Capítulo 1. La identidad en el siglo XXI y la enseñanza y el aprendizaje del español

David M. Block Allen
ICREA - Universitat Pompeu Fabra

RESUMEN

El presente capítulo examina primero lo que significa hoy en día 'la identidad' para los investigadores en ciencias sociales y humanidades, y para los que trabajan en lingüística aplicada. Se basa en el reciente libro *Innovations and Challenges in Identity Research* (Block, 2022) y será necesariamente breve, haciendo hincapié en características claves del fenómeno y sus dimensiones comunes. Lo anterior servirá como marco teórico para la siguiente sección en la cual se presentarán dos casos vividos por el autor: uno sobre el aprendizaje del español y otro relacionado con la formación de profesores de español como lengua extranjera (ELE). El primero es una reflexión autobiográfica sobre cómo una serie de factores se unen de tal manera que hace que un anglohablante se convierta en hispanohablante. El segundo caso se basa en una investigación que llevó a cabo el autor hace dos décadas sobre la evolución de la identidad profesional de una española residente en Londres: examina cómo Elena se formó como profesora de ELE a través de las actividades en las que participó. El capítulo acaba con una síntesis del contenido del mismo.

PALABRAS CLAVE

Identidad, enseñanza y aprendizaje del español, pertenencia, formación de profesores.

ABSTRACT

This chapter first examines what 'identity' means today for researchers in the social sciences and humanities and for those working in Applied Linguistics. It is based on the recent book *Innovations and Challenges in Identity Research* (Block, 2022) and will necessarily be brief, emphasizing key features of the phenomenon and its common dimensions. The foregoing will serve as a theoretical framework for the following section in which two cases experienced by the author will be presented: one on learning Spanish and another related to the training of teachers of Spanish as a foreign language (ELE). The first is an autobiographical reflection on how a series of factors come together in such a way that an English speaker becomes a Spanish speaker. The second case is based on research carried out by the author two decades ago on the evolution of the professional identity of a Spanish woman living in London: it examines how Elena developed as an ELE teacher through the activities in which she participated. The chapter ends with a synthesis of its content.

KEYWORDS

Identity, teaching and learning of Spanish, belonging, teacher training.

INTRODUCCIÓN

Hace dos décadas, Zygmunt Bauman describió la identidad como el gran tema de la actualidad y como 'un prisma a través del cual [...] se detectan, captan y examinan aspectos de actualidad de la vida contemporánea' (Bauman, 2001b: 140). Al hacer estas afirmaciones, Bauman captaba un estado de ánimo general, o incluso el espíritu de la época, que había cobrado fuerza en las ciencias sociales y las humanidades desde la década de los ochenta del siglo pasado en adelante.

Al igual que muchos otros académicos, el autor de este capítulo siguió esa tendencia y la identidad ha figurado como un concepto clave en gran parte de su trabajo durante las últimas dos décadas.

El presente capítulo está organizado de la siguiente manera. Esta corta introducción prepara el terreno para las dos secciones principales. En la primera de ellas, se presenta una versión de la identidad que se basa en el reciente libro *Innovations and Challenges in Identity Research* (Block, 2022). Revisa una variedad de conceptos asociados con la identidad para luego pasar a la segunda parte, que ofrece, a través de la presentación de dos casos, algunas reflexiones sobre cómo figura la identidad en los procesos del aprendizaje del español y en la formación de una profesora de ELE. El primer caso consiste en una reflexión autobiográfica sobre cómo una serie de factores se unieron de manera que un anglohablante (el autor) se convirtiera en hispanohablante. El segundo caso se basa en una investigación que llevó a cabo el autor hace dos décadas sobre cómo una profesora de ELE se formó a través de las actividades profesionales en las que participó. El capítulo acaba con una síntesis del contenido del mismo.

1. LA IDENTIDAD: ALGUNOS ANTECEDENTES

En la actualidad, en las ciencias sociales y humanidades la posición por defecto con respecto a la identidad es que se trata de un *proceso* emergente en evolución constante y no un *producto* predeterminado y fijo. Como apuntó hace tiempo Stuart Hall (1996), es más una cuestión de rutas (*routes*) – las trayectorias seguidas por las personas a lo largo de sus vidas – que de raíces (*roots*) – el ser entendido exclusivamente como producto de la biología y/o el entorno social. Esta posición está asociada con el 'posestructuralismo' que ha sido incorporado en el pensamiento y las investigaciones de muchos especialistas en lingüística aplicada. Según Patricia Duff (2012), el posestructuralismo es un enfoque que cuestiona elementos básicos de la actividad científica como las categorías fijas, los binarios opuestos, los sistemas cerrados y la noción de verdades estables y eternas, mientras abraza las contradicciones y problemáticas que surgen durante los

