



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
PROGRAMA DE POSGRADO EN CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES
FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES

La importancia de hablar inglés según la SEP: una análisis discursivo

TESIS

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE
MAESTRO EN ESTUDIOS POLÍTICOS Y SOCIALES

PRESENTA:

Eduardo David Téllez Pérez

TUTOR: Fernando Castaños Zuno
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOCIALES

Ciudad Universitaria, diciembre 2015



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Agradecimientos

Agradezco al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) por la beca otorgada para la realización de la maestría. Este trabajo fue posible gracias a la orientación del Dr. Fernando Castaños Zuno, investigador del Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM. También me gustaría agradecer la orientación que recibí de la Dra. Laura Gabriela García Landa, investigadora del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la UNAM (CELE-UNAM). Además, agradezco la atención que dedicaron a mi trabajo la Dra. Cristina Puga Espinosa, Cordinadora del Programa de Posgrado en Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM; la Mtra. Aurora Loyo Brambila, investigadora del Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM y el Mtro. Carlos Gallegos Elías, profesor del Centro de Estudios Teóricos y Multidisciplinarios en Ciencias Sociales de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM.

Introducción	4
Capítulo 1 Las actitudes hacia la lengua	12
Capítulo 2 Marco Teórico: El Análisis Político del Discurso Educativo	28
Capítulo 3 La dimensión normativa institucional	39
Capítulo 4 Los puntos nodales del discurso educativo	50
Capítulo 5 Conceptos e instituciones privilegiadas	78
Capítulo 6 Los puntos nodales del Programa Nacional de Inglés en Educación Básica (PNIEB)	90
Conclusiones	104
Bibliografía	110

Introducción

La política lingüística educativa, *Programa Nacional de Inglés en Educación Básica* (PNIEB), forma parte de las reformas al Artículo Tercero Constitucional y al Sistema Educativo Nacional. En el discurso de este Programa, implementado en México desde 2010, aparecen conceptos clave, provenientes de organismos internacionales, que la Secretaría de Educación Pública (SEP) adoptó por distintas razones.

Para entender estas razones, en este ejercicio de investigación me aboco primeramente a rastrear esos conceptos, su génesis, la función que cumplieron en el terreno que los vio nacer, y la función que cumplen cuando son yuxtapuestos con conceptos provenientes de otros campos: el educativo y el del diseño de políticas lingüísticas educativas. En otras palabras, se trata de un estudio que se apoya en la metodología del Análisis Político del Discurso (APD) para conocer la fuerza ideológica que sostiene la imagen actual de la lengua inglesa, que la presenta como una competencia importante y digna de ser dominada por los estudiantes mexicanos.

Por fuerza ideológica, me refiero a las relaciones de significado que la SEP utilizó como estrategias discursivas para estimular a los usuarios del sistema educativo público a que adopten como suya la necesidad de aprender inglés. Para ello propongo analizar la constelación conceptual que utilizó la SEP para justificar la decisión de incluir a la lengua inglesa como parte de los planes de estudio de la educación pública básica inicial.

Pero antes de abordar la temática con la metodología del APD, hago una exposición breve de los postulados básicos de la teoría de las actitudes hacia la lengua, una teoría que permite tener una primera visión sociológica de los fenómenos lingüísticos.

Un postulado básico de esta teoría es, que todas las particularidades adjudicadas a las lenguas y sus hablantes, son construcciones sociales hechas muchas veces a partir de hechos infundados, pero sin los cuales, la identificación simbólica de los sujetos con las lenguas no existiría. Los estudios de actitudes hacia la lengua han demostrado que estas identificaciones pueden tener muchas formas y llevar a distintos tipos de opiniones sobre la lengua propia o lenguas ajenas y sus hablantes, y a distintos tipos de relaciones entre las comunidades lingüísticas, que pueden ir desde cooperación, admiración, imitación, respeto, hasta subordinación, racismo, discriminación, etc., si se trata de una actitud dirigida a la lengua de otro. Al tratarse de la variante propia, la relación de un sujeto con su lengua puede ir desde el orgullo, la exaltación, o la defensa, hasta la vergüenza, la autocorrección o el enmudecimiento.

Si trasladamos la lógica de la teoría de las actitudes hacia la lengua al estudio de la política del lenguaje es posible plantear que tal como las personas, las instituciones también tienen actitudes hacia las lenguas que se reflejan en el diseño e implementación de políticas lingüísticas destinadas a cambiar, ya sea el estatus de las lenguas, o las relaciones entre los hablantes. Tal como la definió Bernard Spolsky, una política lingüística es la suma de elecciones generalmente aceptadas, hechas consciente o inconscientemente siempre que exista la posibilidad de elección permitida por la variación (la variación lingüística) (Spolsky en Terborg y García, 2010: 60). A partir de esa definición, sostengo que los documentos de presentación de la política educativa del PNIEB, reflejan una serie de creencias sobre la lengua inglesa y sobre el orden lingüístico; una actitud hacia la lengua inglesa. La fuerza ideológica que sostiene esta actitud consiste en relacionarlo con la calidad de la educación, la educación por competencias, la promoción del plurilingüismo y con las dinámicas de la

globalización.

La razón principal para no utilizar otra teoría sociológica de la lengua que parece tener mas difusión, la economía de los intercambios lingüísticos de Pierre Bourdieu, es porque no pretendo hacer un estudio del uso del inglés al nivel de actos de habla, es decir al nivel del encuentro entre locutores. La teoría elaborada en *¿Qué significa hablar?* (1985) está concebida para analizar y comprender las relaciones de poder existentes entre hablantes y los efectos que tienen en su estilo expresivo, y que contribuyen a que surjan las distintas formas de hablar y los distintos tipos de lenguajes, y a que sean juzgadas de esa manera, por ejemplo: el lenguaje religioso, el lenguaje político, el lenguaje poético o la forma culta de hablar frente a una considerada vulgar, etc.

En este tipo de análisis, el estilo expresivo de los hablantes constituye una cuestión central de la observaciones del investigador, pues de acuerdo con la perspectiva de la economía de los intercambios lingüísticos, cada estilo es resultado de la puesta en juego de la competencia lingüística y los esquemas de percepción y apreciación de los hablantes cuando participan en un determinado mercado lingüístico, definido como un sistema de sanciones y censuras específicas que le ayuda al hablante a dotar sus producciones y las de los demás de características distintivas: bien dicho-mal dicho, correcto-incorrecto, culto-vulgar (Bourdieu, 2008: 12). Sin embargo esto no significa que la teoría bourdiana nos impida realizar un análisis de las prácticas lingüísticas o de los juicios valorativos con que se defiende la preferencia de un idioma frente a otro, pero considero que se puede sacar más provecho de esta propuesta en un estudio que se refiera al encuentro entre hablantes que compiten dentro de un mercado lingüístico y en un mismo idioma, donde las diferencias de competencias lingüísticas y de prestigios sociales son determinantes. Por ejemplo las

relaciones en donde uno de los interlocutores cuenta con una autoridad delegada y reconocida por el resto de la sociedad, como la relación médico-paciente, maestro-alumno, sacerdote-creyente, etc.

La teoría de las actitudes hacia la lengua, propone la observación de las reacciones emotivas de los hablantes para vislumbrar la situación sociolingüística imperante en lugares en los que conviven dos o más idiomas (o variedades de la lengua de acuerdo con esta teoría), y le interesa conocer los efectos que tienen las relaciones de poder en el desarrollo histórico de una variedad de la lengua y no solo en el estilo expresivo del hablante en un mercado lingüístico en este sentido, no la utilizo para un análisis del uso del inglés en el nivel de prácticas lingüísticas —aunque el abanico de fenómenos lingüísticos que se analizan con esta teoría las incluye—, solo analizo la decisión de incluir al inglés en los planes de estudio, es decir, no estoy analizando la construcción de un hábitus lingüístico en lengua inglesa; en este trabajo solo propongo el estudio de la actitud hacia la lengua que se refleja en el tratamiento que se le da a la diversidad lingüística en el discurso educativo, lo que se dice de ella y la forma en que se dice que se atiende.

Para el análisis de esta política lingüística, considero que no hay mejor herramienta que la metodología del Análisis Político del Discurso. Esta metodología parte de la concepción saussuriana del lenguaje, la cual afirma que en él no existen términos positivos, -es decir signos que tengan un significado o referente empírico unívoco y fijo sin importar el lugar o el momento en el que sean enunciados-, sino sólo diferencias: algo adquiere significado, solo cuando lo contrastamos con algo diferente: lo democrático frente a lo antidemocrático, la legalidad frente a la ilegalidad, el bien frente al mal, lo caliente frente a lo frío. Así, el significado que le asignamos a las palabras resulta de las diferencias que tiene

frente a otras palabras y no de una esencia última. Es decir, “el significado de un signo en una cadena de significantes”, depende de la posición que ocupe en esa cadena de significantes. De modo que cada vez que una palabra aparece junto a otras adquiere una identidad distinta de la que obtiene en otra combinación de elementos de sentido.

A partir de esta perspectiva lingüística, el APD propone que lo que es cierto en el lenguaje concebido como un sistema de diferencias siempre cambiante, también es cierto de cualquier ordenamiento de la realidad: los nombres de las cosas, las acciones, las identidades, las instituciones, las ideologías etc., es decir, así como los significados de la palabras, para el APD cualquier ordenamiento social es un ordenamiento susceptible de ser acomodado de otra forma. Dichas formas serán resultado de intervenciones articuladoras que hacen posibles las relaciones sociales, estas intervenciones suponen “la expansión de un particular discurso de normas, valores, puntos de vista, percepciones, a través de redescripciones persuasivas del mundo”, que dan lugar a la producción de prácticas y subjetividades (Giacaglia, 2002: 155), por ejemplo una actitud hacia la lengua.

El reconocimiento de esta complejidad y del carácter discursivo de la realidad se fue abriendo camino oscuramente en el campo de la teorización marxista, y adoptó una última característica en los trabajos de Gramsci a Althusser, que postulaban el carácter material de las ideologías, y dejaban de concebirlas como simples sistemas de ideas, sino que se encarnan en instituciones, rituales, etc. (Laclau, 1987: 148).

A partir de esta concepción gramsciana de la ideología, el análisis del discurso rechaza la distinción entre prácticas discursivas y no discursivas y afirma: a) que todo se constituye como objeto de discurso, en la medida en que ningún objeto se da al margen de una superficie discursiva de emergencia; y b) que toda distinción entre los que usualmente se

denominan aspectos lingüísticos y prácticos (de acción) de una práctica social, o bien son distinciones incorrectas, o bien deben tener lugar como diferenciaciones internas a la producción social de sentido que se estructura bajo la forma de totalidades discursivas (*Op. Cit.*, 1987: 121).

Basados en el APD, en este estudio asumimos que las ideas vertidas en los documentos de presentación del PNIEB constituyen un modelo de discurso socialmente aceptado que estimula a los destinatarios, pero también a su círculo inmediato, a que valoren el aprendizaje del inglés en *un* sentido deseado: como un capital cultural que tiene un valor indiscutible en el mercado laboral.

En el análisis que propongo, considero al PNIEB y los documentos que lo presentan como modalidades discursivas que dan forma al significado “importancia de la lengua inglesa”. El objetivo, como anote atrás, es analizar en estos documentos los significados que fueron articulados para colocar a la lengua inglesa en su actual posición de “importancia”.

Para darle esta posición de importancia, la SEP articuló una reinterpretación de lo educativo que pretende enganchar con las creencias de quienes lo reciben. Lo logró en la medida en que articuló significantes compartidos, tanto por los diseñadores del PNIEB, como por sus beneficiarios. Estos significantes compartidos son: la calidad educativa, el enfoque de competencias, el contexto de la globalización y la apertura a la diversidad lingüística: el plurilingüismo. La finalidad de estos conceptos es proponer polos de identidad e interpelar a los protagonistas del sector educativo, de tal forma, que estos últimos vieran como suya la alternativa educativa del PNIEB.

Los conceptos clave que señalo, no lo son porque sean los conceptos que más aparecen en la dimensión retórica del discurso de la SEP y del PNIEB, sino porque son los

significantes que sirven para justificar la intencionalidad, y que le otorgan sentido al acto de enseñar inglés a nivel nacional. Estos significantes aparecen y se desplazan en la superficie discursiva del Programa, sus documentos de presentación, la organización de los tiempos y las prácticas, así como en los principios pedagógicos que la SEP dice perseguir: lo que yo llamo la dimensión retórica de la importancia del inglés. Más aún, estos significantes rebasan su materialidad retórica y se institucionalizan a partir de la década de los noventa en planteles, programas, comisiones evaluadoras, presupuestos, etc., década en la que el significativo globalización sirvió para activar y justificar el crecimiento de la dimensión institucional de la importancia de la lengua inglesa: lo que yo llamo la dimensión institucional de la importancia del inglés.

Uno de los hechos observados, además del crecimiento de estas dos dimensiones del discurso, es que de los cuatro significantes centrales de la política lingüística educativa de la SEP: la globalización; la educación por competencias; la calidad educativa; y el plurilingüismo; éste último es resignificado para justificar la enseñanza del inglés, y pasa a ser un concepto que se interpreta de forma distinta al ser relacionado con los otros tres en el ámbito de las políticas educativas.

La distorsión del “plurilingüismo”, le quita en flagrancia su sentido discursivo previo: que hacía referencia a la apertura de los hablantes a toda la variedad lingüística sin la mediación de relaciones de poder, y cuyo manejo por parte de la SEP lo restringe a la diversidad de formas de hablar inglés. Lo que tenemos como resultado de esa mezcla conceptual es un plurilingüismo distorsionado y obviamente una política lingüística educativa que tergiversa la dimensión sociolingüística que invoca.

Esta interpretación del plurilingüismo hace que la política lingüística educativa de la

SEP tenga poco de innovadora y de lingüística, ya que la SEP acaba reproduciendo un lógica de discriminación lingüística a pesar de invocar una preocupación del Estado mexicano por la diversidad cultural y lingüística albergada en el territorio.

Capítulo 1

Las actitudes hacia la lengua

En este apartado expongo una visión general de la teoría de las actitudes hacia la lengua, una de las primeras teorías formuladas para la comprensión de distintos fenómenos sociales que se derivan del encuentro de individuos que manejan distintas variantes lingüísticas (idiomas distintos o variantes de un solo idioma). Las actitudes hacia la lengua, muestran como ningún otro fenómeno social, la fuerza que tienen las creencias para la construcción de un orden lingüístico, su permanencia o cambio. Los resultados de estos estudios le dieron sentido a los estudios sociológicos del lenguaje y proporcionaron una primera clasificación de los elementos que están presentes en los comportamientos lingüísticos de las personas. A continuación expongo la lógica que está detrás de la clasificación de los tipos de actitudes hacia la lengua que los sociólogos del lenguaje han formulado.

Las actitudes hacia la lengua como tema de investigación

El concepto de actitud hacia la lengua ha servido como herramienta para el estudio del tratamiento social que se le da a una variedad lingüística (Bouchard, et al, 2000: 493-499). Con el término de actitudes, la psicología social primero, y la sociología del lenguaje después, se han referido a toda la serie de comportamientos sociales dirigidos hacia la lengua (Fishman: 1995: 50). Estos comportamientos han sido descritos como “posturas críticas” o “valorativas” de los hablantes hacia fenómenos específicos de la lengua (Arroyo: 1999); como “visiones” sobre otras personas motivadas por ciertos rasgos del lenguaje

(Muñoz: 2009); o como “predisposiciones” hacia cierta conducta lingüística o un aspecto de ella. Las actitudes hacia la lengua se han definido también en sentido amplio “como cualquier índice afectivo, cognitivo o de comportamiento de reacciones evaluativas hacia diferentes variedades de lengua o sus hablantes” (Bouchard, et. al.: 2000: 493).

Entre los sociólogos de la lengua y lingüistas existe un debate sobre los elementos que pueden estar presentes en las actitudes hacia la lengua, aunque por lo general se suele hablar de tres: el elemento cognoscitivo, que se refiere a las percepciones, creencias y estereotipos sobre una lengua; los componentes afectivos, que se refieren a las emociones y sentimientos que un hablante siente por una variedad de la lengua; y el conativo, que se refiere a las acciones o bien a las tendencias a actuar y reaccionar de cierta manera con respecto a una variedad de la lengua.

La lógica subyacente de los estudios que utilizan este concepto, plantea que todas las personas tienen creencias, arbitrarias y subjetivas sobre las lenguas, a partir de la cual norman su propia conducta y articulan opiniones sobre su competencia lingüística y la de los otros (Muñoz: 2010). Estas opiniones y las reacciones que las personas tienen sobre el uso de una variedad de la lengua pueden favorecer o perjudicar la construcción de una imagen positiva de las variedades lingüísticas y sus hablantes (Crohvá: 2004). Un hecho central señalado por la teoría de las actitudes, es que éstas pueden estar basadas en hechos reales, pero en la mayoría de los casos se originan a partir de creencias del todo inmotivadas (Blas:1999).

Las investigaciones que se centran en el estudio de las actitudes hacia la lengua, siempre se ocupan de grupos de individuos que viven una situación de contacto de lenguas (el encuentro de dos idiomas cada uno con su comunidad de hablantes), o situaciones de

variación lingüística (que son variantes de un mismo idioma, pero cada una con su comunidad de hablantes) o de enseñanza de una lengua extranjera (que son los cursos que se imparten en todo tipo de establecimientos educativos, pero que no se imparten en contextos de contacto de lenguas). Estas investigaciones han logrado una clasificación de las actitudes de acuerdo a la dimensión de la personalidad que este involucrada en determinada actitud.

La clasificación de las actitudes ha servido para construir modelos de preferencias que a su vez sirven para contrastar si los juicios de un grupo son iguales o distintos de los de otro y si coinciden o no en las dimensiones afectiva, cognitiva y conativa; también ha servido para clasificar a las lenguas de acuerdo a las actitudes que se dirigen hacia ellas.

A continuación exponemos una clasificación de las actitudes ampliamente aceptada y desarrollada por la sociología del lenguaje: el trabajo de Joshua Fishman. Este sociólogo de la lengua aporta una de las primeras categorías para el estudio de las actitudes hacia las lenguas y las clasifica en cuatro tipos de actitudes. La primera consiste en un comportamiento social: *la estandarización*; “es decir, la codificación y aceptación, dentro de una comunidad lingüística, de un conjunto de hábitos o normas que designen el uso «correcto», o bien “profesional y consciente” de una variedad. Esta tarea se la adjudican grupos reconocidos por su uso correcto de la lengua: escritores, novelistas, gramáticos y profesores, aunque también puede convertirse en un comportamiento de usuarios comunes de una variedad lingüística: estudiantes, adultos, comunicadores, etc. (Fishman, 1995: 50).

La segunda actitud es una “concepción social y común de la lengua, que es la que se ocupa de *su autonomía*, es decir, de la unidad e independencia del sistema lingüístico, o, por lo menos, de alguna variedad dentro de ese sistema”. Fishman explica que cuando dos

variedades lingüísticas parecen idénticas entre si fonética, léxica y gramaticalmente, puede resultar de gran interés para sus hablantes, establecer su autonomía mutua o por lo menos de las más débil respecto de la más fuerte. Si no se estableciera tal autonomía, una lengua débil puede ser vista como dialecto o variedad regional de la otra, “una subordinación que puede llegar también a formar parte de un razonamiento para el sometimiento político”. De modo que la autonomía se cultiva y se desarrolla por la comunidad de hablantes y está relacionada con una variedad estandarizada de dicha variedad.

La tercer actitud es una combinación de comportamientos y nociones sobre la lengua: buscar *su historicidad*. Una vez alcanzada su autonomía, vía una estandarización construida, es común que una comunidad se preocupe del pasado de su lengua. Así surge el cultivo de mitos y genealogías relacionadas con el origen y desarrollo de su variedad estándar, “se descubre que las variedades actualmente utilizadas se derivan de los antiguos prototipos que habían sido largamente olvidados, o que son la lengua de los dioses, o que han sido creadas por los mismos procesos y fuerzas milagrosas y misteriosas que crearon a la misma comunidad, etc.” (Ibd: 52).

Finalmente, *la vitalidad*, es decir la importancia de la variedad lingüística medida a partir de dos hechos principales; el número de redes sociales en las que se emplea esa variedad y el número de funciones en la que es empleada. Partiendo del reconocimiento de estos cuatro tipos de actitudes hacia la lengua y de la forma en que se combinan, Fishman define siete tipos diferentes de variantes de la lengua, dependiendo de las actitudes de las comunidades involucradas en su uso: *variedades estándar*, que gozan de estandarización, autonomía, historicidad y vitalidad; *lenguas vernáculas*, que gozan de autonomía, historicidad y vitalidad pero no están estandarizadas; *dialectos*, que gozan de historicidad y vitalidad pero

no han sido estandarizadas ni se reconoce o defiende su autonomía; lenguas criollas, que sólo gozan de vitalidad; lenguas pidgins, variedades con pocos hablantes; lenguas clásicas y artificiales, que solo están estandarizadas, pero no vernaculizadas, no hay un grupo de hablantes que defienda su autonomía, ni tienen vitalidad.

Fishman apunta que esta clasificación no solo enlista una serie de rasgos generales de las actitudes hacia la lengua, plantea también que estas clasificaciones son intercambiables entre las lenguas dependiendo de la posición que ocupe el grupo lingüístico en cuestión y por tanto su idioma. Asimismo pueden existir grupos que incluyan en su repertorio numerosas variedades que son diferenciales mediante los cuatro amplios sistemas de creencias y actitudes acabados de describir, o bien, los miembros de una comunidad dada pueden o no estar de acuerdo en lo que concierne a si la estandarización, autonomía, historicidad y vitalidad están ausentes o presentes en conexión con una o más variedades de su repertorio (Ibídem).

Orígenes de las actitudes hacia la lengua

Existen distintos planteamientos teóricos para el estudio del origen de las actitudes hacia la lengua. Por ejemplo, la hipótesis de Howard Giles sobre el valor inherente a la lengua (cuando se considera que una variedad es mejor o más atractiva que la otra) y el valor impuesto a la lengua (cuando una variedad se considera menos o más atractiva por ser hablada por un grupo con más prestigio o estatus). Giles encontró que un dialecto es juzgado negativamente por lo hablantes de la comunidad donde tenían contacto con él, pero no

sucedía lo mismo en una comunidad en la que no tenían contacto con esa variante, el francés canadiense en Canadá (Blas: 1999).

Otro planteamiento es el de J. Edwards, en la década de los '80, que consistió en proponer la existencia de tres posibilidades para dar cuenta de las diferentes evaluaciones hacia las leguas: 1) las diferencias son intrínsecamente lingüísticas; 2) las diferencias son de naturaleza estética, y 3) las diferencias obedecen a convenciones sociales y preferencias (ibid). Le Páge planteó la noción de acto de identidad. Afirma que los individuos crean sus reglas lingüística para parcerse a aquellos grupos con los que quieren identificarse. (Ibid: s/n)

Elle Bouchard, Ryan Howard Giles y Richard J. Sebastián, proponen la existencia de dos determinantes socioculturales de la actitud hacia la lengua: la estandarización y la vitalidad. La forma en que existan estos en una comunidad de habla, determina la manera en que se interpretan los atributos de las variedades lingüísticas. (Bouchard et. al., 2000: 494) La vitalidad se refiere a la visibilidad de una variedad, es decir, a las redes de interacción que realmente la emplean. Mientras más numerosas sean estas redes y más importantes sean las funciones simbólicas que cumple o las situaciones en las que se emplea, así como el numero de individuos que la utilizan, mayor sera su vitalidad (ibidem).

