

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO  
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS  
DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO

LOS PROCESOS DE FORMACIÓN A TRAVÉS DE LAS  
TRAYECTORIAS PROFESIONALES DE LOS DOCENTES DE INGLÉS  
EN EL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES UNAM

T E S I S

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE  
M A E S T R A E N P E D A G O G Í A  
P R E S E N T A

BEATRIZ RAMÍREZ RUBIO

ASESORA: DRA. PATRICIA MEDINA MELGAREJO



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.

## Índice

<b>Introducción</b>	1
<b>Capítulo 1</b>	
<b>Supuestos teóricos y metodológicos: una mirada al pasado desde el presente de las diferentes políticas educativas y lingüísticas</b>	10
1.1.1 Lengua materna y lengua extranjera	13
1.1.2 Los primeros maestros de lengua extranjera en México	15
1.1.3 La lengua oficial y las lenguas vernáculas en la organización social y los saberes de la edad media	25
1.1.4 La diversidad lingüística en el contexto contemporáneo	32
1.2.1 Lengua y cultura en las políticas lingüísticas	38
1.2.2 Construcción de la identidad: la homogeneidad frente a la diversidad	39
1.2.3 Identidad y etnicidad: construcción de la identidad social de los grupos étnicos	41
1.2.4 Representaciones colectivas	42
1.3.1 Relaciones de poder y las políticas educativas: el colonialismo	45
1.3.2 El nacionalismo	52
1.3.3 El currículum nacional y las políticas educativas	59
1.3.4 Las prácticas pedagógicas y las desigualdades de clase	70
1.4.1 Profesión y profesionalización de los docentes	73
1.4.2 Identidad profesional	77
1.4.3 Profesionalidad docente	79
1.5.1 Estado de conocimiento	80
1.6.1 Propuesta teórico-metodológica	
<b>Capítulo 2</b>	83
<b>Las opciones de formación del docente de inglés</b>	84
2.1.1 Antecedentes de la profesión de ser docente de inglés	86
2.1.2 Historicidad de los proyectos de formación: Formación de profesores en la Escuela Nacional de Altos Estudios	90
2.1.3 Fundadores de la Universidad Nacional de México	94
2.1.4 Proyecto de plan de estudios de José Vasconcelos	98
2.1.5 La noción de cultura de los fundadores de la Universidad	103
2.2.1 Planes de estudio de los docentes de inglés: la Facultad de Filosofía y Letras	104
2.2.2 Plan de estudios durante la década de los sesenta	109
2.2.3 Plan de estudios vigente de 1975 a la fecha	113
2.2.4 Escuela Nacional de Estudios Profesionales (ENEP) Acatlán	115
2.2.5 Plan de Estudios de la Licenciatura en Enseñanza de Inglés	121
2.2.6 Cursos de Formación de Profesores de Lenguas Extranjeras	123
2.2.7 Diseño modular, materias, seminarios y cursos	126
2.2.8 Cursos de capacitación docente	
<b>Capítulo 3</b>	
<b>Profesión y profesionalización del docente de inglés</b>	128

3.1 La profesión del docente de inglés	129
3.2 La teoría social y sus vínculos en el campo educativo	131
3.2.1 Modelo de intercambio de Talcott Parsons	134
3.2.2 Los críticos del estructural-funcionalismo	134
3.2.3 El interaccionismo simbólico y la crítica al estructural-funcionalismo	137
3.2.4 La educación desde la perspectiva de Parsons	139
3.2.5 La educación desde la perspectiva del interaccionismo simbólico	141
3.3 Teorías del aprendizaje en la enseñanza de inglés como lengua extranjera: la lingüística, la psicología y el audiolingualismo	143
3.3.1 Factores socioculturales: competencia comunicativa	147
3.3.2 La lingüística textual y los procesos cognitivos en el análisis del discurso	149
3.3.3 La relación entre las reformas educativas y el Estado: profesión y profesionalización de la docencia	154
3.3.4 La formación y concepción de la docencia	157
3.3.5 La formación profesional como construcción de la identidad docente	
<b>Capítulo 4</b>	161
<b>Incorporación al CCH desde el origen de su formación</b>	163
4.1 Incorporación al CCH desde el perfil de egreso	168
4.2 Descripción de la planta docente de inglés	175
4.3 Condiciones laborales de los profesores	183
4.4 Formación de la planta docente de inglés como política de incorporación y permanencia	197
4.5 La formación de profesores en el contexto de la actualización y revisión de los planes y programas de estudio del CCH 1992-2003	
<b>Capítulo 5</b>	206
<b>Trajectorias profesionales de los docentes de inglés</b>	207
5.1.1Historicidad del sujeto: escolaridad y perfil de egreso de la profesora de Letras Inglesas	210
5.1.2Incorporación y permanencia desde el perfil de egreso	213
5.1.3 Formación y enseñanza: formas y concepciones de la enseñanza aprendizaje	216
5.1.4 Concepción de la docencia	220
5.2.1 Historicidad del sujeto: escolaridad y perfil de egreso del profesor egresado de la licenciatura de Enseñanza en Inglés	224
5.2.2 Incorporación y permanencia desde el perfil de egreso	226
5.2.3 Formación y enseñanza: formas y concepciones de la enseñanza aprendizaje	227
5.2.4 Concepción de la docencia	
<b>Conclusiones</b>	231
<b>Bibliografía</b>	239
<b>Apéndices, cuadros y gráficas</b>	245

## **Introducción**

La formación de profesionales es una de las funciones que tiene y ha tenido, a lo largo de su historia, la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Desde su fundación se ha ocupado de la educación superior y entre estas funciones han estado la de certificar los saberes, y otorgar los títulos correspondientes a los profesionistas que hayan concluido sus estudios. En la época virreinal, la Universidad se hizo cargo de formar profesionales que por lo general ocupaban los cargos medios en la administración eclesiástica y en el sector gobernante. Los saberes que caracterizaron a la Universidad se sustentaron en los estudios de Teología, Medicina, Derecho y Artes. Estas profesiones se llamaron liberales, porque en la antigüedad habían sido privativas de los hombres libres, y en oposición a las artes mecánicas y artesanías, que se consideraban labores propias de los esclavos.

Así, después de la Independencia, y mientras México se constituía en Estado-Nación, la Universidad mantuvo sus cátedras liberales.

En la actualidad, la UNAM ofrece a sus estudiantes 67 licenciaturas. Esta diversidad de profesiones resulta, en parte, de las reorganizaciones que ha tenido la Universidad para impulsar la educación media superior y superior desde su reapertura en 1910, a la fecha.

La situación de constantes cambios en el desarrollo de la ciencia y la tecnología, cambios que influyen en la vida social y cultural de este país y del mundo, ha requerido de la formación de nuevas profesiones, como lo es la profesión del docente de inglés. Esta identidad profesional no se había contemplado, sino hasta

fecha reciente. Es en la década de los ochenta que se crea la Licenciatura en la Enseñanza de Inglés, a principios de los noventa egresa la primera generación.

Si bien, los cursos de formación de profesores en la enseñanza de las literaturas y lenguas modernas europeas como el de literatura francesa, inglesa y anglo-americana, italiana y alemana, se abren cuando la Universidad Nacional de México (UNM) fue reestablecida en 1910, sólo se imparten durante un periodo breve, de 1913 a 1924, en la Escuela de Altos Estudios. Con la reorganización de la Universidad, en el marco del proyecto educativo de José Vasconcelos, la Escuela de Altos Estudios se escinde en 1924 y se crea una división que marca las tendencias formativas: la Escuela Normal Superior se hace cargo de la formación de profesores y de la expedición de los certificados de aptitud docente. Los estudios de letras, en los que se incluyen las lenguas y literaturas modernas europeas, pasan a formar parte de la sección de filosofía y letras, hoy en día la Facultad de Filosofía y Letras, los de estudios vinculados con el campo pedagógico se ubican en la Escuela Normal Superior. En este contexto, el perfil de ingreso se modifica: para ser estudiante de letras modernas se requiere tener grado de bachiller, título de maestro normalista o de cualquiera de las facultades de la UNM. Las escuelas normales tienen como función principal la de formar maestros para la educación básica y en segundo término para la secundaria y la preparatoria. La formación de docentes en la enseñanza de lenguas extranjeras queda excluida de la escuela pública en el año de 1924.

En la década de los setenta, en la que podríamos llamar la segunda reorganización de la UNAM, se da un impulso a la educación media superior y superior, en este contexto se le asigna a la UNAM la formación de profesionales que

contribuyan con la transformación social y económica del país. En este período, y en el caso particular de la enseñanza media superior, se crearon escuelas técnicas, y bachilleratos como el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), UNAM. Además del Colegio de Bachilleres y los Centros de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECYT), entre otros. El estudio de la lengua inglesa se incluyó en los programas de estudio de estos centros, por lo que, el espacio laboral para el docente de inglés fue muy amplio. Sin embargo, las opciones de formación para la enseñanza del inglés estaban más restringidas a la escuela privada que a la escuela pública. En estas condiciones los docentes que imparten la enseñanza del inglés son egresados, tanto de la licenciatura de Letras inglesas como de otras disciplinas con conocimiento de la lengua, y no así de la enseñanza de ésta.

La situación para la mayoría de los profesores que imparten clases de inglés en el bachillerato es ambigua, ya que no poseen un título profesional con estudios específicos que los autorice a ejercer su profesión. Ante este problema la UNAM asigna al Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE), UNAM la función de expedir un certificado que acredite al profesor en la enseñanza de una lengua extranjera. El CELE se crea en 1966, impartiendo en principio sólo cursos de lenguas extranjeras. Es en 1980 cuando da inicio al Curso de Formación de Profesores de enseñanza de lenguas extranjeras y en 1983 se imparte por primera vez la Licenciatura en la Enseñanza de Inglés en la Escuela Nacional de Estudios Profesionales (ENEP), Acatlán.

De acuerdo con lo señalado, observamos que los proyectos educativos están en relación con los proyectos políticos de Estado y estas relaciones no siempre se articulan de manera directa. A partir de las reformas educativas, y en particular con el

impulso a la educación media superior, el docente de inglés empieza a ser requerido en mayor número.

Hoy en día la planta docente del Departamento de inglés del Colegio de Ciencias y Humanidades se conforma de 142 profesores que egresaron de diferentes disciplinas y que se han ido incorporando al Colegio desde 1971, a la fecha. En estos términos, se puede decir que los profesores de inglés tienen una formación adquirida en diferentes tiempos y escuelas, por lo que, además conforman un grupo heterogéneo debido a los diferentes métodos y enfoques que construyeron su aprendizaje de la lengua inglesa, situación que los ubica en una concepción de la enseñanza de la lengua inglesa. De aquí, nuestro interés por indagar sobre los *Procesos de formación a través de las trayectorias profesionales de los docentes de inglés en el Colegio de Ciencias y Humanidades*, título de esta tesis.

De acuerdo con lo mencionado, en esta investigación se realiza un análisis histórico, social, político y educativo, desde una perspectiva constructivista-interpretativa, que parte de la reflexión del presente, pero con la intención de indagar en el pasado mediante los relatos de vida.<sup>1</sup>

Para este trabajo se planea la participación de informantes que ingresaron como profesores al Colegio, en las décadas de los 70's, 80's y de los 90's al 2000 y que están dando clases en el CCH. Se realizan entrevistas a un total de ocho

---

<sup>1</sup> Una perspectiva de investigación [que] sustenta la idea de obtener –por medio de los testimonios orales– visiones del mundo, pasajes significativos de la historia personal y sus vínculos con la construcción social de los espacios educativos y las formas de constitución de las identidades profesionales (Medina, 2000:46).

profesores. Las interrogantes responden al propósito de conocer ¿Cuáles son los planes de estudio que construyeron los saberes y aprendizaje de la lengua inglesa de estos profesores? ¿Cómo ha sido el proceso de su formación profesional? ¿De qué facultad o escuela han egresado y qué grados académicos han obtenido? ¿A qué espacios educativos, sociales y culturales acceden y qué categorías académicas tienen en la institución?

El análisis metodológico de las entrevistas permite reconocer una serie de procesos que se entrelazan y así comprender cómo los profesores se distinguen y son distinguidos por una serie de atributos construidos socialmente.

Cabe señalar, que también se utiliza el documento *Concentrado de datos de los profesores del Departamento de Inglés semestre 004-1*. La información que aquí se registra se refiere al total de profesores de inglés que imparten clases en los cinco planteles del CCH. Los datos registrados proporcionan información, de cada uno de los profesores, que se relaciona con aspectos como carrera y grado profesional; categorías académicas en la institución: profesor de asignatura interino o definitivo, profesor de carrera asociado “A”, “B”, o “C”, profesor titular “A”, “B”, o “C”; condición de género y las formas de contratación, por horas o tiempo completo.

El análisis de los datos en este trabajo, se ubica desde una perspectiva cualitativa, no obstante la obtención de datos cuantitativos, para dar cuenta de los procesos de formación y profesionalización de los docentes de inglés.

### **Estructura de la tesis**

El eje de análisis de este trabajo es el docente de inglés desde las dimensiones de su formación y profesionalización que se articulan con procesos de formación,

incorporación, enseñanza y permanencia en la institución. Para ello se considera el análisis de su trayectoria escolar, laboral y de formación en el CCH. Esta tesis consta de cinco capítulos: en el primero, se plantean los supuestos teóricos y metodológicos: una mirada al pasado desde el presente y desde diferentes políticas educativas y lingüísticas. La organización del capítulo se divide en tres apartados: primero, se realiza un análisis histórico, social y cultural de la problemática y las tensiones que determinan la selección de la lengua extranjera y los saberes relacionados con su enseñanza que se transmiten en la escuela. En el apartado 2 se analizan las relaciones de poder y las políticas educativas en el contexto de la etapa colonial, el nacionalismo, el currículum nacional así como las prácticas pedagógicas y las desigualdades de clases. En el tercer y último apartado de este primer capítulo, se analiza la construcción de la identidad profesional desde la profesión y la profesionalización de los docentes. Para ello surgieron preguntas como ¿qué se entiende por profesión, qué por profesionalización y qué por identidad profesional, en el contexto de la educación? ¿En dónde se ubican las nuevas identidades profesionales? ¿Cómo se concibe la enseñanza? ¿Desde qué teorías o supuestos ocurre la profesionalización?

En el capítulo 2 se presentan las diferentes opciones de formación del docente de inglés. Se analizan los proyectos de formación por los que han transitado los profesores de inglés para conocer cómo se originaron y quiénes participaron en ellos. Este capítulo se organiza en dos apartados. En el primero, se realiza un análisis del curso de Formación de Profesores de la Escuela Nacional de Altos Estudios, Escuela que dio origen a la actual Facultad de Filosofía y Letras, así como de los profesores titulares que participaron en el proyecto de formación. Del mismo modo, se realiza

una aproximación a la vida social, política y cultural de los fundadores de la UNM, el apartado concluye con la noción de cultura de estos fundadores. En el segundo apartado, se analizan los planes de estudio de la licenciatura en Lengua y Literaturas Modernas (Letras Inglesas), de la Licenciatura en la Enseñanza de Inglés y los Cursos de formación de Profesores de Lenguas Extranjeras del CELE, UNAM y los cursos del Instituto Anglo-Mexicano de Cultura. Para ello se consideran los fines académicos, el perfil de ingreso, perfil de egreso, materias, cursos, seminarios o módulos en que se organiza la licenciatura o curso en cuestión. Los documentos considerados para el desarrollo de este capítulo fueron resultado de una búsqueda que se inició en los Anuarios, Planes de Estudio y Guías de Estudio de la UNAM, otros, se obtuvieron en el CELE, UNAM, en la FES Acatlán, así como en el Instituto Anglo-Mexicano de Cultura del Consejo Británico.

El capítulo 3, profesión y profesionalización del docente de inglés, se organiza en cuatro apartados. En el primero se destacan los rasgos de la profesión del docente de inglés. Posteriormente, se analiza la teoría social de Talcott Parsons y la de Harold Garfinkel, en lo que se refiere a la concepción de educación y de cómo se construye el conocimiento según la teoría que se considere. En el siguiente apartado, se realiza un análisis de las teorías del aprendizaje en la enseñanza de inglés como lengua extranjera. Se considera para este análisis a las teorías que provienen de las disciplinas como la lingüística, la psicología y el método audiolingual. Por último, se analizan la profesión y profesionalización en el contexto de la relación entre las reformas educativas y el estado así como la formación y concepción de la docencia. Para ello, se retoman algunos de los supuestos teóricos presentados en el capítulo 1 y otros ya analizados al inicio de este tercer capítulo.

La incorporación del docente de inglés al Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), UNAM, desde el origen de su formación se analiza en el capítulo 4. En primer término, se refiere el proceso histórico de incorporación de los profesores de inglés a partir de 1971 a la fecha, la división se realiza por décadas y el punto central de este apartado es el perfil de egreso, el cual se articula con la incorporación o el perfil de ingreso requerido por la institución y con las modificaciones que ocurren en los planes de estudio durante más de tres décadas del CCH. En segundo término, se describe la planta docente del Departamento de Inglés tomando como referencia el documento *Concentrado de datos de los profesores del Departamento de Inglés semestre 04-1*, proporcionado por la jefatura del Departamento de Inglés y en el que se registran los datos de todos los profesores que conforman la planta docente de inglés de los cinco planteles del CCH. El análisis se orienta a las formas de contratación: por horas o tiempo completo; carrera y grado profesional; categorías académicas y a la condición de género. Las condiciones laborales de los profesores se analizan en el apartado 4.3, uno de los conceptos centrales para este análisis es el de la deshomologación salarial. El cuarto apartado corresponde a la formación de la planta docente de inglés como política de incorporación y permanencia. Lo que aquí se analiza son los cursos de formación que se han impartido para los profesores del CCH: los primeros cursos diseñados por el Centro de Didáctica de la UNAM, los cursos del Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE), las semanas académicas, así como los Talleres de la Recuperación de la Experiencia Docente (TREDs) para concluir con los que se imparten actualmente en el Colegio para los docentes de inglés.

El capítulo 5 refiere las trayectorias profesionales de dos docentes de inglés. Para el análisis de cada una de las trayectorias se consideran cuatro apartados. En el primero, se analiza la historicidad del sujeto en relación con su escolaridad y perfil de egreso. El segundo apartado corresponde a la incorporación y permanencia desde el punto de vista del perfil de egreso. En el tercero, se analizan las formas y concepciones de la enseñanza-aprendizaje. Posteriormente, se realiza un análisis de la concepción de la enseñanza. Por último, se enuncian las conclusiones.

## **Capítulo 1**

### **Supuestos teóricos y metodológicos: una mirada al pasado desde el presente de las diferentes políticas educativas y lingüísticas**

#### **1.1.1 Lengua materna y lengua extranjera**

Este trabajo da inicio a partir de la reflexión sobre las políticas lingüísticas y educativas que influyen en la enseñanza y uso obligado de una determinada lengua. Consideramos que la diversidad de lenguas que se hablan en el mundo son lenguas naturales, en el sentido, de que aprendemos a hablar al escuchar a nuestras madres, o a quienes nos crían y en contacto con la sociedad de la que formamos parte. El aprendizaje de una lengua natural o materna no requiere del conocimiento de reglas o de métodos específicos, a diferencia de una lengua extranjera o de la lengua escrita, que sí requieren de un estudio más dedicado. Los contrastes, que existen entre las lenguas naturales y las lenguas extranjeras o artificiales por oposición a las naturales, son variados y diversos.

En la actualidad, de acuerdo con datos de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2005), existen en el mundo 6000 lenguas naturales, aunque el número de sus hablantes varía; de éstas, el 50% están en vías de extinción. Los datos además, refieren que el 90% de estas lenguas no están representadas en el Internet y que el 94% de la información que contiene este medio de comunicación se encuentra en lengua inglesa.

En este mismo contexto, observamos que la Organización de las Naciones Unidas (ONU) agrupa a 189 Estados miembros, cada uno de ellos con una lengua oficial. No obstante, las lenguas que se consideran oficiales de la ONU son el español, el francés y el inglés. En el caso particular de México, además del español, que es la lengua oficial, se hablan otras 62 lenguas naturales (SEP, 1998). En el

caso de las lenguas extranjeras en México, la enseñanza del francés y del inglés se incluye en los programas de secundaria y educación media superior. Sin embargo, la tendencia actual de los estudiantes a optar por el inglés es notable. De acuerdo con la SEP (2005), aprender inglés se ha constituido en una alfabetización básica. En este mismo documento, se indica que existen en el mundo casi 750 millones de personas que hablan inglés, alrededor de 370 millones son hablantes nativos y otros 370 millones lo hablan como segunda lengua. Pero el número de hablantes no es lo importante, sino la razón que, de alguna manera, obliga a aprender esta lengua. Una de ellas es que se ha convertido en la lengua que con mayor frecuencia se usa en las instituciones financieras, por lo que, se dice que es la lengua de los negocios, en las relaciones internacionales; como lengua oficial de la ONU; en la educación, como requisito de egreso de licenciatura y como requisito de ingreso a estudios de posgrado.

En estos términos, se considera que la enseñanza de la lengua, sea la oficial o extranjera, no está directamente relacionada con el número de hablantes ni es una elección neutra, sino que tiene implicaciones políticas, sociales y económicas. ¿Qué lengua se enseña, cómo se planea su enseñanza y quiénes acceden a este aprendizaje? Son cuestiones que nos proponemos analizar. De aquí, el interés por realizar una mirada al pasado, desde este presente, para comprender y conocer el contexto histórico-social, político y cultural en el que se origina el uso obligado de una determinada lengua, y no de otras.

El estudio de la lengua inglesa se ha abordado desde varias disciplinas como la lingüística la psicología, la sociología y la antropología entre otras. Los lingüistas se han ocupado de estudiar su estructura, los psicólogos sobre cómo se adquiere

una lengua desde diferentes enfoques como el conductista, en el que la formación de hábitos se considera de suma importancia y el cognoscitivo que considera básico el estudio de los procesos mentales del hablante. Los sociólogos y los antropólogos son los que más se han ocupado del estudio de la lengua en relación con los hablantes y de su uso en una comunidad sociocultural concreta. Sin embargo, en la mayoría de estos estudios se soslaya la relación entre la enseñanza-aprendizaje de una lengua y los aspectos sociales o sociopolíticos implicados en las políticas lingüísticas y educativas. Por esta razón abordaremos estas teorías y enfoques en el Capítulo 3.

En lo referente a este capítulo, en la primera parte se realiza un análisis histórico, social y cultural de la problemática y las tensiones que determinan la selección de la lengua extranjera y los saberes que se transmiten en la escuela. Se considera de inicio a los primeros maestros de lengua extranjera en México. En segundo término, se aborda la lengua oficial y las lenguas vernáculas<sup>2</sup> en la organización social y los saberes en la edad media de Europa occidental; se incluye este aspecto medieval porque permite conocer algunas de sus influencias que se observan hoy en día en el campo de la educación. Después, se aborda el estudio de la lengua desde una perspectiva sociolingüística. En el apartado 2 se analizan las relaciones de poder y las políticas educativas en el contexto de la etapa colonial, el nacionalismo, el currículum nacional así como las prácticas pedagógicas y las desigualdades de clases. Por último, se realiza un análisis de la construcción de la identidad profesional desde la profesión y la profesionalización de los docentes. Para

---

<sup>2</sup> En cuanto al término “vernáculo” se hace referencia a lo nativo, a lo doméstico, de nuestra casa o país y se aplica de manera especial a la lengua. *Diccionario de la Real Academia Española* (1984).

ello surgieron preguntas como ¿qué se entiende por profesión, qué por profesionalización y qué por identidad profesional, en el contexto de la educación? ¿En dónde se ubican las nuevas identidades profesionales? ¿Cómo se concibe la enseñanza? ¿Desde qué teorías o supuestos ocurre la profesionalización?

### **1.1.2 Los primeros maestros de lengua extranjera en México**

La enseñanza de una lengua extranjera en México es una práctica social que se inicia en la época colonial. Los primeros maestros de lengua extranjera fueron aquéllos que enseñaron el español a los habitantes de este país. Desde entonces, la enseñanza en lengua materna o en lengua extranjera ha sido objeto de debate. Durante la colonia la discusión subsistía entre quienes enseñaban el evangelio cristiano en lenguas indígenas y la corona española que exigía el uso obligado del español en sus colonias. Posteriormente, con la Independencia y la creación del Estado-nación en el siglo XIX el español llega a ser la lengua nacional para todos los habitantes de México (Garza Cuarón, 1997: 8).

