

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLÁN

Hacia una planificación lingüística del inglés en México.
Evaluación del Programa Nacional de Inglés en Educación
Básica

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
Licenciado en Enseñanza de Inglés

PRESENTA:

Daniel Pérez Torres

Asesora: Lic. Claudia L. Espinosa Cambronne

Abril, 2016

Santa Cruz Acatlán, Naucalpan, Estado de México



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.

HACIA UNA PLANIFICACIÓN LINGÜÍSTICA DEL INGLÉS EN MÉXICO

EVALUACIÓN DEL PROGRAMA NACIONAL DE INGLÉS EN EDUCACION BÁSICA

Daniel Pérez Torres

Introducción	1
1 La planificación lingüística en México	
1.1 Planificación formal y funcional de la lengua.....	11
1.2 Breve síntesis histórica sobre la planificación antes del TLCAN. Un accidentado camino hacia la modernidad	24
1.2.1 La Comisión para la Defensa del Español en México. La nación contra el Extranjero	33
1.2.2 La política lingüística “intercultural”. El inglés, un tercero en disputa.....	39
1.2.3 Antecedentes de la impartición del inglés en los estados.....	48
1.3 El TLCAN, el inglés y las lenguas en México	52
1.3.1 Características del TLCAN	52
1.3.2 Las lenguas en México a partir de la entrada en vigor del TLCAN.....	54
2 El Programa Nacional de inglés en Educación Básica (PNIEB)	
2.1 Características y antecedentes	60
2.2 La reforma integral a la educación básica.....	63
2.3 Áreas problemáticas del PNIEB	69
2.3.1 El modelo pedagógico del PNIEB	76
2.3.1.1 La enseñanza por competencias	79
2.3.1.2 El enfoque comunicativo, el <i>task based learning</i> y las prácticas sociales.....	85

2.3.2 Diseño curricular y materiales didácticos en el PNIEB	93
2.3.2.1 El dominio editorial extranjero en las publicaciones de ESL.....	97
2.3.3 El profesorado.....	99
2.3.3.1 Las certificaciones internacionales	109
2.3.3.2 Situación de los profesores en lengua indígena.....	115
Conclusiones	
Hacia una posible planificación de la lengua en educación básica	120
El reto de conformar una política incluyente y multicultural	124
Anexos.....	128
Referencias	138

*A la Universidad Nacional Autónoma de México
A los profesores y profesoras de la Licenciatura en
Enseñanza de Inglés*

*Un agradecimiento atento y muy especial a las profesoras
Claudia Espinosa Cambronne, Leticia Juárez, Consuelo
Santamaría, Graciela Gaytán, Nidia del Carmen Ojeda y
Rocío Montiel; sin sus valiosas enseñanzas este trabajo no
hubiera sido posible.*

Introducción

En agosto del 2010 el presidente brasileño Lula Da Silva pronunció un discurso con motivo de la postulación para la campaña presidencial de Dilma Rousseff, ahora presidenta de Brasil. El discurso incendiario de Da Silva que, entre otros asuntos versaba sobre los prejuicios generalizados de la educación en su país, demostró la postura política del dirigente suramericano no sólo en cuanto a iniciativas regionales de mercado o relaciones de amistad con países colindantes; el discurso de Lula puso de manifiesto un aspecto quizá pocas veces señalado en las esferas oficiales: la dominación lingüística. Era simple, el mandatario brasileño no sabía hablar inglés y a su contraparte yanqui nadie le exigiría hablar portugués. Que Lula considerase la necesidad de un presidente de hablar inglés y no portugués, su lengua nativa, trajo a la superficie conceptos como subordinación, colonización, dominio e inequidad.

A lo largo de la historia, la dominación lingüística ha trabajado de la mano de los imperios más poderosos. Cuando en 1492 Antonio de Nebrija dedicó su Gramática a la *Mui alta y assi esclarecida princesa Doña Isabel*, juzgó necesario especificar que: *...siempre la lengua fue compañera del imperio...* La afirmación de Nebrija, confrontada con esta época, la nuestra, no parece tan remota.

En las últimas décadas, el constante debate sobre la globalización ha producido puntos de vista diversos y temas de interés para las investigaciones sociales. En el seno de las discusiones se ubican, en primer lugar, las de corte económico-político: políticas de mercado, alianzas regionales, áreas comerciales, políticas públicas, ciudadanía etc., en segundo plano está la discusión socio-cultural: estudios culturales, *mass media*, migraciones etc. La globalización, vista así, resulta indiscutiblemente un

modelo de interacción entre los hombres aunque, para efectos de su estudio, esta afirmación parece que no siempre es tomada en cuenta como primordial; en otras palabras, la idea de que la globalización es un sistema económico y como tal debe estudiarse en función de su papel en relación con el mercado, prima sobre la idea de que la globalización es un sistema complejo de interacciones entre individuos y naciones, y que en su proceso de transformación, la cultura, la sociedad y los imaginarios cambian constantemente.

Hasta hace algunos años, la discusión sobre globalización, en pro y en contra, iba generalmente apoyada por el discurso sobre la economía y el mercado. Algunos empresarios y políticos se inclinan por la idea de que la globalización es la convergencia de la humanidad hacia un futuro solidario mientras que los críticos de este proceso lo consideran como el medio por el que todos seremos homogeneizados (García Canclini, 2002). Sin embargo, el proceso de la globalización también ha generado una tendencia de estudio que incide de forma más directa en la cultura y los fenómenos sociales no siempre tenidos en cuenta como “más importantes”.

Si entendemos la globalización como un poder que permea, no sólo física sino imaginariamente, amplios sectores sociales, entenderemos que los agentes que forman parte integral de este poder son diversos y jerarquizados. Es decir, que la forma de abordar la temática de la globalización, en primer lugar se ubica en el terreno económico y en segundo en el terreno cultural. Sin embargo, existe desde hace varios años una creciente tendencia al análisis sociológico y cultural de las instituciones de la globalización. Hamel (2008) sostiene que el siglo XX fue el escenario de conflictos

políticos y económicos mientras que el siglo XXI será el escenario de conflictos mayoritariamente culturales y estos, serán de tipo étnico, religioso o lingüístico.

La situación de la globalización actual, requiere del análisis de todos los factores que influyen en su propia dinámica, ya sea económica, antropológica o lingüísticamente; el debate concerniente a esta dinámica deberá abordarse desde distintos puntos de vista y no aisladamente. Desde esta perspectiva, podemos afirmar que la investigación que aquí se presenta, en esencia plantea una postura analítica respecto de los conflictos sociolingüísticos que se generan en la dinámica de la globalización.

En 1992, luego de una serie de análisis estadísticos, el lingüista estadounidense Michael Krauss hizo una alarmante afirmación sobre la situación de las lenguas en el mundo: *Considero que un cálculo plausible es que, de mantenerse el ritmo actual de las cosas, el siglo próximo verá bien la muerte o el crepúsculo del 90 por ciento de las lenguas de la humanidad.*

Si esa afirmación es cierta, debemos considerar la muerte de una lengua cada dos semanas. A la vista de algunas posiciones globalizadoras, la pérdida de una lengua probablemente no constituya un factor que obstaculice los ideales del sistema actual. Sin embargo, el ocaso de una lengua significa más que la pérdida de un sistema morfológico, sintáctico y fonológico; significa, al mismo tiempo, la terrible pérdida de una forma de ver el mundo, de una realidad diferente, de una historia que nunca se volverá a construir.

Quizá nadie ilustra mejor lo dicho anteriormente que el australiano David Maalouf: “Cuando pienso que mi lengua ya no ha de vivir en los labios de los hombres, me sobreviene un escalofrío más hondo que mi propia muerte, pues en ella se cifran todas las muertes de mi estirpe” (Citado en Crystal, 2001: 39).

La muerte de las lenguas, constituye uno de los focos de interés más importantes de la sociolingüística y, para abordarlo, necesitamos saber que es un problema mundial y que están en juego muchos factores no sólo de índole lingüística, sino también económica y política; en otras palabras, la muerte de las lenguas depende en gran parte de los esfuerzos planteados desde la investigación, pero ejecutados por los gobiernos y las instituciones. David Crystal (2001) lo plantea de la siguiente manera:

El argumento que se oye más comúnmente es el económico: tener tantas lenguas en el mundo es una pérdida de dinero, porque los individuos y las empresas tienen que emplear mucho dinero y energía en traducir e interpretar. Si hubiera una única lengua, prosigue este razonamiento, todos podrían seguir comprando y vendiendo sin preocuparse de estas barreras. Hay un elemento cierto en esto: cuesta un montón de dinero mantener la diversidad de las lenguas del mundo, pero la falacia consiste en pensar que ese dinero se malgasta.

Visto así, la lengua global y la muerte de las lenguas, son problemas de la sociolingüística, pero más específicamente de la planificación lingüística, una de las líneas conductoras de este trabajo.

Si bien, la muerte de las lenguas es uno de los temas en los que la planificación lingüística debiera de insistir, esta investigación no es sobre lo que Calvet (2005) ha llamado lingüicidio (asesinato lingüístico) pues consideramos que la circunstancia actual de las lenguas en proceso de extinción ocuparía el terreno de una investigación más a fondo y específica. Ahora bien, al hablar de planificación lingüística, debemos plantear

la radical importancia de su estudio y de su aplicación constante con fines de preservación lingüística; que las lenguas se transforman constantemente a partir de contactos es un hecho, pero que en la actualidad sea casi siempre una sola lengua, el inglés, la que origine el cambio lingüístico resulta más que en un enriquecimiento, en un deterioro del resto de los idiomas; de ahí que en el debate en torno a la revitalización de las lenguas y la resistencia cultural ante el embate globalizador y neoliberal frecuentemente se discutan las cosas tomando postulados de la ideología ecologista. Se habla de preservar las lenguas en peligro de extinción, se habla de agentes contaminantes de las lenguas, de conservación lingüística etc. Ahora bien, si consideramos que el deterioro medioambiental y el deterioro lingüístico están emparentados, también podemos afirmar que sus procesos de acción y producción así como sus posiciones ideológicas presentan similitudes.

Por lo tanto, el punto principal de esta tesis es el análisis de los mecanismos de los que se ha valido una lengua mayoritaria, entendida ésta como la representación de los valores ideológicos de la cultura anglosajona, para alcanzar su actual estado; así como el escrutinio de los procesos que le han servido en su carrera hegemónica. Por otro lado, esta tarea, supone focalizar la mirada en nuestro país y aún más, en uno de los momentos más importantes que han ocurrido en lo tocante a la planificación lingüística en México; nos referimos, desde luego al Plan Nacional de Inglés en Educación Básica.

PRIMERAS CUESTIONES DE MÉTODO

Tomando en cuenta las consideraciones anteriores, el estado de la globalización del inglés actualmente, las condiciones socioeconómicas presentes y las características de nuestro campo de estudio, podemos establecer las siguientes cuestiones metodológicas en nuestro trabajo.

La primera tarea que nos atañe es el establecimiento de un marco conceptual a partir de las diversas nociones sobre política y planificación lingüística. En el subcapítulo 1.1 se brinda una tipificación de nuestro campo siguiendo las definiciones que se han venido sucediendo a lo largo de los años y que han sido propuestas por diversos autores; como veremos, la planificación lingüística es una disciplina cuyos márgenes en ocasiones se tornan difusos y cuyos propósitos se sostienen sobre un cuerpo heterogéneo según las particularidades del tema. Se exploran las definiciones de planificación formal, funcional y de adquisición de la lengua, y se marcan los puntos de enlace entre conceptos empleados por los principales representantes de nuestra área.

Las consideraciones del apartado 1.2, son un recuento histórico sobre la planificación lingüística del inglés en México; los distintos momentos por los que ha atravesado la nación y que han definido el curso de las políticas que se implementan en relación con las lenguas extranjeras, pero también las autóctonas, desde la extensión de la enseñanza del español en detrimento de las lenguas indígenas, la sobrevaloración del francés en el Porfiriato, el nacionalismo a ultranza de la época post revolucionaria, la

política de defensa de la lengua en los años 80s, hasta la consideración constitucional de los derechos de las minorías lingüísticas en México.

El Tratado de Libre Comercio, en la presente tesis, ocupa el subcapítulo 1.3, aquí se discute el papel preponderante que jugó el TLC en el establecimiento de políticas, no sólo lingüísticas, que a la fecha siguen influyendo de manera directa en la vida nacional. Según esta investigación, el TLC definió en gran medida el futuro de la planificación lingüística en México por varias causas; entre otras, el cambio de paradigma económico de un estado medianamente autónomo en cuanto a su política exterior y comercial hasta la extrema dependencia que se padece actualmente, por otro lado, el reconocimiento de los pueblos indígenas a raíz del levantamiento armado de Chiapas en 1994, el cual puso sobre la mesa un aspecto históricamente ignorado por todas las administraciones gubernamentales.

Este capítulo, el primero, sirve como base diacrónica y sociolingüística para el posterior análisis de las características del PNIEB. Esta primera tarea descriptiva, pretende evaluar no sólo el grado en que el inglés se ha insertado en la sociedad como lengua dominante, sino también los agentes que han promovido su inserción, los medios empleados, las finalidades de esa promoción y sus resultados.

Así, en el capítulo 2, se aborda de forma directa el modelo de planificación lingüística que rige al PNIEB; el análisis de este programa, puesto en marcha en el año 2007, examina sus características luego de seis años de aplicación a nivel nacional, sus distintas fases, sus fundamentos y las metas que se propone alcanzar. En el apartado 2.1 se describe el programa a partir de la información recabada en las fuentes del

mismo programa y las distintas instituciones implicadas. El subcapítulo 2.2 hace referencia a sus antecedentes y a los estados pioneros en la impartición del inglés.

Finalmente, el apartado 2.3, representa el análisis de las distintas partes constitutivas del programa; a partir del escrutinio del modelo pedagógico empleado en el PNIEB (y en todo el espectro de la educación oficial actualmente en México), se examina primero el paradigma pedagógico de la enseñanza por competencias; después, se reflexiona en torno a los enfoques y métodos de enseñanza de lenguas que son empleados en el PNIEB haciendo énfasis en el Enfoque Comunicativo y el más nuevo *Task Based Learning Approach*, y finalmente se analiza el cuerpo de materiales creados para el programa. A este respecto, es necesario señalar el papel preponderante de la industria editorial y las consultoras externas en educación las cuales han jugado un papel preponderante en la creación de materiales didácticos y de cursos o exámenes para la evaluación de los profesores.

Así mismo, utilizaremos para el análisis del PNIEB el modelo de Haugen (1983) que incluye la distinción básica de Kloss entre *estatus* y *corpus* para las distintas fases de la planificación lingüística; debemos señalar que, aunque algunas áreas del modelo generalmente han sido empleadas para escenarios de lenguas indígenas y de minorías etnolingüísticas es, en esencia, aplicable para cualquier situación de planificación lingüística. Los planes para la revitalización de una lengua o la adquisición de otra por un grupo poblacional, presentan el mismo esquema en sus cuatro fases: Selección, codificación, implementación y elaboración.

A continuación se muestra el modelo de Haugen y sus distintas etapas de análisis:



Cuadro 1

Un pronóstico como el que se pretende en esta investigación, depende invariablemente del análisis de los datos recabados y descritos con antelación y es muy probable que las predicciones expuestas no lleguen a cumplirse del todo; aunado a esto, la dificultad cronológica que implica la evaluación de las predicciones, no nos permite corroborar la veracidad de las mismas. Sin embargo, la selección que hacemos de las variables que existen en la dinámica de la planificación lingüística del inglés en México, nos darán una base lógica para establecer nuestros pronósticos.

Finalmente, en el apartado de conclusiones, se aporta un recuento de los problemas que pudimos observar en el diseño y puesta en marcha de la política

lingüística del inglés en México, dicho recuento se organizó a manera de lista para poder discernir de manera más específica cada aspecto. Así mismo, las consideraciones finales de esta tesis, analizan lo que falta por hacer en la actual política del inglés, aportan una línea posible de acción para modificar sus actuales planteamientos y revaloran algunos de los logros alcanzados por una larga trayectoria de accidentadas políticas lingüísticas y educativas en nuestro país.

Esperamos que el presente trabajo final de tesis, funcione como una base de información especialmente dirigida a los estudiantes de enseñanza del inglés y a los interesados en la disciplina lingüística fundamentalmente en dirección al diseño de planes y programas.

1.-La planificación lingüística en México

1.1 Planificación formal y funcional

Para comprender la planificación lingüística, debemos partir de las causas y propósitos sociales que subyacen en ella. Definir cada uno de los aspectos que entran en juego en la planificación lingüística no es fácil, pues como se verá, la actividad que ahora nos ocupa como tema de estudio no ha sido del todo definida y sus márgenes y limitaciones están aún difusas dependiendo del contexto en que se colocan. Abordar la planificación lingüística supone poner sobre la mesa, no sólo los factores puramente lingüísticos en cuestión, sino también consideraciones tomadas de otras ciencias.

No hay una definición de la planificación lingüística reconocida universalmente, ni siquiera hay un acuerdo respecto a qué término debe emplearse para denominar esta actividad (Cooper, 1997). Las denominaciones que se han generado en distintos momentos, concuerdan en algunos aspectos y difieren en otros; así, se ha hablado de *ingeniería lingüística* (Miller, 1950), *glotopolítica* (Hall, 1951), *desarrollo lingüístico* (Noss, 1967) o *reglamentación lingüística* (Gorman, 1973). Sin embargo, nos dice Cooper, que el término que goza de más popularidad a la fecha es el de *planificación lingüística* y que éste, fue usado primeramente en una publicación por Haugen en 1959.

Esbozaremos ahora varias de las definiciones que se han dado a la actividad motivo de nuestro estudio, diferenciaremos entre algunas de estas y daremos finalmente una definición que se empleará a lo largo del presente trabajo.

Tal vez, el trabajo más completo que se ha hecho para definir el ámbito de la planificación lingüística es el de Cooper (1997) donde se provee de diversas definiciones que algunos sociolingüistas han dado y que son examinadas en términos de las causas, los agentes y los procedimientos que están en juego en la planificación lingüística.

Las opiniones acerca del tema son variadas aunque la mayoría concuerda en que la planificación lingüística supone un agente o agentes que influyen sobre el cambio lingüístico de una sociedad en particular. Sin embargo, una de las discrepancias entre lingüistas al respecto, radica en quiénes son los agentes que influyen para que ese cambio lingüístico ocurra y cuáles son los temas que debe abordar la planificación lingüística.

Para Haugen (1969), la planificación lingüística *incluye la labor normativa de las academias y los comités de la lengua, todas las formas de lo que se suele denominar cultivo del idioma (Sprachflege en alemán, sprogrogt en danés, sprakvard en sueco) y todas las propuestas de reforma o normalización del idioma.*

Según Rubin y Jernudd (1971) es:

...la modificación deliberada del idioma, es decir, la modificación de los sistemas del código o del habla, o de ambos aspectos de un idioma, planificada por organizaciones establecidas con ese propósito o investidas de la facultad de cumplir esos propósitos. Como tal, la planificación lingüística se centra en la solución de problemas y se caracteriza por la formulación y evaluación de alternativas encaminadas a resolver los problemas del idioma a fin de encontrar la solución más satisfactoria (más eficaz u óptima).

Por su parte, Jernudd y Das Gupta (1971) dicen: *“No definimos la planificación lingüística como una actividad idealista y exclusivamente lingüística sino como una actividad política y administrativa encaminada a resolver los problemas del idioma en la sociedad”*.

Asímismo, Weinstein (1980) nos dice que es: *“[...] una actividad consciente que se realiza hace mucho tiempo con la autorización del gobierno y el propósito de modificar un idioma o sus funciones en una sociedad a fin de resolver problemas de comunicación”*.

En las anteriores definiciones, el ámbito de acción está limitado a las actividades emprendidas por instituciones gubernamentales y otros órganos normativos. Si tomáramos como totalmente válidas estas definiciones, deberíamos excluir las acciones emprendidas por agentes individuales (Cooper, 1997) y restringir la planificación lingüística a un ámbito muy reducido.

Las siguientes definiciones, abordan el tema de la planificación lingüística partiendo de las actividades que realiza, en éstas, debemos enfocar nuestra atención no en los agentes que ejecutan las acciones sino en el ámbito de esas acciones. Así, Thorburn (1971) plantea: *“[...] la planificación lingüística ocurre cuando se trata de aplicar el cúmulo de conocimientos del idioma para cambiar el comportamiento lingüístico de un grupo de personas*. Mientras que Gorman (1973) desde una postura mucho más estrecha, traza las líneas de la planificación lingüística de la siguiente manera: *“[...] se refiere a las medidas coordinadas encaminadas a seleccionar,*

codificar y a veces elaborar aspectos ortográficos, gramaticales, léxicos o semánticos de un idioma y difundir las medidas acordadas”.

El lingüista estadounidense Joshua Fishman (1974) dice que [...] *la expresión planificación lingüística se refiere a la búsqueda organizada de soluciones para los problemas del idioma, típicamente en el plano nacional.* La opinión de Fishman, no difiere de la de Karam (1974) quien considera la planificación lingüística como *“una actividad mediante la cual se procura resolver un problema lingüístico, generalmente en el plano nacional, y que se centra en la forma, el uso o en ambos aspectos del idioma”.*

¿Qué podemos concluir de las definiciones anteriores? Ya hemos dicho que si bien cada autor expresa su punto de vista respecto a la planificación lingüística en su totalidad, las diferencias radican en los agentes que influyen y los temas que se deberían abordar en la materia. Ahora bien, si partimos de las definiciones mencionadas y enfocamos nuestra atención en cuatro aspectos básicos (Cooper, 1997) podemos plantear la línea que guiará la exposición de nuestro tema en los siguientes capítulos; dichos aspectos, en forma de pregunta, son: *¿Quién planifica qué, para quién y cómo?*

Generalmente los planificadores de la lengua son organizaciones normativas cuyo nivel de incidencia se ubica en campos que van desde pequeños grupos (academias de la lengua, instituciones periodísticas, diseñadores de manuales de estilo etc.) hasta abarcar a las grandes masas poblacionales de una nación o incluso de todos los hablantes de una lengua (organismos internacionales, ministerios de

educación, secretarías de Estado, órganos gubernamentales en general, etc). Es preciso anotar que la manera en que estos organismos inciden en las personas depende, como mencionamos anteriormente, de sus circunstancias históricas, sociales, políticas, etc. específicas, es decir del contexto; así pues, las academias de la lengua podrán incidir en teoría, al incluir nuevas entradas en un diccionario, en una masa poblacional relativamente grande, mientras que una institución gubernamental probablemente sólo actúe sobre un pequeño conjunto dentro de un país.

La atención de los planificadores de la lengua está orientada al comportamiento lingüístico de un grupo de personas en primer lugar, y en segundo, a una inmensa gama de resultados de ese comportamiento lingüístico, ya sea el desarrollo de la competitividad mundial de una nación, el acercamiento del progreso a comunidades alejadas, la creación de élites o su mantenimiento, el control político, la exaltación del nacionalismo etc. No obstante, para su estudio, debemos distinguir entre tres focos de atención en la planificación lingüística (Cooper, 1997)¹

LA PLANIFICACIÓN FORMAL

Actividades propias de la planificación lingüística formal son la acuñación de nuevas palabras, las reformas ortográficas y el uso de neologismos entre otras. Incluye la creación de nuevas formas, la modificación de formas existentes y la

¹La tipología de la planificación lingüística que consideramos, por parecernos más adecuada para el análisis de nuestro tema es la propuesta por Cooper. Sin embargo, las denominaciones de planificación formal, funcional y de adquisición de la lengua se pueden también englobar en dos grandes áreas: La política del lenguaje “externa” y la política del lenguaje “interna” que se refieren, la primera, al papel de cada lengua, sus usos y funciones; y al análisis de la intervención sobre las normas gramaticales, la codificación, estandarización, la elaboración de alfabetos y vocabularios, la segunda. (Hamel, 1993) Existe además una tercera forma de agrupar los enfoques de la planificación lingüística según sus objetivos, esta última propuesta por Kloss (1969). La distinción básica en su análisis, se basa en la diferencia entre *planificación del estatus* y *planificación del corpus* de una lengua.

Una conclusión *a priori* es que, en general, existe aún cierta controversia en cuanto a los objetos y métodos de los que se vale la planificación lingüística aunque, en la práctica, hay una cantidad considerable de investigadores que han basado sus estudios en una u otra de las teorías mencionadas.

selección entre varias formas alternativas de un código oral o escrito (Haugen, 1969). Los agentes en este tipo de planificación serán por lo tanto, academias y comités de la lengua y la comunicación. Inferimos que sus ámbitos de estudio oscilan entre la sintaxis, la semántica, la fonología, la lexicología y la lexicografía. Como ejemplo, podemos citar el caso de la supresión del acento diacrítico en la palabra *sólo* promovido por la Real Academia de la Lengua Española.

LA PLANIFICACIÓN FUNCIONAL

A diferencia de la planificación formal, ésta se orienta hacia los procesos que entran en juego al considerar una lengua en relación con otras, su importancia, sus variedades y sus funciones (medio de instrucción, variedades dialectales, segunda lengua etc.) Gorman (1973) plantea que *“la planificación funcional se enfoca en las decisiones normativas de mantener, ampliar o restringir la gama de usos de un idioma en contextos particulares”*. Sus agentes son, debido a su capacidad de control poblacional, principalmente instituciones gubernamentales.

Cuando se decidió en el año 2003 la implementación de una Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, y consecuentemente el reconocimiento, preservación, promoción y desarrollo de las lenguas indígenas², se asignó implícitamente un nuevo uso a las lenguas de los pueblos originarios de México; esta asignación de un nuevo *estatus* a las lenguas es materia de estudio de la planificación funcional de la lengua. Asimismo, las campañas de alfabetización, los

² ARTÍCULO 5. El Estado a través de sus tres órdenes de gobierno, -Federación, Entidades Federativas y municipios-, en los ámbitos de sus respectivas competencias, reconocerá, protegerá y promoverá la preservación, desarrollo y uso de las lenguas indígenas nacionales. Diario Oficial de la Federación. 13 de Marzo de 2003

idiomas en que se habrán de publicar documentos técnicos y teóricos o la selección de una lengua específica para transmitir un mensaje por medios de comunicación, son ejemplos de planificación funcional de la lengua. Daremos más adelante otros ejemplos al respecto.

Si la planificación formal de la lengua se enfoca en sus transformaciones estructurales, la planificación funcional lo hará en su realización concreta en una masa poblacional. Esto es, que sus ámbitos estarán primariamente vinculados a la relación lengua-sociedad, de ahí que entren en juego otras disciplinas no estrictamente lingüísticas sino provenientes de campos tales como la antropología, la sociología o la política.

LA PLANIFICACIÓN DE LA ADQUISICIÓN DE LA LENGUA

Estrictamente, la planificación de la adquisición de la lengua se ubica dentro de la categoría de planificación funcional. Sin embargo, la distinción entre una y otra resulta útil puesto que cada una está dirigida, más específicamente, a la promoción de distintos aspectos, a saber: el uso de la lengua (funcional) y los usuarios de la lengua (adquisición de la lengua). Cooper (1997) señala que *los cambios de función y de forma promovidos por la planificación formal y funcional afectan al número de usuarios de una lengua y a su vez son afectados por éste. Los nuevos usuarios pueden sentirse atraídos por los nuevos usos que se le dan a una lengua*, y más adelante señala que algunos investigadores no consideran la adquisición como parte de la planificación lingüística con el propósito de distinguir a la planificación, de la

lingüística aplicada que, entre sus principales objetos, se ocupa de la enseñanza de la lengua.

Como podemos observar, los tres focos de atención de la planificación lingüística son similares en tanto que los tres se dirigen a incidir en el comportamiento lingüístico de una masa de personas y, a través de éste, conseguir otros fines; al respecto Hamel (1993) dice que en la planificación lingüística, *...las lenguas juegan un papel de primer orden, tanto para organizar la dominación y hegemonía de un pueblo sobre otro, como también en los procesos de resistencia y liberación* (insistiremos en este punto más adelante).

No podemos dejar de notar, que la circunstancia propia de cada foco de atención requiere, invariablemente, de la interacción con los otros. Así pues, mientras que el estudio en la planificación formal probablemente se encamine a modificar la ortografía en la palabra *sólo*, en la planificación funcional definirá el ámbito de uso de esta palabra, por ejemplo en los periódicos, la literatura científica, etc. y a partir de los hallazgos desde ambas perspectivas se definirán nuevas acciones o la reconfiguración de las mismas. La interdisciplina es en este sentido, una herramienta de la que no se puede prescindir en la planificación lingüística. Volviendo a nuestro ejemplo de la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, podemos decir que desde un enfoque formal, su estudio definirá las normas que rijan la creación de corpus de lenguas de pueblos originarios, las convenciones ortográficas para la transcripción de textos, la manera en que deberá ser escrita cierta variedad dialectal y, en su caso, las normas de transcripción de textos orales. Ahora bien, el estudio desde un enfoque funcional, explorará las formas en que cierta

lengua es promovida (cortos de cine, propaganda, televisión, etc.), preservada (corpus, literatura en lenguas originarias, etc.) o transmitida (en los ámbitos familiares, escolares, de trabajo etc.) y asimismo, definirá los resultados de dichas acciones sobre otras lenguas y sus usuarios.

Las tres denominaciones que hemos esbozado, gozan de aceptación más o menos extendida en los estudios lingüísticos y su influencia en las investigaciones es generalmente notoria. Sin embargo, consideramos necesario mencionar el hecho de que las diversas posturas encaminadas a definir nuestro campo de estudio y, de hecho las más influyentes, son de procedencia anglosajona como apunta Hamel (1993) y se refieren a *una concepción circunscrita a la intervención institucional bajo la denominación general de planificación del lenguaje (language planning) y no se refiere al concepto de política en su sentido amplio, “superordenado”*³.

Para un mejor entendimiento del tema, ampliaremos las denominaciones anteriores contrastándolas con otras disimiles en su fundamentación sociopolítica. Lluís V. Aracil, introdujo el concepto de *normalización* y lo situó en un modelo de *conflicto lingüístico*, entre una lengua dominante y una dominada (Hamel, 1993). Podemos entender el surgimiento de esta nueva concepción, si la ubicamos en el contexto de la tradición histórica de lucha catalana por su autonomía⁴. Esta concepción, diferente a las ya mencionadas, avanza un gran paso al tipificar los

³ En inglés existe una diferencia lexicalizada entre *policy* (el conjunto de actitudes, posturas, etc. frente a las lenguas) y *politics* que se refiere a las acciones y programas mismos (Hamel, 1993). Es interesante notar que la concepción “ampliada” de política se pierde en los casos en que el abordaje de la materia se da en función de su gramática, su normativa sintáctica, su ortografía, etc.; como en nuestro ejemplo de la grafía *sólo*.

⁴ El argumento de la sociolingüística catalana, ha sido considerado como contestatario al haber nacido en el contexto de la lucha de un pueblo dominado. Hamel comenta que, no obstante su contraste con las posturas consensualistas y funcionalistas anglosajonas, la teoría tiene un sesgo etnocentrista; además, los criterios que establecen los catalanes para considerar una lengua en estado *normal* sólo los cumplen unos cuantos centenares de las 5000 a 7000 lenguas que existen en el mundo. Nosotros agregamos que, en última instancia, la consideración de *conflicto lingüístico* concuerda con las nociones de *cambio social* con que Cooper fundamenta su teoría.

hechos de la planificación lingüística (*normalización*, en todo caso) como parte de una relación típicamente conflictiva.

Notamos que habitualmente, las concepciones nuevas sobre el ámbito de estudio de la planificación lingüística se han generado en contextos de conflicto lingüístico, es el caso de Quebec⁵, donde se estableció el término *aménagement linguistique* que se refiere al mismo proceso que *planning* y se refiere a la intervención humana consciente sobre las lenguas (Maurais, 2001) No obstante, el término *planning* connota un tipo de intervención impositiva del Estado, mientras que *aménagement linguistique* comprende esfuerzos por lograr la participación colectiva en la toma de decisiones lingüísticas aunque no descuida la relación entre política lingüística y económica al referirse, según los analistas canadienses, al estímulo económico que hace atractivo el dominio y uso del francés (Hamel, 1993).