El modelo de Bouchard, Howard Giles y Richard J. Sebastian, propone que “la estandarización contribuye sustancialmente a la vitalidad de una variedad lingüística: mientras que la fuerza vital aumenta su potencial para lograr la estandarización.” y que “la influencia de la estandarización y vitalidad sobre las actitudes hacia la lengua depende de las percepciones de las personas que responden sobre estos dos factores socioestructurales”; modelo que está en consonancia con la propuesta de Fishman que plantea que es posible que la estandarización motive los sentimientos autonómicos de las lenguas (ibid: 51).

En todo caso nos interesa resaltar el hecho de que la sociología de la lengua ha descubierto que la percepción de estos atributos es más importante para el origen de las actitudes que su misma existencia (Ibid: p. 498). Si una lengua se asocia a grandes fuerzas y desarrollos, esto puede traer ventajas para sus hablantes y para la expansión de esa variedad, o al contrario, el prestigio percibido de una variedad puede no depender de los atributos míticamente invariables de una lengua o variedad lingüística sino más bien del destino y la suerte altamente variables de sus hablantes (Fishman, 1995: 162).

Los métodos de medición

Para el análisis del contenido del tratamiento social (la forma en que las lenguas son tratadas públicamente), las técnicas más utilizadas para el trabajo de campo son la medición directa e indirecta. (Muñoz: 2010) (Bouchard: 2000) (Arroyo: 1999) (Crohvá: 2004).

Una técnica directa consiste en una serie de preguntas hechas a un individuo o un grupo sobre la evaluación de una lengua (qué tan favorable la juzgan), sobre su preferencia de lenguas, acerca de lo deseable de aprender una lengua en particular y las razones por las que lo haría, sobre su opinión acerca de las personas que usan cierta variedad, sobre lo deseable del bilingüismo y de la educación bilingüe, o sobre sus opiniones acerca de políticas de desplazamiento o mantenimiento de una variedad. También comprenden los informes individuales solicitados a un hablante sobre el uso de una lengua. Estas técnicas se enfocan en las creencias aunque también enfatizan los afectos. Se han analizado también las intenciones de comportamiento (como los planes para estudiar una segunda lengua, o la resistencia a enseñar la lengua materna) y comportamientos verdaderos (como los años de

estudio de una lengua extranjera, el nivel alcanzado o el uso de cierta lengua en situaciones específicas) (Op. Cit, 2000: 500).

El método indirecto sirve para obtener reacciones evaluativas sobre el uso de dos variedades contrastantes. En estos estudios se han construido índices de comportamiento que reflejan la actitud, (como los ajustes de estilo frente a distintos hablantes), y de comportamientos no lingüísticos (como los cambios de actitud, asistir a una reunión o llenar un cuestionario, etc.). Otras aplicaciones permiten el análisis de las discrepancias entre las actitudes dirigidas hacia la lengua y las actitudes dirigidas hacia sus hablantes, y otras permiten la distinción entre evaluaciones de una variedad como representativa de un grupo de las evaluaciones que sólo juzgan las características de la variedad como bonitas, musical, mal pronunciadas o impropias (ibid: 501).

Una de las aplicaciones más famosa pero no la más afortunada de los modelos de análisis indirecto corresponde a Wallace E. Lambert, a quien se le debe el diseño de la técnica del *Matched Guise* o técnica del disfraz, que consiste en la grabación de “bilingües perfectos” que leen un mismo pasaje en prosa en sus dos lenguas. Posteriormente se le presentan al entrevistado estas grabaciones como si se tratara de dos personas distintas y se le pide que evalúe la personalidad. Lambert aplicó esta técnica en Canadá en la década de los '60 para medir la reacción de los oyentes considerados como jueces. Esta técnica ha sido muy criticada pero mejorada en distintos aspectos. Por ejemplo se le critica que lo que evalúan los oyentes no son hablantes sino lectores, además de que sus reacciones se miden fuera de un contexto real de interacción. Para mejorarla se plantea el uso de grabaciones estímulo más naturales o bien que se graben muestras espontáneas anónimamente (Arroyo, 1999).

Crítica a la teoría de las actitudes hacia la lengua

Las críticas al tratamiento del concepto de actitud hacia la lengua se dirigen sobre todo a las deficiencias analíticas que acarrea la metodología y la perspectiva teórica con la que se plantearon sus técnicas de levantamiento de datos. Las críticas apuntan que estas investigaciones culminan el análisis de la realidad cuando obtienen la enunciación de palabras y enunciados valorativos, y que se conforman con la obtención de calificaciones de imágenes o grabaciones, o con la obtención de marcas gráficas en test y cuestionarios sin siquiera precisar la preferencia tal como la enuncia el hablante (Muñoz, 2010: 144).

Sobre la situación de encuesta se dice que los discursos estereotipados, los enunciados de valor sobre los usos, no reflejan la situación real de los hablantes, puesto que se interpone una suerte de pantalla ideológica, de tal manera que las representaciones que se obtienen son por lo general un reflejo de la ideología del uso de la lengua antes que otras experiencias. A las enunciaciones obtenidas se les asigna la representatividad total de los procesos reflexivos, ignorándose muchas veces que estas técnicas operan con categorías y un metalenguaje proporcionado por el investigador (Ibid:148).

Similar a esas críticas, es la postura que recupera Muñoz (2010) de Schlieben-Lange que propuso que los hablantes disponen de un saber cotidiano sobre la lengua y paralelamente disponen de discursos públicos que se les transmiten desligados de la práctica discursiva real. Estos discursos se cristalizan en estereotipos y los hablantes los exteriorizan en enunciados que hablan tanto de sus experiencias personales como de los discursos públicos internalizados (Muñoz, 2010: 139). Es decir, ésta crítica señala que las actitudes

hacia la lengua no son un fenómeno social aislado, por lo tanto no pueden ser analizadas de forma separada, como si fuera un ámbito de lo social al que los sujetos se integran sin nada más que sus experiencias lingüísticas o desembarazados de la influencia que ejercen las opiniones de otros sobre la suya.

Aportes generales de la teoría de las actitudes hacia la lengua.

Los principales aportes de la teoría de las actitudes hacia la lengua consisten en tres básicamente: en primer lugar enseña que las características adjudicadas a una lengua y a sus hablantes y que la hacen una lengua de prestigio o una lengua estigmatizada (o bien estandarizada, vernácula o dialecto, según la clasificación de Fishman), son atributos percibidos y no atributos de la lengua en sí, son construcciones sociales que tienen su origen en las experiencias cotidianas de las personas.

Otro aporte de esta teoría es, que gracias a ella sabemos que detrás de las actitudes hay un origen que puede ser de orden político, histórico, afectivo, etc., y que, ese origen puede determinar los tipos de actitud. Esta teoría adelanta en la comprensión de que los fenómenos de actitudes hacia la lengua son hechos colectivos, compartidos por los miembros de una comunidad lingüística que se manifiestan mediante acciones que se exteriorizan en el comportamiento individual, y cuyo estudio puede llevarse a cabo bajo métodos objetivos.

Un tercer aporte plantea que en estos métodos de estudio es necesario tener en cuenta el peso de los saberes, sentimientos y experiencias lingüísticas de la gente para entender la suerte que está corriendo una variedad lingüística en un entorno social, pero sin

olvidar la influencia que ejerce un contexto social más amplio en la interpretación de estas experiencias.

Desde mi punto de vista, dos situaciones sociolingüísticas de México pueden ser interpretados a partir de los aportes de la teoría de las actitudes hacia la lengua: en primer lugar la situación histórica de las lenguas indígenas y en segundo, el repunte actual de la lengua inglesa. Si bien no podemos interpretar las actitudes del total de los mexicanos o ni siquiera de una pequeña comunidad o grupo, sí podemos interpretar la política lingüística del Estado mexicano como una muestra de actitud hacia la lengua, sobre todo porque en ambos casos la retórica estatal ha presentado cambios de actitud que han sido determinantes de la suerte que corren los idiomas indígenas y el inglés.

En el caso de las lenguas indígenas, la actitud del gobierno casi siempre ha sido de rechazo en el terreno retórico, encubierta con argumentos políticos. En el terreno de las acciones, las ha mantenido fuera del sistema educativo. Dicha actitud ha contribuido a que la población no indígena, e incluso la indígena, ignore la existencia de la diversidad lingüística, que se menosprecie el uso de estos idiomas, que se califique el uso del español por parte de los indígenas como incorrecto y a que se considere al español no solo como la lengua franca sino como la lengua del aprendizaje escolar y de la administración pública; negando a las lenguas indígenas la capacidad de comunicar contenidos “científicos” o cuestiones de la administración gubernamental.

Desde los periodos posindependiente y posrevolucionario, las políticas de educación destinadas a los indígenas planteaban la necesidad de abandonar su lengua materna y aprender español. El método de enseñanza que se utilizó en estos dos periodos de la historia

de México fue el “método directo”, que consistía en enseñar español por medio del español. El argumento político que se esgrimió fue el de la “unidad nacional”. En este periodo las lenguas indígenas y todas sus costumbres fueron consideradas una amenaza para la “unidad nacional” promovida por los gobiernos independientes y postrevolucionarios. Tanto administradores como gran parte de los intelectuales al servicio del gobierno “estaban convencidos de que, para que la nación unificada marchara hacia delante, los indios no podrían ser considerados y tratados aparte. Tendrían que aprender las tradiciones heredadas de la sociedad colonial integradas en el concepto criollo de nacionalidad” (Brice, 1972, 102). Por ejemplo, José Vasconcelos, primero rector de la Universidad Nacional (1920-1921) y después Secretario de Educación (1921-1927), sostenía que el indio no tenía un estándar civilizado común a todos los miembros de su raza; por lo tanto, el indio debería ser obligado a reconocer la victoria del espíritu español en el lenguaje (Ibid: 137).

La perspectiva que miraba los idiomas indígenas como una amenaza para la unidad nacional comenzó a transformarse cuando Moisés Sáenz Secretario de Educación redactó una evaluación crítica del método directo para la enseñanza del español en las escuelas rurales. Sus conclusiones eran que, a pesar de la retórica que proclamaba la necesidad de un idioma nacional para lograr la unidad nacional, los políticos y educadores no habían conseguido llevar a cabo un esfuerzo concertado para enseñar el español a los indios (Ibid: 153).

Fue en la década de 1930 que inició la aplicación del modelo de educación bilingüe. Que consistía en enseñar en la lengua materna de los estudiantes durante los primeros años de educación y posteriormente pasar al español. Con Cardenas se dio el mayor impulso a la alfabetización indígena bilingüe y al indigenismo, pero no se abandonó la idea de la unidad

nacional (Ibid: 196). Asimismo se inaugura una pugna ideológica entre el método directo y la enseñanza bilingüe que perduró hasta 1950. El método bilingüe y la ideología indigenista tuvieron sus detractores entre sectores conservadores, intelectuales marxistas y entre algunos grupos indígenas, los propios indios resentían la idea de que se les enseñara en su propio idioma antes que en español (Ibid: 212). De modo que la enseñanza bilingüe no se generalizó, incluso durante la década de 1950 y principios de 1960, la escuela rural siguió empleando el método directo de enseñanza (Ibid: 205-206).

Isabel y Ricardo Pozas, directores del Centro Coordinador Regional del Papaloapan, eran portavoces del método directo; habían trabajado largo tiempo entre los mazatecos empleando el método directo con un éxito considerable, y afirmaban su eficacia para alfabetizar a los indios en español. En una declaración de principios presentada por escrito en 1956, en que manifestaban su actitud hacia la lengua, admitían el valor intrínseco de los idiomas vernáculos de México, pero afirmaban que limitarse a escribir esos idiomas y proporcionar por su medio tipos de información nuevos y diferentes, no elevaría el nivel social de los mismos. Consideraban que la única oportunidad que tenían los indios para utilizar su idioma era para comunicar hechos cotidianos y de folklore antiguo. Ni la situación económica actual ni consideraciones históricas podrían justificar que esos lenguajes fueran transcritos y empleados como etapa de transición para el idioma nacional. (Ibid: 215-216).

Como podemos ver la transformación de la actitud hacia las lenguas indígenas no partió de una perspectiva de reconocimiento y rescate de la diversidad lingüística. La posición de las lenguas indígenas como socialmente inferiores al español, se mantuvo en el discurso oficial hasta la década de los '60, la insistencia de los programas prácticos seguía siendo el cambiar al indio; no el eliminar el prejuicio, y la discriminación que el mestizo

aplicaba como dispositivo de protección para impedir al indio salirse de su posición de clase baja, históricamente fortalecida (Ibid: 225).

En la actualidad podemos afirmar que la retórica del Estado mexicano ha abandonado el tratamiento despectivo de los indígenas y sus lenguas, y ha adoptado un discurso de rescate y revalorización de las lenguas indígenas, aunque el tratamiento que le da a esta diversidad lingüística sigue lejos de ser un tratamiento que incluya el rescate, o al menos, un conocimiento cualitativo del hablante. A pesar de ello, se pregona la adopción de un criterio lingüístico de rescate de lenguas que ha nublando otros aspectos de la vida indígena, tales como las costumbres, los valores y las prácticas cotidianas (Muñoz, 2010: 27). La información que se recaba a través del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) permite únicamente una representación cartográfica de la diversidad lingüística. Contribuye a estalecer un retrato visible, didáctico, con variables básicas de ubicación espacio y temporal de la diversidad lingüística en el país, pero a la vez inhiben y opacan otras fuentes más comprensivas de explicación (Ibid: 25). Las representaciones cuantitativas y censales de las poblaciones no son una explicación de la diversidad lingüística y cultural. (Ibid: 25-26). Sin embargo si han permitido vislumbrar las tendencias de cambio y los desplazamientos transterritoriales que muestran tanto las lenguas como las poblaciones hablantes de esas lenguas (Ibid: 29). Según el Censo 2000 en el ámbito rural se concentra poco más de la población indígena del país, el 19.6% reside en localidades mixtas y 29.8% vive en el medio urbano (Ibid: 35).

Ante estos datos, Hector Muñoz (2010) afirma que la mayoría de las acciones y programas lingüísticos y educativos no reflejan la dispersión de la población indígena en las

zonas rurales, ni la organización múltiple para atender a la población indígena residente en ciudades (ibídem).

La movilidad territorial y residencial de la población indígena que muestra el INEGI pone en cuestión las concepciones gubernamentales con que se diseñaron los servicios indigenistas y particularmente, el sistema escolar indígena bilingüe. En ambos casos se suponen las condiciones de ruralidad sin contacto y actividad agrícola de las poblaciones indígenas. El fenómeno de la migración indígena transnacional ha venido a derrumbar ambos supuestos y a establecer que la nueva dinámica territorial del uso de las lenguas y culturas indígenas es el fenómeno por atender. (Ibid: 39)

En cuanto a nuestro ejercicio de investigación, la teoría de las actitudes hacia la lengua nos permite argumentar que la decisión de elegir a la lengua inglesa como el nuevo contenido del currículum escolar está basada en nociones ideológicas sobre este idioma, pero operaron en dirección contraria que las nociones sobre las lenguas indígenas, por ejemplo: que es o será el idioma más hablado del mundo, que es un idioma de fácil aprendizaje, que facilita la integración cultural, que es apto para la escritura científica, o que es la lengua del turismo, los negocios, etc.

Desde el punto de vista de esta teoría, es imposible argumentar ventajas intrínsecas de una variedad de la lengua frente a otras. En caso de encontrarnos con un contexto social en el que una variedad lingüística ocupe una posición privilegiada en relación a las demás, no estamos frente a rasgos inscritos en esa variedad de la lengua como tal, sino al resultado de las condiciones sociales, políticas y económicas imperantes, que hacen de ella una lengua atractiva. Es decir, gracias al punto de partida de esta teoría, es que se puede

reconocer el sesgo que realiza la SEP cuando resalta la importancia del inglés, y el cual sería el blanco al que apuntaría nuestro análisis político del discurso.

Capítulo 2

Marco teórico: El Análisis Político del Discurso educativo

Teniendo en cuenta que las ideas que rodean a una variedad de la lengua son el reflejo de las relaciones sociales, económicas y políticas de sus hablantes antes que características intrínsecas de los idiomas, consideramos que la reciente promoción de la lengua inglesa que la presenta como una necesidad de los tiempos actuales y como un contenido que ningún sistema de enseñanza debería omitir, constituye una actitud hacia el inglés y esta actitud puede ser analizada desde la metodología del Análisis Político del Discurso.

En el resto de este trabajo pretendo mostrar cómo el discurso educativo mexicano pasó de una etapa, en que no se contemplaba a las “competencias plurilingües” como competencias necesarias para ser promovidas por el discurso educativo mexicano, a otra, en que se le considera una necesidad imperante de los tiempos actuales.

Propongo que dicho desplazamiento discursivo es observable en dos dimensiones, la retórica y la institucional. A nivel retórico, para que este desplazamiento discursivo se llevara a cabo, se necesitó de lo que Laclau (1987) llamó: “lógica de la equivalencia”; un proceso de “articulación discursiva” que hizo que la noción de “diversidad lingüística” se llenara de los sentidos que le otorgan términos de mayor peso como “globalización”, “competencias” y “calidad educativa”, lo que desembocó en una adecuación contradictoria del término en la política lingüística educativa del gobierno mexicano, dando como resultado la promoción de la enseñanza de la lengua inglesa por encima de otros idiomas.

A nivel institucional, el crecimiento de la discursividad del inglés se observa en la aparición de planes y programas de estudio en distintos niveles educativos (tanto para

aprender el idioma como para la formación docente), en la aparición de centros de enseñanza, en la construcción de estándares para la evaluación de competencias docentes, en su implantación como requisito de ingreso a puestos de alto nivel, en el aumento del gasto nacional para la promoción de este idioma, etc.

Para la revisión del discurso de la importancia del inglés me base en la propuesta del Análisis Político del Discurso (APD), en su corriente posmarxista, desarrollada por Ernesto Laclau, Chantal Mouffe (1987) y Slavoj Žižek (1992); y adaptada en México principalmente por Rosa Nidia Buenfil Burgos (1996) y Alicia de Alba (1996) para hacer análisis político del discurso educativo.

En este apartado hago una breve introducción a la visión que el APD o posmarxismo tiene de la realidad social. En los dos apartados siguientes se muestran evidencias de este desplazamiento discursivo en las dos dimensiones señaladas.

Introducción al análisis político del discurso: La categoría *discurso*

La metodología del APD propone que todo lo social puede ser visto como construcciones discursivas. Por *discurso* Ernesto Laclau y Chantal Mouffe, se refieren al conjunto de actos y objetos de carácter lingüístico y extra lingüístico que componen y le dan sentido a toda formación social. La forma en que se relacionen estos actos y objetos por medio de las prácticas de los sujetos, establecen el sentido de una realidad social o bien el sentido del discurso. Al establecimiento de relaciones por medio de prácticas lo llaman *articulación discursiva*, a la totalidad estructurada resultante de la práctica articuladora, la llaman *discurso* (Laclau y Mouffe, 1987: 119). Cuando Laclau y Mouffe hablan de la discursividad de una

organización social o de un ordenamiento social visto como una totalidad discursiva, se refieren a las prácticas que se articulan dentro de un mundo de sentido y que sólo tienen significación dentro de él y que al llevarse a cabo lo hacen existir. “Discurso” por lo tanto en la metodología del APD es una categoría que sirve para subrayar el hecho de que toda configuración social es una configuración significativa (Laclau y Moufe, 1994: 114).

La capacidad de significar no se limita al lenguaje hablado y escrito, sino que involucra diversos tipos de actos, objetos, relaciones y medios que evoquen un concepto (Buenfil, 1996:). Así podemos hablar de la discursividad de una reforma educativa, de la discursividad del sistema educativo mexicano, de la discursividad de la Revolución mexicana, de la discursividad de la publicidad de las escuelas privadas de lenguas extranjeras, etc., para hacer referencia al espacio de relaciones del que forma parte y que hacen inteligibles dichos discursos (Op. Cit. 1987: 133).

En la formación de un discurso “las relaciones juegan un rol constitutivo”. La palabra “constitutivo” señala que cuando las relaciones se llevan a cabo van disponiendo las identidades, las posiciones y los elementos que componen la realidad social de acuerdo a un “orden”. Dicho de otra manera, “constitutivo” señala que las relaciones son el discurso mismo, es decir, “el terreno primario de constitución de la objetividad como tal”. Las identidades sociales resultantes de estas relaciones discursivas se constituyen entonces como identidades relacionales. “Relacional” señala que los sujetos y sus prácticas y los objetos con los que se relacionan esas prácticas, adquieren sentido siempre y cuando se encuentren en relación con otros sujetos cuyas prácticas forman parte de un mismo campo de significación. Un ejemplo proporcionado por Laclau nos ayuda a aclarar este aspecto (Laclau, 2005: 92).

Si pateo un objeto esférico en la calle o si pateo una pelota en un partido de fútbol, el hecho físico es el mismo, pero su significado es diferente. El objeto es una pelota de fútbol sólo en la medida en que él establece un sistema de relaciones con otros objetos, y estas relaciones no están dadas por la mera referencia material de los objetos sino que son, por el contrario, socialmente construidas (*ibidem*).

Este ejemplo, además de que explica el carácter relacional de las identidades, nos deja ver que desde la perspectiva teórica del APD existen distintas discursividades para un mismo objeto o una misma organización social. Es decir, esta teoría acepta que una misma cosa, puede ser significada de distintas formas dependiendo de la formación discursiva desde la cual se le nombre: “objeto esférico” parece un nombre constituido desde el discurso de la geometría, mientras que “pelota de fútbol” es más un nombre asignado desde el discurso de quienes practican ese deporte. La “diversidad lingüística”, por poner otro ejemplo, puede ser “un problema” para las naciones o una “riqueza cultural” o “el contexto” que hace necesario aprender inglés, etc. Ello no modifica el carácter empírico de la diversidad lingüística, pero si su carácter discursivo (Buenfil, 1996: 19).

Para el APD si las discursividades son modificables, o bien si las formas en que se interpreta lo real son intercambiables, ningún discurso logrará establecer de una vez y para siempre el significado de las relaciones, sólo las fijará parcial y temporalmente y de forma inestable, lo que en la metodología del APD se define como la precariedad de los discursos.

Los ejemplos anteriores sobre el balón y la diversidad lingüística, ilustran claramente este carácter “precario” del discurso (Ibid: 20). “Precario” señala desde el punto de vista del

APD, que tanto el objeto esférico como la diversidad lingüística son susceptibles de ser ligados a nuevos significados (ibid: 21).

Ahora bien, para que un discurso impregne de su significado a un ámbito de lo social, es decir, para que se imponga como un espacio de significación precario, necesita disputar ese espacio con otras prácticas que intentan erigirse como la totalidad discursiva en cuestión. Esta pugna por la construcción del sentido se define como “articulación hegemónica”. Veamos en qué consiste.