Después de la Revolución Mexicana, la enseñanza de la lengua nacional ha sido una práctica social constante. Sin embargo, su enseñanza no ha resultado fácil. En 1923 el secretario de Educación Pública, José Vasconcelos, nombró a los primeros maestros que posteriormente dieron origen a las misiones culturales y que se encargarían de alfabetizar y castellanizar a la población. Los maestros misioneros iniciaron su tarea por todo el país. Sí bien, la Ley de instrucción pública establecida en 1911 señalaba el compromiso de enseñar a leer y a escribir en español, el problema al que se enfrentaron la mayoría de los maestros misioneros fue que desconocían la lengua de quienes iban a alfabetizar. Al respecto, Montemayor

(2001, 99), en *Los pueblos indios de México hoy*, refiere que en 1927, Moisés Sáenz, subsecretario de educación, emitió una convocatoria cuyo punto central fue la búsqueda de un método para la enseñanza del castellano como lengua extranjera. De esta búsqueda, resultó una propuesta metodológica en la que se planteó por primera vez enseñar en la lengua propia de los indígenas la lectura y la escritura y después enseñar la lengua nacional. La propuesta que se consideró fue la del lingüista y misionero protestante William Cameron Townsend, director del Instituto Lingüístico de Verano. En este sentido, Montemayor observa una semejanza entre los filólogos del siglo XVI y los del siglo XX. Ambos, primero los españoles y después los estadounidenses “se propusieron aprender las lenguas de los indígenas para la catequesis, no para el desarrollo propio de esas culturas” (Montemayor, 2001: 99-101). No obstante, la alfabetización en lenguas indígenas apoyó la enseñanza del español que el Estado mexicano requería para lograr la unidad nacional.

Así, se observa que las políticas lingüísticas en México han sido de suma importancia para la homogeneidad religiosa y civil de las poblaciones indígenas, pero no, para la adquisición de conocimientos que les permitan el acceso a instituciones educativas en donde puedan prepararse y así integrarse al resto de la sociedad. En opinión de Montemayor, se asumió que la castellanización desempeñaba una función de unificación, o de cohesión.<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> La lengua española había jugado entre las lenguas vernáculas un papel de imposición; después el de lengua de trabajo y aun el de instrumento de autodefensa [...]. La castellanización había sido una forma de destrucción cultural, había provocado procesos de sometimiento social o de discriminación no muy diferentes de los que en Estados Unidos ocurren con la lengua inglesa y la lengua española (Montemayor, 2001: 101).

Así, se observa que la lengua española, frente a las lenguas vernáculas, se considera como la lengua oficial, situación que no es exclusiva de México, sino también de aquellos estados-nación de América Latina que previamente fueron colonias españolas. En esta relación entre lengua oficial y lenguas vernáculas, se observa una semejanza como la que se dio entre el latín como lengua oficial y las lenguas vernáculas europeas, sólo que con un proceso inverso. Es decir, mientras que las lenguas naturales de América se han ido extinguiendo las lenguas modernas europeas se desarrollaron a lo largo de la edad media.

### **1.1.3 La lengua oficial y las lenguas vernáculas en la organización social y los saberes de la edad media.**

La conformación de las lenguas modernas europeas fue un proceso que se desarrolló a través de casi mil años, la conformación fue gradual. No obstante, empezó a manifestarse en el siglo V d. c., con lo que se ha dado en llamar la caída del imperio romano y el inicio de la edad media cuyo período concluye con el renacimiento en el siglo XV.

Hacia el siglo III los grandes movimientos de pueblos de origen indoeuropeo se iniciaron y continuaron manifestándose a lo largo de tres siglos más. Estos pueblos se establecieron como colonos sin derecho a ciudadanía. El imperio romano los aceptó convencionalmente para la defensa de sus fronteras. Al finalizar el siglo V, todos estos pueblos ya estaban asentados dentro del territorio. De tal manera, que el imperio romano de occidente ahora era un grupo de reinos independientes y sus reyes o jefes eran germanos o bárbaros. “Claro está que con las huestes germánicas emigraron también los cantos y las leyendas de los dioses y los héroes de sus tribus”

(Bühler, 1983: 12). Sin embargo, el latín se mantuvo como lengua de expresión de la clase gobernante tanto escrita como hablada.<sup>4</sup>

En este contexto, se observa que el latín se siguió usando por la población que tenía acceso a su aprendizaje. Durante el siglo VI la enseñanza se practicó principalmente en los monasterios, fue el monje benedictino Casiodoro Senator (490-583) quien elaboró el plan general de enseñanza que constituyó el estudio de las siete artes liberales que se dividieron en las categorías del *Trivium*: gramática, retórica y lógica, y el *Quadrivium*: música, aritmética, geometría y astronomía (Alvear, 1986: 274).

En el siglo VIII, en el territorio de Europa occidental, tanto la iglesia católica como los pueblos germanos, se habían consolidado; formaban una sociedad feudal jerarquizada y gobernada por una nobleza secular y clerical, o mixta. Es decir, que los obispos, cardenales o papas, podían ser a la vez reyes, condes duques. En este siglo se distingue la figura de Carlomagno, etapa a la que se le llamó el período carolingio, y cuyo reinado se distinguió por los aspectos culturales que serían representativos de lo que se llamó la Alta Edad Media. Durante el período carolingio se funda la primera escuela de palacio o palatina bajo la dirección del monje

---

<sup>4</sup> De hecho, cientos de años después de haber dejado el latín de ser una lengua viva, aún continuaba siendo hablada en el “mundo civilizado” por gentes que en su vida normal utilizaban diversos dialectos germánicos, celtas o romances, como la lengua propia de la literatura, la religión, la administración pública y la oratoria, considerándose la única lengua digna de ser estudiada gramaticalmente (Gumperz 1981: 81).

anglosajón Alcuino, quien ordenó la construcción de escuelas en cada catedral, en los monasterios, y que se escribieran las antiguas canciones germanas.<sup>5</sup>

La cultura confinada, hasta entonces en los monasterios, inició su divulgación, ya que también se abrieron escuelas gratuitas en las parroquias, las iglesias y los conventos en donde los maestros, todos ellos religiosos, enseñaban a leer en latín, a escribir, a contar, y las nociones básicas de la doctrina cristiana (Appendini y Zavala 1984: 267).

Durante el siglo X se inicia otra etapa con características diferentes para la lengua. Es decir, se inicia la escritura en lengua distinta del latín; comienzan a traducirse a las lenguas vulgares algunas de las obras escritas en latín, una de ellas es *De consolacione philosophiae* de Boecio (480-523), la sabiduría secular durante la edad media procedía de esta obra, a través de la cual se conoció en occidente el pensamiento de Aristóteles (Bühler, 1983: 205). Además, sus trabajos sobre música, geometría y aritmética se usaron como libros de texto en la educación medieval para tres de las materias del *Quadrivium* (Trapp, 1973: 122). Otra de las obras que se tradujeron a lengua vulgar, fue el poema anónimo de *Beowulf*, escrita aproximadamente en el siglo VIII y durante el período en el que los anglosajones gobernaron Bretaña. Así, paralelamente con el uso del latín, se fueron desarrollando las lenguas vernáculas.

---

<sup>5</sup> Las indicaciones de Alcuino sirvieron de base para que la educación quedase organizada en tres grados sucesivos, que fueron: a) *la elemental*, atendida por los sacerdotes en las parroquias; b) *la media*, impartida en catedrales y monasterios; y c) *la superior*, confiada a hombres sabios, y que en tiempos de Carlomagno, consistió en el funcionamiento de la *Escuela Palatina*, destinada a la instrucción de los futuros funcionarios (Alvear 1986: 274).

Por otro lado, como el sistema feudal se asentaba en una economía eminentemente rural, los comerciantes y artesanos no tenían propiamente, ni en la clase feudal, ni entre los campesinos, por tanto, empezaron a formar grupos para desarrollar la forma de acumular dinero. Estas agrupaciones se conocieron con el nombre de gremios o cofradías; se empezaron a organizar con personas que tenían la misma profesión y condiciones de vida semejantes.<sup>6</sup>

La nobleza feudal empieza a tener como contraparte a las nuevas familias burguesas que propician la creación de las universidades, cuyo antecedente fue el de las escuelas superiores. Estas escuelas, llamadas también escuelas de Estudios o Estudios Generales, se transformaban en Universidad cuando el Papa o el emperador le otorgaban el título de Instituto Máximo de Enseñanza (Appendini y Zavala, 1984:318). En este mismo contexto,<sup>7</sup> “la constitución histórica de la universidad estuvo ligada a la necesidad del gremio de los profesores de controlar la asignación de las licencias para impartir la enseñanza” Furlán, 2001: 57).

Los saberes que caracterizaron a las universidades medievales se

---

<sup>6</sup> Cada gremio era una corporación con existencia propia, dotada de sus leyes y costumbres, en las fiestas u ocasiones solemnes, se reunían varios o todos los gremios de una ciudad. ... La mayoría de los gremios no admitían a extranjeros ni a individuos procedentes de otras ciudades. Las ordenanzas gremiales prescribían también, con frecuencia, que sólo los hijos de los maestros pudieran llegar a ser maestros dentro de la misma industria. ... El régimen gremial presentaba rasgos bastantes uniformes en los países germánicos y en los latinos con la diferencia de que el carácter hereditario de ciertas industrias se implantó antes en diversas ciudades de Francia e Italia que en Alemania (Bühler, 1983: 133).

<sup>7</sup> En el siglo XIII funcionaban ya las universidades de París y Montpellier, en Francia; las de Bolonia, Pavía, Padua, Pisa y Nápoles, en Italia; Oxford y Cambridge, en Inglaterra; las de Palencia y Salamanca, en España. Más tarde se fundaron las de Heidelberg y Colonia, en Alemania; la de Praga, en Bohemia; la de Buda, en Hungría (Appendini y Zavala, 1984:318).

relacionaron con las artes liberales. Éstos estuvieron sustentados principalmente por eclesiásticos. En la mayoría de las universidades había facultades de Teología, Medicina, Derecho y Artes. Estas profesiones se llamaron liberales, porque en la antigüedad habían sido privativas de los hombres libres, y en oposición a las artes mecánicas y artesanías, que se consideraban “labores propias de los esclavos” En este sentido, durante la edad media la técnica y la práctica se soslayaron y se dedicó mayor atención al saber culto que era particularmente libresco y apartado de la investigación sistemática de los fenómenos de la naturaleza (Alvear, 1986: 275).

En relación con las universidades de Inglaterra, Macauley (1984: 198-199) señala que si un caballero aspiraba a prestar sus servicios al estado, habría de terminar su educación, ya fuera en Oxford o en Cambridge, de donde generalmente egresaba con un conocimiento familiar de la lengua latina y de la mitología clásica, unas nociones superficiales del griego y unos conocimientos variables de matemáticas y filosofía.

Este mismo autor comenta que entre la clase gobernante y las universidades se observaba una relación muy estrecha debido a las condiciones en que se desarrollaba la vida académica: en ese entonces, todavía no existía el cargo de preceptor o tutor por lo que el propio estudiante o sus padres se ponían de acuerdo con alguno de los profesores de la universidad con el propósito de que actuase a la vez como profesor y como guardián. Así, cada uno de estos tutores privados tenía a su cargo hasta seis estudiantes a quienes enseñaba y preparaba y de ser necesario, en ocasiones solían dormir en las mismas habitaciones. Esta relación de aprendizaje era semejante a la del maestro y el aprendiz y parecía funcionar bien. Sin embargo, existía cierta tendencia de algunos tutores a descuidar a aquellos estudiantes que no

podían pagar honorarios muy altos por este tipo de tutela privada y a privilegiar o ser muy indulgentes con aquellos estudiantes que sí podían hacerlo. El párroco Harrison, profesor universitario a principios del reinado de Isabel, se quejaba de estos caballeros.<sup>8</sup>

La queja del párroco remite al oficio de las armas, que necesariamente debía tener, todo aquél que fuera caballero. Además, del caballo, la armadura y otros pertrechos, que no cualquier hombre común podía adquirir. Esta ocupación, para la mentalidad de la Edad Media no era sólo un oficio o una profesión especial, sino la oportunidad de gozar de privilegios y cierta independencia dentro de la estructura del estado. Para lograr ser caballero se requería un adiestramiento desde la adolescencia, tanto en el manejo de las armas como en su formación ideológica, un caballero debía manifestar fidelidad, discreción, constancia modales refinados y no dar cabida a una conducta vulgar o sórdida. De aquí, que el párroco se quejara de la conducta, no precisamente de los caballeros, sino de la de sus hijos.

Por otro lado, se puede decir que los caballeros manifestaron sus conceptos y formas culturales a través de la épica y la lírica cortesano-caballeresca. De acuerdo con Bühler, (1983) al ideal caballeresco se le atribuye la fuerza creadora que produjo en la literatura obras cuyo valor aún permanece.

Algunas de estas obras corresponden a Dante Alighieri (1265-1321), poeta florentino al que algunos críticos consideran como la expresión más alta del espíritu

---

<sup>8</sup> Los hijos de los caballeros o de las gentes ricas denigran con frecuencia a las universidades. Porque, apoyándose en su reputación o libertad, introducen el desorden y fanfarronean, se extralimitan en su atavío y se ligan con compañeros alborotadores que los apartan de sus libros para llevarlos a hacer otras cosas. Y cuando se les acusa de perturbar el orden les basta alegar a modo de excusa que son caballeros, lo que agravia no poco a muchas gentes.(Macauley, 1984: 199)

medieval y otros como precursor del renacimiento. Lo importante es que con Dante se inicia un nuevo capítulo en la historia de las lenguas modernas europeas.

La *Divina Comedia*, escrita en italiano, es una de las obras más conocidas del poeta; en ella se describen aspectos medievales como el espíritu religioso cristiano, el ideal del caballero hacia Dios, hacia los príncipes y hacia la mujer. Escribió también sus ideas políticas en el tratado filosófico-político *Monarchia* y una obra en latín sobre la importancia de la lengua vulgar: *De vulgari eloquentia*, de la cual nos ocupamos a continuación.

Dante Alighieri escribió entre 1303 y 1305 el tratado *De vulgari eloquentia*, en el cual se afirma, de acuerdo con Eco (1999: 40), la existencia de una pluralidad de lenguas que se consideran vulgares, debido a su calidad de naturales y en oposición al latín, que se establece como modelo de gramática universal pero artificial.

El punto central de la oposición se ubica en los conceptos de lengua vulgar con calidad de natural y lengua artificial o gramática. De acuerdo con Eco (1999: 41), la lengua vulgar o natural –*vulgaris locutio*– es la que se aprende en la infancia, la que usan los niños cuando empiezan a articular los sonidos que escuchan de sus nodrizas sin necesidad de ninguna regla; la lengua artificial –*locutio secundaria*– que los romanos llamaron gramática, es una lengua regida por reglas que requiere de un estudio profundo para poder adquirirla.

En cuanto a la distinción que se ha señalado, Eco aclara que la oposición entre lengua natural y lengua artificial, no es una oposición entre capacidad de ejecución (*performance*) y competencia gramatical, como podría entenderse en el contexto contemporáneo, sino que cuando Dante habla de gramática, se refiere al latín, la única lengua que se estudiaba y enseñaba en su época. De aquí la

importancia de su tratado *De vulgari eloquentia* que, si bien, lo escribe en latín porque es la lengua común a la filosofía, a la política y al derecho internacional, es un texto que elogia la lengua vulgar o natural.<sup>9</sup>

Eco explica que desde que Dante inicia *De vulgari eloquentia* se insiste en la variedad de las lenguas. No obstante, en lo que se acaba de citar se observa que “el vulgar es la primera que adoptó el género humano” con lo que podría decirse que todos hablamos la misma lengua, pero lo comprensible es el hecho indudable y común que se aprende primero una lengua natural sin saber sus reglas, situación que también hoy en día puede afirmarse. En este sentido, Eco sostiene que todos los hombres poseen una disposición natural para el lenguaje.<sup>10</sup>

Dante escribe la Divina Comedia en italiano, lengua vulgar que frente al latín resulta como la “más noble”. En este sentido, Baum (1989: 11) señala que hacia el año 1300 se inicia con Dante una nueva fase en la evolución del italiano y con ello, al mismo tiempo, un nuevo capítulo en la historia de las modernas lenguas de cultura. Con la Divina Comedia, que abarca todo el mundo y el saber de su época, se crea el robusto fundamento de una tradición lingüística culta, y con el tratado

---

<sup>9</sup> Dante afirma resueltamente que el vulgar es la más noble: porque es la primera que adoptó el género humano, porque la utiliza el mundo entero <aunque esté dividida en diferentes palabras y pronunciaciones> y, finalmente, porque es natural, mientras que la otra es artificial (Eco, 1999: 41).

<sup>10</sup> Una natural *facultad de lenguaje* que luego se convierte en sustancias y formas lingüísticas distintas, es decir, en distintas lenguas naturales [...]. Dante tiene clara la noción de facultad de lenguaje: como dice en I, I, 1, existe una facultad de aprender la lengua materna que es natural, y esa facultad es común a todos los pueblos, a pesar de la diversidad de pronunciaciones y palabras (Eco, 1999: 42).

titulado *De vulgari eloquentia*, se inaugura la reflexión, consciente de los problemas que implica, sobre la naturaleza propia de una lengua de cultura.

Desde esta perspectiva, se observa que posterior a Dante, al margen de la tradición clásica del latín, se fue desarrollando la escritura en lengua vernácula. Geoffrey Chaucer (1343-1400), antes de escribir en inglés *Los Cuentos de Canterbury* había leído a Dante y traducido del latín a lengua vulgar *De consolacione philosophiae* de Boecio.

Es así como después de este breve recorrido, iniciado en el siglo III con la llegada al imperio romano de los primeros pueblos indoeuropeos, que observamos como la lengua latina impuesta por los romanos fue transformándose “en el sistema literario de las lenguas nacionales de la Europa Moderna” (Baum, 1989: 11).

Otro aspecto que observamos es la relación entre la estructura social medieval y la distribución de los saberes. El hecho de que el latín se usara en el “mundo civilizado” y en la vida cotidiana la lengua vulgar nos permite asumir que quienes solían comunicarse en latín lo hacían para hablar de literatura, de religión, de la administración pública, lo cual los ubica en la clase gobernante, ya pertenecieran al clero, a la nobleza o a la incipiente burguesía medieval.

En cuanto a los saberes del pueblo, se asume que éstos no estaban escritos sino que se transmitían por tradición oral y en lengua vulgar. Es hasta el periodo carolingio, durante el siglo VIII, que se fundan escuelas a las que podía asistir la gente del pueblo para aprender a leer y escribir en latín y recibir algunas lecciones de doctrina cristiana. Algo parecido a la castellanización que iniciaron los maestros misioneros en las primeras décadas del siglo XX en México.

También están los saberes de los oficios practicados por los gremios, éstos eran hereditarios y se transmitían de generación en generación. Las condiciones de enseñanza-aprendizaje se realizaban en el lugar mismo de la práctica, en el taller de carpintería, de herrería, la carnicería o la panadería entre otros. La relación era de maestro-aprendiz, pero como ya explicamos, muy pocos llegaban a ser maestros.

En el caso de los caballeros resalta el oficio de las armas y sólo podía ser caballero aquél que combatiera a caballo. Esta clase social se agrupaba en tres categorías diferenciadas, en primer lugar, estaban los nobles: príncipes, duques, condes, marqueses, que tenían bajo su gobierno grandes territorios. Después, el de los hombres ricos cuyo poder era menor que el de los anteriores, pero podían tener pequeños ejércitos o mesnadas que portaran su pendón. Por último, estaban los que no tenían recursos para mantener un ejército pero tenían uno o dos a quienes nombraban escuderos. En general, todos los caballeros solían tener a su servicio a quienes eran aprendices de caballero, éstos servían a su señor durante años, hasta que los consideraban dignos de ingresar a la caballería. Entonces, eran armados en una ceremonia que se efectuaba en el altar mayor de la iglesia. El aspirante asistía con su padrino, de quien recibía la espada y las espuelas, así como un ligero golpe en la espalda al que se llamó “espaldarazo”. Los caballeros constituyeron durante la edad media una clase dirigente que gradualmente fue declinando con el ascenso de la burguesía (Alvear 1986: 259).

Por último, se hace referencia a la universidad medieval. Como se ha señalado previamente, a estas instituciones les correspondió la educación superior y principalmente la instrucción de las profesiones liberales ya mencionadas. Los aspectos que observamos se relacionan con algunas diferencias. Por ejemplo, la

mayor atención que se prestaba a los saberes contenidos en los libros frente al menosprecio de la práctica y la técnica, situación que desalentaba la investigación. Y finalmente, se observa que el acceso a la enseñanza dependía en gran parte de las condiciones sociales en las que se nacía. Los hijos, generalmente, estaban destinados a tener los mismos oficios y profesiones que sus padres.

#### **1.1.4 La diversidad lingüística en el contexto contemporáneo**

Las lenguas y las culturas en el contexto actual no presentan las mismas características que se observaban en el siglo XVI, considerando esta fecha como la llegada de los españoles con su cultura y su lengua a México. A lo largo de cinco siglos el uso obligado del español se fue transformando en la lengua dominante de las otrora colonias españolas. En la actualidad, el español es la lengua oficial de este país. La dificultad que representa su enseñanza se refleja en su estudio, tanto para los hablantes de español, como para quienes la aprenden como segunda lengua. La misma dificultad se observa en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. De aquí nuestro interés por abordar el problema de la diversidad lingüística en el contexto contemporáneo.

En la década de los sesenta el estudio de las lenguas empezó a ampliarse hacia varias disciplinas, la sociolingüística es la que aquí interesa porque aborda el estudio de la lengua desde la diversidad lingüística, considera sus diferencias y destaca lo lingüístico desde las prácticas comunicativas del uso cotidiano de la lengua. Sobre estos aspectos se acude a Gumperz (1996:34), quien señala que en la discusión sobre el lenguaje en las ciencias sociales, se continúa haciendo referencia al lenguaje en forma abstracta y programática. La observación que este autor realiza

se refiere en particular a la teoría de Saussure en el sentido de que éste lingüista concibe la gramática como un tópico de análisis independiente y distinto de los fenómenos sociales. Lo que se cuestiona es que el análisis de la lengua, realizado desde “formas descontextualizadas extraídas de prácticas de habla, pueda dar cuenta de lo que es realmente significativo en los procesos de comunicación verbal” (Gumperz, 1996: 34). Por lo tanto, este mismo autor propone considerar tanto la lengua como el habla debido a que reflejan un patrón de organización sistemático, añade en seguida, que este patrón está intrínsecamente relacionado con la división social del trabajo en la sociedad. Del mismo modo señala, que asumir el conocimiento lingüístico desde una perspectiva estructuralista, implica considerar a las comunidades como idealmente uniformes e hipotéticas; además, de incurrir en un tipo de reduccionismo que ignora las condiciones de verdad en que se lleva a cabo la comunicación humana.

Para Gumperz las comunidades lingüísticas son internamente diversas. De aquí su propuesta de una sociolingüística interaccional en la que se considera el estudio de la lingüística y el del análisis del discurso para dar cuenta del papel que juega el lenguaje dentro de los procesos sociales. Los puntos centrales de esta propuesta sociolingüística interaccional son el estudio del uso cotidiano del lenguaje y la comprensión de la intención comunicativa (Gumperz, 1996: 35).

En relación con la propuesta de la teoría lingüística, Gumperz acude a los filósofos Paul Grice y John Searle para el análisis de los actos verbales y en particular para explicar la comprensión de la intención comunicativa. Señala que comprender, en este contexto, no se relaciona con la comprensión literal de una expresión, es decir, que no sólo se trata de procesos gramaticales, sino de procesos

de inferencia que tienen una secuencia mínima de tres turnos de habla: en primer lugar, una afirmación inicial; después, una respuesta y finalmente, una confirmación o rechazo, como en el siguiente ejemplo:

- D** Como venía diciendo  
cuando estuve en Carolina del Norte  
como venía diciendo, ya sabes, como, ¡Dios mío!  
*no hay ni una cafetería ...*

Ahora bien, si nos detenemos aquí, es difícil tener alguna idea de lo que se quiere decir. Para ello debemos tener primero la respuesta. Así, **L** responde:

- L** ¿te sentías un tanto perdida?  
**D** me sentía así, como, ¡Dios!  
¡no hay nada que hacer!  
y no es que quisiéramos hacer algo  
*simplemente estábamos ...* (Gumperz, 1996: 38)

Lo que aquí se observa es una secuencia mínima de tres partes. Lo que ella (**D**) está diciendo es que “no hay nada que hacer para nosotras en Carolina del Norte y que estábamos aburridas”. La importancia de esta secuencia no radica en lo que se estaba diciendo, sino en el hecho de que se estaban entendiendo, a pesar de que se proporciona poca información. La comprensión se explica por el hecho de que las dos estudiantes estaban compartiendo la interacción y tenían la misma “representación mental” de lo que estaba sucediendo.

De esta manera es como la sociolingüística interaccional permite interpretar la interacción del discurso cotidiano, representativo de una cultura americana estudiantil universitaria.

Otra de las propuestas lingüísticas es la *Teoría de los signos* de Charles Saunders Peirce así como su concepción de que la cultura está mediada por nuestras representaciones mentales. Al respecto, Gumperz (1996: 41) señala: “La premisa teórica básica consiste en que nuestra visión del mundo se encuentra mediada por las representaciones mentales que de las relaciones sociales realizamos en forma cotidiana” En lo que se refiere a la teoría de los signos, este mismo autor refiere que Peirce distingue tres tipos de signo: el significante, el objeto, o lo que el signo representa; y el interpretante, o sea, el proceso cognitivo o representación mental. (Gumperz, 1996: 41).