Finalmente, agregamos la distinción entre *Sprachpolitik* y *Sprachenpolitik*⁶. La primera comprende las intervenciones que se pueden interpretar como políticas sobre determinadas formas de expresión en una lengua o variedad, aunque sus autores ponen énfasis en la intervención de formas semánticas y discursivas de expresión, generalmente para encubrir ciertos hechos y relaciones o para obstaculizar la toma de conciencia en torno a ellos⁷. La segunda, una subcategoría

⁵ El caso de la región de Quebec, así como los casos de las regiones catalana y vasca gozan de enorme popularidad en el estudio de las políticas lingüísticas. La resistencia que han interpuesto ante la amenaza de sus lenguas, por un lado el francés y por el otro el catalán y el euskera, representan un ejemplo de cómo una buena planificación lingüística puede rendir frutos en varios plazos. En el capítulo de conclusiones, hablaremos sobre ambos casos.

⁶ Ambas consideraciones mencionadas por Hamel. Estas propuestas surgieron en torno a la revista de lingüística *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie (OBST)* editada en Alemania Federal. La diferencia entre *Sprachpolitik* (política del lenguaje) y *Sprachenpolitik* (políticas del lenguaje), en singular y en plural respectivamente, ponen de nuevo sobre la mesa, las dicotomías de corpus y estatus, formal y funcional, interna y externa. (cf. Nota 1)

⁷ Esta circunstancia es significativa, puesto que en los anteriores modelos está excluida. Como ejemplo, podemos mencionar el tratamiento lingüístico que el gobierno y los *media* de los E.E.U.U. han dado a palabras y expresiones como *casualties*, *collateral damage*, *WMD* (*weapons of mass destruction*), etc. donde se hace explícito el encubrimiento de situaciones específicas como lo son el asesinato, la tortura

de la primera, se refiere a las intervenciones que afectan el *estatus* de las lenguas. Desde esta postura, se considera que las políticas del lenguaje intervienen sobre la relación que los hablantes establecen con la lengua y en segundo lugar sobre las formas lingüísticas mismas. (Hamel, 1993).

Estas consideraciones sitúan, a diferencia de las antes mencionadas, al individuo y la relación lengua-política-sociedad como elementos que priman sobre los procesos de intervención en la lengua; en otras palabras, para un correcto análisis de la planificación lingüística, es necesario considerar todos los procesos ideológicos y políticos que juegan un papel en asuntos relacionados con el lenguaje y a los grupos sociales como elementos inseparables de la misma dinámica.

Para concluir, consideramos apropiado anotar en este recuento, que intenta tipificar la planificación lingüística, la opinión de Robert L. Cooper que como ya hemos mencionado, guiará de modo más o menos general las consideraciones teóricas de nuestro estudio:

“...Coincido con Karam (1974) en que ‘independientemente del tipo de planificación lingüística que se emplee, en casi todos los casos el problema lingüístico que se ha de resolver no es un problema aislado de la región o de la nación, sino que está directamente vinculado a la situación política, económica, científica, social, cultural y/o religiosa’. Yo iría más lejos, y afirmarí que esas consideraciones-políticas, económicas, científicas, etc.- constituyen la motivación primordial de la planificación lingüística. Así pues, las definiciones que aluden a la solución de problemas lingüísticos o de comunicación impiden ver claramente un aspecto fundamental de la planificación lingüística, a saber, que esa actividad

o el ataque bélico sobre asentamientos civiles. Más localmente, podemos referirnos al período conocido como “guerra sucia” en nuestro país; donde muchas veces, al hacer referencia a los asesinatos, las torturas y las desapariciones perpetradas por el gobierno, se empleó el modesto lexema *exceso*.

generalmente, quizá siempre, responde en última instancia a fines no lingüísticos...” (Cooper, 1989 : 48)

CONCEPTOS USADOS EN LA PLANIFICACIÓN LINGÜÍSTICA

Parece ser que el cuerpo de estudios que existe en materia de planificación lingüística es el vehículo por el cual podemos acercarnos a una teoría de la planificación lingüística. Este hecho nos acerca además a la identificación de algunas áreas de controversia particularmente en el uso de conceptos en diferentes aproximaciones. Abordaremos la conceptualización básica que algunos autores plantean y analizaremos sus aplicaciones en uno y otro modelo.

En general, todos los autores coinciden en un planteamiento dicotómico (cf. nota 1) de las áreas de estudio de la planificación, ya hemos mencionado *estatus-corpus*, *interna-externa*, *funcional-formal* y *sprachpolitik-sprachenpolitik*. El foco de estos cuatro modelos binarios es la asignación de funciones y la intervención sobre la estructura de las lenguas. Rubin (1983) propone cambiar el término *estatus* por la expresión *asignación de funciones* ya que la noción de *estatus* forma una subcategoría de ésta, agrega que el *estatus* es determinado por el dominio de *uso* de una lengua y que la creación de *corpus* se realiza siempre en relación con una función en un dominio determinado (escritura, educación, industria, ciencia) que ejerce la lengua planificada.

Esta relación intrínseca entre *estatus* y *corpus* nos advierte del peligro de asignar una tarea definitiva y única a cada una de las partes. Es decir, en tanto que la asignación de funciones (*estatus*) ejerce una fuerza sobre la lengua planificada, la

estructura (*corpus*) se modifica también; posterior o simultáneamente el *estatus* se verá modificado de nueva cuenta. En nuestro estudio, ésta relación dialéctica está representada por el hecho de que la impartición de clases de inglés a nivel nacional desde niveles prescolares asigna un nuevo *estatus* a las lenguas (en este caso español e inglés) y con esto, se iniciaría un proceso de análisis y selección de aspectos *internos* de la lengua para la elaboración de planes de estudio y diseños curriculares. Existe una complicada interdependencia entre ambos focos de intervención planificada, estatus y corpus; al respecto Hamel (1993) comenta que la elaboración de gramáticas y alfabetos no puede basarse exclusivamente en criterios científicos, técnicos o utilitaristas como ocurre muchas veces bajo el enfoque funcionalista de la planificación.

En otro sentido, se cuestiona el uso del término *comunicación* al ubicarlo en la esencia de los problemas de la planificación. Particularmente en el modelo de Haugen (1966) se le da un peso significativo a la función comunicativa del lenguaje (Hamel, 1993). Haugen, postula que la eficiencia comunicativa sólo se da en función de la homogeneidad de una lengua, así, propone que los países que requieren de una lengua nacional son aquellos que tienen una fuerte diferenciación dialectal que afecta la comunicación interna. Sin embargo, se ha comprobado que la homogeneidad no es requisito para la comunicación y que existen regiones en el mundo, donde en condiciones de heterogeneidad lingüística coexisten dialectos y lenguas, registros y sociolectos, prácticas discursivas y conciencias de la norma sin afectar la comunicación (Hamel, 1993). La postura eminentemente comunicativa de Haugen, contrasta con la postura de Fishman, al afirmar que el concepto de lengua

nacional no se agota en su función comunicativa sino que se debe tomar en cuenta su importancia como símbolo de la identidad de los miembros de una nación (Fishman, 1989).

1.2 Breve síntesis histórica de la planificación antes del TLC. Un accidentado proceso hacia la modernidad

La historia de la planificación lingüística en México se remonta a la época prehispánica; el señorío mexica dominó durante casi dos siglos a los restantes pueblos del territorio que hoy se conoce como México; como en todo proceso de dominación imperial, la hegemonía militar impuesta se tradujo en cambios en las relaciones económicas, sociales y culturales. La lengua náhuatl se impuso como medio de subordinación de los pueblos (Barriga, 2012).

Más tarde, una vez que los españoles dominaron por la vía de las armas y diezmaron a la población originaria de México, la necesidad de evangelizar a la población conquistada apareció en la agenda de la corona como una de las principales tareas. Los frailes franciscanos se encargaron del diseño de la planificación lingüística y de la enseñanza del catecismo en lenguas originarias; el castellano se impuso como la lengua dominante y se crearon invaluable documentos lingüísticos que nos dan cuenta del humanismo de los primeros doce religiosos en el territorio.⁸

⁸ Frailes que establecieron las primeras pautas para la conservación del pasado indígena y para el diseño de políticas lingüísticas. Si bien el fin de los religiosos era la conversión al cristianismo, sus estrategias para lograrlo atravesaron momentos lingüísticos, epistemológicos y didácticos.

Al sucederse los años, la nación experimentó continuas aventuras para unificarse como país, en términos lingüísticos, la lengua española se extendió a lo largo de los siglos hasta convertirse en un símbolo nacional. En gran medida, la enseñanza de español fue el debate durante los años posteriores a la independencia; se perseguía la unificación del territorio y el imperio de la ley mediante la enseñanza del español a los indios. Varias voces coincidían en el papel predominante de la enseñanza del español como vehículo hacia la integración, el liberal José María Luis Mora creía que aunque la educación podría modificar el estado de atraso de la nación, las comunidades más apartadas quedarían en “la oscuridad de sus propias costumbres milenarias” (Staples Anne, 1999) y Lorenzo de Zavala opinaba que los indios no tenían ni siquiera esa herramienta clave para el aprendizaje: el idioma *La lengua (sin exceptuar la mexicana, de la que han hecho pomposos elogios algunos romancistas) es pobre y carece de voces para expresar ideas abstractas.*

Las ideas de planificación del español en México siempre estuvieron atravesadas por la creencia de que el indígena aprendería la lengua para someterse a la ley y para “rectificar su razón”; sin embargo, las características del México independiente mostraron que era tarea difícil hacer que una población tan numerosa se incorporara a un plan de estudio único en todo el territorio. Así, algunas voces se hicieron escuchar para denunciar el tremendo yerro de esta decisión; Ignacio Ramírez, que abogó por las bases de una verdadera educación pública, encontró en el respeto a las costumbres y las lenguas indígenas el elemento clave para integrar a

los indígenas en el quehacer nacional, enseñándoles lo mismo que al resto de los mexicanos⁹.

Hay que mencionar la dificultad que existe al tratar de rastrear el número de hablantes de lenguas indígenas y otras lenguas en el territorio mexicano; durante el siglo XIX se llevaron a cabo varios censos para estimar la dimensión de las decisiones, particularmente en la década de los treinta. No fue sino hasta 1895 cuando se logró el primer censo en términos modernos, dicho censo registró un total de habitantes de 12 632 427 y, además, agrupó por primera vez a la población en tres grupos lingüísticos: los que hablaban o no español, los que hablaban o no lenguas indígenas y los que hablaban lenguas extranjeras (Villavicencio, 2010: 733).

Por su parte, la enseñanza de lenguas extranjeras estuvo más bien limitada a la educación media y superior; las reformas de Valentín Gómez Farías en 1833 implementaron las cátedras de griego, francés, alemán e inglés además de otras tres, en náhuatl, otomí y tarasco. Posteriormente, en 1861, bajo la Ley de Instrucción Pública, se contempló en los estudios preparatorios los idiomas latín, griego, francés, inglés, alemán e italiano. El positivismo de la época, contribuyó a que en 1867 se creara la Ley Orgánica de Instrucción en la que se incluía gramática española, raíces griegas, latín, griego, francés, inglés, alemán e italiano. Así mismo, se reservó el estudio de las lenguas sabias antiguas para la educación superior en las carreras de jurisprudencia y medicina, mientras que las lenguas modernas se enseñaban en los

⁹ “El Nigromante” como también se le conoce a Ignacio Ramírez, estaba convencido de que la enseñanza basada en el espíritu ilustrado era la manera de integrar al indígena en el progreso nacional, una de sus descripciones nos recuerda el estado de la cuestión que le llevó a sus decisiones: “...rompen el alambre telegráfico para ver salir la palabra; en los periódicos no descubren sino viñetas; el ferrocarril y los grandes buques les causan miedo; en las elecciones ven una especie de leva... para contar con ellos como ciudadanos, tenemos necesidad de comenzar por hacerlos hombres.” (Stapples Anne, 1999)

estudios preparatorios de la escuela de minas y de artes, donde se enseñaba francés, inglés y alemán a los ingenieros; mientras que en las de artes y de agricultura se enseñaba inglés y francés (Villavicencio, 2010: 769)

El recuento de Pedro Martín Butragueño (2010: 1038) es ilustrativo en este caso; los extranjeros que llegan a México, se ubican principalmente en los grandes centros urbanos, de ellos, la migración inglesa tiene un particular florecimiento en el estado de Hidalgo debido a la minería y en general a las labores relacionadas con la ingeniería.¹⁰ Durante el siglo XIX en general, México atrajo pocos extranjeros, siendo siempre los hablantes de inglés los de mayor cantidad numérica, ubicándose el 72% de los estadounidenses, según el estudio de Hawayek (1992), en el Distrito Federal o en la frontera. Finalmente, diremos que en 1910, en la decadencia del Porfiriato, había en México 20 634 estadounidenses y 1822 ingleses.

El desarrollo de los procesos de reconfiguración mundial, trajo aparejadas nuevas tendencias culturales en otras latitudes, todas con el eurocentrismo como rasgo característico. En este desarrollo de cambios, el contacto entre lenguas ocurre de manera simultánea; en México, la enseñanza de idiomas atraviesa por varios momentos, de ellos, la enseñanza del francés será, a finales del siglo XIX, el que mejor cumpla con su papel de reflejo o apropiación de las costumbres de las sociedades europeas; Moreno de Alba (2010) comenta sobre la creciente demanda de profesores, métodos, gramáticas y libros de texto en francés que existió durante el

¹⁰ En contraste con las primeras migraciones inglesas a nuestro territorio de 1823, para el año 2000, sólo las entidades de Baja California, Distrito Federal, Jalisco, Chihuahua, Tamaulipas y el Estado de México presentaban una población extranjera mayor a las 25 000 personas y de ellas, el grupo más numeroso es el de los estadounidenses. Según un informe de la OCDE del 2005, en nuestro territorio hay 343 597 estadounidenses. En este estado de la situación, el inglés es la lengua no mexicana con mayor presencia numérica de hablantes nativos (Butragueño, 2010: 1039)

Porfiriato y señala que la enseñanza del francés se estableció en colegios privados desde mediados del s. XIX.

Si bien el español como lengua nacional era considerado como el factor que unificaría al país, durante el Porfiriato, su enseñanza estuvo orientada en general a los grandes centros urbanos y salvo en algunos estados se sistematizó de manera eficiente (Bazant, 2002). Por otra parte, la enseñanza del francés y del inglés a fines del siglo XIX se mantuvo acaparada por las clases altas de la sociedad mexicana, a excepción de algunos casos en los que la mano de obra en empresas extranjeras requería de hablantes de inglés. La investigadora Milada Bazant (2002) explica:

La importancia que se le dio al aprendizaje del francés y del inglés en la primaria no fue ni la sombra de la que se le otorgó en el nivel superior. El Primer Congreso de Instrucción determinó que la enseñanza de estos idiomas sería voluntaria a partir de la primaria superior. En 1896 se declaró que ambas lenguas serían obligatorias en este nivel educativo. Posteriormente, en 1908 sólo se declaró obligatoria “una lengua viva extranjera”. El programa para la enseñanza del inglés había sido formulado en 1906 por la señora Carmen Krauze de Álvarez de la Rosa... El libro de texto era el *Berlitz ilustrado (ver anexo 1)* que debía estar combinado con los cuadros “Hoelzel”, que representaban las cuatro estaciones del año. A principios de 1908, antes de que el inglés fuera obligatorio, había 2084 alumnos inscritos en las diversas escuelas primarias superiores.

A pesar de que la influencia norteamericana iba permeando cada vez más el ambiente educativo de México, como lo demostró el cambio en los planes de estudio –siempre más prácticos y menos teóricos aunque esto fue más notable en el nivel superior-, la enseñanza del inglés no se consideró tan importante; desde luego no más que el francés, que por tradición, admiración y similitud cultural con Francia, era el segundo idioma para toda la gente culta. Sin embargo, en las escuelas de artes y oficios el único idioma obligatorio era el inglés porque era útil para los obreros que podían trabajar en las compañías estadounidenses. El criterio en los planes de

estudio de las escuelas primarias superiores era precisamente su carácter útil y práctico; entonces era obvio que la enseñanza del inglés era necesaria, mas no se difundió lo suficiente.

Podemos señalar que la enseñanza del inglés en México está fundada desde sus orígenes en un modelo de planificación funcional tendiente a la utilización de recursos humanos a partir de la adquisición de una lengua extranjera. Observaremos que este modelo se irá reconfigurando a través de los años aunque su esencia permanecerá casi intacta; en efecto, en los actuales programas de enseñanza de lenguas extranjeras, prevalecen siempre las visiones que privilegian las razones mercantilistas para aprender el inglés. En una simple mirada a algunos de los métodos y libros que se han empleado al pasar de las épocas en las escuelas mexicanas, es posible hallar ciertas líneas conductoras que manifiestan la necesidad de aprender la lengua como un medio para colocarse en el mercado laboral, individual o nacionalmente, o para desempeñar ciertas funciones, siempre relacionadas al trabajo.

En un texto llamado *English dialogues &c.* editado en 1904 y empleado en la Escuela Normal para Profesores; el autor, R.J. Fenn empleó ya en las primeras páginas un pasaje para contextualizar a los alumnos: *At the fábrica de hilados (anexos 2 y 3)*; el texto, aunque siguiendo el método de traducción de la época, emplea constantemente términos, expresiones y situaciones para que los alumnos se familiaricen de forma más cercana con la lengua en su propio ambiente. El mismo libro, en sucesivas ediciones integra algunos textos de correspondencia comercial formal e informal así como textos literarios relativos a la cultura nacional **(ver anexos 4 y 5)**

Por otra parte, años antes de que el inglés se fuera configurando como lengua de mayor importancia en nuestro país, el método de T. Robertson, en pleno Porfiriato, se utilizaba principalmente para enseñar a los niños de la alta sociedad porfiriana. Es interesante notar que el texto es una traducción al español del método en francés *L'anglais á la portée des enfants* (El inglés al alcance de los niños) **(anexos 6 y 7)** y que los temas, las expresiones y las observaciones plasmadas en el libro no son precisamente dirigidas a los trabajadores. El francés aún ocupaba su lugar privilegiado en la enseñanza.

De manera similar (como veremos más adelante), el método J. Hamilton, que junto con el sistema de deletreo y pronunciación Webster's, se empleó en las escuelas como libro de texto para los alumnos, entre los libros que formaban parte del método se encontraba *Un viaje a través de los Estados Unidos* donde los autores expresan su agradecimiento a los profesores en México y Estados Unidos que ayudaron en la preparación de los libros; en tal libro, que representa el traslado de los valores culturales anteriores hacia una dimensión mayoritariamente norteamericana, se anexa en un apéndice final una serie de textos y definiciones especialmente dirigidos a estudiantes de comercio **(ver anexos 8, 9 y 10a)**.

Es necesario subrayar que en los distintos métodos que se han empleado en nuestro país también se puede rastrear el desarrollo de los imaginarios culturales que han permeado toda la dimensión de la enseñanza de lenguas extranjeras; ciertamente, nuestro país ha estado en una lucha constante por alinearse económica pero también culturalmente con otras naciones y esto es incluso discernible a partir de los textos recopilados; para muestra, basta una sencilla comparación entre el

apartado de vocabulario del método Berlitz (**anexo 10b**) y las constantes y casi apologistas descripciones de los Estados Unidos del método J. Hamilton.

A partir de la Revolución, el paradigma nacionalista que se produce en México traerá como consecuencia una creciente tendencia a promover los valores culturales mexicanos, sin embargo, las élites burguesas fieles a la tradición eurocentrista, seguirán rigiéndose por el afrancesamiento de la vida nacional aunque su degradación sea cada vez más inminente. Como explica el investigador Moreno de Alba (2010):

[el francés] Comienza, en la enseñanza, a ser desplazado por el inglés que era visto como el idioma del porvenir. No estaban equivocados. Hoy, y desde hace tiempo, el inglés además de seguir siendo el idioma del porvenir, también lo es del presente. Se enseña en todas las escuelas, al menos a partir del nivel de la secundaria y, en los colegios particulares, desde párvulos. Curiosamente, este cambio de predilecciones se produce, durante las primeras décadas del siglo pasado, sin estridencias y sin que de manera alguna desaparezca la admiración, intelectual al menos, por lo francés.

El francés, la lengua adoptada por las clases altas de la sociedad mexicana, deja de ser el prototipo cultural y se da inicio a la adopción de modelos culturales estadounidenses. En este sentido, la *american way of life* cobra forma y dejará una huella indeleble hasta nuestros días. Se observará después que, con la segunda Guerra Mundial, el afianzamiento de la cultura de los E.E.U.U en la vida nacional de México será definitivo.

El periodo revolucionario se vio marcado por un rotundo desplazamiento de valores en la sociedad mexicana. Las guerras intestinas y la terrible crisis por la que

atravesó el país durante y después de la revolución trajeron consigo, no sólo el desinterés por la planificación lingüística sino por la educación en general. Como era natural: la política nacional enfrentaba mayores problemas y las lenguas no eran, desde luego, la prioridad.

México tendría que esperar hasta la llegada de Vasconcelos y los proyectos de reforma de las recién creadas secretarías, para dar un paso adelante en materia educativa. Las iniciativas de José Vasconcelos y de Manuel Gamio¹¹ lograrán que la política vuelque sus ojos sobre el problema de la instrucción y que poco a poco se vaya configurando una planificación lingüística, incipiente sí, pero esta vez más pensada.

El debate ahora se centra en la creación de escuelas especiales para indígenas con la nueva ventaja de que las decisiones que se tomen serán siempre en razón de un previo trabajo de campo, muy influidos por la tendencia de la antropología lingüística norteamericana. Gamio propone un bilingüismo absoluto nacional, respetando las lenguas indígenas y en cierta medida distanciándose del modelo de Vasconcelos, más aculturante éste.

¹¹ Manuel Gamio fue alumno del lingüista norteamericano Franz Boas; sus trabajos como antropólogo tienen el sello que caracteriza a los estudios culturales y de antropología lingüística norteamericanos de principios del siglo XX. Guillermo de la Peña afirma que a diferencia de Vasconcelos, quien no concede valor alguno a las lenguas indígenas frente al castellano, Gamio reconoce la vigencia cultural de las diversas lenguas indígenas. Años más tarde, al asumir el cargo dejado por Gamio, Moisés Sáenz se daría a la tarea de implementar nuevas políticas lingüísticas en favor de los pueblos indígenas...[Moisés Sáenz] entendió profundamente la importancia medular de la lengua en el problema de la educación y la cultura nacional, pero también que la solución no era simplemente imponer el castellano. Sin ambages, planteó que la miseria del indio era producto de una situación de terrible injusticia y explotación que no habían logrado extirpar los gobiernos revolucionarios (de la Peña, 1998). La política lingüística de Sáenz siempre buscó la conciliación entre las lenguas, las culturas y los usos indígenas; y la cultura nacional.

La enseñanza del español estará a cargo de los maestros misioneros¹² quienes entre otras cosas, tenían que encargarse de la formación de maestros indígenas (Fell Claude, 1999). Sin embargo, la iniciativa de llevar la educación al resto de la población no dio los frutos que se esperaba, al ser la educación indígena un campo poco trabajado desde esta perspectiva, muchos problemas surgieron, hubo lentitud en los procesos y pocos resultados. En efecto, el mayor énfasis se puso en la extensión de la instrucción y no en su calidad, por lo tanto, se hizo patente la escasez de profesores bilingües que pudieran solventar los proyectos de Vasconcelos y Gamio.

1.2.1 La Comisión para la Defensa del Español en México. La nación contra el extranjero

Desde sus orígenes, toda la dimensión de la política lingüística en México estuvo relacionada con asuntos educativos; es decir, la planificación de la lengua dependía, en sus puntos medulares, de las políticas educativas de la época. Así vemos que en sus inicios, la política lingüística estuvo dirigida al aprendizaje de las lenguas indígenas con fines religiosos, después, con la independencia se produce un intento de extender el español para que la población se ajustara a las leyes nuevas, en el siglo XIX ya con cambios en todos los órdenes de la vida pública y privada, las lenguas indígenas se desplazan en favor del español; posteriormente, con la

¹² En una circular del 10 de junio de 1922 se explica quién es un maestro misionero y cuáles son sus tareas primordiales: “enseñar, sin distinción de sexo ni edad, conducir por buen camino, lo mismo al indígena que al que no lo es, representarlos en todas partes, moralizarlos, apoyarlos, principalmente en sus mayores desgracias” Cuando los indios no puedan venir hacia el maestro misionero, será este quien deberá de tratar de llegar a ellos. Es, pues, necesario que aproveche el momento más favorable para prodigar sus enseñanzas, y con frecuencia tal ocasión se presenta inopinadamente, fuera de la escuela propiamente dicha, “lo mismo a la orilla del barbecho, debajo de los árboles, sobre los caminos, que en el interior de la escuela o del hogar” (Fell Claude, 1999)

decisión de extender la educación a las grandes masas, no sólo en las ciudades sino en los campos, el español continuó con su función de lengua unificadora y de paso hacia el progreso; por su parte, las lenguas indígenas fueron paulatinamente tomadas en cuenta sobre todo luego de la Revolución y con el nuevo paradigma nacionalista, que veía en las lenguas indígenas un símbolo de la grandeza ancestral que forjó los cimientos de la nueva construcción del país; las lenguas extranjeras, por su parte, siguieron siendo enseñadas en los grandes centros poblacionales.

La era de las instituciones trajo consigo un cambio en la manera de ver la política lingüística que, como ya hemos dicho, siempre estuvo a merced de intereses de orden más general: las políticas educativas. El cambio principal que se puede vislumbrar a partir de los años sesenta y en un momento cumbre en los años ochenta, es precisamente el de la separación de la política lingüística de otros orbes y una nueva visión sobre los aspectos relacionados a las lenguas, no sólo al español, que ha dominado el escenario de las decisiones sino también en el ámbito de otras lenguas y situaciones creadas a partir de su contacto, su enseñanza y su uso.

La creación de la Comisión para la Defensa del Español, representa, no sólo para nuestro estudio, el momento en que los intereses lingüísticos de una nación son puestos en la agenda nacional, sino la persecución de un fin no lingüístico a través de diversas iniciativas relacionadas con la lengua. Mencionemos que es importante este momento de la política lingüística mexicana, puesto que arroja luz sobre las distintas posturas que se han adoptado frente a las lenguas extranjeras en México, posteriormente, veremos de relieve los cambios que se han generado con el pasar de los años.

Históricamente, la sociedad mexicana no ha visto una clara relación entre las instituciones que dan vida real a la nación, como su lengua, y el plano ideológico de la identidad nacional (Lara, 1987: 149). En términos generales, la opinión sobre la situación de las lenguas en México en relación a su identidad siempre se funda en un enfrentamiento entre los que ven al español como un factor de unidad que eventualmente llevará al progreso; y un indigenismo recalcitrante que ve en los pueblos autóctonos el gran pasado de nuestro país y en el español, el elemento conquistador que destruyó la grandeza antigua de los habitantes originarios de estas tierras. Sobre esta consideración surge la política lingüística que inspiró la creación de la Comisión¹³. En 1981 aparece por primera vez una comisión especial emanada directamente de los poderes de la federación. El acuerdo, firmado por el entonces presidente José López Portillo, suponía un cambio en la manera de ver al español y lo situaba en una posición esencialmente de conflicto con otras lenguas, particularmente el inglés. Las razones por las que esta política se implementó, son descritas por el destacado lingüista Luis Fernando Lara (1987) y van, desde un interés lingüístico apoyado por el entonces secretario de educación Fernando Solana, hasta razones de fondo político-nacionalista. El mismo autor, señala lo siguiente:

...a lo largo de la historia de México, éste ha tenido que defenderse de todas las maneras posibles de las presiones, los amagos y aun las intervenciones directas de los Estados Unidos de América; en la época del presidente López Portillo estas presiones configuraban ya dos de los elementos que más tarde habrían de manifestarse en la crisis económica de México: la extrema dependencia de la economía mexicana de la

¹³ La Comisión para la Defensa del Español, como fue nombrada en decreto oficial. Uso el mismo recurso de Luis Fernando Lara con fines prácticos: En estas páginas me referiré a ella sólo como la Comisión.

norteamericana y sus medidas proteccionistas unilaterales, y la molestia del gobierno de los Estados Unidos de América por la actitud independiente de la política exterior mexicana, en particular su defensa de Nicaragua. En este sentido, la Comisión del español que, como se verá más adelante, orientó su lucha principal contra el anglicismo, podría haber sido una respuesta ideológica a los Estados Unidos, con la que se los combatiría en un plano abstracto, de poca importancia real, pero importante simbólicamente.

La Comisión, conformada por ocho subcomisiones: Legislativa, de radio y televisión, editorial, de publicidad, de educación, de lenguaje, de servicios turísticos y de acción municipal; estaba orientada, entre otras cosas, a evitar la penetración de vocablos extranjeros en el español. La acogida de la Comisión por parte de los medios fue casi unánime y en general se vio con buenos ojos por parte de la opinión pública que veía en la nueva disposición una forma de hacer frente al imperialismo cultural emanado de los Estados Unidos de América. Algunas voces interpretaron los objetivos de la Comisión como medidas “puristas”, mientras que lingüistas como Lope Blanch y el entonces director de la Academia de la Lengua coincidían en que el fin de la Comisión no era estrictamente defender la “pureza” del español sino su estado; así mismo, coincidían en que no se intentaba penetrar en el uso diario de los hablantes sino en las esferas públicas sobre todo de los medios de difusión masivos. Cabe mencionar la acertada opinión del erudito Antonio Alatorre sobre el folleto explicativo “¿Qué es la Comisión para la Defensa del Idioma Español?”:

De toda la exposición doctrinal se desprende que el peligro, el enemigo del idioma español hablado en México, sí es el inglés, y naturalmente el inglés norteamericano, no el británico. En esa respuesta [la del folleto] veo, pues, uno como ocultamiento de la verdad, debido, supongo yo, a razones políticas o diplomáticas, o a razones de buen gusto. (Lara, 1987: 155)

En gran medida, lo que la Comisión representaba era una lucha contra el dominio de los E.E.U.U. sobre nuestro país, aunque, en el terreno de la realidad, la opinión de Alatorre no estaba, por mucho, errada: la defensa del idioma, la lucha contra el anglicismo, no iba a *poner un hasta aquí a nuestra dependencia cultural y económica*.

Las acciones de la Comisión, como toda política lingüística, se implementaron desde varios campos; en cada una de las subcomisiones, se llevaron a cabo acciones tendientes a la “defensa” del español, como muestra las siguientes descripciones de los anuncios televisivos contenidas en la crónica de Luis Fernando Lara sobre la Comisión:

- a) En la avenida costera de Acapulco, un niño mexicano con su padre, campesinos, pescadores u obreros, no logran orientarse por la profusión de anuncios en inglés; la escena se dirigía a mostrar la paradoja de vivir en México pero no comprender una actividad social manifestada en inglés.
- b) Varias señoras de alta sociedad desarrollan una conversación llena de modismos tomados del inglés.
- c) En un escenario cinematográfico, el director de cámaras da órdenes a los técnicos en la jerga de ese gremio, plagada de palabras inglesas.
- d) En la época navideña, los niños se asustan de las carcajadas de Santa Claus en un aparador, rodeado de letreros de “Merry Christmas”, y prefieren irse a una fiesta navideña tradicional.

De forma paralela, en el radio se transmitieron mensajes que promovían el buen uso del español, teniendo al anglicismo casi siempre como blanco de las críticas. Por otro lado, zonas geográficas del país pasaron a ser focos de atención en las acciones de la Comisión, la zona fronteriza, se decía, era la más susceptible de tener vicios en el idioma; de estas opiniones surgieron algunos estudios que

probaban la viabilidad de la Comisión en lo que respecta al ataque al anglicismo en las ciudades de la frontera. Otro foco de atención fue el que estaba a cargo de la subcomisión de acción municipal en cuyo caso se invitó a los establecimientos comerciales a cambiar sus nombres extranjeros por nombres en español.

La política lingüística llevada a cabo por la Comisión, resultó a lo largo del año 1982 una suerte de enfrentamiento entre varios sectores interesados en el tema, algunos de manera genuina otros de forma más oportunista. Más adelante, vista en relieve, podremos hacer una comparación entre la política de la Comisión ante el inglés y las más recientes políticas lingüísticas en México.