Una articulación hegemónica es definida en el APD como un intento de extender un conjunto relativamente unificado de discursos como el horizonte dominante de lo social. En términos más asequibles, una articulación hegemónica consistiría en enarbolar una noción ideológica con alcances o pretensiones universales (Žižek, 2007: 14), por ejemplo: los valores democráticos, la lucha contra el terrorismo, los populismos, el ecologismo, el feminismo, etc. Para lograr ese alcance universal, los discursos se valen de puntos nodales, es decir, ejemplos particulares, imágenes o significados que le den eficacia a la noción ideológica. Laclau describió estos puntos nodales como puntos discursivos privilegiados que hacen posible la predicación. Žižek (1992) lo explica de esta forma; dice que los puntos nodales “detienen el deslizamiento de significados flotantes”, es decir, la polisemia de los conceptos, y los “acolcha”, o bien, los fija parcialmente a un significado:

Si acolchamos los significante flotantes mediante “comunismo”, por ejemplo, “lucha de clases” confiere significación precisa y fija los demás elementos: a democracia (la llamada democracia real en oposición a la democracia formal burguesa” como forma legal de explotación); a feminismo (la explotación de las mujeres como resultado de la división del

trabajo condicionada por las clases); a ecologismo (la destrucción de los recursos naturales como consecuencia lógica de la producción capitalista dirigida por la ganancia); a movimiento pacifista (el principal peligro para la paz es el aventurerismo imperialista) y así sucesivamente (Op. Cit., 1992: 126)

En otras palabras, estos puntos nodales son significados privilegiados que cumplen el papel de puntos de enlace, capaces de unificar una superficie discursiva entrelazando una variedad de identidades disímiles en un mundo de significados (Op.cit., 1987: 154). Alicia de Alba (2007) explica la función de los puntos nodales a partir de la centralidad:

La centralidad es una función discursiva nodal, que asume la tarea de significarlo (al discurso) y que se define arbitrariamente por la compleja interrelacionalidad de la posicionalidad del sujeto y el discurso. De tal manera que si se habla desde un espacio discursivo político, la centralidad discursiva se manifiesta en afirmaciones como “todo es político”; si el discurso es filosófico, se dirá “todo es filosófico”, si el discurso es social, “todo es social”, y si es educativo, “todo es educativo” (De Alba, 2007: 133).

Para el APD, la eficacia de una articulación hegemónica se refleja cuando los puntos nodales logran distorsionar la realidad; es decir, cuando un hecho puntual acaba revestido con los ropajes de la noción, y reflejando la universalidad de un concepto. Žižek llama a esta ilusión provocada por la función de los puntos nodales: elemento de fantasía, el trasfondo y el soporte fantasmático de la noción ideológica, y plantea que los puntos nodales logran nublar nuestro razonamiento, en el sentido de que sus distintas formas de representación permiten distorsionar la realidad (Žižek, 1999: 9).

Por ejemplo, durante el periodo revolucionario en México los distintos actores unificaron el discurso de la revolución en tres significantes privilegiados: la lucha agraria, la no reelección, y la educación popular (Buenfil: 1996). Estos tres significantes se plasmaron en la Constitución de 1917, en piezas oratorias, en el arte de los muralistas y grabadores pre y posrevolucionarios. Estas imágenes, ejemplos concretos, conceptos, etc., sirvieron para traducir lo abstracto de las nociones ideológicas; en ellos quedaron reflejados y pudieron ser aplicados a nuestra experiencia concreta.

En otro ejemplo, Žižek explica que las críticas de la Nueva Derecha al “Estado Social” se valían de la imagen de la “madre soltera negra”. El gran “Estado Social” se limitaba a “eso”, un programa para jóvenes madres negras. La madre soltera negra reflejaba la ineficiencia del “Estado Social”, obviamente solo para quienes comparten la noción ideológica crítica del Estado Social. Por otro lado, en la Campaña de *Moral Majority* (organización ultraconservadora estadounidense) contra el aborto, la imagen es la de “la profesional de éxito, sexualmente promiscua”, que apuesta por su carrera profesional antes que por la “vocación natural” de ser madre. La imagen de la profesionista promiscua se explotaba por Moral Majority con independencia de que los datos indicaran que el grueso de los abortos se producía en las familias numerosas de clase media, lo contrario a las mujeres de la campaña (Op. Cit., 2007: 14). Los ejemplos de Žižek nos dejan ver que la noción ideológica de la nueva derecha no coincide con el contexto social, su objetivo es distorsionar la representación de este contexto por medio de esos ejemplos particulares con pretensiones universales. Por ello el autor afirma que la lucha por la hegemonía se concentra, en contenidos particulares capaces de imprimir un cambio a aquel discurso significativo; esta lucha no se limita a imponer determinados significados sino que busca apropiarse de la

universalidad de la noción:

Lo social será hegemonizado por aquel significado específico que proporcione mayor y más certera legibilidad, un significado que permita a los individuos traducir de manera eficaz sus propias experiencias de vida en un discurso coherente” (Žižek, 2007: 17-18).

Laclau resalta que la relación hegemónica no es el resultado de una decisión contractual sino de una disputa política en el nivel simbólico de las identificaciones. Desde el ángulo del APD y al igual que con el ejemplo del balón, esto significa que el discurso hegemónico no es una representación necesaria y acabada de lo real; necesita interpelar a los sujetos y que ellos se reconozcan como destinatarios del llamamiento de la causa ideológica para que este sea sentido como una totalidad necesaria (Žižek, 1992: 25).

Ahora bien, es necesario aclarar que dentro del aparato conceptual del APD, una práctica de articulación discursiva solo es considerada como hegemónica si implica la subversión de prácticas opositoras que compiten intentado articular lo social de manera distinta. Como mencionamos al principio la hegemonía es definida en el APD como un intento de extender un conjunto relativamente unificado de discursos como el horizonte dominante de lo social.

En este sentido, el ámbito de la educación es un terreno en constantes disputas discursivas en el que participan diversos actores colectivos con distintas características e intereses, pero todos realizan articulaciones hegemónicas que se valen de puntos nodales. Por ejemplo, en el Programa para la Modernización Educativa de 1988 a 1994, los puntos nodales que buscaban la identificación del magisterio fueron “la justicia social”, “la igualdad”,

y “la revaloración del trabajo docente”. El objetivo era que los docentes se sintieran interpelados y se identificaran con estos ejes significativos, lo cual no se consiguió. El magisterio (sobre todo de la CNTE) se opuso a este Programa con acciones de protesta durante 1989, y su discurso se articuló en torno a significantes nodales como la “democracia sindical” y “el aumento salarial”, que buscaban desestructurar a la propuesta oficial (López, 1998). Lo que estaba en juego en esta lucha ideológica, desde la perspectiva del APD, era, cuál de los puntos nodales, totalizaría, o bien incluirá en su serie de equivalencias a los elementos flotantes (Op. Cit., 1992: 126). Equivalencia en el APD, se refiere a la posibilidad de sustituir un significante por otro, y gracias a esta operación lograr que dos entidades o más se hagan igualmente equivalentes porque comparten el rechazo a un tercero (Melo y Carlés, 2014: 407). Flotante, hace referencia al estatus de un objeto o significado que no está fijado a una identidad, o bien un punto nodal.

Cada actor realizó una articulación discursiva que ampliaba los horizontes interpretativos o los restringía, asignando nuevos significados que anulaban a los anteriores mediante un proceso de reinterpretación o nueva modulación que pretende cambiar el sentido del discurso. Con sus puntos nodales los maestros denunciaban que el “Programa para la Modernización Educativa” era en realidad una reforma sindical hecha sin la participación del sindicato, y, el Programa, amparado en sus propios puntos nodales, pretendía darle un sentido moderno.

El análisis político del discurso educativo mexicano

Como mencionamos anteriormente, Rosa Nidia Buenfil y Alicia de Alba retoman la

metodología del APD para el análisis del discurso educativo en México. Al igual que los posmarxistas, plantean que los sujetos nos constituimos por medio de discursos que nos interpelan de diferentes maneras, y que nos incitan a rechazarlos, asumirlos, incorporarlos, etc., en un interjuego relacional de identificaciones (De Alba, 2007: 87).

Esta propuesta observa a la educación como un discurso que, para interpelar a los sujetos que participan en ella, se vale de procesos constantes de transmisión, intercambios y producción de mensajes educativos, información y prácticas discursivas que buscan constituir un sujeto educativo (Ibid: 88).

El concepto de discurso educativo en el esquema conceptual de Buenfil y De Alba, incluye tanto los espacios del aula en los que nos interpela con su organización, la publicidad de escuelas privadas, hasta los debates en los que se disputa su significado. Nos referimos a documentos de agencias internacionales, a las reformas a los planes de estudio y a las demandas del sector público y las del sector privado. Asimismo, incluye la discursividad material o extralingüística, manifiesta en escuelas, comisiones evaluadoras, parámetros para la evaluación, organizaciones y presupuestos.

Desde el ángulo del APD y en sintonía con el concepto de discurso de Buenfil y De Alaba, el proyecto educativo de la enseñanza del inglés se concibe como una configuración discursiva que trata de fijar una realidad, proponer ciertos puntos nodales de identidad lingüística y estructurar un orden social interpelando a los sujetos con una imagen que resalta una supuesta importancia de este idioma (López, 1998). En este sentido cabría preguntarse, cuáles son las relaciones de significado que el discurso educativo mexicano utiliza para constituir el sujeto educativo estudiante del idioma inglés.

Si bien, la discursividad de la importancia de la lengua inglesa, no es exclusiva de la

SEP, pues existen otro tipo de “actores” productores de esta discursividad¹, nuestra decisión por enfocarnos solo en la discursividad de la SEP se debe a que solo recientemente relaciona al inglés con elementos nuevos que resignifican este idioma como una competencia importante para ser inculcada en la educación básica pública. De igual forma, solo recientemente ha realizado acciones que materializan la importancia de este idioma, prácticas discursivas extralingüísticas coherentes con el significado que se le quiere dar a la lengua inglesa, por ejemplo: el crecimiento de la infraestructura material para su aprendizaje y para la preparación de docentes e investigadores en la materia, que la hace la lengua extranjera más importante en México; la creación de la Certificación Nacional del Nivel de Idioma (CENNI), con parámetros fijos para la evaluación, que actualmente hace del inglés la única lengua extranjera que cuenta con una certificación semejante por parte de la SEP; el haber colocado a la asignatura “Segunda Lengua: Inglés” en tercer lugar de importancia (por el número de horas impartidas) sólo después de las asignaturas de Español y Matemáticas.

Además de estas acciones extralingüísticas, las acciones lingüísticas más recientes del discurso educativo mexicano, pretenden reconstituir el significado que este idioma debe tener para la gente; fijándolo con puntos nodales como: la globalización, la educación por competencias, la calidad educativa, y la diversidad lingüística y cultural como ejes constitutivos de su articulación discursiva.

1 Por ejemplo: el consumo y sus marcas, las series de TV norteamericanas subtitradas o dobladas al español pero con sus créditos y su canción en inglés, el turismo norteamericano, el papel de editoriales de libros para la enseñanza del inglés en nivel secundaria, las escuelas privadas que ofrecen la enseñanza de inglés y computación como parte de su oferta educativa, las empresas que exigen “100%” de inglés para aspirar a puestos mejor remunerados, algunas instituciones de educación media superior y superior que integraron la enseñanza de lenguas extranjeras a finales de la década de los '50 y principios de los '60.

Capítulo 3

La dimensión institucional

De las nueve reformas que ha presentado el artículo 3° desde su promulgación, cinco se realizaron a partir de la década de los 90' (Gamboa y Gutierrez, 2012: 9). En esta década el Estado mexicano firma y pone en marcha dos tratados internacionales relevantes: el Tratado de Libre Comercio para América del Norte (1994) y la entrada a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) (1994). También es en esta década que el crecimiento discursivo de la importancia del inglés en su dimensión normativa-institucional aceleró su ritmo y desde entonces es una competencia que se incluye en los programas modernizadores de la educación pública.

En este apartado expongo el crecimiento acelerado que tuvo la discursividad de la importancia del inglés en la dimensión institucional a partir de la década de los '90.

El inglés en las instituciones de educación superior

Un hecho que refleja el cambio de ritmo en la constitución de la importancia del inglés es el crecimiento abrupto del número de sedes de enseñanza de lenguas de las principales Instituciones de Educación Superior (IES) públicas en México que cuentan con centros de certificación de idiomas reconocidos a nivel nacional e internacional, como es el caso de la UNAM la UAEM y el IPN.

El antecedente más remoto de estos centros de lenguas en las IES mexicanas es el Centro de Enseñanza para Extranjeros (CEPE) de la Universidad Nacional Autónoma de

México (UNAM) que data de 1921, le siguen el Departamento de Lenguas Extranjeras de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM) que inició funciones en 1959 (hoy CELe), el Centro de Lenguas Extranjeras (CENLEX) del Instituto Politécnico Nacional creado en 1964 y el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE) de la UNAM, fundado en 1966. No es sino hasta la década de los 80 que la UAEM abriría cuatro sedes más en 1988, y desde 1995 a 2001 siete sedes más. A partir de 2001, en ésta misma universidad, se inician los trabajos de “Homologación del idioma inglés” que culminaron en la creación del Programa de Enseñanza del Inglés y en la implementación de cursos sabatinos. En 2007 el CELe-UAEM funge como Centro Aplicador de los Exámenes Internacionales del Idioma Inglés del Trinity College London, con más de 40,000 candidatos al año; sus evaluaciones son un control de calidad del idioma inglés tanto de profesores como de alumnos. Todos los profesores del CELe-UAEM cuentan ya con esta certificación y las nuevas contrataciones pasarán también por este proceso como requisito.²

El CELE de la UNAM también tuvo un crecimiento abrupto a partir de la década de los noventa. De 1995 a 2013 se crearon un total de 13 sedes externas al CELE de Ciudad Universitaria y actualmente cuenta con ocho sedes externas a la universidad, ubicadas en el centro de la ciudad de México, dos en la zona sur, una más en el sur poniente y dos en el Estado de México. El CELE-UNAM imparte cursos de 17 lenguas distintas al español, aunque no oferta todas en todas sus sedes. También ofrece cursos de formación docente, posgrados, realiza investigación en lingüística aplicada y desde 2006 cuenta con la Coordinación de Educación a Distancia (CED) donde ofrece cursos de formación docente en línea³.

2 <http://www.uaemex.mx/SEyV/EXTENSIONUAEMEX/CELe/historia.html>

3 <http://ced.cele.unam.mx/interiores/somos/presentacion.html>

El CENLEX y CELEX del IPN actualmente cuenta con 15 centros repartidos en distintas planteles. La enseñanza de lenguas extranjeras, particularmente del inglés y del francés, forma parte del mapa curricular del nivel medio superior y en nivel superior es un requisito de titulación así como de ingreso para el posgrado⁴.

En estas dos últimas décadas los programas dedicados a los procesos de formación docente en lenguas extranjeras (LE) también se han desarrollado cuantitativamente y cualitativamente. Según datos de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) de tres programas de licenciatura y uno de nivel maestría que existían en el área antes de 1985, se pasó a más de 20 programas de licenciatura y nueve de maestría en 2005 (Ibid: 22). Hoy en día el número de programas de licenciatura especializados en formación docente o en enseñanza del inglés es de 30, una especialidad y ocho maestrías. En el caso de programas sobre lenguas extranjeras, como estudios literarios y culturales no relacionados con la enseñanza de lenguas el catalogo registra un total de 31 programas de licenciatura, ocho especialidades y 6 programas de maestría en las IES (ANUIES: 2012).

El panorama de la investigación en LE no presenta el mismo nivel de desarrollo en estos últimos años. De acuerdo a un estudio realizado en 15 entidades de la República Mexicana⁵ sobre el estado de la investigación en lenguas extranjeras, realizado en distintas IES publicas y privadas, se reporta que fue en la década de los ochentas que se abrieron la mayor parte de los centros de lenguas de estas instituciones, mismos que fueron creciendo y consolidándose progresivamente sobre todo en el área de enseñanza. (Ramírez Romero,

4 <http://www.dfle.ipn.mx/Documents/lineamientosELE.pdf>

5 Baja California Sur y Norte, Campeche, Tabasco, Quintana Roo, Yucatán, Chiapas, Colima, Jalisco, Puebla, Sonora, Tamaulipas, Tlaxcala, Veracruz y Zacatecas.

2007: 22). En cuanto al tipo de investigación y su calidad, el estudio reporta que de un total de 494 trabajos encontrados sólo 264 cumplían los requisitos mínimos de un trabajo de investigación (Ibid: 331) la gran mayoría de estos (97%) se realizan en las instituciones de educación superior públicas. Solamente 2% de los trabajos fue realizado en instituciones de educación superior privadas (el 1% restante no indica la institución o pertenece a otro tipo de instituciones) (Ibid: 328). Las cifras de este estudio también revelan una abrumadora preponderancia del inglés, el 96% de las investigaciones encontradas se realizaron sobre ese idioma, el 3% corresponde al francés y el 1% al español como lengua extranjera. (ibid: 330).

Por último, el mismo estudio señala que a la par del crecimiento anterior, el campo de la enseñanza en LE ha ido también consolidándose gracias al surgimiento de asociaciones y foros profesionales que han permitido la organización de los interesados en el área, como es el caso de: Amifran, Asociación de Maestros e investigadores en Francés; AMIR, Asociación Mexicana del Idioma Ruso, fundada el 11 de noviembre de 2005; Amit, Asociación Mexicana de Italianistas, fundada en 1999; AMLA, Asociación Mexicana de Lingüística Aplicada fundada en 1986; Ammlex, Asociación Mexicana de Maestros y Maestras extranjeros de Lenguas Extranjeras; Ampal, Asociación Mexicana de Profesores de Alemán, fundada en 1993; Ciple, Organización de Profesores de Portugués; FEULE, Foro de Especialistas Universitarios en Leguas Extranjeras, fundado en 1986; Mextesol, Asociación Mexicana de Maestros de Inglés, como miembro afiliado de la Asociación para Maestros de Inglés como Segunda Lengua, principal asociación de profesores de inglés existente a nivel internacional. (Ibid: 26)

El inglés en la educación básica

En la educación básica, la obligatoriedad del idioma inglés solo formaba parte de la secundaria desde 1925. Fue hasta 1993 que se llevo a cabo una reforma educativa que implicó el primer cambio en el paradigma pedagógico con el que se asumía la enseñanza de la lengua inglesa. Durante muchos años, la enseñanza del inglés en México estuvo centrada fundamentalmente en proponer a los alumnos un trabajo de traducción de frases y oraciones, y en el análisis de distintas estructuras gramaticales, sin embargo se dejó atrás la idea de que la enseñanza de la lengua extranjera se reduce a presentar los aspectos formales o a practicar la traducción, y se dio paso a una visión *comunicativa* cuyo objetivo era hacer de los alumnos usuarios competentes de la lengua (SEP, 2006: 11). En 2001 y 2002 a partir de un estudio exploratorio se constataron las fallas de la reforma de 1993. La SEP reconoció que los alcances fueron limitados para lograr el dominio de una lengua adicional e indicó que la mayoría de los estudiantes no eran capaces de comunicarse en inglés a su egreso de la secundaria. Este estudio fue el punto de partida para la elaboración de programas de estudio que se implementaron en 2006. La propuesta curricular de ese 2006 fue el primer esfuerzo por implementar una metodología más apropiada para el contexto mexicano (“el enfoque comunicativo” y la noción de “usos sociales del lenguaje”) y por primera vez se establecieron estándares de logro para los alumnos con indicadores específicos (Ibidem).

Con la evaluación de 2001 a las reformas de 1993 y la reforma a los planes de la educación secundaria en 2006, se inician los esfuerzos por extender la enseñanza del inglés como una política lingüística educativa que abarque todo el nivel básico (Ibidem).

En 2009 comienza la implementación del PNIEB en forma de pruebas piloto o etapas

de implementación para llegar a su generalización en 2013. Antes de estas pruebas piloto ya existían en México esfuerzos aislados por enseñar inglés en escuelas públicas del país llegando a sumar cerca de 23 programas en distintos estados para 1999 (SEP, 2011).

Con la implementación del PNIEB desde 2009 hasta 2013, el inglés ha pasado a ser la principal lengua extranjera enseñada en el sistema educativo nacional de nivel básico.

Según cifras del Sistema Nacional de Información Estadística (SNIE) de la SEP, en el periodo de 2010 a 2011, en nivel básico, preescolar y primaria, cuenta con un total de 36, 083 docentes de idiomas de escuelas públicas y privadas. De acuerdo a cifras del PNIEB, en todo el país participan un total de 16, 157 escuelas de nivel pre-primaria y primaria. Aunque el SNIE no aporta datos sobre el número de docentes de idiomas a nivel secundaria, este se calcula en 30 mil por otros investigadores (Perez López, *et al.*, 2012).

El número de horas que se imparte la materia Segunda Lengua: Inglés (1200 horas durante la primaria), la coloca en el la tercera posición, de acuerdo al número de horas destinadas para su impartición en escuelas de Tiempo Completo después de Español y Matemáticas, para los que la SEP programa un número de 2260 y 1760 horas respectivamente; para Ciencias naturales, 940 horas; para Geografía, 300 horas al igual que para la asignatura de Historia; para Educación Cívica y Ética, Educación Física y Educación Artística, 480 horas durante los seis años (SEP: 2011, 75).

En escuelas de Jornada Ampliada la SEP programa 720 a la asignatura Segunda Lengua: Inglés colocándola en cuarta posición por el número de horas; 880 para Ciencias Naturales; 1520 para Matemáticas; y 2160 para Español, a lo largo de los seis años⁶.

⁶ A diferencia del programa Escuelas de Tiempo Completo, en las que los niños acuden 8 horas al día y se les brinda servicio de comedor, en el de Jornada Ampliada se extiende el horario de clases para incorporar tres nuevas asignaturas: inglés, computación y las actividades físico-artísticas.

Los montos asignados para el PNIEB fueron aumentado de acuerdo a su expansión y al número de escuelas y docentes que va sumando. En 2008 el recurso asignado fue de \$13,100,000.00M:N. Para 2009 el monto creció más de 400%% totalizando \$57,200,000.00M.N. y de 2010 a 2011 el monto del PNIEB alcanzó los \$663,092,172,00 (CONAEDU, 2009: 18-20).

En inglés en la SEP

Junto al PNIEB, la SEP creó la Certificación Nacional del Nivel de Idioma (CENNI) documento oficial que permite a la Dirección General de Acreditación, Incorporación y Revalidación (DGAIR), así como a las autoridades e instituciones con la que se establezca la coordinación correspondiente, evaluar, acreditar y certificar conocimientos y aptitudes en materia de lenguas extranjeras, así como del español como lengua extranjera o lengua adicional.

La CENNI tiene los objetivos de operar como un instrumento de referencia común para la evaluación, acreditación y certificación de idiomas, fomentar el aprecio por los idiomas y su aprendizaje, y fortalecer la medición objetiva de conocimientos en un idioma determinado, también expide los resultados de sus evaluaciones en forma de Constancia, Certificado y Diploma⁷.

Otro proyecto que destaca por su cobertura, es el denominado Programa SEPA-Inglés, proyecto que respalda la Secretaría de Educación Pública y que se encuentra

⁷ Constancia: evaluación de tipo diagnóstico. El resultado de la evaluación tiene una certeza baja. Certificado: evaluación para niveles de elemental a avanzado. El resultado de la evaluación tiene un nivel de certeza alto. Diploma: evaluación para nivel avanzado superior. El resultado de la evaluación tiene un nivel de certeza amplio. <http://www.cenni.sep.gob.mx/pdf/intro.pdf>

principalmente dirigido a adultos que han concluido la escuela secundaria. SEPA-Inglés se soporta en diversos materiales de estudio y en especial, en los programas de televisión de la RED EDUSAT y en la barra EDUSAT de canal 22. Se estima que desde el año 2001 a la fecha, el Programa SEPA-Inglés ha atendido a más de 65 mil personas capacitadas en las 264 sedes del país donde actualmente se ofrece el Programa a través de 434 asesores capacitados y 189 examinadores orales. El Programa sigue en crecimiento con un promedio de 12 mil usuarios por semestre⁸.

