

*The Journal of
Multimodal Rhetorics*
Volume 4, Issue 2



Invisible Labor in the Academy

¿Libertad de cátedra?

Examinando la visibilidad de la validez

Sarah V. Seeley, University of Toronto Mississauga, Institute for the Study of University Pedagogy

AGRADECIMIENTOS

Muchas gracias a Alejandro Arango Vargas por su invaluable ayuda en la revisión de la traducción al español de este ensayo. Gracias también a David Gerstle por su ayuda con la edición de audio y el enmascaramiento de las voces de los entrevistados.

Las historias y circunstancias de la hegemonía global del inglés han sido durante mucho tiempo foco de investigación en las ciencias sociales y las humanidades. Por ejemplo, los sociolingüistas han examinado la valoración de la variación del lenguaje y critican las construcciones discursivas de la desigualdad social. Los antropólogos lingüísticos también han prestado mucha atención a las interrelaciones entre el lenguaje, la ideología y el poder en diferentes de regiones geográficas. Además, el trabajo que combina el estudio del lenguaje y la economía política se ha centrado en las condiciones materiales que dan forma a los usos lingüísticos (Gal, 1989; Irvine, 1989; Woolard, 1985).

Las valoraciones cambiantes con respecto a las elecciones lingüísticas y la variación del lenguaje son a menudo formadas por las limitaciones sociales y las posibilidades asociadas con el contexto específico de empleo. Por ejemplo, la literatura sobre el trabajo del lenguaje ha examinado las experiencias con las tecnologías de comunicación en diversos contextos de la economía de servicios (por ejemplo, Rahman, 2009; Cameron, 2000; Duchêne y Heller, 2012). La investigación de Bonnie Urcioli sobre la institucionalización universitaria ha sido influyente. (2003; 2009; 2014). En su revisión de la literatura sobre el trabajo y la administración del lenguaje, Urcioli y LaDousa argumentan que “conceptualizando ‘la parte del lenguaje del trabajo’ implica conceptualizar al trabajador y al mundo social en el que encaja el trabajador, un mundo definido por el capitalismo” (2013, p. 180). Esto significa conceptualizar a las profesoras y los profesores y su mundo social. Por supuesto este mundo está definido por capitalismo que crean inconsistencias culturales y pragmáticas con respecto a la libertad de cátedra.

Este artículo examina las circunstancias culturales y los paradigmas laborales que configuran la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje. A partir de las transcripciones de las entrevistas¹ realizadas en 2019 presentaré las voces y experiencias de los docentes que enseñan escritura

¹ Los nombres de todos los participantes se han anonimizado. Esta investigación fue aprobada por el Rensselaer Polytechnic Institute, aprobación # 1794. Este artículo se basa en transcripciones que suman un poco más de 19.000 palabras.

en inglés y comunicación oral en una universidad colombiana a la que me referiré como La Universidad.² En este caso, los docentes discuten el fenómeno del trabajo invisibilizado y llaman la atención sobre la cuestión de la validez. Los entrevistados indican que su trabajo está formado por tensiones con respecto a la validez de los cursos de inglés. Por un lado, está la cuestión de cómo hacer que la escritura académica en inglés sea *culturalmente válida* para sus estudiantes. Por otro lado, está la cuestión de hacer que este curso se sienta *profesionalmente válida*. A continuación, ilustraré cómo estos dos tipos de trabajo performativo impactan la experiencia del profesorado. Existe una clara división entre los tipos de clases de idiomas impartidas por profesores contingentes y no contingentes. También analizo cómo el grupo de los profesores contingentes se ve desproporcionadamente cargado de llevar a cabo *ambos* tipos de trabajo.