La creación de dicha Comisión fue, no sólo una de las primeras acciones de envergadura en lo que respecta al inglés en México, sino un intento por establecer planes que consideraran toda la dimensión del problema; desde luego, en materia indígena hubo una zanja que no fue solventada por la Comisión aunque sí hubo una gran atención referente a lo que podríamos llamar “imperialismo lingüístico”¹⁴, en efecto, la creación de la Comisión tuvo un marcado componente de sustrato nacionalista, aunque sus efectos a largo plazo no los podemos conocer. Resulta interesante mencionar la opinión de Lara al respecto de la Comisión “abortada” al final del sexenio de López Portillo y que retomaremos posteriormente en nuestro análisis sobre la actual política lingüística del inglés en nuestro país:

Desgraciadamente, la realidad es que las políticas del lenguaje orientadas a la preservación de las lenguas indígenas

¹⁴ El concepto de imperialismo lingüístico es frecuentemente rechazado por ciertas corrientes lingüísticas debido a sus connotaciones marcadamente relacionadas con la política, otras formas han sido también adoptadas para referirse al mismo proceso de depredación de las lenguas por una lengua de mayor poder: glotofagia, amenaza lingüística, *Language loss*, etc.

mexicanas, no se comunican adecuadamente con las políticas educativas de la nación...Al grado que, a mediados de 1982 la Secretaría de Educación Pública emitió una circular por la cual se permitía que en cada escuela se eligiera qué lengua diferente del español se podría enseñar como segunda lengua, desde el inglés hasta cualquiera de las indígenas mexicanas. Esta era una medida de extrema importancia para las lenguas aborígenes y sin embargo se emitió al margen de la política encabezada por la Comisión y más bien como un acto aislado de política educativa. (Lara, 1987: 171)

1.2.2 La política lingüística “intercultural”. El inglés, un tercero en disputa

México es una de las naciones del mundo donde se concentran mayor cantidad de lenguas indígenas, los datos sobre el número de lenguas que se hablan en nuestro país varía, si a esto agregamos las variantes dialectales que de cada lengua existen, estaremos hablando de aproximadamente 35 lenguas indígenas y 55 dialectos adicionales; por otro lado, es necesario señalar que estas lenguas no corresponden en número igual a las naciones indígenas que hay en nuestro territorio, es decir, que una lengua puede ser hablada por varios pueblos en su conjunto.

Mencionamos antes el largo proceso por el que han pasado las opiniones sobre las lenguas indígenas en México, desde su utilización por los evangelizadores, su ataque a ultranza o su abandono en el Porfiriato y su “mexicanización” en el periodo posrevolucionario; esta historia ha marcado profundamente las iniciativas de política lingüística no sólo en materia indígena sino en la totalidad de las lenguas (español y lenguas extranjeras).

Desde 1953, la UNESCO (Organización Educativa, Científica y Cultural de las Naciones Unidas) promueve la educación primaria en lengua vernácula; en un documento distribuido en el 2003: *Educación en un mundo multilingüe*, se refieren los detalles de su política, se añadió en el documento, la obligación de todos los países de reconocer la pluralidad (Morris Bermúdez, 2007: 60). Así mismo, debemos mencionar otro antecedente que marca la política hacia las lenguas indígenas en México, la Convención de Pueblos Indígenas y Tribales auspiciada por la OIT (Organización Internacional del Trabajo) en 1989 y ratificada en México en 1990. Dicha convención expresó en su artículo 28:

- 1.- Los niños que pertenezcan a los pueblos en cuestión serán enseñados, siempre que sea posible, a leer y escribir en su propia lengua indígena o en la lengua más comúnmente usada por el grupo al que pertenecen. Cuando esto no sea posible, las autoridades competentes llevarán a cabo consultas con dichos pueblos con miras a la adopción de las medidas necesarias para cumplir este objetivo.
- 2.- Se tomarán las medidas adecuadas para asegurar que los pueblos en cuestión tengan la oportunidad de adquirir fluidez en la lengua nacional o en una de las lenguas oficiales del país.
- 3.- Se tomarán medidas para preservar el desarrollo y la práctica de las lenguas indígenas de los pueblos en cuestión (ILO, 1989)

Finalmente, en el año 2001, se realizó la reforma al Artículo 2° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos; con ella, se reconoció oficialmente que la Nación tiene una composición pluricultural sustentada en sus pueblos indígenas¹⁵. Fruto de esta reforma, se creó en el 2003 la Ley General de

¹⁵ Si bien todas estas acciones fueron el caldo de cultivo en el que finalmente se condensó la política lingüística hacia las lenguas indígenas en México, no debemos olvidar el papel preponderante que jugó la revuelta del

Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas; el INALI (Instituto Nacional de Lenguas Indígenas) es, precisamente, fruto de esta ley. Por otra parte, entre las múltiples innovaciones que dicha ley supone, se integraron dos nuevas consideraciones en materia educativa, el artículo 2° dice, en su fracción II:

[las autoridades tienen la obligación de...]

II. Garantizar e incrementar los niveles de escolaridad, favoreciendo la educación bilingüe e intercultural, la alfabetización, la conclusión de la educación básica, la capacitación productiva y la educación media superior y superior... Definir y desarrollar programas educativos de contenido regional que reconozcan la herencia cultural de sus pueblos, de acuerdo con las leyes de la materia y en consulta con las comunidades indígenas. Impulsar el respeto y conocimiento de las diversas culturas existentes en la nación. (LGDLPI, 2003)

Y la reforma a la fracción cuarta del artículo séptimo de la Ley General de Educación menciona:

IV. Promover mediante la enseñanza el conocimiento de la pluralidad lingüística de la Nación y el respeto a los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas. Los hablantes de lenguas indígenas, tendrán acceso a la educación obligatoria en su propia lengua y español (LGE, 2003)

De lo anterior se desprende que existe una política lingüística en su sentido amplio, es decir en tanto que “política de estado” ya que en efecto, está asentado en las leyes del país y su cumplimiento tiene carácter de obligatorio. Sin embargo, se vislumbra a la luz de las circunstancias actuales, que existen ciertas consideraciones que podríamos definir como contradictorias luego de una revisión crítica de las

EZLN en 1994 y la firma de los Acuerdos de San Andrés que fueron atacados particularmente por el entonces presidente Ernesto Zedillo.

etapas de la planificación lingüística en cuestión, abordaremos este hecho más a fondo en el siguiente capítulo.

La situación plurilingüe de nuestro país, entonces, se enmarca dentro de un contexto complejo de contacto entre lenguas en el que están implicadas no sólo las lenguas indígenas y el español que, como ya hemos mencionado, define su historia en términos de conflicto lingüístico; sino también el inglés, que entra en escena desde hace tiempo para volver aún más compleja la situación. De igual forma, hay que mencionar que en materia lingüística también se dio un gran paso, no sólo por el mero reconocimiento de los derechos lingüísticos sino por la consideración de estos como derechos humanos.

Ahora bien, es preciso anotar desde una perspectiva cuantitativa la situación ante la que nos encontramos en materia de lenguas indígenas y su enseñanza, al respecto, partimos de la consideración de que esta enseñanza se da con una gran diversidad de contextos situacionales. El trabajo de Pérez López y Bellatón (2012) nos brinda una mirada numérica del problema:

Según cifras de la DGEI (2008) en educación inicial, preescolar y primaria para las escuelas indígenas bilingües para el periodo 2007-2008 se cubrió una cifra de 1 283 049 niños y niñas atendidos (6.3 por ciento de la matrícula nacional) por un total de 57 714 docentes bilingües. La CGEIB puso en marcha el Modelo de Bachillerato Intercultural así como las Universidades Interculturales. El INEA atendió un total de 67 746 personas jóvenes y adultos con servicios de alfabetización para 46 agrupaciones lingüísticas y, finalmente, se ha integrado en el currículo de las

escuelas de educación básica y de la educación media superior, de las regiones en donde se asientan las poblaciones originarias, la materia de Lengua y Cultura (SEP, 2008). Hay que añadir también la atención educativa de las poblaciones originarias fuera de sus comunidades de origen que de acuerdo al INEGI (2004) representa el 4.1 por ciento de la población migrante.

Según los datos anteriores, la educación bilingüe en México aparece como una labor imperativa que requiere del esfuerzo de diversas disciplinas para su realización, esto es, que el trabajo interdisciplinario debe incidir de manera directa en el campo de la educación y no puede ser el campo de estudio de sólo algunas áreas del conocimiento. En la actual política lingüística se percibe que hay bases relativamente débiles debido a esta ausencia de trabajo desde varias disciplinas, aunado a esto, aún hay brechas conceptuales entre las concepciones que diversos agentes tienen del tema volviendo difusas las regulaciones y las disposiciones sobre las lenguas, ejemplo de esto es el debate entre términos (y por ende su estatus legal) como “minoría”, “nación” y “pueblo” (Hamel, 1995:13) e incluso el término “dialecto” cuya acepción peyorativa ha ido en desuso aunque sigue presente entre algunos sujetos involucrados en la política, sin mencionar su uso tan amplio entre la mayoría de la población.

Si bien es cierto que la consideración de los derechos lingüísticos como derechos humanos ha significado un gran avance para las minorías etnolingüísticas y los pueblos indígenas, todavía hay vaguedad en lo que se refiere a quién está encargado de regular y desde qué áreas. Si hablamos de política lingüística y de derechos de minorías, resulta claro que es el Derecho una de las disciplinas que

resueltamente deben de interactuar en el tema, sin embargo, esta disciplina sólo recientemente ha empleado sus fuerzas en materia lingüística debido a que históricamente se consideró este campo como perteneciente al ámbito de las tradiciones y las costumbres (Hamel, 1995:15). Es necesario mencionar, de nueva cuenta, que las diversas legislaciones que se han generado son producto de la necesidad de proteger los derechos de un grupo lingüístico determinado pero, regularmente, las legislaciones sólo aparecen una vez que las clases dominantes advierten cierta amenaza. Hamel cita el caso particular de la política lingüística de los E.E.U.U donde un factor xenofóbico contra los inmigrantes, especialmente los mexicanos, desató un clima de “amenaza subjetiva” y de ahí las enmiendas constitucionales para garantizar que el inglés fuera la única lengua oficial. Históricamente, los Estados no democráticos han mostrado renuencia a reconocer los derechos lingüísticos colectivos de las minorías argumentando que esto pone en peligro el carácter unitario de la ley y su modelo de Estado-nación homogéneo; por otro lado, se argumenta que proveer de derechos colectivos a cierto grupo puede convertirse en un tipo de “acción afirmativa” o “discriminación positiva” que evidentemente ha sido criticada por los grupos que ven en estos modelos una forma de impedir el acceso a programas y servicios a otros grupos; en México este modelo ha sido aplicado principalmente en cuestiones de género y de acceso a becas o programas gubernamentales pero no hay esfuerzos contundentes en lo que se refiere a los aspectos lingüísticos.

La situación actual de las lenguas en México es, en esencia, compleja. Hemos visto que no sólo están en juego las lenguas indígenas en oposición al español sino

también el inglés y que estamos ante un escenario de diglosia, la cual analizando las diversas legislaciones antes citadas y haciendo un resumen del discurso desde las esferas políticas, se pretende trascender. Si partimos de la idea de que nuestro país persigue un modelo intercultural en el que se concierten los intereses de varios grupos, surgen a la vista varias consideraciones de las cuales probablemente el mayor dilema se ubica en la revitalización o la muerte de las lenguas indígenas; ciertamente, el debate sobre la interculturalidad supone la delimitación de órdenes conceptuales desde distintos puntos de vista, así, debemos mencionar en primera instancia lo que se entiende por interculturalidad y cómo se percibe desde dos puntos de vista claramente enfrentados.

Brian Bullivant (1981) denominó *dilema pluralista* a “la reconciliación de diversos reclamos políticos que pertenecen a grupos constituidos y a individuos al interior de una sociedad pluralista, con los reclamos de la nación-estado como un todo”; bajo este esquema existen en la actualidad (y tal vez desde hace mucho tiempo) dos perspectivas en conflicto. Morris (2007) explica que desde el punto de vista del *pluralismo liberal* se percibe una suerte de ausencia y a veces prohibición de conceder derechos especiales a cualquier grupo minoritario ante la ley o gobierno; mientras que desde el punto de vista *comunitario* se busca el reconocimiento legal y especial de las minorías, lo que usualmente se critica, puesto que una postura de ese corte sería “anticonstitucional y poco útil”.

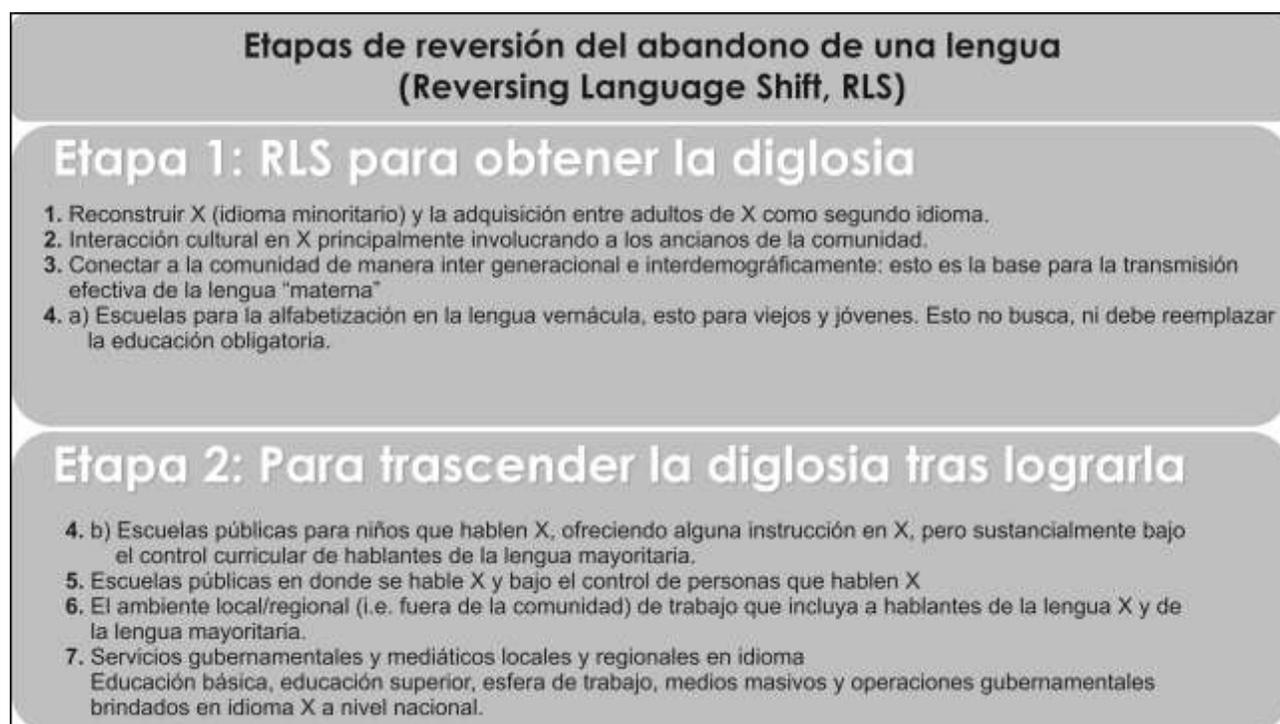
Por lo tanto, la política lingüística multicultural de las lenguas indígenas en México, tiene carencias. Según el modelo de Haugen que mencionamos en las páginas anteriores, la actual política aún no rebasa exitosamente las etapas de

planificación de estatus, aunque es cierto que en cuanto a la planificación del corpus se han dado grandes avances. Resultado de esto es que, si bien existen esfuerzos por codificar, lexicalizar y gramaticalizar las lenguas indígenas, esto es, creación de gramáticas, diccionarios, glosarios de términos, traducciones de textos etc. no hay todavía un diseño de políticas en donde se ofrezcan servicios públicos en lenguas indígenas, acceso a programas, apoyos institucionales etc. Aunado a lo anterior, debemos mencionar que dicha planificación de corpus, ha estado a cargo de instituciones académicas en su mayor parte y que en cuanto a la educación bilingüe (español-lenguas indígenas) la planificación sólo se da en el discurso ya que en la práctica, sólo se imparten clases hasta sexto año de primaria (Morris, 2007: 69); recordemos que la meta de una educación multicultural es, precisamente, que la educación incluso de nivel superior, se imparta en la lengua originaria.

Es necesario fijar nuestra mirada en lo anterior, particularmente en el hecho del dilema entre la revitalización o la muerte de las lenguas. México pretende alcanzar un bilingüismo de transición, de ahí el énfasis en las escuelas bilingües, sin embargo, visto de relieve, nuestro país apenas si alcanza niveles básicos en educación de ese tipo. Joshua Fishman (1991) propuso un esquema de las diversas etapas para revitalizar una lengua, dicho esquema considera la planificación de corpus y de estatus que, como ya hemos mencionado, se deben de llevar a cabo de forma simultánea en la planificación lingüística. Este modelo, que en esencia funciona como una herramienta para la planificación de las lenguas, pudiera ser considerado en el proceso de revitalización de las lenguas minoritarias de seguir al pie de la letra los lineamientos constitucionales al respecto; sin embargo, se percibe

que la meta final de una educación que respete el contexto multicultural de nuestro país, es decir, la impartición de educación en todos los niveles así como el uso de una lengua originaria en los medios masivos de comunicación, no es, ni por poco, tomada en consideración por los planificadores de la lengua en México.

A continuación se muestra el esquema de Fishman:



Cuadro 2

De acuerdo con Morris (2007) nuestro país está categorizado en la etapa 4b ya que apenas hace algunos años se dio inicio al esfuerzo por trascender la diglosia. La política lingüística mexicana, particularmente en relación con las lenguas indígenas, está en un *inpas*se en el cual aparecen además otras circunstancias que vuelven más complejo el panorama.

En este cuadro es donde el inglés hace su aparición como lengua de enseñanza obligatoria desde el 2007 y que promueve la adquisición del inglés como parte de otros planes. En el capítulo 2 revisaremos minuciosamente las características de esta iniciativa y confrontaremos sus elementos a la luz de las anteriores consideraciones.

1.2.3 Antecedentes de la impartición del inglés en los estados

Por muchos años la enseñanza oficial del inglés estuvo limitada a la educación secundaria y media superior; sólo en años recientes, el interés por la impartición del inglés en la educación básica ha surgido como parte de los planes de desarrollo nacionales y sus correspondientes áreas educativas. La enseñanza de las lenguas extranjeras, como se ha visto, tiene una larga historia aunque no en lo tocante a la educación pública, esto es, que las lenguas extranjeras originalmente se impartieron en nuestro país de forma privada y aislada, salvo en el caso de la Escuela Normal Superior. Sin embargo, algunos estados de la República comenzaron desde tiempo atrás a probar con algunos programas piloto de impartición de inglés en escuelas primarias; de ellos, Morelos es el primer estado que puso en marcha un programa denominado Programa Piloto de Inglés en Escuelas Primarias del Estado de Morelos, PPIEPEM, en 1992 (Reyes Cruz, 2012: 182). Esta iniciativa surge como parte de las políticas implementadas para recibir la firma del TLC; las implicaciones de este tratado, como se verá, traerán aparejados cambios en muchos ámbitos de la

vida del país y la educación, por lo tanto, debió ser modificada. Los objetivos de dicho programa fueron principalmente tres:

1. Fortalecer la educación primaria pública a través de la enseñanza del idioma inglés como una herramienta que permita al alumno ampliar su universo del conocimiento, así como expresar sus ideas en ese idioma.
2. Contribuir al desarrollo integral del niño despertando su creatividad al originar situaciones de comunicación que provoquen necesidades lingüísticas basadas en sus propios intereses.
3. Provocar reflexión en los alumnos sobre algunas realidades culturales de otros países para poder establecer comparaciones con sus propias realidades culturales (Instituto de Educación Básica del Estado de Morelos, IEBEM, 2009: 2)

Reyes Cruz (2012), apunta que el PPIEPEM ha obtenido resultados alentadores puesto que inició con 137 escuelas atendidas y 54 302 estudiantes en 18 municipios; en 2012 abarcaba 413 escuelas y su cobertura era de 67 831 alumnos, así mismo, una planta docente de 283 profesores.

El estado de Nuevo León también inició su propio Programa de Inglés en Escuelas Primarias, PIEP, en 1993. Su objetivo es fomentar, a través de la enseñanza del idioma extranjero, habilidades de observación, deducción e inducción; el fortalecimiento de la conciencia global, el respeto a las ideas de los demás, al igual que el desarrollo de la creatividad del estudiante en el lenguaje (Reyes Cruz, 2012: 184). La cobertura de dicho programa en 2012 era de 1 362 escuelas y 159 067 estudiantes atendidos.

En Sonora, a partir del ciclo escolar 1993-1994 se puso en marcha la fase inicial del Programa de Inglés en Preescolar y Primaria que se condensó en el ciclo 2004-2005 al implementarse el Programa de Inglés en Primarias, PIP. Dicho programa inició en 286 primarias públicas de 10 municipios en primero y segundo grado. En 2012, el PIP logró una cobertura de 117 559 estudiantes de tercero a sexto grado en 668 escuelas de 29 municipios. Una característica interesante de dicho programa, es un programa de radio semanal denominado “Dímelo en inglés” el cual se transmite los sábados como apoyo al PIP y actualmente como auxiliar del PNIEB. Es importante señalar que de los varios estados que iniciaron sus esfuerzos en la enseñanza de inglés en el nivel básico, Sonora es el único que cuenta con una página de internet exclusiva para el PIP y para el apoyo docente y el monitoreo de la información generada.

Coahuila inició su propia versión del PIP en 1994. Sus objetivos principales son:

Fortalecer el desarrollo integral del alumno con el fin de propiciar la formación de un ser autónomo, crítico, participativo, creativo, independiente y seguro de sí mismo, asegurarles la educación necesaria para elevar su nivel y calidad de vida, reforzar la identidad nacional reconociendo los valores de su propia cultura al ponerse en contacto con otra y desarrollar las habilidades en inglés de comprensión y expresión oral y escrita (Secretaría de Educación y Cultura-Coahuila 2010).

Las divergencias entre este Programa y el de Sonora radican en el método empleado; en éste, se combinan métodos como el *Total Physical Response* y el Audiolingual, además del uso de un libro de texto *Parade*.

El estado de Tamaulipas inició en 2001 el Programa de Inglés en Educación Básica, PIEB, cuyo objetivo principal es “que los alumnos adquieran conocimientos básicos del idioma inglés, que les otorguen las herramientas necesarias para su posterior desempeño académico y para enfrentar los requerimientos de la sociedad de nuestro tiempo” (Secretaría de Educación de Tamaulipas 2010).

Los estados pioneros en la enseñanza del inglés, salvo Morelos, son estados del norte, debido a esto, puede decirse que existe un factor geográfico que influye en las iniciativas por enseñar inglés en las escuelas primarias, resulta evidente puesto que la cercanía de estos estados con el vecino país del norte, favorece el intercambio comercial y cultural (Reyes Cruz, 2012: 186).

La mayoría de los anteriores programas presentan crecimiento en cuanto a la cobertura, creación de materiales y preparación de profesores; a partir del 2007 todos los programas fueron unificados en el PNIEB, sin embargo, es recomendable que exista coordinación entre los esfuerzos emanados desde los estados y la SEP (Reyes Cruz, 2012: 187)

Parece ser que la enseñanza del inglés en los estados de la República, ha ido madurando con el paso del tiempo, no obstante, la labor verdaderamente importante para nuestro estudio, consiste en saber si esa maduración es producto de las políticas lingüísticas que se han decretado o si estamos simplemente ante una nueva representación de las circunstancias mundiales del inglés; es decir,

debemos saber, si es sólo el resultado esperado de la globalización del inglés o si, ciertamente, han funcionado las políticas nacionales.

1.3 El TLCAN, el inglés y las lenguas en México

1.3.1 Características del TLCAN

A lo largo de los años, la vida política de México ha transcurrido por varios momentos que han definido su historia cultural, social y económica. En materia de política exterior, nuestra nación siempre ha jugado un papel predominante en los procesos históricos del continente. Su ubicación geográfica, justo en medio de dos grandes bloques territoriales diferenciados, hace que su posición resulte importante en la toma de decisiones a nivel mundial. Por un lado, tiene como nación vecina a los E.E.U.U y por el otro a los países de América Latina. Los nexos que se han hecho entre una región y la otra también se han ido transformando paulatinamente; desde una inclinación cultural y social más tendiente hacia el sur, con todo el pasado histórico que le une a América Latina, hasta una creciente tendencia a la adopción de modelos norteamericanos, no sólo económicos sino también, como veremos, culturales.

La firma del TLCAN, supone un parteaguas en la integración de la economía mexicana en el continente; firmado por E.E.U.U, México y Canadá, el TLCAN condensó las aspiraciones de la política mexicana por crear un acuerdo comercial con sus vecinos del norte. Su objetivo principal es el de incrementar de manera

sustancial el comercio y con esto, aumentar el grado de coordinación política entre los tres países. La meta final de dicho acuerdo debiese ser un mayor bienestar para el conjunto de las naciones. Desde el año 1990, el gobierno mexicano propuso al estadounidense el inicio de negociaciones para dicho tratado y se crearon grupos de trabajo integrados por expertos en las áreas agropecuaria, empresarial, laboral y pública en ambas naciones para evaluar las posibilidades comerciales de cada país. Se establecieron, asimismo, varias condiciones sobre las que giraría la negociación (Rubio, 1992: 33).

El TLCAN debería contemplar siete características para la relación entre mercados; en resumen, las siguientes:

- 1) Liberación del comercio de bienes y servicios, y de flujos de inversión.
- 2) Ser compatible con las leyes arancelarias y no imponer barreras adicionales a terceros países.
- 3) Ser gradual en su puesta en marcha y evitar que los sectores productivos se vean perjudicados.
- 4) Negociar normas y estándares técnicos claros
- 5) Establecer reglas de origen claras
- 6) Evitar el uso de subsidios que distorsionen el comercio
- 7) Incorporar un capítulo de resolución de controversias

Según los anteriores lineamientos, México esperaba obtener beneficios concretos tales como mayor competitividad y mayor inversión extranjera. Sin embargo, la firma de este tratado generó un amplio debate en la sociedad mexicana; los temas de discusión fueron diversos, desde el debate sobre la pérdida de la soberanía nacional, la subordinación de la política exterior mexicana ante la estadounidense hasta la discusión sobre temas tocantes a la pérdida de la identidad

nacional. En resumen, el TLCAN es, en su origen, un tratado comercial cuya finalidad radica en la apertura del mercado al extranjero.

Ahora bien, lo anterior nos ha dado la pauta para detectar algunas de las principales críticas que han sido hechas sobre el TLCAN, particularmente, el caso de la exclusión de temas de índole social; considerando el ámbito lingüístico como foco de nuestro análisis.

1.3.2 Las lenguas en México a partir de la entrada en vigor del TLCAN

Es por demás claro que en toda iniciativa política que implique el intercambio entre naciones, reside una dimensión cultural y social.

En los tratados como el de Libre Comercio y Mercosur hay trascendencia en los procesos culturales internos de las naciones y pueden dañar el estatus de sus lenguas si no existen mecanismos que protejan este patrimonio. (Pellicer, 1997)

García y Terborg (2002: 3) han propuesto un modelo de análisis del papel de los tratados comerciales y sus repercusiones en las lenguas, basado en la presión que se ejerce desde ambos lados de la relación; este modelo se conoce como “Modelo P” y parte de la consideración de intereses y presiones que están en juego en la toma de decisiones, en este caso de planificación lingüística. En dicho modelo, se plantea que en toda acción humana hay intereses que generan presiones, aquí, sociales; por otro lado, estos intereses dependen de esquemas mentales y una parte de ellos, son precisamente las ideologías. En este proceso puede haber presiones

convergentes, donde ambas partes esperan que una acción se lleve a cabo, y divergentes, donde existe un factor conflictivo que impide la realización de la acción.

El Modelo P supone que existe una parte en desventaja, la que recibe mayor presión, la que dará más concesiones en el proceso; así mismo, la parte que ejerce más presión se encuentra en una posición ventajosa y será la que eventualmente reciba más beneficios o en su caso, consiga lo que precisa. Este modelo es aplicable a la situación de las lenguas en contacto. Si existe una ideología relacionada con una lengua que genere interés en adquirirla, por ejemplo el inglés, entonces pueden resultar relaciones de poder favorables para los dueños (hablantes nativos y no nativos) de esta lengua.

En el caso específico del TLCAN, existe una presión ejercida desde ambas partes, sin embargo, es claro que la posición en desventaja la ocupa nuestro país. Luego de varios años de ser parte del TLCAN, en México se han producido cambios sobre todo en lo referente a la economía; Anderson (1997) y Hansen (1998) reportan los siguientes:

- a) Incremento en las importaciones agrícolas
- b) Instalación de maquiladoras
- c) Movilidad laboral temporal de cierta clase de inversionistas y profesionales
- d) Atracción de inversión extranjera
- e) Devaluación y recesión
- f) Falta de regulación de inversión extranjera
- g) Aceleración de malas condiciones de trabajo
- h) Daño ambiental
- i) Bajo nivel de vida
- j) Fracaso del modelo de ajuste estructural impuesto por el Banco Mundial y el FMI.

Todos estos cambios en el aspecto socioeconómico, desde luego traen aparejados cambios en lo tocante a las lenguas. Es natural que si existe una mayor presión sobre la economía de un país, entonces surgen intereses nuevos en las sociedades de cada nación; por ello, el inglés aparece como una lengua que se percibe como necesaria no sólo por ser la lengua en la que se realizan la mayoría de las transacciones, sino también por el aumento de la movilidad laboral y la atracción de inversión extranjera.

Es necesario aclarar que de ninguna manera se propone que el inglés es un factor amenazante, mayoritariamente al menos, de nuestra lengua española, sino más bien es parte de una dinámica de relaciones donde se percibe una lengua como más importante que otra. En nuestro continente, donde están distribuidas tres lenguas principales (español, portugués e inglés) las dos primeras también se encuentran en un desarrollo vigoroso y el número de hablantes de cada una va en aumento; ni siquiera en las zonas limítrofes con E.E.U.U existe un desplazamiento del español sino al contrario, nuestra lengua ha conquistado muchos espacios al interior de los estados de nuestro vecino del norte (Hamel, 2003: 4); no obstante, sostenemos que pese a este crecimiento, el estatus del inglés se ubica muy por encima de las otras lenguas y ha ganado espacio sobre todo en las áreas de la comunicación masiva, las relaciones comerciales y las publicaciones científicas.

Todos los arreglos internacionales de envergadura que se han sucedido al pasar de los años en nuestro continente, han estado atravesados medularmente por políticas mercantilistas de corte neoliberal; así, vemos que el TLCAN y su proyecto derivado, ALCA, en términos generales se sustentan sobre la base de una

cooperación eminentemente comercial y no como un programa de integración educativa que implique a su vez aspectos culturales y lingüísticos. Por otra parte, en Iberoamérica también se han llevado a cabo esfuerzos por integrar no sólo los mercados en una misma área geopolítica sino también la cultura de las naciones en juego; es el caso del tratado comercial conocido como MERCOSUR, el cual desde su diseño, se planteó como una prioridad el reconocimiento de la importancia de programas culturales y lingüísticos que coadyuven en la edificación de un mercado común. Este tratado, para algunos investigadores, representa una suerte de muro que se impone frente a la hegemonía del inglés; en otras palabras, mientras en México las políticas lingüísticas son inexistentes, demasiado débiles o mal planificadas en el mejor de los casos; en el cono Sur, se establecen parámetros de acción para contrarrestar el embate económico sí, pero también cultural. Arnoux y Bein (1997: 52) lo plantean en los siguientes términos:

...se trata sobre todo de la construcción de la identidad latinoamericana o panamericana -, en la que el inglés no se reafirma por su carácter de lengua internacional, sino que, en caso de impedir la enseñanza del portugués, asume el valor de símbolo de sumisión a la hegemonía de los Estados Unidos de América.

Plantear el complejo problema de las lenguas en el mundo desde comparaciones entre las políticas exteriores de cada nación, puede resultar en una mirada un tanto maniquea del asunto; aclaremos que en las relaciones entre lenguas están implicados muchos factores que pueden o no afectar el estatus de cada una y que no son factores que definan aisladamente el rumbo de los

idiomas. Las lenguas siempre se construyen desde abajo y salvo algunos casos, las políticas incidirán de manera directa en un cambio radical de las lenguas.