Estos tres tipos son los componentes básicos de un sistema de representación. El significante o el signo mismo, en términos de Peirce (Citado en Shin, 2002: 22), se denomina “gramática pura” (*pure grammar*) y es la sintaxis de una lengua; el objeto o lo que el signo representa es la “lógica formal” (*logic proper*) y se refiere a la semántica, a las condiciones de verdad de las representaciones; el interpretante es la “retórica pura” (*pure rhetoric*) y consiste en las reglas de inferencia de un sistema. Además de esta distinción entre los tipos de signo, Peirce clasifica los signos en tres grupos: icónicos, indexicales y simbólicos. Esta clasificación se basa en las diferentes relaciones entre un signo y lo que éste representa. Los signos icónicos representan algo basado en la semejanza entre el signo y su objeto. Por ejemplo un retrato. Los signos indexicales representan una asociación directa entre el signo y un contexto. Por ejemplo, el humo indica que hay fuego, y el humo es un indicador del fuego. Los signos simbólicos se asocian por convención, en tanto que éstos transmiten información en virtud de reglas sintácticas y semánticas. En términos de Gumperz, por ejemplo, la palabra “es” constituye un

signo simbólico, ya que para distinguirlo de otro como “estoy” o “son”, se debe recurrir al conocimiento de las reglas gramaticales. Otro ejemplo que describe es el que se relaciona con el signo indexical “aquí”, dice que para comprender el significado de la palabra “aquí” se necesita considerar el contexto físico en el cual se da la comunicación. En este punto, Gumperz aclara que en los últimos años se ha ampliado la noción de los signos indexicales, en el sentido de que el contexto no necesita estar físicamente presente, pero sí debe observarse una relación tipificada o convencional entre el signo y el contexto. Para ello, describe el ejemplo de una investigación que realizó con portorriqueños en la ciudad de Nueva York:

Solía escuchar a través de la ventana a algunas madres dirigiéndose a sus hijos que jugaban en la calle: “**ven acá**”. Cuando sus hijos no prestaban atención a sus madres y no acudían a donde ellas estaban, comenzaban a repetir la misma expresión, “**ven acá**”, “**ven acá**”. Finalmente, después de varios intentos fallidos, la madre pasó a hablar en inglés: “**come here, you**”. Ahora bien, ¿qué es lo que ella estaba diciendo? Obviamente quiso decir: “**ven acá, ¡estoy hablando en serio!**” (Gumperz1996: 43).

Lo que se observa en este ejemplo es que cuando la madre cambió de código, invocó la imagen del inglés como algo más formal y más serio. La expresión en inglés es el recurso de una asociación socialmente compartida que considera esta lengua más formal que el español, la lengua de uso doméstico.

La importancia del análisis radica en el uso de la información para interpretar lo que se está diciendo. Con el ejemplo señalado se puede decir que la situación del cambio de código (*code-switching*) es un signo indexical típico.

Otros ejemplos que Gumperz describe se relacionan con el uso de estrategias compartidas y lo que ocurre cuando los participantes no comparten los mismos antecedentes. En relación con las estrategias compartidas, el ejemplo se refiere a un grupo de estudiantes en un salón de clases bilingüe. La clase es de lecto-escritura y los estudiantes tienen que realizar la tarea de manera conjunta. No sólo deben trabajar en forma cooperativa y lograr la respuesta correcta, sino que deben asegurarse de la cooperación de todos los participantes en la resolución del problema. La situación que Gumperz observó en la interacción de los participantes fue la del “cambio de código”, sólo que esta vez, con un efecto inverso al señalado en el ejemplo anterior.

El efecto se dio de la siguiente manera. Al inicio de la clase los participantes intentaban organizarse pero algunos estaban haciendo bromas, otros hacían que trabajaban y la maestra varias veces intentó llamar su atención sin lograrlo. Decidió cambiar de código y su estrategia tuvo éxito. La explicación es que, para los alumnos, el español es la lengua “intragrupal”. Cambiar el código de inglés a español significó apelar a una lealtad grupal o a lo que los alumnos conocen de su entorno familiar. Si bien, el cambio de código en esta ocasión se dio de inglés a español, se observa de nuevo, entre los alumnos y la maestra, la existencia de estrategias compartidas.

Del ejemplo descrito Gumperz ocurrió en una escuela bilingüe de California, por lo que, conviene mencionar que las normas del bilingüismo en este estado y los problemas políticos que ello implica, es que el cambio de código de inglés a español resulta una violación a las normas de enseñanza establecidas en California. La enseñanza de estas lenguas debe realizarse por separado, nunca de manera

simultánea. Pero la concepción que del bilingüismo tienen los niños es distinta, ellos estaban preocupados por la resolución del problema por lo que acudieron a sus recursos retóricos en inglés y en español para lograr la tarea en común. Lo que aquí se observa es que las prácticas discursivas no son monolingües sino bilingües desde la perspectiva del uso cotidiano de la lengua.

Las estrategias discursivas compartidas también se observan en los “grupos cara a cara”. Esto implica haber sido criado y crecido en ambientes semejantes y haber compartido experiencias interactivas en el pasado. De no ser así, la comprensión y el entendimiento llegan a ocasionar problemas de comprensión. Por ejemplo, en el caso de las oficinas públicas para la solicitud de empleos, cuando se entrevista a los solicitantes, si quienes participan en ella no comparten los mismos antecedentes, lo que resulta es una muestra de incompreensión. Esto, se añade al hecho de que los participantes no explican las faltas de comprensión en términos lingüísticos, sino que se evalúa y se juzga el comportamiento del otro con criterios como los estereotipos interétnicos, y los problemas de la interacción se asumen como el reflejo de un conocimiento imperfecto.

Una vez que se ha observado lo que resulta del encuentro entre los participantes que no comparten los mismos antecedentes, se considera que esta discrepancia se juzga en función de la ideología lingüística dominante. El conocimiento de los signos indexicales (Gumperz 2000: 401), está diferencialmente distribuido en la población humana. Las prácticas de contextualización difunden, de acuerdo con las redes institucionalizadas, redes de relaciones y su adquisición está restringida por la política y por las fuerzas ideológicas que sirven para minorizar a los grandes sectores de la población. La división social del trabajo, como característica

de toda comunidad humana, conduce al acceso diferenciado del conocimiento y crea expertos cuya palabra se convierte en autoridad. Finalmente, se considera que analizar desde la perspectiva de la sociolingüística interaccional permite comprender con más claridad el lugar que la lengua ocupa dentro de los procesos sociales y de qué manera la hegemonía lingüística influye en la distribución del conocimiento.

### **1.2.1 Lengua y cultura en las políticas lingüísticas**

Sobre cultura, Lenkersdorf (1998: 36-37) señala que al igual que la lengua materna, no es adoptada, que las dos, la cultura materna y la lengua materna, comparten rasgos como los de no depender de compromisos o decisiones personales porque se nace en el contexto de culturas y lenguas maternas en el que nos crían, educan y forman. Sin embargo, en la relación entre lengua y cultura puede observarse que de una misma lengua se pueden dar varias culturas, como es el caso del inglés, que se ha extendido desde Inglaterra a Estados Unidos de América, Canadá y Australia. Lo mismo podemos decir del español en España y del español en México, se observa, entonces, que existen pueblos que comparten una lengua pero con diferentes culturas.

El latín como el inglés es otra lengua que también se extendió por diversas partes de Europa, los romanos la establecieron como lengua oficial de su imperio. Siglos después, con la expansión europea y la colonización de América, los colonizadores portugueses, franceses, ingleses y españoles impusieron sus lenguas a los pueblos conquistados. En el caso de México, Garza Cuarón (1997: 8) nos dice:

Durante toda la colonia incluyendo el siglo XVIII subsistió la pugna entre quienes querían cristianizar en las lenguas indígenas, y la Corona española, que en varias ocasiones intentó prohibir el uso de las lenguas aborígenes. La Independencia y todo el siglo XIX –paradójicamente– propiciaron la imposición absoluta y radical del español para todos los habitantes de México. Para los liberales del XIX ser mexicano implicaba hacer desaparecer las diferenciaciones entre los distintos grupos étnicos.<sup>11</sup>

De acuerdo con lo señalado, se puede decir que el proceso para establecer la lengua española en México se inició con la colonia y ha continuado hasta la fecha, en “el umbral del siglo XXI se hablan 62 lenguas indígenas” (Montemayor, 2001: 161). Este proceso de castellanización ha sido continuo sobre las comunidades que hoy llamamos etnias o comunidades étnicas. Estos términos son recientes y han sido producto de un largo proceso histórico llamado etnicización en el que se implica la disociación entre cultura y territorio. Para aclarar este proceso, se considera el planteamiento de los conceptos etnia, nación, estado y ciudadanía y como éstos se relacionan con el tema de lengua y cultura en las políticas lingüísticas.

---

<sup>11</sup> Una amplia revisión y formulación del término “grupo étnico” se encuentra en “La teoría del control cultural en el estudio de procesos étnicos” de Guillermo Bonfil Batalla (1987). México, Revista Papeles de la Casa Chata, año 2, núm. 3. En este trabajo nos remitiremos al concepto de etnia que fórmula Gilberto Jiménez (2000), en “Identidades étnicas: estado de la cuestión”, en Leticia Reina (Coordinadora), *Los retos de la etnicidad en los estados-nación del siglo XXI*, México, CIESAS, INDI, Miguel Ángel Porrúa.

Así, Giménez señala que según Oommen<sup>12</sup> hay diferentes tipos de etnicización: Una nación puede seguir ocupando por vía de hecho su territorio nativo o adoptado, pero a la vez ser etnicizada por otra colectividad dominante, colonizadora o nativa, que se niega a reconocer o desvirtúa sus vínculos morales y simbólicos con dichos territorios (Giménez, 2000: 45).

En este tipo de etnicización podemos ubicar al México de la Nueva España, ya que el orden colonial impuesto no sólo desconoce y desvirtúa los “vínculos morales y simbólicos”, sino también transforma a los habitantes originarios de este territorio en una colectividad minoritaria y marginalizada, lo que también implica una *desterritorialización* en la que los habitantes originarios pasan a formar parte de colectividades que “son definidas y percibidas como foráneas *outsiders*, es decir, extranjeras en sus propios territorios” (Oommen 1997a: 17). La Independencia y la constitución de México como Estado-nación en el siglo XIX no cambiaron en mucho la situación de los habitantes originarios. En este contexto Oommen señala que la etnicización también se produce cuando un Estado decide “integrar” y homogeneizar a las diferentes naciones que coexisten en su territorio en un solo “pueblo”. Los recursos utilizados para este fin, pueden ir desde el desarraigo físico hasta la distorsión de la historia nacional de un pueblo, pasando por la creación de unidades político-administrativas artificiales, la colonización estatal del territorio ocupado por las naciones más débiles y pequeñas, y la prohibición de emplear la lengua materna (1997a: 14-15).

---

<sup>12</sup> Giménez (2000: 45) señala que destacará particularmente las recientes contribuciones de T. K. Oommen, *Citizenship, Nationality and Ethnicity*, Cambridge, Mass., Polity Press-Blackwell Publishers, 1997a, y de su equipo internacional; T. K. Oommen (Ed.), *Citizen and National Identity*, Londres, Sage Publications, 1997b, por su especial relevancia para pensar nuestra propia realidad.

Con la constitución del Estado-nación mexicano, propiamente no se prohibió el empleo de la lengua materna. Lo que ocurrió es que todos los habitantes de este país pasaron a ser ciudadanos y participantes de un proyecto de homogeneización cultural de acuerdo con el concepto de Estado basado en el principio de “un estado, una nación, una cultura”, principio que se estableció en la tradición política europea, y de aquí se asumió que la condición ideal para gobernar sería la homogeneidad cultural de su población (Giménez, 2000: 49),

El Estado mexicano inicia la homogeneidad cultural a través de su proyecto educativo. “La homogeneización de la sociedad se realiza sobre todo en el nivel cultural. La Unidad de lengua antes que nada” (Villoro, 2002: 28). Como la lengua de la cultura dominante es el español, entonces ésta se establece como lengua nacional en el naciente Estado mexicano sin considerar que a lo largo y ancho del territorio se hablan otras lenguas.

Las implicaciones de esta desconsideración se relacionan con la “igualdad” de los ciudadanos. Si en las escuelas la educación se imparte en lengua nacional, entonces la “igualdad” resulta sólo para aquéllos que hablan español. En estos términos, la política lingüística, entendida como “la actitud oficial de los órganos de gobierno hacia las lenguas (o lengua) que se hablan en un país”, resulta excluyente (Manrique, 1997: 39).

La ciudadanía está ligada con el Estado y se entiende como “una combinación de derechos y deberes que poseen todos los miembros legales de un Estado-nación” (Torres, 1998: 11). Sin embargo, esta concepción que se basa en un

orden jurídico que considera que la realidad está constituida por una totalidad de individuos homogéneos ha conducido a un proceso de exclusión sistemática.<sup>13</sup>

La relación entre ciudadanía y educación propuesta por el Estado-nación rechaza o ignora las diferentes lenguas y culturas que habitan su territorio. La conformación de un Estado-nación donde sólo existe “una cultura, no se realizó ni siquiera en Europa occidental” (Oommen, 1997a: 136). La mayoría de los estados son multinacionales, multiétnicos o una combinación de ambos. Sólo si un Estado coincide con una nación se podría hablar de Estado-nación, pero lo que ocurre es que el número de naciones siempre es mayor que el de los estados (Giménez, 2000, 49-50). En este contexto, si se recupera el principio de “un estado, una nación, una cultura”, se puede decir que es un principio, sino falso, que es incierto porque resulta difícil encontrar un sólo caso de Estado mononacional. Además, este mismo principio condujo a la idea de que estado y nación son intercambiables, supuesto que hoy en día se cuestiona, en el sentido de que Estado y nación no son lo mismo.<sup>14</sup>

El estado es una entidad legal, bajo esta legalidad ejerce su jurisdicción en un área o territorio claramente definido. La nación como el Estado se identifica con un

---

<sup>13</sup>Si se consideran las implicaciones prácticas de una ciudadanía que históricamente excluye a las mujeres, a la clase trabajadora o a las minorías étnicas, para sólo mencionar unos cuantos grupos excluidos, es claro que la compleja configuración de la realidad social es diferente de cualquier retórica homogeneizadora (Torres 1998: 6).

<sup>14</sup> El Estado es una entidad jurídico-política que tiene por función esencial proporcionar a sus ciudadanos protección frente a la inseguridad y a la agresión exterior. Para tal fin está dotado de soberanía política sobre un área territorial claramente definida y detenta el monopolio del uso legítimo de la fuerza. Además, tiene jurisdicción sobre un conjunto de ciudadanos cuya lealtad terminal está orientada a él mismo (Giménez, 2000: 50).

territorio, pero el territorio para la nación es diferente. La nación “es la fusión entre territorio y cultura o entre territorio y lenguaje” (Giménez, 2000:51). Así, la nación se concibe como entidad moral y cultural. El territorio cultural es, junto con el lenguaje, la condición mínima para la existencia y la emergencia de la nación.

La concepción de nación que hemos expresado se identifica con las características que una comunidad comparte: lengua y cultura en un territorio que podemos llamar nacional. En el caso del territorio étnico las características en cuanto a territorio, lengua y cultura son las mismas que las de nación, de tal forma que a una etnia también se le puede llamar una nación *desterritorializada* “pero lo que para el grupo nacional es objeto de identificación y de apropiación plena, para las etnias es permanente objeto de reclamo y de disputa.” De esta manera, observamos ahora un territorio étnico y un territorio nacional, lo cual, nos lleva a considerar una identidad nacional y una identidad étnica. El tema de la identidad se trata en el siguiente apartado.

Para concluir, se destaca que al iniciar este apartado el interés principal fue el de hacer referencia a los conceptos de etnia, nación, estado y ciudadanía con el propósito de observar cómo la lengua y la cultura se asocian con las políticas lingüísticas. No obstante, durante el recorrido realizado se puede decir que al describir los conceptos señalados, como el de Estado-nación, Estado plural, multicultural, multinacional y multiétnico fueron quedando más claros, de tal forma que, a mi entender, un Estado-nación, se corresponde con un estado homogéneo, pero también hegemónico, una nación, una cultura; un Estado plural, se refiere entonces a varias naciones, con ello a la aceptación de varias lenguas y culturas, y a

la coexistencia de la identidad nacional y de la identidad étnica en condiciones de menor desigualdad.

### **1.2.2 Construcción de la identidad: la homogeneidad frente a la diversidad**

En la construcción de la identidad nacional una de las características que la definen “es la presencia de una identificación colectiva básicamente desarrollada o construida por el Estado” (Bartolomé, 2000: 150). En este sentido, Bartolomé señala que durante el siglo XIX lo que se desarrolla es la ideología ya referida de la nación, entendida como una unidad natural y como la única forma legítima de dar sustrato al Estado. Anteriormente se indicó que una etnia se puede entender como una nación desterritorializada, ahora se observa que esta situación no necesariamente es así, si se concibe a la nación como resultado del devenir histórico.<sup>15</sup> En estos términos, el Estado y la nación se empiezan a identificar conceptualmente: el Estado como aparato político de la nación que la construye: “la misma sociedad que crea al Estado es a su vez creada por éste”. El grupo dominante que representa al Estado, se asume como referente y modelo en la construcción de la identidad nacional. Las instituciones se harán cargo de difundir las formas de identificación social. Además, de imponer la idea de que poblaciones étnicamente diferenciadas forman ahora parte de “un estado lingüística y culturalmente homogéneo” (Bartolomé, 2000: 160).

---

<sup>15</sup> La nación, en tanto producto histórico, no sería sino una etnia territorialmente definida, ideológicamente construida, jurídicamente estructurada y políticamente organizada por el Estado. Incluso esta construcción no requiere de la preexistencia de una comunidad lingüística, o cultural homogénea puesto que es él quien se encargará de la tarea homogeneizadora (las cursivas están en el original) (Bartolomé, 2000: 150).

Así, se ha observado parte del proceso histórico, político, lingüístico y cultural a través del cual comienza a construirse la identidad de los habitantes de este país. Conviene entonces señalar que el Estado construye una “unidad nacional” desde una visión lingüística y culturalmente homogénea.

Sin embargo, la identidad de los habitantes que conforman una etnia o nación desterritorializada se construye en la diversidad, desde una visión heterogénea. Según Bartolomé, “no hay formas estándar de ser nahua, maya o chinanteco; cada una de estas denominaciones designa a conjuntos formados por grupos sociales heterogéneos, aunque de hecho sean depositarios de tradiciones lingüísticas y culturales comunes” (Bartolomé,1997: 59).

En este contexto, se destaca, que en la construcción de la identidad, la homogeneidad es una característica considerada por el Estado y la heterogeneidad es una característica de las identidades indígenas.

### **1.2.3 Identidad y etnicidad: construcción de la identidad social de los grupos étnicos**

Desde el punto de vista de la heterogeneidad Bartolomé señala la importancia de explorar los conceptos de identidad y etnicidad para tener una visión más clara de la identidad social de los grupos étnicos en el contexto actual de México. El autor señala que la identidad en términos genéricos alude a fenómenos múltiples ya que “no hay un ser sino formas de ser”, por lo que asumir que existe una sola identidad o forma de ser, tiende a excluir a los portadores de dimensiones sociales o culturales alternas. En cuanto a la identidad étnica, el autor destaca su carácter contrastivo, señala que la identidad contrastiva se configura entre la relación de un *nosotros* y los

otros, así mediante este contraste se afirma lo propio en oposición a lo alterno (Bartolomé, 1997: 42).

Las identidades étnicas se conforman en la medida en que supone la definición de un grupo en contraste con el otro. En este mismo sentido Bartolomé hace alusión a los siguientes conceptos: al de las identidades complementarias, que siendo diferentes se complementan, por ejemplo médico-paciente, padre-hijo; y al de las identidades paradójales, que se articulan de manera negativa como en los pares policía-ladrón, blanco-indio. Así, observamos que las identidades señaladas se distinguen por sus categorías asimétricas. Una de estas categorías que han estado presentes en México, desde el período colonial, es la que califica a los indios como *gente de costumbre* y a los blancos y mestizos como *gente de razón*. Esta categoría se articula de forma negativa y paradójal y configura la “díada básica [y] fundamental para tornar comprensible las identidades resultantes de los procesos de articulación étnica en el ámbito nacional”. Por lo tanto, “la identidad étnica resulta de la relación en la que confluyen tanto la autopercepción como la percepción de los otros” Bartolomé (1997: 46-47).

En cuanto a la etnicidad y a la identidad étnica Bartolomé (1997: 62-63) advierte que no son términos equivalentes. Para señalar la diferencia, nos explica que la “identidad o pertenencia al grupo étnico se entiende como un fenómeno cognitivo que nos permite identificarnos e identificar a los miembros de nuestro propio grupo”, en cambio la etnicidad es un fenómeno de comportamiento, en términos de Cardoso de Oliveira (1976) citado en Bartolomé, la etnicidad se entiende como un fenómeno que expresa la confrontación entre grupos étnicos. Así, se puede asumir que la etnicidad es una manifestación de la identidad en acción.

#### 1.2.4 Representaciones colectivas

Para comprender la identidad étnica hay que partir desde sus propias representaciones. En este sentido, se observa que Bartolomé concibe a “los otros” desde la “otredad” definida por ellos mismos y no desde un proyecto estatal. Así, indica que una de las categorías centrales que explican la identidad étnica es el concepto de representación colectiva que Emile Durkheim (1968: 20, 444-451) formuló en los inicios del siglo XX.<sup>16</sup>

La noción de representaciones colectivas implica un proceso social de carácter histórico. Sobre esta misma noción, Roberto Cardoso de Oliveira señala que “las formas de pensamiento no explícito” de Durkheim como el carácter inconsciente y no sistemático de las representaciones colectivas y define la identidad étnica como la forma *ideológica que adoptan las representaciones colectivas de un grupo étnico* (Cardoso de Oliveira: 1976, citado en Bartolomé, 1997, 45). Bartolomé señala que para Cardoso de Oliveira la identidad étnica se manifiesta como una construcción ideológica que expresa y organiza la asunción grupal de las representaciones colectivas. Estas representaciones colectivas son internalizadas por las personas y de esta manera se asumen como parte de un grupo social. Así, se entiende que la noción de *persona* constituye un producto de cada sociedad que no es igual a la

---

<sup>16</sup>Las formas en que una sociedad se representa los objetos de su experiencia; son contenidos de consciencia que reflejan la experiencia colectiva y añaden a la biografía general el conocimiento generado por la sociedad. Por lo tanto, serían el producto vivencial de la larga asociación espacial y temporal de un grupo humano, que se manifiestan como formas de pensamiento no explícito (las cursivas están en el original) (Bartolomé, 1997: 43).

construcción de un individuo, sino a la de los “seres colectivos facultados para desempeñarse eficientemente dentro de las redes sociales y simbólicas propias de los distintos mundos culturales que habitan” (Bartolomé, 1997: 144).

Una vez descrito este proceso, se llega a la relación entre identidad y persona. Esta relación puede asumirse como una articulación de lo interno con lo externo. La identidad étnica se relaciona con lo externo en la medida que un grupo se relaciona con otro, estas relaciones generalmente son de confrontación, momento en que se manifiesta la etnicidad y la confrontación ocurre principalmente con los grupos más numerosos de la sociedad. En lo que se refiere a la persona, ésta se relaciona con lo interno ya que las representaciones colectivas se conforman en el interior, al manifestarse describen la estructura social del grupo al que pertenecen.

### **1.3.1 Relaciones de poder y las políticas educativas: colonialismo, nacionalismo y currículum**

#### **El Colonialismo<sup>17</sup>**

De alguna manera, Los pueblos indios, durante la colonia, tuvieron más oportunidad de subsistir en su diversidad cultural que durante el nacionalismo. Aunque esta subsistencia no se debió propiamente a la tolerancia de los colonizadores, de acuerdo con Montemayor, a los ojos de los españoles del siglo XVI, difícilmente se

---

<sup>17</sup> Carnoy (1982: 15, 67) señala que el colonialismo “es la relación entre seres humanos que representan distintos papeles. El colonizador, como tal, considera al colonizado no sólo desprovisto de derechos políticos sino como un ente de distinta categoría. Todos los vocablos para definir al colonizado –no civilizado, salvaje, primitivo, tradicional- expresan la separación categórica entre colonizadores y colonizados”. Tomamos esta breve definición por considerarla relevante para la secuencia de nuestro trabajo. No obstante, Carnoy presenta una amplia revisión y formulación del concepto en su capítulo 2.

reconocía a los indígenas una naturaleza racional. Este mismo autor, señala que fue Fray Julián de Garcés quién “consideró satánico pensar que los indios mexicanos fueran seres irracionales, semejantes a bestias o jumentos”. Según el argumento señalado, el fraile escribió al pontífice Paulo III, que en 1533 expidió una bula en la que se reconoce la racionalidad de los indios y como consecuencia, la necesidad de cristianizarlos y considerarlos criaturas de Dios (Montemayor, 2000: 43).<sup>18</sup>

A la colonización del territorio, se agrega ahora la evangelización y la educación. Un grupo reducido de indígenas educado, según el currículum europeo, se encargaría de transmitir y reproducir la cultura occidental en sus pueblos.<sup>19</sup> Carnoy explica, desde la teoría de la dependencia,<sup>20</sup> la relación del colonizador y el colonizado durante la colonia y lo que estas relaciones significan para las condiciones económicas, sociales y personales del colonizado. Este mismo autor

---

<sup>18</sup> En un primer momento, a la corona española le preocupó la manera de gobernar el nuevo mundo y llevar a cabo la evangelización de los naturales. Para esta última tarea, llegaron en un principio los franciscanos, seguidos luego por los dominicos y los agustinos. Los franciscanos, desde su llegada a la Nueva España, elaboraron un proyecto de gobierno, de educación y de evangelización. [...] En 1534 se fundó el Colegio de Santa Cruz de Tlatelolco. Ahí los franciscanos reunieron a los hijos de los señores que tuviesen entre diez y doce años de edad para que estudiaran Gramática Latina, Retórica, Lógica, Filosofía, Teología y algo de Medicina. Después de su instrucción los indios regresarían a gobernar a sus pueblos, por un lado ya cristianizados y con un bagaje cultural occidental que facilitaría la tarea de gobierno de la corona hispana (Menegus, 2000: 21).