Validez cultural: “La escritura académica puede no funcionar de la misma manera aquí en Colombia”

Al escribir sobre la educación superior colombiana (originalmente en inglés), Blanca Yaneth González Pinzón sugirió que “leer y escribir no siempre parecían ser asuntos asociados con el proceso de adquisición y desarrollo del idioma. En muchos casos, los encontramos vinculados con diferentes actividades cotidianas y culturales de los pueblos” (2010, p. 122). Está claro que las ideologías que perpetúan la globalización y la iconización del inglés no tienen en cuenta los contextos culturales locales. También es notable que estas ideologías a menudo dan forma a lo que pueden considerarse contextos poco probables: la escritura y los programas de aprendizaje de idiomas. El valor supuesto de la competencia en el idioma inglés tiene el potencial de reificar ideologías lingüísticas dañinas como el inglés americano estándar, el inglés global neutral y similares. Estas valoraciones también solidifican las inconsistencias intelectuales, que dan forma al trabajo diario de la enseñanza y el aprendizaje relacionados con el lenguaje. En este caso, los entrevistados enseñan escritura académica en inglés y a menudo discuten las inconsistencias culturales y profesionales que caracterizan estos esfuerzos.

Esta sección del ensayo se centra sólo en el trabajo de cultivar la validez cultural. Estos extractos de la transcripción se relacionan explícitamente con la enseñanza de la escritura académica en inglés a los estudiantes que están inscritos en el programa de formación de maestros de lenguas extranjeras. Por esta razón, la cuestión de la validez profesional no es un problema para ellos. Como dijo Sofía en su entrevista, estos estudiantes “saben que necesitan esto. Saben que no pueden ser maestros mediocres.” Pero, como veremos, estos estudiantes aún requieren que sus profesores hagan el trabajo de cultivar la validez cultural.

Una entrevistada, Carolina, está particularmente preocupada por la construcción conjunta de significado con sus estudiantes. Le pregunté si ella caracterizaría su trabajo como invisible o

² Las entrevistas se realizaron en inglés. Los extractos de las transcripciones se han recortado para facilitar la lectura y utilizan las siguientes convenciones:

: habla alargada
 – auto interrupción

detrás de escena. Ella respondió discutiendo el trabajo emocional involucrado en hacer que la escritura en inglés sea culturalmente significativa para sus estudiantes. Además, enmarca esta preocupación en contraste con ideologías programáticas más amplias:

Las ideologías programáticas de la escritura son muy convencionales en el sentido de que tienden a seguir teorías sobre la escritura que se han desarrollado en países de habla inglesa. Veo una gran influencia de las teorías que se desarrollaron en los países de habla inglés. Para mí, eso es, por supuesto, importante, pero también es problemático. Tenemos realidades muy diferentes aquí. Hay muchas dinámicas de escritura académica que no creo que mis estudiantes hayan desarrollado, por ejemplo, a través de las escuelas secundarias, en las escuelas colombianas. Y la tendencia ha sido pensar que los estudiantes no son buenos para escribir, pensar que no son buenos escritores, centrarse en lo que les falta. Pero sí creo que no hemos analizado el hecho de que aquí tenemos un trasfondo cultural diferente, que tenemos una tradición oral muy fuerte. Este tipo de programas que siguen esta lógica de producción académica se pierden de mirar nuestra imagen local: quiénes son realmente nuestros estudiantes y qué necesitan. Por supuesto, esto nos lleva a cuestionar qué *tipo* de escritura académica, *de quién* es la escritura académica y para *qué*. Creo que hay mucho trabajo por hacer allí.

Y así, el trabajo de conciliar las expectativas institucionales o programáticas con las propias tradiciones culturales, el contexto local y las filosofías de enseñanza se convierte en una faceta adicional de la enseñanza de la escritura académica en inglés. Este trabajo adicional implica alcanzar resultados programáticos de manera que sea creíble y centrada en el estudiante. Esto a menudo implica una comunicación transparente entre profesores y estudiantes, por lo que este trabajo puede ser profundamente visible. Puede estar a la vanguardia de cómo los estudiantes ven a sus profesores y su educación. Por ejemplo, Andrés relata la perspectiva de uno de sus estudiantes:

Uno de mis estudiantes de Escritura Académica este semestre dijo algo como “ya sabes, estamos tratando de aprender a escribir académicamente en inglés. Este es un idioma extranjero para nosotros, y ni siquiera sabemos cómo hacerlo en español. No sabemos escribir académicamente en español: en nuestra lengua materna.” Como no sienten esta necesidad de escribir académicamente en su primer idioma, no les preocupa escribir académicamente en inglés.