procesos de investigación. En la práctica, tiende a ir de la mano de una visión constructivista social del mundo (Berger & Luckman, 1966) que se basa en la noción de que los seres humanos construyen espacios existenciales en los que se 'externalizan', imbuyendo dichos espacios con significados confeccionados con recursos simbólicos. Esos recursos, cabe añadir, consisten no solo en el lenguaje, sino también en otros modos semióticos. En otras palabras, como explica Clifford Geertz (1973), los seres humanos están "suspendidos en redes de significado" que ellos mismos han "tejido" (p. 5) y esas redes se construyen con recursos multimodales. En este sentido, Burger y Luckman y Geertz, junto con otros científicos sociales de la época (p.ej. Del Hymes y Irving Goffman), sentaron las bases para investigadores posteriores que han examinado cómo toda comunicación consiste en el despliegue y la captación de una variedad de recursos semióticos (Bezemer & Abdullahi, 2020). Dichos recursos pueden ser lingüísticos (sintaxis, morfología, fonología, léxico), pero también son prosódicos (ritmo, acentuación, entonación), sonidos (golpecitos, palmas, chasquear dedos, canto, ruidos, música), acciones corporales (la postura, saltar, doblarse, girar, mirar, expresiones faciales, gestos manuales), ornamentales (ropa, joyería, peinado, *piercings*, tatuajes), o imágenes simbólicas (pinturas, dibujos, bocetos, tablas, diagramas, figuras, emoticones, video).

Fue el ya mencionado Hall (1992) quien nos proporcionó una de las formulaciones más claras de la identidad vista en términos del posestructuralismo y del constructivismo social. Como sabemos por su autobiografía póstuma (Hall, 2017), en 1951 Hall se trasladó de su Jamaica natal al Reino Unido a la edad de 19 años como becario Rhodes de la Universidad de Oxford y, con el tiempo, y su paso por la revista *New Left Review* y la dirección del *Centre for Contemporary Cultural Studies*, se convirtió en el gran cronista de los cambios económicos, políticos, sociales y culturales experimentados por la sociedad británica a medida que se hacía más multicultural y más diversa. Hall señaló que en tiempos tan cambiantes "[e]l sujeto, previamente experimentado como poseedor de una identidad unificada y estable, se está fragmentando, compuesto no de una sola, sino de varias identidades, a veces contradictorias o no resueltas" (Hall, 1992: 276-277). Esta situación fue vista por Hall como la llegada del "sujeto posmoderno", que

estaba "históricamente, no biológicamente, definido" y no tenía tanto una "identidad fija, esencial o permanente", sino "identidades contradictorias" (ibíd). Esto llevó a Hall a sugerir que "[si] sentimos que tenemos una identidad unificada desde el nacimiento hasta la muerte, es solo porque construimos una historia reconfortante o 'narrativa del yo' sobre nosotros mismos" (ibid.).

Como se ha señalado al comienzo de esta sección, esta visión de la identidad se ha convertido en dominante en las ciencias sociales y las humanidades a lo largo de las últimas décadas. Como argumentamos en un análisis reciente (Block, 2022), esta es una visión que se basa en múltiples influencias procedentes de la teoría social, la antropología y la sociología de las últimas cuatro décadas, y reúne las siguientes características:

- se construye discursivamente, es decir, en los procesos de creación de significado a través de los cuales los individuos despliegan una amplia gama de recursos simbólicos;

- (por lo anterior) se construye y se proyecta multimodalmente con/en: el lenguaje, los sonidos (tararear, suspirar, silbar, etc.), el ruido (golpes, chasquidos de dedos, aplausos), todo lo que sea movimiento corporal (la postura, la proxémica, la mirada, las expresiones faciales, los gestos manuales y otros movimientos como saltar, agacharse, girar, etc.), el vestir, y, por último, la ornamentación (joyería, peinado, *piercings*, tatuajes);

- se construye en contexto, es decir, las personas están siempre situadas geográfica, social, cultural, económica, política e históricamente y actúan en una variedad de instituciones y agrupaciones sociales;

- se construye en compañía de otras personas con quien, en distintos grados, se comparten creencias, motivaciones, valores, objetivos y prácticas;

- se construye a partir de múltiples voces (la heteroglosia) y múltiples textos pasados y presentes (la intertextualidad);

- es un relato (una narrativa) sin fin y siempre en desarrollo que busca estabilidad, pero que necesariamente es un proceso dialéctico en el que el individuo constantemente encuentra y confronta fuerzas de oposición que le conducen a síntesis negociadas que, a su vez, encuentran sus propios opuestos, y así sucesivamente;

- surge en el intercambio de interacciones con los demás en las que las intervenciones constituyen 'actos de identidad';

- emerge en el cruce entre pasado, presente y futuro, es decir, vivimos en el presente, pero con un pie en el pasado y otro en el futuro;

- está estrechamente relacionada con el sentimiento de pertenencia, ya que los seres humanos son seres sociales con necesidad de formar parte de algo supra-individual;

- en cada momento es el resultado (y efecto) de la estilización de una imagen, ya que el individuo se construye de cara al exterior de una manera consciente y continua;

- cada vez con más frecuencia es un fenómeno mediado por las redes sociales, a través de las que se llevan a cabo actividades diarias;

- a menudo surge en medio de un conflicto: en ambientes turbulentos y rupturistas es frecuente que se viva de forma ambivalente;

- emerge siempre en algún contexto de poder, sean las ideologías dominantes o la mirada (*gaze*) normativa de los discursos dominantes que emanan de las instituciones (p.ej. la educación, el trabajo, la medicina, la psiquiatría, un ámbito cultural);

- se construye en torno a las diferentes respuestas a lo anterior, desde la resistencia a la conformidad;

- (por todo lo anterior), es un fenómeno abigarrado y múltiple; por lo tanto, se habla de "identidade*s*" y no de "identidad".