<sup>19</sup> Las escuelas occidentales se empleaban para formar élites indígenas que hacían de intermediarios entre los comerciantes de la metrópoli y la mano de obra de la plantación; los empleaban para incorporar a pueblos indígenas a la producción de bienes necesarios para los mercados metropolitanos (Carnoy, 1982: 29).

<sup>20</sup> Carnoy señala que esta teoría se origina de la situación de América Latina en la década de los cincuenta y sesenta.

señala que según Memmi (1965: xii-xiii) el colonizador está más vinculado social y culturalmente con la metrópoli que con el lugar donde reside, por tanto no es de su interés propiciar el desarrollo o mejorar la imagen que de la colonia se hace la metrópoli. Por otro lado, el colonizado carece de los recursos para participar en el desarrollo de su propio país.<sup>21</sup>

Los colonizados, sustentan su conocimiento, bagaje cultural y religión en las instituciones de la metrópoli. La escuela tiene una función importante en este proceso. Previamente, se indicó que los franciscanos elaboraron un proyecto de educación y evangelización que contenía materias como “Gramática Latina, Retórica, Lógica, Filosofía, Teología y algo de Medicina”. El plan de estudios y el lenguaje para las escuelas coloniales son los mismos que en las escuelas de los países metropolitanos. Así, lo que se enseña al colonizado es la historia que no es la suya, los libros le hablan de hechos y acontecimientos que no se relacionan en nada con su mundo. En cuanto al lenguaje, Carnoy señala que conocer dos lenguas produce un conflicto ya que participa de dos ámbitos psíquicos y culturales. “Aquí, los dos mundos simbolizados por las dos lenguas están en conflicto, son el del colonizador y el del colonizado”. De esta manera, se observa que quienes asistían a la escuela colonial aprendían otra lengua, otra cultura que implícita y explícitamente los enseñó

---

<sup>21</sup> En estas condiciones, es improbable que se produzca el desarrollo, político, económico y social entre los colonizados. [...] El colonizado no puede movilizarse para un cambio porque se le ha hecho creer que es incapaz de conseguirlo. “Para someter y explotar el colonizador expulsó al colonizado de la corriente histórica, social, social, cultural y técnica” Memmi, 1965: 114). La situación colonial se opone al cambio (Carnoy, 1982: 70).

a “responder a normas, requisitos y datos marcados por otros países y por otros grupos del país en cuestión” (Carnoy 1982: 77-78).

La dominación cultural y explotación económica del colonizado no se modificó en mucho durante la Independencia de la colonia. Quienes organizaron la independencia fueron el grupo criollo, que ya no se sentía vinculado ni a la metrópoli ni a las comunidades indígenas y mestizas. Los criollos fueron forjando una cultura distinta tanto de la cultura metropolitana como de la indígena. Es una parte del grupo criollo, “sobre todo la clase media letrada,” la que decide construir una nueva nación (Villoro 2002:31-32).

### **1.3.2 El Nacionalismo<sup>22</sup>**

El nacionalismo es el que se hará cargo de difundir la identidad nacional para construir el Estado que corresponda a la nueva nación. En este sentido, Villoro (2002: 30, 37) señala que el Estado debe forjar la nación proyectada<sup>23</sup>, una nueva identidad colectiva, distinta a la de las etnias y pueblos históricos, para ello debe reinventar el pasado y figurar un proyecto para el futuro.

Los proyectos educativos para la nueva nación a partir de la independencia fueron varios, entre ellos el de Lucas Alamán, que consideraba conveniente una

---

<sup>22</sup> Por nacionalismo se entiende la noción de Gellner que propone Villoro (2002: 28). “El nacionalismo es esencialmente la imposición general de una cultura desarrollada a una sociedad en que hasta entonces la mayoría, y en algunos casos la totalidad de la población, se había regido por culturas primarias.” Cabe señalar, como lo hace Villoro, que con la reserva de que las culturas desplazadas no son “primarias” sino que corresponde a naciones históricas, la apreciación de Gellner es aplicable a la conformación de un Estado-nación.

<sup>23</sup> La noción de nación proyectada se entiende según Villoro (2002: 30) como la construcción de una nueva nación que se deriva del proyecto de Estado-nación. “El proceso tendría dos direcciones: de la consciencia de nación en un grupo a la constitución del nuevo Estado y del Estado a la formación de una nueva nación”.

reforma educativa de las instituciones hispánicas, y el de Valentín Gómez Farías que proponía consolidar el proceso de independencia nacional mediante la destrucción del sistema educativo colonial. La ambigüedad para establecer un proyecto educativo nacional fue constante durante el siglo XIX. Durante el gobierno de Benito Juárez se estableció la Ley Orgánica de Instrucción Pública el 2 de diciembre de 1867 (Fell, 1989: 312) con esta Ley la educación se dividió en dos áreas: la instrucción primaria y la instrucción secundaria, esta última incluía lo que hoy se considera como educación media y media superior. El proyecto educativo fue una propuesta de Gabino Barreda, quien creó la Escuela Nacional Preparatoria en 1867. Las materias que se consideraron para la enseñanza secundaria fueron: aritmética, álgebra, geometría, trigonometría, dos lenguas modernas, por lo general, el inglés y el alemán, historia natural, lógica, literatura y latín. De este conjunto de materias, los alumnos elegían aquéllas que estuvieran más de acuerdo con su futura especialidad. La escuela los preparaba para estudiar las carreras de abogado, médico y boticario, ingeniero y arquitecto. Este plan se publicó el 24 de enero de 1868, sin embargo, se modificó el 15 de mayo de 1869. Las modificaciones se sucedieron: “entre 1868 y 1922, se publicaron diez planes de estudios; tres de ellos durante la época porfiriana” (Fell, 1987: 312). Durante el gobierno de Porfirio Díaz, la Escuela Nacional Preparatoria, siendo Ministro de Instrucción Pública Justo Sierra, pasa a formar parte de la Universidad Nacional de México en 1910. Algunas de las reformas que Justo Sierra incluye es la duración de los estudios que será de cinco años, se dará importancia al francés, y a la lectura comentada de producciones literarias. Además, precisa que deben suprimirse los cursos que no sean absolutamente claros o que no estén al alcance de los alumnos ni de una capacidad

promedio de los profesores. Del mismo modo, afirma que la instrucción debe ser “uniforme, gratuita y laica” (Fell, 1989: 314).

Las dificultades que enfrenta la Escuela Nacional Preparatoria son varias: los cambios constantes de director que desean dejar su huella personal en la orientación de la escuela, la controversia de si es una escuela elitista o popular, esto aunado a los que favorecen un programa general y los que favorecen la inclusión de actividades físicas y manuales, o los que prefieren reducir las materias que se consideran puramente intelectuales. Las reformas continúan pero también los problemas, para 1920 se organizaron cursos de transición para quienes no habían cubierto la escolaridad primaria, también se estableció un sistema de admisión de oyentes con lo que se observa “un público estudiantil más numeroso y más diversificado socialmente, lo cual plantea un serio problema material: los locales de la escuela resultan insuficientes para una enseñanza masiva”. Por otro lado, “las clases medias y populares buscan más una capacitación profesional que una formación enciclopédica y clásica” (Fell, 1989: 316-318).

En este contexto, los estudiantes manifiestan a José Vasconcelos, Ministro de Educación Pública, su deseo de que los programas escolares tomen en cuenta los problemas sociales, económicos y políticos del país entero. Sin embargo, el diálogo con Vasconcelos oscilaba entre la “represión y la conciliación” ya que no estaba de acuerdo con la enseñanza tradicional que se impartía en la Escuela Nacional Preparatoria. El ministro de educación había escrito en el *Boletín* de la Universidad (I, 1 agosto, 1920: 12) lo siguiente: “no soy amigo de los estudios profesionales, porque el profesionista tiene la tendencia a convertirse en parásito social, parásito que

aumenta la carga de los de abajo y convierte a la escuela en cómplice de las injusticias sociales” (Fell, 1989: 316-318).

El proyecto educativo de Vasconcelos se enfocó más hacia la propuesta de programas que contribuyeran a la unidad nacional, y en la que pudieran reconocerse todos los miembros de la nueva nación. Para ello inicia un programa de alfabetización planeado durante su estancia como rector (1920-1921) en la Universidad Nacional de México. En este trabajo participaron estudiantes y personas que supieran leer y escribir. Sin embargo, el proyecto de mayor importancia fue el de las misiones culturales. El Departamento de Cultura Indígena, creado por el Secretario de Educación Pública en 1922, fue el que se hizo cargo de este proyecto. Fell explica sobre su organización. Señala que el Departamento se dividió en tres servicios: el de los misioneros, que se establecerán en una zona poblada principalmente por indígenas y dirigirán los programas escolares, el de los profesores residentes, que serán supervisados y dirigidos por el maestro misionero, y el de estadísticas y archivo. Así, las funciones del maestro misionero fueron:

enseñar el castellano al indio, con el fin de integrarlo mejor al resto de la nación, inculcarle el apego a la tierra y un espíritu cívico lo bastante fuerte para que intente comprender el funcionamiento de las instituciones nacionales y respetarlas. Por su parte, los misioneros deben enviar periódicamente informes sobre los programas escolares, sobre el número, el sistema de vida, la repartición y las actividades económicas de los indígenas de cada región, y sobre el potencial económico de esas zonas. En un principio recabarán tales datos mediante la observación directa y los informes que les transmitan los profesores residentes (Fell, 1989: 221).

Las misiones culturales se iniciaron en todos los lugares del país. Sin embargo, los problemas que se manifestaron fueron la falta de personal capacitado y disponible para este trabajo. El Departamento de Cultura Indígena publica una Circular con fecha de 10 de junio de 1922, en la que se autoriza a los misioneros a

repartir el sueldo de un profesor residente entre varios monitores, un profesor residente ganaba ocho pesos aproximadamente, en cambio el salario del monitor era de dos pesos. No obstante, se incorporaron varios monitores que en su mayoría eran indios o mestizos y que habían concluido la primaria. En cierto momento, el número de residentes fue de 89 frente a 314 monitores (Fell, 1989:224). En este contexto, resulta importante señalar que no todos los maestros normalistas fueron considerados para esta misión. Medina señala que las implicaciones de esta situación fue la incorporación de otro tipo de maestros, que entre otros efectos, ocasionó la diversificación del magisterio y la inconformidad de los maestros normalistas que se habían formado básicamente en las escuelas urbanas. “De este modo, los “normalistas” que parecían tener el conocimiento pedagógico, pero fundamentalmente tenían el control político, fueron en su mayoría comisionados para dirigir las misiones, mientras que los “ayudantes” eran los que desarrollaban el trabajo con la gente” (Medina, 2000: 122).

La escolarización de la población indígena se inició entonces con dos tipos de maestros los que se encargaron de dirigir los programas y elaborar los informes y los que aplicaban los programas. Los títulos para nombrar a los maestros comenzaron a diversificarse de acuerdo con las acciones que realizaban. Así, algunos eran llamados maestros ambulantes, profesores conferencistas, maestro misionero entre otros. Esta diversificación de títulos se origina porque los “misioneros” limitan sus acciones; unos, a dictar conferencias; otros, a inspeccionar las escuelas y otros más a redactar informes. El Departamento de Cultura Indígena precisa en el *Boletín* (SEP I, 2, 1922: 261), que el título que prevalecerá para todos será el de “maestro misionero”. En este mismo *Boletín* se destaca que una de las principales funciones

de los misioneros del siglo XVI fue la evangelización, pero la función de los misioneros actuales deber ser la enseñanza del civismo y del patriotismo. Se enuncia también, que la pedagogía para la enseñanza debe ser la misma que utilizaron los primeros misioneros: “hacer alternar la alfabetización (y por tanto la castellanización) con el aprendizaje de técnicas manuales (aplicables a la agricultura, a la artesanía, o a las pequeñas industrias)” (Fell, 1989: 223).

Los informes de los maestros misioneros empezaron a dar cuenta de las actividades realizadas. La mayoría de ellos señalan que la vida de las comunidades indígenas es precaria y que con frecuencia no es posible hacer contacto con ellos. Los datos que aportan los misioneros en sus informes son diversos. Algunos ejemplos se publicaron en la prensa nacional y otros aparecieron en el boletín de la SEP (Fell, 1989: 232-235).

Un misionero en la zona montañosa del estado de Chihuahua destaca la dificultad para encontrar apoyo por parte de los políticos locales y la franca hostilidad de la población blanca y mestiza. Señala que estas actitudes posiblemente se deban a que no quieren que las clases indígenas se instruyan para continuar explotándolas.<sup>24</sup> Otro que visita Ixmiquilpan, Hidalgo, poblada por Otomíes, señala que el acarreo de mercancías sobre los hombros de los indígenas es una costumbre generalizada y que el salario puede ser una ración de alcohol y otra de maíz. Agrega que el trabajo de los peones es muy duro, “a las siete de la mañana me los encuentro que ya vuelven del alfalfar después de haber cegado la tarea cotidiana ... . Y sigue la labor del día hasta las dieciocho ... , después de ese trabajo ¿qué pueden

---

<sup>24</sup> “Informe del profesor misionero Vicente N. Gómez”, seis cuartillas manuscritas, folio 6, en Informe..., Archivos de la SEP.

hacer con actividad? <sup>25</sup> Un misionero más dice “que será difícil civilizar al indio istmeño. Vive en estado semisalvaje y se oculta a las miradas de la gente de razón” (*Excelsior*, 6 de abril de 1923). Por último, y aunado a estos problemas que los maestros misioneros enfrentan está el del libro de texto. El maestro misionero Federico A. Corso, en Chiapas escribe: “El medio para enseñarles el idioma no lo encuentro, por eso nos vemos obligados a concurrir a otros medios más dilatados”.<sup>26</sup>

El Departamento de Cultura Indígena y el Ministro de Educación Pública ya habían previsto este problema. Vasconcelos convocó un Congreso de maestros misioneros en la ciudad de México para que se deliberara sobre varios puntos, entre ellos sobre los libros de texto que deberían utilizarse en las escuelas indígenas. Llegado el momento de tratar el tema en cuestión, se aconsejó a los misioneros que a falta de textos de referencia para la enseñanza de la lengua nacional podían utilizar alguno de los libros de texto ya existentes. Del mismo modo, otro de los congresistas señaló que para el Departamento de Cultura Indígena no era posible determinar un libro de texto, un sistema o un método válido para todos los misioneros dado que vivían en contacto con formas de vida y lenguas muy distintas. Por lo tanto, cada misionero podía descubrir por sí mismo el método que le resultara más apropiado y no depender de un manual o libro de texto (Fell, 1989: 232).

Después de este recorrido, observamos que la educación ha estado en función del proyecto político y cultural del gobierno en turno. Durante la gestión del

---

<sup>25</sup> “Estudio de la zona de Ixmiquilpan por el misionero de educación Manuel Mar Gaona”, *Boletín de la SEP*, I, 3, enero de 1923, pp. 459-460.

<sup>26</sup> Cf. “El problema educativo en Chiapas”, en Informe del Departamento de Educación y Cultura Indígena respecto a los procedimientos ..., 12 cuartillas mecanografiadas, p. 12, Archivos de la SEP, expediente 1-21-8-84

presidente Benito Juárez la educación pasa de la escolástica a la era del progreso: por un lado, se clausura la Universidad y en cambio se crea la Escuela Nacional Preparatoria. Con el gobierno de Porfirio Díaz se reinaugura la Universidad Nacional de México y se modifican los planes de estudio de la preparatoria. Después de la Revolución Mexicana, el proyecto educativo se orientó más hacia la educación primaria y principalmente a la castellanización de las comunidades indígenas. En este contexto, observamos que uno de los rasgos que comparten los gobiernos es el de la imposición de una cultura nacional hegemónica basada en los principios de “un estado, una nación, una cultura” (ver el apartado 1.2). De esta manera, la propuesta de homogeneidad interna, en la que puedan reconocerse todos los miembros del nuevo Estado, es uno de los componentes de la lógica de los Estados. Lógica que en teoría incluye a todos pero que objetivamente se comporta en forma excluyente al no aceptar la presencia de grupos culturalmente diferentes dentro del ámbito de su hegemonía: el derecho que se otorga a esos *otros* es parecerse al *nosotros* definido por el mismo proyecto estatal (Bartolomé, 2000: 160).

### **1.3.3 *El currículum nacional y las políticas educativas***

La situación actual de la educación en México se relaciona con el proceso histórico en el que se han llevado a cabo las políticas educativas. Algunas de las características que prevalecen en la educación, después de la reforma del presidente Benito Juárez, es su carácter de laica, pública y gratuita. Después de la Revolución mexicana, se afirmó, en lo se refiere a la alfabetización y a la escuela primaria, el carácter de obligatoria para todos. En este sentido, la educación se considera

nacional y también masiva, ya que el 80% de la población era analfabeta (Fell, 1989:361).

La información que ahora proporciona la Subsecretaría de Planeación y Coordinación de la Secretaría de Educación Pública, en el Censo efectuado en el año 2000 registra que el país cuenta con 97 483, 412 habitantes, de los cuales 5 942,000 son analfabetas. Del mismo modo, Del Valle (2004) señala en las *Buenas noticias también son noticias*, que Ramón de la Peña, Director General del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA), dijo que el porcentaje de personas que no sabían leer ni escribir pasó del 9.5 % en el 2000, a 8.3 % en el 2004. Asimismo, señala que existen seis millones de personas que no saben leer ni escribir; 12 millones no tienen la primaria completa, y 17 millones no terminaron la secundaria. Según los datos que aporta De la Peña resulta un total de 35 millones de personas que no tienen la educación básica. Con esto, explica también que de acuerdo con el nivel de analfabetismo hay tres tipos de México: el de primer mundo, que son los estados que tienen bajo nivel de analfabetismo ubicados al norte, el segundo mundo, que son estados del centro, en los que se incluyen Quintana Roo y Campeche, entre cuatro y diez por ciento de población analfabeta y el tercero, que abarca a estados como Chiapas, Guerrero, Guanajuato y Puebla, entre los que están arriba del 10 por ciento (Del Valle, 2000).

En este contexto, se pueden observar las condiciones sociales y educativas en las que se ubica a más de la tercera parte de la población mexicana. Se observa también, que el nivel de escolarización, según el Director General del INEA es un punto de referencia para clasificar, según sea el caso: donde el analfabetismo es menor, como de primer mundo; donde el analfabetismo es mayor, como de tercer

mundo. En este sentido, se considera que la educación resulta paradójica ya que contribuye a la distribución desigual del ingreso.

Si el analfabetismo es uno de los indicadores del grado de desarrollo socioeconómico de una nación, se puede decir entonces que a mayor escolaridad mayor ingreso. En esta dirección se entiende porque la política educativa de Estado destaca su preocupación por la educación. Sin embargo, resulta ambiguo y hasta contradictorio observar cómo la Política de Modernización Educativa, iniciada por el presidente Carlos Salinas de Gortari (1989-1994) y continuada en los siguientes sexenios ha contribuido a resaltar más la desigualdad entre ricos y pobres.

La política educativa del presidente Salinas se enmarca en un proyecto de Modernización Nacional con el propósito de transformar a la sociedad, favorecer la expansión del capital y estructurar un modelo económico más dinámico en el país. Para ello, resulta necesario reorganizar el sistema educativo; esta reorganización se planea en un currículum nacional, que como Apple<sup>27</sup> señala, se estructura unilateralmente desde la perspectiva del grupo gobernante.

Por tanto, la colección de saberes que se expresa en el currículum corresponde a una selección selectiva que se considera como el saber legítimo, desde la perspectiva de quienes detentan el poder. Como el proceso de cambio se inserta en un programa de modernización educativa, entonces los saberes se modifican en

---

<sup>27</sup> El currículum nunca es una simple colección neutra de saberes que se manifiesta de alguna manera en los textos y aulas de una nación. Forma parte siempre de una tradición selectiva, de la selección que hace alguien de la visión que un grupo tiene del saber legítimo. Se produce a partir de conflictos, tensiones y compromisos culturales, políticos y económicos que organizan y desorganizan un pueblo (Apple1994: 153).

función de los intereses del modelo político y económico que propone el Estado. Elevar los niveles educativos es uno de los temas más importantes de la modernización; de acuerdo con este discurso, la crisis educativa se asocia con un Estado benefactor en el que sus “ciudadanos pueden aspirar a lograr niveles mínimos de bienestar social, incluyendo educación, salud, seguridad social, empleo y vivienda” (Torres, 1998: 7-8). Este mismo autor, también señala que el Estado benefactor es un modelo liberal de Estado que prevaleció en América Latina pero que debido a las crisis de la deuda externa y la crisis fiscal de las décadas de los setenta y los ochenta surgió la necesidad de reorientar, y reestructurar las economías, con lo que se puso en juego la noción de Estado neoliberal, que en contraste con el Estado benefactor, promueve las nociones de libre comercio, reducción del sector público, menor intervención en la economía y desregulación del mercado.

En este contexto, en el caso de México y en el ámbito educativo, para llevar a cabo la modernización se hizo necesario un financiamiento que otorgó el Banco Mundial. Este organismo al otorgar sus préstamos suele sugerir que los proyectos educativos sean viables desde el punto de vista técnico, económico y financiero. En otras palabras, trata de influir en las políticas educativas de los países a los que otorga financiamiento. No obstante, la responsabilidad de estas políticas no es exclusiva de los organismos internacionales. “La responsabilidad por las políticas educativas recae en los gobiernos nacionales y en sus políticos, intelectuales y técnicos, sobre todo cuando ellos ejercen el poder de decisión altamente centralizado” (Díaz Barriga, 2000: 14). A continuación se observan algunas medidas de la modernización educativa.

Una de las reformas que ocurrieron durante el programa para la modernización educativa en el sexenio del presidente Salinas se relaciona con la escuela secundaria, que pasa a formar parte de la educación básica. Cabe recordar que este nivel estaba más vinculado con la enseñanza media superior que con la enseñanza básica. Las implicaciones de esta reforma en el contexto social y educativo es que ahora se necesita cursar la secundaria para obtener el certificado de educación básica. Según el dato que proporciona De la Peña en 2004 y en relación con los “17 millones que no terminaron la secundaria”, se puede decir que antes de la reforma ese número de habitantes podría haber obtenido un certificado de educación primaria que acreditaba su educación básica, sin embargo, con la reforma ya no lo obtuvo. Por lo tanto, su inserción al mercado de trabajo se reduce.

En cuanto a la educación media superior y en específico el Colegio de Ciencias y Humanidades en 1972 aceptaba un ingreso de 25 000 alumnos que se atendían en cinco planteles. En 1995, el Consejo Técnico, en su sesión del 6 de octubre, fijó en 18,000 el número de alumnos de nuevo ingreso anual. (UNAM, 1996: 99). Así, se observa una reducción de la matrícula de 7000 alumnos entre 1972 y 1995.

Durante el sexenio del presidente Salinas (1989-1994) se dio más importancia a la educación tecnológica ya que estaba más vinculada con la producción. En 1992, según los anexos del IV Informe de Gobierno, el gasto federal en ciencia y tecnología ascendió a 37 billones de pesos, lo que significó un incremento de 58.5% en términos reales con respecto a 1988. En este mismo Informe se destaca la necesidad de destinar recursos al desarrollo de la ciencia y la tecnología para

insertar al país en la economía global en mejores condiciones de competitividad (Guevara González, 2002: 101).

En relación con la educación superior, se planteó lo siguiente para su modernización:

- Mejorar la calidad del sistema educativo en congruencia con los propósitos del desarrollo nacional.
- Elevar la escolaridad de la población.
- Descentralizar la educación y adecuar la distribución de la función educativa a los requerimientos de su modernización y de las características de los diversos sectores integrados de la sociedad.
- Fortalecer la participación de la sociedad en el quehacer educativo (Guevara González, 2002: 96).