Entonces podemos ver que Andrés y sus colegas deben construir activamente esta validez en sus aulas. Esto debe ser parte de su narrativa general de clase. Otros entrevistados también reflexionaron sobre tener estas conversaciones con sus estudiantes. Por ejemplo, Sofía también analiza las inconsistencias culturales que experimentan sus alumnos:

Para ellos, es así: no importa lo que escribas, te vuelves creativo. Creo que la única razón por la que puedo pensar es que simplemente no escribimos tanto en nuestro propio idioma. Y cuando lo hacemos, es de una manera muy particular. Puedo decirles a los estudiantes, “oye, no usamos jerga en nuestros trabajos académicos.” Luego leeré los periódicos, y escribirán como hablan, y pensaré: “pero dije no. ¿Por qué sigues haciendo esto?” Supongo que culturalmente, simplemente no lo entendemos.

Nótese el uso del pronombre de Sofía en esta última frase. En lugar de ubicar “el problema” directamente con los estudiantes, ella se hace eco de la perspectiva expresada por Carolina arriba. En lugar de centrarse en lo que los estudiantes “carecen,” Sofía conceptualiza la reticencia a comprometerse con las convenciones de la escritura académica inglesa como una cuestión cultural que da forma a la *experiencia colectiva*. Las palabras de Sofía implican que hay, sin embargo, una forma correcta que debe aprenderse. Andrés comenta de manera similar:

[Mis estudiantes] creen que la escritura académica es algo que tienen que hacer, pero no entienden por qué. No entienden el propósito de la escritura académica, y esto también es algo con lo que tienes que lidiar. Es como una carga. Tengo que convencer a mis alumnos de que el curso es importante para ellos. Tengo que hacerlo estratégicamente.

En otro sentido, cultivar esta validez no es necesariamente una parte de las tareas oficiales del docente. Por ejemplo, Carolina llama la atención sobre el hecho de que su programa utiliza teorías de escritura desarrolladas en países de habla inglesa como base del conocimiento. En la medida en que estas teorías se consideren como un cuerpo de conocimiento razonable, obvio o de aplicación universal, la lucha para conciliarlas con las circunstancias culturales locales o individualistas puede pasarse por alto por completo cuando se trata de mecanismos de evaluación de arriba hacia abajo. Andrés, por ejemplo, ilustra cómo las experiencias de los profesores y los estudiantes están formadas por el largo brazo de los procedimientos de evaluación y clasificación de la universidad:

Creo que el programa está tratando de enseñar a los estudiantes a escribir académicamente para poder convertirse no solo en maestros, sino también en investigadores y escritores para que puedan compartir sus conocimientos, experiencias, etc. Creo que esto se debe a que las universidades están clasificadas en función de sus publicaciones. Hay presión, hay presión institucional y política. Esto también proviene del gobierno, como el Ministerio de Educación que emite estas políticas sobre cómo clasificar las revistas, cómo clasificar las universidades, cómo clasificar los grupos de investigación. Creo que estamos tratando de hacer que nuestros estudiantes [de pregrado] respondan de manera efectiva a estas políticas, con lo cual tenemos esta carga. Es un peso. Es un peso notable. Es una carga personal.

Es evidente que, al menos en opinión de Andrés, la institucionalización y la gubernamentalización empujan al profesorado hacia una configuración de sus actividades profesionales que, si bien no es única, sí es muy peculiar, muy matizado. Esta “estratificación” de esfuerzos parece ser muy visible para Andrés. Si bien es poco probable que el trabajo de cultivar la validez cultural sea recompensado explícitamente, o “visto” en un sentido institucional, la universidad claramente se beneficia del trabajo matizado que están realizando Andrés y sus colegas.