En lo concerniente a la situación de las lenguas en México luego del TLCAN, estamos ante un cambio de perspectivas no sólo sobre el inglés, sino sobre el español, el francés y las lenguas indígenas habladas en el país. Al revisar las cifras, se percibe un crecimiento en la enseñanza de idiomas extranjeros. En un estudio de Canuto y Gómez (1998) sobre las percepciones de estudiantes quebequenses y mexicanos, se reporta que el TLC propició lazos de acercamiento aunque aún existen numerosas brechas que hay que sortear. Su estudio revela que por lo general los mexicanos conocen poco de Quebec, tienen una imagen un tanto idealizada de los canadienses y un sentido de inferioridad por pertenecer a un país subdesarrollado. Por su parte, los quebequenses también idealizan la figura del mexicano y creen que el TLC abrió las puertas a América Latina. Así mismo, se señala que de 1995 a 1997 se crearon 12 licenciaturas en la enseñanza del francés en varios estados; en el CELE UNAM, también se aumentó el número de exámenes de requisito en francés de 385 exámenes en 1993 a 1025 en 2001 (García y Terborg, 2003: 7)

Por su parte, la enseñanza del portugués también se ha incrementado como consecuencia de la recesión en México y de la atracción de capital brasileño a nuestro país. Esto se percibe particularmente en los intereses de los alumnos de tres campus centrales de la UNAM donde se imparte la lengua portuguesa donde, en 2003 se atendía una demanda de entre 450 y 500 alumnos por semestre.

Es interesante notar que en el caso de las dos lenguas anteriores (francés y portugués), la acogida por parte de los alumnos mexicanos se debe principalmente al interés en aspectos culturales de los países francófonos o lusófonos. Así mismo, el público interesado en los cursos de portugués ha ido cambiando y otras licenciaturas han mostrado interés en su estudio como lengua extranjera; carreras como derecho, ingeniería o diseño se integran a la demanda por cursos en este idioma.

Finalmente, en este mosaico de nuevos intereses creados a partir del TLCAN, la enseñanza del inglés también ha ido en aumento. En nuestro país es clara la proliferación de escuelas e institutos bilingües, Landa y Terborg (2003), señalan que por lo menos en la UNAM y sus centros de idiomas, la demanda por cursos de inglés y de certificaciones ha crecido de manera notable; en facultades y centros, la UNAM solicita cursos de inglés desde 1997 y afirman que, no obstante este aumento, hubo también un descenso en la demanda de cursos; en 2000 hubo 665 cursos, en contraste con los 1,865 del año 97. Lo anterior se explica por la cantidad creciente de otras instituciones, públicas y principalmente privadas que aportan cursos de inglés; la creación de estas escuelas responde a una necesidad claramente definida en nuestro país y su proliferación será abordada de manera más directa en el siguiente capítulo.

2. El Programa Nacional de Inglés en Educación Básica (PNIEB)

En las siguientes páginas se analiza el PNIEB como política lingüística; se brinda a manera de introducción una breve semblanza del nacimiento del programa y se hace énfasis en los diversos programas y planes con los que guarda relación; posteriormente revisamos las características y áreas problemáticas desde varios niveles: institucional (global), curricular (planes de estudio, modelos pedagógicos) y salón de clases (materiales y práctica docente).

2.1 Características y antecedentes del PNIEB

A partir del año 2007 en México se da inicio a una serie de reformas en materia educativa que se irán transformando durante los siguientes 5 años; estas reformas educativas emanan de sucesivos planes escalonados verticalmente y relacionados entre sí; el Plan Nacional de Desarrollo y el Programa Sectorial de Educación (PROSEDU) son las dos plataformas sobre las que se sustenta el desarrollo de las políticas educativas, entre ellas el PNIEB. Es conveniente revisar algunos de los ejes de los documentos mencionados para encontrar el origen de los principios normativos del PNIEB.

El Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 plantea, como uno de sus ejes más importantes, que es necesaria la transformación educativa del país para, entre otras cosas, “lograr que los mexicanos de hoy tomen en sus manos el destino de la nación y...mejorar las oportunidades de educación para la niñez y la juventud de México,

poniendo especial atención a los sectores de la población menos favorecidos”¹⁶. El documento, que en líneas generales plantea las metas y los procedimientos que se llevarán a cabo a lo largo del sexenio, también plantea las estrategias que se deben seguir para conseguir los objetivos que se propone; a continuación se transcriben, en resumen, dichos objetivos y sus estrategias de logro.

9. Elevar la calidad educativa.
 - 9.1 *Impulsar mecanismos de evaluación del aprendizaje de los alumnos, del desempeño de los maestros y de los procesos de enseñanza.*
 - 9.2 *Reforzar la capacitación docente*
 - 9.3 *Actualizar los programas de estudio, contenidos, materiales y métodos.*
 - 9.4 *Promover la descentralización educativa.*

10. Reducir la desigualdad en las oportunidades educativas.
 - 10.1 *Modernizar y ampliar la infraestructura educativa.*
 - 10.2 *Ampliar las becas educativas*
 - 10.3 *Fortalecer los esfuerzos de alfabetización y educación abierta.*
 - 10.4 *Promover la integración entre niveles educativos.*

11. Impulsar la utilización y el desarrollo de nuevas tecnologías
 - 11.1 *Fortalecer el uso de nuevas tecnologías desde educación básica.*
 - 11.2 *Impulsar la capacitación de docentes en las nuevas tecnologías.*
 - 11.3 *Apoyar el desarrollo de conectividad en escuelas.*
 - 11.4 *Transformar el modelo de telesecundaria vigente.*
 - 11.5 *Promover modelos de educación a distancia.*
 - 11.6 *Impulsar el acceso a equipos de tecnología más modernos.*

Como se puede observar, el Plan Nacional de Desarrollo propone una transformación educativa dirigida a varias áreas del espectro de la educación.

El Programa Sectorial de Educación (PROSEDU), a su vez, plantea de manera más específica los objetivos anteriores y las estrategias que se seguirán para su consecución. En realidad, el documento del PROSEDU es el desglose minucioso del objetivo 3.3 del Plan Nacional de Desarrollo, aunque hay que señalar

¹⁶ Plan Nacional de Desarrollo 200-2012. Poder Ejecutivo Federal

que las líneas de acción que plantea en relación al abordaje docente por medio de competencias y al ámbito lingüístico son valiosas para nuestro estudio en tanto que plantean de manera sistemática la intención gubernamental de establecer una determinada política educativa-lingüística y promover el uso de métodos específicos en la enseñanza.

El PNIEB surge entonces, como resultado de varios programas gubernamentales mediante los cuales se busca la integración de nuestro país entre los estados líderes en materia educativa; en un documento de la OCDE "*Reflections on the performance of the Mexican education system*", se menciona que México no cuenta aún con las herramientas necesarias para construir un modelo educativo que concuerde con los estándares mundiales de desarrollo¹⁷. En dicho texto, se mencionan, luego de un análisis de varios factores educativos en México, doce recomendaciones para llevar a cabo por los actores implicados en los procesos educativos. En líneas generales, lo que recomienda la OCDE es la ampliación de esquemas educativos de calidad, particularmente en las áreas de lengua y matemáticas; la mejora en la preparación de docentes, mediante la cooperación entre instituciones y agrupaciones de profesores; y la eliminación de inconsistencias entre iniciativas regionales y centrales.

Las recomendaciones de la OCDE cobraron forma en varias iniciativas gubernamentales, podemos decir que el PNIEB forma parte de dichas iniciativas, puesto que busca la ampliación de los servicios educativos (en este caso

¹⁷ "Unfortunately, in Mexico national policy in educational reform has until recently proved insufficient to the challenge of delivering such an education system. As we have seen, there have been significant developments, but they have not gone nearly far enough" (Mex PISA-OCDE, 2006)

lingüísticos) para toda la población. Al revisar los elementos que constituyen dicha política lingüística, nos enteramos de sus características “alineadas” con estándares internacionales de desempeño.

2.2 La reforma integral a la educación básica

La transición política del año 2000, con el arribo de una nueva cúpula de poder a la presidencia, significó para México un cambio a nivel demagógico y mediático; nuestro país ha estado desde siempre delineado, en su dimensión educativa y lingüística también, por relaciones de poder entre varios niveles políticos y sociales. En realidad, las estructuras del viejo aparato que dominó políticamente al país por más de 70 años quedaron intactas y sólo hubo esporádicos episodios de reacomodo de elementos en el gobierno. Es significativo el caso del encumbramiento de sindicatos afines a los intereses de quien asume el poder centralizado del país. El Sindicato de Trabajadores de la Educación, ha jugado un papel preponderante en la firma de acuerdos en materia educativa. Así, vemos que un parteaguas en materia educativa en México fue la Alianza por la Calidad de la Educación, firmada entre el gobierno federal y el SNTE. Mediante dicha alianza, se propuso una serie de primeras acciones que mejorarían la calidad de la educación en México. Entre otras cosas, se convocó a diversos agentes para la colaboración en dicho proyecto y se sentaron las bases para un esquema de evaluación docente nacional.¹⁸ En un boletín del SNTE se explican los ejes de acción de la Alianza:

¹⁸ Al momento de la redacción de esta tesis, se llevó a cabo una nueva reforma educativa propuesta por el actual presidente Enrique Peña Nieto e impulsada por el Pacto por México, agrupación de los tres principales

- 1.- Infraestructura y equipamiento
- 2.- Tecnologías de la información y la comunicación
- 3.- Gestión y participación social
- 4.- Ingreso y promoción
- 5.- Profesionalización
- 6.- Incentivos y estímulos
- 7.- Salud y nutrición
- 8.- Condiciones sociales para mejorar el acceso, permanencia y egreso oportuno.
- 9.- Reforma curricular
- 10.- Evaluación

y se presenta el siguiente diagrama:



Diagrama 1

Por otra parte, en el mismo tenor de las reformas educativas que históricamente han modificado la enseñanza en México, en agosto de 2011 apareció el *Acuerdo 592*, nueva reconfiguración de los esquemas educativos por el que se pretende vincular los tres niveles de la educación básica, preescolar, primaria y

partidos políticos en México. Dicha Reforma ha suscitado la inconformidad del profesorado en México y ha generado la movilización de varios sectores sociales que ven en la reforma un atentado contra sus intereses.

secundaria. El acuerdo está sustentado, en su parte lingüística, de acuerdo con los lineamientos de la política lingüística intercultural y bilingüe vigente. En los 10 artículos de los que consta el documento del *Acuerdo 592* se plantea una serie de acciones cuyo fin último es la articulación de la educación básica.

Rebeca Barriga Villanueva (2012), hace un análisis minucioso de las relaciones existentes entre dicho acuerdo y la política lingüística intercultural vigente; en su estudio se señalan varios de los artículos en materia lingüística que conforman el cuerpo del texto del acuerdo, como son: *Favorecer la inclusión para atender a la diversidad* (art. 2°, inciso 1.8), *Incorporar temas de relevancia social* (art. 2°, inciso 1.9), *Campo de educación para la educación básica* (Artículo VI), *Campo de formación: Lenguaje y comunicación* (VI.1), *Segunda lengua: Inglés en preescolar* (VI. 1.2) *Español en primaria y secundaria* (VI. 1.3) *Lengua indígena en primaria: para las escuelas de educación indígena* (VI. 1.4) *Estándares curriculares y aprendizajes esperados. Estándares en español* (XI. 1.1), *Estándares de segunda lengua: inglés* (XI. 2.3).

De lo anterior se desprenden tres aspectos importantes para el estudio de las políticas lingüísticas actuales. El primero es la consideración de que los derechos lingüísticos derivan en la diversidad y son, en esencia, derechos humanos; así mismo, la inclusión de las lenguas en el currículo y el fomento a los valores de convivencia. En segundo lugar, se presenta al inglés como protagonista central en el campo de lenguaje y comunicación, en el texto del *Acuerdo 592* se lee:

Hoy día es necesario hablar de las prácticas sociales y culturales del lenguaje y de sus productos; esta es la tarea de la

escuela. La habilidad comunicativa en el mundo contemporáneo es incompleta sin dos componentes extraordinarios: el inglés, como segunda lengua, sujeto a la misma metodología de la lengua materna, y el código de las habilidades digitales.

Finalmente, el tercer foco de interés que se desprende de los artículos del *Acuerdo 592* radica en la separación (física y curricular) de escuelas generales urbanas y escuelas indígenas; este, aparentemente, simple hecho, rompe con el espíritu de la interculturalidad que se basa en la convivencia de culturas con el mismo grado de oportunidades. Además, se hace una clara omisión de la presencia de niños indígenas en escuelas urbanas. (Barriga Villanueva, 2012: 23).

Debemos agregar a lo anterior, algunos fragmentos del *Acuerdo 592* en los cuales se aborda el tema de las lenguas (indígenas, nacional y segunda lengua) y en los que se traduce la dimensión del proyecto y sus implicaciones.

En la educación primaria y secundaria se continúa con el estudio del lenguaje con la asignatura de español y su aprendizaje se centra en las prácticas sociales del lenguaje que se definen como pautas o modos de interacción; de producción e interpretación de prácticas orales y escritas...

...Ya que la asignatura de Lengua Indígena forma parte de un modelo intercultural, se consideran prácticas relacionadas con la diversidad cultural y lingüística que permiten a los niños comprender que su lengua es una entre otras tantas que hay en el país, y tiene el mismo valor que el español.

La lengua indígena se integra con la enseñanza del español como segunda lengua...

...En gran medida, estos niños representan el futuro de sus idiomas, porque en ellos se centra la posibilidad de supervivencia de sus lenguas. Por eso, propiciar la reflexión sobre sus idiomas y desarrollar los usos del lenguaje mediante la impartición de la asignatura de Lengua Indígena en sus lenguas nativas, es una condición necesaria para fortalecer el

desempeño escolar de los niños y las niñas hablantes de lenguas indígenas.

La educación intercultural bilingüe se aplica en 22 000 escuelas aproximadamente, que atienden una matrícula de cerca de un millón y medio de niños. En este universo, el inglés se ofrece como tercera lengua, con su respectiva metodología, de tal modo que durante el ciclo escolar 2011-2012 se pasa de 70 a 200 escuelas donde el inglés se imparte como lengua adicional. (Acuerdo 592, pp. 39-40)

Para Barriga Villanueva, lo anterior supone no solo la existencia de 22 000 escuelas en donde se enseña el español y donde las lenguas indígenas se desvanecen de la mente de los niños, sino además, los inicios de una política trilingüe que hará estragos con las lenguas originarias y que *constituirá el primer paso de desquebrajadura de la lengua nacional*.

Así pues, las constantes reformas a la educación que se han producido en México, definen en buena parte el futuro de la educación para, por lo menos, los siguientes diez años. En estas reformas existe una serie de factores comunes que atraviesan no sólo los documentos en los que se inscriben las reformas a la educación, sino todo el ámbito de los cambios políticos, económicos y sociales que suceden en México; de manera provisional, afirmamos que existe una frecuente ambigüedad en los planes y en los diseños que se han realizado sobre aspectos lingüísticos en nuestro país y particularmente en lo tocante a la situación de bilingüismo, poliglosia y enseñanza de inglés. Esto es, o existe una suerte de idealismo discursivo en los planes, ya que se espera lograr un modelo de bilingüismo coordinado, o hay un desconocimiento de la situación de las lenguas en México por parte de los planificadores de la lengua que diseñan las políticas.

Desde hace tiempo, específicamente hace poco más de una década, las constantes presiones internacionales han llevado a México a la adopción de medidas que modifican la educación. Mediante la emisión de recomendaciones en algunos casos y en otros mediante la concesión de oportunidades económicas, el amplio y diverso panorama de la educación en México se percibe como un conglomerado de iniciativas tendientes al mejoramiento de todos los niveles implicados; sin embargo, parece ser que no se reconoce aún a varios sujetos sobre los que inciden directamente las políticas.

Por otro lado, existe un creciente cambio en los modelos discursivos que se emplean en la proyección, puesta en marcha y análisis de las políticas, esto es, que hay nuevos paradigmas en la conceptualización de la educación y sus relaciones, y con ello una constante falta de entendimiento y de correlación entre por ejemplo, profesores y currículo, alumnos y materiales, instituciones y padres de familia etc. Estos cambios conceptuales, en ocasiones han derivado en un verdadero abuso terminológico de palabras tales como calidad, evaluación, eficiencia, eficacia, competencia, etc. los cuales hacen todavía más difuso el entendimiento de las políticas educativas y lingüísticas en México.

En las siguientes páginas, se pretende volver sobre estas consideraciones, mediante el análisis de las partes constitutivas del PNIEB.

2.3 Áreas problemáticas del PNIEB

Como se ha podido ver, en el diseño de la planificación lingüística, se deben considerar muchos factores que frecuentemente definen el curso de las acciones que se llevarán a cabo en sus diversas fases.

Partiendo desde consideraciones tocantes al corpus y al status, los planificadores deben estar al tanto de los procesos de desarrollo de su campo; en nuestro caso, el PNIEB aún se encuentra en una etapa temprana para lograr ver sus consecuencias a largo plazo; considerando sus 6 años de expansión en nuestro país, aún no se conocen los resultados finales del programa, en consecuencia, el análisis cualitativo de sus fases aporta luz sobre su estado y brinda la posibilidad de hacer pronósticos que contribuyan al mejoramiento de varios de sus aspectos.

El PNIEB consta de tres etapas de prueba, las cuales se corresponden numérica y extensivamente con el tiempo que cubren cada una de ellas desde preescolar hasta secundaria.

Son tres etapas que consideran los períodos del 2009-2010, 2010-2011 y 2011-2012, y que funcionan como fases de piloteo y de expansión intercalados durante los tres años consecutivos en relación a los grados donde se insertan.

En uno de los documentos informativos de la página electrónica del PNIEB se muestra la siguiente figura:

		2009-2010	2010-2011	2011-2012
ETAPA O FASE	Primera etapa de piloteo	CICLO 1 3° preescolar 1° y 2° primaria		
	Fase de expansión para la generalización		Primera fase de expansión del Ciclo 1 3° preescolar 1° y 2° primaria	
	Segunda etapa de piloteo		CICLO 2 3° y 4° primaria CICLO 3 5° y 6° primaria	
	Fase de expansión para la generalización			Segunda fase de expansión del Ciclo 1 Primera fase de expansión de los Ciclos 2 y 3
	Tercera etapa de piloteo			CICLO 4 1°, 2° y 3° secundaria

Figura 1: Muestra las etapas de piloteo y de expansión. En cada etapa se pretende recabar evidencias que proporcionen información respecto a la pertinencia de los contenidos, la articulación de las materias, así como apoyos con herramientas para los maestros que lo requieran.

La organización de estas etapas, a su vez, está definida por 4 ciclos insertos en los grados escolares, al respecto en el mismo documento, se explica la división en ciclos y su causa:

...conviene aclarar que las etapas de prueba y expansión de los programas de estudio de la asignatura de inglés para educación básica siguen un esquema diferente al del resto de las asignaturas. Entre otras razones porque estos programas de estudio se caracterizan por dos rasgos distintivos:

1.- Están elaborados por ciclos y no por grados escolares, lo cual garantiza continuidad y articulación tanto entre los distintos grados como entre los diferentes niveles de la educación básica. De esta forma, los programas de estudio del primer ciclo abarcan tercero de preescolar, primero y segundo grados de primaria; los del segundo ciclo, tercero y cuarto grados de primaria; los del tercer ciclo, quinto y sexto grados de primaria; mientras que los del cuarto ciclo incluyen primero, segundo y tercer grados de secundaria.

2.- Son abiertos y flexibles, en tanto presentan secuencias orientativas de contenidos, es decir, secuencias que permiten al profesor realizar las adaptaciones que exigen los escenarios específicos de la compleja realidad del sistema educativo mexicano...

Así mismo en documentos de la página electrónica del PNIEB, se proveen figuras en las que se ilustra la organización en ciclos para cada grado escolar, así como la exposición en horas por grado escolar y semanalmente. De los diagramas que se muestran a continuación, se desprende la relación que existe entre la cantidad de horas empleadas en las diversas etapas del programa para familiarización, aproximación, adquisición y consolidación de los contenidos; y los cuatro ciclos que el programa considera, así como sus equivalentes en la escala de medición internacional, en este caso el MCER. A continuación se muestran tales figuras:

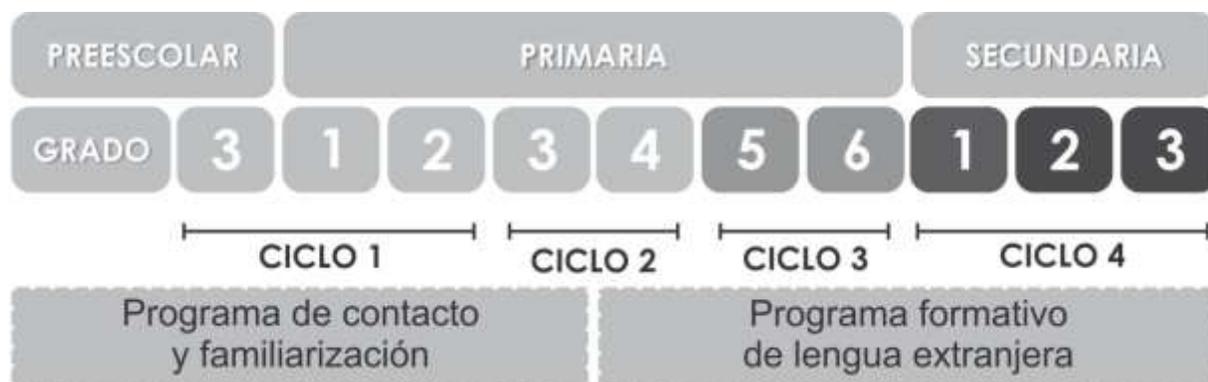


Figura 2: Muestra las dos grandes etapas en que está dividido el PNIEB: Una destinada al contacto y la familiarización y otra dirigida a la enseñanza formativa de la lengua extranjera.

Las horas de enseñanza que el programa plantea son 1 060 en la totalidad de los ciclos, estas están distribuidas de manera que la mayor exposición sea durante el primero y el cuarto ciclo. Se pretende que al finalizar la cantidad de horas, los alumnos hayan alcanzado el nivel B1 del MCER, volveremos más adelante sobre este punto. Por otro lado, la SEP creó un estándar de medición que lleva por nombre CENNI, que es equiparable al MCER en cuanto a los contenidos y los parámetros de niveles mínimos que los estudiantes deben alcanzar en lenguas extranjeras.

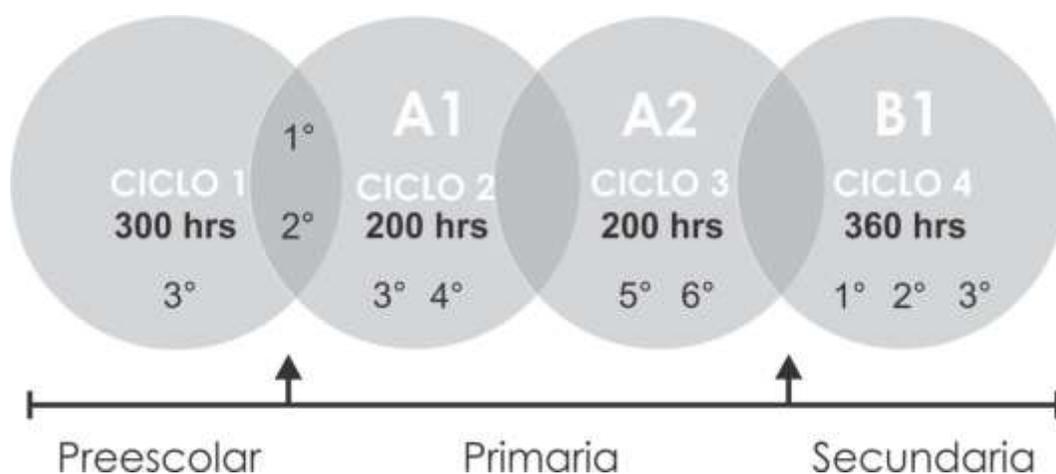


Figura 3: Muestra la articulación por ciclos y las horas correspondientes a cada uno. El primero y el último son a los que se les asigna mayor número de horas. Así mismo, se muestran los niveles esperados según el MCER.

Ciclos 1 a 3	Ciclo 4
Preescolar y primaria	Secundaria
3 sesiones de 50 minutos	3 sesiones de 40 a 45 minutos

Figura 4: Cantidad de sesiones semanales. La exposición a la lengua varía de acuerdo a los ciclos.

En suma, el PNIEB es el programa por medio del cual la planificación lingüística en México toma forma en relación a las lenguas extranjeras; las líneas anteriores, describen a grandes rasgos las características que guían sus procesos y los pronósticos que se han creado a partir de ellas. Vale la pena mencionar a continuación algunos de los elementos teóricos y prácticos que se han sugerido en la bibliografía creada por el PNIEB; en algunas ediciones del mismo programa, se aporta información que se cree relevante para los profesores que impartirían la asignatura de lengua extranjera así como explicaciones sobre los motivos y fines que se persiguen mediante el programa.

Las siguientes líneas pretenden ser un análisis no solo del PNIEB en su forma más general, sino también de los recursos retóricos y persuasivos que se emplean para la validación y aceptación del programa por los profesores y la sociedad en general.

En un libro titulado *Paso a paso con el PNIEB en las aulas*, creado por *Latin American Educational Services, Inc.* se proveen, a lo largo de siete capítulos, razones por las que conviene la implementación del PNIEB en México, fundamentos histórico-pedagógicos sobre la adquisición de lenguas y una serie de consejos prácticos para profesores; así mismo, se sugieren algunas estrategias de evaluación y de planeación didáctica para profesores.

En el apartado *¿Por qué el bilingüismo?* las autoras refieren la importancia de la adquisición del inglés en nuestro país:

Es imposible negar que el mundo está cambiando. Mientras la tecnología y la civilización evoluciona, nuestras sociedades,

economías y culturas están cada vez más conectadas e integradas...Nuestra infraestructura económica nacional forzosamente tiene que interactuar con las economías de otros países con quienes hacemos negocios, a quienes les vendemos y les compramos...

¿Qué significa esto para México? México es un país muy bien posicionado para competir exitosamente en los nuevos mercados económicos mundiales. Goza de una población grande con una fuerte ética de trabajo (“la chamba”) (sic) tiene un idioma en común que comparte con 400 millones de habitantes más de América Latina, cuenta con una economía nacional fuerte y diversificada, reservas de petróleo, una moneda estable, un sistema bancario sólido y un gobierno democráticamente elegido... pg. 7

De acuerdo con las autoras de dicho texto y tal como lo expresan en páginas subsecuentes, el vehículo por el que México podría ingresar a la “lista de países poderosos emergentes del mundo” es un “idioma en común que facilite la mutua comunicación” y “una familiarización básica con la tecnología”. Las autoras afirman que en el mundo del siglo XXI existen “dos habilidades esenciales sin las cuales ningún país puede aspirar a competir con potencias mundiales como India o China”.

De lo anterior se desprende, en primer lugar, que existe una suerte de retórica gerencial en el uso de las palabras que se emplean para la promoción del PNIEB; en segundo lugar, que se da por sentado que no hay ni siquiera la mínima posibilidad de aspirar a una posición como la de otros países, a los cuales llaman poderosos, y que además el idioma común y el uso de la tecnología facilitan la comunicación mutua.

Algunas interrogantes surgen a partir de tales afirmaciones, ¿se puede afirmar de manera categórica que la lengua común y el uso de la tecnología facilitan

la comunicación en un país marcadamente multicultural y además, marcadamente desigual? y ¿es válido asegurar que el inglés posicionará a México a la altura de países con economías hegemónicas? Toda respuesta podría ponerse en tela de juicio, sobre todo cuando varias investigaciones han demostrado que en México aún no se ha logrado la alfabetización (de la que hemos hablado en los capítulos anteriores) ni en constantes y repetidos esfuerzos de muchos gobiernos; también cuando comparamos las brechas económicas entre clases sociales, en algunos casos abismales, entre ricos y pobres en el país; huelga decir que el acceso a los medios digitales está velado para grandes grupos poblacionales. Parece ser que los agentes que planifican, en ocasiones se olvidan de algunos datos; no es de nuestro asombro, aunque la lista de interrogantes podría ser más extensa ¿No hay acaso una cierta ambigüedad semántica en lexemas como civilización, cultura, evolución, éxito y democracia? ¿Entre quiénes precisamente se facilita la “mutua” comunicación? Y ¿Qué oscura relación existe entre la “fuerte ética de trabajo” y lo que se llama “la chamba” en México?

Como vemos, la insistencia en que el inglés es ante todo una llave que abre las puertas para el trabajo y las oportunidades no deja de repetirse en el discurso de los planificadores de la lengua. Consideramos necesario mencionar que en cualquier política pública, políticas lingüísticas incluidas, siempre se debe de mantener una distancia entre los términos que se emplean y entre los actos de habla que subyacen en el discurso, este distanciamiento permite mirar críticamente y relativizar las opiniones de quienes pretenden reformar o establecer nuevas dinámicas y usos sobre las sociedades. Frecuentemente hallaremos que estas opiniones son emitidas

por instituciones o por agentes que, bajo pretendidos discursos “expertos”, acaban por ser ellos quienes toman las decisiones que afectarán a grandes grupos; la expansión de estos discursos “expertos” ha sido analizada por el pedagogo español Juan Bautista Martínez Rodríguez:

Ante el creciente aumento de las exigencias de calidad en diferentes países y la entusiasmada defensa de quienes aceptan sus tendencias y discursos a la moda, es aconsejable tratar de no unirse ciegamente a las consignas publicitarias de asesores y expertos, aclarando de manera sencilla el discurso de la eficacia, la excelencia, la competencia y la productividad junto a los de equidad, derecho a la educación, educación compensatoria o justicia curricular...

No es aconsejable dejar que sean los expertos los que decidan por los demás agentes en proyectos de calidad sofisticadamente defendidos, pues sólo los implicados pueden desarrollarlos. Los expertos están para indagar, informar y desarrollar, lo que resulta importantísimo, aunque no para tomar las decisiones en el sistema educativo, las cuales no deben ser ocultadas bajo lenguajes técnicos complicados de ningún campo de las profesiones (economistas, psicólogos, pedagogos, sociólogos, gestores etc. (Martínez Rodríguez, 2008: 31)

En la práctica, la planificación lingüística es un trabajo colaborativo entre profesionales de muchos campos, sin embargo, como veremos en las siguientes páginas, algunos elementos que supuestamente deberían tener una posición de mayor envergadura en la toma de decisiones, no la tienen, prueba de esto es la poca o casi nula participación del profesorado en la creación de materiales y en la elección de modelos pedagógicos para la enseñanza de lenguas.

2.3.1 El modelo pedagógico del PNIEB

La enseñanza de lenguas ha sido una de las áreas que históricamente se ha caracterizado por el empleo de pedagogías y modelos educativos muy precisos. A

diferencia de otras disciplinas y de otras materias, en la enseñanza de lenguas se ha seguido una línea ininterrumpida de desarrollo de técnicas y métodos puntuales; estos, en su mayoría han sido producto del momento histórico y de las situaciones específicas del lugar de origen, y sus formas y planteamientos han puesto énfasis en distintos focos dependiendo del interés particular de la época.

La revisión histórica de los métodos de la enseñanza de idiomas también ha demostrado que muchas de las ideas que hoy se perciben como innovadoras o de vanguardia, en realidad no son particularmente nuevas (Richards y Rodgers, 1998: 9) Por otro lado, la constante creación de nuevas tecnologías de comunicación ha ampliado de manera impresionante el espectro de interés de la enseñanza de idiomas y hoy en día es casi inseparable la asociación de términos como educación y tecnología.

El método de la traducción gramatical, dominó la enseñanza de lenguas europeas desde 1840, y actualmente se emplea aún en algunas partes del mundo (Richards y Rodgers, 1998: 12) Su interés estaba enfocado principalmente en el desarrollo de habilidades de lectura y escritura, y encontró bastante oposición principalmente debido a sus carencias de metodología clara y a que sus textos eran realizados fundamentalmente por profesores formados más bien desde la literatura que desde la lingüística.