La identidad así caracterizada es también entendida según lo que tradicionalmente se han denominado "categorías demográficas". Sin embargo, en la sociolingüística de las últimas décadas ha sido más habitual utilizar los términos "dimensiones" (p.ej. Block, 2007) o "inscripciones" (p.ej. Blommaert, 2005), siendo las siguientes las más comunes:

- El género. La naturaleza y grado de conformidad con las nociones construidas socialmente de feminidad y masculinidad, tanto cisgénero (asignado al nacer) como transgénero.

- La etnicidad. Un sentido de historia, descendencia, sistemas de creencias, prácticas y comportamientos, formas de comunicar (lenguas, códigos, formas semióticas y simbólicas), todos asociados con un grupo cultural.

- La identidad etnolingüística. Se trata de relaciones y orientaciones hacia diferentes medios de comunicación: una lengua, un dialecto o sociolecto + comunidades asociadas de usuarios.

- La raza. La composición biológica/genética, es decir, el fenotipo racial (N.B. a menudo entendido en términos de etnicidad), pero también construido socialmente (por ejemplo, ser "negro" es más que tener un fenotipo racial particular).

- La nacionalidad. El sentir de uno de compartir una ascendencia, unos sistemas de creencias, una amplia gama de prácticas, formas de comunicar (lenguas, códigos, formas semióticas y simbólicas) y otros elementos que sirven en la construcción de una nación.

- La sexualidad. Los discursos y prácticas asociados y relacionados con estilos de vida, definidos como heterosexual, gay, lesbiana, bisexual, etc.

- La religión: La afiliación a una religión organizada o cualquier otra forma de espiritualidad. La religión a menudo está fuertemente ligada al concepto 'etnia'.

- La edad. Si bien se trata obviamente del desarrollo físico, biológico y humano a lo largo de la vida, es quizá más interesante enfocar este aspecto del ser de manera social, en las etapas construidas socialmente en la vida y las prácticas, actividades, creencias y artefactos asociados con estas etapas.

- La clase social. La posición de uno en la sociedad en términos de producción, intercambio, distribución y consumo de bienes y servicios, y los recursos económicos, políticos y socioculturales emergentes en estos procesos (ver Block, 2014, 2018).

Una deficiencia notable de esta lista es que puede dar la impresión de que las inscripciones listadas son entidades bien delimitadas, que se pueden estudiar de forma aislada unas de otras, o que todas significan lo mismo para todas las personas. Ninguna de estas tres nociones es cierta. Con respecto a la primera, cada inscripción, en sí misma, constituye una noción controvertida, ya que siempre hay diferencias de opinión con respecto a qué se entiende exactamente por raza, género o cualquiera otra inscripción. Con respecto a la segunda noción, siempre hay que tener en cuenta, como sugieren Mary Bucholtz & Kira Hall (2005: 593) que "diferentes tipos de posiciones suelen ocurrir simultáneamente en una sola interacción" y que "[d]e la perspectiva del analista, no se trata de elegir una dimensión de identidad sobre otras, sino de considerar múltiples facetas para lograr una comprensión más completa de cómo funciona la identidad". Finalmente, en cuanto a la tercera y última noción citada, es importante entender que las complejidades de la identidad de género y la identidad racial se manifiestan de diferentes maneras para diferentes personas, tanto como las complejidades de la nacionalidad, la sexualidad y la raza, o las complejidades de la religión, el género y la clase social, y así sucesivamente con todas las interseccionalidades de las inscripciones.

Terminamos así nuestra discusión teórica sobre la identidad que, por razones de espacio, ha sido abreviada y parcial (ver Block, 2022 para un tratamiento más completo de la cuestión). La intención aquí ha sido presentar algunas nociones básicas sobre la identidad, tal como la entienden la mayoría de los académicos especializados en el tema en ciencias sociales y humanidades, y en particular en ese rincón de la

lingüística aplicada que se dedica a la enseñanza y el aprendizaje de lenguas (ver Block, 2007; Norton, 2013). Lo que debería quedar claro ya desde el principio es que en una discusión sobre casos particulares de identidad no todo lo que se ha mencionado más arriba es siempre significativo. Por ejemplo, con respecto a las dimensiones de identidad mencionadas anteriormente, en algunos contextos el género puede ser lo más destacado y evidente; en otros contextos, será la raza, y en otro caso, la identidad nacional puede ser lo que más defina el discurso. Así, en los dos casos que consideraré en el resto de este capítulo, no se incluirá en la discusión todo lo que se ha mencionado anteriormente sobre la identidad, sino solo lo que consideramos más trascendental.