En materia de cooperación internacional en el área de enseñanza del inglés como lengua extranjera, destacan diversos proyectos coordinados por la Dirección General de Relaciones Internacionales de la Secretaría de Educación Pública, como la reciente posibilidad de que docentes mexicanos bilingües impartan clases a estudiantes México-Americanos en la Ciudad de Dallas, Texas. Otros proyectos destacados en los que participa la Secretaría de Educación Pública, son los que se realizan en cooperación con la Comisión México-Estados Unidos para el Intercambio Educativo y Cultural (COMEXUS), dentro de los cuales destacan los talleres de verano organizados en México y en universidades de la unión americana, el intercambio de maestros y administradores de inglés, los proyectos de asistentes educativos de idioma y los proyectos de asesoría de especialistas norteamericanos y académicos visitantes⁹.

Otro proyecto que merece destacarse, es el convenio suscrito en el 2002 entre la Secretaría de Educación Pública y el British Council, México, para la impartición de 32 cursos de certificación (COTE por sus siglas en inglés: Certificate for Overseas Teachers of English);

8 <http://www.cenni.sep.gob.mx/pdf/intro.pdf>

9 <http://www.cenni.sep.gob.mx/pdf/intro.pdf>

para la formación de 800 docentes de inglés de universidades públicas; además de 47 cursos a distancia (23 para la capacitación de maestros en la enseñanza del inglés para propósitos específicos dirigido a 575 profesores y 24 de capacitación en la escritura y diseño de materiales para cursos a distancia de inglés y de otras asignaturas a 600 maestros de universidades públicas estatales). Del 2001 a la fecha, el British Council, México, ha capacitado y reconocido a través del COTE a más de 4,200 maestros de inglés. También el proyecto Enciclomedia es aplicado a la enseñanza del inglés en escuelas primarias del país. A través de Enciclomedia, se aplica un proyecto piloto en 157 aulas de 13 estados del país, con un diseño tecnológico (pizarrón electrónico y aplicaciones especializadas), que permite a los maestros que no conocen el inglés, aprenderlo al mismo tiempo que sus alumnos¹⁰.

Observaciones sobre la dimensión institucional

García Landa y Terborg plantearon en un estudio publicado en 2002 que existen presiones externas que contribuyen al cambio en el panorama de lenguas extranjeras en nuestro país. Entre ellas se puede contar la que ejerció la entrada en vigor de tratados internacionales como el Tratado de Libre Comercio, pues facilitó la promoción del aprendizaje del inglés. Ambos autores presentaron una serie de evidencias que permiten documentar este cambio de panorama, entre ellas destacan: a) la proliferación de escuelas e institutos bilingües, b) la aparición de un discurso que promueve la adopción de la enseñanza de una lengua extranjera en todos los niveles de la educación básica y c) la creación de una política lingüística educativa que le otorga preponderancia al aprendizaje del inglés por encima de

10 <http://www.cenni.sep.gob.mx/pdf/intro.pdf>

otras variedades de la lengua en todos los niveles educativos. Más concretamente se refieren a que la mayoría de las facultades de la Universidad Nacional Autónoma de México exigen un examen de requisito de comprensión de lectura en inglés; a que la Secretaría de Relaciones Exteriores ha cambiado su política lingüística en el documento Concurso Público General de Ingreso al Servicio Exterior Mexicano de Carrera; mencionan también que aunque en 1992 se solicitaba a los candidatos el dominio de una lengua a escoger entre el inglés, francés, ruso, alemán, portugués y japonés y comprensión de lectura en otra; para 1994 esta política se cambió por dominio de inglés o de francés y comprensión de lectura de otra lengua. Sin embargo, si el candidato elegía francés como lengua de dominio, se exigía el inglés como comprensión de lectura. Ya en 1998 se exige solamente dominio de inglés (Ibid: s/n).

Junto a los datos que ofrecen García Landa y Terborg, con esta exposición del crecimiento discursivo del inglés en las instituciones de educación públicas, quiero mostrar cómo el discurso de la importancia del inglés es un objeto de creciente atención en términos normativo-institucionales. Si bien la cuestión educativa del inglés tuvo lugar en el sistema educativo mexicano desde 1926 en secundaria y desde la década de los '50 en la educación media superior, sería exagerado decir que ocupó un lugar central. Fue a partir de la década de los '90 y con la entrada de México a organismos internacionales como la OCDE y la firma del Tratado de Libre Comercio, la enseñanza del idioma inglés dejó de ser solo uno de los aprendizajes que merecen particular atención y adquirió un estatus más significativo, al ser una materia que forma parte de las reformas a los planes de estudio impulsados desde los '90 hasta 2008. En este periodo fue ganando lugar en una amplia y diversificada red de establecimientos educativos (administrativos, escolares, de investigación y difusión, etc) que

abarca el total de estados de la República así como programas de la SEP de vinculación internacional.

Desde la perspectiva del APD este crecimiento institucional es coherente con esta imagen de importancia que se promueve actualmente, no solo porque el ritmo de expansión normativa-institucional aparece marcado por el surgimiento de discursos sobre procesos globalizadores y de desarrollo tecnológico, sino también porque esta importancia trasciende el ámbito de la retórica oficial y se materializa en presupuestos, programas de evaluación, etc.

Capítulo 4

Los cuatro puntos nodales del discurso educativo

En cuanto a su dimensión retórica, el discurso educativo mexicano sobre la importancia del inglés se constituye relacionando conceptos centrales de consideraciones de instituciones internacionales como la Unesco, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y el Consejo Europeo (CE). Estas instituciones y su discurso fundamentan el valor de sus recomendaciones en análisis nacionales e internacionales, en reflexiones de expertos y en referencias a datos estadísticos que se presentan como argumentos decisivos que le sirvieron a la SEP para legitimar *una* visión de la educación, de la pluralidad lingüística y cultural, de las necesidades de desarrollo del país, y de la importancia del aprendizaje de *una* lengua extranjera por encima de las demás.

A continuación hacemos una breve exposición de los cuatro puntos nodales que sostienen el discurso del PNIEB, comenzamos con el concepto de “plurilingüismo” que surge en el contexto de la educación intercultural, continuamos con el origen de la noción de educación por competencias, posteriormente el de calidad educativa, y terminamos con el concepto de globalización.

La interculturalidad y el plurilingüismo

El nacimiento de los debates sobre el multiculturalismo tuvo como antecedentes las reivindicaciones sobre el valor de las diferencias étnicas propugnados por los llamados “nuevos movimientos sociales”. Estas reivindicaciones se convirtieron en uno de los signos

principales de la doctrina contemporánea de los derechos humanos y han ingresado en las reformas educativas, en las normatividades nacionales, pero también en las estrategias publicitarias de las empresas multinacionales (Muñoz en García Landa y Terborg, 2010: 249).

El crecimiento de la visión multicultural trajo consigo la aparición del concepto de interculturalidad, aunque muchas veces se usan ambos indistintamente. Hector Muñoz Cruz (2002) explica que la interculturalidad consiste en un sesgo introducido en las políticas educativas, que supone que entre grupos culturalmente distintos existen relaciones basadas en el respeto y desde planos de igualdad: el discurso intercultural institucional. Este discurso propone que los sistemas educativos pueden contribuir a generar contextos interculturales por medio de nuevas prácticas pedagógicas remediales para los distintos tipos de discriminación presentes en la interacción en contextos culturalmente diversos, como la discriminación por raza, género, religión o idioma. Es decir, la interculturalidad, es un concepto que guía la aspiración por un contexto social que no admita desigualdades entre culturas mediadas por el poder, que beneficien a un grupo cultural por encima de otro u otros. Multiculturalismo, en cambio, es un concepto descriptivo que se refiere al estado factual en el que se desarrollan las sociedades contemporáneas, “entendido como la coexistencia híbrida de mundos culturalmente diversos” (Muñoz, Op.cit.: 243).

Las acciones y programas del discurso intercultural institucional tendientes a insertar políticas interculturales tienen tres características fundamentales: privilegian el establecimiento de nuevas bases jurídicas, desembocan en la reorganización o sustitución de instituciones, y se materializan en la transformación de programas de formación docente y textos normativos y programáticos (Ibid: 250).

Estas tres características están presentes en el discurso intercultural institucional en México, pero su principal campo de aplicación ha sido la educación dirigida a la población indígena. Por ejemplo, en el plano de la organización jurídica, en México han ocurrido cambios en la normatividad constitucional. En 1992 se reformó la Constitución para incluir en el artículo 4°, la definición del país como multicultural y plurilingüe, términos que desde 2002 aparecen también en el artículo 2° (Schmelkes, 2003: 1); en 2001 se realizaron reformas constitucionales que se derivaron de los acuerdos de San Andrés Larrainzar, suscritos en 1996 entre el Gobierno mexicano y el Ejército Zapatista de Liberación Nacional y que fueron rechazadas por las organizaciones indígenas que supuestamente eran las principales destinatarias de dichos cambios (Jablonska y Velasco, 2002: 53); y en 2003 se expide la Ley de Derechos Lingüísticos que entre otras cosas reconoce el derecho de la población indígena a la educación bilingüe (Schmelkes, Op. Cit.: 1).

En cuanto a la reorganización o sustitución de instituciones, en el caso del sistema educativo mexicano, la implantación de una noción intercultural inició en 1997 cuando la educación indígena en el nivel primaria cambia de nominación, pasa de llamarse Educación Bilingüe Bicultural a Educación Intercultural Bilingüe; un segundo paso se da en 2001 cuando se crea la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (Schmelkes, 2003: 1), que en 2005 modificó su visión original de atender a los pueblos y comunidades indígenas, a promover y evaluar la política educativa en materia de equidad, desarrollo intercultural y participación social en todos los tipos y modalidades educativos en coordinación con las diferentes instancias del Sistema Educativo Nacional. Para el resto del sistema educativo, en el *Plan Nacional Educativo 2001-2006* se hizo la declaración del interés de introducir el sesgo

intercultural a la educación pública del país en todos sus niveles. En 2007 en el *Programa Sectorial de Educación 2007-2012* la SEP continuó hablando de educación intercultural, en él se plantearon seis objetivos para el sistema educativo en el que la noción de interculturalidad apareció mezclada con apreciaciones sobre la calidad de la educación y la equidad (Jablonska y Velasco, 2010: 55-57). Y en la educación media y en la educación media superior se creó en 2003 el formato de lo que conocemos ahora como las Universidades Interculturales.

Sobre la aparición de documentos normativos y programáticos, cabe mencionar el espaldarazo de los organismos financieros y culturales internacionales tales como el Banco Mundial, agencias europeas de cooperación, UNESCO, OIT, UNICEF, entre otras (Jablonska y Velasco, 2010: 30).

Distintos documentos de estos organismos reflejan el reconocimiento de un contexto multicultural e integran un discurso en defensa de los derechos colectivos de las distintas minorías culturales enfatizando la cuestión educativa: por ejemplo el *Convenio Número 169 de la Organización Internacional del Trabajo sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes* (1989), del cual, la organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) retomó algunos de sus planteamientos en la *Declaración Universal de la Unesco sobre la Diversidad Cultural* (2001). En este documento la UNESCO se refirió por primera vez a la promoción de la interculturalidad, entendida como “el intercambio de conocimientos y de las prácticas entre persona y grupos que procedan de horizontes culturales variados”. Propuso la introducción de diversas lenguas incluida la materna, en todos los niveles de la enseñanza, el fomento de la conciencia del valor positivo

de la diversidad cultural, así como la incorporación de métodos pedagógicos tradicionales, lo mismo que el fomento a la alfabetización digital” y al uso de las tecnologías, la difusión de los contenidos diversificados en los medios de comunicación y redes mundiales de información así como el fomento a la movilidad de los creadores e investigadores a fin de que desarrollen proyectos conjuntos.

Otro cambio importante en las concepciones de la UNESCO se dió a partir de la publicación en 2003 del documento titulado *La educación en un mundo plurilingüe*. El cual reconocía la importancia y el valor de la diversidad de las lenguas, en lugar de ver en ello un problema como había acontecido antes (Jablonska, 2010: 28).

No obstante este avance de la interculturalidad no está exento de ausencias señaladas por voces críticas. Respecto a las reformas constitucionales, estas voces ponen de manifiesto que la ley que regula en México la política educativa reduce la cuestión de la interculturalidad a un solo aspecto, el del conocimiento y respeto de la pluralidad lingüística existente en el país (Jablonska y Velasco, 2002: 55). Lo mismo ocurre en el terreno pedagógico, donde la mayor certidumbre sigue siendo el tratamiento del bilingüismo escolar como soporte de la comunicación educativa y el énfasis en el método de transferencia, que consiste en iniciar la enseñanza desde la lengua materna indígena y posteriormente pasar a la enseñanza en español en el mejor de los casos (Muñoz, 2002: 28); sin olvidar que los proyectos de educación intercultural están pensados en su mayoría para los indígenas, pasando por alto el hecho que de parte de la población “mestiza”, provienen muchas prácticas discriminatorias hacia los pueblos originarios. Aún así, las políticas interculturales

dirigidas a los indígenas, no tienen por que limitarse unicamente el ámbito educativo¹¹, existen otros campos de aplicacion de la perspectiva intercultural en los que la participación de los pueblos en un plano de igualdad y respeto también es importante por ejemplo en temas medioambientales, energéticos, laborales, de salud, etc.

Sin embargo, esta voces críticas conceden que la tendencia interculturalista en nuestro continente se ha constituido en un influyente factor que ha acelerado la reformulación de las políticas públicas de las sociedades contemporáneas, aunque ha tendido a focalizarse más en el currículo diferenciado y en la formación docente. (Ibid: 40)

El concepto de plurilingüismo derivado de la perspectiva intercultural mencionada, la perspectiva institucional, busca corregir las prácticas discriminatorias de un contexto multilingüe y de la noción de multilingüismo: El multilingüismo es el conocimiento de varios idiomas o la coexistencia de distintas lenguas en un sociedad determinada, pero sin calificar el tipo de relación entre los hablantes de esas variedades, lo cual acarrea el riesgo de tolerar relaciones de poder basadas en diferencias lingüísticas. Un contexto multilingüe surge por la conjunción de distintos fenómenos sociales, siendo la migración la causa más señalada actualmente. No obstante, si quisiéramos promover el multilingüismo en la enseñanza de lenguas se puede lograr simplemente diversificando las lenguas que se ofrecen en un centro escolar o en un sistema educativo concretos, procurando que los alumnos aprendan más de un idioma extranjero, o reduciendo la posición dominante del inglés en la comunicación internacional.

El “plurilingüismo” tal y como es concebido por el Consejo Europeo pretende que los

11 A excepción de algunas modificaciones de la ley agraria.

ciudadanos europeos dominen en diversos grados algunas de las lenguas europeas. El enfoque plurilingüe enfatiza el hecho de que la experiencia lingüística de un individuo se expande en cada entorno cultural de una lengua, dando pie al surgimiento de una competencia comunicativa a la que contribuyeron todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas, y en la que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan. A este contexto de interacción cultural que contribuye a la formación de una competencia plurilingüe, el Marco Común Europeo de Referencia para la Enseñanza de Lenguas lo denomina pluriculturalismo.

A diferencia del multilingüismo, el plurilingüismo rechaza la idea de que los estudiantes de lenguas extranjeras deben aspirar a lograr un desempeño de hablante nativo, y propone solamente el logro de un repertorio lingüístico internacional, mediante el cual el individuo pueda comunicarse con suficiente inteligibilidad con el mayor número de hablantes de otras lenguas. El Consejo Europeo fomenta la idea de que el aprendizaje de lenguas es para toda la vida y que la motivación por aprenderlas se verá reforzada al no exigirse un alto nivel de desempeño en poco tiempo (MCER: 4).

De los conceptos centrales de pluriculturalidad y plurilingüismo se derivan los conceptos de competencias pluricultural y competencia plurilingüe. Ambos tipos de competencias se enriquecen en la interacción activa con los distintos entornos culturales y lingüísticos de la diversidad cultural. Para el Consejo Europeo, una vez que una persona ha accedido a las distintas manifestaciones lingüísticas y culturales de la diversidad cultural, estas experiencias no coexisten simplemente una junto a otra, el individuo lleva a cabo procesos de comparación, las contrasta e interactúan activamente para producir una competencia pluricultural enriquecida e integrada, de la que la competencia plurilingüe es un

componente, que a su vez interactúa con otros componentes (Ibid: 6).

Otros autores se refieren a esta competencia como competencia intercultural, definida como, fundamento de la comprensión entre seres humanos, que no se reduce a los aspectos lingüísticos, sino que se define como el conjunto de saber, saber hacer y saber ser, y de actitudes que permiten en grados diversos, reconocer, comprender, interpretar o aceptar otros modos de vida y de pensamiento distintos a los de la propia cultura de origen (Ruíz, 2012: 68). Desde la perspectiva plurilingüe, las capacidades lingüísticas de las personas pierden su centralidad como recurso individual y factor de competitividad laboral y profesional de los individuos, y se conciben ahora como una herramienta de la comunicación que predispone a los sujetos a reconocer la diversidad lingüística de su entorno y las competencias lingüísticas de sus semejantes, adaptarse a ellas y enriquecer la suyas en su adaptación. De modo que los individuos interculturales, no sentirán, ni reclamarán un trato especial por sus competencias lingüísticas adquiridas, ni dirigirán un trato discriminatorio hacia las competencias lingüísticas de otros.

Es necesario conocer un poco el contexto sociolingüístico de la Unión Europea para comprender la propuesta de la perspectiva plurilingüe en la enseñanza de lenguas. Como mencionamos anteriormente el término «multilingüismo» hace referencia tanto a una situación en la que coexisten varias lenguas en una zona geográfica determinada como a la capacidad de las personas que viven en esa zona de comunicarse al menos en dos idiomas (Eurobarómetro, 2012: 1). No obstante otro rasgo característico de una sociedad multilingüe es que las capacidades de utilizar dos o más idiomas están repartidas de forma desigual entre sus integrantes, así como las motivaciones y facilidades para aprender un idioma distinto a su lengua materna (Ibid: 2). Europa ha sido un terreno con características

multilingües por causas históricas y geográficas. En cada país de Europa se registra, al menos, una minoría lingüística que habla un idioma oficial de la Unión Europea o un idioma no europeo, por ejemplo, de acuerdo a una encuesta realizada por el Eurobarómetro en 2006¹², en Luxemburgo reside una importante minoría cuya lengua materna es el portugués (un 9% de los encuestados), en Eslovaquia, el 10% de los encuestados mencionó el húngaro como su lengua materna, en Letonia y Estonia el ruso es la lengua materna del 26% y 17% respectivamente, y en Bulgaria el 8% de los encuestados mencionó al turco como su lengua materna. Las capacidades multilingües de los ciudadanos europeos también han sido medidas por el Eurobarómetro: desde 1987 se indica que solo la tercera parte de los encuestados pertenecientes a la Comisión Económica Europea (CEE) eran capaces de comunicarse al menos en una lengua distinta a su lengua materna, para el año 2000 la cifra aumentó a un 53% de los encuestados, en 2005 un 56% contestó afirmativamente (Ibídem) y para 2012 la cifra fue de 54% (Eurobarómetro Especial 386, 2012: 142). Cabe mencionar que en la encuesta de 2005 algunos países miembros de la Unión Europea muestran capacidades multilingües en casi la totalidad de los encuestados, por ejemplo, el 99% de los luxemburgueses, el 97% de los eslovacos y el 95% de los letones afirmó conocer al menos una lengua extranjera (Eurobarómetro Especial 243, 2006: 3).

Junto a estas características multilingües de Europa es posible observar el crecimiento de la noción del multilingüismo en los documentos normativos de la Comunidad Europea. En la década de los '90 aparecieron los primeros documentos que intentaban concientizar a los estados miembros de la importancia del multilingüismo y en 2001 Año Europeo de las

12 Entre el 5 de noviembre y el 7 de diciembre, en el marco de la encuesta Eurobarómetro 64.3, se preguntó a 28 694 ciudadanos³ de los veinticinco países de la UE, así como de Bulgaria, Rumanía, Croacia y Turquía, acerca de sus experiencias y opiniones en materia de multilingüismo.

Lenguas, se inicia un cambio hacia una política común de enseñanza de lenguas, el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Enseñanza, Aprendizaje, Evaluación* documento cuyo fin es proporcionar una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales y materiales de enseñanza en Europa. En 2002 tuvo lugar el «Acuerdo de Barcelona», en el que los jefes de Estado y de Gobierno refrendaban el programa de trabajo «Educación y Formación 2010» que establecía, por primera vez, un marco sólido para la cooperación en el ámbito de la educación y la formación. Por él se comprometían a tratar el aprendizaje de lenguas como una prioridad en sus programas políticos, a realizar las reformas necesarias para implantar la enseñanza de dos lenguas más la materna en la escuela y a responder periódicamente ante la Comisión de sus avances. En 2004 aparece un documento titulado *Promover la enseñanza de idiomas y la diversidad lingüística: un plan de acción 2004-2006*.

La valoración del multilingüismo en Europa, no solo se limita a la creación de un marco estratégico común para la educación multilingüe, en la actualidad funciona también como fenómeno estructurador y cohesionador de Europa, así como definidor de su diplomacia internacional. Esta perspectiva llevó a la Comisión a ampliar el ámbito de su política lingüística más allá de las fronteras europeas y a firmar acuerdos con países con lenguas de importancia internacional como China y la India, así como a crear programas de cooperación con países vecinos como Rusia (Ferrari y Otero, 2010: 3).

Como podemos ver, el multilingüismo como contexto comunicativo y como capacidades comunicativas de los ciudadanos europeos ha ido en aumento. A la par de este crecimiento aparece una nueva perspectiva sobre la diversidad lingüística que valora la diversidad como un factor de desarrollo cultural y de comunicación transnacional en lugar de

juzgarla como un obstáculo para las identidades nacionales. Gracias a esto el panorama en la enseñanza de lenguas ha cambiado en las últimas décadas, hoy en día se estima que la práctica totalidad de los jóvenes tiene acceso al aprendizaje de lenguas en la escuela sin necesidad de pertenecer a la élite socioeconómica de sus países, los estudian en mucha mayor proporción que sus padres, tiene acceso a un mayor número de lenguas, lo están haciendo desde una edad mucho más temprana y de manera más efectiva. Este cambio de panorama tanto en las capacidades multilingües de los europeos, como en la disposición de promover una perspectiva plurilingüe en la Unión Europea y en los gobiernos que la componen, no hubiera sido posible sin la profunda convicción de las ventajas del multilingüismo (Ferrari y Otero: 3).

El enfoque de competencias

El término de “competencias” apareció en la teoría lingüística de Chomsky en 1964, quien construyó el concepto “competencia lingüística” para referirse a las capacidades innatas que un individuo tiene desde su nacimiento para el aprendizaje del lenguaje. Más tarde, en 1971, Hymes propone que la “competencia lingüística” no es suficiente para poder hablar una lengua: junto a ella existe la competencia sociolingüística, la competencia del discurso, la competencia estratégica, la competencia sociocultural y todas ellas, conjuntamente, forman la “competencia comunicativa” (Batista, León y Alburguez, 2009: 100).