La respuesta al método de traducción fue una serie de reformas llevadas a cabo por especialistas que privilegiaban los asuntos más prácticos de la lengua. En 1886 se instituyó la Asociación Fonética Internacional y se dio inicio a la época de la

enseñanza de idiomas a partir de los sonidos y la lengua hablada. Posteriormente, el Método Directo suplantó la práctica de la traducción por completo y se convirtió en el método más empleado en las escuelas de Europa y de E.E.U.U.; el método Berlitz (usado por un tiempo en las escuelas de México) es esencialmente el Método Directo. Desarrollos posteriores derivaron en la creación del método *audiolingual*, la enseñanza situacional, la vía silenciosa, el aprendizaje comunitario, la respuesta física total y otros enfoques similares que desembocan en el enfoque comunicativo, el cual, se sigue empleando mayoritariamente aunque con algunas variaciones.

Desde principios de los 70 y hasta la actualidad, la enseñanza comunicativa de idiomas ha ocupado un lugar primordial en escuelas y en instituciones educativas. En efecto, el enfoque que se emplea actualmente es una suerte de mezcla de varios métodos encaminados a desarrollar la habilidad comunicativa de los alumnos.

Así mismo, debemos recordar que la enseñanza de idiomas, así como la planificación lingüística depende de órdenes superiores para llevar a cabo sus objetivos. Al pasar de los años y particularmente desde el encumbramiento de las políticas neoliberales de los E.E.U.U., las innovaciones educativas se han presentado con una velocidad vertiginosa; de igual manera, la apropiación, imitación o imposición de estas innovaciones ha sido una constante en los países que dependen económicamente de las potencias mundiales. En el caso de América Latina, un tema que ocupó el debate de los años 70 y 80 de manera más activa es el de la ayuda cultural y académica brindada por instituciones extranjeras y por organismos internacionales. Numerosos especialistas han señalado e incluso

denunciado los mecanismos de los que se valen las políticas neoliberales para imponer ciertas ideologías mediante la asistencia en materia educativa a los países llamados emergentes o en vías de desarrollo. Particularmente en nuestra región, existen innumerables casos en los que se puede rastrear la dinámica asistencialista impulsada desde el norte, algunas incluso específicamente en el ámbito lingüístico, el caso del Instituto Lingüístico de Verano es un ejemplo que por sí solo es materia de un análisis minucioso, no obstante, la extensión de nuestro estudio no nos lo permite.

2.3.1.1 La enseñanza por competencias

El actual plan educativo, del que ya hemos hablado anteriormente y que está formado por un conglomerado de documentos y estrategias, establece de manera diametral que se debe aplicar un modelo de enseñanza por competencias que debe tomar forma en la educación básica y hasta la educación media superior. En el Plan de estudios del 2009 se lee en una de las definiciones que aportan:

Una competencia implica un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias de ese hacer (valores y actitudes). En otras palabras, la manifestación de una competencia revela la puesta en juego de conocimientos, habilidades, actitudes y valores para el logro de propósitos en contextos y situaciones diversas (SEP, 36)

El modelo que establece la SEP para ser aplicado en todas las escuelas ya está en marcha desde el año 2009, primero como una fase de prueba de forma secuenciada y después de forma generalizada a nivel nacional.

El tema de las competencias ha generado un complejo debate desde su aparición como modelo pedagógico desde finales de los años noventa, primero en Europa y después en el resto del mundo. El modelo, que ha penetrado de manera directa en el territorio escolar en todos los niveles, es en pocas palabras, el más preeminente de nuestra época al grado de que el tema de la educación hoy es visto siempre considerando de manera obligada ese “cisma” que han marcado las competencias.

La crítica a las competencias ha venido desde diversos campos y numerosos investigadores, filósofos, profesores etc. han llamado la atención sobre sus características y herramientas. Hablar de las competencias casi siempre supone un posicionamiento radical; como lo ha expresado el investigador Jesús Carlos Guzmán (2003) “se está en contra de o a favor... uno es su detractor o su apologista”. En efecto, la educación por competencias ha encontrado un fuerte rechazo pero también ha sido la plataforma teórica-legitimadora desde la que se impulsan reformas a la educación y por medio de la cual se establecen nuevas formas en el quehacer educativo en todos los niveles.

En materia de lenguas, en esencia, la educación por competencias se ha venido empleando ya desde tiempo atrás; es nuestra opinión, que la enseñanza de lenguas ha empleado sistemáticamente algunas formas que caracterizan al modelo por competencias, incluso desde antes de que se encumbrara como modelo hegemónico en la educación. Como veremos, en el PNIEB, el modelo por competencias se eligió como base para la enseñanza, así mismo, dicho modelo lleva varios años en la educación básica y se enlaza con otros niveles educativos. A

continuación, hacemos una conceptualización del modelo por competencias en su forma general para su posterior análisis a la luz del PNIEB.

Una de las características principales de la educación basada en competencias, es el cambio en las propuestas para el aprendizaje. Ciertamente, este tipo de enseñanza forma parte de lo que se ha dado en denominar “educación integral” y que atraviesa la mayoría de los planes de estudio, currícula y programas creados sobre todo en los últimos años. Dos planteamientos se deben de revisar cuando se habla de competencias, ambos han sido periódicamente abordados desde la investigación educativa y han sido sometidos a escrutinio desde varias miradas. El primero de ellos es el que ve las competencias como una manera de explicitar lo que antes se consideraban objetivos educativos (Guzmán, 2003: 144), es desde este planteamiento de donde surgen las famosas formulas tan usuales ya en los planes de estudio de casi cualquier escuela: competencias matemáticas, competencias comunicativas, competencias lingüísticas etc. El segundo planteamiento, que ha sido el más socorrido por los ideólogos de las competencias así como por sus críticos, es el que ve este modelo como un proceso formativo “para y en el trabajo”. En la bibliografía sobre las competencias (amplísima tal vez) varios autores han mencionado sus atributos de la siguiente manera:

La EBC [Educación Basada en Competencias] es una modalidad educativa que permite formar al educando a partir de normas de competencia laboral o profesional obtenidas de los requerimientos del sector productivo y de servicios. Su metodología de enseñanza hace hincapié en el *saber hacer* y utiliza una organización e infraestructura *similares* a las del ámbito laboral para desplegar dichas competencias” (Colmena y Sánchez, 1995; Fletcher, 1994; Gonczi, 1994; Gonczi y

Athanasu, 1996; Malpica, 1996; Mertens, 1996; Saluja, 1996 y Valls, 1993)

Como se puede ver, en los anteriores planteamientos hay dos posturas que perciben la educación basada en competencias como un modelo de educación que está regido por una serie de posturas focalizadas por un lado a la redacción de metas para la enseñanza y por el otro a los requerimientos del mundo laboral y mercantil. Este modelo, resulta ser particularmente eficaz para ciertas situaciones de aprendizaje pero rotundamente ineficaz en otras; el modelo que la SEP ha adoptado como eje rector de todos sus planes y que actualmente es operado, en teoría, por la generalidad del cuerpo docente del país, tiene matices que deben hacerse explícitos y que deben ser relacionados con cada una de las áreas de conocimiento humano.

En líneas generales, la crítica que se ha hecho patente de manera reiterada al modelo por competencias es la subordinación de la educación al sector productivo y la consiguiente falta de reflexión humanista. El investigador Axel Didriksson (2010: 81) señala que existe una visión reduccionista de la educación al asociarla con medidas utilitaristas y de medición de la eficiencia, y apunta que en el terreno de la educación en México prevalece una constante desorientación de las reformas que se llevan a cabo; mediante la copia y apropiación de modelos extranjeros y descontextualizados en nuestro país, los reformadores de la educación mantienen un constante encadenamiento de errores que además, son acentuados por otras razones de índole política.

Sobre una plataforma endeble, que es resultado de años de atraso en la educación en México, surge entonces el modelo por competencias que cobra día

con día mayor relevancia, sobre todo entre los agentes educativos, sean estos planificadores, profesores o directivos, que ya sea por seguir la inercia colectiva de la última moda o por mantener un distanciamiento cómodo entre la población afectada y los modelos adoptados, no reflexionan sobre las características de los modelos que se imponen verticalmente ni vacilan en llevar a la práctica las teorías que aprenden, ni titubean en la promoción de enfoques deslocalizados en nuestro país.

Si bien es cierto que el modelo por competencias frecuentemente encuentra aceptación entre los profesores a los que se les impone dicho modelo, también existen numerosos casos en los que el modelo es notoriamente rechazado cuando las circunstancias de enseñanza lo permiten o cuando existe una autonomía de mayor raigambre entre el profesorado; aun así, desde una perspectiva global, se ha comprobado que el modelo por competencias encuentra más resistencia en países con arraigado pensamiento educativo, mientras que las competencias arrasan en los que carecen de una formación educativa sólida (Del Rey y Sánchez-Parga, 2011: 234)

Luego de las anteriores consideraciones sobre el modelo por competencias en su generalidad, es decir, la manera en que este modelo incide sobre los distintos niveles de la educación, desde el preescolar hasta el nivel universitario y sus características. Revisaremos algunas de las cuestiones que son más relevantes para el análisis de la política lingüística y educativa, que nos atañe.

Ya hemos mencionado que las competencias se han venido empleando en la enseñanza de lenguas de una u otra forma desde hace ya varias décadas. Si una lengua se aprende, esto es fundamentalmente con miras en su aplicación real en circunstancias sociales. La lengua es un vehículo comunicativo, entre muchas otras cosas. Así, la enseñanza de lenguas ha propiciado, al menos desde la segunda guerra mundial, la comunicación entre individuos y por consiguiente, las metodologías empleadas siempre han tenido una fuerte carga hacia la utilización de la lengua en su realización social. El actual enfoque basado en competencias reúne muchos de los postulados que ya habían vislumbrado los primeros pedagogos de los idiomas; sin embargo, la mayoría de los procesos educativos suponen consideraciones evaluativas y de muestra de resultados sobre los contenidos y es en este aspecto en el que consideramos que el enfoque basado en competencias supone una problemática importante en el PNIEB; así mismo, el enfoque basado en competencias privilegia de manera sistemática una orientación fuertemente ligada al “autoconstructivismo” y de ahí la extensión no sólo práctica, sino terminológica de palabras y expresiones como “facilitador”, “autoeducación”, “centrado en el estudiante”, “autoaprendizaje” y “autoenseñanza” (Del Rey y Sánchez Parga: 2010, 236). Por otra parte, en la práctica de la enseñanza de lenguas, se privilegia el uso de evaluaciones cuantitativas sobre las cualitativas, prueba de ello es la creciente cantidad de indicadores de desempeño no sólo docente sino del alumnado; sobre este punto volveremos más adelante.

Al margen de las posiciones más radicales en contra del aprendizaje por competencias, creemos que dicho modelo ha sido adoptado como columna vertebral

en la enseñanza de lenguas sin un previo análisis de las consecuencias que podría traer su implementación o, sencillamente, sin un análisis completo de las características del contexto en que está inscrito; esto no debe entenderse como un desdeñamiento de las aportaciones que el modelo por competencias ha hecho a la enseñanza de las lenguas sino un intento por matizar los postulados que han sido aceptados de manera general y han sido casi sacralizados desde la postura de que son totalmente innovadores aunque, en esencia, no parecen ser tan nuevos, al menos en la enseñanza de idiomas.

2.3.1.2 El enfoque comunicativo, el task based learning y las prácticas sociales

El enfoque empleado por el PNIEB es el llamado comunicativo. A partir de este enfoque se han adecuado elementos de diversos métodos para el desarrollo de técnicas de aprendizaje de la lengua.

Entre los profesores de lenguas es muy común encontrar conceptos y expresiones que pertenecen al dominio general, pero que frecuentemente no son comprendidas a cabalidad por sus agentes; un ejemplo claro de esto es la taxonomía que se ha creado alrededor de las innovaciones metodológicas de enseñanza de lenguas. La diferencia entre enfoque y método, de forma frecuente es ignorada por profesores y diseñadores de currículo. A continuación se aportan algunas bases para discernir tres importantes conceptos en la enseñanza de lenguas: enfoque, método y técnica.

El investigador brasileño Francisco Manhães aporta una conceptualización al respecto:

En resumidas cuentas, método es el camino o proceso para alcanzarse un objetivo, mientras enfoque es el punto de vista o perspectiva con que se ve determinada cuestión o problema. Aunque sean cosas distintas, método (camino) y enfoque (punto de vista) son fundamentos de la investigación científica. (Manhaes : 2006)

Ahora bien, si afirmamos que un método es un conjunto de procedimientos, establecidos a partir de un enfoque, resulta visible que las técnicas serán la realización de las actividades ya dentro del proceso de aprendizaje. Antes de continuar con la descripción de los métodos que se intenta usar hoy en día de manera generalizada, aportaremos la opinión de Francisco Carro Suarez, quien, a partir de las definiciones de Edward M. Anthony, cuestiona el desarrollo de la metodología de enseñanza de lenguas en el siglo XX y, además, aporta sus propias definiciones al respecto.

El enfoque es la base teórica constituida por dos teorías distintas. La primera es la teoría de la naturaleza del lenguaje, que como su nombre indica, explicará la visión que los autores del método tienen de la naturaleza del lenguaje, y también expondrá y describirá las unidades básicas de las estructuras del lenguaje. La segunda teoría que constituye el enfoque es la teoría del aprendizaje de idiomas. Esta explicará los procesos psicolingüísticos y cognitivos que ocurren en el aprendizaje y las condiciones que favorecen tales procesos (Carro, 1989)

El método que se emplea actualmente en el PNIEB es en realidad una suerte de conjunto de elementos tomados de casi todos los existentes, con excepción de la Vía Silenciosa, los profesores actualmente emplean, en esencia, un método que emana del enfoque comunicativo, pero que recurre a las técnicas que se han empleado desde hace varios años. De acuerdo con Alcaráz Varó:

La búsqueda del método ideal en la enseñanza de segundas lenguas y de lenguas extranjeras ha sido una constante durante la mayor parte de la historia de la metodología, lo que ha derivado en la proliferación de un gran número de métodos. Sin embargo, pese a la variedad de propuestas, las diferencias entre métodos siempre han girado en torno a la concepción de la naturaleza de la lengua y a la de su aprendizaje: corrección y estructuras de la lengua, por un lado; fluidez y transmisión de significados, por otro.

Aunque la práctica real del profesorado ha tendido siempre a un cierto eclecticismo, los métodos se han caracterizado históricamente por aspirar a una validez universal, ser prescriptivos y mantener una relación excluyente con los demás. Esas características se han intentado asegurar en muchas ocasiones mediante la edición de un libro de texto que recogiera fielmente los principios del método en cuestión (Alcaráz, 1993).

Las críticas constantes al intento de emplear un método exclusivo en la enseñanza de lenguas, finalmente originó que los profesores adaptasen métodos específicos según las características de su clase, aunque siempre tomando como pautas los postulados del enfoque comunicativo.

Ahora bien, recientemente se ha empezado a emplear, la mayoría de las veces sólo terminológicamente, el llamado Enfoque por tareas o en inglés *Task based learning*. Este enfoque, que emana del anterior Enfoque comunicativo, hace su entrada triunfal en la enseñanza del inglés a partir de las experiencias de varios investigadores en algunos países, particularmente de Asia. Los descubrimientos de Tere P. Pica, N. Prabhu, David Nuna, Michael Long y Rod Ellis, por mencionar solo algunos de los ideólogos de este enfoque, pronto tuvieron repercusión entre lingüistas e interesados en la enseñanza de lenguas y el enfoque poco a poco se fue

popularizando en los años noventa, primero en algunos países de Asia y más recientemente en México.

Los postulados del enfoque por tareas surgieron de la aparente falta de motivación de los alumnos ante situaciones poco favorables para emplear la lengua y un ambiente pedagógico que propiciaba la interacción ante situaciones con una fuerte carga lingüística e hipotética y desvinculada de la vida real. Este enfoque, revitalizó la manera de ver la enseñanza de lenguas y fue aplaudido por extensos grupos de profesores e incluso ha sido un fuerte bastión teórico en las políticas lingüísticas de varios países; en México, la inserción del enfoque por tareas es una constante en la planificación lingüística del PNIEB.

En resumen, de acuerdo con David Nunan (2009: 3) lo que el enfoque por tareas propone desde su origen es lo siguiente:

- Selección de contenidos basado en necesidades
- Énfasis en aprender a comunicarse a través de la interacción en la lengua meta.
- El uso de textos auténticos en las situaciones de aprendizaje.
- Dar oportunidad a los alumnos de participar no sólo en el aprendizaje de la lengua sino en el proceso de aprendizaje mismo.
- Consideración de las experiencias propias del aprendiente como factores que contribuyen al proceso de aprendizaje en el salón.
- Vinculación entre lo aprendido en el salón de clases y el uso de la lengua “mundo real” fuera del salón.

Las anteriores consideraciones forman parte de un gran cuerpo bibliográfico que se ha escrito sobre el enfoque por tareas. Así mismo, en lo tocante a la metodología, el enfoque por tareas, ha propuesto la noción de *task* (tarea)¹⁹ y una serie de momentos escalonados organizados a partir de ciclos donde una *task* original irá cobrando forma hasta convertirse en un producto final (*task outcome*).

De acuerdo con lo anterior, afirmamos que existen dos ideologías en auge, un gran auge en los últimos años, que coexisten interrelacionándose en varios puntos: El modelo por competencias y el enfoque por tareas. A continuación, analizamos algunos de sus postulados y los confrontamos con algunas situaciones específicas del contexto nacional a la luz del PNIEB.

El enfoque por tareas surgió como un conjunto teórico para la enseñanza de lenguas en países donde se había instituido la enseñanza de inglés como obligatoria. China es el país al que corresponde su puesta en marcha de manera más sistematizada aunque sus resultados no han sido totalmente alentadores en los últimos años, debido al énfasis que se pone en los *tests*²⁰; en México, el enfoque por tareas se viene discutiendo por los interesados en la enseñanza de lenguas desde hace relativamente pocos años. La discusión de este enfoque gira casi siempre en torno a sus elementos didácticos y a tratar de establecer lo que le hace diferente.

¹⁹ La traducción del vocablo *task* al español supone una cierta imprecisión ya que una *tarea*, en la tradición educativa hispánica, se refiere a el trabajo asignado por el docente a sus alumnos, mientras que el término *task* amplía este concepto y lo vincula con un producto final de contextos reales y cercanos al alumno.

²⁰ En China, el test conocido como *Gaokao*, ha sido fuertemente criticado debido a su carácter “obstaculizante” en el desarrollo profesional de una inmensa parte de la población. Este test está basado en tres áreas específicas: Idioma chino, idioma inglés y matemáticas. Se trata del mayor test en el mundo, el cual selecciona a los alumnos para su ingreso en la universidad, los que son sometidos a esta prueba estudian inglés desde pequeños, no obstante, una de las causas principales de la deserción escolar, radica precisamente en su falta de conocimiento del inglés.

La distinción de lo que es el enfoque por tareas y otros enfoques, en realidad no está clara para muchos de los que se dedican a la enseñanza de lenguas y particularmente para quienes diseñan las políticas lingüísticas en México; al menos así se demuestra en la manera en que se espera que dicho enfoque consiga que los alumnos sepan inglés de manera más efectiva. Este hecho, el no saber qué es y en qué consiste, se debe fundamentalmente a la falta de profesores formados profesionalmente y al básico nivel de descripción de sus componentes, aunado a esto, el enfoque por tareas aún no ha alcanzado un nivel de madurez alto para que sea comprendido a cabalidad por todos.

William Littlewood (2004: 319) menciona que la falta de conocimiento de este enfoque se debe principalmente a que sus fronteras no se distinguen de lo que se conoce como Enfoque Comunicativo y a que en esencia supone sólo una forma de etiquetar a las prácticas de enseñanza de lenguas con miras a su utilización comunicativa; aunado a esto, entre los diversos agentes de la enseñanza de lenguas existe un particular escepticismo para aceptar nuevas formas cuando no están totalmente delimitadas. El mismo autor, comenta:

When I first engaged in discussions of task-based pedagogy in Hong Kong in the early 1990s, the term 'task' held for me the same associations of unwillingness and impositions that one finds in [previous] dictionary definitions, and for a long time I had an intuitive reluctance to use it. In current pedagogical discussions, however, it is as difficult to avoid the term 'task' as it was once to avoid the term 'communicative'. The task based approach has achieved something of the status of a new orthodoxy: teachers in a wide range of settings are being told by curriculum leaders that this is how they should teach, and publishers almost everywhere are describing their new textbooks as task-based. Clearly, whatever a task-based approach is, it is a 'good thing'. (Littlewood 2004: 319)

Uno de los principales aportes del enfoque por tareas es, sin lugar a dudas, la consideración de las necesidades de los estudiantes y el establecimiento de contenidos basados en tales necesidades; en la práctica, esta consideración ha ayudado enormemente a que los alumnos se perciban como más cercanos a la lengua meta, particularmente en el caso en que la lengua se aprende como L2, este hecho ha beneficiado mucho la práctica docente y el aprendizaje en el aula. La necesidad de comunicarse en varios ambientes (escuela, barrio, salón de clases, etc.) es uno de los focos de interés de este enfoque, hablar con la familia, comprar en una tienda, pedir cosas etc. son usualmente ejemplos de lo que se percibe como necesidades y de manera común encontramos actividades en los libros de texto donde se pide que éstas se ejecuten (por lo menos de forma hipotética). Ahora bien, las preguntas que surgen a partir de lo anterior son ¿Cuáles son las necesidades comunicativas de los alumnos mexicanos?, ¿Se ejercita el uso de la lengua meta a partir de esas necesidades? y ¿Todos los alumnos mexicanos tienen las mismas necesidades? Responder estas cuestiones es el trabajo de los planificadores de la lengua; en el PNIEB, las necesidades de los alumnos han sido consideradas, sí, pero parece ser que más que consideradas desde su correlato lógico con la realidad nacional, han sido “creadas” para que el cumplimiento del programa se lleve a cabo. Algunos grupos poblacionales, además, no han sido considerados en el planteamiento de estas necesidades.

¿Es una necesidad que un alumno de cualquier barrio de los centros urbanos del país se comunique en inglés?, ¿Es necesario que un niño de cualquier pueblo de las zonas periféricas a los centros urbanos se comunique en inglés? y ¿Qué tan

necesario será, que un niño indígena cuya lengua nativa es el chontal se comunique con su familia, sus amigos y sus vecinos en inglés?

Aun cuando existen programas que actúan directamente con las poblaciones indígenas con el fin de solventar las brechas históricas que han existido entre las decisiones gubernamentales y los pueblos originarios, la realidad es que el PNIEB representa un paso más para que el problema de las lenguas indígenas se acentúe de manera radical.

Según la actual política, facilitar a los alumnos la inclusión dentro de un programa educativo de manera generalizada, así como el uso de instalaciones o la repartición de materiales de cómputo, representa igualdad de oportunidades y el esfuerzo del gobierno por proveer a las comunidades de educación y bienestar. Sin embargo, creemos que este hecho no solo demuestra que no existe un interés verdadero en las comunidades indígenas sino que además representa el intento de construir una base legitimadora que pueda percibirse como democrática aunque en la realidad vaya en detrimento de los pueblos originarios y sus lenguas.

Jim Cummins (2002: 46), en su libro *Lenguaje, pedagogía y poder*, cita el fallo del tribunal supremo de California en el caso de *Lau V. Nichols*. En California, se había votado en 1998 por una educación que eliminara el uso de la L1 de los niños con fines de enseñanza²¹. Según el debate que se llevó a cabo, y que en buena medida continúa hoy en día, los que apoyan el uso de la L1 en la educación parten del principio de equidad y de la consideración de que el uso de su lengua (en este caso español) les permitiría desarrollar habilidades en la lengua inglesa; por otro

²¹ En este caso, niños de minorías étnicas, particularmente hablantes de español.

lado, los opositores al uso de la L1 vaticinaban el fracaso del futuro económico de los alumnos al no verse inmersos en el inglés desde temprana edad; según las posturas conservadoras, los representantes del partido republicano “pedían la vuelta a las expectativas tradicionales de que los inmigrantes aprendan inglés con rapidez, como precio de su admisión a Norteamérica”.

El mismo autor, señala la opinión del Tribunal en el fallo del citado caso:

...No se produce la igualdad de trato por el simple hecho de facilitar a los estudiantes las mismas instalaciones, libros de texto, maestros y curriculum, porque a los alumnos que no comprenden el inglés se les impide efectivamente una educación significativa... sabemos que, a quienes no comprenden el inglés, sus experiencias de clase les resultarán completamente incomprensibles y de ninguna manera significativas. (Cummins, 2002: 46).

Tal vez sea cierto que en México esta realidad no es aplicable en el caso del inglés en relación con el español, no obstante, lo que sí es cierto, es que la relación entre las lenguas indígenas y el español históricamente ha atravesado por el mismo proceso citado: alumnos que no tienen las mismas oportunidades que otros por no hablar español. ¿Es la inclusión del inglés una manera de afirmar o de desvanecer esta circunstancia?

2.3.2 Diseño curricular y materiales didácticos en el PNIEB

El uso de materiales didácticos en las clases, no solo de inglés, es un factor determinante en el proceso de aprendizaje. A lo largo de los años, la incorporación de un texto que organice los contenidos de la clase ha sido visto como una ventaja

para los profesores de casi cualquier materia. En las clases de lengua, el uso de libros que aporten una guía sobre los temas al profesor, se percibe como una circunstancia casi obligada de cualquier clase.

Sin embargo, la utilización de libros en las clases de inglés frecuentemente ha desembocado en una errónea percepción de la práctica docente de los profesores de inglés. En la mayoría de los cursos que se ofertan, sean estos en la educación pública o privada, es una constante el que se solicite un “método” en forma de libro; de manera usual, estos “métodos” se presentan acompañados de un libro para ejercicios y de un disco de actividades auditivas o audiovisuales.

Resulta de especial interés el análisis de las partes constitutivas del PNIEB en lo tocante al material didáctico que se usa en las clases; este análisis, pretende explicar la causa de algunos factores problemáticos en la práctica docente del inglés y los hallazgos orientan nuestra visión reflexiva sobre lo que se hace con los libros y los vínculos de dependencia creados a partir de su uso.

En un artículo de David Calderón (2015: 65) el autor explica que uno de los factores que más dificultan el aprendizaje del inglés es, por un lado, la escasa o nula participación del profesorado en las decisiones sobre el currículum y la planeación de programas (en los siguientes subcapítulos se ahonda sobre este tema) y por otro lado, la “dependencia cotidiana de un factor externo, su desproporcionada deferencia por el libro”. En efecto, para cualquier profesor de inglés resulta casi inconcebible una clase sin el apoyo de al menos un libro que sirva como base metodológica, secuencial, didáctica o como miscelánea de recursos para la clase.

Esta situación, creemos que es enteramente achacable a una escasa formación de los profesores como analistas de publicaciones y a un pobre ejercicio sobre diseño de materiales para el aprendizaje; aunado a esto, el papel de las celeberrimas TICs (Tecnologías de la Información y la Comunicación) en el proceso docente, hace que los profesores, en especial los más jóvenes, constantemente recurran a la internet como una inmensa masa de ejercicios, planes, actividades y explicaciones para la clase de inglés, originando una exposición a la lengua que a veces está poco secuenciada, desvinculada de los contenidos que se pretende enseñar o ajena a las metas que se busca lograr.

Los profesores de inglés son, de todo el gremio, los que dependen más con respecto a la disponibilidad y ajuste de los materiales didácticos (Calderón, 2015: 65) En el caso del actual PNIEB, se ha logrado dotar, de manera muy honrosa, de libros a muchos planteles escolares; sin embargo debemos recordar que, del mismo modo que la extensión de una política pública no precisamente garantiza la calidad de su aplicación, la dotación de libros de texto no retribuye en un aprendizaje significativo o en una mejora en la práctica docente²².

Los libros que se emplean en el PNIEB son muy numerosos, si consideramos que la enseñanza del inglés ya se impartía en secundarias desde hace varios años anteriores al programa, estaremos hablando de dos momentos en el uso de libros de texto: los textos que se empleaban en el nivel secundaria, los cuales eran

²² Un análisis exhaustivo de toda la batería de material didáctico que se emplea en el PNIEB ocuparía por sí solo un trabajo de tesis, ya que en este programa, existe un conglomerado de libros de texto, libros de ejercicios, CDs, cuadernos de dibujos, editoriales y autores, muy extenso y sus características son disímiles entre sí; no obstante, rescatamos el papel de las editoriales en la creación de textos para la adquisición del inglés (*SLA, Second Language Aquisition* o *ESL, English as a Second Language* por sus siglas en inglés) así como el papel que juega el negocio de las editoriales en la puesta en marcha de políticas lingüísticas, en nuestro caso, el PNIEB.

comprados por los padres de familia o facilitados por la escuela en forma de préstamo, y los textos que se emplean ahora en educación básica preescolar y primaria y que son dotados por la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos. Este hecho, aparentemente poco relevante, supone el uso de una batería de textos que no mantienen un correlato entre sí, secuenciado, organizado y significativo. La tendencia general de la sociedad es creer que la mera posesión del libro de texto garantiza un paso más en el aprendizaje de la lengua, pero debemos preguntarnos si su uso está coadyuvando en el aprendizaje o sólo lo ralentiza.

En el citado artículo de Calderón (2015) el mismo autor señala:

De ello [del uso preponderante del libro de texto] se sigue una larga y deplorable cadena de desajustes: desde una preocupante y acrítica deferencia pedagógica que los mismos maestros muestran por los materiales comerciales con la inquietante implicación de que el currículum real lo marquen las opciones e intereses económicos de unas cuantas editoriales poderosas- hasta la constante solicitud de dinero que hacen a los padres para pagar las fotocopias de los ejercicios, sin las cuales –afirman- “no se puede trabajar”.

Si bien es cierto que los libros de texto constituyen un apoyo enorme para los profesores de inglés, también lo es que la mucha atención a estos materiales culmina en un conocimiento mayor de los textos que de los programas mismos, enfoques y métodos usados en la planificación lingüística.

En las siguientes líneas, se traza un panorama del estado de las publicaciones de libros de texto para aprender inglés, así como de las principales casas editoriales que estuvieron a cargo del diseño de los materiales en el PNIEB.

2.3.2.1 El dominio editorial extranjero en las publicaciones de ESL

Existen numerosas casas editoriales dedicadas a la venta de libros de texto para el aprendizaje del inglés. Alrededor del mundo, la oferta de libros es vasta; existen libros para aprender inglés como L2 y como lengua extranjera, libros que emplean uno u otro método, libros basados en tareas, libros para niños, libros para negocios, etc.

Le enorme oferta de libros que cada año las editoriales lanza ha contribuido a una percepción generalizada de renovación en el campo de la enseñanza del inglés. Cada editorial oferta nuevas ediciones de los libros lanzados generando una vertiginosa renovación de los textos, aunque no necesariamente de los contenidos, así, en una sencilla mirada a algunos de los materiales más socorridos por los profesores de inglés, no importando el año de su publicación (en un lapso de unos 5 años) se puede percibir que los contenidos son, en esencia, los mismos. Este hecho, frecuentemente resulta en un gasto excesivo de dinero por parte de los alumnos (en las escuelas privadas) y en una aparente continua novedad en los textos. Reiteramos aquí la importancia del trabajo de análisis sobre los materiales y la labor crítica docente requerida al respecto.

Algunas de las más importantes casas editoriales que se dedican a la creación de textos para la adquisición del inglés son Oxford University Press, Cambridge University Press, Pearson, Longman, McGrawHill, MacMillan Press, Harper Collins, Random House, Richmond Press y Simon & Schuster; sin embargo, en el programa de inglés actual en México, el gran predominio de editoriales

extranjeras ha sido solventada por una tendencia de las editoriales nacionales o españolas para la creación de textos; en el PNIEB han participado también, en el diseño de los textos, editoriales como SM , Castillo y Fernández Editores.

Otro de los factores determinantes en la elección de libros de texto es la forma en que se distribuyen. En las entrevistas que realizamos a los asesores educativos del programa, se nos explicó que varios de los textos que se emplean actualmente son distintos y distribuidos de manera desigual en el nivel básico, esto es que el uso de un libro de texto depende de su delimitación geográfica, en otras palabras, para 1° de primaria se emplean por lo menos cinco textos distintos, los cuales se distribuyen sin seguir ningún criterio lógico.

La cuestión que resulta relevante en el análisis de las condiciones editoriales del programa, no es en esencia la intromisión de editoriales extranjeras; resulta lógico que siendo esas casas editoriales las que poseen mayor experiencia en el ámbito de la enseñanza de lenguas, sean ellas mismas las que diseñen los materiales. Sin embargo, un hecho que nos parece relevante al respecto, es la creciente dependencia hacia factores externos, causando una falta de solidez en las decisiones que se toman, aparentando una suerte de supeditación a empresas de capital británico y norteamericano; nos preguntamos si el cambio de foco de interés de los planificadores de la lengua, hacia el exterior, en lugar de recurrir a los propios recursos del país se debe a causas de índole política y no esencialmente lingüística. Creemos que las universidades del país podrían haber subsanado esa necesidad en el diseño de materiales.