En la segunda parte del capítulo, la intención es sugerir cómo la identidad, tal como nosotros la describimos, podría ser una perspectiva útil para diversos temas relevantes para la enseñanza y el aprendizaje del español. Lo haremos relatando dos encuentros del autor con ese universo. El primer encuentro es más bien personal, ya que traza, en primera persona, el viaje particular del autor como aprendiz de español, que ha sido una experiencia transformadora en cuanto a su sentido de identidad. Empieza la historia en Houston, donde nació y creció hasta la edad de 22 años y acaba con su primer año viviendo en Barcelona, durante el cual aprendió mucho español y se forjó una identidad en este idioma. El segundo encuentro es un contacto del autor con el mundo de los profesores de español a través de una investigación realizada hace unas dos décadas en Londres: durante más de tres años (1999-2003) se entrevistaron periódicamente a ocho personas de nacionalidad española, francesa y alemana, primero como profesores en formación y después como profesores titulados en las escuelas secundarias del Gran Londres. Aquí la discusión se centrará en el caso de una profesora española, Elena, y cómo se enfrentó a una serie de problemas de cultura educativa en el camino para convertirse en profesora de ELE de pleno derecho. La presentación de los dos casos será breve pero suficiente para transmitir la idea principal de que la identidad es un concepto a través del cual uno puede analizar y comprender cuestiones y fenómenos relacionados con el aprendizaje y la enseñanza del español.

2. ENCUENTROS CON LA IDENTIDAD Y EL APRENDIZAJE Y LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL

2.1 El aprendiz de español: Una historia en primera persona

Es difícil saber cuándo entré en contacto con el español por primera vez o incluso cuándo me di cuenta por primera vez de que existían otros idiomas además del inglés. Quizás fue a los diez años, cuando la señora Siestrand empezó a acudir dos veces por semana a una escuela primaria pública de Houston para dar clases de español a un grupo de alumnos de clase media y clase trabajadora, en su mayoría blancos, aunque había también una presencia creciente de alumnos afroamericanos. Dado que eso fue en el año 1966, creo ahora que debía encontrarme en medio de un intento temprano por parte del estado de Texas de reconocer un idioma que en ese momento hablaba una proporción ya apreciable de la población del estado. En cualquier caso, lo único que recuerdo de la experiencia es que a la señora Siestrand le gustaba que hiciéramos dibujos y luego escribiéramos los nombres de las personas y los objetos en ellos: "madre", "padre", "casa", "comida", "perro". También recuerdo que cambió todos nuestros nombres en inglés a equivalentes en español, de modo que Michael se convirtió en "Miguel" y Mary se convirtió en "María". Sin embargo, de manera un tanto extraña, al único niño de la clase llamado Jimmy le puso "Diego". Al final, la experiencia de la señora Siestrand duró solo un año y el español, a todos los efectos y propósitos, desapareció de mi vida.

Tres años después de ese contacto inicial con el español, asistí a una escuela *junior high* del sureste de Houston donde el alumnado estaba dividido en partes iguales entre blancos y latinos, la gran mayoría de los cuales eran de familias de clase trabajadora. El alumnado latino estaba, a su vez, dividido en dos categorías claras. Por un lado, estaban los estudiantes asimilados y con movilidad ascendente, que mostraban poca o ninguna afiliación a la cultura mexicana y al idioma español, y que adoptaron una multimodalidad más estadounidense en su uso del inglés, sus preferencias culturales (p.ej. música), su forma de vestir y su comportamiento en general. Por otro, estaban los estudiantes relativamente no asimilados, que mostraban una fuerte afiliación a la cultura mexicana y al idioma español a la vez que rechazaban la cultura estadounidense

dominante, así como la educación. Durante mi estancia en esa escuela, mi contacto con el español consistió principalmente en escuchar a los chicos de este último grupo, que parecían vivir en un universo paralelo separado de la corriente principal, hablando entre ellos en español. Conocidos como los "pachucos", usaban palabras y expresiones que entonces me parecían memorables como "puta", "mierda" y "chinga tu madre".

Avanzando aún más en el tiempo, llegamos a mis días como estudiante universitario, cuando a lo largo de dos años asistí a cuatro cursos de español. Recuerdo que recibí buenas notas (*A*s) aunque el resultado neto fue una casi total incapacidad para hablar. De hecho, no fue hasta que dejé los Estados Unidos en agosto de 1978, pasando el otoño en París y luego trasladándome a Barcelona en diciembre del mismo año, que realmente hice algún progreso y empecé a sentirme "yo" en la lengua. En París conocí a dos personas hispanohablantes, una de Uruguay y la otra de Argentina, y a través de mis contactos periódicos con ellas aprendí algunas frases. No aprendí más porque a menudo usaba mi francés rudimentario para comunicarme con ellas.

En este sentido, mi llegada a Barcelona a finales de diciembre de 1978 marcó el inicio de un proceso a través del cual me convertí en un hispanohablante de pleno derecho. Fue un momento interesante para estar en España, Cataluña y Barcelona en términos sociales, culturales y, sobre todo, políticos. Fue medio año antes de las primeras elecciones municipales posfranquistas de mayo de 1979 y un año y medio antes de las primeras elecciones a la Generalitat de Catalunya desde la II República, en abril de 1980. También fue en un momento en el que la lengua catalana se estaba abriendo paso a una presencia pública no gozada durante los años de Franco, aunque el español era todavía el idioma dominante en los lugares públicos. Así, por ejemplo, la calle conocida hoy como La Gran Vía siempre ha sido La Gran Vía para los barceloneses, incluso durante el franquismo; sin embargo, en 1979 todavía se podía ver su nombre oficial franquista en las placas de la calle: Avenida de José Antonio Primo de Rivera (¡!). Otro contacto temprano con el español fue a través de los diferentes carteles situados en estaciones de metro y trenes, donde vi advertencias como "No empujar la puerta" o "No escupir". Este último me hizo entender que muchas personas de aquella época debían escupir en público para que las autoridades considerasen necesario pu-