En lo que a descentralizar la educación superior se refiere, las universidades públicas estatales fueron las más afectadas. Durante la gestión del presidente Ernesto Zedillo (1994-2000) se favoreció el ingreso a los institutos y universidades tecnológicas, la decisión que se tomó en la Cámara de Diputados en diciembre de 1997. Se “acordó que, en lo sucesivo, el subsidio general para las universidades públicas, se manejaría en forma diferente al pasado, como parte de los recursos que debe gestionar el Ejecutivo de cada entidad”. Es decir, que antes de esta modificación, las universidades públicas solicitaban su presupuesto anual a la Subsecretaría de Educación Pública que era la que se hacía cargo de incluir los recursos solicitados por las universidades en un sólo presupuesto que se presentaba a la SEP; de esta secretaría pasaba a la Secretaría de Hacienda donde después de un proceso de ajuste y negociación se autorizaba el presupuesto global que posteriormente se distribuía entre las universidades públicas Martínez (2001: 434-435).

Una de las implicaciones que se observa en esta reforma es la regulación y control de la educación superior: el presupuesto o monto que se asigna a las universidades será en relación con los recursos que se necesitan para realizar el proyecto educativo planeado desde el ejecutivo de cada estado. En estos términos, el ejecutivo tendrá que dar cuenta de la utilización y distribución de los recursos por lo que la evaluación se vuelve un aspecto importante tanto en la asignación como en la solicitud de presupuesto. De este modo, “la evaluación es eminentemente una práctica estatal, una manifestación del tránsito de Estado benefactor a Estado evaluador”, situación que genera nuevas burocracias e instancias de evaluación como es el caso del Centro Nacional de Evaluación (CENEVAL). A este Centro se le otorga una capacidad jurídica para elaborar los exámenes de ingreso a la universidad y al bachillerato. Las observaciones que se hacen al CENEVAL se relacionan con la finalidad de un autofinanciamiento en el sentido de obtener una cuota de pago por derecho a examen, y otra, son los criterios de eficiencia empleados en la evaluación “lo que la lleva a centrarse exclusivamente en lo observable y cuantificable” (Díaz Barriga 2000:16-17).

Desde esta perspectiva, se observa que la evaluación sirve al propósito de legitimar los saberes con criterios vinculados con un modelo económico y un currículum nacional impuesto por el Estado: “las diferencias de poder se introducen en el mismo núcleo central del currículum, la enseñanza y la evaluación.” (Apple 1994: 154). Así, la escuela es una institución primordial para la distribución y legitimación del saber oficial. De aquí que en el siguiente apartado se aborde el análisis de las prácticas pedagógicas desde la perspectiva de Basil Bernstein.

### **1.3.4 Las prácticas pedagógicas y las desigualdades de clase**

Bernstein (2001) Asume que las relaciones, entre quienes transmiten el saber y quienes lo adquieren, son asimétricas y que la comprobación de esta asimetría puede ser compleja ya que las prácticas pedagógicas suelen considerarse como modalidades opuestas. Así, propone un análisis de la relación social de cualquier práctica pedagógica. “El argumento básico consistirá en que, si consideramos la oposición entre prácticas pedagógicas conservadoras y progresistas o entre las orientadas respecto al mercado o al saber, es probable que se reproduzcan las actuales desigualdades de clase” (Bernstein, 2001: 73).

El análisis se aborda desde la distinción entre la pedagogía visible y la pedagogía invisible. Para Bernstein la lógica interna de cualquier práctica pedagógica es entendida “como un transmisor, un transmisor cultural: un dispositivo exclusivamente humano tanto para la reproducción como para la producción de cultura”. En este sentido, el qué y el cómo de la transmisión cultural se explican mediante la lógica esencial de cualquier relación pedagógica que consiste en una relación entre tres reglas: regla jerárquica, reglas de secuencia y reglas de criterio. En la regla jerárquica se enuncia la relación pedagógica entre el transmisor y el adquiriente. Señala que el transmisor debe aprender a serlo y el adquiriente también. Para ejemplificar, el autor comenta sobre la visita al médico: si un paciente llegara al consultorio y dijera “Hoy me encuentro francamente mal, todo es gris.” La respuesta del médico sería “No me haga perder el tiempo” y comenzaría a preguntar ¿Dónde le duele? ¿Desde cuándo? ¿Qué tipo de dolor es? ¿Es agudo? ¿Es repentino? Entre otras. Así, a la siguiente visita esperaremos que el médico nos pregunte sobre nuestra enfermedad. Por tanto, en esta relación se asume un proceso de adquisición

de las reglas de conducta, a las que Bernstein llamará reglas jerárquicas porque establecen las condiciones de orden social, de carácter y modales.

Las reglas de secuencia establecen las cosas que deben ir antes y las que van después por lo que también suponen unas reglas de ritmo. Es decir, cuánto ha de aprenderse en un determinado tiempo. En cuanto a las reglas de criterio éstas se relacionan con lo que se asume que el adquirente asimilará para aplicarlo a su propia práctica y a las de otros. “Los criterios le permiten comprender lo que se considera comunicación legítima o ilegítima, relación social o posición” (Bernstein 2001:75).

Una vez explicadas las reglas anteriores, Bernstein explica que estas mismas reglas pueden ser explícitas o implícitas: en las reglas jerárquicas la relación de subordinación y supraordenación es explícita. Sin embargo, la relación también puede ser implícita, para este caso el autor describe un ejemplo que corresponde a un informe gubernamental (Plowden, 1967) cuyo título es *Children and their Primary Schools –no Children and Primary Schools o Primary Schools and Children–*.<sup>28</sup> En el informe en cuestión había 36 fotos: “aparecen niños jugando en forma creativa por su cuenta: ... Hay fotos de niños jugando en grupos, otros en los pasillos de la escuela y en los jardines que rodean el colegio. Pero es difícil descubrir a algún profesor”. Así, en este contexto resulta ambiguo distinguir al transmisor, por lo que la jerarquía implícita puede definirse como “la relación en la que el poder está enmascarado u oculto mediante dispositivos de comunicación” (Bernstein, 2001:76).

---

<sup>28</sup> Se tomó la nota del traductor al pie de página que señala como sigue: “La traducción del Título del Informe Plowden es: “Los niños y sus escuelas primarias”, y Bernstein lo contrapone con otros títulos posibles: “Los niños y las escuelas primarias” o “Las escuelas primarias y los niños”. La explicación de la contraposición aparece en el texto.

En cuanto a las reglas de secuencia, si la relación es explícita, se espera que los niños de cinco años desarrollen ciertas competencias y actitudes y para cuando tengan seis desarrollen otras. Por lo tanto, las reglas explícitas se vinculan con el desarrollo del niño en términos de la edad. Del mismo modo, las reglas de secuencia son explícitas si el niño tiene cierta consciencia de su proyecto temporal. Las reglas de secuencia implícitas resultan cuando sólo el transmisor o profesor conoce este proyecto. En el caso de las relaciones que son de secuencia implícita resulta que el niño vivirá sólo en el presente, en cambio cuando las reglas de secuencia son explícitas el niño tiene cierta consciencia de su proyecto temporal, aunque viva en el pasado (Bernstein, 2001: 77).

En este mismo contexto, Bernstein (2001: 77-78) señala la condición de que si las reglas de secuencia son implícitas, éstas se derivan de teorías, en su mayoría, evolutivas como las de Piaget, Freud y Chomsky, en las que, lo que se adquiere sólo tiene sentido en relación con una etapa concreta. Del mismo modo, en estas teorías el niño participa de forma activa en sus adquisiciones y la adquisición del niño no puede ser modificada porque el aprendizaje es una acción tácita e invisible. Por último, señalamos las reglas de criterio explícitas e implícitas. La práctica pedagógica para expresar los criterios explícitos, en general, consiste en señalar al niño las carencias de su actividad. El autor señala las observaciones que el profesor hace a los niños que realizan un dibujo: “Es un hombre precioso pero sólo tiene tres dedos”, o “Es una casa muy buena pero ¿dónde está la chimenea?” Así, el niño conoce los criterios explícitos en términos de lo que le falta a su actividad. En cuanto a los criterios implícitos, el ejemplo que proporciona Bernstein es cuando un profesor se acerca y observa el dibujo y dice al niño: “Háblame de ello.” “¡Oh, es fantástico!”

El niño no reconoce cuáles son los criterios, por lo que, éstos resultan implícitos, múltiples y difusos.

En otro nivel de análisis, de las reglas ya mencionadas se pueden distinguir dos que son más generales: las reglas reguladoras, en las que se incluyen las reglas jerárquicas e instructivas y las reglas discursivas a las que corresponden las reglas de secuencia/ritmo y de criterio. Las condiciones que Bernstein enuncia para estas reglas se relacionan con los criterios explícitos o implícitos. Es decir, si las reglas de orden regulador y discursivo son explícitas, la práctica pedagógica se denomina visible; si las reglas de orden regulador y discursivo son implícitas, entonces se denomina práctica pedagógica invisible: “las pedagogías invisibles hacen hincapié en la adquisición-competencia y las visibles en la transmisión-*performance*.” Desde la pedagogía invisible sólo el transmisor conoce las reglas discursivas, por lo que, para el adquiriente este tipo de práctica es invisible.

La pedagogía invisible centra su atención en los procedimientos de adquisición, que a la vez, se consideran compartidos por todos los adquirientes. Así, se asume que la pedagogía invisible está menos relacionada con la producción de diferencias estratificadas explícitas. En lo que se refiere a la pedagogía visible las reglas discursivas son explícitas y la *performance* graduable constituye el centro de atención de los adquirientes, que se clasifican de acuerdo con el grado en que se ajusten a los criterios.

Desde la década de los sesenta, disciplinas como la psicología, la lingüística y la antropología han centrado su atención en el concepto de competencia. En las teorías del desarrollo infantil de Piaget, la lingüística de Chomsky y la antropológica de Levi-Strauss la competencia se considera como una gramática incorporada.

Bernstein explica que la competencia surge de dos factores: uno interno y otro interactivo. Desde este punto de vista, la competencia-adquisición se produce en el nivel de lo social y no en el nivel de lo cultural, porque la adquisición no depende de ninguna disposición cultural sino de la interacción social. Por lo tanto, las teorías de la competencia integran lo biológico y lo social, pero lo biológico y lo social están desconectados de lo cultural. Sin embargo, se puede decir que, en las teorías de la competencia todos son iguales en su adquisición, “las diferencias entre los individuos son producto de la cultura.” (Bernstein 2001: 80-81).

Así, se observa que es en la práctica de la pedagogía visible, en la transmisión-*performance* y no en la adquisición-competencia donde se hace más viable la construcción de la desigualdad. Del mismo modo, se observa que los criterios de evaluación sólo miden la enseñanza directa, el “qué” de la transmisión y el “como” de la realización. En estos términos, la competencia-adquisición no se evalúa, al menos de manera explícita, ya que las etapas o niveles son homogéneos, ya están ubicados; se asume que todos los niños o adquirientes aprenden en un nivel algo, y en el siguiente algo más y así sucesivamente. Desde la competencia-adquisición los niños que manifiestan una competencia menor que la establecida como la “normal” durante su instrucción pueden ser susceptibles de un diagnóstico de retraso u otras anomalías psicológicas.

De acuerdo con lo anterior, la cuestión es ¿cómo se estructura el discurso pedagógico que construye, regula y distribuye los saberes que se consideran legítimos o ilegítimos? En este contexto, se acude de nuevo a Bernstein quien señala que la estructura de este discurso no se conceptúa sobre el individuo como la unidad básica de análisis, sino en un “análisis del complejo de agencias, agentes, relaciones

sociales a través de las cuales el poder, el saber y el discurso se ponen en juego como dispositivos reguladores” (Berstein, 2001: 138). Del mismo modo, expresa que la educación y sus modalidades de transmisión son el eje común de todos los discursos.

Se vuelve ahora hacia la década de los sesenta, período en que la educación comienza a vincularse rápidamente con la producción y la creación de recursos físicos, situación que continúa durante las décadas de los setenta y los ochenta, pero con más fuerza en los años noventa y el período actual. En el papel del Estado, respecto a la educación y a la orientación del saber, se empieza a manifestar un cambio en el discurso educativo, así como en el discurso de quienes enseñan. En el contexto de México, ya se han señalado previamente algunas de las reformas educativas, como la de la secundaria, que pasa a formar parte de la educación básica; la institución de un currículum nacional, la descentralización de las universidades públicas y el apoyo a las universidades tecnológicas entre otras. Todas estas reformas y cambios han requerido de una nueva organización de los saberes, de la formación de profesores así como de nuevas profesiones.

En estos términos, se inicia el análisis del discurso pedagógico en la educación y la división social del trabajo. Se parte de la hipótesis que Bernstein (2001:137) enuncia: *Cuanto más abstractos sean los principios de las fuerzas de producción, más sencilla será la división social del trabajo, pero más compleja será la división social del trabajo de control simbólico.* Así, se observa una distinción en la división social del trabajo que es el control simbólico, el cual, se describe en contraste con el campo económico. El “campo de control simbólico se refiere a un conjunto de agencias y agentes que se especializan en los códigos discursivos.

Mientras que los agentes dominantes del campo económico regulan los medios de los recursos físicos”. Ahora se observa un código de producción que corresponde al campo económico y un código discursivo que corresponde al control simbólico. Los agentes que se especializan en los códigos discursivos dominantes pueden tener relación directa con los recursos físicos y en este caso tienen funciones de gestión, técnicas, administrativas y financieras, pero si la relación directa es con los recursos discursivos entonces los agentes de control simbólico resultan responsables de las funciones especializadas, tales como los médicos, los sacerdotes, los científicos, trabajadores sociales, entre otros. Así, aunque sean agentes de control simbólico pueden operar en agencias del campo de producción, y a la inversa, aunque sean agentes de producción pueden operar en agencias del control simbólico. Además, las agencias pueden ser de carácter público o privado. Por ejemplo, una agencia que opera en el campo de producción de textos tendrá dos tipos de agentes: los de control simbólico que crean el texto, pero no tienen poder sobre él; los agentes del campo de producción son quienes lo tienen.

En este sentido, se observa como una agencia que opera en el campo económico puede tener agentes con prácticas y especializaciones diferentes. En términos, de Bernstein (2001: 142) *diferencias de organización interna*, para distinguirlas de las *diferencias de función general* (las cursivas están en el original). Estas últimas se ubican en las agencias y agentes que operan en el campo de control simbólico, Bernstein señala que en terminología de Foucault, los agentes de este campo tienen **funciones normalizadoras explícitas** (las negritas están en el original). Es decir, que los agentes del campo en cuestión pueden actuar en los campos de control simbólico de la producción o de la cultura. Por ejemplo, los

agentes de control simbólico *reguladores* actuarían en el sistema legal y en las agencias religiosas; los *difusores*, como agentes de comunicación de masas y como agentes *reproductores* de control simbólico, los profesores.

Según Bernstein, las agencias especializadas en el campo de control simbólico<sup>29</sup> tienen una función normalizadora y operan con códigos discursivos de control simbólico; pueden ser públicas o privadas y el control del Estado sobre ellas depende “del grado, ámbito, y localización de la autonomía o dependencia” En esta dirección, el mismo autor señala que en las sociedades contemporáneas el Estado ha estado ampliando su control y sustituyendo a los agentes de control simbólico por los de producción como directivos de sus organismos.

En este mismo contexto, se ubica la situación de la educación en México desde la segunda mitad del siglo XX y principalmente en los últimos 3 sexenios, en los que las reformas educativas han sido continuas. Una de las características que se destaca es precisamente la de una sustitución de las agencias y agentes de control simbólico por las agencias y agentes de producción.

---

<sup>29</sup> *Reguladores*: Religiosos, legales. *Reparadores*: Medicina, psiquiatría, servicios sociales, oficinas de asesoría y consejo, clínicas de orientación infantil. *Reproductores*: Educación (sistema escolar). *Difusores*: Agencias de los medios de comunicación del Estado y teatro, ópera, ballet, música, y galerías nacionales. *Configuradores*: Universidades, centros de investigación, agencias de educación superior, consejos de investigación, fundaciones privadas: *Ejecutores*. Administración pública gobiernos central y locales (Bernstein, 2001: 144).

Uno de los factores más observables es el aumento gradual de las universidades privadas frente al estancamiento y condicionamiento de presupuesto para las universidades públicas.<sup>30</sup>

Martínez, (2001) muestra un cuadro con información tomada de ANUIES (2000) en donde señala que el total de IES en los años cincuenta era de 39, de las cuales 31 eran instituciones públicas y ocho, privadas; en 1970, el total era de 109: 68 públicas y 41 privadas; para 1989, habían aumentado a 708: 381 públicas y 327 privadas; en 1999, son ya 1533: 660 públicas y 873 privadas. Del mismo modo, proporciona una clasificación de las IES según las funciones que realizan. La clasificación es según el tipo de institución: **con docencia e investigación** y **únicamente con docencia**; y según el tipo de control, puede ser público o privado. Las IES con docencia e investigación, para 1999, eran 57 de control público frente a 16 de control privado. En cuanto al tipo de únicamente con docencia eran 603 de control público, frente a 857 de control privado. El total de IES de control público resulta de 660 frente a 873 de control privado, un total de 1533.

De acuerdo con los datos señalados, se observa un desplazamiento constante y gradual del control público hacia el control privado, así como el apoyo, aumento y orientación de la educación tecnológica en los institutos y universidades. No obstante, también puede verse que las instituciones con docencia e investigación

---

<sup>30</sup> El incremento numérico de las IES [Instituciones de Educación Superior] se acompañó por su también creciente diversificación, tanto en lo que hace a su carácter público o privado, como en lo que concierne a su tipo: en los años cincuenta y sesenta consistió principalmente en nuevos tecnológicos federales, en tanto crecía la matrícula de universidades públicas, sin que se crearan otras; en los setenta se formaron tecnológicos federales y universidades públicas, como la UAM; en los ochenta, las escuelas normales accedieron a la calidad de IES; en los noventa aparecieron universidades tecnológicas y tecnológicos descentralizados, de control estatal; y a lo largo de todo este tiempo, sobre todo en las tres últimas décadas se crearon IES privadas (Martínez, 2001: 426).

representan en porcentajes un 4.76% frente a un 95.24% de las instituciones únicamente con docencia. Además, estos datos muestran una relación inversa entre las instituciones con docencia e investigación y las de únicamente docencia en cuanto al tipo de control, ya que las primeras son 57 de control público frente a 16 de control privado, mientras que las instituciones únicamente con docencia son 660 de control público frente a 873 de control privado. La relación es que el control público es mayor en las instituciones de docencia e investigación y menor en las instituciones de únicamente docencia.

Las implicaciones que se observan se relacionan con la división social del trabajo de control simbólico y la división social del trabajo de producción. Por lo que, realizamos un breve análisis en el que se consideran las relaciones contemporáneas entre la educación y la producción, el control simbólico y la orientación del saber. El período que nos ocupa es desde los años cincuenta a la fecha.

Para comenzar, como ya se ha señalado antes, la educación desde la segunda mitad del siglo XX empezó a vincularse cada vez más rápido con la producción. En esta dirección, según Bernstein, los movimientos de lo que él llama capitalismo de transición o capitalismo en reorganización del siglo XX y el capitalismo reorganizado del siglo XXI intervienen en este proceso.

La relación entre la educación y la producción en el capitalismo de transición durante la segunda mitad del siglo XX está fuertemente vinculada ya que el desarrollo tecnológico requiere de nuevas formas de gestión y de nuevas formas de producción. Asimismo, requiere del desarrollo de los discursos especializados en el control simbólico y en su aplicación, en especial de las ciencias sociales y de la conducta. Por tanto, la orientación del saber también se modifica, en términos de

Bernstein, se produce la regionalización del saber, es decir, un cambio de la relación entre las disciplinas que se definen como “un discurso especializado, discreto con su propio campo intelectual de textos, prácticas, reglas de acceso, formas de examen y principios de distribución del éxito y de privilegios”. Así, las disciplinas se orientan hacia el desarrollo de su propio campo más que a la aplicación fuera de él. En el caso de las regiones, éstas son unidades mayores que resultan de una recontextualización de las disciplinas, las regiones no sólo operan en el campo intelectual sino también en el de la práctica. De aquí que sean las regiones “el medio de contacto e intercambio entre las disciplinas y las tecnologías que aquéllas hacen posible”. Una vez que se establecen las regiones, las disciplinas que constituían la educación se debilitan como núcleos políticos, culturales y académicos. “Este debilitamiento de las disciplinas sólo deja la psicología, que con el *currículum*, asegura una formación predominantemente técnica de los profesores”. En este sentido, se hace observable la orientación tecnológica de la educación a la que hay que profesionalizar de acuerdo con el campo económico y con los principios que de éste se derivan. No obstante, también se observa que la educación debe ahora enfrentar el problema de la profesión y profesionalización de los docentes, tema que trataremos en el siguiente apartado, no sin antes señalar que después del breve análisis sobre la regionalización del saber y de la recontextualización de las disciplinas se coincide con Bernstein en el sentido de que las relaciones contemporáneas entre la educación y la producción, el control simbólico y la orientación del saber se aproximan a la comprobación de su ya enunciada hipótesis: *Cuanto más abstractos sean los principios de las fuerzas de producción, más sencilla*

*será la división social del trabajo, pero más compleja será la división social del trabajo de control simbólico (Bernstein, 2001: 160-161).*

#### **1.4.1 Profesión y profesionalización de los docentes: identidad profesional**

La profesión y profesionalización de los docentes se aborda desde la noción de la regionalización, entendida como la recontextualización de las disciplinas. Las preguntas que planteadas al iniciar este tema son: ¿Qué se entiende por profesión, qué por profesionalización y qué por identidad profesional, en el contexto de la educación? ¿En dónde se ubican las nuevas identidades profesionales? ¿Cómo se concibe la enseñanza? ¿Desde que teorías o supuestos ocurre la profesionalización?

Antes de la recontextualización de las disciplinas el concepto de profesión era menos ambiguo, al menos en lo que se refiere a las profesiones llamadas liberales como la de los médicos, los abogados y los arquitectos, cuya principal característica es el ejercicio autónomo de su actividad en el mercado. En la actualidad la discusión sobre los criterios para decidir cuáles ocupaciones deben entenderse como profesiones está vigente. El problema según Freidson es definir que se entiende por profesión. Para llegar a una definición sugiere que se trate el concepto como una construcción histórica y que se estudie su desarrollo, usos y consecuencias. Para ello propone “dejar de lado el intento de tratar la profesión como un concepto genérico [y que se trate como] un concepto que va cambiando con la historia y que tiene raíces particulares en una nación industrial fuertemente influenciada por instituciones angloamericanas” (2001: 31).

Para iniciar el desarrollo histórico del concepto de profesión acudimos a Freidson, quien marca las diferencias de dos sus usos.

En primer lugar está el concepto de profesión que se refiere a un amplio estrato de ocupaciones relativamente prestigiadas, pero de muy diversa índole, cuyos miembros han tenido algún tipo de educación superior y se identifican más por su estatus educativo que por sus habilidades ocupacionales específicas. En segundo lugar, está el concepto de profesión como un número limitado de ocupaciones que tienen más o menos en común rasgos característicos institucionales e ideológicos particulares (2001: 32).

Las primeras profesiones educadas consideradas como tales han sido, desde la edad media, la medicina, el derecho y el sacerdocio. Freidson señala que Eliot (1972: 14-32) sugirió el término de “profesiones de estatus” para diferenciarlas de las recientes “profesiones ocupacionales”, las cuales se inscriben en el segundo concepto de profesión. El primer concepto de profesión, entendido como un estrato educado, se relaciona con una concepción “estática”. Mientras que el segundo concepto es el que permite pensar que las ocupaciones se profesionalizan. Para entender la noción de profesión

un método utilizado, ha sido el de restar valor al hecho de definir las características de las profesiones como inherentemente distintas de las otras ocupaciones y exhortar, más bien, a analizar el proceso por el cual las ocupaciones demandan o se ganan el estatus profesional (Freidson 2001: 30).

En estos términos, se observa que las ocupaciones se profesionalizan mediante un proceso que se entiende como profesionalización, un proceso hacia el cual estaría avanzando la profesión, un proceso, además, que requiere se defina su dirección y el estado final de profesionalismo, es decir, la forma en que se organiza una ocupación. Sin embargo, como señala Freidson, enfatizar en el proceso más que en los atributos de las profesiones no resuelve el problema de la definición.

En este contexto se considera ilustrativo describir lo que se piensa puede ser un proceso para profesionalizar una ocupación. La ocupación en cuestión se refiere a

la de los maestros misioneros cuya función y ocupación ya se describió en el apartado del Nacionalismo.