Al mismo tiempo que en la lingüística se construía el concepto de “competencia”, en el mundo empresarial y laboral va desarrollarse otro concepto de “competencia”, uno que

enlaza las destrezas del saber-hacer con la capacidad empresarial de competir, esto es, de ganarle a los otros competidores en la capacidad de producir rentabilidad (Díaz Barriga, 2006: 13).

La lógica subyacente del enfoque de competencias en el campo laboral consiste en establecer claramente las características de un trabajo y los conocimientos y habilidades de las personas para realizarlo. Plantea también que las personas pueden enfrentar y administrar el cambio a través de aprendizajes permanentes o actualizarlos en torno a las nuevas demandas socioeconómicas. Otra lógica presente en el enfoque de las competencias, consiste en relacionar la forma de gestionar los recursos humanos con mejoras en la productividad en los cargos, en las organizaciones e incluso en los países (Díaz y Arancibia, 2002: 208-209).

Este enfoque ha traído ventajas a la gestión de recursos humanos principalmente: permite la implementación de programas de capacitación más pertinentes, flexibles y de calidad, así como una adaptación más rápida de estos a los cambios tecnológicos y productivos. Para las empresas y organizaciones facilita la selección de personal, el punto de referencia para la selección dejan de ser los diplomas y pasan a ser las capacidades demostradas. Otorga mayor precisión al determinar el ajuste o potencialidad de una persona para diversos trabajos, al desagregar el perfil de una persona en habilidades y características específicas. A los empleados les permite conocer mejor “lo que se espera de ellos” y pueden contribuir de mejor manera al logro de metas, asimismo los planes de desarrollo pueden relacionarse mejor con las áreas donde se necesita el desarrollo (Ibid: 211).

Batista et. al., señalan que en la sociedad actual la significación de “competencias” del

mundo empresarial es la significación que se ha constituido como hegemónica (Op. Cit., 2009: 101). Desde esta perspectiva hegemónica, se reconoce que hubo un tránsito casi natural entre las competencias laborales y la conformación de un proyecto educativo basado en ellas bajo diversos argumentos, por ejemplo: críticas de parte de empleadores respecto de lo que se enseña en las escuelas; y desde la Organización Internacional del Trabajo se sostuvo que había importantes cambios internacionales en el mundo laboral, así como la necesidad de formar “recursos humanos” para las necesidades del mundo del trabajo (Díaz Barriga, 2011: s/n).

En lo referente al concepto de competencias aplicado al campo educativo Díaz Barriga (2011) señala que entre los educadores y entre los especialistas en educación existen posiciones encontradas respecto de su incorporación en el campo de la educación, quienes lo rechazan, consideran que se está concediendo una prioridad excesiva al mundo del trabajo, a la inserción eficiente en una sociedad productiva en detrimento de una mínima formación conceptual y del abandono de valores humanizantes. Quienes lo defienden, no ofrecen una explicación consensuada, clara, articulada y suficiente sobre el significado de su incorporación en la educación. Solo plantean que constituye una reforma singular, que superará múltiples deficiencias como la falta de calidad, y que en muchos países se está asumiendo esta orientación por lo cual le adjudican un carácter innovador. Díaz Barriga anota que el optimismo de sus defensores los lleva a dividir la historia de la educación en dos etapas, una previa al planteamiento de competencias y otra moderna actual, capaz de enfrentar las necesidades de una sociedad global, tecnológica y del conocimiento que es la educación por competencias (Op. Cit., 2011: 5-6).

Dicho enfoque comenzó a aplicarse en el campo educativo en Estados Unidos y Canadá como parte de las respuestas a la crisis de los sistemas educativos de distintos países. Uno de los rasgos principales de la crisis consistía en que los adolescentes terminaban la educación obligatoria (secundaria o bachillerato, según el país) sin contar con una calificación para el trabajo, o haber desarrollado la habilidad esencial de aprender a aprender, sin dejar de reconocer que no todos tenían acceso a la educación superior. Para resolver este conflicto, se buscó identificar las capacidades que se necesitan desarrollar para ser un “buen profesor” de educación obligatoria (preescolar, primaria y secundaria) y se diseñó una manera innovadora de preparar a los jóvenes para el trabajo que garantizara la calidad de la formación. Los países industrializados invirtieron grandes sumas de dinero en este proyecto, con la participación del gobierno y la industria para responder a la necesidad de reconvertir su economía del sector industrial al de servicios, lo que dio como resultado el modelo de capacitación basado en competencias. Los pioneros fueron Alemania, Austria, Canadá. Los Estados Unidos de América, Francia, Inglaterra, Italia, Nueva Zelanda y Japón (Sesento, 2008: 80).

En el caso de México, Leticia Sesento Garcia reporta que en la década de los '90 el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP) trajo a México la educación y la capacitación basada en competencias. Entre 1992 y 1994 se concertaron los contratos para recibir asesoría de Canadá e Inglaterra, se adquirieron recursos didácticos diseñados por competencias elaborados en estos países y se envió personal académico para capacitación. Los cambios ocurridos en ese período favorecieron la implantación en México de la formación profesional por competencias. En 1994 se elaboró el Proyecto de

Modernización de la Educación Técnica y la Capacitación (PMETYC) y se iniciaron las negociaciones para obtener financiamiento del Banco Mundial a través del crédito que se otorgaba a nuestro país. Un año después, una vez autorizado el préstamo, se creó el Consejo de Normalización y Certificación de Competencia Laboral (CONOCER) con representantes de los sectores público (gobierno federal), privado (empresarial) y social (sindical) (Ibid: 81).

La aplicación de este enfoque en el campo educativo a nivel básico está aparejado a las reformas actuales. Desde 2007 los reportes del Programa PISA de la OCDE incorporaron el término “adquisición de competencias” en sustitución del de “aprendizaje de habilidades y destrezas para la vida” que habían utilizado en los reportes iniciales, en particular los del año 2001. Así se está incorporando esta noción para la educación en el mundo global (Ibid: 80-82).

La novedad que se reconoce al enfoque de las competencias para el campo educativo radica en una puntualización minuciosa de los aspectos en los cuales se debe concentrar el entrenamiento o la enseñanza, aunque desde los años cincuenta, como lo ejemplifica Díaz Barriga (2006) en el caso de un técnico automotriz, la disección de las actividades a partir del análisis de tareas ya se utilizaba en el campo de la educación, sin embargo, la perspectiva centrada en las competencias se presenta como una opción innovadora y alternativa en este terreno.

La calidad educativa

El término “calidad” comenzó a usarse en los intentos de certificar procedimientos administrativos y productivos en el ámbito empresarial e industrial. Si bien su introducción en el terreno educativo no es reciente, sí lo es la importancia que ha tomado en casi todos los ámbitos de la gestión educativa, desde los procesos administrativos hasta los de evaluación, tanto de alumnos como docentes.

En México, como parte del interés por extender los procesos de calidad, la Presidencia de la República en el sexenio de Vicente Fox, implantó en todas sus Dependencias y Entidades un enfoque de calidad: el *Modelo de Calidad Intragob*; que se basaba en una serie de acciones encaminadas a una redefinición de las tareas gubernamentales a través de seis estrategias planteadas como gobierno: Gobierno que cueste menos; Gobierno de calidad; Gobierno profesional; Gobierno digital; Gobierno desregulado; Gobierno honesto y transparente; con el fin de transformar la administración pública y para proyectar un Gobierno de Clase Mundial, con una imagen confiable, innovadora y con una sólida cultura de calidad, utilizando para esto entre otras herramientas la norma ISO 9001:2000 (Yzaguirre, 2004: 4).

El Premio de Innovación y Calidad en la Administración Pública fue otra de las acciones emprendidas en el marco de las 6 estrategias, mismo que en el 2002 ganaron las Secretarías de Agricultura, Ganadería, Desarrollo Rural, Pesca y Alimentación; la de Relaciones Exteriores y la de Trabajo y Previsión Social. Otra acción fue la convocatoria para el *Reconocimiento Innova* otorgado a programas que respondieran a los objetivos planteados en esas seis estrategias y que pudieran tener un impacto positivo en la ciudadanía y en la operatividad y productividad del gobierno. Dicho premio fue entregado en

el 2002 a diferentes unidades del gobierno, siendo que la SEP se hizo acreedor a éste por su Programa Escuelas de Calidad entregado en el marco del 2° Foro de Innovación y Calidad en la Administración Pública, organizado por Presidencia de la República (Ibídem).

Otra muestra del interés del gobierno mexicano por extender los procesos con “calidad”, es el informe que el CONACyT prepara año tras años, desde 1997, para mantener actualizado y disponible, un registro de las empresas e instituciones públicas y privadas en México que cuentan con una certificación ISO 9000 e ISO 14001. En el *Informe sobre el estado de la Ciencia la Tecnología y la Innovación 2011* del CONACyT, la calidad se define como:

sinónimo de perfección en la ejecución de las actividades productivas y garantiza que lo producido se haga bien en tiempo, contenido y con repercusión positiva hacia terceros, además toma en consideración el cuidado del medio ambiente y la seguridad en el trabajo (CONACyT, 2011).

De acuerdo con dicho informe, para 2012 México contaría con 19, 193 establecimientos certificados con una de las normas ISO. El 83.2% correspondieron a la ISO 9000 y el resto a la ISO 14001. Lo que significa que la mayoría de las organizaciones se inclinó por el establecimiento de un sistema de gestión de calidad para contribuir a la mejora de sus procesos y elevar su competitividad, mientras que las restantes instancias se enfocaron en la protección y conservación del medio ambiente en sus instalaciones productivas (CONACyT, 2011, 145).

También para la SEP, el instrumento para medir la calidad es la certificación ISO9000-2000 de las instituciones de educación. “De acuerdo con el principio 5 del mencionado ISO la

calidad es un proceso participativo de directivos, maestros y alumnos que se da en las relaciones en el aula, en la escuela y con la comunidad, identificando, entendiendo y buscando alcanzar los objetivos comunes y la eficiencia y calidad del trabajo escolar” (Juarez y Comboni, 2007: 62).

La serie ISO para el área de educación opera con tres normas generales: ISO 9000-2000; ISO 9001-2000; y la norma ISO 9004:2000. La primera determina los conceptos centrales que se utilizan en toda la serie de normas ISO 9000 y detalla los fundamentos de los sistemas de gestión de calidad. La segunda detalla los requisitos para adecuar los sistemas, evaluar la eficacia y responder a las exigencias de los reglamentos para alcanzar la certificación. La tercera provee consejos y aportes para el perfeccionamiento continuo de todo el sistema de gestión de calidad (Nicoletti, 2008: 78).

A la fecha operan más de 74 organismos de la SEP certificados con estándares de calidad, con la norma ISO 9001:2000. En el sector central de la SEP trabajan con la certificación ISO 9001:2000, 11 Unidades Administrativas y 33 instituciones educativas; 32 Universidades Tecnológicas en 21 entidades federativas; además del Instituto Tecnológico de Saltillo, adscrito a la Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológicas.

En Querétaro también han sido certificadas diferentes organizaciones educativas, la Universidad Tecnológica de Querétaro, la Universidad Tecnológica de San Juan del Río, el Colegio Marcelinas (institución privada, católica) y el Instituto de Capacitación para el Trabajo del Estado de Querétaro (Op. Cit., 2004: 6).

La SEP, conjuntamente con otras organizaciones, integraron el grupo técnico de trabajo que tomó la iniciativa de generar una guía de uso voluntario, que facilite el uso de la norma ISO 9001-2000 en las organizaciones educativas de todos los niveles y modalidades,

dicha guía es denominada IWA 2 “Aplicación de ISO 9001-2000 en educación” y entró en vigencia en julio de 2004 (ibídem).

Como se puede apreciar cada día cobra mayor importancia la certificación en el sector educación, en el año 2006 existían 240 instituciones de educación nacionales que corresponden al 3.9% del total de certificaciones a nivel nacional, dentro de este total destacan la participación de las universidades públicas y privadas. Entre las públicas, se encuentran las Universidades Tecnológicas e Institutos Tecnológicos. En el sector gobierno las dependencias que más certificaciones tuvieron fueron la Comisión Federal de Electricidad y Pemex que juntas agrupan el 21.3% de las certificaciones del sector gobierno. Mientras que la SEP participó con 5.2% y la Secretaría de Economía contribuyó con el 3.5% (CONACyT, 2006: 225).

Desde la crítica al uso del concepto de calidad en el terreno educativo, se subraya que el término “calidad de la educación” pone demasiado énfasis en la evaluación de los procedimientos, al grado que llegan a considerar que observando dichos procesos se consigue que la educación impartida en la escuela es de calidad, por ello plantean que el concepto de calidad en el terreno educativo es un concepto simplemente evaluativo (Op. Cit, 2008: 76).

En el caso mexicano la centralidad de la evaluación, como mecanismo para medir la calidad es evidente tanto en la dimensión retórica como en la dimensión institucional. En el primer caso, en el mensaje del Doctor Cordoba Villalobos, segundo Secretario de Educación en el sexenio de Felipe Calderón, el impulso dado a la calidad de la educación se argumentó de la siguiente manera:

En primer lugar destaca el impulso a la cultura de la evaluación como sustento para elevar y fortalecer la calidad de la educación. Como ha dicho el Presidente Felipe Calderón, lo que no se mide no se puede mejorar [...] Por eso, este Gobierno fue el primero en la historia de nuestro país en evaluar sistemáticamente el sistema educativo mexicano. No sólo mantuvimos la Prueba ENLACE, iniciada en 2006, sino que la fortalecimos, incorporando el acompañamiento de padres de familia y de la sociedad civil; la institucionalizamos y volvimos permanente su aplicación anual, y, desde 2008, la ampliamos al bachillerato. Algo muy importante, y quizá lo más valioso, es que abrimos los resultados de esta prueba al escrutinio público, de manera que cualquier persona pueda conocer el estado general del Sistema Educativo Nacional. Somos el único país del mundo que evalúa a todos sus alumnos de tercero a sexto de primaria, de los 3 grados de secundaria y del último grado de bachillerato¹³.

En cuanto a la dimensión institucional en México, las primeras acciones para iniciar la evaluación de la educación se realizaron en la década de los setenta, y se ocuparon sólo de la educación superior. Estas evaluaciones fueron parte de programas de gobierno e iniciativas de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). Fue hasta 1989 que se institucionalizó la evaluación de la educación superior en el *Programa para la Modernización Educativa 1989-1994*, que establecía como una acción prioritaria, las evaluaciones interna y externa permanentes de las instituciones para impulsar la mejora de los programas educativos y servicios que ofrecían. Se crearon entonces la Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior (CONPES) que a través de la Comisión Nacional para la Evaluación de la Educación Superior (CONAEVA) diseñaría la estrategia nacional para la creación y operación del Sistema Nacional de Evaluación de la

13 http://www.sep.gob.mx/es/sep1/Pie_Nota_040912

Educación Superior, con tres líneas de acción: la evaluación institucional (autoevaluación), la evaluación del Sistema y subsistemas de educación superior y la evaluación interinstitucional de programas académicos y funciones de las instituciones. Para promover la evaluación externa, la CONPES creó en 1991 los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), como organismos de carácter no gubernamental. Las principales funciones asignadas a los CIEES fueron la evaluación diagnóstica de programas académicos y funciones institucionales y la acreditación de programas y unidades académicas. En la actualidad los CIEES están conformados por nueve comités¹⁴ que de 1991 a 2006 evaluaron casi tres mil programas académicos y las funciones institucionales¹⁵.

A principios del ciclo escolar 2002-2003, se creó el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) como un esfuerzo para medir la calidad de la educación. Otro esfuerzo realizado por las autoridades mexicanas consiste en el Compromiso Social por la Calidad de la Educación, firmado el 8 de agosto de 2002 por la SEP y el SNTE. De acuerdo a Yzaguirre la parte más sustantiva del documento son los puntos cinco y seis, en los cuales se identifican los cambios y compromisos que se proponen: el cumplimiento de los maestros con su trabajo, el aprovechamiento óptimo de la jornada escolar y el aprendizaje de un segundo idioma y de computación. Además, se añade que se requiere mejorar la infraestructura, adecuar las condiciones de trabajo y transformar la gestión. Otra cosa importante es que se acepta que en el futuro la movilidad de maestros y directivos se hará con base en el mérito y se desarrollará un nuevo sistema de evaluación (Op. Cit, 2004: 3).

El Programa Escuelas de Calidad (PEC) trabaja desde 2001 por incorporar en cada

14 Arquitectura Diseño y Urbanismo; Ciencias Naturales y Exactas; Ciencias Agropecuarias; Ciencias de la Salud; Ciencias Sociales y Administrativas; Artes, Educación y Humanidades; Ingeniería y Tecnología; Difusión, Vinculación, y Extensión de la Cultura y Administración y Gestión Institucional

15 <http://www.copaes.org.mx/home/Antecedentes.php>

escuela que lo integra un modelo de gestión, basado en los principios de: liderazgo compartido, trabajo en equipo, respeto a la diferencia, planeación participativa, evaluación para la mejora continua, participación social responsable y rendición de cuentas (Yzaguirre: 5). De las más de 85 mil escuelas apoyadas por el PEC, más de 74 mil se incorporaron durante la administración de Felipe Calderón, abarcando a 4 de cada 10 escuelas de educación básica del país y a 12 millones de alumnos¹⁶.

El crecimiento del discurso de la calidad se refleja en el interés por las ISO 9000, ya que desde comienzos de la década de los '90, toda una serie de organizaciones en Europa han obtenido un certificado ISO 9001. En México desde 1997 el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) mantiene una lista actualizada de las unidades productivas certificadas bajo los estándares ISO 9000 e ISO 14001.

A partir de la interpretación de la norma, el primer paso en el cambio conceptual fue concebir la Educación como producto, acordando la definición de producto como resultado de un proceso. El segundo paso es interpretar que quienes reciben la educación son los clientes, definiendo cliente como persona u organización que recibe un producto (Op. Cit., 2008, 78). Un ejemplo de esta lógica se puede leer en un artículo titulado *Calidad educativa e ISO 9001-2000 en México (2004)*, la autora explica como operan los conceptos de “cliente”, “producto”, “eficiencia” y “procesos”:

La implementación de un Sistema de Gestión de Calidad en cada uno de los niveles educativos, plantea la posibilidad de abordar la interrelación entre niveles [...] ya que con ello es factible considerar como cliente bajo esta macro perspectiva, al siguiente grado escolar y de manera subsecuente al siguiente nivel escolar, lo que suma un enfoque basado en procesos [...] Desde

16 <http://www.sep.gob.mx/es/sep1/C1280912#.U5jsPIaRAYw>

esta macro perspectiva, cada grado escolar es proveedor del siguiente, por lo que habrá que satisfacer los requisitos del cliente, que es el siguiente grado y los propios de los alumnos [...]. Más ampliamente la conceptualización de la cadena de eficiencia [...], es cuando el cliente del nivel primaria, además de los alumnos, es el nivel de secundaria, pues los alumnos de primaria para ingresar al siguiente nivel, deberán aprender una serie de aspectos, desarrollar diferentes destrezas y habilidades [...]. De esta manera los diferentes procesos que desarrollan los diferentes grados y niveles interactúan entre sí, convirtiéndose en clientes-proveedores unos con otros (Op. Cit, 2004: 10-11).

Globalización como significante nodal

La globalización de las lenguas es considerada un efecto de los fenómenos de globalización en general. Más de un lingüista considera que la intensificación de todo tipo de relaciones a nivel mundial pueden afectar a las lenguas de muchas formas. Por ejemplo, Joaquín Garrido (2010) cita el inventario de Steger de fenómenos que al intensificarse tendrían efectos sobre la situación lingüística mundial: el número cada vez menor de lenguas en el mundo, las migraciones, el turismo y el aprendizaje de lenguas, el uso de lenguas dominantes en internet y en las publicaciones científicas internacionales. Igual a esta idea, que asume la existencia de esta relación como un hecho palpable, Garrido cita también a De Swaan y Calvet, que plantean que el inglés es la primer lengua global, lo que significa que su “interconexión es verdaderamente mundial” y que nunca antes en la historia de la humanidad, una lengua se extendió tanto, hasta llegar al punto de convertirse en el vehículo de la comunicación entre los habitantes de casi todos los rincones del planeta (Garrido, 2010: 69-72).

Otros autores convencidos de la globalidad del inglés, plantean que ésta no solamente consiste en que es la herramienta que intensifica la comunicación entre hablantes de distintas lenguas, también consiste en que gracias a la tecnología, su aprendizaje no está limitado a una región cultural o un solo grupo social, al grado que hoy en día es considerado un idioma que ha dejado de pertenecer a los países anglófonos y a cualquier centro hegemónico. Ian Chamber es una publicación de 1994, anota la siguiente consideración:

En este punto, el inglés se convierte en un continuum de intersecciones, encuentros y dialogo, pues su expansión se asemeja a la de una red de comunicación en constante crecimiento que se nutre de los contactos entre ciudadanos de distintos países (Chambers, 1994: 106).

Esta red de comunicación en inglés a nivel mundial comenzó a formarse a la par de la experiencia colonizadora de Inglaterra. Posteriormente, la Revolución Industrial también la impulsaría pues los principales avances tecnológicos se trasmitían en esta lengua, y finalmente, la cultura norteamericana y los medios de comunicación la posicionarían como lengua hegemónica de la comunicación del siglo XX y principios del XXI (Durand, et. al., 2004: 17).

Sin embargo, desde la perspectiva del APD se considera que “globalización” es un término polisémico y ambiguo (De Alba, 1996) . Tiene un significado en el discurso neoliberal, otro en el discurso crítico, uno en el discurso socialdemócrata, y otro en uno conservador. Su significado también varía en aquellos discursos concentrados en la economía, a los que se ocupan de la historia o los medios de comunicación (De Alba, 1995).

En el caso de la reforma educativa analizada, el significado que tiene el término

globalización en el discurso neoliberal, es el que se ha erigido como el significado dominante de la modernidad. Dentro de este discurso se nos ha presentado el mundo globalizado, a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación como el horizonte del mundo y el contorno social hacia el cual vamos (De Alba, 2007: 91).

Rosa Nidia Buenfil (1996) señala que en el discurso educativo, el término globalización aparece como un nudo, un significante que amarra y fija precariamente el campo de la modernización educativa:

Tanto desde la perspectiva de lo dicho con palabras, como desde la perspectiva de lo dicho *sin* palabras, los sentidos de la globalización circulan por significantes de índole diversa que van desde contenidos y programas hasta la organización de estímulos académicos para el docente, pasando por la administración y gestión escolar, financiamientos, etc. (Buenfil: 1996: s/n).

La autora muestra cómo este término está presente en el discurso modernizador en diversas posiciones: “sirve para referirse al contexto, a la causa o al objetivo de la política modernizadora”, en algunos casos, aparece directamente en los textos, a veces es aludido con términos sinónimos, etc.; lo que le interesa resaltar a Buenfil, es que la función del concepto es compartir su significado con los demás, imprimiendo en ellos características de su propia significación; por ejemplo, instruir para una situación global, formar para la productividad en un mundo globalizado, etc (Buenfil 2000: 125).

Alicia de Alba (2007), otra representante de la aplicación del APD para el estudio del discurso educativo, también muestra la debilidad del significante globalización ante datos

duros. De Alba opta por el concepto “contexto social amplio” para referirse a aquello definido por el neoliberalismo como globalización. Este “contexto social amplio” muestra una realidad social, política y económica que no se encuentra globalizada en los hechos, sino que pareciera que está globalizada solo retóricamente; es decir, la mayor parte de la humanidad, lejos de articularse o conectarse en esta globalización se empeña más en predecir como en decir que se está ya viviendo en ella (De Alba, 2007: 95).