blicar tal prohibición. Mientras tanto, en la calle se podía ver la publicidad de establecimientos como el Corte Inglés o Galerías Preciados, que ya aparecían en español y en catalán. Eso significaba que por aquel entonces podía pronunciar más o menos "rebajas" pero, con respecto a "rebaixes", seguramente debía pensar que el catalán guardaba secretos de pronunciación que aún tenía que descubrir.

También recuerdo mis inicios en Barcelona en los que, si bien podía decir bastantes cosas, no entendía prácticamente nada cuando las intervenciones de mis interlocutores se extendían más allá de tres o cuatro palabras. El siguiente intercambio (reconstruido, pero fiel) es bastante típico de mis comunicaciones en aquellos tiempos:

> En un bar:
> David: un café con leche, por favor.
> Camarera: ¿la leche caliente o natural?
> David: ¿qué? [pensando: "si la leche no es 'natural', ¿qué va a ser?"]

Sin embargo, esta fase de relativa desorientación y desconocimiento terminó muy rápido porque muy pronto conocí a hispanohablantes, con quienes pasé una cantidad considerable de tiempo escuchando y aprendiendo. Oía con gran frecuencia todas las palabras y expresiones 'malsonantes', como "joder" en sus múltiples formas, o el número aparentemente infinito de personas y objetos sobre los que uno se podía "cagar", o palabras como "coño" que traducidas al inglés se volvían mucho más serias de lo que parecían ser en español, y finalmente, todas las expresiones blasfemas que más que nada extrañaban a alguien criado en un hogar conscientemente agnóstico. En entornos como el mercado aprendí nuevas expresiones, como "¿quién es el último?", "un kilo de …" y, en la pollería, "sin patas" y "la carcanada fuera". Un día, después de una visita a la huevería, me sentí muy bien conmigo mismo porque se había despedido de mi con un "¡adiós, rey!" En conclusión, mejoré mucho y en poco tiempo mi español. Eso ocurrió por estar inmerso en entornos hispanohablantes, pero también por cómo gestionaba esa inmersión.

En fin, gran parte de mi éxito se debió a mi utilización de estrategias efectivas de aprendizaje, aunque el concepto mismo de "estrategias de aprendizaje" no me era familiar en ese momento. De hecho, tuvieron

que pasar unos años para que descubriera y leyera muchas publicaciones sobre el tema, comenzando con Joan Rubin (1975) y su artículo seminal sobre lo que se puede aprender del buen aprendiz de idiomas. Para Rubin, el buen aprendiz tiene un fuerte impulso para comunicarse y siempre busca oportunidades para hacerlo. También se siente cómodo con la incertidumbre y está dispuesto a probar sus conjeturas. No se inhibe y no tiene miedo a equivocarse. Presta mucha atención tanto a las propiedades formales del lenguaje como a su función y la expresión del sentido. En esto, también es sensible a los matices que hay, tanto gramaticales como fonéticos y léxicos. Por último, planifica y gestiona sus intervenciones, no esperando que las oportunidades le lleguen aleatoriamente.

Adopté esas y otras estrategias de forma muy intuitiva durante mis primeros meses en Barcelona. Desde el principio evité de manera sistemática a los anglohablantes que vivían en Barcelona y establecí relaciones con gente de Cataluña. Escuchaba y observaba mucho. Leía la prensa para ponerme al corriente de lo que ocurría en el presente y también leía alguna publicación de historia para saber más sobre los tiempos que no había vivido, como el régimen franquista y el principio de la transición en España. Cuando aún no había cumplido medio año en Barcelona, ya empecé a leer novelas en castellano, siempre con el diccionario *Spanish-English* como acompañante. Mi ópera prima fue *Últimas tardes con Teresa* de Juan Marsé, que me cautivó por sus escenas en el Guinardó, la parte de Barcelona donde vivía en aquel momento. También, en mis interacciones con la gente, utilizaba muchas señales de *backchannelling*, es decir, daba a entender con señales a mis interlocutores que les escuchaba y les entendía. Incluso hacía ver que entendía cuando no entendía, como, por ejemplo, cuando me reía de chistes que solo entendía a medias. En casa estudiaba la gramática, el léxico, la pronunciación y ensayaba frases sueltas y mini-discursos. A pocas semanas de mi llegada a Barcelona sabía responder de manera expansiva a las típicas preguntas que se le hacen a uno cuando es nuevo en una ciudad, región o país, como “¿de dónde eres?”, “¿cuánto tiempo hace que vives aquí?”, y “cómo es que viniste aquí a vivir?”.