Se refirió que en las misiones participaron, en su gran mayoría, maestros que no habían egresado de la Escuela Normal lo que ocasionó, entre otras cosas, la inconformidad de los maestros que si fueron formados en la Normal. Medina señala que se “establecían profundas diferencias entre los maestros normalistas y aquéllos reclutados como maestros rurales” (Medina, 2000: 124). Esta misma autora resalta que un factor importante de las condiciones del magisterio fue la estructura y organización de los maestros por diferentes atributos tales como quiénes eran titulados y quiénes no, si eran egresados de la Normal o “habilitados”, si laboraban en el sector rural o urbano, además del escalafón, en el que se observaban tres categorías: “A”, “B” y “C”. Los maestros así organizados percibían un salario distinto, los de categoría “C” eran quienes recibían los mayores salarios. Sin embargo, eran los menos, ya que la gran mayoría eran maestros con categoría “A”. Según los datos que Medina proporciona, para 1940 había 11 255 maestros con categoría “A”; 2 087 con categoría “B” y 1 967 con categoría “C” (Medina, 2000, 122-123).

Las condiciones en las que se desarrolla el magisterio desde el inicio de las misiones en 1922 son de conflicto y lucha. Finalmente, dejaron de existir antes de que terminara su gestión el General Lázaro Cárdenas.<sup>31</sup>

---

<sup>31</sup> Las misiones culturales son disueltas, las diversas organizaciones gremiales son coercionadas y se insta un único sindicato nacional, surge así el SNTE y la profesión pasa a ser controlada por el Estado. De esta manera se crea una institución para “regularizar” acreditando a través de distintas modalidades los estudios profesionales de aquéllos maestros “no normalistas” que representaban a un verdadero ejército docente. [Así, se] marca el tránsito y consolidación de la profesión magisterial como “una profesión de Estado” (Medina, 2000: 75, 124).

En estos términos, se ha descrito un proceso en el que se crearon las condiciones para la profesionalización de la ocupación de los maestros “habilitados”. Sin embargo, también se observa, que la profesionalización inicia una vez que se ha marcado el tránsito hacia la consolidación de la profesión magisterial y una vez que se ha definido como una profesión de Estado en la que también se define la forma en que se organiza, es decir, su estado final de profesionalismo.

La profesionalización de los maestros tiene implicaciones políticas, sociales y de carácter ideológico,<sup>32</sup> y una vez que se ha establecido la profesión, se crean los mecanismos mediante los cuales se regula y certifica.

#### **1.4.2 La identidad profesional**

En la actualidad la profesión docente se ha diversificado: los avances tecnológicos, que día a día requieren nuevas formas de producción, la emergencia de nuevas materias como la informática, la bioelectrónica, un Estado que se basa en la economía de mercado, la regionalización del saber y la recontextualización de las disciplinas son, entre otros, factores que han contribuido a la formación de nuevas identidades profesionales.

En el ámbito de la educación, la profesión magisterial suele vincularse con el maestro de educación básica o con uno egresado de la Normal. Sin embargo, no

---

<sup>32</sup> La profesionalización es una derivación a nivel de acción política y de valoración social e implica una tensión entre profesión-profesionalización [...], consiste en el efecto de establecer –por medio de intensas negociaciones y luchas– las formas y mecanismos para legitimar una serie de saberes, ya sea a través de la escolarización, instaurándose en un campo de conocimiento y/o mediante el control de las formas de ingreso, permanencia y del ejercicio del ámbito laboral (Medina, 2000: 30).

todos los maestros egresados de la Normal laboran sólo en escuelas de educación básica y además pública, ni todos los que imparten clases en escuelas de educación básica son egresados de las Normales. Además, los maestros también imparten clases en otros niveles, como la educación media superior, técnica o propedéutica, las licenciaturas y los posgrados, entre otros. El nivel en el que se ubique a un maestro o profesor dependerá de su identidad profesional. La intervención del poder en los procesos identitarios nos lleva de la mano a lo que podríamos llamar políticas de identificación, la identidad es un objeto de disputa en las luchas sociales en la “clasificación legítima” y no todos los grupos tienen el mismo poder de identificación. (Giménez, 2000: 55-56).

En lo que se refiere a la profesión magisterial, como profesión de Estado, ésta se encuentra más regulada por las políticas gubernamentales que las profesiones académicas de los egresados de otras disciplinas que gozan, en cierta medida, de autonomía. Sin embargo, como en el caso de la profesión magisterial, en las profesiones académicas de hoy en día, que están dando origen a nuevas identidades profesionales, también se observa un proceso de construcción en el que intervienen varios factores de carácter social, político y económico, sólo que estos factores se contextualizan en otros espacios y en otro momento, por lo que podemos decir que el proceso de identificación tiene un carácter histórico y varía con el tiempo. En las últimas décadas, en la universidad contemporánea se ha observado la “emergencia de un nuevo académico, el cual se constituye entre la tensión de la universidad tradicional y la moderna” (Hickman, 2001: 103). La tensión en las profesiones académicas ha ido aumentando gradualmente a partir de la década de los sesenta y

con más rapidez en la década de los noventa con la modernización educativa y con las nuevas formas de organizar los saberes.

Ya se ha señalado que las disciplinas se orientaban hacia el desarrollo de su propio campo más que a la aplicación fuera de él. Sin embargo, con la recontextualización de las disciplinas se produjo la regionalización del saber. Una vez que se establecen las regiones, las disciplinas que constituían la educación se debilitan como núcleos políticos, culturales y académicos. Así, el nuevo carácter de las profesiones académicas, emerge de la tensión entre las normas de las diversas disciplinas y lo estatuido en las también variables modalidades de organización del trabajo en los distintos establecimientos Gil, *et. al.* (Citado en Hickman, 2001: 103). Este mismo autor señala que el proceso de identificación de la profesión académica, y por tanto, de la configuración de la identidad profesional, se ve ligada necesariamente a la interacción entre el cuerpo académico (como el conjunto de personas vinculadas con alguna institución de educación superior), el referente disciplinario, los itinerarios académicos y las relaciones de poder, como constitutivos de todo entramado social, dentro de un espacio de organización social, entre otros.

Las implicaciones de las nuevas identidades profesionales se relacionan con la profesionalización de los docentes, “con independencia de que estemos asistiendo a una pugna entre un proyecto profesionalizador y otro desprofesionalizador, se trata, sin duda, de una lucha entre distintos aspirantes al dominio de la definición de la profesionalidad docente en el siglo XX” (Whitty, *et. al.*, 1999: 87). Esta pugna pudiera ser un intento del Estado para reemplazar la ideología de la autonomía profesional por una nueva forma de “profesionalidad societaria” basada en una “ideología

racionalista, técnica, impulsada por el mercado.” Hatcher (Citado en Whitty *et. al.* 1999: 87).

Otra forma de reemplazó es la que hace referencia a dos formas opuestas de concebir la enseñanza “en las escuelas de Nueva Zelanda existe actualmente un discurso gerencial dominante que compite con el discurso educativo tradicional de muchos profesores” Codd (Citado en Whitty *et. al.* 1999: 87) A continuación se muestra la tabla en la que Codd se refiere a las concepciones opuestas de la enseñanza.

#### Concepciones alternativas de la enseñanza

	Tecnocrático-reduccionista	Profesional-contextualista
Modelo del rol	Técnico	Práctico reflexivo
Criterio de la buena práctica	Competencia	Integridad
Meta pedagógica	Consecución de resultados específicos del aprendizaje	Desarrollo de diversas capacidades humanas
Contexto administrativo	Gestión eficiente (jerárquico)	Liderazgo profesional (colaborativo)
Tipo de motivación	Extrínseca	Intrínseca
Forma de responsabilidad	Cumplimiento del contrato	Compromiso profesional

De acuerdo con la información de la tabla los contrastes que se observan reflejan los cambios de un modelo de enseñanza orientado hacia el liderazgo escolar democrático a otro de liderazgo mercantil, o, en otras palabras, como señalan Gewirtz y Ball (citados en Whitty: 88), de la “cultura del bienestar” al “nuevo gerencialismo”. Otro aspecto que se observa es el cambio de discurso, es decir, del uso que del vocabulario se hace en el modelo tecnocrático como, la competencia, la consecución de resultados específicos del aprendizaje, la gestión eficiente: en este discurso se percibe la producción de recursos humanos en términos de un modelo económico al que parece orientarse el eje principal de la enseñanza actual. En estos términos, se vuelve a la duda planteada por Whitty en el sentido de si se trata de

una pugna entre un proyecto profesionalizador y otro desprofesionalizador o se trata de definir la profesionalidad docente.

### **1.4.3 Profesionalidad docente**

Uno de los principales factores de análisis en la definición de la profesionalidad docente es observar cómo este concepto se vincula con las reformas educativas. Lo primero que podemos señalar es que cada vez que se crean o modifican los planes y programas de estudio, se requiere de un nuevo perfil docente y de programas de profesionalización o cursos de formación y actualización para aquellos docentes que se incorporan a la enseñanza y para actualizar a aquéllos que ya están en funciones. Mediante estos programas y cursos se intenta resolver la problemática que posiblemente enfrentarán los profesores en sus labores cotidianas. En este contexto, Pasillas (2001: 84) señala que lo que se ha dado en llamar formación, son modalidades de preparación de los profesores que pueden entenderse como “dispositivos de preparación”, sin que esto implique una valoración respecto a la calidad, rigor o nivel académico de la orientación que se proporcione a los docentes.

La mayoría de las prácticas pedagógicas se enmarcan en lo que se denomina “dispositivos de preparación”, es decir, que se trabaja mediante la lógica de la transmisión, o de la comunicación de determinados saberes que alguien diferente de los profesores ha decidido y organizado. En otras palabras, se destaca que no se trata de acciones de formación sino de “actividades de habilitación, capacitación, actualización etc., en su momento muy valiosas, muy necesarias, pero no de formación, y esto es independiente de su calidad académica” (Pasillas 2001: 84).

En este sentido se observa que la noción de dispositivos de preparación se asocia con el modelo de enseñanza tecnocrático-reduccionista, ya que la mayoría de los cursos que se imparten a los docentes consisten en la transmisión de los saberes que les permitan una gestión eficiente y una consecución de resultados específicos del aprendizaje como pudieran ser, “presentar los programas de cursos con otro formato, realizar las evaluaciones-calificaciones de los estudiantes tomando en cuenta otros criterios o allegarles informaciones acerca de teorías sobre diferentes elementos de la educación” (Pasillas, 2001: 84).

En estos términos, consideramos que los “dispositivos de preparación” asumen una función reproductora de la educación, de los saberes para reproducir los proyectos educativos que se planean en espacios a los que el docente no tiene acceso. Los docentes se capacitan y actualizan para servir al propósito de la consecución de planes, “ponen el centro en la transmisión de técnicas específicas para asegurar la eficacia y eficiencia del proceso educativo, que no brindan, entonces, la formación teórica necesaria para comprender la compleja naturaleza de lo educativo” (Vior, 1998: 86).

Desde esta perspectiva, no se duda, entonces, en señalar que, en lugar de programas de profesionalización, se asiste a un proceso de desprofesionalización de la docencia, y no sólo esto, sino también a la reducción de la cierta autonomía, que se indicó tenían algunas profesiones académicas diferentes de la profesión magisterial como profesión de Estado.

### 1.5.1 Estado de conocimiento

El estado de conocimiento del tema que nos ocupa: *Los procesos de formación a través de las trayectorias profesionales de los docentes de inglés en el Colegio de Ciencias y humanidades, UNAM* está poco explorado posiblemente porque se inscribe en una instancia de Enseñanza Media Superior. En la línea de procesos de formación y trayectorias profesionales existen investigaciones como la de Patricia Medina Melgarejo (2000) en la que resalta la importancia de los relatos de vida y las trayectorias profesionales como vías de análisis de los procesos formativos y la constitución de las identidades de universitarios y normalistas. De manera semejante, Jacqueline Fortes y Larissa Lomnitz (1991) abordan desde un enfoque psicológico – antropológico *La formación del científico en México*.

Otros estudios en esta misma línea de trabajo que indagan sobre la temática de los académicos son los de Landesmann, 2001; García Salord, 2001; Villa Lever, 2001; estas tres autoras estudian las trayectorias académicas. El trabajo de Landesmann refiere el caso de los bioquímicos de la Facultad de Medicina considerando los períodos de inserción a la actividad académica. García Salord estudia las trayectorias de los académicos de carrera de la UNAM e indaga sobre la constitución y reproducción social de este grupo. Villa Lever considera tres momentos de las trayectorias académicas de los profesores de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM: la incorporación, la definitividad y las promociones de los académicos.

En el contexto estatal, María Luisa Chavoya (2001) realiza un estudio comparativo de dos grupos de investigadores de la Universidad de Guadalajara, desde una perspectiva sociológica y antropológica.

### 1.6.1 Propuesta teórico-metodológica

La propuesta para este trabajo es de carácter constructivista–interpretativa. Parte de la reflexión del presente, pero con la intención de indagar mediante los relatos de vida, entendidos como:

una perspectiva de investigación [que] sustenta la idea de obtener –por medio de los testimonios orales– visiones del mundo, pasajes significativos de la historia personal y sus vínculos con la construcción social de los espacios educativos y las formas de constitución de las identidades profesionales (Medina, 2000:46).

El análisis de los relatos de vida narrados por el propio sujeto permite comprender cómo nombra y objetiva la realidad (Berger y Luckman, 1968) con el propósito de contextualizar y reconstruir su trayectoria profesional entendida como el “tránsito del sujeto desde su formación hasta sus prácticas laborales en las que ha intervenido empleando los saberes especializados producto de su formación y de los intereses y contextos sociales e institucionales de su acción profesional y social” (Medina, 2000: 47).

En esta reconstrucción, “se plantea la experiencia histórica no como simple vivencia susceptible de reflexión, sino como espacio de objetivación del propio sujeto” (Zemelman, 1992:12).

En el caso específico de los profesores de inglés, las formas de enseñanza de los profesores y los planes y programas de estudio son hoy en día diferentes. La función del docente de inglés, tanto como la metodología de la enseñanza-aprendizaje de la materia se han ido modificando y transformando. Sin embargo, se

encuentran estrechamente vinculados con la historia de 33 años del Colegio de Ciencias y Humanidades.

Para este trabajo se planea la participación de informantes que hubieran ingresado, como profesores al Colegio, en las décadas de los 70-80 y 90-2000 y que estén dando clases en el CCH. Con esta idea se llevó a cabo la selección. Se realizaron entrevistas a ocho profesores. Las preguntas centrales fueron ¿Cómo ingresó al CCH? ¿Cuál es su escuela o facultad de egreso? ¿Qué opina de los cursos que ofrece el Colegio? ¿Cuál es la función del docente de inglés en el CCH? ¿Cómo es una clase normal con sus alumnos? ¿Cómo interactúa con sus alumnos y cómo los evalúa? Después se realizó la transcripción y el análisis de la información obtenida en las entrevistas.

El análisis de las entrevistas permitió reconocer una serie de factores que se entrelazan y permiten comprender cómo los profesores se distinguen y son distinguidos por una serie de atributos que se construyen socialmente. La “narrativa” configura o mejor dicho, reconfigura una serie de actos y trayectorias personales del pasado para conferirle un sentido. Para toda identidad (individual o colectiva) se requiere la sanción del reconocimiento social para que exista social y públicamente (Giménez, 1997:11).

Cabe señalar, que también se utilizaron datos que se obtuvieron en la organización de la información contenida en el documento *Concentrado de datos de los profesores del Departamento de Inglés semestre 004-1*, estos datos nos proporcionan rasgos específicos de los profesores como la carrera y grado profesional, categorías académicas en la institución, condición de género y las

formas de contratación, por horas o tiempo completo. Al igual que en el primer apartado, la descripción se realiza por décadas.

La obtención de datos se ubica desde una perspectiva cualitativa. Sin embargo, también se utilizaron datos cuantitativos, aunque “la constante en todos ellos es captar el sentido que los sujetos otorgan a sus acciones” (Piña, 1997:39), para dar cuenta de los procesos de profesionalización y formación de los docentes de inglés.

## **Capítulo 2**

### **Las opciones de formación del docente de inglés**

En este capítulo se analizan los proyectos de formación por los que han transitado los profesores de inglés con el propósito de saber quiénes participaron en ello y cómo fue su educación para el ejercicio de su práctica docente.

Para encontrar el origen de los docentes de inglés se revisaron los proyectos de formación de profesores que se iniciaron junto con la creación, en 1910, de la Universidad Nacional de México (UNM); los planes de estudio de la Licenciatura en Lengua y Literaturas Modernas (Letras Inglesas), que se imparte en la Facultad de Filosofía y Letras, los de la Licenciatura en la Enseñanza de Inglés, de la Escuela Nacional de Estudios Superiores (ENEP), Acatlán; y el Curso de Formación de Profesores de Lenguas Extranjeras, del Centro de Lenguas Extranjeras (CELE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

La búsqueda inicial se realizó en los Anuarios, Planes de Estudio y Guías de Estudio de la UNAM. La selección que se hizo es como sigue: a) Las bases para el establecimiento de una subsección en la Escuela Nacional de Altos Estudios, destinada a formar profesores de Lengua Nacional y de Literatura para las escuelas secundarias, normales y preparatorias en 1913, b) El Proyecto de Plan de Estudios de 1924 propuesto por José Vasconcelos, c) el plan de estudios de la Licenciatura en Lengua y Literaturas Modernas (Letras Inglesas), vigente durante la década de los sesenta, y el vigente desde 1975 hasta 2004. En relación con la Licenciatura de la Enseñanza de Inglés, se eligió el Plan de estudios vigente durante la década de los ochenta. Por lo que se refiere al Curso de Formación de Profesores de Lenguas

Extranjeras del Centro de Lenguas Extranjeras, se eligió el programa correspondiente al año lectivo 2004-2005.

El recorrido que se realiza, a través de los proyectos de formación de profesores de 1913 y 1924, permite conocer los antecedentes de ser docente de inglés. Del mismo modo, permite el reconocimiento de las influencias que los fundadores manifestaron para dar origen a la Universidad: el positivismo, el humanismo y la cultura desde un punto de vista clásico.

El trabajo que se realiza con los planes de la Licenciatura en Lengua y Literaturas Modernas (Letras Inglesas), de la Enseñanza del Inglés y el Curso de Formación de Profesores de Lenguas Extranjeras, permite construir la historicidad de los proyectos de formación por los que han transitado los profesores para el ejercicio de la enseñanza del inglés.

### **2.1.1 Antecedentes de la profesión de ser docente de inglés**

El aprendizaje de una lengua extranjera en México estaba más relacionado con aspectos culturales y de *status* social que con la profesión de la enseñanza. El docente de inglés es una identidad profesional que se inicia en época reciente, lo cual, no implica que los profesores de inglés no existieran, sino que, en la mayoría de los casos, los profesores ejercían su práctica docente en escuelas públicas o privadas si hablaban el idioma. Algunos, lo habían aprendido en escuelas bilingües, en institutos, academias o centros de carácter privado, otros, en el extranjero, y otros más eran extranjeros o hablantes nativos.

Las escuelas y academias privadas capacitaban a sus propios maestros en el uso de los materiales didácticos, y en algunas de ellas, los elaboraban y los

editaban. En donde no ocurría así, solicitaban asesoría a las compañías editoriales para que les proporcionaran los libros de texto adecuados a las necesidades de los cursos que ofrecían. La mayoría de los profesores de inglés se formaban de este modo.

Sí bien, de 1913 a 1924, la Escuela de Altos Estudios, de la cual procede la Facultad de Filosofía y Letras, expedía un Certificado de Aptitud Docente para impartir clases de lengua y literatura inglesa éste dejó de expedirse con la desaparición de la Escuela en cuestión. Por otro lado, también ha existido la Licenciatura en Lengua y Literaturas Modernas (Letras Inglesas) que se imparte en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, pero se registra que pocos son los que egresan con la especialidad de didáctica. Sin embargo, conforme la demanda de profesores aumentara, se hizo necesario que tuvieran un diploma o una constancia que certificara sus conocimientos. Para ello la UNAM, de acuerdo con esta situación, elaboró y aplicó exámenes de certificación para los profesores que ya estaban dando clases. El CELE se hizo cargo de estos certificados. Para los profesores que laboraban en la enseñanza media superior y superior, se formó la Comisión Técnica de Idiomas, integrada por profesores representantes de cada institución donde se impartían clases de idiomas, como los Centros de Idiomas de la ENEPs y el CELE (Castañeda, 1998). Así, los profesores empezaron a obtener una constancia de conocimientos, mediante el Examen de Profesor de Enseñanza Media Superior.

En este contexto se observan dos posiciones: los profesores que ejercían la práctica docente sólo porque tenían dominio del idioma y aquellos que ya tenían una constancia que certificaba sus conocimientos. Sin embargo, los profesores de inglés, en ninguno de los dos casos, habían tenido estudios específicos para ello. Es hasta

1980 que se establece el *Curso de Formación de Profesores de Lenguas Extranjeras* en el CELE, UNAM y en 1983 se empieza a impartir la Licenciatura en Enseñanza de Inglés en la ENEP, Acatlán.

### **2.1.2 Historicidad de los proyectos de formación: formación de profesores en la Escuela Nacional de Altos Estudios**

La Universidad Nacional de México (UNM) fue creada<sup>33</sup> el 22 de septiembre de 1910 durante el gobierno de Porfirio Díaz. Las funciones que se establecieron en la Ley Orgánica para la UNM fueron la docencia y la extensión de la cultura, en 1929 se agregó la función de investigación.

El 18 de septiembre de 1910, cuatro días antes de la inauguración de la Universidad se crea también la Escuela de Altos Estudios de la cual proviene la actual Facultad de Filosofía y Letras, así como el Colegio de Letras Modernas. Los objetivos de la Escuela de Altos Estudios fueron:

1. Formar profesores para las escuelas secundarias, preparatorias, normales y profesionales.
2. Coordinar las labores de los institutos de investigación científica.
3. Perfeccionar los estudios de las demás escuelas universitarias.
4. Proporcionar facilidades para que se lleven a cabo investigaciones científicas (Ducoing, 1990:117).

Para tal efecto, la Escuela de Altos Estudios tendría tres secciones: la de Humanidades, la de Ciencias Exactas y la de Ciencias Sociales. Una de las

---

<sup>33</sup> Los creadores de la Universidad fueron intelectuales eruditos, humanistas de corte clásico [...] que formaban parte de dos corrientes culturales: la tradición positivista heterodoxa, representada por don Justo Sierra y don Ezequiel A. Chávez y la nueva corriente cultural, de inspiración espiritualista, que representaban los miembros del Ateneo de la Juventud, particularmente Antonio Caso y Pedro Henríquez Ureña. Ellos concibieron a la Universidad como una institución, laica, nacional y pública (Guevara Niebla, 1990:22-23).

prioridades de la Escuela de Altos Estudios fue la formación de profesores. Ezequiel A. Chávez, Director de la escuela en 1913, dejó sentadas las bases de los estudios pedagógicos. Además, junto con Pedro Henríquez Ureña y Alfonso Reyes elaboraron lo que serían las bases de la formación de profesores (Ducoing, 1990a:117-118).

BASES PARA EL ESTABLECIMIENTO DE UNA SUBSECCIÓN EN LA ESCUELA NACIONAL DE ALTOS ESTUDIOS, DESTINADA A FORMAR PROFESORES DE LENGUA NACIONAL Y DE LITERATURA PARA LAS ESCUELAS SECUNDARIAS, PREPARATORIAS Y NORMALES

1ª. Los estudios de la Subsección destinada a formar profesores de Lengua Nacional y de Literatura para las escuelas secundarias, preparatorias y normales de la República, comprenderán las materias siguientes:

1. La lengua y literatura castellanas	3 años
2. La literatura mexicana y el estudio breve de las literaturas Hispanoamericanas	2 años
3. La lengua y literatura latinas	3 años
4. La literatura griega y el estudio de las literaturas orientales	1 año
5. Las literaturas europeas modernas (sin incluir la literatura castellana)	
a) la literatura francesa	1 año
b) la inglesa y la anglo-americana	1 año
c) la literatura italiana, alemana	1 año
6. Las nociones de filología con especial atención al idioma griego y a las lenguas romances	1 año
7. La historia general, con nociones de geografía histórica	2 años
8. La historia del arte (artes plásticas y música)	2 años
9. La estética con nociones previas de filosofía general	2 años
10. La ciencia de la educación, con la psicología y la metodología general	2 años

**Cuadro 2.1**<sup>34</sup>

Los estudios de la lengua y la literatura destacan en la 1ª. Base señalada, pero más que otros, los que se refieren al estudio de la Lengua y literatura castellanas y al de Lengua y literatura latinas, a los que se les asignan 3 años para obtener el certificado. Le siguen la Literatura mexicana y el estudio breve de las literaturas hispanoamericanas con duración de 2 años. Después, las literaturas

<sup>34</sup> La información de este Documento corresponde al Boletín de Instrucción Pública, XXI, 3 y 4 marzo-abril de 1913, pp. 325-328. Se incluye en el apéndice 5 del Tomo II de Ducoing, 1991: 36-39.

européas modernas: la literatura francesa, la inglesa y la anglo-americana, la italiana y la alemana con duración de 1 año. Con dos años la historia general, con nociones de geografía histórica, la historia del arte (artes plásticas y música), la estética con nociones previas de filosofía general y la ciencia de la educación, con la psicología y la metodología general.