Validez profesional: “¿Por qué tenemos que hacer esto? ¿Por qué nos obligas a hacerlo?”

Ahora examinaré el trabajo de cultivar la validez profesional. Mientras que la sección anterior presentaba las opiniones de los entrevistados sobre la educación de los estudiantes que están inscritos en el programa de capacitación de maestros de idiomas extranjeros, aquí consideraremos las circunstancias asociadas con la enseñanza del inglés a los estudiantes que están inscritos en otros programas y escuelas en todo el campus de la universidad. Como ha señalado Sofía, “cuando vas a enseñar en otras facultades, los estudiantes piensan, ¿por qué tenemos que hacer esto? ¿por qué nos obligas a hacerlo?” En el caso de educar a los estudiantes en todo el campus, ilustraré cómo los problemas de validez profesional y cultural complejizan las expectativas laborales.

Las comunicaciones oficiales de la universidad describen el propósito de sus iniciativas de idiomas extranjeros como la promoción del multilingüismo y la diversidad lingüística. Si bien la universidad continúa empleando profesores que se especializan en la enseñanza y la traducción de muchos idiomas extranjeros diferentes, ha habido una política de inglés para todos durante varios años. Esta política requiere que todos los estudiantes de pregrado completen cinco cursos de inglés para cumplir con los requisitos de graduación.

En el pasado, los estudiantes podían elegir entre diferentes idiomas para satisfacer este requisito. Por ejemplo, los profesores indican que muchos estudiantes de derecho realizan trabajos de posgrado en Italia, por lo que idiomas como el italiano y el portugués son más beneficiosos profesionalmente que el inglés. En tales casos, la política de inglés para todos ignora sus necesidades profesionales al valorizar explícitamente el inglés como el único idioma extranjero aceptable. Sofía comparte sus experiencias enseñando a estudiantes en todo el campus: “solo están aprendiendo inglés para fines generales, y piensan: *¿Por qué?*”

Además, un pequeño porcentaje de estudiantes en la universidad son hablantes nativos de uno de los muchos idiomas indígenas o ancestrales de la nación. Esto significa que *ya* están estudiando en un segundo idioma cuando cursan estudios superiores en un contexto de idioma español. Sin embargo, la política de inglés rechaza sus realidades lingüísticas al suponer explícitamente que todos los estudiantes hablan español como lengua materna. Requerir que estos estudiantes completen cinco clases de inglés es, en efecto, exigir cinco clases en un tercer idioma. De hecho, los docentes calculan que aproximadamente el 10% de los estudiantes de pregrado en La Universidad son indígenas, y aproximadamente el 3% de ellos son bilingües en sus propios idiomas. En el pasado, los estudiantes podían certificar el español como segundo idioma para graduarse, pero esta nueva política de idiomas cambió todo. Ahora debe ser el inglés.

Sofía problematiza aún más esta política:

El hecho de que tengan esta política lingüística para todos dice mucho sobre lo que creen que es el idioma, y de qué se trata el bilingüismo, en un país donde tenemos como 60 o 70 idiomas indígenas. Los estudiantes que vienen aquí con su propio idioma y sus propios bilingüismos no están siendo valorados.

Por supuesto, las limitaciones institucionales de la diversidad lingüística también están profundamente entrecruzadas con las experiencias de los profesores. Estas limitaciones se presentan en forma de requisitos para toda la universidad y amplifican las jerarquías laborales preexistentes a través de su impacto en la carga de cursos, el plan de estudios y la seguridad general del profesorado. Estas son circunstancias que se pueden observar en diferentes países. Por ejemplo, en los Estados Unidos, la Asociación Estadounidense de Profesores Universitarios indica que, en 2015, el 70% de todos los nuevos trabajos de enseñanza universitaria en los Estados Unidos *no* son empleos de planta o de carrera (tenure-track). Esta organización también afirma que “las posiciones contingentes a menudo se agrupan en programas con niveles muy altos de previsibilidad, como los cursos de escritura de primer año que se requieren para todos los estudiantes.”