De acuerdo con De Alba, para 1992 el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, reportaba que 20% de la humanidad consumía más del 80% de la producción total mientras que 80% de la población consume menos del 20%. En 2003, doce años después, lejos de mejorar, ésta situación se agravó; 20% de la humanidad es responsable del consumo de cerca de 90% de los recursos naturales, mientras que aproximadamente 4 mil millones de personas viven con menos de 2 dólares (EU) por día. Para De Alba esta es una cuestión vital para comprender nuestras propias percepciones sobre esta situación. La autora señala que son los circuitos de circulación tanto simbólica como material de ese 20% de la humanidad, y el espacio y tiempo que consume en los distintos medios de comunicación y en las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, lo cuales permiten la construcción de representaciones sociales que literalmente, no ven el problema planteado en las estadísticas presentadas: que ese gran porcentaje de la humanidad es invisible al 20% de quienes tenemos acceso al consumo (ibid: 94-95).

La tesis básica de De Alba es, que estas representaciones se anclan o vinculan con el significativo globalización, el cual funciona como organizador del sistema:

Principalmente actúa en el 20% de la población que consume cerca de 90% de lo que se

produce. De tal forma que, ante esta situación de terrible desigualdad y de la poca o casi nula capacidad de interpelación del capitalismo actual o salvaje en relación con el 80% de la humanidad, lo que tenemos en el contexto social amplio, más que proyectos sociales definidos y exitosos, es una crisis estructural generalizada de largo alcance (Ibid: 94).

Es decir, desde la perspectiva del APD se pone en duda la existencia del fenómeno de la globalización, pero no la función discursiva que realiza como significante nodal organizador del mundo, la cual se explica en los siguientes términos: para la SEP, el término globalización, funciona como un punto nodal que aclara las estrategias y los objetivos de una política lingüística educativa. Para las miradas críticas, en cambio, funciona más como un punto ciego de la planeación, pues todo aquello que está fuera de este contexto social amplio interpretado como globalización, no cuenta para ser considerado por los planes y programas actuales.

Consideraciones generales sobre los cuatro puntos nodales

Como mencioné al principio de este capítulo, estos cuatro significantes realizan la función de significados privilegiados mediante los cuales, la SEP y muchas instituciones más, podrán presentar el objetivo de aprender inglés durante la educación inicial (y cualquier otro contenido) como un objetivo universal, es decir, como un objetivo que debería perseguir todo sistema y sujeto educativo.

Tal como lo plantea el APD, la articulación hegemónica de la importancia del inglés no solo consiste en la prolongación de un sistema institucional de promoción de este idioma,

también presupone el éxito de una articulación conceptual que haga pasar como universal una perspectiva particular. Es decir, para que funcione la articulación hegemónica que la SEP intenta consolidar en relación a la lengua inglesa, tuvo que incorporar en su discurso, una serie de rasgos en los cuales la mayoría de los beneficiarios del sistema educativo público puedan reconocer sus auténticos anhelos. Para ese fin es que incluye los horizontes interpretativos de los cuatro conceptos señalados además de invocar la autoridad de instituciones como la Unesco, la OCDE y el Consejo Europeo.

Como anota Slavoj Žižek, una articulación hegemónica requiere tanto de contenidos auténticos como de contenidos distorsionados por el discurso hegemónico. Los primeros consisten en los anhelos de los beneficiarios de un programa educativo, que pueden consistir, entre muchas cosas, en conseguir movilidad social ascendente por medio de sus logros escolares y por medio del trabajo. Los segundos son la serie de contenidos distorsionados por el discurso educativo hegemónico, como son la distorsión que ejerce el concepto de la globalización sobre las concepciones que se tienen del contexto social, económico y político actual, y la distorsión de la perspectiva plurilingüe como veremos más adelante.

Capítulo 5

Conceptos e instituciones privilegiadas

Los cuatro conceptos señalados forman parte del discurso educativo nacional e internacional. En el discurso de los tres organismos internacionales en que se basa la SEP, se puede observar un significado distinto de la diversidad lingüística. Estas diferencias de interpretación se deben a la relación que se establece entre dicho fenómeno y el significado hegemónico de la globalización.

Si la globalización ejerce la función nodal, la diversidad lingüística se interpreta como una problemática; pero, si la función nodal la ejerce la diversidad lingüística, lo local toma la forma de contexto propicio para el diálogo intercultural.

En el primer caso el papel nodal de lo global hace imposible una concepción plurilingüe, mientras que en el segundo, la interculturalidad solo es posible asumiendo la postura del plurilingüismo para la enseñanza y aprendizaje de lenguas. La Unesco y la OCDE se ubican en el primer caso, mientras que el CE pertenece al segundo.

A continuación exponemos la articulación discursiva de las tres instituciones señaladas y el peso de los significados de la globalización y de la diversidad de lenguas en cada discurso, así como el tipo de perspectiva plurilingüe que resulto de dicha articulación conceptual en el caso de la Unesco.

Qué propone la Unesco

El discurso educativo de la Unesco incluye los cuatro conceptos señalados, pero es fácil

detectar el poder articulador del significado hegemónico de la globalización. En términos generales, para la Unesco la educación debe responder a las necesidades de la globalización. En el contenido de sus documentos, exhorta a las naciones a adoptar políticas educativas destinadas a enfrentar dos retos: la tensión entre lo global y lo local, y la necesidad de formar individuos capaces de integrarse a las exigencias de la nueva sociedad de la información. En este sentido propone una educación que responda a un mundo que cambia rápidamente y que debe preparar a los individuos con capacidades que les permitan afrontar las novedades que surgen en la vida privada y en la vida profesional (Delors, 1997: 12-13).

En cuanto a la diversidad lingüística y cultural, son nociones que aparecen también fijadas al contexto de la globalización. Desde 1997, en un documento titulado *La educación encierra un gran tesoro*, la Unesco consideraba a la diversidad lingüística como parte del contexto de la globalización, pero como un “problema” para el futuro:

Otro aspecto de la problemática del futuro es la multiplicidad de idiomas, expresión de la diversidad cultural de la humanidad. Se estima que existen 6 mil idiomas en el mundo, de los cuales sólo unos doce son hablados por más de cien millones de personas. Los movimientos de población que se aceleraron en los últimos años han ido creando sobre todo en las grandes aglomeraciones urbanas, nuevas situaciones lingüísticas que acentúan esta diversidad (Ibid: 39).

Es decir, si hacemos un seguimiento de la articulación discursiva de la Unesco desde 1997 a la fecha, podemos observar que su posición de apertura y apoyo ante la diversidad lingüística, al igual que su postura sobre la educación, viene fijándose a un contexto

globalizado. Con esta fijación conceptual la postura de la Unesco ante la diversidad lingüística se inclina a favor de las “lenguas de comunicación”. En el mismo documento, la Unesco esgrime razones para inclinarse por un número reducido de lenguas de comunicación, particularmente el inglés, en lugar de la variedad lingüística:

Por otro lado, en un periodo de globalización económica acelerada, la comunicación en un mercado global más amplio y el acceso a fuentes de información decisivas en ese mercado, requieren de idiomas mundiales de comunicación; entre éstos el inglés está asumiendo el liderazgo. La seguridad económica depende de estos idiomas por razones prácticas de comunicación, ya sea con el turismo, para solicitar la intervención de inversionistas o donantes extranjeros y para obtener la información comercial. Si la fuente se limita a su lengua materna, se vera excluida de estas importantes áreas o bien tendrá que depender de caros servicios de traducción. (Ibid: 15)

En esta enumeración de razones, el significado de la globalización ejerce un efecto de fijación en el discurso de la Unesco. Este criterio global y económico se ha ido afianzando en esta institución por medio de una retórica que intenta conciliar la necesidad de aprender las lenguas de la comunicación, con la necesidad, aunque secundaria, de aprender los idiomas locales. Así es como años más tarde surge una postura plurilingüe de la Unesco en la Resolución 30C/12 aprobada por la Conferencia General en 1999, en la que adoptó la expresión “educación plurilingüe” para referirse al uso de por lo menos tres lenguas en la educación: la lengua materna, una lengua regional o nacional y una lengua internacional. En esta resolución se defiende la opinión de que la educación plurilingüe es la única forma de responder a las exigencias de la participación en el plano mundial y nacional, así como de

atender las necesidades específicas de comunidades distintas en cuanto a su cultura y su lengua (Unesco, 2003: 18); no obstante, ya está presente una distorsión del concepto plurilingüismo al relacionarlo solo con tres variedades lingüísticas, una de ellas una lengua internacional.

Cuatro años más tarde, en 2003, la perspectiva plurilingüe de la Unesco se disuelve y los idiomas de la comunicación se tornan como los más recomendables.

Por otra parte, los idiomas de comunicación, o sea los que en el plano nacional o internacional permiten comunicarse a los hablantes de diferentes idiomas, van cobrando cada vez mayor importancia debido a la mayor movilidad de las poblaciones y al desarrollo de los medios de comunicación. La complejidad de las situaciones lingüísticas de cada país hace muy difícil formular cualquier recomendación que pueda aplicarse en toda circunstancia, pero es cierto que el aprendizaje de idiomas de gran difusión debe ser concomitante con el de los idiomas locales, en el marco de programas escolares bilingües e inclusive trilingües. Programas de este tipo son ya la norma en algunas regiones del mundo. En situaciones de multilingüismo, la alfabetización en lengua materna, cuando es posible, suele considerarse conveniente para el desarrollo escolar del niño, y más tarde se puede disponer una transición gradual hacia un idioma de comunicación (Ibid: 39)

En este caso, el término privilegiado de la globalización, le sirvió a la Unesco para fijar el significado de la diversidad lingüística como un problema global; y para intercambiar el contenido del concepto plurilingüismo, que hacía referencia a la apertura a toda la diversidad lingüística, por el de multilingüismo y lenguas de la comunicación que hace referencia exclusivamente a lenguas internacionales, entre ellas el inglés.

Esto decir, la discursividad del plurilingüismo tal como se expuso en el apartado

anterior, fue modificada por la articulación de la Unesco en un lapso de cuatro años y pasó de ser, un patrimonio a preservar con una perspectiva plurilingüe, a un fenómeno al que hay que enfrentarse, o bien una problemática que hay que atender enseñando la lengua materna, una local y una internacional.

Qué propone la OCDE

Igual que la Unesco, la OCDE concibe a la diversidad lingüística en forma de un problema, pero no para el futuro en general, sino para la educación en particular, o bien para los sistemas educativos de sus Estados miembros. Asimismo asume que la globalización se manifiesta en el contacto constante entre lo local y lo global:

Por la globalización, existe una tendencia mundial hacia la interacción entre ciudadanos de todas las nacionalidades y etnicidades; el éxito económico individual y de la comunidad se encuentra íntimamente ligado a la habilidad para relacionarse unos con otros (OCDE, 2007: 8).

Como parte de su disursividad sobre la diversidad lingüística, en 2007 propone el proyecto “Globalización y competencias lingüísticas”, que tiene por objetivo estudiar el impacto de la diversidad lingüística sobre la educación y observar cómo los sistemas educativos pueden responder mejor a los retos que impone ésta “nueva situación”.

Una forma en que la OCDE propone afrontar el reto es, que los sistemas educativos se decidan enseñar solo los idiomas que despierten las actitudes más positivas en los estudiantes. Para ello, partió de la hipótesis de que las actitudes hacia la lengua y la cultura

asociada a ella, son un elemento crucial para la motivación para el aprendizaje de lenguas extranjeras; es decir, los sentimientos y percepciones que se dirigen hacia una cultura pueden afectar fuertemente las motivaciones para aprender su lengua, por lo que el conocimiento previo de la cultura es importante para generar una actitud positiva hacia la lengua y la cultura meta.

En este sentido la OCDE, señala que una mejor comprensión de los tipos de motivación y del impacto de la adquisición de una lengua no nativa, son esenciales para que la enseñanza y el aprendizaje de lenguas tenga mayor alcance y éxito. Por ello, para la OCDE los beneficios económicos o la sola percepción de que aprender una lengua acarrea beneficios económicos también son un factor en la motivación.

A partir de este orden de ideas, la OCDE estima que por ser el inglés la lengua más usada en las transacciones económicas, es la lengua que más motiva a los individuos a aprenderla, además de que es un factor de competitividad que puede ser determinante para iniciar negocios.

Sumado a lo anterior, la OCDE subraya que el aprendizaje del inglés es una forma en que los individuos pueden ser miembros colaboradores de la globalización económica. Pero a diferencia de la Unesco, que en la superficie discursiva de sus documentos, realiza las ventajas comunicativas del inglés, en los de la OCDE, se realzan, en mayor medida, las ventajas económicas de aprenderlo.

Qué propone el Consejo Europeo

El Consejo de Europa (CE), publicó en 2001 un documento que se ha convertido en

referencia obligada para conocer la política lingüística que impulsa esta asociación y que ha servido de base en la instrumentación de la enseñanza del inglés en primarias en la gran mayoría de los países de América Latina a pesar de que la difusión de este idioma no fue su principal objetivo: *El Marco Común Europeo de Referencia para la Enseñanza de Lenguas* (MCER). Dicho documento establece como objetivo “conseguir una mayor unidad entre sus miembros adoptando una acción común en el ámbito cultural” (Consejo de Europa, 2001: 2).

La labor de CE en relación con las lenguas extranjeras se rige por tres principios básicos:

- 1) Que el patrimonio de las distintas lenguas y culturas de Europa constituye un recurso valioso que es necesario preservar y desarrollar; para ello es necesario un esfuerzo educativo importante para que la diversidad no sea un obstáculo para la comunicación sino una vía para el enriquecimiento y comprensión mutuos.
- 2) Que el conocimiento de distintas lenguas europeas facilitará la comunicación e interacción entre europeos cuyas lenguas maternas son distintas con el objetivo de alentar la movilidad, la comprensión, la colaboración, vencer los prejuicios y la discriminación.
- 3) Que los estados miembros, al adoptar o elaborar políticas nacionales en el campo de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas, pueden conseguir una mayor convergencia en el nivel europeo por medio de acuerdos apropiados para un continua cooperación y coordinación en sus políticas (Consejo de Europa 2001:18).

Para conseguirlo, el CE privilegia el plurilingüismo en la educación de lenguas, enfoque que rechaza la idea de que los estudiantes de lenguas extranjeras deben aspirar a lograr un desempeño de hablante nativo. Por el contrario, se trata de alcanzar un repertorio lingüístico internacional mediante el cual el individuo pueda comunicarse con suficiente

inteligibilidad con el mayor número de hablantes de otras lenguas. Por ello, el CE fomenta la idea de que el aprendizaje de lenguas es para toda la vida y no para impartirse en cursos intensivos; la motivación por aprenderlas se verá reforzada al no exigirse un alto nivel de desempeño en poco tiempo.

Aparejado al plurilingüismo se encuentra el pluriculturalismo, que propone que el individuo debe desarrollar una competencia pluricultural que le permita contar con un acervo donde las diversas culturas y sus respectivas lenguas son analizadas y contrastadas dando como resultado la comprensión, la tolerancia y el enriquecimiento lingüístico y cultural (Ibid: 175).

En el discurso del CE, el concepto de plurilingüismo se relaciona directamente con el elemento “educación por competencias”, dando como resultado el concepto “competencias plurilingües”. Para el CE es muy importante definir en términos concretos las competencias y los avances plurilingües de sus ciudadanos, por ello establece parámetros de evaluación de competencias, en los que se especifican las capacidades plurilingües y las actividades que un hablante es capaz de realizar como poseedor de dichas competencias. A diferencia de parámetros anteriores que medían las capacidades de los hablantes en términos de porcentajes, el MCER las define en términos de las relaciones sociales que un hablante de lenguas extranjeras es capaz de sostener con otro hablante (Ver cuadro pag. 81-82).

Estos estándares de medición de las capacidades plurilingües han hecho más eco fuera de Europa que sus consideraciones sobre el plurilingüismo. En el discurso de la SEP esto es evidente. A partir de estos estándares la SEP creó la Certificación Nacional de Nivel de Idioma (CENNI), adaptando estos parámetros contruidos para las competencias plurilingües, pero para medir exclusivamente el nivel de inglés.

Como parte de esta adaptación de los estándares del MCER, la SEP también combinó consideraciones sobre el aprendizaje de una lengua extranjera con elementos propios del aprendizaje de una lengua materna: los “usos sociales del lenguaje”, noción construida para la enseñanza de lenguas nativas y el español, que en términos generales propone la construcción de ambientes sociales de interacción que faciliten el desarrollo lingüístico de los niños.

Consideraciones generales sobre el discurso de las instituciones transnacionales

Las ideas sobre la diversidad lingüística de las tres instituciones señaladas cambian drásticamente de una a otra debido a la presencia desigual del significado de la globalización. El efecto nodal de la globalización en el discurso de la Unesco y OCDE es claro; parafraseando a Žižek, es el significante mediante el cual la Unesco y la OCDE conectan los demás elementos determinando retroactivamente su identidad: según ésta perspectiva, por ejemplo, la globalización hace importantes ciertas lenguas y otras no.

Tanto la Unesco como la OCDE asumen a la globalización como el contexto actual; tratan de demostrar que la globalización se materializa en la ampliación del mercado y que las fuentes de la información conducen necesariamente a nuevas formas de dependencia del individuo al contexto internacional; dentro de este universo de sentido ambas definen a la diversidad lingüística como un problema. La diferencia entre una y otra radica en pequeños detalles, por ejemplo, en las situaciones conflictivas que cada una señala: para la Unesco es un problema social en general, que acarrea problemas de comunicación y puede facilitar la violación de los derechos humanos de las minorías lingüísticas; mientras que para la OCDE

es solo un obstáculo para las estrategias de desarrollo e integración económica de cada país.

En las formas de enfrentar el problema de la diversidad lingüística: la postura de la OCDE es más limitada que la de la Unesco, ya que propone privilegiar únicamente las lenguas que sean más utilizadas en las transacciones económicas, en tanto que la Unesco plantea el aprendizaje de por lo menos dos lenguas locales junto a una internacional. En cuanto a las ventajas del aprendizaje de lenguas que cada una señala: para la Unesco es un medio para promover la igualdad social, entre los sexos y fomentar el entendimiento entre grupos, en tanto que para la OCDE los beneficios son económicos si se aprende la variante más utilizada en las transacciones económicas. Es decir, la Unesco y la OCDE encuentran en los mismos procesos globales que hacen de la diversidad lingüística una problemática, la oportunidad de incluirla como un reto que precisa de la reforma de los sistemas educativos. La mejor forma de incluir a la enseñanza de lenguas en la reforma educativa, consistió en ubicar a los idiomas que hacen de la enseñanza de lenguas una asignatura más acorde a las necesidades de un contexto nacional e internacional interconectado.

Como podemos ver, sin la función nodal del significado de la globalización, la equivalencia que realizan la Unesco y OCDE sobre el significado de la diversidad lingüística y del plurilingüismo no sería posible. Veamos, si la Unesco planteaba desde 1997 que la diversidad lingüística es un problema para el futuro, sería difícil que para 1999 plantee que los sistemas educativos adopten una educación plurilingüe, que piensa a la diversidad lingüística como riqueza cultural que debe ser protegida; no obstante, lo hizo. Esto fue posible, gracias a que, en este año, el concepto de plurilingüismo de la Unesco significa “tres idiomas”, entre ellos uno que gracias a la globalización adquiere importancia, es decir un

idioma internacional.

Lo que esta articulación discursiva refleja es que el concepto de la globalización utilizado para designar a la diversidad lingüística, es un término que mistifica nuestra percepción de ella y no nos deja pensarla mas que en forma de problema. Tanto la OCDE como la Unesco dejan de lado los combates de la pluriculturalidad — el combate a la discriminación y el racismo —, que constituían su contenido discursivo previo y lo intercambian por la supuesta necesidad de las minorías culturales de integrarse ventajosamente a las dinámicas económica actuales. Es decir, en el discurso de la Unesco y la OCDE, la rápida relación que establecen con las dinámicas de la globalización lleva a la nula promoción de la diversidad lingüística.

En el discurso del CE en cambio, la diversidad lingüística es el significante nodal de su discursividad. Esta se define como una riqueza que es importante conservar y como un medio para fomentar la comunicación intercultural y para combatir la discriminación y los prejuicios raciales. En ese plano de ideas, la enseñanza de lenguas se concibe para fomentar la interacción entre ciudadanos sin la mediación de relaciones de poder basadas en las diferencias lingüísticas, y no, como lo proponen la Unesco y la OCDE, para fomentar la integración de los ciudadanos privilegiando el plano laboral y económico.

En el siguiente cuadro se muestra la concepción que cada institución tiene de la diversidad lingüística y las ventajas que se derivarían de acuerdo al significado con el que se la invista:

Consejo Europeo	Unesco	OCDE
Definición:	Definición:	Definición:

<p>La diversidad lingüística es un patrimonio que es necesario preservar y desarrollar, para ello es necesario un esfuerzo educativo.</p>	<p>Otro aspecto de la problemática del futuro es la multiplicidad de lenguas.</p>	<p>La diversidad lingüística tienen un impacto sobre la educación. Por lo cual es necesario observar cómo los sistemas educativos pueden responder mejor a los retos que le imponen esta situación.</p>
<p>Ventajas:</p> <p>1) El conocimiento de distintas lenguas facilitará la comunicación e interacción entre europeos. Alienta la movilidad geográfica, facilita la comprensión y vencer los prejuicios y la discriminación.</p> <p>2) La enseñanza y el aprendizaje de lenguas puede ayudar a conseguir una mayor convergencia entre los Estados europeos para la coordinación y cooperación de sus políticas lingüísticas.</p>	<p>Ventajas:</p> <p>1) La Unesco apoya la educación bilingüe y/o plurilingüe como un medio para promover la igualdad social y la paridad entre los sexos.</p> <p>2) La Unesco apoya la enseñanza de idiomas como componente de la educación intercultural a fin de fomentar el entendimiento entre distintos grupos.</p>	<p>Ventajas:</p> <p>1) Los beneficios económicos que acarrea para el individuo el aprendizaje de lenguas son un factor para su motivación.</p> <p>2) Al ser el inglés la lengua más usada en las transacciones económicas, es la lengua que más motiva a los individuos a aprenderla.</p>

Capítulo 6

Los puntos nodales del discurso del PNIEB

La promoción del PNIEB se ha realizado principalmente a través de documentos de presentación que desglosan la normatividad que le dio nacimiento, los principios pedagógicos que lo guían y los objetivos que se plantean para los niveles preescolar, primaria y secundaria.

Al igual que el resto del discurso educativo en México, el PNIEB hace suyo el discurso modernizador de organismos internacionales. En su documento de presentación titulado *Fundamentos Curriculares* (2012), así como en otras fuentes de promoción aparecen mencionadas estas instituciones, sobre todo las recomendaciones que la OCDE hiciera para México a partir de los resultados del Informe del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes 2006 (PISA, siglas en inglés), el informe de la UNESCO de 1997, *La educación encierra un tesoro*, y las apreciaciones de las reformas a los planes de estudio de 2003 y 2006.

En términos del APD, los conceptos que se vierten en los documentos de estas agencias internacionales se convierten en los significantes nodales que se articulan en la discursividad del PNIEB y de toda la política educativa gubernamental.