Las consideraciones anteriores han tratado de resaltar un cambio en la focalización de la política lingüística en México; en líneas generales, lo dicho en este apartado, supone que se consideren aspectos que frecuentemente se dan por sentados en la enseñanza de lenguas. El empleo de libros de texto es una circunstancia que a primera vista parece “inocente”, la opinión generalizada de los estudiantes, profesores y padres de familia es que “si se va a estudiar un idioma, se necesita un libro de texto”, pero ¿qué características debe tener ese texto?

2.3.3 El profesorado

Uno de los factores que más han llamado la atención en los últimos años en la investigación educativa es el empuje reformista llevado a cabo por la mayoría de los países. Reformas educativas se suceden con una velocidad vertiginosa y estas realizan modificaciones en todos los ámbitos de la educación, desde niveles institucionales y de orden legal hasta niveles locales y más cercanos a la vida social como lo es el salón de clases y las vinculaciones con los padres de familia. En efecto, las reformas a la educación han ocupado la mayor parte del debate de los últimos años no sólo en México sino en otros países. Resulta claro, al evaluar tales reformas, que en su proceso de aplicación existen intereses afectados y que hay una relación de ventaja-desventaja entre quienes impulsan las reformas y los que cargan con el peso de su ejecución.

El profesorado en México es desde hace bastante tiempo un grupo social heterogéneo cuyas características frecuentemente dificultan la aplicación de las reformas, convirtiendo el panorama en un territorio de resistencia (según la opinión

de algunos) o en un franco obstáculo para la mejora de la calidad educativa (según otros). Posiciones polarizadas son ordinariamente escuchadas en los medios y en la opinión pública tornando aún más problemática la situación.

Una idea bastante extendida en la relación reforma-profesorado es la de la autonomía de los segundos enfrentada a la imposición de la primera; esto es que la posición ideológica de los profesores ante las reformas es la de un enfrentamiento directo hacia la imposición de modelos educativos donde su opinión es, ciertamente, no tomada en cuenta. En otras palabras, el profesorado ve las reformas como una suerte de exigencia vertical que viene impuesta en una larga cadena jerarquizada hacia arriba y cuyas características suponen un rotundo desplazamiento de responsabilidades donde se hacen patentes numerosos problemas; desde el desinterés del Estado por la educación hasta la violación a los derechos laborales e incluso humanos de los profesores.

En un análisis minucioso de la autonomía del profesorado, el investigador José Contreras Domingo (1999) explica el desarrollo de la proletarización de los profesores en el mundo globalizado y desentraña las causas subyacentes en este desarrollo.

Sabido es que las condiciones laborales en el siglo XXI se han modificado de manera radical y que particularmente en los años posteriores a la entrada en vigor del TLCAN, en nuestro país, las circunstancias de los trabajadores han llegado a umbrales de precariedad no vistos anteriormente. Podemos decir entonces, que se ha modificado la situación laboral de los trabajadores de los sectores productivos

también en el de los servicios y aún en los del Estado; los profesores se ubican en éste. Al respecto el mismo autor señala:

Si bien no se puede hablar de unanimidad entre los autores que defienden la teoría de la proletarización del profesorado, la tesis básica de esta posición es la consideración de que los docentes, como colectivo, han sufrido o están sufriendo una transformación tanto en las características de sus condiciones de trabajo como en las de las tareas que realizan, que los acercan cada vez más a las condiciones y a los intereses de la clase obrera. Autores como Apple (1987; 1989b Apple y Jungck, 1990), Lawn y Ozga (1988; Ozga, 1988), o Densmore (1987) son representativos de tal perspectiva.

Creemos que, en efecto, el modo en que los profesores realizan su trabajo se ha modificado. Características de la proletarización del profesorado son, entre otras cosas, la lógica racionalizadora y la atomización propias de los modos de producción capitalista (Contreras, 1999: 19). Estas dos características traen como consecuencia la pérdida de la cualificación y la consiguiente parcelación del trabajo en tareas aisladas y rutinizadas, sin comprensión del significado del proceso, sin capacidad, por tanto, para decidir sobre esa fase de la producción y, en consecuencia, perdiendo aquellas destrezas y habilidades que anteriormente poseía (Contreras, 1999).

Las características señaladas anteriormente toman cuerpo en la toma de decisiones en materia educativa; es muy notorio, por ejemplo, en el diseño curricular, donde el *curriculum* es descompuesto en elementos mínimos de realización los cuales tienen un paralelo directo con las habilidades que se espera desarrollar en la "vida real". Así mismo, en las escuelas se establecen de forma cada vez más intensa criterios de secuencia y jerarquía así como figuras administrativas cuyas

funciones radican en la verificación y supervisión de los ordenamientos desde arriba. Aunado a lo anterior, en este panorama de transformación del trabajo de los profesores, la intensificación del trabajo aparece como otro factor determinante y un resultado de ello es la creciente tendencia a dar cuentas de todo lo que se ha de realizar. En el texto de Apple y Jungck leemos:

La intensificación hace que la gente ‘tome atajos’, economice esfuerzos, de manera que solo termina lo que es ‘esencial’ para la tarea inmediata que tiene entre manos; fuerza a la gente cada vez más a apoyarse en los ‘especialistas’, a esperar que ellos les digan lo que hacer, y así la gente empieza a desconfiar de la experiencia y las aptitudes que ha desarrollado con los años. En el proceso, la calidad se sacrifica en aras de la cantidad. El ‘trabajo hecho’ se convierte en el sustituto del ‘trabajo bien hecho’ (Apple y Jungck, 1990)

Las situaciones mencionadas arriba y el constante cambio en las políticas nacionales sobre el servicio docente han hecho de la situación del profesorado un verdadero caldo de cultivo para la precarización de la enseñanza y, resultado de ella, es la creciente falta de oferta educativa de buena calidad; por otro lado, los profesores se han visto en la necesidad de recurrir a otras formas de resistencia organizándose en grupos y alianzas²³ y han conseguido que, al menos en la práctica, las reformas a la educación tengan que esperar por lo menos un tiempo antes de que se implementen de manera general por todo el cuerpo docente; la formula básica del

²³ Esto no es como a primera vista parece, una coyuntura para la creación de nuevos enfoques o nuevas perspectivas que mejoren el panorama general de la educación, sino al contrario: el resultado de las uniones de profesores frecuentemente ha cambiado el rumbo de sus demandas, originalmente motivadas por reformas que inciden en la educación, hacia otras de corte político y económico o de intereses partidistas. En el caso de nuestro país, esta circunstancia es por demás notoria ya que, en esencia, el sindicato de los profesores en México es un instrumento de poder al servicio del gobierno en turno. En otras palabras, la discusión sobre la educación pocas veces o nunca es tomada en serio, a menos que se emplee a partir de un uso demagógico. La pregunta es: ¿Qué se puede esperar de “reformas a la educación” que, de fondo, no tratan sobre la educación sino de un modelo económico-mercantil que pretende imponerse sobre la educación?

pensamiento de los opositores a las reformas radica en la idea de que a nivel de salón de clases se esfuman las imposiciones pedagógicas, pero debemos preguntarnos si ese hecho forzosamente supone una mejora en la educación; creemos que no, y aún más, afirmamos que ese hecho sólo deteriora la ya maltrecha plataforma sobre la que se sostiene el sistema educativo en México.

Ahora bien, no sólo la atomización, la racionalización y la intensificación del trabajo docente son mecanismos que afectan a los enseñantes; en este complejo de elementos innovadores en el trabajo educativo aparece también la “profesionalización docente”. Esta expresión es ya utilizada desde hace tiempo por muchas instituciones y continuamente se ofertan cursos, talleres, seminarios y becas para profesores que quieren mejorar sus capacidades y aptitudes. La profesionalización es vista como una herramienta que, al tiempo que mejora las aptitudes del profesor, mejora también sus oportunidades laborales y económicas. Sin embargo, fuera de la consideración de que el conocimiento y la práctica constante mejoran las aptitudes de las personas, la profesionalización docente también es vista como un dispositivo que apoya la proletarización de los docentes.

Densmore, (1987) plantea que el progresivo deseo de los docentes por ser considerados como profesionales es sólo una aspiración por huir de la creciente asimilación a las clases obreras; así mismo, propone que la constitución del profesorado ha ido moviéndose hacia estratos inferiores y el componente femenino ha ido en aumento, esta transformación cambia el estatus del profesor y por ende su reconocimiento y prestigio social; de ahí que la profesionalización aparezca como representación de habilidades especiales y diferenciación social.

Por otro lado, la nueva oferta de oportunidades de profesionalización, también ha traído como consecuencia que, a medida que sus responsabilidades administrativas y sociales crecen, los profesores tienden a percibir esto como una mejora en sus aptitudes profesionales, olvidando que de hecho, las habilidades profesionales del enseñante, según la pedagogía más básica, se consiguen a partir del trabajo en las aulas y el estudio constante de su materia.

Antes de abordar la situación actual de los profesores de inglés en nuestro estudio y de establecer vínculos entre lo anterior y el PNIEB, es necesario revisar algunos de los síntomas de la proletarización que se pueden observar en nuestro contexto reciente y que deben ser considerados en la planificación educativa y lingüística.

Un aspecto crítico que no pasa desapercibido en el contexto educativo actual, es la nula participación de los docentes en la determinación del *currículum*. Anteriormente los profesores jugaban un papel importante en la selección de metodologías, contenidos y herramientas didácticas que se emplearían en un curso, año o plan de estudios. Es evidente que existe una pérdida de control de áreas que estaban originalmente bajo la tutela de los profesores y, al mismo tiempo, una progresiva apertura de nuevas áreas de trabajo en las que “supuestamente” el profesor ha ampliado su horizonte de mejoramiento de aptitudes, este hecho ha acarreado numerosos problemas en la educación.

Particularmente en el caso de la enseñanza de lenguas, la tecnificación y la burocratización de la práctica docente se ha solidificado de manera notoria y las

transformaciones en las técnicas de programación, de medición y de evaluación se han convertido en los territorios propicios para el deterioro de la educación en un nivel general. Revisaremos ahora, de manera más específica, algunos de los aspectos en los que estas transformaciones cobran forma en los profesores de inglés.

Más allá del hecho de que México no cuenta aún con la cantidad de profesores requeridos para llevar a cabo el PNIEB, lo que nos debemos preguntar es ¿sobre quién recae la tarea de enseñar inglés a los niños de México?, ¿cuáles son las características de los agentes involucrados en la planificación y puesta en marcha del Programa? Y ¿qué consecuencias traen tales características para el problema de la educación y la política lingüística en México?

Reiteramos aquí lo ya mencionado en el capítulo uno: existe una suerte de subordinación metodológica y teórica en la enseñanza de lenguas y esta subordinación habitualmente proviene del mundo anglosajón; éste no es un hecho fortuito, en realidad, el mundo anglosajón siempre ha ido a la delantera en el diseño de técnicas, métodos y enfoques para la enseñanza del inglés y de forma frecuente sus hallazgos son copiados para la enseñanza de otras lenguas.

Al profesor de inglés, se le exige que tenga conocimiento de cada uno de los métodos empleados y se toma como un supuesto, que el enseñante debe conocer los libros de texto, las gramáticas pedagógicas y los materiales diversos con los que se enseña el inglés; así mismo, el profesor de inglés debe manejar cierta nomenclatura relativa a la enseñanza del inglés así como contar con un repertorio

extenso de técnicas para solventar diversos escenarios problemáticos en el aprendizaje, en la evaluación, en la planeación y en la medición.

A continuación, revisaremos algunas de las características más destacadas de los agentes involucrados en la enseñanza del inglés en México, particularmente los profesores, confrontamos sus características a la luz de investigaciones sobre el campo y establecemos algunos puntos problemáticos sobre la cuestión.

En un extenso y muy bien documentado trabajo sobre la situación de los investigadores en lenguas extranjeras en México, Ramírez Romero, Reyes Cruz y Cota Grijalva (2010) describen el estado en que se encuentran los estudios sobre la investigación educativa en la enseñanza de lenguas. Luego de revisar datos sobre el tema en veintiséis entidades federativas del país, entre los cuales participaron setenta investigadores y veintiún instituciones de educación superior, los autores hallaron diversos rasgos que caracterizan la práctica docente y de investigación en idiomas extranjeros en México. En dicho trabajo, se utilizaron referentes teóricos tomados de la teoría de los campos de Bordieu, la antropología de la ciencia de Becher y de la sociología de las universidades de Clark.

En líneas generales, los hallazgos del trabajo presentan un panorama poco prometedor en el campo de las lenguas extranjeras, los mismos autores, en su capítulo doce, mencionan:

...puede decirse que *el habitus* de la gran mayoría de los agentes en lenguas extranjeras ha sido por largo tiempo dominado por el componente “didáctico”, de manera tal que el campo socializa a sus integrantes como profesores de lenguas y valora preponderantemente la capacidad de sus integrantes de desempeñarse como buenos profesores a partir del

conocimiento de los métodos, técnicas y estrategias necesarias. El papel de la investigación parece estar relegado a un plano marginal (Ramírez Romero, Reyes Cruz, Cota Grijalva, 2010: 252)

Visto lo anterior, creemos que en efecto, los profesores de inglés ven su área como la zona en la cual pueden poner en práctica la miscelánea didáctica que se aprende en los cursos y universidades, y pocas veces, como un espacio desde el cual se pueden establecer nuevas líneas de pensamiento que coadyuven al mejoramiento del campo desde distintas perspectivas. Este hecho, ha ido en menoscabo de la enseñanza de lenguas y ha traído como consecuencia el deterioro del campo y su “falta de salud” y solidez científica; consideramos que para que un campo científico se recree al tiempo que mantenga su firmeza académica, teórica y de investigación, requiere de un continuo trabajo desde distintas disciplinas. En el PNIEB, esta es una de las causas principales de que los profesores se limiten a repetir e imitar y muy pocas veces a innovar y contextualizar la enseñanza del inglés.

De acuerdo con los autores y retomando los planteamientos de Clark (1963) las comunidades académicas constituyen “tribus” y éstas se cohesionan manifestando su sentido de la pertenencia de varias formas como son los ídolos y los “mitos heroicos”.

En el despacho del sociólogo las paredes y las cubiertas de los libros que se mantienen a la vista muestran imágenes de Weber, Marx o Durkheim (Clark, 1980), en el del profesor de lenguas libros de Krashen, Nunan, Rubin, Widdowson o Crystal. Este sentimiento también puede manifestarse por medio de objetos: las paredes del cubículo del profesor de lenguas suelen estar adornadas con mapas y banderas del mundo, así como por carteles que sirven para enseñar la fonética, sintaxis o gramática del idioma (Ramírez Romero, Reyes Cruz, Cota Grijalva, 2010: 253)

Aunado a esto, entre los grupos de académicos y profesores se crean formas lingüísticas, costumbres y normas de conducta que cohesionan más al grupo, volviéndolo en ocasiones casi impenetrable por agentes extraños. Por otro lado, en la enseñanza de lenguas extranjeras, se ha creído por largo tiempo, e incluso ha penetrado en el sentido común, que aprender un idioma es una actividad “especial” pues implica la conjugación de varias habilidades; aun sin evidencia contundente, esta creencia hace que los miembros del campo busquen distinguirse del resto (Ramírez Romero, Reyes Cruz, Cota Grijalva, 2010).

Entre el cuerpo docente del inglés en la educación básica, esto cobra forma en la continua percepción de que los “maestros de inglés” son considerados “aparte” y por ende sus clases, sus prácticas y sus expectativas. ¿Cómo vincular, entonces, las diversas materias y contenidos de toda la educación básica con el inglés, si sus agentes se encuentran separados? La causa de muchos de los errores en la puesta en marcha del PNIEB radica en que, en esencia, la planificación lingüística solo tomó en cuenta ideas propuestas por agentes externos y no consideró la opinión de los profesores que, finalmente, serían los involucrados de manera directa en el programa.

Como reflexiones finales de este apartado, se debe mencionar que las características de los profesores de inglés en México aún no se han definido por completo; no existe un conteo real de la cantidad de profesores de lenguas

extranjer²⁴, no hay cuenta de los profesores en lengua indígena y no hay aún un balance general de los resultados en los aprendientes de inglés a partir del PNIEB.

Por otro lado, es importante resaltar que la investigación en lenguas extranjeras²⁵ debe de buscar liberarse de la dimensión didáctica que acapara los estudios y frecuentemente sólo sirve como medio para la constatación de teorías, enfoques y técnicas aplicadas; nuestra área debe de buscar la reflexión sobre las lenguas, pero enfocando sus esfuerzos a las relaciones entre los aspectos sociales y su vínculo con órdenes mayores y menores que inciden en el país de manera directa. Creemos que nuestra nación tiene un enorme potencial para la investigación ya que en nuestro territorio conviven muchos idiomas y nuestro contacto con el exterior es privilegiado.

En las siguientes líneas, analizamos el papel de la formación docente para profesores de inglés así como las características de los agentes certificadores y formadores en ese idioma.

2.3.3.1 Las certificaciones internacionales

Una queja frecuente entre los profesores de inglés con estudios universitarios es que, en el mundo laboral “real”, continuamente se topan con colegas que, carentes de estudios profesionales, son considerados de la misma manera que aquellos que sí los tienen. La expresión habitual entre la mayoría de las personas

²⁴ De hecho, no existe un censo general que brinde siquiera un estimado de la cantidad de profesores de cualquier nivel o materia en México.

²⁵ No consideramos necesario hacer un recuento pormenorizado de la situación actual de la investigación en lenguas extranjeras en México, sin embargo, los gráficos que se muestran en la sección de anexos, brindan una idea de las características de los trabajos actuales.

que opinan sobre la práctica de los profesores de inglés es “tiene un (diploma) *teacher’s*”; la respuesta obligada es un extenso discurso sobre las ventajas de contar con estudios universitarios en contraste con quienes no. ¿Por qué ocurre esto? No es esta la ocasión para hacer un recuento de las ventajas que brinda la educación superior al desarrollar habilidades de pensamiento de orden superior²⁶; no obstante, nos limitaremos a volver explícitas las relaciones existentes entre la formación de profesores de inglés a nivel universitario y la formación de profesores por empresas de idiomas privadas.

La enseñanza de lenguas extranjeras, como vimos en el capítulo uno, originalmente estuvo dominada por métodos y profesores extranjeros. La enseñanza del francés y del inglés fue por varios años, incluso, una fuente laboral para los no nacionales radicados en México. Con la ampliación de la educación, el país se vio en la necesidad de formar profesores; los de lenguas extranjeras siempre han desempeñado un papel minoritario y en muchos casos ni siquiera considerado por muchas escuelas.

El estado actual de nuestra área parece no haber cambiado mucho desde entonces y, aunque la percepción general de la sociedad sobre las lenguas extranjeras se ha modificado, los recursos humanos para conseguir que la gente hable inglés son muy pocos. Los padres de familia envían a sus hijos a clases de inglés (fuera de la escuela), invierten en métodos comerciales a través de la televisión, exponen a sus hijos a dibujos animados en inglés y en algunos casos,

²⁶ No consideramos que la Universidad sea la única entidad en el que estas habilidades pueden conseguirse, pero acotamos la responsabilidad que esta tiene como agente reproductor del pensamiento científico.

cuando la situación económica lo permite, realizan algún viaje a E.E.U.U. Por otro lado, los medios de difusión, enfatizan la importancia del inglés y desde el discurso oficial se proclama al inglés como la quintaesencia del progreso y el bienestar social.

Positivismos anacrónicos aparte, la actual política lingüística del PNIEB no ha logrado hacerse con un arsenal de profesores capacitados para la enseñanza del inglés y entre otras cosas, la causa de ello es el creciente aumento de entidades que certifican el dominio de una lengua. Reyes Cruz, Murrieta Loyo y Hernández Méndez (2012) reflexionan sobre las implicaciones del PNIEB sobre la sociedad y mencionan:

En el nivel macro [de la enseñanza de inglés] mucho del poder simbólico se atribuye a los políticos y autoridades; estos aprovechan la tendencia internacional para ganar votos mediante el discurso de que el aprendizaje del inglés proporcionará a los niños herramientas para acceder a mejores condiciones de vida. Evidentemente, la población ve con buenos ojos esta iniciativa y no necesariamente se detiene a analizar a fondo la propuesta.

En México hay muchas escuelas de inglés, de ellas, las más destacadas son las que cuentan con algún esquema de certificación del dominio de una lengua. Estas instituciones, históricamente, se han ocupado de proveer la enseñanza de inglés y, por tanto, se pueden considerar como entidades con mayor experiencia e incluso, status. El número de escuelas que ofrecen clases de inglés ha ido creciendo y de ellas, una buena porción ha tratado de implementar formas para certificar el dominio de la lengua. Algunas de las escuelas que gozan de mayor popularidad y que tienen mayor número de alumnos son: *Harmon Hall*,

Berlitz, Quick Learning, Interlingua, British Council y The Anglo; todas ellas ofrecen certificaciones internacionales de algún tipo.

Las certificaciones más importantes son las que da el *International English Language Testing System* y la Universidad de Cambridge; aunque en teoría los dos exámenes están a cargo del *British Council*, existen diferencias en cuanto a su duración, sus contenidos, sus centros de aplicación etc.

Alrededor del mundo existen numerosas pruebas para certificar el dominio de una lengua, la mayoría se oferta a cualquier persona; sin embargo, muchas instituciones tienen esquemas de certificación y capacitación especialmente dirigidas a profesores o personas interesadas en serlo. Las características de estas pruebas conciernen a la preparación en metodología, pedagogía, psicología y lingüística.

¿Qué ventajas existen entre los profesores preparados en cursos de este tipo y los profesores que han sido formados en universidades y cómo afecta esto en los procesos de planificación lingüística del inglés en nuestro país? Como mencionamos, la formación de profesores en lenguas extranjeras aún no cuenta con una solidez total que permita la preparación de docentes para suplir la necesidad del PNIEB. Algunas universidades ya forman profesores, de ellas, la Facultad de Estudios Superiores Acatlán ha jugado un papel muy importante al respecto, no obstante, la demanda de profesores en el PNIEB es notoriamente mayor a la cantidad de docentes que se forman desde las universidades, lo que ha ocasionado que los profesores que salen de instituciones privadas que

imparten cursos y dan certificaciones, ocupen posiciones en las aulas aunque su exposición a otras disciplinas y contenidos que intervienen en la implementación de políticas lingüísticas haya sido nula o mínima.

Este hecho, ha producido que, en la práctica, muchos profesores de inglés arranquen de una formación esencialmente didáctica, poco crítica y habitualmente repetidora de los modelos que aprendieron durante sus cursos; razón por la cual, creemos que esto va en menoscabo de algunos grupos poblacionales en nuestro contexto nacional.

Al respecto, Calderón (2015: 66) señala que en el PNIEB “con una frecuencia preocupante, se dieron también nombramientos de maestros frente a grupo a personas sólo porque “hablaban inglés” y para darle un barniz de legalidad, tomaron algún curso rápido en las instancias oficiales para justificar la dispensa de perfil”

La intervención de las escuelas privadas en la formación de profesores ha sido vista como una fuente de profesores “de emergencia”. En pláticas personales con agentes involucrados en escuelas de niveles preescolares y primarios, han mencionado que muchas veces los profesores de inglés no tienen una formación sólida sobre las características del sistema educativo, la población, las escuelas, las comunidades etc.

Finalmente, mencionamos la importancia que se ha dado a las certificaciones internacionales en el PNIEB; a pesar de que el mismo programa ha incorporado entre sus lineamientos una prueba (DTES) que funciona para

constatar el nivel de idioma de los docentes y un sistema para certificar el idioma (CENNI), en esencia, ambas iniciativas responden a una falta de autodeterminación logística y metodológica por parte de la SEP. El curso que se da a las personas que ingresan al servicio profesional docente está a cargo de *RedNova Consultants*, empresa que funciona como una filial de *McMillan Education*. Como mencionamos en el subcapítulo 2.3, la inclusión de expertos, consultores externos y empresas educativas y editoriales, converge en una falta de solidez en la autonomía para tomar decisiones en política educativa y lingüística. Agregamos a estas líneas el siguiente diagrama que muestra las equivalencias entre certificaciones y niveles de acuerdo con el perfil ideal del docente y su perfil básico en el PNIEB.

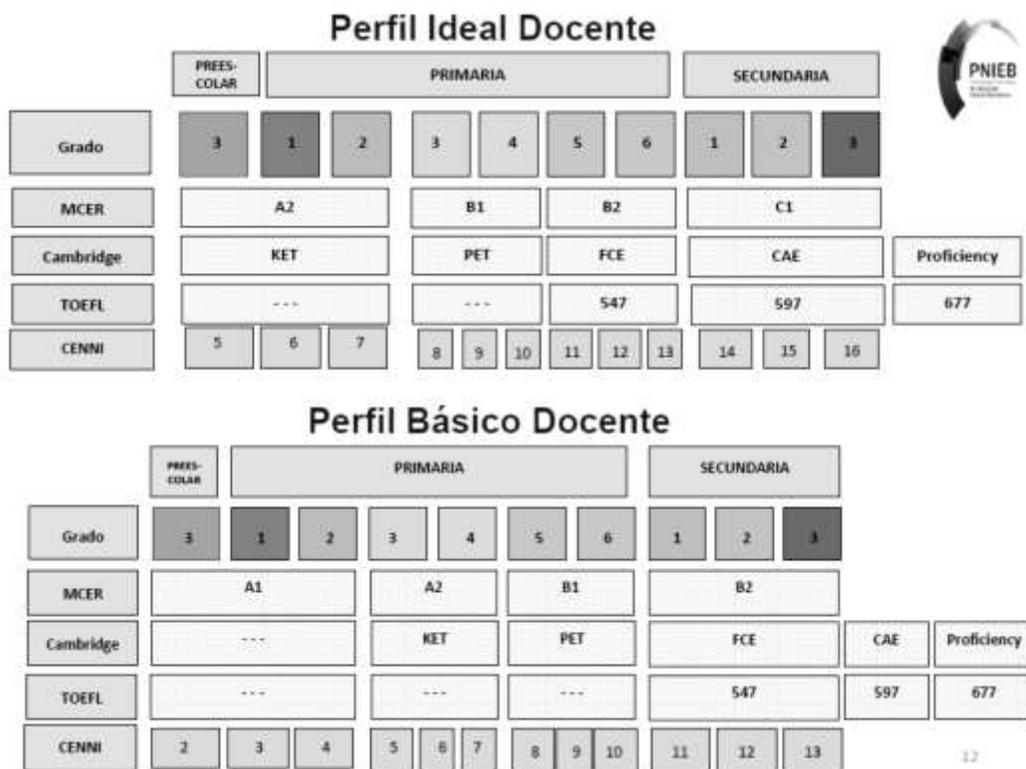


Figura 5

Según la figura anterior, las certificaciones que se espera idealmente que los profesores tengan, son TOEFL y las de la batería de exámenes de Cambridge, CAE y CPE (Proficiency). Sin embargo, confrontando la realidad de nuestro país, considerando que no hay conteos oficiales reales sobre esta cuestión, los profesores que imparten clases en la educación básica distan mucho de contar con una certificación de ese tipo; además, consideramos que no se ha dimensionado el papel de la variante dialectal británica en las certificaciones de Cambridge y su correlato contextual con nuestra cercanía a los E.E.U.U.

En el siguiente apartado, se analiza el tema de la situación de los profesores en lengua indígena, frecuentemente en zonas rurales y su nivel de involucramiento con el PNIEB; por otro lado, se aborda el tema de la desigualdad social en su relación con el inglés y el acceso a la enseñanza.

2.3.3.2 Situación de profesores en lengua indígena

El inglés actualmente es visto, como hemos señalado anteriormente, como un vehículo para acceder a otros bienes y servicios. El inglés es un servicio que potencia las posibilidades de comunicación e información tanto individuales como colectivas, de donde se desprende que se puede equiparar con servicios como la electricidad o el internet (Heredia y Rubio, 2015: 27).

Después de muchos años, de varios sexenios y de numerosos cambios en la política lingüística nacional, el país aún no ha logrado brindar una educación de calidad a los pueblos indígenas de México. Los resultados que se perciben en la actualidad no son alentadores e incluso se vislumbra un panorama desolador, de

nueva cuenta, para los pueblos indígenas con quienes el país tiene una flagrante deuda histórica.

La educación en lengua indígena y su vínculo con todo el espectro de la educación en México aún no se toma en cuenta como un tema de importancia y las cifras al respecto, como la mayoría de las estadísticas de la SEP, son oscuras. Resulta importante que se considere el ámbito de la educación indígena en el diseño de la actual política del inglés en México.

En un artículo de Fernando Ruiz Ruiz (2015: 78) se aporta un análisis de la cuestión, a partir de datos recabados en instituciones oficiales, a continuación se citan los hallazgos de Ruiz para su posterior análisis.

Si bien actualmente son atendidos 1.2 millones de niños de preescolar y primaria en escuelas de modalidad indígena en 24 entidades federativas y 276 mil niños de localidades rurales e indígenas, a través de la educación comunitaria del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), eso no ha garantizado el respeto de sus derechos lingüísticos. De las 68 lenguas nacionales reconocidas oficialmente (INALI, 2008) sólo son atendidas en escuelas indígenas 51 en primarias y 45 a nivel preescolar (SEP, 2011). Aunque no hay datos precisos, en las ciudades y en los campos agrícolas existe una población que no tiene acceso a la enseñanza en su lengua materna. Como consecuencia de la migración interna, el 4.6% corresponde a población indígena (Romo Viramontes, 2013). Se estimó que en 2010 había más de 1.7 millones de indígenas asentados en localidades urbanas y semiurbanas (Téllez Vázquez, 2013), en donde los servicios educativos no ofrecen enseñanza en lenguas indígenas. De acuerdo a la SEP, más de 600 mil niños y jóvenes indígenas de preescolar, primaria y secundaria son atendidos en escuelas generales de educación básica (SEP, 2011). Respecto a la población agrícola migrante, sólo son atendidos alrededor de 50 mil niños (CONEVAL, 2012) de una población estimada de 270 a 500 mil niños menores de 14 años y de los cuales una parte importante también son indígenas (SEP, 2013c).

Lo anterior nos demuestra que existe una gran brecha entre la educación que se imparte a las comunidades indígenas y la que se imparte de manera general al resto de los niños en México. Resulta obvio, que el nivel de aprovechamiento de los niños indígenas será menor que el de los alumnos de centros urbanos con mejor y mayor acceso a la educación. Muy probablemente, la causa de esta desigualdad radica en la falta de interés de las administraciones hacia el asunto indígena; pero esto se traduce en varios aspectos, de ellos, el más notorio es la falta de profesores bilingües suficientemente formados. Esto nos advierte de la necesidad de formar profesores en lengua indígena que además estén preparados para atender la diversidad lingüística, étnica y cultural de los pueblos, así como conocer las implicaciones del PNIEB al aplicarse en escuelas generales con población indígena, particularmente en los centros urbanos o en las zonas periféricas.

Esta necesidad, puede ser solventada mediante el papel de las Escuelas Normales²⁷, en las que, en 2004, se abrió la posibilidad de que normalistas indígenas ingresaran a la Licenciatura en Educación Primaria con un campo formativo adicional específico sobre lengua indígena (Ruiz Ruiz, 2015: 79).

Ahora bien, aunque la aplicación del PNIEB en las escuelas indígenas parte de la consideración de que se aprende inglés como una tercera lengua, la realidad es

²⁷ El papel de las Escuelas Normales Rurales y su vínculo con la educación indígena ha estado atravesado por numerosos intentos de desaparecerlas. Al momento de la redacción de esta tesis, en México se vive un clima político de incertidumbre con relación a las desapariciones forzadas de más de 40 estudiantes normalistas en los estados de Guerrero y Michoacán. Entre las demandas que planteaban los estudiantes normalistas al inicio de sus protestas, estaba la postergación por un año de la inclusión de las asignaturas de inglés y cómputo, y que se incluyeran asignaturas más relacionadas con su realidad social. Más allá de la validez o invalidez de sus demandas, lo anterior nos recuerda el vínculo inquebrantable entre la materia lingüística y la política y las relaciones de poder que se establecen a partir de ellas; además, y más importante, nos recuerda el exceso al que puede llegar un sistema gubernamental en la búsqueda por implementar sus políticas en detrimento de ciertos grupos sociales.

que no existen datos suficientes para conocer el estado de las escuelas, de los docentes y de los alumnos y sus logros en el aprendizaje de cualquiera de las lenguas implicadas: indígena, español o inglés.