En cuanto al perfil de ingreso (apéndice 1: bases 2ª. a 9ª.) se indica que podían inscribirse a estos cursos los maestros normalistas que hubieran ejercido un año la docencia, y para quienes provenían de otras escuelas o universidades se requería que tuvieran calificaciones superiores en los cursos de Lengua Nacional y Literatura. Además, otro de los requisitos (apéndice 2) a partir de enero de 1915 fue que sería obligatorio que aprobaran latín y griego en la Escuela Preparatoria.

Desde esta perspectiva, se observa, que el conocimiento de la lengua castellana, de las lenguas greco-latinas y la literatura fueron primordiales en torno a estos estudios. Además, de expedir un certificado de aptitud docente de acuerdo con los criterios ya señalados, la Escuela de Altos Estudios también ofreció los grados de Licenciatura y Doctorado<sup>35</sup>.

---

<sup>35</sup>LICENCIATURA. Para la licenciatura se exigirá haber sido aprobado en los tres años de cursos que en seguida se expresarán y presentar un examen final con una tesis sobre asunto literario filosófico. La forma de este examen será como la de los que se verifican en las Escuelas Profesionales de esta Universidad (por ejemplo, y quizás de preferencia, la de Jurisprudencia).

DOCTORADO. Se exigirá haber cursado la licenciatura y las asignaturas posteriores obligatorias del doctorado; presentar una tesis sobre asuntos literarios o filosóficos, la cual deberá demostrar que se han hecho investigaciones o meditaciones propias, y no de segunda mano, en el tema que se estudie. La tesis la discutirá un jurado que nombre el Consejo Universitario, según lo dispone el artículo 14º de la Ley Constitutiva de la Universidad (Ducoing, 1991:15-17).

## CURSOS DE LA LICENCIATURA

1er. Año	2º año	3er. año
<b>FILOSOFÍA</b> 1. Filosofía general (2 clases a la semana) 2. Lógica y metodología de las ciencias (1 clase)	1. Historia de la filosofía antigua y medieval (1 clase a la semana) 2. Psicología (2 clases)	1. Historia de la filosofía moderna (1 clase a la semana) 2. Ciencia de la educación (una clase)
<b>HISTORIA</b> 3. Geografía Histórica (una clase) 4. Historia antigua (2 clases)	3. Historia patria colonial (2 clases) 4. Historia medieval (2 clases)	3. Historia de la República Mexicana (2 clases) 4. Historia moderna (2 clases)
<b>LETRAS</b> 5. Lengua y literatura castellanas Edad Media (2 clases) 6. Lengua y literatura latinas (2 clases) 7. Literatura francesa (1 clase)	5. Lengua y literatura castellanas. Época moderna (2 clases) 6. Lengua y literatura latinas (2 clases) 7. Literatura inglesa (1 clase)	5. Lengua y literatura castellanas. Siglos XIX y XX. Estudio especial de la literatura mexicana (2 clases) 6. Lengua y literatura griegas (2 clases) 7. Estética (1 clase)
Total: 12 clases por semana	Total: 12 clases por semana	Total: 12 clases por semana

**Cuadro 2.2**<sup>36</sup>

Como se observa, los cursos, para obtener el grado de Licenciado en Letras, se organizan en tres ejes temáticos: Filosofía, Historia y Letras. A Filosofía corresponden los estudios históricos y pedagógicos, acompañados de la filosofía. En lo que corresponde a Historia, se observa una secuencia cronológica en los cursos: Historia antigua, patria colonial, mexicana y moderna. Para letras los cursos corresponden a Lengua y literatura castellanas, durante los tres años; lengua y literatura latinas, los primeros dos años, para el tercer año, se propone el curso de Lengua y literaturas griegas. Para la literaturas europeas modernas se observa la literatura francesa durante el primer año, la inglesa durante el segundo y en el

<sup>36</sup> Esta información se incluye en el apéndice 2 del Tomo II de Ducoing, 1991: 36-39.

tercero un curso de Estética. Pero ¿Quiénes fueron los maestros que dieron las clases de los cursos ya señalados?

### **2.1.3 Fundadores de la Universidad Nacional de México**

Los profesores titulares que participaron en este proyecto impartieron los cursos de manera gratuita. Ellos fueron:

- Mariano Silva y Aceves: Lengua y literatura latinas
- Alfonso Reyes: Lengua y literatura castellanas
- Pedro Henríquez Ureña: Lengua y literatura inglesa
- Antonio Caso: Filosofía y estética
- Carlos Lazo, Federico Mariscal y Jesús T. Acevedo: Historia del arte
- Luis G. Urbina: Literatura mexicana
- Ezequiel A. Chávez: Ciencia y arte de la educación, psicología y metodología
- Miguel Schultz: Historia general
- Jesús Díaz de León: Filología y lingüística
- Enrique González Martínez: lengua y literatura francesa
- Joaquín Palomo Rincón: Lengua y literatura inglesa

Los participantes en este proyecto de formación habían pertenecido al grupo del Ateneo de la Juventud. Este grupo habitaba en la ciudad de México, aunque algunos de sus integrantes provenían de varios estados de la república, ya que sólo una minoría había nacido en la capital. Por ejemplo, Luis G. Urbina (1868-1934) y Antonio Caso (1883-1946) nacieron en el Distrito Federal. Enrique González Martínez (1871-1952), en Guadalajara; Alfonso Reyes (1889-1959), en Monterrey y Pedro Henríquez Ureña (1884-1946) era dominicano (Quintanilla (1999:151).

Quienes llegaban a la ciudad de México y tenían el propósito de cursar estudios superiores la mayoría de ellos estudiaría en la Escuela de Jurisprudencia obteniendo el título de abogado. Quintanilla señala varios aspectos que propiciaron

que los miembros del Ateneo de la juventud optaran por esta profesión: uno de ellos fue que les permitía conseguir empleo y relacionarse con las élites políticas y culturales de la época; otro, que era una de las opciones para quienes tuvieran interés en las letras o la filosofía. Según esta misma autora, Antonio Caso y José Vasconcelos hubieran preferido tener el título de filósofos, en el caso de Alfonso Reyes, que también obtuvo el título de abogado, desde que cursaba el bachillerato, “ya había decidido ser hombre de letras” (Quintanilla, 1999:166-167).

La vida social, política y cultural de los miembros del Ateneo de la juventud transcurre entre dos etapas de la historia de México. La primera, durante el gobierno de Porfirio Díaz y la segunda durante el gobierno de la Revolución Mexicana. La formación intelectual de estos jóvenes ocurrió durante la época porfirista en la que prevalecía la escuela positivista<sup>37</sup>. Los planes de estudio de la Escuela de Jurisprudencia, aprobados en 1889, incluían la enseñanza del derecho minero, el mercantil y el industrial. Del mismo modo, se incluía el dominio del francés y conocimientos básicos del latín. La retórica<sup>38</sup> era un recurso primordial que se practicaba con frecuencia en los certámenes de oratoria, las discusiones en los juzgados y en los juegos florales, entre otros.

Los miembros del ateneo de la juventud han sido considerados como un grupo minoritario que gozó de los privilegios de la época porfirista:

---

<sup>37</sup> Sistema filosófico propuesto por Augusto Comte y que trajo a México Gabino Barreda. Esta filosofía no concede validez científica a los conocimientos que no provienen de la experiencia.

<sup>38</sup> Arte de elaborar discursos gramaticalmente correctos, elegantes, y sobre todo, persuasivos. Primera acepción en el Diccionario de Retórica y Poética de Helena Beristáin. 1987.

La formación de élites intelectuales existe y ha existido en todas las civilizaciones, en todas las épocas, ha sido influida decisivamente por las fuerzas sociales dominantes, a través, y sobre todo, por el poder que estas fuerzas detentan en el estado (Guevara Niebla, 1990:17).

El contexto político, social y económico durante el régimen de Porfirio Díaz fue de grandes contrastes. Por un lado, se consolidaba la industria nacional mediante el ingreso de capitales extranjeros para la exploración del petróleo y las minas y por otro, se explotaba a los trabajadores mexicanos mediante un sistema de patronos y capataces, semejante al antiguo de amos y esclavos, que se creía había sido abolido por la Guerra de la Independencia (García Rivas, 1970:480).

En cuanto a educación, se creó la Escuela Normal para Profesores en 1887, y la Escuela Normal para Profesoras en 1890; el 16 de mayo de 1905, la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes y en 1910 se restableció la Universidad Nacional de México. Pero tan halagadoras medidas apenas si cambiaron la situación existente, en la que el 80% de la población era analfabeta (Fell, 1989:361), vivía en la miseria y estaba sujeta a la servidumbre en favor de un puñado de privilegiados (García Rivas, 1970:480).

Como se observa, sólo un 20 % de la población sabía leer y escribir y de este porcentaje sólo una minoría tenía acceso a la educación superior. En los momentos de franco desarrollo en la Escuela de Altos Estudios la inscripción en el año de 1916 fue de 506 alumnos; en 1917, de 681 y para 1918 se inscribieron 700 alumnos (Ducoing, 1990:140). En este contexto, transcurre la formación profesional de los primeros profesores de lengua nacional y extranjera en la Escuela de Altos de Estudios.

Durante la etapa revolucionaria, la política del país, con el nuevo estado revolucionario, no proporcionaba el presupuesto suficiente para llevar a cabo los proyectos de la UNM y esta institución vive un período de crisis: está a punto de desaparecer. La mayoría de los intelectuales prerrevolucionarios que conformaron la Universidad, preocupados por establecer los estudios filosóficos y humanistas de corte clásico no comprendieron en su justo sentido el acontecimiento de la Revolución Mexicana:

Se le reprochó su origen, su ideología, y su relación con el pasado, los conservadores desconfiaron de ella por la tendencia liberal de sus programas, y los liberales por ser según ellos, una fiel copia de la Universidad novohispana. Los revolucionarios la atacaron por ser una institución surgida con el porfirismo, y los enemigos de Don Justo Sierra por ser de él la iniciativa de su fundación.<sup>39</sup>

En este contexto, la UNM ha mostrado a lo largo de su existencia una reticencia al cambio, y el Estado, sólo en momentos efímeros ha llegado a comprender en toda su dimensión el significado de la cultura superior para el desarrollo nacional (Guevara Niebla señala 1990:19).

Por la Escuela de Altos Estudios transitaron varios y diversos proyectos de formación de profesores, como el que se propone en las Bases de Ezequiel A. Chávez, presentado previamente; el de Miguel Schultz cuya “Iniciativa presentada a la Rectoría de la Universidad Nacional” proponía:

1. Ofrecer cursos de especialización y perfeccionamiento en materias científicas y humanísticas.
2. Ofrecer cursos de conocimientos fundamentales “encaminados a elevar el nivel intelectual medio de las masas populares” constituyendo así “una escuela de vulgarización de conocimientos generales” (Ducoing, 1990:131).

---

<sup>39</sup> Texto tomado del Anuario General, 1964 s/n. Citado por Ducoing, 1990:110.

Esta propuesta se vinculaba con las necesidades de la época, para que los sectores menos preparados pero más numerosos, también participaran de los beneficios de la educación superior. Sin embargo, no fue aceptada.

#### **2.1.4 Proyecto de plan de estudios de José Vasconcelos**

En enero de 1924 José Vasconcelos, Secretario de Educación Pública, decide reorganizar la Universidad y propone en febrero del mismo año el siguiente Proyecto de Plan de Estudios que organizó en tres secciones:

- 1) Filosofía y Letras
  - a) Disciplinas filosóficas
  - b) Letras
- 2) Escuela Normal Superior
  - a) Inspectores de escuelas
  - b) Directores de escuelas
  - c) Profesores de escuelas secundarias preparatorias y normales
- 3) Ciencias aplicadas
  - a) Medicina
  - b) Ingeniería

Las modificaciones que se observan en este proyecto en relación con el propuesto por Ezequiel A. Chávez en 1913, son: en la primera sección, quedan Filosofía y letras; en la segunda, la formación de profesores y la expedición de sus respectivos certificados de aptitud docente quedan a cargo de la Escuela Normal Superior. Los estudios vinculados con el campo pedagógico se restringen a la Escuela Normal Superior y se excluyen de la sección de humanidades para ubicarlos en la de Ciencias Sociales con los cursos de Ciencia y arte de la educación. La Escuela así, continúa teniendo tres secciones: la de Humanidades, la de Ciencias Exactas y la de Ciencias Sociales, pero con una organización diferente.

En el Plan de Vasconcelos de 1924 se establecen los departamentos:

- a) de especialización de estudios filosóficos;
- b) de especialización de estudios de letras;
- c) de especialización de ciencias médicas;
- d) de especialización de ciencias relativas a la ingeniería;
- e) de especialización de ciencias sociales;
- f) de escuela normal superior.

De acuerdo con esta reorganización de la Universidad, se modifican los requisitos de admisión, la obtención de grados y el perfil del egresado. En lo que se refiere al perfil de ingreso se requiere tener grado de bachiller, título de profesor normalista o de cualquiera de las facultades de la Universidad. Los requisitos de admisión que ya no se enuncian en esta organización son los que se refieren a que los alumnos debían tener calificaciones muy altas en las materias correspondientes a la sección que desearan inscribirse y los cursos obligatorios de latín y griego a partir de 1915. Para obtener el certificado de aptitud docente, Ezequiel A. Chávez, en las Bases 7<sup>a</sup>. y 8<sup>a</sup>. (apéndice 1), enuncia que los estudiantes que hayan cubierto los cursos descritos en la 1<sup>a</sup>. Base (Ver cuadro 1) y dado una clase de Lengua Nacional o Literatura de manera gratuita y bajo la vigilancia de un profesor, podrían obtener el certificado en las materias de Lengua Nacional y de Literatura.

En el Plan de Vasconcelos de 1924, la obtención de los certificados responde a la nueva organización en departamentos de especialización de estudios. Con este plan, se obtiene el certificado de aptitud docente con especialidad en una materia para impartir clases en escuelas secundarias, preparatorias o normales aprobando dos cursos considerados como obligatorios y uno optativo; el de Inspector de escuelas se obtiene con la aprobación de cuatro cursos obligatorios y uno optativo,

para el de Director de escuelas son seis cursos y uno optativo. De esta manera, el perfil del egreso, en relación con el plan de 1913, también se modifica.

La especialización se favorece con la reducción del número de cursos para obtener los certificados ya señalados, y por otro lado, se adquieren en menor tiempo. En contraste con las Bases de 1913, que establece diez cursos que se cubrían en tres años, en el Plan de Vasconcelos se reduce a dos años.

El proyecto de formación de profesores que elaboró Ezequiel A. Chávez junto con Pedro Henríquez Ureña y Alfonso Reyes tuvo varias modificaciones entre 1913 y 1924. Sin embargo, Ezequiel A. Chávez, generalmente estaba presente, como profesor del curso Ciencia y arte de la educación, psicología y metodología; como Director de la Escuela de Altos Estudios en dos períodos: de febrero de 1913 a noviembre de 1913 y de julio de 1921 a marzo de 1924, y con el nombramiento de Rector un primer período: del 1º. de diciembre de 1913 a septiembre 2 de 1914, y el segundo, de agosto 28 de 1923 a diciembre 8 de 1924.

José Vasconcelos fue Rector de la Universidad Nacional de México durante el período del junio 4 de 1920 a octubre 12 de 1921. Sin embargo, cuando entró en vigor el Plan ya descrito, Vasconcelos tenía el cargo de Secretario de Educación Pública (1920-1925), entre el Rector de la Universidad y el Secretario de educación se suscitan algunas divergencias en relación con los proyectos educativos. Estas se observan entre las funciones del Rector de la Universidad y las que tiene el Secretario de Educación Pública. La tensión se produce debido a que con frecuencia el Rector tiene que negociar las disposiciones o acuerdos que emite la Secretaría de Educación Pública relacionados con los asuntos de la Universidad. Una de las confrontaciones entre ambos fue cuando Bernardo Gastélum, Subsecretario de

Educación, sin considerar la opinión del Rector o del Consejo Universitario, suprime las secretarías de las distintas facultades y las sustituye por una secretaría general de la Universidad en 1923 (Ducoing, 1990: 141-189).

Vasconcelos, como Secretario de Educación, propone que las funciones de rector y de secretario general las realice una sola persona. Ezequiel A. Chávez arguye que el secretario general no puede sino asumir funciones de control Administrativo, a diferencia del rector o el secretario de Educación Pública, cuyas atribuciones son también culturales, científicas y pedagógicas. (Fell, 1989:306-309).

Las tensiones entre Ezequiel A. Chávez y José Vasconcelos continúan. La Universidad reclama autonomía para nombrar a sus directores y personal docente, así como en organización de sus planes de estudios. En cuanto a la designación del rector, Chávez recomienda que sea el Consejo Universitario y no el Presidente de la República, quien se encargue de este asunto. Chávez apoya la propuesta que Antonio Caso había hecho ya al Secretario de educación. La respuesta de Vasconcelos a esta confrontación fue como sigue:

Usted conoce los estatutos de esa Universidad mejor que yo, y por lo mismo sabe perfectamente que el jefe nato de la Universidad, según la Ley que la creó, es el secretario de Educación Pública, y como jefe nato de la Universidad yo puedo dictar cualquier disposición que la afecte, y lo puedo hacer dentro de atribuciones legales expresas, y es evidente que igual cosa puedo hacer con cualquiera de las escuelas que dependan de la Universidad.<sup>40</sup>

En este contexto se observan dos posiciones la del rector que representa a la Universidad con un proyecto de educación superior, que de acuerdo con sus

---

<sup>40</sup> Carta del 8 de febrero de 1922, Boletín de la SEP, 1,3, p. 272. Esta información se tomó de Fell, 1989:307.

críticos, en este caso, el propio Vasconcelos, no coincidía con las necesidades técnicas, económicas, sociales y culturales del país.

El proyecto educativo del secretario de Educación Pública, si bien, no descartaba la educación superior, daba prioridad a la educación básica. La empresa cultural y educativa de Vasconcelos tuvo como primer objetivo, la educación popular que se impulsó a través del desarrollo de la escuela elemental y la alfabetización (Guevara Niebla, 1990:31).

En esta misma dirección de impulso a la educación y durante la gestión de Vasconcelos como Secretario de Educación Pública, el presidente Álvaro Obregón mediante el decreto del 23 de septiembre de 1924, la Escuela de Altos Estudios, se sustituyó por las actuales Escuela Normal Superior, la Escuela de Graduados (Medicina e Ingeniería) y se instituyó la Facultad de Filosofía y Letras.

Con la aproximación realizada a los planes de estudios de 1913 y 1924, y a la vida social, política y cultural de los fundadores de la Universidad, se puede decir que durante su formación intelectual predominaron la influencia del positivismo, el humanismo y la cultura desde un punto de vista clásico.

#### **2.1.5. La noción de cultura de los fundadores de la Universidad**

El positivismo, entendido como el sistema filosófico que no concede validez científica a los conocimientos que no provienen de la experiencia, que bien puede vincularse con los estudios que proporcionaban los conocimientos científicos.

El humanismo, entendido como un movimiento cultural que se apoya en la tradición clásica, circunscrito al conocimiento de los modelos clásicos y al campo de

la literatura greco-latina (Modern, 1972: 91), puede observarse en los estudios de lengua y literatura.

En cuanto a la cultura desde un punto de vista clásico, en el siglo XVI, el término cultura se usaba para referirse a un proceso de desarrollo intelectual o espiritual, y difería en ciertos aspectos del de civilización. Asimismo, el sentido original de la palabra cultura se relacionaba con el cultivo o cuidado de algo. En el siglo XVIII, el siglo de las luces o la ilustración, el término civilización se usaba “para describir un proceso progresivo de desarrollo humano, esto es, un movimiento hacia el refinamiento y el orden y un alejamiento de la barbarie y el salvajismo” (Thompson, 1998:138). Para el siglo XIX los franceses y los ingleses usaban el término cultura como sinónimo de civilización: “cultivarse” o “civilizarse”. Por otro lado, en Alemania la palabra “Zivilisation” adquirió una connotación negativa: se asociaba con la cortesía y el refinamiento de los modales mientras que “kultur” se usaba más para referirse a los productos artísticos y espirituales en los que se expresaban la individualidad y la creatividad. En estos términos, la cultura es diferente de civilización. Finalmente, la concepción clásica de cultura emerge a fines del siglo XVIII y principios del XIX. Thompson (1998: 139) la define como “el proceso de desarrollar y ennoblecer las facultades humanas, proceso que se facilita por la asimilación de obras eruditas y artísticas relacionadas con el carácter progresista de la era moderna”

El proyecto de formación de profesores de Ezequiel A. Chávez (1913) enunciado en las “Bases para el Establecimiento de una Subsección en la Escuela Nacional de Altos Estudios, destinada a formar profesores de Lengua Nacional y de Literatura para las escuelas secundarias, preparatorias y normales de la República”,

se articula con un proyecto educativo asociado con la cultura desde una perspectiva clásica y con las humanidades. De aquí, el perfil de ingreso requerido. Para ingresar a la Escuela en cuestión, los aspirantes debían tener calificaciones muy altas que probaran su conocimiento de la lengua castellana, y del latín, así como del francés, inglés o raíces griegas, si no podían probar su conocimiento de las últimas tres lenguas mencionadas, podían optar por el italiano o el alemán. Con estos requisitos, se observa que el conocimiento, tanto de la lengua castellana o Lengua Oficial, como el de las lenguas extranjeras ocupaba un lugar muy importante. Esta importancia se vincula con el sentido de desarrollar y ennoblecer las facultades humanas, y en palabras del propio Ezequiel A. Chávez: “para perfeccionar y ensanchar los conocimientos” de los profesores (Fell, 1989:305).

De acuerdo con el perfil de ingreso, se puede decir que muy pocos podían tener acceso a la Escuela de Altos Estudios, si se considera que el 80% de la población era analfabeta. En este contexto, la organización intelectual y cultural del país estaba a cargo de un grupo muy reducido que concebía la cultura en el sentido de “Kultur”, que se vincula más con la *Intelligentsia* alemana en la que convergen los ámbitos de la academia, la ciencia, la filosofía y el arte, que como sinónimo de civilización, en el sentido usado por los ingleses y los franceses: cultivarse o civilizarse.

El plan de estudios propuesto por Vasconcelos se vincula con un proyecto educativo más asociado con la concepción de cultura como sinónimo de civilización.

En el perfil de ingreso del plan de 1924 para obtener un certificado de aptitud docente de materias especiales, de Inspectores de escuelas o de Directores de escuelas, se omite el requisito de comprobar un conocimiento alto de la lengua

castellana y el latín, así como conocimientos básicos de las lenguas europeas francés o inglés, italiano o alemán. Esta omisión responde a la nueva organización en la que la formación de profesores se asigna a la Escuela Normal Superior:

Los estudiantes que ingresan a la escuela ya no están obligados a haber terminado sus estudios universitarios, y los altos estudios están ahora también al alcance de los maestros egresados de una escuela normal primaria o que han ejercido ya el magisterio durante algunos años (Fell, 1989: 295-296).

La modificación de los requisitos de admisión, si bien, permite que más estudiantes sean aceptados en la Escuela Normal Superior, por otro lado, la ubicación del estudio de las lenguas en la Subsección de letras limita la posibilidad de un contacto más amplio con las humanidades. En este contexto, el proyecto educativo de 1913 estaba más asociado con la concepción de cultura en términos de “Kultur”. Es decir, con un sentido diferente de civilización, un proyecto de universidad con características, sí bien humanistas, sólo accesible a una minoría. La reestructuración en 1924 ubica al proyecto educativo en términos de cultura igual a civilización, un proyecto educativo de estado que parece vincularse con las necesidades de la mayoría de la población. Para Vasconcelos:

civilización es toda cultura que refuerce la cohesión nacional (y continental), que lleve al mejoramiento tangible y rápido de las relaciones sociales y del desarrollo económico, que zanje las desigualdades generadoras de desórdenes y de luchas fratricidas (Fell (1989: 287).

Asimismo, Fell señala que Vasconcelos expresa que por civilización se entiende “la aptitud de todo género al servicio de la colectividad.” Así, con la reestructuración del Plan en 1924 las actividades de la Escuela de Altos Estudios se orientaron a ciclos más cortos de perfeccionamiento y aplicación de los conocimientos adquiridos, de acuerdo con Fell la Escuela se convirtió en una especie

de centro superior de aplicación y de pedagogía, más modesto en sus objetivos que cuando fue inaugurada por Justo Sierra en 1910, pero mejor adaptada a las posibilidades y a las necesidades reales del país.

En este sentido el proyecto de Vasconcelos se puede considerar como un proyecto educativo de Estado asociado con la cultura igual a civilización; un proyecto vinculado con un modelo de universidad popular, en contraste con el proyecto inicial considerado como un modelo de universidad académica en el sentido de instruir y educar a humanistas de corte clásico, figuras sociales a las que Gramsci identificó como *intelectuales tradicionales*, personajes, que se pensaban así mismos como portadores del interés general de la sociedad (Guevara Niebla, 1990: 21). Sin embargo, ante este contraste, ha sido el pensamiento humanista formado en la Universidad el que más se ha ocupado en señalar la problemática de los proyectos culturales que se proponen para esta institución. Así, se puede decir, que no es en la oposición entre una universidad popular y una universidad académica donde reside el problema, sino más bien en qué tanto se vincula con el proyecto educativo propuesto por el Estado.