Los profesores de La Universidad indican de manera similar que la política de inglés para todos se lleva a cabo en la institución casi por completo mediante empleos con contratos de corto plazo. Con aproximadamente 30.000 estudiantes de pregrado matriculados y un requisito de graduación de cinco cursos por estudiante, esta situación no es sorprendente. Sofía indica que,

Los maestros de tiempo completo [no contingentes] se enfocan en enseñar principalmente aquí en el programa de capacitación de maestros de idiomas extranjeros. Raramente damos clases en otros programas. Cuando hacemos eso, nos pagan además de nuestro salario, por lo que no les gusta que demos cursos adicionales en ningún otro lugar. Esos maestros a quienes se les paga por hora, son los que principalmente imparten las clases en el resto de la universidad. En general, la mayoría de nuestros maestros son maestros adjuntos. Más del 50% [tienen trabajos contingentes].

Sofía analiza este modelo laboral para problematizarlo. En contraste, Maritza siente que esta jerarquía es irrelevante, que las experiencias de enseñanza necesariamente son similares para todos los profesores:

No creo que haya una diferencia entre lo que, por ejemplo, hacen los profesores tiempo completo y los que no lo son. No. Creo que es el mismo programa, por lo que todos deben cumplirlo, ya sea de tiempo completo, o profesores no permanentes. Solo tienen que seguir el programa.

Si el trabajo de enseñanza pudiera entenderse como algo asocial y apolítico, entonces tal vez la sugerencia de Maritza sería precisa. Sin embargo, parece claro que otros profesores—personas como Carolina, Andrés y Sofía—entienden su trabajo en términos sociales y políticos. Además, los profesores que enseñan en el resto de la universidad (fuera del programa de formación de maestros de lenguas extranjeras) confrontan el trabajo de cultivar la validez profesional *además* de la validez cultural. Por esta razón, no se trata simplemente de seguir las pautas del programa de idiomas. Estos entrevistados constantemente indexan las experiencias de trabajo invisible en La Universidad. El profesorado trabaja dentro y en contra de las inconsistencias culturales para que la escritura académica en inglés sea plausible dentro del contexto del idioma español. La mayoría del profesorado no permanente también se ocupa de estas inconsistencias culturales a la vez que intenta hacer que la escritura académica en inglés sea

profesionalmente plausible para unos estudiantes que tal vez no tengan absolutamente ningún interés profesional en aprender el idioma.

Los entrevistados indican que algunos programas, como medicina o administración, anteriormente tenían sus propios programas de inglés que seguían un modelo de inglés para propósitos específicos. En contraste, la nueva política funciona desde una perspectiva de inglés para fines académicos generales. Los entrevistados indican que la libertad de cátedra no se aplica en estos contextos. Específicamente, Sofía señala que “es más restrictiva.” Andrés sugiere que “es diferente.” El grado exacto—y las experiencias específicas—de esta restricción y diferencia es algo que debe explorarse en futuras investigaciones. Todos los indicios apuntan al hecho de que, en La Universidad, las discusiones sobre el trabajo tienden a centrarse en la inversión de tiempo involucrada en la enseñanza. Específicamente, los profesores se centran en el tiempo que lleva ofrecer comentarios de calidad sobre la escritura de estudiantes de pregrado y posgrado. Esta es una labor muy visible. Sin embargo, en nuestras conversaciones, los entrevistados llevaban el tema hacia los elementos más intangibles de su trabajo: cultivar la validez cultural y profesional.