Los ideales de una política pública educativa multicultural se desvanecen pues no existe una verdadera universalidad en las oportunidades que se brindan a los alumnos en general; con ello, se acentúa la desigualdad social y se perpetúan prácticas discriminatorias hacia las personas que, ya no solamente no hablan inglés, sino tampoco español y, para colmo, hablan una lengua cuyo estatus ha estado históricamente marcado por el desdén y la segregación.

Por otra parte, consideramos necesario reiterar el vínculo que existe entre la desigualdad social y el aprendizaje del inglés. Existen pocos ejercicios estadísticos que brinden información sobre el nivel de inglés que tiene nuestro país, la mayoría de ellos ha sido llevada a cabo por organizaciones internacionales que miden el nivel de inglés de México en relación con el de otros países.

El índice de nivel EPI (*English Proficiency Index*) de la empresa *Education First* ubica a México en un nivel “bajo” y en la posición 39 de 63 países considerados en su edición 2014 (Heredia y Rubio, 2015: 27). Esto nos pone debajo de países como Perú, Brasil, Rusia, China, España, Vietnam y Argentina; un aspecto que resulta interesante para su análisis es que, de acuerdo con el mismo estudio, el nivel de inglés de México disminuyó entre 2007 y 2012²⁸ en relación a otros países participantes de América Latina los cuales, a su vez, tienen un nivel bajo en relación a

²⁸ Esto no quiere decir que el PNIEB en realidad haya contribuido a bajar el nivel de inglés de nuestro país, ya que el estudio mide la habilidad promedio del inglés en los adultos de un país; sin embargo, arroja luz sobre la posición que ocupa nuestro país en nuestra región y en el mundo.

otros países del mundo. Así mismo, en otras mediciones estadísticas llevadas a cabo por Consulta Mitofsky y el Centro de Investigación para el Desarrollo (CIDAC), se encontró que existe una correlación entre el lugar de procedencia (urbana o rural / norte o sur) y el nivel de inglés; por otro lado, el estudio del CIDAC arrojó datos sobre la relación entre el poder adquisitivo y el dominio del inglés: poco menos de la mitad de los encuestados señalaron no haber estudiado inglés por razones económicas.

Lo anterior nos lleva a suponer que el inglés es una lengua que de forma segura en nuestro país sólo está limitada a los centros urbanos o a los territorios fronterizos; de ahí que reafirmemos el papel importante de la consideración de los grupos indígenas en la política lingüística del inglés en México.

Finalmente, reiteramos el importante momento en el que se inscribió la creación del PNIEB y de qué forma ha ido paulatinamente ocupando relevancia en las escuelas mexicanas aunque, este hecho no necesariamente retribuye en mejores niveles de inglés en nuestro país. En el último apartado de este trabajo, se brinda una visión en conjunto de los problemas de esta política lingüística y se aportan algunas bases para el diseño de políticas incluyentes e interculturales.

Conclusiones

En los capítulos anteriores, se abordó el tema de la planificación lingüística como eje transversal del presente trabajo; la aplicación de esta disciplina de la lengua en nuestro contexto nacional ha sido el motivo principal sobre el que descansan todas las consideraciones anteriores y se ha tomado como ejemplo de modelo de planificación lingüística al Plan Nacional de Inglés en Educación Básica (PNIEB). Los diversos planteamientos que se esbozaron son un intento para demostrar las estructuras, los mecanismos e incluso las contradicciones que existen en la actual política lingüística sobre el inglés en nuestro país. Por otro lado, hemos hecho especial énfasis en las implicaciones que esta política lingüística, particularmente de una lengua extranjera, tiene sobre el resto de las lenguas que coexisten en nuestra nación, esto es, el español y las lenguas indígenas. En los siguientes puntos se pretende aportar, a partir de las conclusiones de nuestro trabajo, una serie de consideraciones que pueden formar parte de la actual política lingüística del inglés en México; se perfila así, una nueva manera de comprender la planificación de la lengua en su quehacer nacional y de comprender todas las dimensiones por las que atraviesa, sean estas ideológicas, educativas o lingüísticas.

Hacia una posible planificación de la lengua en educación básica

En el pensamiento occidental, a lo largo de la historia han coexistido dos posturas ideológicas a las cuales no es impermeable casi ninguna esfera de la vida humana; naturalmente, ambas ideologías se enfrentan y cohabitan en una realidad compleja donde extensos grupos poblacionales se suman a las causas de una u otra. Esta manera dicotómica de ver los procesos humanos ha originado que la

organización, ¿o desorganización?, del mundo, frecuentemente se haga a partir de enfrentamientos entre conceptos, civilizaciones, países, sistemas políticos, económicos, partidos etc.

La lingüista canadiense Angéline Martel (2006: 134) identifica dos grandes cuerpos ideológicos: *las ideologías de competencia/competitividad* y *las ideologías de solidaridad*. Las primeras, siendo mayoritarias en la actualidad, representan una hegemonía que se manifiesta en la cultura, las ideas y las acciones. Según Martel (2006: 142), estas ideologías se agrupan en cuatro polos:

- 1) Una conclusión darwinista, inspirada en las condiciones de supervivencia naturales y primitivas en el mundo físico y animal, de que *el más fuerte* sobrevive mejor.
- 2) En la idea de *libertad* como instrumento privilegiado del desarrollo humano.
- 3) En la idea de que la *ganancia*, como extensión del sistema económico, es una recompensa (el bien) legítima y deseable de las actividades humanas.
- 4) Y en el pensamiento de que el *dinero*, como instrumento de universalidad, rige la necesidad de posicionamiento y puede suministrar un “objeto” deseado.

Por otra parte, en contraste, las *ideologías de solidaridad* que son minoritarias en la era actual, provienen así mismo del proceso de la globalización entendida como comunicación entre pueblos y se pueden agrupar en, por lo menos, cuatro polos:

- 1) En un desafío al concepto darwinista de la supervivencia de los más aptos, que sustituyen con el de la *responsabilidad* del más fuerte hacia el más débil.
- 2) En la *complementariedad* respecto de “los otros” como instrumento privilegiado del desarrollo humano.
- 3) En la *resistencia* constante al poder, a la autoridad y a la dominación (absolutos) por mediación de nuevos actores que compartan el podio: individuos (activistas, intelectuales),

organizaciones no lucrativas, el género, las comunidades étnicas y lingüísticas.

- 4) En metas cualitativas (el bien) *de bienestar individual* mediante el desarrollo colectivo como sostén

Según lo anterior, y confrontándolo con nuestro trabajo, podemos vislumbrar que las ideologías que se manifiestan en nuestro país, en efecto, se corresponden con este modelo. ¿Cuál es, entonces, el rumbo que la actual política del inglés debería tomar para que las fallas en su modelo sean corregidas y para que, no obstante, se lleven a cabo los objetivos lingüísticos que se pretenden?

La respuesta a la pregunta anterior podrá ser formulada a partir del escrutinio de las fallas que se perciben en la actual política; hemos hecho ya numerosas afirmaciones acerca de la problemática de esta política, por tanto, creemos necesaria la organización de dichas afirmaciones en un solo cuerpo el cual servirá de base para plantear un esbozo de política incluyente y multicultural.

A continuación se mencionan, en forma de lista, los problemas que percibimos como más importantes en el PNIEB y los agrupamos en cuatro grandes áreas, a saber: *Problemas concernientes a un nivel cultural / social; a nivel gobierno / institución; a nivel ideológico / metodológico y a nivel de salón de clases / profesores y alumnos.*

Nivel cultural / social

-El uso del inglés en México donde existe una masa poblacional indígena, quienes hablan más de 50 lenguas originarias distintas al inglés y al español.

-Creencias populares sobre el papel del inglés como vehículo transformador de la economía de las personas. La idea de que el inglés y el uso de la tecnología abren las puertas al mundo económico.

-Ciclo de inequidades en la educación nacional, donde solo los más privilegiados pueden tener acceso a la enseñanza del inglés.

-Creencia de que el desarrollo de habilidades bilingües depende de factores intrínsecos a la capacidad de las personas y no a la práctica y la exposición a la lengua.

Nivel gobierno / institución

-Carencia de indicadores reales que faciliten la evaluación no sólo del estado del inglés en México, sino de la cantidad de profesores, de la cantidad de alumnos, de las características del alumnado, padres de familia, origen etc.

-Ambigüedad en los planes y acuerdos institucionales, donde se establece que en materia lingüística el Estado respeta a los pueblos originarios, mientras que en las políticas lingüísticas implementadas se percibe una falta de interés o una negación de lo estipulado en las leyes.

-Falta de reforzamiento de los contenidos de la lengua materna, así como disminución de contenidos referentes a cuestiones gramaticales en lengua española.

Nivel ideológico / metodológico

-La subordinación ideológica, que para muchos implicados en la educación y en el diseño de políticas públicas, representa un paso más hacia la desintegración de los valores nacionales.

-Uso excesivo de una retórica impregnada de lugares comunes sobre el aprendizaje del inglés, de donde se derivan pobres resultados prácticos y poco conocimiento de la disciplina, del programa y de las implicaciones en otros niveles.

Nivel salón de clases / profesores y alumnos

-Falta de profesores de inglés e insuficiencia de programas para su formación como profesionales en la enseñanza del idioma.

-Excesiva carga laboral para los profesores que imparten inglés actualmente, de donde se deriva la falta de contacto con padres de familia y el bajo nivel de vinculación e interacción con el alumnado.

-Ausencia de participación de los profesores de inglés en la articulación con el resto de las materias. Se infiere que si los profesores pasan poco tiempo ante grupo y que a su vez atienden a diversos grupos, su tiempo para establecer lazos significativos con otros docentes y crear planes conjuntos es escaso o nulo.

-Dependencia excesiva de los libros de texto en el salón de clases así como en el proceso de planeación de sesiones.

-Falta de articulación, en estricto sentido, del inglés con otras materias.

El reto de conformar una política lingüística incluyente e intercultural

Probablemente todo el cuerpo de la exposición anterior, en lo referente a la actual política lingüística del inglés en México resulta, a primera vista, en un franco panorama de deterioro y fracaso de la educación en México; es por demás claro que dadas las circunstancias actuales de la educación en nuestro país, el tema de la enseñanza de lenguas pasa por una etapa de riesgo, una más, como a lo largo de su historia. La implementación de una política pública depende invariablemente de las circunstancias temporales y espaciales en que se inscribe; la creación de metas a corto, mediano y largo plazo son fundamentales en la planificación, no solo lingüística sino de cualquier otro ámbito. En México, la enseñanza del inglés en la

educación básica apareció en un momento en que el reacomodo de las estructuras de poder del universo de la educación asomó modificando el panorama original del momento de su proyección.

En la actualidad, luego de siete años de la puesta en marcha del PNIEB, los resultados no son halagüeños, se proyectaron numerosas posibilidades a partir del programa, se concibió que el programa formaría alumnos con niveles de inglés que estuvieran dentro de los estándares mundiales, se propuso hacer evaluaciones periódicas de cada una de las fases del Programa así como de los resultados conseguidos, lo cual no ha sido así; no obstante lo anterior, debemos reconocer que existen numerosos aspectos que son del todo reconocibles en el PNIEB, desde casos honrosos de profesores totalmente comprometidos con la formación de ciudadanos bilingües, hasta convenios internacionales de formación docente; por otro lado es importante señalar que nuestro país poco a poco se ha ido liberando de prácticas que obstaculizaban la reflexión y la mejora en la educación, aunado a esto existen numerosos casos en que los gobiernos locales impulsan el desarrollo educativo adhiriendo a los planes nacionales prácticas locales que incentivan a los profesores y a los alumnos.

El análisis que hicimos reveló numerosas fallas en la planificación lingüística del inglés y confirmó que una política lingüística es primordialmente una política de Estado; este hecho, por demás significativo, hace que los fines de las políticas de Estado concuerden en esencia con las de cualquier planificación de índole lingüística. El gobierno de nuestro país ha tomado como parte de sus metas en cada sexenio, particularmente con el advenimiento del paradigma mundial de la interculturalidad, la creación de comunidades culturales que sostengan lazos de comunicación y que

además se ayuden mutuamente en el proceso de preservación de sus formas. Es nuestra convicción, que una verdadera política lingüística intercultural, debiese de estar conformada por un eje que atravesara todo el complejo mosaico de las lenguas en México, tomar en cuenta las comunidades que las hablan, las regiones en que se utilizan y los intereses sociales y económicos que entran en juego; conseguir la integración de los pueblos no mediante la unificación lingüística sino mediante una estrategia de bilingüismo de transición la cual brinde las herramientas necesarias para establecer vínculos comunicativos con otras culturas pero al mismo tiempo mantenga y revitalice las lenguas originarias de dichas culturas. Experiencias como esta han sido llevadas a cabo por otras naciones donde la eficiente y oportuna acción de los planificadores de la lengua en conjunto con los apoyos gubernamentales del país ha logrado que lenguas cuya desaparición era inminente, pudieran ser revitalizadas y puestas en funcionamiento por grandes grupos de población, en Singapur, donde confluyen numerosos grupos étnicos, se declararon cuatro lenguas oficiales (con la consiguiente toma de decisiones de planificación de enseñanza de lenguas) y hoy en día más del 70% de la población puede comunicarse en uno o más idiomas adicionales al inglés; el celeberrimo caso del País Vasco es otro ejemplo, donde los esfuerzos coordinados de gobierno, instituciones educativas y padres de familia rindió frutos en la revitalización del *euskera* y la enseñanza de español e inglés combinada; el ejemplo constituye una clara muestra de cómo las lenguas minoritarias pueden ser convertidas en vehículos para el establecimiento de políticas multiculturales, respetando sus características y procurando sostener un acceso equitativo a las oportunidades educativas de los grupos; solo mediante el respeto a los valores lingüísticos que conforman nuestro país, una política de la lengua podrá ser llevada a

cabo de manera efectiva, sin desigualdades y con logros en todos los campos. Es de esperarse que todos los implicados en la disciplina educativa y la disciplina lingüística sumen sus esfuerzos para conseguir políticas que unan y que acorten las brechas sociales que existen actualmente en nuestro país; estos esfuerzos deben estar dirigidos hacia varios órdenes y desde varias áreas, desde la lingüística aplicada hasta el derecho y la antropología.

ANEXOS

SEÑOR DIRECTOR
DE LA ESCUELA DE LENGUAS BERLITZ.

Muy Señor mío y de mi mayor consideración:

Con verdadera complacencia y respondiendo á su pregunta, le manifiesto que mi parecer acerca del método Berlitz es de todo punto favorable. El éxito feliz que ha obtenido tal método en España ha sido y es la prueba mejor de sus excelencias.

Con este motivo, reitera á V. la expresión de su afecto s. s.
q. b. s. m.

CONDE DE ROMAÑONES,
Ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes.

M. D. BERLITZ

ILLUSTRATED BOOK FOR CHILDREN

ENGLISH

REVISED AMERICAN EDITION

1923

THE BERLITZ SCHOOL OF LANGUAGES
30 WEST 34TH STREET
NEW YORK

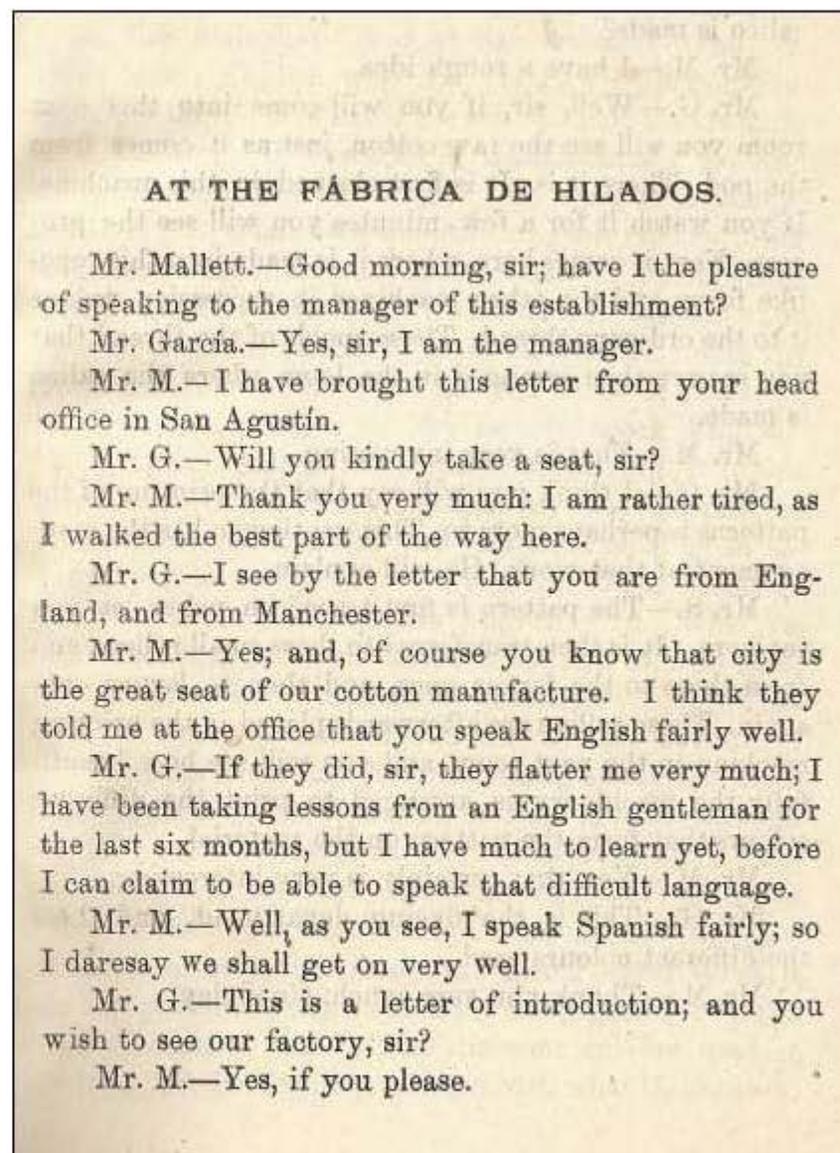
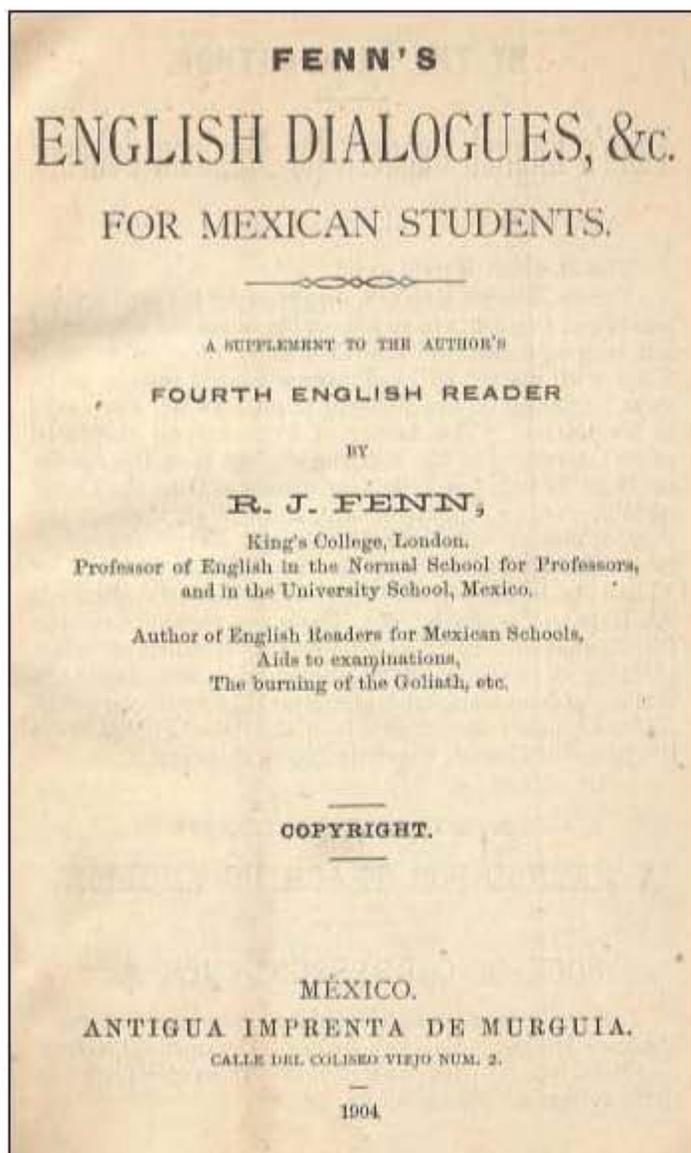
THE BERLITZ SCHOOL
31 Boulevard des Italiens
PARIS

THE BERLITZ SCHOOL
321 Oxford Street
LONDON

SIEGFRIED CRONBACH
Berlin

Printed in the United States of America

Anexo 1. Páginas 1 y 2 del método Berlitz ilustrado (edición revisada americana), cuya implementación se hizo en 1906 a partir del programa creado por Carmen Krauze de Álvarez de la Rosa. El método Berlitz (método directo), originalmente fue diseñado como respuesta al método de traducción gramatical. Esta edición, fue impresa en E.E.U.U con el beneplácito del Ministerio de Instrucción y Bellas Artes de España.



Anexo 2. Portada y página () del método *Fenn's* para aprender inglés utilizado en la escuela normal para profesores. El tipo de temas y el tono desde el que se aprendía inglés ponían énfasis en el contexto del ambiente laboral.

29. How do you know? 30. In what part of the city is this factory situated? 31. How do you get to it? 32. Have you ever noticed anything peculiar about the building? Yes, part of it was once a church.

THE MOTHER AND THE CHILDREN.

The Mother.—Lupe! Lupe! Why, what's the matter? Aren't you up yet? Do you know it's seven o'clock?

Lupe.—Oh, mamma, I forgot to wind up the clock last night, and I suppose it has stopped. When I looked at it a little while ago it was half-past five.

M.—That was careless of you; well, never mind, it can't be helped: make haste and dress yourself.

L.—Mamma, mamma, please speak to George; he is tormenting me; he won't let me dress myself.

M.—George, come here at once. Now, Lupe, I am not very well this morning, and I want you to dress your little sister, and then go to the drug store, and get this medicine for me.

L.—Yes, mamma. (L. returns.) Here is the medicine.

M.—Thank you; now go and help to lay the breakfast things, and be sure you see that your little sister gets ready for school; I shall not be able to get up yet for quite an hour.

AT THE BREAKFAST TABLE.

L.—George, please pass me the bread; now put some milk into Mary's tea. Thank you. Should you like an egg, Daisy?

D.—Yes, please. May I have it boiled hard?

cannot find the doll? 8. Does she carry out her threat? 9. What does the mamma say when she comes into the room? 10. What does Edith answer? 11. What does the mamma threaten? 12. What does Edith say to her sister after the mother leaves the room? 13. What does Mary do then? 14. How is Edith punished for this? 15. Do you think she deserves the punishment? 16. Does Edith express any sorrow for what she has done? 17. Has that any effect on the mamma? 18. Two days after this, what does Mary ask Edith to do? 19. What is Edith's answer? 20. What does Mary say then? 21. Do they become friends? 22. What do they talk about? 23. Describe the party. 24. Did Mary tell her aunt about the quarrel? 25. Where are the children going soon? 26. How soon? 27. How many are to be in the party? 28. What do the children do before they go to bed? 29. Is this a satisfactory termination of the quarrel?

AT THE MÁS BARATA.

Mr. Arellano.—Good morning; can I see Mr. Duhart?

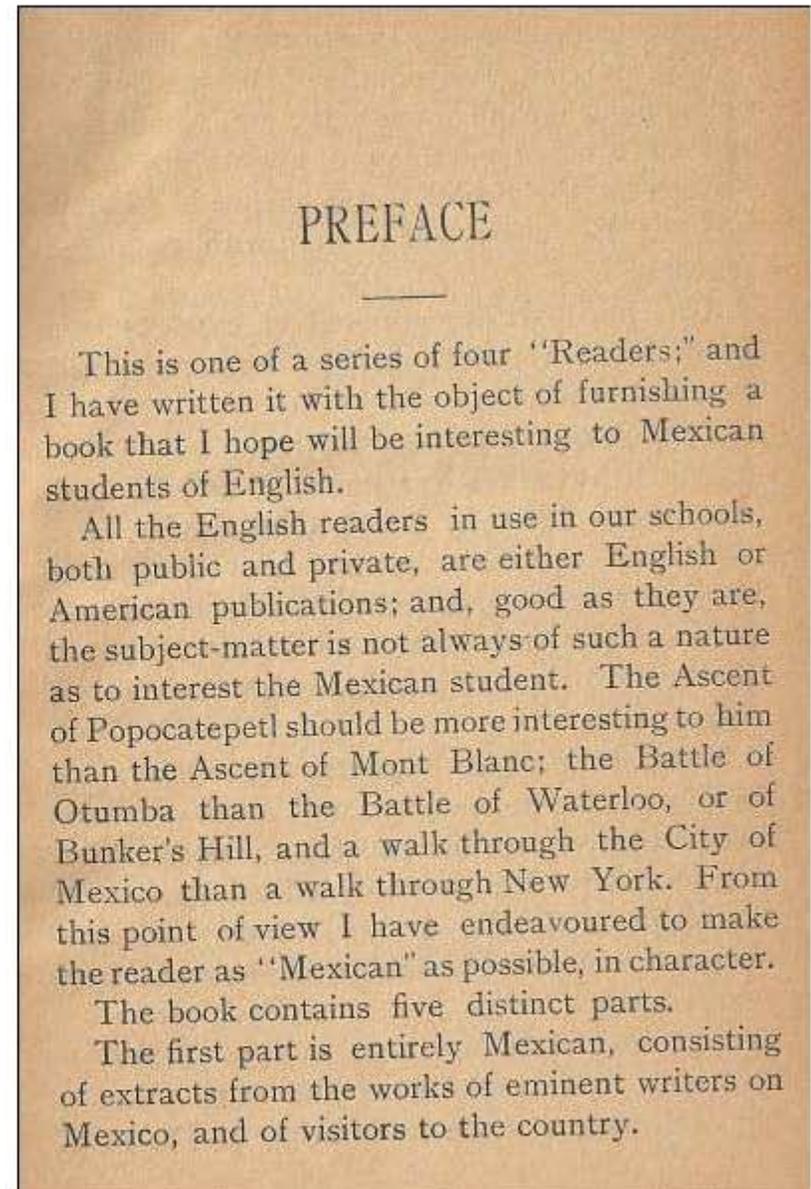
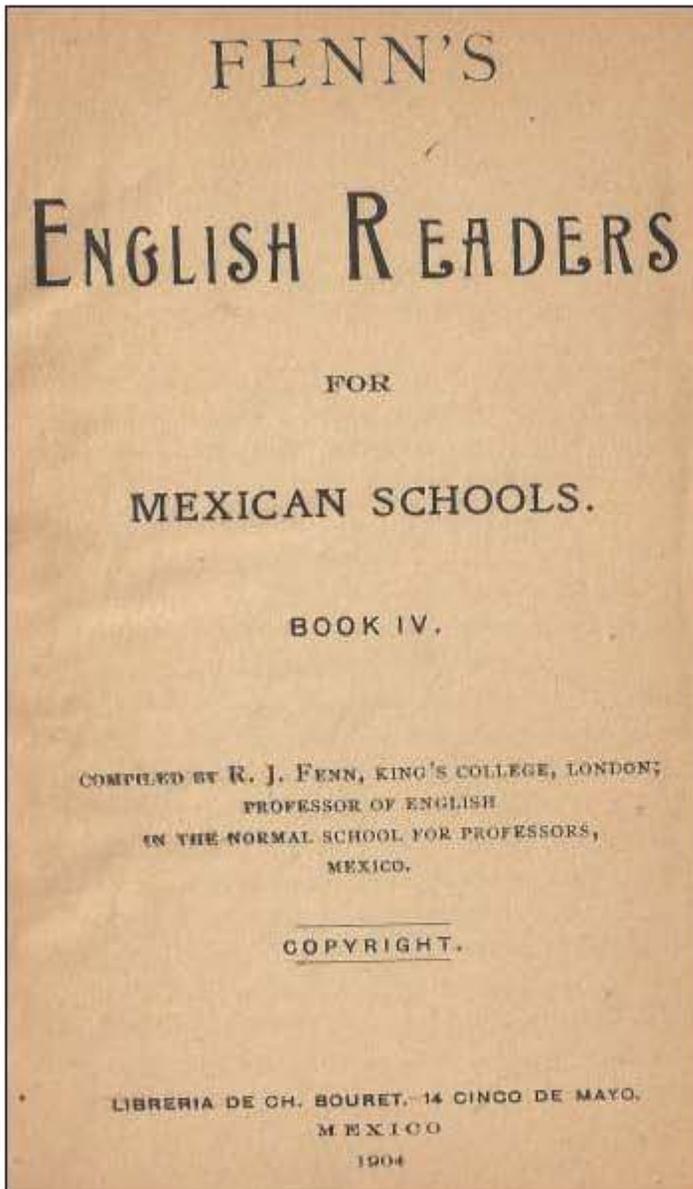
Mr. Duhart.—I am Mr. Duhart, sir; what is your pleasure?

Mr. A.—I have come to buy a watch. Your English teacher recommended me to come here. He had one of your watches, and it gave him great satisfaction; and he told me that you keep a very good stock of everything.

Mr. D.—I am much obliged to him, and I am sure we can suit you, sir.

Mr. A.—Now, honestly speaking, which watch do you recommend? I want one at about ten or twelve dollars,

Anexo 3. Páginas 4 y 21 del método *Fenn's* para aprender inglés. En los textos se percibe la incipiente contextualización del método directo aunque con algunas pequeñas imprecisiones culturales, emanadas desde luego, de la cultura británica; la estereotípica mesa del desayuno con té inglés y el abierto registro formal en los textos, como prueba de ello.



Anexo 4. Portada y prefacio del libro de textos del método *Fenn's*. El interés por contextualizar la enseñanza del inglés a partir, inicialmente, de textos, es constante en la bibliografía para impartir la lengua. De particular interés son los textos sobre la ciudad de México, el acenso al Popocatepetl y la batalla de Otumba.

2a. Mina. 25
Jan 16, 1903.

My dear old friend:-

Mrs. O. and I will be only too glad to accept your kind invitation for Tuesday.

A few days ago I bought a very fine old violin at a second-hand shop. It is really a beauty. You will say so when you hear it. It is one of the sweetest toned instruments I ever played on. I was coming round to show it to you, and shall be delighted to let you know its qualities on Tuesday. Do you know a song called "Three jolly Britons?" I will bring it on Tuesday. With kind regards,

Yours very sincerely,
J. Oliver.

Official letters.

Department of Public Instruction,
Mexico.
March 3, 1903.

Sir:-

In reply to your letter, I beg to inform you that, at the recent examination of candidates for the position of Professor of French in the Normal School, you were placed second in order of merit. You will receive due notice, should a vacancy occur.

I am, Sir,
Your obedient servant,
Justo Sierra,
Subsecretary.

Mon. J. Arnaud.

Department of Agriculture,
Mexico,
August 24, 1903.

Mr. J. H. Brown.
Sir:-

In thanking you for the specimens you were good enough to send to the Department, I will ask you to let me know whether you obtained said specimens from the neighbourhood of Morelia or from Pachuca? My reason for asking you is that, a few weeks ago, a gentleman from the latter place sent us a package of seed very similar to that received from you. The similarity is so striking that we are anxious to have some accurate information on the matter.

Again thanking you,

I am, Sir,
Your obedient Servant,
H. Gonzalez,
Secretary.