Los puntos nodales señalados, no lo son porque sean los conceptos que más aparecen en la dimensión retórica del discurso de la SEP y del PNIEB, sino porque son los significantes que sirven para justificar la intencionalidad del programa y que le otorgan sentido al acto de enseñar inglés a nivel nacional. Lo cual quiere decir que la relación entre estos conceptos y la enseñanza del inglés no es necesaria, obvia o natural. Solo en el

discurso de la SEP estos conceptos aparecen como componentes de la importancia del inglés, o mejor dicho solo en este discurso la importancia del idioma inglés se delimitó por su relación con estos componentes.

A continuación exponemos el análisis del contenido de los documentos de presentación del PNIEB, con el objetivo de mostrar la articulación discursiva de estos conceptos, la forma en que son definidos y las relaciones que tienen con otros.

El enfoque de competencias

Prácticamente en todo el diseño del PNIEB y en el contenido de sus documentos es posible observar la modulación que ejerció el enfoque de competencias en su diseño. Bajo el signo de la globalización las competencias necesarias prácticamente se reducen a dos, el manejo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y el dominio de una lengua extranjera, el inglés:

La sociedad contemporánea, regida de manera preponderante por las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), demanda ciudadanos que cuenten con las competencias necesarias para insertarse en un mundo globalizado y en constante transformación. La educación tiene por tanto, la responsabilidad de ofrecer a los alumnos la posibilidad de desarrollar dichas competencias, razón por la que, para lograrlo, asume la necesidad de que estos adquieran una serie de saberes fundamentales, entre los que destacan el uso y dominio de tales tecnologías, así como el conocimiento de, al menos una lengua distinta a la materna (Ibid: 12).

La articulación discursiva que se realiza en torno al concepto de competencias rebasa el plano retórico y se materializa en el diseño mismo del PNIEB. De esta forma, tal como lo plantea este enfoque, el PNIEB está diseñado en etapas de aplicación; la primera destinada al contacto y familiarización con el inglés y la segunda destinada a la adquisición de las “competencias necesarias” para usar el inglés de manera efectiva.

Las competencias también están divididas en niveles, en este caso se adoptaron los cuatro niveles de competencia lingüística del Marco Común Europeo de Referencia para la Enseñanza de Lenguas (MCER): Usuario Básico, Usuario independiente y Usuario competente. Los tipos de usuario se definieron de acuerdo al ajuste o potencialidad de los hablantes para ciertas tareas. Por ello para cada nivel se describen las habilidades y las capacidades específicas que puede demostrar un usuario, como se puede apreciar en el siguiente cuadro:

CUADRO 2. NIVELES COMUNES DE REFERENCIA DEL MCER		
USUARIO COMPETENTE	C2 Maestría	Es capaz de comprender con facilidad prácticamente todo lo que oye o lee. Sabe reconstruir la información y los argumentos procedentes de diversas fuentes, ya sean en lengua hablada o escrita, y presentarlos de manera coherente y resumida. Puede expresarse de manera espontánea, con gran fluidez y un grado de precisión que le permite diferenciar pequeños matices de significado incluso en situaciones de mayor complejidad
	C1 Dominio operativo eficaz	Es capaz de comprender una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como reconocer sentidos implícitos en ellos. Sabe expresarse de forma fluida y espontánea sin muestra muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada. Puede hacer uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales. Puede producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto
USUARIO INDEPENDIENTE	B2 Avanzado	Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que tratan temas concretos y abstractos. Incluso si son de carácter técnico siempre que estén dentro de su campo de especialización. Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de ninguno de los interlocutores. Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos, así como defender un punto de vista sobre temas generales indicando los pros y los contras de las distintas opciones.

	B1 Umbral	Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, estudio o tiempo libre. Sabe desenvolverse en la mayoría de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua. Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal. Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.
USUARIO BÁSICO	A2 Plataforma	Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.) Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales. Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.
	A1 Acceso	Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente, así como frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato. Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce. Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad, y esté dispuesto a cooperar.

Fuente: Escala global, adaptado de Consejo de Europa(2002: 24)

Como parte de la modulación que el concepto competencias ejerce en el diseño del PNIEB los niveles de usuario se describen en forma de “competencias específicas” relacionadas con “prácticas sociales del lenguaje”. Así cada tipo de usuarios se define de acuerdo a las tareas que son capaces de realizar en cada ciclo y en cada ambiente de interacción; los cuales también se desglosan en el documento de la SEP. Cada competencia comunicativa se refiere a una tarea que el hablante es capaz de realizar de acuerdo a la práctica social de lenguaje de la que se trate, de forma que se facilita la descripción de la tarea a realizar y el objetivo que se persigue en cada ambiente.

El objeto de mostrar estos cuadros, es porque considero que reflejan cierta compulsividad por desagregar las ventajas de la enseñanza de este idioma en forma de “competencias comunicativas específicas”, lo cual dio forma a gran parte del diseño del

PNIEB. En el siguiente cuadro se puede apreciar que la aplicación del enfoque de competencias deriva en la formulación de 8 o 12 competencias por cada ciclo.

Propósito para cada ciclo	Lo que se espera del estudiante en cada ciclo
<p>Ciclo 1</p> <p>Que los estudiantes se sensibilicen a la existencia de una lengua distinta de la materna, y se familiaricen con ella mediante su participación en actividades específicas con el lenguaje, que son propias de prácticas sociales del lenguaje rutinarias y conocidas a través de la interacción entre ellos y los textos orales y escritos de diversos ambientes sociales (ibid: 21).</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1) Reconozcan la existencia de otras culturas y lenguas. 2) Adquieran motivación y una actitud positiva hacia la lengua inglesa. 3) Desarrollen habilidades básicas de comunicación, sobre todo de tipo receptivo. 4) Reflexionen sobre el funcionamiento del sistema de escritura. 5) Se familiaricen con diferentes tipos textuales. 6) Se introduzcan a la exploración de la literatura infantil. 7) Desarrollen estrategias de aprendizaje y metacognitivas, transferibles a otras áreas del conocimiento (ibid: 21).
<p>Ciclo 2</p> <p>Que los estudiantes obtengan los conocimientos necesarios para comprender y utilizar la lengua inglesa de manera que puedan reconocer, entender y emplear expresiones ampliamente utilizadas, a través de su participación en actividades con el lenguaje, propias de prácticas sociales del lenguaje, relacionadas con la producción e interpretación de textos orales y escritos, vinculados con los ambientes familiar y comunitario, entorno académico y de formación, o el literario y lúdico (ibid: 21).</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1) Expresen opiniones y peticiones simples en contextos familiares. 2) Reconozcan instrucciones, información y anuncios básicos. 3) Identifiquen aspectos básicos de la pronunciación y el vocabulario que se emplean en contextos de la vida diaria. 4) Usen expresiones para referirse a aspectos y necesidades personales. 5) Respondan al lenguaje oral y escrito de diversas maneras lingüísticas y no lingüísticas. 6) Utilicen diversas estrategias para solucionar problemas cotidianos, así como para buscar información sobre temas concretos. 7) Comprendan vocabulario poco familiar o desconocido utilizando estrategias específicas. 8) Identifiquen las semejanzas y diferencias entre las expresiones culturales propias y las de la lengua inglesa. 9) Establezcan un contacto social básico con su repertorio lingüístico (ibid: 21-22).
<p>Ciclo 3</p> <p>Que los estudiantes participen en actividades con el lenguaje, propias de prácticas sociales del lenguaje que les permitan, a través de la interacción con textos orales y escritos, comprender y usar el inglés para desarrollar tareas comunicativas simples y cotidianas sobre temas conocidos o habituales relacionados con los ambientes familiar y comunitario, académico y de formación, o el literario y lúdico (ibid: 22).</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1) Comprendan y produzcan información cotidiana o rutinaria y su significado general. 2) Inicien o intervengan en algunas conversaciones o transacciones utilizando estrategias verbales y no verbales. 3) Reconozcan semejanzas y diferencias en la forma y el uso social entre su lengua materna y la lengua extranjera. 4) Empleen estrategias para la presentación de información, la comprensión de textos académicos y la solución de problemas simples. 5) Expresen opiniones y proporcionen descripciones simples. 6) Produzcan mensajes comprensibles adecuando su selección de formas lingüísticas y su pronunciación. 7) Utilicen estrategias para reconocer la forma y comprender el contenido de una variedad de textos literarios sencillos. 8) Interactúen con y a partir de textos orales y escritos para fines específicos. 9) Socialicen mediante el uso de expresiones comunes. (ibid: 22)
<p>Ciclo 4</p> <p>Que los estudiantes consoliden su dominio del inglés en situaciones comunicativas básicas y sean capaces de participar en actividades con el lenguaje, propias de prácticas sociales del lenguaje, con situaciones comunicativas variadas en las que comprendan y produzcan, de manera general, textos orales y escritos sobre diversos temas (ibid: 23).</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1) Obtengan la idea principal y algunos detalles de una variedad de textos orales y escritos utilizando su conocimiento del mundo. 2) Comprendan y empleen información de diversas fuentes textuales. 3) Produzcan textos coherentes que respondan a propósitos personales, creativos, sociales, académicos e institucionales. 4) Adapten su lenguaje a necesidades comunicativas inesperadas. 5) Reconozcan y respeten diferencias entre su propia cultura y la extranjera. 6) Expresen algunas valoraciones y opiniones sobre asuntos que les sean de interés o cercanos a su realidad cotidiana. 7) Manejen estilos apropiados de comunicación para una variedad de situaciones.

	8) Busquen elementos de cohesión para entender la relación de las partes de un enunciado o texto. 9) Editen sus propios escritos o los de sus compañeros. 10) Utilicen adecuadamente convenciones gramaticales, ortográficas y de puntuación. 11) Intervengan en actos comunicativos formales. 12) Mantengan la comunicación, reconozcan cuándo hay rupturas y utilicen recursos estratégicos para restablecerla cuando lo requieran (ibid: 23).
--	--

Fuente: *Fundamento curriculares* (2011: 21-23)

La preponderancia de este significativo se explica en parte con lo que apunta Díaz Barriga, que el término de competencias refleja intereses de un sector de la sociedad que pone énfasis en impulsar que la educación formal ofrezca resultados tangibles, resultados que se traduzcan en el desarrollo de determinadas habilidades para incorporarse al mundo del trabajo de manera eficaz (Díaz, 2011: 5).

Como vimos anteriormente su origen en el mundo del trabajo le dio un sentido utilitario, se le concibió como una estrategia para determinar las etapas puntuales que debe cumplir un ciclo formativo. Su estrategia principal, el análisis de tareas, ha permitido desagregar una habilidad integrada en una serie de acciones más simples que permiten el dominio de la ejecución. Lo que significa que la única novedad con el enfoque de las competencias aplicado al campo educativo se limita a una puntualización minuciosa de los aspectos en los cuales se debe concentrar “el entrenamiento” o “la enseñanza”.

La modulación del enfoque de competencias también se ejerce sobre la postura lingüística de la SEP. Veamos en que consiste la perspectiva plurilingüe que la SEP dice asumir en el caso del PNIEB.

En la presentación del documento *Fundamentos Curriculares* (2011), los conceptos

de “plurilingüismo”, y “diversidad lingüística” se establecen sin definirlos en el objetivo general, aunque sí aparecen ligados a los conceptos de “competencias” y “globalización” como puede leerse en el siguiente párrafo:

Lograr que al concluir su educación, los alumnos hayan desarrollado las competencias plurilingüe y pluricultural que requieren para enfrentar con éxito los desafíos comunicativos del mundo globalizado, construir una visión amplia de la diversidad lingüística y cultural a nivel global, y respetar su propia cultura y la de los demás¹⁷.

En esta cita, y en todo el discurso del PNIEB es clara la ausencia de una definición exhaustiva de los conceptos de plurilingüismo y diversidad lingüística. Lo que en términos del APD significa que, al menos en el discurso de la SEP dichos conceptos, cuentan con un estatus secundario, pues la SEP no hace un esfuerzo relevante para explicarlos y dedica solo un párrafo para definirlo en relación a lo planteado por el Consejo Europeo. Así es fácil que los significados de plurilingüismo y diversidad lingüística sean susceptibles de sufrir los efectos de cualquier articulación hegemónica, en este caso la que ejercen los conceptos de calidad, competencias y globalización.

En el mismo documento, en un apartado posterior, queda más clara la distorsión que se efectúa sobre el significado de los conceptos de plurilingüismo y variedad lingüística. La SEP comienza citando al CE en su definición del enfoque plurilingüe:

El enfoque plurilingüe enfatiza el hecho de que conforme se expande la experiencia lingüística de un individuo en los entornos culturales de una lengua [...] el individuo no guarda esta

17 <http://www.pnieb.net/inicio.html>

lenguas y culturas en compartimentos mentales estrictamente separados, sino que desarrolla una competencia comunicativa a la que contribuye todos los conocimientos y experiencias lingüísticas y en la que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan (SEP, 2011: 35)

Es decir el plurilingüismo reconoce que un individuo es capaz de retener conocimientos de una variedad de lenguas y utilizarlos en la comunicación. El hablante plurilingüe del CE es un individuo que puede interactuar con personas que hablan idiomas distintos al suyo, no solo por su capacidad para hablarlos, si es el caso, o por su capacidad para escucharlos, si es que solo los entiende, sino por su disposición al aprendizaje de la diversidad lingüística. También plantea que por muy básicos que sean estos saberes, el individuo podría tener la disposición de utilizarlos, siempre y cuando los contextos de interacción faciliten su uso. En ese sentido un contexto plurilingüe se logra al nivel de las actitudes hacia la lengua, es decir al nivel de la identificación simbólica de los individuos con las lenguas y sus hablantes y no con la creación artificial de contextos de comunicación, como lo propone la SEP en el siguiente párrafo en el que dice adaptar la perspectiva plurilingüe:

Desde esta perspectiva, se asume que no existen variedades lingüísticas mejores que otras, por lo tanto, mas que un correcta o incorrecta manera de hablar inglés existen usos adecuados o inadecuados para la situación donde se produce la comunicación, hecho que supone establecer ámbitos de uso y, en el caso del inglés, crear intencionalmente ambientes sociales en el aula en los que se promuevan situaciones comunicativas particulares (Ibid: 27).

Como se puede apreciar, el plurilingüismo que la SEP dice adoptar, consiste en abrirse

solamente a las distintas formas de hablar inglés, creando ambientes sociales de interacción que faciliten su uso; un objetivo muy limitado frente al del plurilingüismo del CE, de cambiar las actitudes de las personas hacia la diversidad y los distintos niveles de competencias lingüística, que forman parte de esa diversidad.

Desde la perspectiva del APD en este apartado y en toda la propuesta del PNIEB, hay una conexión muy endeble sino ficticia entre el concepto de plurilingüismo del CE y el de la SEP, o en todo caso esta conexión esta mediada por el significante “competencias” y el de “globalización”. Estamos entonces frente a un proceso de lógica de la equivalencia, en el que el significado de plurilingüismo se intercambia o bien se llena del significante ambiguo de “no existen variedades lingüísticas mejores que otras”, lo cual nos lleva a aceptar que “mas que un correcta o incorrecta manera de hablar inglés existen usos adecuados o inadecuados para la situación donde se produce la comunicación”. Así, el plurilingüismo de la SEP consiste en promover hablantes bilingües de inglés-español, multiculturales y no interculturales, como lo vimos anteriormente.

Para la SEP, los contextos interculturales con los que los sujetos se pueden encontrar en un escenario como el mexicano, pueden y deben aprovecharse para los aprendizajes lingüísticos, en tanto que abren la posibilidad de un enriquecimiento lingüístico y cultural. El problema está en que la SEP solo propone el enriquecimiento mutuo de dos idiomas, es decir, su postura intercultural es a lo mucho multicultural. Para la SEP promover el plurilingüismo se limita solo a crear intencionalmente ambientes sociales de interacción en el aula. La noción de la variedad lingüística que propone que la competencia plurilingüística se refiere a la capacidad de las personas para albergar y mezclar en su habla distintos niveles de competencia lingüística en distintos idiomas, no tiene nada en común con las prácticas

sociales del lenguaje que tienen lugar en “ambiente creados” que solo impulsan el uso de las distintas variedades del inglés.

En este caso el concepto de “competencia plurilingüe” se articula con el concepto de “competencia” proveniente del campo laboral y ligado directamente al de globalización. De esta forma, la “competencia plurilingüe” que propone la SEP es una competencia necesaria para un contexto en el que la diversidad lingüística es considerada problemática. En este sentido la “competencia plurilingüe” más apropiada para ese contexto es el dominio del inglés, tal como lo plantea la OCDE. Paradójicamente la postura plurilingüe de la SEP, que plantea que “la educación debe ayudar a los alumnos a comprender las diversas expresiones culturales existentes en México y el mundo” se reduce únicamente a la enseñanza de la lengua inglesa.

El PNIEB como un programa de calidad

En el documento *Fundamentos curriculares* (2011), los significantes “calidad” y “competencias” aparecen en el objetivo central: “elevar la calidad educativa, para lo cual se adopta el modelo educativo basado en competencias”. Después de esto no se ofrece un concepto claro de lo que se entiende por calidad educativa, solo se menciona que el *Programa Sectorial de Educación 2007-2012* (Prosedu) establece que “los criterios de la calidad deben aplicarse a la capacitación de docentes, la actualización de programas de estudio y sus contenidos, los enfoques pedagógicos, métodos de enseñanza y recursos didácticos” (SEP, 2011: 8).

Tampoco el documento del Prosedu, ofrece una definición clara de calidad educativa,

sin embargo, aparte de lo ya citado, en este documento sí se enfatiza la importancia de la evaluación:

Un rubro que se atenderá es la modernización y mantenimiento de la infraestructura educativa, así como lograr una mayor articulación entre todos los tipos y niveles y dentro de cada uno de ellos. La evaluación será un instrumento fundamental en el análisis de la calidad, la relevancia y la pertinencia del diseño y la operación de las políticas públicas en materia de educación. La evaluación debe contemplarse desde tres dimensiones: como ejercicio de rendición de cuentas, como instrumento de difusión de resultados a padres de familia y como sustento del diseño de las políticas públicas. Los indicadores utilizados para evaluar deberán ser pertinentes y redundar en propuestas de mejora continua (Prosedu, 2007: 3).

Es claro que el componente evaluativo ocupa un lugar central en el concepto de calidad que maneja la SEP. El término “evaluación”, que prácticamente es el que le da sentido al término de calidad educativa, sí se define ampliamente en el documento *Fundamentos curriculares*. Dicho documento contiene un apartado titulado **Evaluación**. En él la evaluación es definida como un conjunto de acciones dirigidas a obtener información sobre el rendimiento de los alumnos con el fin de intervenir en distintos momentos (antes, durante y después) de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y valorar si las situaciones didácticas, la organización del trabajo en el aula, el uso de los materiales y el tipo de ayuda o guía proporcionada se dirigen al logro de los propósitos (Ibid: 40). La centralidad de la evaluación se argumenta de la siguiente forma:

Tiene como funciones principales, ayudar al alumno a identificar lo que ha aprendido en un

periodo determinado y lo que aún necesita trabajar, y auxiliar al docente a revisar y analizar su práctica, de manera que esté en condiciones de reconsiderar, tomar decisiones, hacer innovaciones y, en general, mejorar las condiciones de enseñanza y aprendizaje del lenguaje. [...] El PNIEB sostiene que evaluar la práctica educativa permite incrementar la calidad de la enseñanza en beneficio de los alumnos e impactar positivamente en el desarrollo personal y profesional del docente. (Op. Cit, 2011: 42)

Asimismo y como parte de la exposición de lo que significa adoptar criterios de calidad, la SEP dice que atender el llamado que la Unesco hiciera a los sistemas educativos de los países de preparar a los alumnos para enfrentar los nuevos retos de un mundo globalizado donde el contacto entre múltiples lenguas y culturas es cada vez más común, forma parte de esta perspectiva, razón por la cual la SEP decide “incorporar la asignatura de Inglés al Plan de estudios y los programas de educación preescolar y primaria”:

Así el PNIEB que propone la SEP, es de calidad en tanto es un programa de estudio elaborado a partir de estándares nacionales e internacionales; en tanto cuenta con la definición clara de los criterios para la formación de docentes, con lineamientos claros y estables para la elaboración y evaluación de materiales educativos y la certificación del dominio del inglés; y en tanto es compatible con una supuesta coherencia entre lo que se enseña (las llamadas “competencias”) y las necesidades que surgieron después de haber entrado en los procesos de la globalización.

Es decir, en el diseño del PNIEB, más que una definición de calidad, se explicitan, el contexto que hace necesario este enfoque y los mecanismos para lograrla y que ayudarían a determinar si la educación ofrecida es de calidad o no. Como lo plantean los críticos del enfoque de la calidad, este es un concepto meramente evaluativo.

En este caso el elemento evaluación del significante de calidad sirve para traducir la abstracta y vacía noción de la calidad como una noción que queda reflejada en, y puede aplicarse directamente a, nuestra experiencia concreta.

La función nodal del concepto de calidad consiste en representar el modo de proceder deseado por los sistemas de enseñanza. El concepto de calidad y su componente evaluación refuerzan la promesa del enfoque de competencias ya que los nuevos estudiantes no solo obtendrán las habilidades que son más buscadas por los empleadores sino que las sabrán realizar correctamente, de modo que será muy difícil que no cumplan las exigencias de sus futuros jefes. El énfasis en la evaluación tanto retóricamente como institucionalmente pretende interpelar al sujeto con toda una discursividad que le asegura el cumplimiento de las nuevas promesas de la reforma, particularmente de la correcta enseñanza de la lengua inglesa.

Adoptar los programas de calidad y por lo tanto reproducirlo se presentan como acciones que permite reconocer nuestra participación en estas corrientes auténticamente progresistas que operan en el contexto social del momento (Žižek, 2007, 13)

El inglés y la globalización

La función nodal del significado de la globalización se realiza de la siguiente forma: Si bien no hay un abuso del vocablo globalización en los documentos de presentación del PNIEB, es fácil la referencia a “la sociedad contemporánea” y al régimen actual de las “tecnologías de la información y la comunicación” como el contexto que hace necesario una serie de competencias en todos los ciudadanos para poder insertarse exitosamente en este mundo

globalizado (PNIEB, 2011: 11). Es decir, una vez que el contexto actual empieza a pensarse y sentirse como el momento de la globalización, al aprendizaje del inglés se siente más necesario, e inicia cuando ciertas dinámicas de ese contexto social amplio, como las migraciones, la firma de tratados internacionales y la aparición de internet, se hacen más evidentes y son vividas como integración económica y avances tecnológicos, encuentro entre ciudadanos de distintas culturas, etc.

Dentro de este horizonte de sentido, o bien, asumiendo que el contexto social amplio actual es el contexto de la “globalización”, la entrada de la asignatura Segunda Lengua: Inglés intenta otorgarle un sentido renovado a la educación pública en México, un sentido más acorde con las tendencias globales; por eso en la perspectiva de la SEP, la enseñanza del inglés en el nivel básico inicial de la escuela pública se presenta como una educación que responde “a los nuevos retos de un mundo globalizado donde el contacto con múltiples lenguas y culturas es cada vez más común” (Ibid: 9).

Conclusiones

Conceptualizar la importancia del inglés como una configuración de significaciones soportadas en dos modalidades, la retórica y la institucional, fue productiva para reconocer el proceso por el cual se hegemonizó el significado de una lengua mediante estrategias particulares en una instancia específica, el sistema educativo público.