Conclusión

Todas estas circunstancias pueden interpretarse como un ejemplo del grado en que la diversidad se pone en primer plano en el proyecto nacional de Colombia. Como dijo Sofía, “lo mencionan. Está bellamente escrito en las políticas, pero cuando se trata de la implementación, todos son exactamente iguales. Todos provienen de la misma formación académica. Todos deberían aprender este idioma [inglés] porque todos lo aprenden en la escuela secundaria, pero en realidad no es así.” Las escuelas, los maestros y los estudiantes tienen un acceso desigual a los recursos en los contextos nacionales. De esta manera, Colombia no es diferente, por ejemplo, a los Estados Unidos. Desafortunadamente, no es necesario mirar muy lejos para ver cómo las políticas lingüísticas de América del Norte pueden aplanar la diversidad, oprimir las voces “no estándar” y perpetuar las ideologías racistas. A pesar de que los académicos de América del Norte están empleando muchas de las mismas teorías de lectura y escritura dentro de los contextos de habla inglesa de su producción original, también deberían considerarlas en términos de sus limitaciones contextuales y posibilidades.

La globalización del inglés puede considerarse como un mapa mediante el cual los individuos se socializan y se posicionan dentro de jerarquías institucionales formadas por “actuaciones idealizadas” (Goffman 1956, p. 23). Debido a que la educación superior a menudo se experimenta como performativa, emocional y jerárquica, las universidades constituyen lugares claros para examinar las construcciones discursivas del poder que suscriben las posiciones de los sujetos “profesorales”. Andrés ilustra persuasivamente su experiencia de enseñar escritura académica en inglés en La Universidad, indicando: “No es invisible para mí. Puedo verlo, y es muy exigente.”

La cuestión de qué tipos de trabajo son visibles para quién sigue siendo complicada. Mientras que este trabajo de cultivar la validez cultural y profesional es *posiblemente* visible para los

estudiantes en sus aulas individuales, *ciertamente* es visible y tangible para los propios profesores. En contraste, la dicotomía visible / invisible no parece extenderse para dar cuenta de la perspectiva institucional. En lugar de ser visto o invisible, este tipo de trabajo simplemente se presupone. No está oculto. Se exige.

REFERENCIAS

- American Association of University Professors. Background facts on contingent faculty positions. Retrieved from <https://www.aaup.org/issues/contingency/background-facts>
- Cameron, D. (2000). *Good to talk: Living and working in a communication culture*. Sage.
- Duchêne, A. and Heller, M., eds. (2012). *Language in late capitalism: Pride and profit*. Routledge.
- Gal, S. (1989). Language and political economy. *Annual Review of Anthropology*, 18, 345-367.
- Goffman, E. (1956). *The presentation of self in everyday life*. University of Edinburgh Social Sciences Research Centre.
- González Pinzón, B. Y. (2010). Strategies, policies, and research on reading and writing in Colombian universities. In C. Bazerman, et al. (Eds.) *Traditions of writing research* (pp. 122-132). Routledge.
- Irvine, J. (1989). When talk isn't cheap: Language and political economy. *American Ethnologist*, 16(2), 248-267.
- Rahman, T. (2009). Language ideology, identity and the commodification of language in the call centers of Pakistan. *Language in Society*, 38(2), 233-258.
- Urciuoli, B. (2003). Excellence, leadership, skills, diversity: Marketing Liberal Arts education. *Language & Communication*, 23, 385-408.
- Urciuoli, B. (2009). Talking/not talking about race: The enregisterments of "culture" in higher education discourses. *Journal of Linguistic Anthropology*, 19(1), 21-39.
- Urciuoli, B. (2014). The semiotic production of the good student: A Peircean look at the commodification of Liberal Arts education. *Signs and Society*, 2(1), 56-83.
- Urciuoli, B. and LaDousa, C. (2013). Language management/labor. *Annual Review of Anthropology*, 42, 175-190.
- Woolard, K. (1985). Language variation and cultural hegemony: Toward an integration of sociolinguistic and social theory. *American Ethnologist*, 12(4), 738-748.