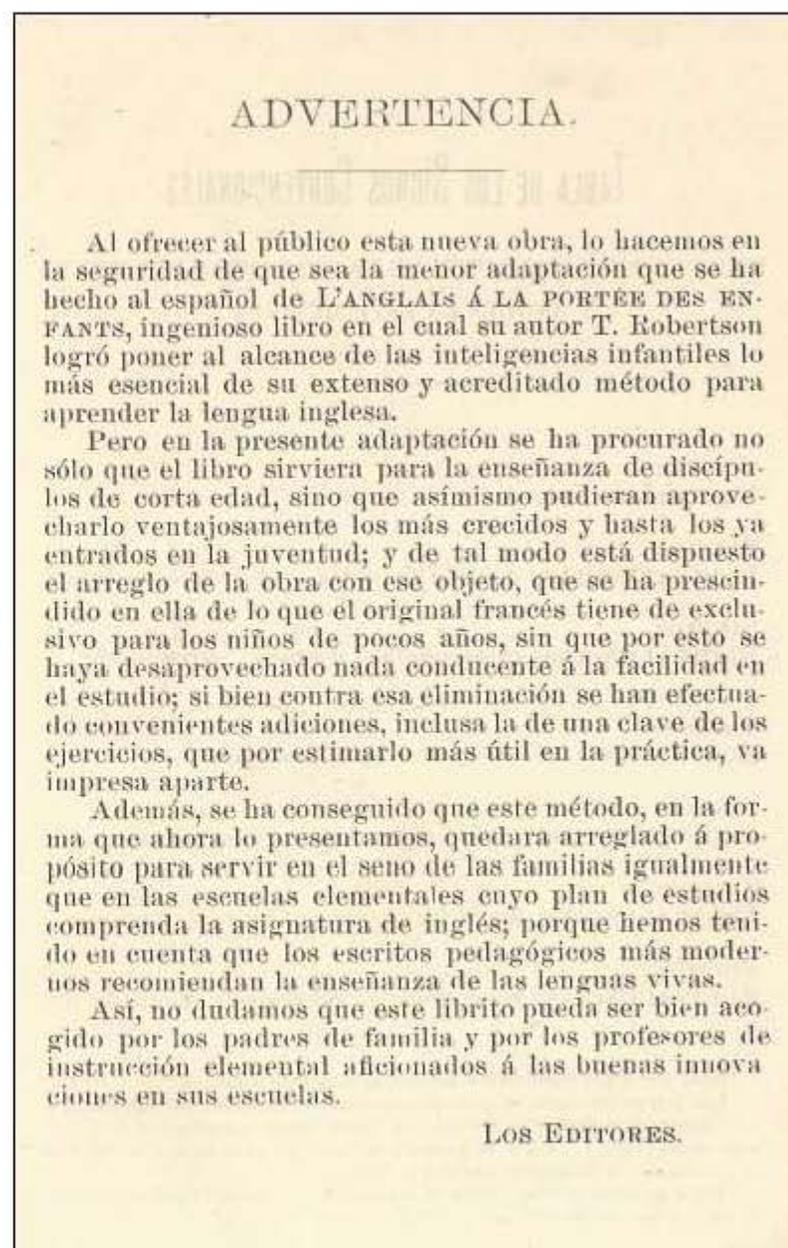
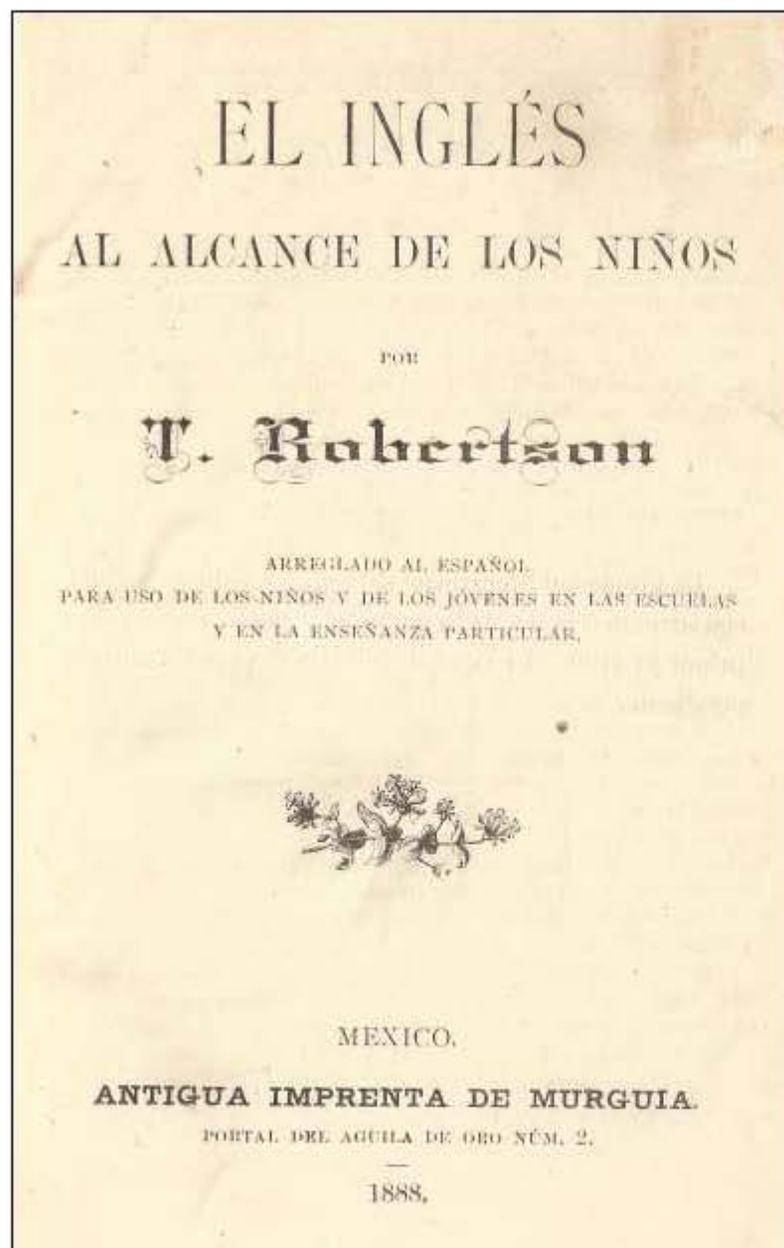
Head Office,
Mexican Central Railway,
Mexico,

Mr. H. Jones,
Tula.

Dear Sir:-

I have the pleasure to inform you that you have this day been appointed by our Board of Directors, Assistant Superintendent of what will be known as the Tula-Pachuca Division of our Line, situated in Section 3.

Your territory will consist of what before was called The Pachuca Main, and of that portion of the Line extending as far as San Juan del Rio.



LECCIÓN PRIMERA.

LECTURA.

¹ ² ⁰
FIRST LESSON.

¹³ ³ ⁸ ³ ⁵ ² ⁰
My dear children, you say that you
⁵ ³ ⁷ ⁵ ⁰ ² ³ ³ ⁷ ³ ⁰ ⁰
wish to learn the English language. Come
³ ³ ⁵ ³ ² ¹ ⁵ ³ ⁰ ⁰
near me, with all your little friends,
¹³ ⁵ ³ ⁰ ⁰ ²
and I will give you a lesson.

Traducción literal y alternativa

DEL INGLÉS AL ESPAÑOL Y DEL ESPAÑOL AL INGLÉS.

First lesson.
My dear children,
you say
that you wish
to learn

Primera lección.
Mis queridos niños,
vosotros decís
que vosotros deseáis
aprender

TABLA DE LOS SIGNOS CONVENCIONALES

PARA LA PRONUNCIACIÓN DE LAS PALABRAS DEL TEXTO
INGLÉS EN ESTE MÉTODO.

SIGNOS: 1 2 3 4 5
EQUIVALENCIAS: *a e i o u.*

SIGNOS: 6 7
EQUIVALENCIAS: *e muda francesa, ch francesa (viva voz.)*

SIGNOS: 8 9 0
EQUIVALENCIAS: *ch española, g suave, letra muda.*

SIGNOS: ^j ^s ^z
EQUIVALENCIAS: *la de estas letras en español.*

SIGNOS: ^z ^j
EQUIVALENCIAS: *sonido entre d y z, j francesa (viva voz.)*

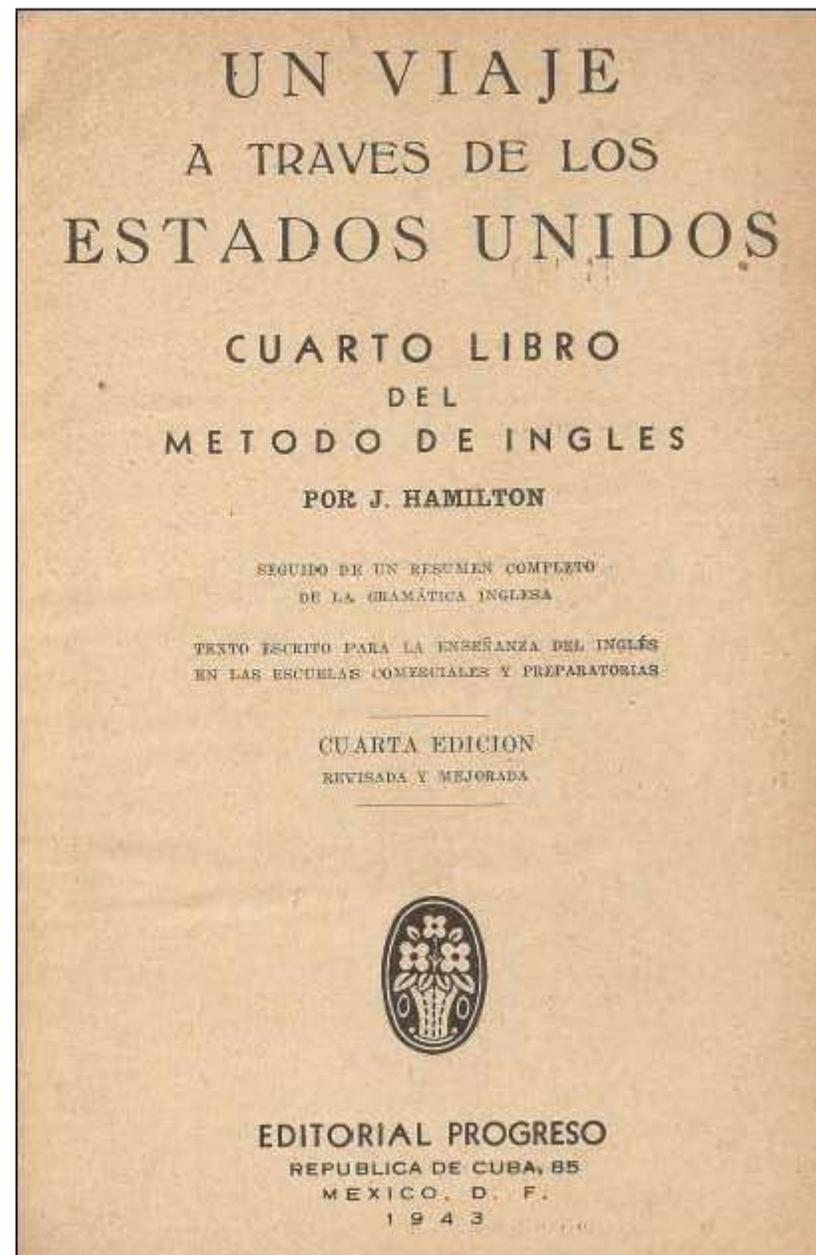
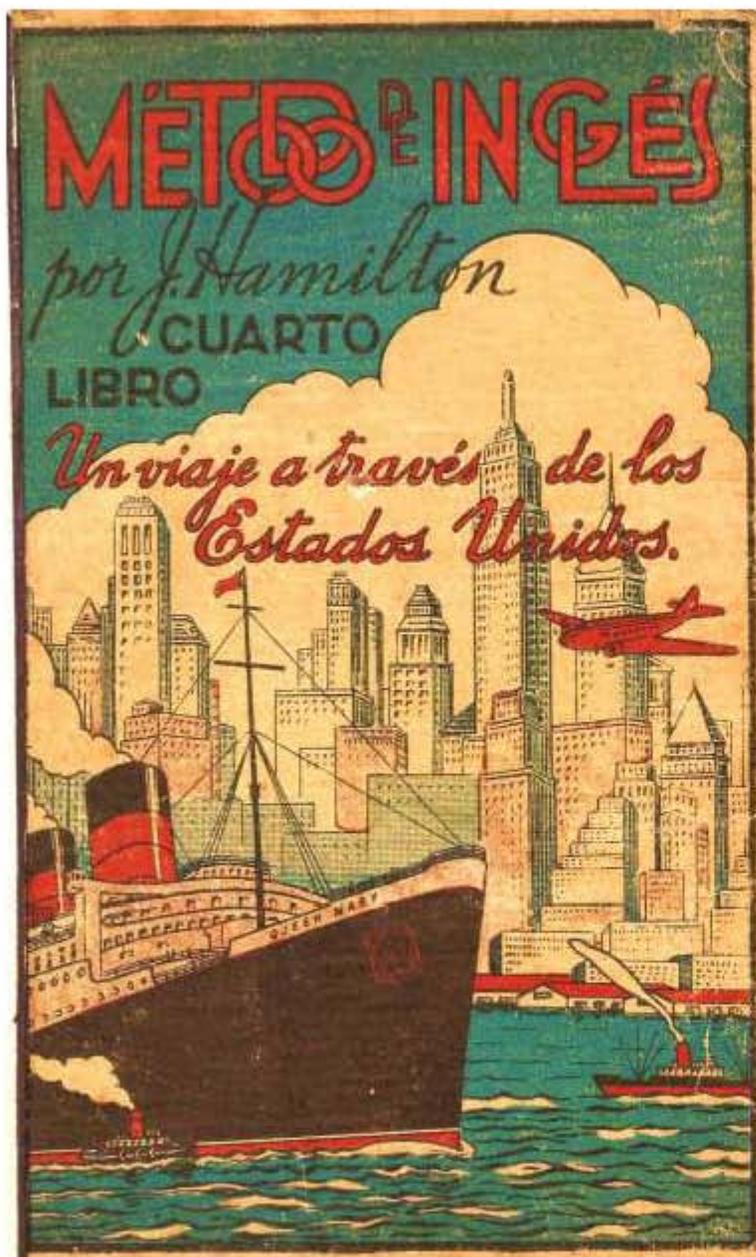
SIGNOS:
EQUIVALENCIAS: *vocal larga, vocal breve, diptongo.*

SIGNOS:
EQUIVALENCIAS: *vocal abierta, consonante suave (viva voz.)*

NOTAS.—Un signo entre dos letras equivale á ambas.

Las letras sin signo se pronuncian como en español, advirtiendo que las consonantes dobles se consideran como simples, inclusa la *U* que se pronuncia como *l*. La *w* se pronuncia como *u*; pero es muda antes de la *r*, estando en la misma sílaba que ésta.

En lo general sólo se marea la pronunciación de cada palabra la primera vez que se presenta en el texto.



Anexo 8. Portada del método Hamilton para aprender inglés y ser utilizado en las escuelas de comercio.

un ejercicio muy ventajoso para los alumnos adelantados, ya que la repetición es la madre del éxito, y una ayuda, a la vez que un estímulo, para los alumnos atrasados.

En las escuelas en que se enseña menos inglés, se puede, sin ningún inconveniente principiar nuestro método con el segundo libro y terminar con el tercero: estos dos libros contienen lo esencial para un curso ordinario de inglés.

En la pronunciación hemos seguido, como se verá, el sistema Webster, por ser el más racional, más práctico y más expedito; todo otro sistema de pronunciación figurada, que cambia unas letras por otras para representar los sonidos, desfigura la ortografía de las palabras y es causa de mucha confusión.

El profesor que sepa enseñar poco a poco, pero con acierto y constancia, los diferentes signos del sistema Webster se convencerá muy pronto de que no es tan difícil como se lo cree y verá cuánto provecho se puede sacar de él para indicar rápidamente la pronunciación de las palabras.

Damos las más sinceras gracias a todos los profesores de inglés que tanto aquí en Méjico, como en los Estados Unidos, nos ayudaron en la preparación de estos libros, ya con valiosos consejos, ya con la revisión parcial o total del manuscrito. Y ahora que, gracias a su ayuda, publicamos esta nueva edición de nuestro *Método de Inglés*, recibiremos de muy buen grado cuantas observaciones nos vengan de su parte o de parte de otros profesores que adopten nuestro método, para corregir en otra edición los errores que en ésta hayan podido desizarse o para mejorar lo que no esté bien.

ACKNOWLEDGMENTS

The author of these books desires to express his gratitude to all the teachers and friends in the United States who gave him valuable suggestions; but he is especially indebted to the teachers and professors of St. Ann's Academy, in New York City, and of St. Mary's University, in San Antonio, Texas, who assisted him in the revision of the manuscript of these books and kindly helped him in many other ways.

New York City, 1922.

CONTENTS

<i>Prólogo</i>	III
<i>Expressions and sentences for conversation</i>	1
<i>Ligeras diferencias entre el inglés de Inglaterra y el de los Estados Unidos</i>	13
<i>Clave para la pronunciación</i>	17
<i>La pronunciación inglesa. Reglas y ejercicios</i>	19

PART ONE.—IN MEXICO

LESSONS	PAGES
1. Our new English book.....	33
2. Our tour of the United States.....	37
3. In Mexico City. Bird's-eye view of the city. The Valley of Mexico.....	44
4. In Mexico City. (Continued).....	50
5. The Cathedral. The National Palace. The National Museum.....	55
6. The discovery of America.....	60
7. Seeing Mexico City.....	64
8. How the Spaniards won a great empire in America.....	68
9. From Mexico City to Veracruz.....	77
10. On board. Off for Progreso and Havana.....	84
11. Supplementary reading: The first practical steamboat.....	92

PART TWO.—IN CUBA

12. Our visit to Havana.....	97
13. Some interesting data on Cuba.....	104
14. Supplementary reading: Great seaports of the world.....	107
15. On the way to New York. We talk about South America.....	109

PART THREE.—IN THE UNITED STATES

16. Arrival in New York City.....	113
17. New York "The Metropolis".....	116
18. The world's tallest buildings.....	123
19. The world's tallest buildings. (Continued).....	128
20. Means of transportation and communication in New York City.....	134
21. A letter about New York. The business district.....	140
22. The statue of Liberty.....	147
23. Supplementary reading: Early history of New York City. Why New York City grows.....	152

The check can be made payable to bearer (holder or possessor, *al portador*), or to the order of some person named. The latter must write his name on the back of the check. He must endorse it.

6. MY DAILY WORK

At nine o'clock in the morning I arrive at the office. I open the door and take the letters from the letter-box. I place them on the manager's desk. The clerks come in gradually and in a short time they are all at their places. They know exactly what they have to do and therefore begin work at once. The manager reads the letters and dictates the answers to the typist, who writes them in shorthand and then types them on the typewriter.

7. WORK HARD!

If you do not work, your business does not prosper. The man who does not pay attention to his business, who does not answer important letters, who does not arrive at the office in time, does not get on (*no progresa, no medra*) in the world. Apprentices who do not work hard, do not become managers.
Ap-prén'tice, aprendiz. — mán'ág-ér, gerente.

8. A REPRIMAND

(*The manager*): "Do you call this a letter?" (*The apprentice is silent*). "I don't! When I write a letter I don't use a bad pen. I don't take a dirty piece of paper and I don't make a number of stupid mistakes. Why are you so careless? Why don't you pay attention and do your work properly? Don't you know how to write a decent letter yet? A young man who doesn't pay attention to his work, doesn't get on in business. We don't want people who don't do what we want them to do. Write the letter again and don't let me have to speak to you like this in future."

9. A BAD APPRENTICE

The manager of our firm was very angry with one of the apprentices this morning. He discovered that the young man had not done the work required of him and spoke very sharply to him (*y le habló muy severamente*).

He told him that he had neglected his duty and that if he continued like that he would have to leave the firm. They could not keep people who neglected their work. The firm could not afford to pay salaries that were not honestly earned.

Fifth Lesson.



The coat.

The trousers.

The collar.

The cuff.

A gentleman.

The waistcoat.

The hat.

The glove.

The boot.

The gentleman has a black hat. He has a hat on his head. The coat has three buttons. There are three pockets in the coat. The coat is larger than the waistcoat. The waistcoat has four pockets. The coat has two sleeves, but the waistcoat has none.

Referencias

- Alcaráz E., et al. (1993). *Enseñanza y aprendizaje de las lenguas modernas*. Vol. 13, de García Hoz, V.: Tratado de Educación Personalizada. Madrid: Rialp.
- Arnoux y Bein, (1997). *Problemas político –lingüísticos en la Argentina contemporánea*, en: Quo vadis Romania? Zeit-schrift für eine aktuelle Romanistik, Wien. Localizado el 21 de abril del 2014 en: <http://www.hamel.com.mx/ArchivosPublicaciones/2006a%20The%20Development%20of%20Language%20Empires.pdf>
- Barriga Villanueva, (2012) *Dos décadas de políticas lingüísticas: reflexiones en torno a la educación intercultural bilingüe y el acuerdo 592*. México. COLMEX
- Bazant M., (2002). *Historia de la educación durante el Porfiriato*, México: COLMEX
- Bullivant B., (1981). *Race, ethnicity and curriculum*, Australia, McMillan.
- Butragueño P. (2010) *El proceso de urbanización. Consecuencias lingüísticas*, en: Historia sociolingüística de México, México: COLMEX
- Calderón D., (2015) *La política educativa actual del inglés en México*, en: Sorry. El aprendizaje del inglés en México, México. Mexicanos Primero. Localizado el 10 de enero del 2015 en: <http://www.mexicanosprimero.org/images/stories/sorry/Sorry-digital-ok.pdf>
- Calvet, L.J. (2005) *Lingüística y colonialismo: Breve tratado de glotofagia*. México. FCE
- Canuto J. y Gómez Ma. E., (1998) *México-Quebec. Estudio comparativo sobre percepciones de estudiantes quebequenses y mexicanos*, en Estudios de Lingüística Aplicada, Año 16, No. 27, julio, p.p. 65-93
- Carro Suarez, (1989) *Enfoque, método y técnicas en la enseñanza de idiomas. Actualización de definiciones*, p. 79-84. España, TAVIRA No. 6, Localizado el 22 de septiembre del 2014 en: <http://rodin.uca.es/xmlui/bitstream/handle/10498/7573/14027574.pdf?sequence=1>
- Contreras J., (1999) *La autonomía del profesorado*, (4ª ed.), España: Morata. p.p. 15-60
- Cooper, R.L. (1997) *La planificación lingüística y el cambio social*. (1ª ed. En español.) Madrid: Cambridge University Press.
- Crystal David, *La muerte de las lenguas*, (1ª ed. en español) Madrid. Cambridge University Press.

- Cummins J. (2002) *Lenguaje, poder y pedagogía*. España. Morata. p.p. 348
- Del Rey y Sánchez-Parga., (2011) *Crítica de la educación por competencias*, Ecuador, Universitas 15. Revista de Ciencias Sociales y Humanas, p.p. 233-246. Localizado el 14 de agosto de 2014 en: <http://universitas.ups.edu.ec/documents/1781427/1884570/1Res15.pdf>
- Densmore, (1987) *Profesionalismo, proletarización y trabajo docente*, en: Formación del profesorado. Tradición, teoría y práctica. España: Universidad de Valencia, p.p. 119-130
- Didriksson A., (2010) *Sobre las (in)competencias en la educación*, en: Dialéctica, nueva época, año 33, número 42. México, p.p. 77-90 Localizado el 20 de agosto del 2014 en: http://www.revistadialectica.org/42/archivos/42_competencias_educacion.pdf
- Fell Claude, (1999) *La creación del Departamento de Cultura Indígena a raíz de la Revolución mexicana* en: Educación Rural e Indígena en Iberoamérica, México, COLMEX.
- Fenn R.J. (1904) *English dialogues & c. for Mexican students*. México. Antigua imprenta de Murguía, p.p.172
- Fishman Joshua, (1991) *Reversing Language Shift: Theoretical and Empirical Foundations of Assistance to Threatened Languages*. Cleveland. Multilingual Matters, p.p. 481
- García Canclini N. (2002) *La globalización imaginada*, México, Paidós.
- García, Terborg. coords. (2006) *Los retos de la planificación del lenguaje en el siglo XXI*. Vol I. CELE-UNAM p.p. 362
- García, Terborg. (2002) *¿Ha cambiado el panorama de lenguas extranjeras en México desde la entrada en vigor del tratado de Libre Comercio?* Coloquio Pan-americano. Industrias culturales y el diálogo de las civilizaciones de las Américas. Montreal. Localizado el 13 de Agosto del 2014 en: <http://www.er.uqam.ca/nobel/gricis/actes/panam/GarciaPa.pdf>
- García, Terborg. (2007) *The Language situation in Mexico* en Language Planning and Policy LATIN AMERICA Vol. 1 Multilingual Matters pags. 115-217
- Guzmán J.C., (2003) *Los clarososcuros de la educación basada en competencias (EBC)*, México. Localizado el 13 de agosto del 2014 en: http://www.riic.unam.mx/01/02_Biblio/doc/clarososcuros%20EBC%20Jesus%20Carlos.pdf
- Hamel, R.E. (1988) *La sociolingüística en América Latina: Notas sobre su dependencia y perspectivas*. En Sociolingüística latinoamericana. X Congreso Mundial de Sociología. México. UNAM.

- Hamel, R. E. (1993) *Políticas y planificación del lenguaje: Una introducción*. UAM Iztapalapa 29 (Políticas del lenguaje en América Latina), 5-39.
- Hamel, R. E. (1995) *Derechos lingüísticos como derechos humanos: debates y perspectivas*. En *Alteridades* 10, (Derechos humanos lingüísticos en sociedades multiculturales), 11-23.
- Hamel, R.E. (2003) *Las políticas lingüísticas en el Mercosur: ¿Una barrera frente a la globalización del inglés? México*. UAM.
- Hamel, R.E. (2008) *La globalización de las lenguas en el siglo XXI: Entre la hegemonía del inglés y la diversidad lingüística*. En: *Política lingüística en América Latina*. Da Hora, Dermeval & Lucena, Rubens Marques de (eds.). João Pessoa: Idéia-Editora Universitária, 45-77.
- Hamilton J. (1943) *Un viaje a través de los Estados Unidos. Cuarto libro del método de inglés*, México, Editorial Progreso, p.p. 283
- Heredia y Rubio, (2015) *Inglés y desigualdad social en México*, en Sorry. El aprendizaje del inglés en México, México, Mexicanos Primero. Localizado el 10 de enero del 2015 en: <http://www.mexicanosprimero.org/images/stories/sorry/Sorry-digital-ok.pdf>
- Knowles, G. (2005) *A cultural history of the English language*. (9th Ed.) London.
- Lara Luis F. (1987) *Crónica de una política del lenguaje abortada: la Comisión para la Defensa del Idioma Español*, México, COLMEX. Localizado el 4 de mayo del 2014 en: <http://tesiuami.uam.mx/revistasuam/iztapalapa/include/getdoc.php?id=1404&article=1441&mode=pdf>
- Lastra, Y. (1997) *Sociolingüística para hispanoamericanos*. México. COLMEX.
- Littlewood William (2004) *The task based approach: some questions and Suggestions*. En: *ELT Journal* Volume 58/4 Octubre. 2004, Oxford University Press
- Martel, A. (2006) *Ecología del lenguaje e ideologías de solidaridad. Políticas del lenguaje que desarrollan cuidadosamente condiciones de desarrollo para las comunidades lingüísticas*. En: *Los retos de la planificación del lenguaje en el s.XXI*. México. CELE. UNAM.
- Martínez Rodríguez, (2008) *Globalización de los discursos de calidad y evaluación y su impacto en la identidad del profesorado*. En *Globalización, Posmodernidad y educación*. España: Universidad Internacional de Andalucía, AKAL p. 15-45

- Maurais J. (2001) *Políticas lingüísticas de Quebec*. Em: Derechos lingüísticos como derechos humanos. Rainer Enrique Hamel coord. México. UAM
Localizado el 23 de agosto del 2014 en:
<http://www.redalyc.org/pdf/747/74711345002.pdf>
- Moreno de Alba, J.G. (2010) *El papel de los modelos culturales: El tránsito del galicismo al anglicismo en el español mexicano. Historia sociolingüística de México*. México. COLMEX.
- Morris Bermúdez, R. (2007) *Al borde del multiculturalismo: Evaluación de la política lingüística del estado Mexicano en torno a sus comunidades indígenas*. En: Confines. enero-mayo. Tecnológico de Monterrey.
- Morris B. R., (2007) *Al borde del multiculturalismo. Evaluación de la política lingüística del estado Mexicano en torno a sus comunidades indígenas*. En Confines revista digital, localizado el 23 de agosto del 2014 en:
<http://confines.mty.itesm.mx/articulos5/MorrisR.pdf>
- Nunan David, (2009) *Task Based Language Teaching. A comprehensively revised edition of Designing Tasks for the Communicative Classroom*. United Kingdom. Cambridge University Press.
- Pellicer, Dora (1997) *Derechos lingüísticos en México: Realidad y utopía*. XX Congreso Internacional de Estudios Latinoamericanos.
- Pérez López, S.; Bellatón, P.; Emilsson, E. (2012) *La enseñanza de lenguas en México. Hacia un enfoque plurilingüe*. educ@upn Revista Universitaria. Universidad Pedagógica Nacional. Consultado: julio de 2013. Disponible en:
<http://educa.upn.mx/hecho-en-casa/num-10/92-la-ensenanza-de-lenguas-en-mexicohacia-un-enfoque-plurilinguee>
- Phillipson, R. (1992) *Linguistic imperialism and ELT*. United Kingdom, Oxford University Press.
- PISA-OCDE (2006) *Reflections on the performance of the Mexican Education System*.
- PND (Plan Nacional de Desarrollo) (2007-2012) Localizado el 12 de marzo del 2014 en: http://pnd.calderon.presidencia.gob.mx/pdf/PND_2007-2012.pdf
- SEP. PROSEDU (Programa Sectorial de Educación), localizado el 12 de marzo del 2014 en: http://132.247.1.49/pronaledh/pdfs/ProSeEd_2007_2012.pdf

- Ramírez Romero, José L. (2010) *Las investigaciones sobre la enseñanza de lenguas extranjeras en México: Una segunda mirada*. México. Cengage Learning.
- Reyes Cruz, Murrieta Loyo, et. al. (2012) *Políticas lingüísticas nacionales e internacionales sobre la enseñanza del inglés en escuelas primarias*. En: Pueblos y Fronteras revista digital, localizado el 26 de agosto del 2014 en: http://www.pueblosyfronteras.unam.mx/a11n12/art_06.html
- Richards y Rodgers, (1998) *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press, 1998.
- Robertson T.(1888), *El inglés al alcance de los niños*, México. Antigua imprenta de Murguía, p.p. 260
- Ruiz Ruiz F, (2015) *El lento camino de la enseñanza de las lenguas originarias*. En: Sorry. El aprendizaje del inglés en México, México. Mexicanos Primero. Localizado el 10 de enero del 2015 en: <http://www.mexicanosprimero.org/images/stories/sorry/Sorry-digital-ok.pdf>
- SEP-PROSEDU (Programa Sectorial de Educación), localizado el 12 de marzo del 2014 en: http://132.247.1.49/pronaledh/pdfs/ProSeEd_2007_2012.pdf
- SEP- Acuerdo 592, Localizado el 12 de marzo del 2014 en: <http://basica.sep.gob.mx/ACUERDO%20592web.pdf>
- SEP-PNIEB *Fundamentos curriculares del PNIEB*. Localizado el 14 de marzo del 2014 en: http://www2.sepdf.gob.mx/prog_ingles/file-programa-nacional-ingles/FUNDAMENTOS-PNIEB.pdf
- SEP-Plan de acción 2009-2012, localizado el 14 de marzo del 2014 en: <https://web.oas.org/childhood/ES/Lists/Recursos%20%20Planes%20Nacionales/Attachments/447/3.%20Plan%20de%20Acci%C3%B3n%202009-2012.pdf>
- SEP- Programa Sectorial de Educación 2007-2012 localizado el 15 de marzo en: http://www.oei.es/quipu/mexico/programa_sectorial_educacion_mexico.pdf
- Smith, P.H. (2006) *Transnacionalismo, bilingüismo y planificación del lenguaje en contextos educativos mexicanos*. En: Los retos de la planificación del lenguaje en el s.XXI. México. CELE. UNAM.
- Stapples Anne., (1999) *Una falsa promesa: la educación indígena después de la independencia*. En: Educación rural e indígena en Iberoamérica Pilar Gonzalbo Aispuru coord. México. COLMEX