Hubo además en la Barcelona de 1978-79 muchos otros factores que facilitaron mi permanencia en la ciudad y mi aprendizaje no solo del

español sino también del catalán como lenguas identitarias. La Barcelona de aquella época era una ciudad económicamente castigada pero también, y más importante, era bohemia y muy acogedora. Coincidí con el final de una época, de la entrada en la edad adulta de una generación de jóvenes altamente politizada por su oposición activa al régimen de Franco hasta la muerte del dictador en noviembre de 1975 y su participación, igualmente activa, en la reconstrucción de la democracia en España a partir de 1976. Fue una época de grandes turbulencias políticas, económicas, sociales y culturales, y de grandes cambios en las instituciones que constituyen la sociedad. Pero todo fue interesante y emocionante para mí, y mi entrega a todo lo que me rodeaba me llevó a una nueva forma de estar en el mundo, mediada en el primer período de tiempo por el español, pero luego, con mayor predominio, por el catalán.

En este sentido, mi experiencia muestra algunas de las características de la identidad descritas anteriormente. Se pudieron desarrollar así nuevos relatos de mi vida a través de mis múltiples contactos con gente en múltiples contextos, agrupaciones y circunstancias, es decir, mi inmersión en interacciones continuas que constituyen los universos discursivos de Barcelona. En ese entorno complejo, me construí y gestioné mi imagen pública, utilizando una amplia gama de recursos multimodales en el despliegue de voces e identidades múltiples. Y muy deprisa logré tener un sentimiento de pertenencia que me dura hasta el día de hoy. Todo eso lo hice en un ambiente favorable, no solo por lo que acabo de explicar en el parágrafo anterior, sino porque un joven de clase media, blanco, anglohablante y heterosexual nunca iba a topar con demasiados obstáculos en la Barcelona de 1978. En suma, me encontré en el lugar correcto en un momento históricamente propicio.

2.2 La formación de una profesora ELE

Esta sección vuelve a mirar hacia atrás, esta vez a la vuelta del presente siglo y unos datos recopilados durante una investigación realizada por el autor entre el otoño de 1999 y la primavera de 2003. En ese momento, una alta proporción de profesores de lenguas extranjeras recién acreditados en Gran Bretaña eran ciudadanos franceses, alemanes y

españoles, y personas provenientes de países con tradiciones educativas y culturas diferentes de las que se encontraban en el Reino Unido. Esos profesores en formación, al igual que sus homólogos británicos, necesitaban el tipo de capacitación en habilidades técnicas que los cursos de PGCE (*Postgraduate Certificate of Education*) ofrecían en ese momento; en el caso de los profesores extranjeros, además, hacía falta algún reconocimiento de sus orígenes no británicos y alguna discusión sobre las culturas educativas comparadas y contrastadas. En dos artículos basados en ese proyecto (Block, 2001, 2005) se describen algunos de los problemas que surgen para estos docentes que han migrado de un país a otro, y de una lengua-cultura a otra. En uno de los pocos estudios de la época sobre ese tema, Barry Jones (2000) identificó seis áreas generales que eran potencialmente problemáticas para los docentes en formación no británicos: problemas relacionados con el lenguaje docente, problemas pedagógicos, problemas en las relaciones profesor-alumno, problemas relacionados con los procedimientos escolares, problemas culturales derivados de ser extranjero/a, y, problemas relacionados con la vida cotidiana fuera de la escuela. En esta sección estos problemas nos servirán como una guía a través de la cual se examinará el caso de una profesora de español en formación, a quien he asignado el seudónimo de "Elena".

Elena nació en Bilbao, donde estudió en el *Lycée Français* hasta los 16 años para después hacer COU en un instituto y una licenciatura en lingüística en una universidad española. Mientras completaba sus estudios universitarios, enseñó español a estudiantes extranjeros en su universidad; y, más tarde, durante un año, trabajó como investigadora asistente en una universidad alemana, enseñando español a estudiantes alemanes. En el momento de nuestro primer contacto, Elena llevaba dos años en el Reino Unido. Inicialmente, fue estudiante de posgrado en la Universidad de Cambridge, en la Facultad de Lenguas Clásicas, donde enseñó griego y latín y fue responsable de los grupos de tutoría de pregrado. Sin embargo, cambió su trayectoria profesional, dejando ese puesto por un curso de PGCE. Elena explica esta decisión de la siguiente manera:

> al final de mi primer año en Cambridge decidí/o más que decidir me di cuenta de que no quería seguir investigando la lingüística/no quería

> seguir hasta hacer un *PhD* en el uso imperativo o la pragmática de las expresiones derivadas del griego/porque me parecía demasiado abstracto/demasiado absolutamente no relacionado con nada/solo pensaba que me estaba cavando un agujero realmente muy grande y que me iba a meter ahí y jamás salir de él/y entonces empecé a pensar en todas las cosas que quisiera hacer/porque siempre había disfrutado mucho enseñando los idiomas/porque siempre había sido una estudiante en clases de idiomas/de todos los idiomas desde los cuatro años/sabía realmente lo que me gustaba en el aula/y tenía muchas ideas y disfrutaba mucho con aquello/entonces pues decidí que el próximo paso necesariamente había de ser el *PGCE*/realmente echaba de menos aquella experiencia práctica/ (Elena 28/9/99)