En el periodo analizado puse de relieve el crecimiento del discurso de la importancia del inglés en las dimensiones institucionales y retóricas del sistema educativo mexicano en términos de cambios evidentes, por ejemplo: su creciente presencia en el sistema educativo público de nivel medio superior y superior desde la década de los 80 y, su ampliación al sistema educativo básico inicial a partir de la entrada de México a la OCDE son cambios evidentes de la dimensión institucional. En lo que se refiere a la dimensión retórica, los cambios más evidentes consistieron en la adopción e implementación de los conceptos y los enfoques de la calidad educativa y la educación por competencias además de la tergiversación del enfoque del plurilingüismo.

Como plantea la noción de discurso del APD, construir un discurso organizador de las relaciones de significado implica la articulación de las palabras y las acciones, de manera que la función de fijación nodal nunca es una mera operación verbal, sino que está inserta en prácticas materiales que puedan adquirir fijeza institucional (Laclau, 2005: 138).

En este sentido, la construcción del discurso de la importancia del inglés en el terreno de las acciones se logró otorgándole un lugar privilegiado en las instituciones de enseñanza pública. En el terreno de las palabras promoviéndolo con discursos de instituciones internacionales que recomiendan su enseñanza amalgamándolo con conceptos como

competencias y calidad educativa, junto a datos de un supuesto contexto social globalizado.

El resultado fue un discurso lleno de imágenes plenas: “la necesidad de ciudadanos preparados para vivir en plena globalización”; “una tendencia de los sistemas educativos en el mundo a adoptar la enseñanza del inglés”; “fomento y promoción de la diversidad cultural y lingüística”; “profesionales que gracias a que hablan inglés obtuvieron un buen empleo con un buen salario”; “utilizar la lengua inglesa de manera que puedan conocer, entender y emplear expresiones ampliamente utilizadas”; “comunicación con extranjeros y viajes al extranjero”, etc. Todas ellas enmarcadas en el contexto de la globalización.

Cabe señalar que no utilicé la metodología del APD, para reconocer qué tanto era crucial el significado de conceptos como “competencias específicas” y “calidad educativa” en el momento de relacionarlos con el aprendizaje del inglés o las imágenes anteriores, lo utilicé más bien para conocer cómo se realizó esta operación de significación relacional entre dichos conceptos y la lengua inglesa, es decir, para conocer la fuerza ideológica con que se justificó la importancia del PNIEB.

Partiendo de dicho método, es que podemos anotar que gracias al análisis de los documentos de presentación del PNIEB, apreciamos cómo las nociones de globalización, competencias y calidad educativa ofrecieron una guía y una dirección discursiva a la inclusión de la lengua inglesa en el currículo de la educación básica inicial, y cómo están ausentes consideraciones provenientes de disciplinas lingüísticas y sociolingüísticas relacionadas con la enseñanza de lenguas extranjeras.

En el caso del concepto de calidad, su función de orientación se sustentó por el énfasis en su dimensión evaluativa, que lo dota de toda su eficacia política, o bien, de su fuerza como elemento interpelador de distintos sectores de la sociedad. Esta eficacia política

consiste en que su dimensión evaluativa le permite mostrar los efectos de la educación en los individuos en forma de resultados palpables: como la adquisición de competencias específicas. Esta posibilidad de mostrar “algo palpable” como resultado de un proceso de enseñanza, le da la fuerza de elemento unificador de distintas aspiraciones en relación al sistema escolar -tanto académicas como labores- presentes en distintos sectores de la sociedad; desde aquellos que plantean y abogan por un vínculo obligatorio directo entre los contenidos de la enseñanza en el sistema educativo y la integración y el desarrollo económico de las personas (como son los gobiernos y empresarios que vislumbran al sistema educativo público como semillero de la mano de obra de las empresas y de las transnacionales), así como de individuos que vislumbran la superación de la pobreza en términos materiales y conciben el inglés como medio para lograrlo.

Sin embargo, la visión de la calidad no solo está diseñada para interpelar a los actores sociales interesados en la relación escuela-trabajo. También articula los distintos momentos del PNIEB: la forma en que se dividen los ciclos, la división por niveles, la definición de los tipos de usuario, los criterios de evaluación, etc. Lo cual le permitió a la SEP presentar al PNIEB como un intento de otorgarle sentido innovador a la educación pública en México, de elevar la diversidad de contenidos de la enseñanza y otorgar resultados inmediatos en forma de competencias susceptibles de ser evaluadas, tal como el significante calidad lo exige.

Como se puede apreciar el uso de estos conceptos no es azaroso, más bien es nodal. El componente competencias y evaluación alcanzaron y conservan un lugar preponderante en el PNIEB porque no es simplemente un principio propuesto desde un lugar del discurso hegemónico internacional, sino que resultó ser apropiado como una demanda y una conquista por diversos sectores sociales. Es por esto que en el discurso de la SEP, la

enseñanza del inglés aparece como componente de la calidad educativa y de la educación por competencias. Este manejo retórico junto al crecimiento institucional son la fuerza que sostiene la importancia de la lengua inglesa en México y su lugar en el Plan de estudios de la educación básica inicial.

En el caso de la tergiversación del concepto de plurilingüismo, la noción de *discurso* entendida como configuración de significaciones relacionales, fue fructífera para reconocer cómo fue posible que el concepto *plurilingüismo* fuera articulado al *enfoque de competencias* y al de la *calidad educativa* sin que esto implicara una incoherencia semántica, sino una configuración híbrida o ecléctica característica de un proyecto político específico; en este caso la política lingüística educativa del estado mexicano.

A pesar de que la forma en que el currículum ha sido resignificado incluye el concepto de plurilingüismo y competencias plurilingües, no ha involucrado la construcción de una línea de formación plurilingüe, de tal manera que se ha producido una ausencia importante, si pensamos que hace falta una verdadera perspectiva plurilingüe en el terreno de las acciones. Esto se debe, entre otras cosas, a que la permanencia del significante plurilingüismo tiene lugar en el terreno de las palabras a cambio de la inestabilidad de su significado. Es fácil destacar cómo la presencia de este signo a lo largo y ancho de los documentos de la SEP está ausente o es tergiversado. Esto se muestra cuando el plurilingüismo se interpreta de forma ambigua para los fines de la comunicación pluricultural, pero, por el contrario, sí aparece claramente delimitado como equivalencia a “comunicación por medio del inglés”, o “lengua franca”, “lengua de la comunicación”, “competencias globales”, etc.

La distorsión de la perspectiva del plurilingüismo, no tiene como consecuencia más

grave que solo se enseñen todas las variedades del mismo idioma, un objetivo nada desdeñable, mas aún, no es un objetivo pequeño. La consecuencia de la ausencia de una perspectiva plurilingüe y de cualquier perspectiva lingüística en el diseño de una política lingüística educativa, es que los objetivos y los parámetros del aprendizaje lingüístico sean decididos a partir de criterios que están alejados de las teorías lingüísticas actuales o de una evaluación de las necesidades y problemáticas sociolingüísticas del país en general y de la población infantil en particular.

En el caso del PNIEB estamos frente a una articulación hegemónica de los conceptos de globalización, calidad y competencias sobre el de la diversidad lingüística. Esta articulación consistió en elegir qué idiomas pueden ser fijados con el concepto de diversidad lingüística en forma de “competencias” para la globalización y de calidad educativa y cuáles no; acción que desde el plurilingüismo es inconcebible.

Esas nuevas asociaciones requirieron, obviamente, una modulación diferente de los viejos temas sociolingüísticos. La oposición entre plurilingüismo y multilingüismo debía perder su centralidad; mientras que el vínculo entre educación durante toda la vida del mayor número posible de idiomas fue reemplazado por una convocatoria a aprender inglés durante dos etapas divididas en cuatro ciclos; la identidad cultural y lingüística de los individuos son remplazadas por la promesa del desarrollo de capacidades específicas y la promoción de lenguajes de la comunicación. El punto importante, es que este giro argumentativo a favor de la importancia del inglés tuvo lugar al cambiar el énfasis y los contenidos del nuevo lenguaje plurilingüe.

Los efectos que esta tergiversación pueden tener para una concepción de la diversidad lingüística los explicamos de la siguiente forma: aunque no podemos interpretar la

voluntad de la totalidad de individuos que laboran en la SEP ni de la totalidad de beneficiarios del PNIEB, la forma en que se justifica el programa, en los textos que aquí se presentan, se convierten en discurso socialmente aprobado, no solamente por el grupo de especialistas y las comisiones de expertos, sino por los beneficiarios y su entorno. De esta forma, si la conexión entre diversidad lingüística y variedades del inglés continúa por cierto tiempo, en ese caso la gente (alumnos, maestros, administradores) va a empezar a sentir que existe un vínculo natural entre la comunicación intercultural y ese idioma; asimismo, la conexión entre competencias necesarias para la globalización, calidad educativa y la lengua inglesa, puede afianzar en la gente, la idea de que existe un vínculo natural entre el contexto actual y un ese idioma.

En este tenor, la creación del PNIEB marca una nueva etapa en la consolidación de la ideas hegemónicas en cuanto a la distinción sobre el uso y la importancia que el inglés ha tenido a nivel nacional entre todos los actores sociales, en lugar de marcar el inicio de la presencia de una ideología plurilingüe en la enseñanza de lenguas.

Bibliografía

ANUIES (2012), *Anuario Estadístico de Educación Superior 2011-2012*. Disponible en: <http://www.anuies.mx/iinformacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior> [Consultado el 25/10/13]

BATISTA, Judith T., León, María T., Alburguez, Milagros. “De los objetivos educativos a un enfoque por competencias en la enseñanza de lenguas extranjeras”, *Omnia* [en línea] 2009, 15 (Sin mes) : Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=73711473007> ISSN 1315-8856 [Consultado el 02/04/14]

BLAS, Arroyo, José Luis, (1999) “Las actitudes hacia la variación intradialectal en la sociolingüística hispánica” en *Estudios Filológicos*, No. 34, pp 47-72. Disponible en http://mingaonline.uach.cl/scielo.php?pid=S0071-17131999000100005&script=sci_arttext [Consultado el 10/10/12]

BUENFIL, Burgos Rosa Nidia, (2000) “Globalización, ¿una política clara y distinta? Ambigüedad y fijaciones del término”, en *El fantasma de la Teoría. Articulaciones conceptuales y analíticas para el estudio de la educación*, México, Plaza y Valdez, 192 p.

_____, (1996), *Revolución Mexicana, mística y educación*, México, Torres y Asociados, 160 p.

_____, (1996), “Globalización significativa nodal en la modernización educativa” Disponible en: http://www.uv.mx/cpue/coleccion/n_2728/pagina_n9.htm [Consultado el 13/11/13]

BOUCHARD, Elle, Ryan Howard Giles y Richard J. Sebastián (2000) “Una perspectiva integrativa para el estudio de actitudes hacia la variación lingüística” en Yolanda Lastra. *Estudios de sociolingüística*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de investigaciones Antropológicas. 626 p.

BOURDIEU, Pierre (2008), *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*, Madrid, Akal, 208 p.

BUTLER, Judith, Ernesto Laclau y Slavoj Žižek, (2000), *Contingencia, hegemonía y univertalidad. Diálogos contemporáneos en la izquierda*. México, Fondo de Cultura Económica, 328 p.

CHAMBERS, Iain (1995) *Migración, Cultura, Identidad*, Buenos Aires, Amorrortu, 202 p.

COMISIÓN EUROPEA (2006) *Special Eurobarometer 243 Europeans and their languages*, febrero de 2006, 176 p. Disponible en: http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_243_en.pdf [Consultado el 22/06/15]

_____ (2012) *Special Eurobarometer 386 Europeans and their languages*, junio de 2012, 157 p. Disponible en: http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/eb_special_399_380_en.htm [Consultado el 22/06/15]

CONSEJO NACIONAL DE AUTORIDADES EDUCATIVAS (CONAEDU) (2009), *Plan nacional de Inglés en Educación Básica*, 27 p. Disponible en: http://classprojectsunach.wikispaces.com/file/view/XVIII_4_PNIEB-1.pdf [Consultado 13/06/13]

CÓRDOBA, González Gustavo. “Enseñanza y aprendizaje del inglés y las pobreza imperceptibles”, en *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, vol 11,

num 3, septiembre-diciembre, 2011, pp. 1-30. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44722178015> [Consultado el 23/06/13].

CRHOVÁ, Jitka, (2004), *Actitud hacia la lengua. Estudio sociolingüístico sobre la actitud hacia las lenguas indígenas, el español y el inglés. (El caso de Tijuana)*, Universidad Autónoma de Baja California, Centro de Estudios Culturales-Museo, Instituto Cultural de Baja California, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 198 p.

Dirección General de Desarrollo Curricular (DGDC) (2011) *Programa Nacional de Inglés en Educación Básica*, Disponible en <http://es.scribd.com/doc/147381407/PNIEB> [Consultado el 02/12/13]

DE ALBA Alicia, (2007) *Currículum y sociedad. El peso de la incertidumbre, la fuerza de la imaginación*, México, Plaza y Valdez, 228 p.

DELORS Jacques, (1997), *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. UNESCO, 302 p.

DÍAZ, Barriga Ángel (2006), "El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?", en *Perfiles Educativos*, vol. 28, No. 11, México, pp. 7-36. Disponible en http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=s0185-26982006000100002&script=sci_arttext [Consultado el 02/05/14]

_____ (2011), "Competencias en educación. Corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula", en *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, México, issue-unam/Universia, vol. II, núm. 5, pp. 3-24, Disponible en <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/126> [Consultado el 02/05/14]

DIAZ, Rogelio y Victor Hugo Arancibia, (2002) "El enfoque de las competencias laborales:

Historia, definiciones y generación de un Modelo de competencias para las organizaciones y las personas” en *Psykhé*, Pontifica Universidad Católica de Chile, Vol. 11, No. 2, pp. 207-214 Disponible en <http://www.psykhe.cl/index.php/psykhe/article/view/433/412> [Consultado el 07/06/13]

DURAND, Martínez, Ramiro, et. al. (2004) *La formación del profesorado de lengua inglesa en un contexto europeo*. Salamanca, Ambos Mundos, 206p.

FERRARI Sánchez María José y Otero Roth Jaime (2010-2011), *El español en los sistemas educativos de los países miembros de la Unión Europea*, Centro Virtual Cervantes Disponible en: http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_10-11/otero_ferrari/p01.htm [Consultado el 22/06/15]

FISHMAN, Joshua, (1995) *La Sociología del lenguaje*, Madrid, Cátedra, 266 p.

GAMBOA, Montejano, Claudia y Miriam Gutierrez Sanchez (2012) *Planes y programas de Educación Básica en México. Estudio Teórico Conceptual, de Antecedentes, Iniciativas Presentadas en la LXI Legislatura y Derecho Comparado*, México, Cámara de Diputados, pp. 186 Disponible en www.diputados.gob.mx/cedia/sia/spi/SAPI-ISS-56-12.pdf [Consultado el 16/09/13]

GARCÍA Landa, Laura Gabriela y TERBORG Roland, (2002) “¿Ha cambiado el panorama de lenguas extranjeras en México desde la entrada en vigor del Tratado de Libre Comercio?” CELE-UNAM Disponible en www.er.uqam.ca/nobel/gricis/actes/panam/GarciaPa.pdf [Consultado el 16/05/2013]

(2010) *Los retos de la planificación del lenguaje en el siglo XXI, México, UNAM.*

GARRIDO, Joaquin (2010), “*Lengua y globalización. Inglés global y español pluricentrico*” en

Historia y comunicacion social, No. 15, pp. 63-95. Disponible en <http://revistas.ucm.es/index.php/HICS/article/viewFile/HICS1010110063A/18696> [Consultado el 24/09/13]

JUAREZ, Nuñez José Manuel y Sonia Comboni Salinas (2007) “La calidad de la educación en el discurso político-académico en México”, en *Reencuentro*, No. 50, Diciembre 2007, pp. 60-72 Disponible en: http://bidi.xoc.uam.mx/resumen_articulo.php?id=3366&archivo=3-252-3366wig.pdf&titulo_articulo=La%20calidad%20de%20la%20educaci%F3n%20en%20el%20discurso%20pol%EDtico-acad%E9mico%20en%20M%E9xico [Consultado el 12/03/14].

LACLAU, Ernesto y Chantal Moufe (1987), *Hegemonía y estrategia socialista*, México, Fondo de Cultura Económica, 248 p.

_____ (1994), *Nuevas reflexiones sobre las revoluciones de nuestro tiempo*, Nueva Visión, Buenos Aires, 269 p.

_____ (1998), *Debates políticos contemporáneos. En los márgenes de la modernidad*, México, Plaza y Valdes, 208 p.

LACLAU, Ernesto (2005), *La razón populista*, México, Fondo de Cultura Económica, 312 p.

LÓPEZ, Ramírez José Javier (1998), *Identidad docente y modernización educativa. Resignificaciones por algunos de sus protagonistas de educación básica*. Departameteo de Investigaciones Educativas-CINVESTAV

OECD, 2007, “Globalisation and linguistic competencies”, 17 p. Disponible en <http://www.oecd.org/centrodemexico/publicaciones/> [Consultado el 06/12/13]

_____, 2010, “Globalisation and linguistic competencies: summary of the project report, project results and key messages”, 12 p. Disponible en <http://www.oecd.org/centrodemexico/publicaciones/> [Consultado el 06/12/13]

MELO, Julián y Aboy Carlés Gerardo. La decocracia radical y su tesoro perdido . Un itinerario intelectual de Ernesto Laclau. *Postdata* [online], 2014, vol. 19, n.2, pp. 0-0. disponible en: <http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-96012014000200005&lng=es&nrm=iso>. ISSN 1851-9601. [Consultado el 04/02/15]

MUÑOZ Cruz, Hector, (2002) *Rumbo a la interculturalidad en educación*, México, UAM-Iztapalapa, Universidad Pedagógica Nacional, Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca, 248 p.

_____, (2010) *Reflexividad sociolingüística de hablantes de lenguas indígenas: concepciones y cambio sociocultural*, Universidad Autónoma Metropolitana, México, 469 p.

NICOLETTI, Javier Augusto, (2008) “Adecuación y aplicación de las normas de calidad ISO 9000:2000 en el campo educativo”, *Horizontes Educativos*, Vol. 13, Num. 2, 2008, pp. 75-86, Universidad de Bío Bío, Chile. Disponible en <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=97912401005> [Consultado el 13/03/14]

RAMÍREZ, Romero José Luis (coord.), 2007, *Las investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras en México*, México, Plaza y Valdes, pp. 368.

RUÍZ Bikandi Uri (2012), “El plurilingüismo visto desde los documentos europeos” en *Textos de didáctica de la lengua y de la literatura* [Online], núm 60, pp. 65-76. Disponible en : http://karrikiri.org/sites/default/files/URIRUIZ_1.pdf [Consultado el 17/06/15]

Secretaría de Educación Pública (2006), *Reforma a la Educación Secundaria. Fundamentación Curricular. Lengua Extranjera Inglés*, México, 32 p. Disponible en: www.reformasecundaria.sep.gob.mx/doc/FUNDAMENTACIONES/INGLES.pdf [Consultado

el 21/10/13]

Secretaría de Educación Pública (2007), *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*, 64 p.

[Consultado el 08/06/15] Disponible en:

http://www.oei.es/quipu/mexico/programa_sectorial_educacion_mexico.pdf

Secretaría de Educación Pública (2009), *Curso Básico de Formación Continua para Maestros en Servicio. El enfoque por competencias en la Educación Básica 2009*. Disponible

en http://www.setab.gob.mx/php/edu_basica/sup_aca/doctos/anexos/curso_basico.pdf

[Consultado el 24/04/2014]

Secretaría de Educación Pública (2011), *Programa Nacional de Inglés en Educación Básica.*

Segunda Lengua Inglés. Fundamentos Curriculares, México, 94 p.

SESENTO, García Leticia (2008), *Modelo sistémico basado en competencias para instituciones educativas públicas*, Morelia, Centro de Investigación y Desarrollo del Estado de

Michoacán, Disponible en <http://www.eumed.net/tesis-doctorales/2012/lsg/indice.htm>

[Consultado el 24/04/14]

SCHMELKES Silvia (2003) “La política de la educación bilingüe intercultural en México”, Ponencia presentada en el Seminario Internacional “Educación en la Diversidad: Experiencias y Desafíos desde la Educación Intercultural Bilingüe”, organizado por el Instituto Internacional de Planificación Educativa de la UNESCO de Buenos Aires, y la Coordinación General de Educación intercultural Bilingüe de la Secretaría de Educación Pública de México, celebrado en la Ciudad de México, los días 10 y 11 de junio de 2003. Disponible en:

[https://www.google.com.mx/url?](https://www.google.com.mx/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0CBwQFjAAahUKEwiF2J_PjYbGAhUEQpIKHVkgAI0&url=https%3A%2F%2Fcourses.cit.cornell.edu)

[sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0CBwQFjAAahUKEwiF2J_](https://www.google.com.mx/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0CBwQFjAAahUKEwiF2J_PjYbGAhUEQpIKHVkgAI0&url=https%3A%2F%2Fcourses.cit.cornell.edu)

[PjYbGAhUEQpIKHVkgAI0&url=https%3A%2F%2Fcourses.cit.cornell.edu](https://www.google.com.mx/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0CBwQFjAAahUKEwiF2J_PjYbGAhUEQpIKHVkgAI0&url=https%3A%2F%2Fcourses.cit.cornell.edu)

[%2Fiard4010%2Fdocuments](#)

[%2FLa_Politica_de_la_educacion_bilingue_intercultural_en_Mexico.doc&ei=8LB4VYWgN4SEyQTZwIDoCA&usg=AFQjCNG7mkScFk0Vd5fqLD0fBiF7jTaGfg&bvm=bv.95277229,d.aWw](#)

[Consultado el 30/05/15]

TORFING, Jacob (1998) en “Un repaso al análisis político del discurso” en *Debates políticos contemporáneos*

TRINIDAD, Rocio (2004) “Inglés, internet y computación: Poderosas herramientas para circular en la cultura transnacional” Disponible en:

www.ulima.edu.pe/Revistas/contratextos/pdf/art6.pdf [Consultado el 28/12/12]

UNESCO (1999), “Multilingüismo y alfabetización. Alfabetización multilingüe e intercultural”, Hamburgo, p.19, disponible en

http://www.unesco.org/education/uie/confintea/pdf/3e_span.pdf [Consultado el 07/12/13]

UNESCO (2003) *La educación en un mundo plurilingüe*, París, pp. 37 Disponible en

<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129728s.pdf> [Consultado el 07/12/13]

YZAGUIRRE, Peralta, Laura Elena, (2004) “Calidad educativa e ISO 9001-2000 en México”

en *Revista Iberoamericana de Educación*. Disponible en:

<http://www.rieoei.org/deloslectores/945Yzaguirre.PDF> [Consultado el 03/06/14]

ŽIŽEK, Slavoj (1992), *El sublime objeto de la ideología*. México, Siglo XXI, 302 p.

_____ (1999), *El acoso de las fantasías*. México, Siglo XXI, 262 p.

_____ (2007), *En defensa de la intolerancia*, Madrid, Sequitur, 144 p.

Páginas electrónicas

ORTÍZ, Romo, Esthela, “Comunicación entre culturas”, UAEM Secretaría de Extensión y vinculación, Disponible en <http://www.uaemex.mx/SEyV/EXTENSIONUAEMEX/CELe/historia.html> [Consultado el 04/11/2013]