Un repaso de sus comentarios al comienzo del curso PGCE revela cómo Elena siempre se mostró positivamente predispuesta a aprender tanto como pudiera sobre ser profesora de español en una escuela secundaria. Sin embargo, cuando empezó a hacer prácticas, se tropezó con algunos de los problemas descritos por Jones (ver arriba) y algunos que él no identificó. Así, cuando fue preguntada acerca de sus experiencias, respondió positivamente, aunque también comunicó que ya había captado algún que otro aspecto negativo, sobre todo en todo lo referente a la burocracia y el estilo empresarial que ya se habían instalado en el sistema británico por aquel entonces (Whitty y otros, 1998). Había, por ejemplo, un nuevo vocabulario con referencias a los alumnos como *customers* (clientes) y Elena encontró "hortera" la presencia de pósteres *motivadores* (motivational posters) en la sala de profesores. Un aspecto de esa burocracia que encontró particularmente nocivo fue el requerirles a los profesores en formación como ella que proporcionaran "evidencias" de su aprendizaje sobre la enseñanza. Como explica, se sintió abrumada con ese requisito que no tenía una validez aparente para ella, especialmente porque la "evidencia" se podría fabricar:

> yo me pasé un día entero la semana pasada escribiendo la *evidence*/que son cosas de siete frases de decir *today I realised this and* bla bla bla/pero como esta *evidence based*/en realidad podría perfectamente no haber hecho estas cosas y escribirlo igual/te están pidiendo que crees la evidencia de la nada/pero es totalmente posible/porque es una lista tan brutal/y se lo dije a mi mentor/y me dijo *well do it/if you*

> *think by the end of the year you haven't produced evidence for everything just fake it/* (Elena, 28/9/99)

Otro problema identificado por Elena fueron las bajas expectativas con respecto a los estudiantes considerados "débiles". En este sentido, fue muy crítica con lo que veía como una interpretación perversa del concepto "centrarse en el alumno" (*learner-centredness*), que con demasiada frecuencia convertía una mayor atención al alumno en hacer que el trabajo asignado fuera lo más fácil posible. Para Elena, el aprendizaje implicaba mucho trabajo duro y le tocaba a la profesora asegurarse de que los estudiantes hicieran al menos un esfuerzo para completar las tareas asignadas. Describe lo que observó en una de las escuelas secundarias donde hizo prácticas docentes de la siguiente manera:

> yo creo que tienen la teoría errónea de que a los más débiles no hay que explicárselo/que hay que enseñarles todo como *items of vocabulary*/pero precisamente los más débiles/los que tienen *learning difficulties*/el primer problema que tienen es de memoria/entonces si les explicas las cosas sin ninguna estructura es mucho más difícil para ellos/no les estás haciendo ningún favor al quitarles la estructura/lo que pasa es que hay que explicarlo de otra manera/ (Elena, 10/11/99)

El problema identificado por Elena es tanto de procedimiento como de cultura educativa. Es procedimental en el sentido de que su forma de tratar con los alumnos está en conflicto con lo que el curso de PGCE enseñaba. En un nivel más profundo, es cultural en el sentido de que la educación anterior de Elena - tanto del *Lycée Français* como de sus años haciendo COU y la licenciatura en el sistema español- la habría imbuido de lo que Martin McLean (1995) describió hace mucho tiempo como la tradición "racionalista" en la educación. En esa tradición, el objetivo de la educación es desarrollar "una visión sistemática del mundo físico", lo que significa el desarrollo de "[c]apacidades para la lógica, la deducción y la abstracción junto con la sistematización y la síntesis", todo lo que le permite a uno "dar sentido a este universo y, en última instancia, cambiarlo" (McLean, 1995: 30). En tal tradición, hay poco espacio para lo que Elena denominó *spoonfeeding* (dar todo en bandeja) de los estudiantes. En el enfoque racionalista, las diferencias individuales se

marginan en favor de una visión universalista de que todos pueden lograrlo si trabajan lo suficiente.

Todo eso estaría bien si no fuera porque Elena estaba inmersa en un sistema educativo basado en lo que McLean describe como la tradición "humanista". En tal sistema, el punto de partida es "el carácter humano y su potencial más que la estructura del universo físico" mientras que "[l]a meta central es desarrollar cualidades entre los jóvenes, que les servirán en su vida posterior, a través de conocimiento de los grandes logros de individuos de generaciones pasadas" (McLean, 1995, p. 22). Al igual que en el problema anterior, Elena volvió a encontrarse en un conflicto provocado por la falta de alineamiento entre su experiencia pasada como alumna en España y su experiencia en aquel momento como profesora de español en Londres. Para resolver ese problema, necesitaba encontrar un camino entre discursos educativos contradictorios. Vale la pena señalar que esa solución efectivamente ocurrió cuando Elena completó su curso de PGCE y asumió un puesto en una escuela secundaria en las afueras de Londres. Una vez en el puesto, me explicó que podía ofrecer lo mejor de dos mundos: un control más estricto sobre el contenido, que tal vez se derivó de su experiencia en España, combinado con el enfoque más individualizado de la educación británica. En otras palabras, desarrolló una síntesis entre el racionalismo y el humanismo de McLean. Al hacerlo, emergió como profesora de español en el Reino Unido.

En el caso de Elena otra vez surgen y son relevantes varias de las características de la identidad descritas en la primera mitad de este capítulo, aunque la cuestión aquí no es fraguar una nueva identidad lingüística, sino una identidad profesional. Sin embargo, tal como ocurrió en el primer caso, también encontramos aquí el desarrollo de un relato y una identidad constituida discursivamente en contexto, a través de los múltiples contactos de Elena con los formadores en el curso PGCE, los profesores con quienes trabajó y los alumnos con quienes tuvo contacto. Es decir, se construyó una nueva identidad por su inmersión en las interacciones continuas que forman el universo de una profesora española de escuela secundaria en Londres en la época que le tocó pasar por esa experiencia. Todo eso ocurrió en el contexto de grandes cambios en la educación británica, una institución cada vez más sujeta a las políticas y prácticas neoliberales, pero también en una sociedad británica

relativamente abierta al creciente número de jóvenes europeos que se estaban mudando a ciudades como Londres desde la aprobación del acuerdo Maastricht en 1993. En este sentido, ser una joven europea (y de tez blanca) con una buena formación cultural no fue en absoluto un obstáculo para que Elena lograra lo que se proponía.

3. CONCLUSIÓN

Después de la sección 1.0, en la que se examinó brevemente la versión dominante de la identidad en ciencias sociales y humanidades en la actualidad, en la sección 2.0 se presentaron dos ejemplos, uno relacionado con el aprendizaje del español y otro con la enseñanza del español. Expusimos estos dos casos tan diferentes con el fin de mostrar cómo la identidad es un concepto útil a través del cual se puede entender el aprendizaje y la enseñanza del español, o lo que es lo mismo, entender cómo se construyen las identidades de los aprendices y profesores de español. Así, el primer caso se centra en la historia del contacto del autor con el español con el fin de mostrar cómo fue capaz de lograr un sentido de identidad mediada por el español y un sentido de pertenencia como usuario del español, todo a través de su participación en actividades en una variedad de contextos en los que el español era la lengua dominante. El segundo caso traza parte de la historia de Elena; cómo entró y luego se sumergió en la enseñanza de ELE en el Reino Unido, y finalmente desarrolló una identidad profesional como profesora de ELE acreditada. Obviamente, se podrían haber considerado otros ejemplos para señalar puntos similares, pero ese tendrá que ser el enfoque de otro artículo.

BIBLIOGRAFÍA

Bauman, Z. (2001). *The Individualized Society*. Cambridge: Polity.

Berger, P. L. y Luckman, T. (1966). *The Social Construction of Reality.* Harmondsworth: Penguin.

Bezemer, J. y Abdullhi, S. (2020). 'Multimodality', en Tusting, K. (ed.), *The Routledge Handbook of Linguistic Ethnography*. London: Routledge, pp. 125-137.

Block, D. (2001). 'Foreign nationals on a PGCE in Modern Languages course: issues in national identity construction'. *European Journal of Teacher Education*, 24 (3), 291-312.

Block, D. (2005). 'Convergence and resistance in the construction of personal and professional identities: four French modern language teachers in London', en Canagarajah, S. A. (ed.) *Reclaiming the Local in Language Policy and Practice*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, pp. 167-96.

Block, D. (2007). *Second Language Identities*. London: Continuum.

Block, D. (2015). 'Becoming a language teacher: Constraints and negotiation in the emergence of new identities. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 8 (3), 9-26.

Block, D. (2022). *Innovations and Challenges in Identity Research*. London: Routledge.

Blommaert, J. (2005). *Discourse*. Cambridge: Cambridge University Press.

Bucholtz, M. y Hall, K. (2005). 'Identity and interaction: a sociocultural linguistic approach', *Discourse Studies*, 7 (4-5), 585-614.

Duff, P. (2012). 'Issues of identity', en Gass, S. y Mackey, A. (eds.). *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition*. London: Routledge, 410-426.

Geertz, C. (1973). *The Interpretation of Cultures*. New York: Basic Books.

Hall, S. (1992). 'The question of cultural identity', en Hall, S., Held, D. y McGrew, A. (eds.). *Modernity and its Futures*. Cambridge: Polity Press, 274-316.

Hall, S. (1996). "Introduction: who needs "identity'?", en Hall, S. y du Gay, P.. (eds.), *Questions of Cultural Identity*. London: Sage, 1-17.

Hall, S. (with Bill Schwarz) (2017). *Familiar Stranger*. London: Allen Lane.

Jones, B. (2000). The Post Graduate Certificate in Education (PGCE) and the Maîtrise Français Langue Etrangère (FLE): an account of student teachers' experience', Ponencia, *National conference for teacher trainers in MFL, Trinity and All Saints Comenius Centre*, Leeds, RU, 8-10 September 2000.

McLean, M. (1995). *Educational Traditions Compared*. London: David Fulton.

Norton, B. (2013). *Identity and Language Learning: Extending the Conversation*. London: Routledge

Rubin, J. (1975). 'What the "good language learner" can teach us'. *TESOL Quarterly*, 9 (1), 41-51.

Whitty, G. Power, S. y Halpin, D. (1998). *Devolution and Choice in Education: The School, the State and the Market*. Milton Keynes, UK: Open University Press.