Las políticas de estado y educativas se han ido modificando y transformando, no obstante, la formación de profesionales sigue siendo una de las principales actividades de la Universidad. En los años 40 y 50, la UNAM tenía asignado un papel importante: la preparación de élites políticas dirigentes y la formación de cuadros profesionales para los sectores secundario y terciario (Marsiske, 2000: 8)

A pesar de las crisis, contradicciones y presiones ejercidas por el gobierno en turno, la UNAM hoy en día es la institución de educación superior más importante del país.

En ella se realiza el 50% de la investigación mexicana; su estructura docente le permite ofrecer 67 licenciaturas, más de 80 especialidades; más de 130 programas de maestría y cerca de 50 programas de doctorado. [...] La UNAM cuenta con 13 facultades y cuatro Escuelas Nacionales; tiene además los planteles de la Escuela Nacional Preparatoria y del Colegio de Ciencias y Humanidades, recientemente reestructurados con el nombre de Escuelas Nacionales (Marsiske, 2000: 18).

Lo anterior son antecedentes considerados necesarios para enmarcar y comprender la formación profesional y la relación con la docencia que desde sus inicios ha tenido la UNAM ya que el tema que aquí se expone se relaciona con las opciones de formación de los profesores de Inglés y el 91% de quienes conforman la planta docente del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), ha realizado sus estudios en las facultades y escuelas de la UNAM.

Si bien, el rasgo común entre ellos es haber egresado de la misma institución, las licenciaturas en las que se formaron fueron diferentes, los planes de estudio que cursaron también, incluso si se trató de la misma carrera ya que su ingreso al CCH ha ocurrido durante tres décadas. Sin embargo, los primeros profesores que iniciaron su labor docente durante la década de los setenta en el Colegio, en su mayoría, egresaron de la licenciatura de Lengua y Literaturas Modernas (Letras Inglesas) que se imparte en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM.

### **2.2.1 Planes de estudio de los docentes de inglés:<sup>41</sup> la Facultad de Filosofía y Letras**

---

<sup>41</sup> Para el análisis de los planes de estudio reconocemos las ideas aportadas por la Dra. María Concepción Barrón Tirado (2000). *Análisis comparativo de las licenciaturas en pedagogía y ciencias de la educación en las universidades privadas de la zona metropolitana*, Tesis de Doctorado en Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.

La Facultad de Filosofía y Letras (FFYL) de la UNAM proviene de la Escuela de Altos Estudios, se instituye por decreto del presidente Álvaro Obregón el 23 de septiembre de 1924. Desde entonces a la fecha, el estudio de las humanidades le ha sido conferido a esta Facultad. Su función, de acuerdo con la UNAM, es la docencia, la extensión de la cultura, y a partir de la autonomía desde 1929, la investigación. La facultad actualmente se compone de colegios: el de Filosofía, Letras, Historia, Pedagogía, Geografía, Bibliotecología y el de Estudios Latinoamericanos.

El Colegio de Letras se organiza en siete departamentos agrupados en dos coordinaciones: la Coordinación de Letras Hispánicas y Clásicas, que abarca Lengua y Literatura Hispánicas, Letras Clásicas; la Coordinación de Letras Modernas y Arte Dramático que abarca Letras francesas, Letras Inglesas, Letras Alemanas, Letras Italianas, y Licenciatura Dramática y Teatro.

La carrera de Letras Inglesas corresponde al Colegio de Letras Modernas y los fines académicos que se le asignan son la tendencia “a satisfacer toda una gama de necesidades relacionadas con la pulcritud formal de la expresión del pensamiento: desde el artista de la palabra, creador y original, hasta el mero corrector de la expresión verbal decorosa” (Ver al final cuadro 2.3).

Los profesores que ingresaron al Colegio en la década de los setenta, como ya se mencionó, la mayoría egresaron de la licenciatura de Lengua y Literaturas Modernas (Letras Inglesas). Así que los Planes de Estudio que cursaron corresponden a los años sesenta. El Anuario General 1964 (UNAM, 1964) consultado en la Biblioteca Central es como sigue.

### **2.2.2 Plan de estudios durante la década de los sesenta**

El egresado en Lengua y Literatura Modernas (Inglesas, Francesas, Alemanas e Italianas) obtiene el grado de licenciatura al cubrir un total de 296 créditos, de los cuales 264 son obligatorios y 32 optativos.

El perfil de ingreso que se solicita a los estudiantes es haber concluido el bachillerato, además de tener un conocimiento equivalente a 250 horas efectivas de idioma, al entrar a la facultad se realiza un examen de admisión que acredite la comprensión y habilidad para expresarse en inglés.

En el perfil de egreso, de acuerdo con el plan de estudios en cuestión, resalta la posibilidad de que sus egresados realicen creaciones literarias y también traduzcan en el idioma de su especialidad, en este caso, el inglés. En cuanto a la docencia, ésta se menciona como otra posibilidad en el apartado para las características deseables del estudiante. Por lo que, se deduce que en ese período, el ser docente de inglés se contemplaba como una opción secundaria (Ver al final cuadro 2.4).

MATERIAS DEL PLAN DE ESTUDIOS DE 1964 (UNAM, ANUARIO GENERAL, 1964:34).

<p>a) Materias obligatorias generales</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Curso superior de Latín (2 semestres) 4 horas</li><li>• Curso superior de inglés (4 semestres) 4 horas</li><li>• Fonética de la lengua inglesa (2 semestres) 2 horas</li><li>• Teoría literaria (2 semestres) 2 horas</li><li>• Curso superior de español (2 semestres) 4 horas</li><li>• Gramática histórica (2 semestres) 2 horas</li><li>• Introducción a la literatura inglesa (2 semestres) 2 horas</li></ul> <p>b) Materias Obligatorias Monográficas</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Literatura española(2 semestres) 2 horas</li><li>• Literatura Iberoamericana o Literatura Norteamericana (2 semestres) 2 horas</li><li>• Literatura medieval (2 semestres) 2 horas</li><li>• Literatura dramática comparada (2 semestres) 2 horas</li><li>• Literatura mexicana (2 semestres) 2 horas</li><li>• Shakespeare (2 semestres) 2 horas</li><li>• Historia de la Cultura Inglesa o Norteamericana (2 semestres) 2 horas</li></ul> <p>c) Seminarios</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Seminarios de Literatura Inglesa (2 semestres) 2 horas</li><li>• Seminario de Lengua Inglesa (2 semestres) 2 horas</li></ul> <p>d) Cursos optativos (6 semestres)</p> <p>Optativas de Letras Inglesas: Latín /Gramática histórica inglesa /Fonética inglesa /Literatura española /Curso monográfico de Literatura Inglesa o de Literatura Norteamericana /Curso monográfico de Historia de la Cultura Inglesa o Norteamericana /Seminario de literatura (novela drama, poesía) /Seminario de Lengua Inglesa /Seminario de didáctica de inglés Literatura comparada /Literatura de una lengua moderna /Creación literaria y traducción de textos / Teatro, poesía coral, historia de la crítica, filosofía del lenguaje, Psicología del adolescente, o cualquier otra que apruebe el Consejo Técnico.</p>
---

El plan de estudios está organizado por semestres y la carrera se cursa en cuatro años. Los contenidos temáticos se presentan en cuatro apartados en los que se indican las materias obligatorias generales, las obligatorias monográficas, los seminarios y los cursos optativos. Además, del apartado que señala las materias optativas de Letras Inglesas.

En el primer apartado se observa que el estudio de las lenguas como el latín, el inglés y el español, y se complementa con Fonética de la lengua inglesa, Gramática histórica, Teoría literaria e Introducción a la literatura inglesa. Este primer apartado representa el 40% de los contenidos temáticos del plan de estudios, de los cuales la mitad corresponden al estudio de la lengua.

La literatura inglesa medieval y Shakespeare, así como la literatura española, iberoamericana, dramática y mexicana destacan en el segundo apartado, ya que con excepción de Historia de la literatura inglesa o norteamericana, las demás materias corresponden al estudio de la literatura.

En el tercer apartado se indican los seminarios correspondientes a lengua y literatura y el cuarto se relaciona con los cursos optativos, que representan un 15% de los contenidos del Plan.

En el plan de estudios los contenidos temáticos que resaltan son las materias relacionadas con el estudio de la lengua y la literatura. Además, se observa el aspecto cultural e histórico tanto de la lengua española como de la inglesa. El seminario de Didáctica de Inglés, Creación Literaria y Traducción de Textos son optativas. Lo que esto indica es que se cursan una vez durante un semestre, a diferencia de las materias obligatorias que generalmente se cursan en dos semestres

y en el caso del Curso Superior de Inglés en cuatro. Las tres optativas señaladas previamente, se transforman en especialidades de la licenciatura en el Plan de estudios que aún está vigente y que fue aprobado por el H. Consejo Universitario el 9 de junio de 1975.

En el punto que corresponde a la pedagogía (Ver al final cuadro 2.6) se indica que en los métodos de enseñanza y sistemas de estudio que predominan en la Facultad de Filosofía y Letras prevalece el sistema de la clase oral. En relación con los estudios de los alumnos, se indica que los maestros generalmente “encomiendan, dirigen y revisan las monografías” que los estudiantes tienen que elaborar cada semestre. Por lo que se refiere a la enseñanza dirigida, ésta se concentra en los últimos semestres cuando los alumnos cursan seminarios en los que tienen que investigar sobre un tema de su propia elección. Finalmente, se indica que el aprovechamiento de los alumnos se controla mediante los métodos más usuales y prácticos, a saber: la verificación de exámenes semestrales cuya expresión pragmática y objetiva se asienta como calificación final en las actas correspondientes.

El plan de estudios para la licenciatura en Letras Inglesas, que se impartió durante la década de los sesenta, comparte con el primer plan de estudios (Ver cuadro 2) para obtener el grado de Licenciado en Letras algunos aspectos como: objetivos, perfil de ingreso, perfil de egreso y, aunque en diferente grado, contenidos temáticos.

La licenciatura en Letras se empezó a impartir en la Escuela de Altos Estudios y se ubicó en la sección de humanidades. La licenciatura en Lengua y Literaturas Modernas (Letras Inglesas) se imparte en la Facultad de Filosofía y Letras, a la que

se le confiere el estudio de las humanidades. Uno de los objetivos que la Escuela de Altos Estudios legó a la Facultad de Filosofía y Letras fue la docencia. La formación de profesores para las escuelas secundarias, preparatorias, normales y profesionales fue una de las principales actividades de la Escuela en cuestión. En relación con la Facultad, en el apartado correspondiente a los fines académicos (Ver al final cuadro 2.3) se enuncia que su propósito fundamental estriba en preparar maestros universitarios para la enseñanza viva y fomentar en nuestro país, la tradición cultural humanística que secularmente lo caracteriza.

Los objetivos previamente señalados se enuncian en términos generales. Es decir, Para las tres secciones que abarcaba la Escuela de Altos Estudios: Ciencia exactas, Ciencias sociales y Humanidades. En el caso de la Facultad de Filosofía y Letras el propósito enunciado corresponde a todas las carreras que se imparten en la Facultad. Cabe señalar que en los planes de estudio consultados y ya descritos no se observaron de manera explícita los objetivos.

En cuanto a los perfiles de ingreso, los requisitos que siguen vigentes son haber concluido el bachillerato y en el caso de Inglés y Francés tener conocimiento de la lengua. Los requisitos que ya no se solicitan son el de tener título de profesor normalista, los que corresponden al estudio del griego y del latín, así como tener calificaciones superiores en Lengua nacional y Literatura.

Los perfiles de egreso no se explicitan en ninguno de los planes de estudio. Sin embargo, se puede asumir que éstos se relacionan con el título que se otorga a los egresados, una vez que han logrado los objetivos y cubierto los contenidos temáticos de la licenciatura.

El plan de estudios de la Licenciatura de Letras propuesto por la Escuela de Altos Estudios está organizado en cursos a diferencia del de la Facultad que se organiza en materias, seminarios y cursos. El primer plan se cursaba en tres años y el segundo en cuatro. En el plan de 1964 se reconocen los cursos de latín, inglés y español y como materias obligatorias monográficas la literatura española (castellana), mexicana e inglesa. Debe recordarse que los cursos para la Licenciatura de Letras se organizaban en tres unidades temáticas: Filosofía, Historia y Letras, pero, una vez que se separaron las tres secciones que conformaron la Escuela de Altos Estudios, el estudio de las humanidades y en particular el de letras se modificó. El eje temático de la filosofía, en el que se incluían los estudios históricos y pedagógicos acompañados de la filosofía, así como el de la historia, en el que se incluía las historias antigua, patria colonial, mexicana y moderna, ya no se consideraron. Así, en el plan de 1964 permanecen los elementos principales para el conocimiento de las letras, como son el estudio de la lengua y la literatura el cual representa un 50% en el plan de la década de los sesenta, y un 42% en el primer plan de estudios. (Ver gráficas 2.1 y 2.2)

### **2.2.3 Plan de estudios de la licenciatura de Lengua y Literatura Modernas vigente de 1975 a 2004**

A continuación se expone el Plan de estudios que cursaron los profesores que ingresaron al CCH a partir de la década de los ochenta. Para la exposición del Plan de estudios vigente se revisaron los Anuarios Generales y Guías de Carreras UNAM que se editaron en diferentes fechas. La Guía de Carreras de 1988 indica lo siguiente para el Plan de estudios del mismo año:

El título profesional que se otorga es el de licenciado en Lengua y Literaturas Modernas, para ello debe cubrir 228 créditos de materias obligatorias, 44 de optativas y 30 créditos que corresponden a la Tesina y examen global o Tesis, un total de 302 créditos.

El perfil académico que se solicita a los estudiantes es tener un conocimiento avanzado de la lengua de la especialidad para cursar letras inglesas o francesas. Para letras italianas o alemanas este no es requisito previo. En el apartado de principales conocimientos precurrentes se indica que debe haber concluido el bachillerato en el área de las Humanidades. Además de tener un alto conocimiento del español y un nivel mínimo de la lengua de la especialidad que elegirá y que corresponde aproximadamente a los tres años completos del estudio del idioma en este ciclo. El perfil de egreso del alumno se define como el profesional dedicado al estudio e investigación de la cultura y las formas de expresión orales y escritas de la literatura inglesa, francesa, alemana o italiana. En las actividades principales a realizar se observan tres aspectos: investigar, traducir y enseñar la lengua y literatura de la especialidad. En cuanto a la docencia, a diferencia del plan de 1964, ésta se menciona como primera posibilidad, después la traducción y al final la creación literaria.

Las materias que se incluyen para el Plan de Estudios son como sigue:

Materias		Créditos	
1º. y 2º. semestre		3º. y 4º. semestre	
Lengua Extranjera I y II	10	Lengua Extranjera III y IV	10
Análisis de Textos en Español I y II	6	Iniciación a las Investigaciones Literarias I y II	4
Corrientes Generales de las Literaturas Hispánicas I y II	6	Introducción a la Lingüística General I y II	6
Cultura Europea I y II	6	Historia Literaria I (1y2) (Literatura inglesa Siglo XX)	4
Civilización Grecolatina I y II	4	Historia Literaria II (1y2) (Literatura Romántica y Victoriana)	4
		2 optativas	8

5º. Y 6º. semestre		7º. y 8º. semestre	
Lengua Extranjera V y VI	10	Historia Literaria V (1y2) (Shakespeare)	4
Historia Literaria III (1y2) (Restauración y Siglo XVIII)	4	Historia Literaria VI (1y2) (Medieval)	4
Historia Literaria IV (1y2) (Isabelina y Jacobiana)	4	Historia Literaria VII (1y2) (Norteamericana)	4
Optativa	4	Optativa	4
Especialidad I y II	12	Especialidad III y IV	12

**Especialización:**

- A. Traducción III y IV y seminario optativo
- B. Didáctica de la lengua y la literatura III y IV y seminario optativo
- C. Metodología de la crítica I y II y seminario de investigación literaria II (1y2) o seminario de lingüística I y II y seminario de literatura optativo.

En este plan de estudios destaca en, primer lugar, la organización cronológica que de las historias literarias se hace. Éstas empiezan a cursarse, en inglés, en el tercer semestre de la carrera y tienen un orden regresivo. Es decir, se inicia con el estudio de la literatura inglesa del siglo XX y XIX, para concluir en los semestres séptimo y octavo con la literatura inglesa del renacimiento y medieval. Se puede decir que las Historias literarias del plan vigente provienen de Historia de la cultura inglesa, Historia de la lengua, Gramática histórica y los Seminarios de Literatura, consideradas como obligatorias en el plan de 1964. Estas materias ya no se observan. Otras que tampoco aparecen son el curso superior de latín, Fonética de la lengua inglesa, las literaturas: dramática, iberoamericana y mexicana, al menos como obligatorias. En cambio, se observan otras que se cursan durante el primero y segundo semestre: Análisis de textos en español, Civilización Grecolatina, Cultura europea, Corrientes generales de las literaturas hispánicas. En cuanto al Curso superior de inglés, que se impartía en cuatro semestres, éste se modifica a Lengua extranjera y se cursa durante seis semestres. Otro punto son las especialidades: Traducción, Didáctica de la lengua y la Literatura o Investigación literaria, que en el

plan de 1964 no existían como tal, sino como materias optativas. En el quinto semestre de la carrera, el alumno tiene la opción de elegir entre una de las tres.

La organización del plan de estudios previamente descrito, vigente desde 1975 a la fecha, es semejante al de 1964 en el sentido de que no explicita su objetivo por lo que al igual que en los planes anteriores, se asume que éste está en relación con la docencia, la extensión de la cultura y la investigación, funciones que se establecen para la Universidad y también para la Facultad de Filosofía y Letras.

En cuanto al perfil de ingreso los requisitos son casi los mismos: bachillerato concluido, nivel de lengua de la especialidad, pero se vuelve a solicitar un buen dominio del idioma español que en el plan de 1964 no se requería.

En el perfil de egreso del alumno, al igual que en el plan de 1964, se resalta la dedicación de sus egresados al estudio de la lengua y a la creación literaria. Por otro lado, las actividades principales se especifican con más precisión. Se observan tres aspectos: investigar, traducir y enseñar la lengua y literatura de la especialidad.

La organización de los contenidos temáticos se enuncian como sigue: El plan de estudios consta de un tronco común que incluye materias propedéuticas, un área de lengua (seis semestres), un área de historia literaria (siete semestres) y en los dos últimos años, el área de especialización (crítica literaria, didáctica o traducción). (Ver al final gráfica 2. 3)

El período en que se realiza la modificación al plan de estudios del Colegio de Letras Modernas coincide con la Rectoría del Doctor Guillermo Soberón Acevedo. Durante su gestión (1973-1981) “la institución vivió un proceso de reforma administrativa que permeó las prácticas académicas de la Universidad Nacional y estableció una nueva relación con el gobierno” (Casanova, 2001: 286).

Desde esta perspectiva, se asume que en el Plan de estudios aprobado en 1975, para la Licenciatura de Lengua y Literaturas Modernas (Letras Inglesas), se consideró el requerimiento de vincular la función de la universidad con el ámbito social y productivo, al incluir el área de especialización en el plan de estudios. (Ver al final gráfica 2.3)

#### **2.2.4 Escuela Nacional de Estudios Profesionales (ENEP) Acatlán**

Después del período de revisión de los planes de estudios, la UNAM inició el Programa de Descentralización de Estudios Profesionales con el propósito de dar respuesta a la creciente demanda de educación superior. Se consideró la creación de Centros Educativos que se situarían en la periferia de la Ciudad de México, hacia el norte y el oriente, ya que de acuerdo con datos estadísticos de la población, ésta tendía a la expansión hacia esas zonas. El Consejo Universitario aprobó, en su sesión del 10 de diciembre de 1975, la creación de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales (ENEP) Acatlán, y de la ENEP Iztacala.<sup>42</sup>

La modernización educativa resulta paradójica ya que se lleva a cabo en un período de crisis, no sólo en cuanto a educación superior se refiere, sino también, a la economía nacional.

---

<sup>42</sup> La creación de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales, dentro del Programa de descentralización, se inscribió en la tendencia gubernamental de creación de nuevas instituciones en la que predominaba un esquema modernizante. [...] La Escuela Nacional de Estudios Profesionales, además de constituir la principal obra de gestión soberonista integró una suma de características que habrían de responder al modelo oficial de modernización (Casanova, 2001: pp. 287-288).

En los inicios de la década de los ochenta el país se fue incorporando a una nueva estructura económica regida por las reglas del mercado. El efímero auge petrolero que había proporcionado una situación de bonanza a la economía nacional se desplomaba con la caída del precio internacional del petróleo ocasionando la depreciación del peso mexicano. El desarrollo de la educación superior se vio afectado por la crisis económica y el arribo al gobierno nacional de un grupo de técnicos de ideología neoliberal encabezados por el presidente Miguel de la Madrid (1982). La política del nuevo gobierno introdujo rupturas significativas: ahorros en el gasto público, supresión de subsidios, privatización de empresas estatales y la devaluación de la moneda, entre otras. Durante este sexenio, se detuvo la expansión de la educación pública (Guevara Niebla, 1990:79).

La política de austeridad del presidente De la Madrid, propició la reducción de los ingresos del personal universitario que ocasionó la huelga que dirigió el STUNAM en junio de 1983. Asimismo, el régimen de este sexenio (1982-1988) apoyó la campaña de desprestigio contra las universidades públicas. De igual manera, apoyó el establecimiento de instituciones de Educación Superior privadas bajo el control de la Secretaría de Educación Pública. Sin embargo, este control fue más bien administrativo.<sup>43</sup> En estos términos los proyectos educativos están en relación con los proyectos políticos del Estado y estas relaciones no siempre se articulan de manera directa. La UNAM generalmente está bajo la presión que ejerce el gobierno

---

<sup>43</sup> Para obtener la validez oficial de los estudios deben cumplir sólo requisitos de tipo administrativo; una vez obtenido el reconocimiento, no hay supervisión alguna, ni evaluaciones que permitan detectar el grado de calidad con el que una Institución de Educación Superior opera: basta un mínimo de capacidad administrativa para cumplir con lo que se requiere (Martínez, 2001:433).

en turno en el sentido de que ofrezca educación a sectores más amplios de la sociedad. Asimismo, se le requiere la formación de profesionales que contribuyan con la transformación social y económica del país. La posición de la Universidad en este contexto resulta en pugna con el Estado y la sociedad. Por ejemplo, la huelga estudiantil en 1987 cuya principal demanda fue el rechazo al incremento de las cuotas de pago de inscripciones y exámenes, y a la limitación del pase reglamentado o “pase automático”. Estas medidas se plantearon en el Plan Nacional de Desarrollo y el Programa Nacional para la Educación, la Cultura, la Recreación y el Deporte, así como en el Programa Integral para el Desarrollo de la Educación Superior (Martínez, 2001). Es en este contexto que en 1983 se crea la licenciatura en Enseñanza de Inglés, no obstante, en 1980 dio inicio el Curso de Formación de Profesores de Lenguas Extranjeras (CELE), UNAM.

### **2.2.5 Planes de estudio para la Licenciatura en Enseñanza de Inglés**

La Licenciatura en Enseñanza de Inglés se empezó a impartir en la ENEP Acatlán en 1983. Los profesores egresados de esta carrera iniciaron su incorporación al CCH a finales de la década de los ochenta.

El título que se otorga es el de Licenciado en Enseñanza de Inglés los requisitos de titulación son cubrir 385 créditos, de los cuales 32 corresponden a materias optativas, presentar constancia de comprensión de una segunda lengua (excepto inglés), constancia del Servicio Social, Trabajo de Titulación y la presentación del Examen Profesional.

El perfil de ingreso que se requiere es bachillerato o equivalente y presentar un examen de colocación de inglés. Si no acredita el examen podrá asistir a un curso propedéutico de inglés antes de volver a presentar examen de colocación.

El egresado de la Licenciatura en la Enseñanza de Inglés se orienta a la docencia y a la investigación en el campo de la enseñanza del inglés. Las principales actividades que realiza se relacionan con la evaluación en la enseñanza del idioma, el diseño de planes y programas de estudio, así como la investigación pedagógica y la traducción.

### Materias del Plan de Estudios vigente durante la década de los ochenta

Primer semestre	Segundo Semestre	Tercer semestre
10* Inglés I 08 Cultura y civilización I 08 Literatura hispanoamericana I 08 Lingüística general I 08 Estructura del español 03 Técnicas de investigación	10 Inglés II 08 Cultura y civilización II 08 Literatura hispanoamericana II 08 Lingüística general II 08 Expresión oral en español 08 Curso básico en educación	10 Inglés III 08 Cultura y civilización III 08 Psicolingüística 03 Elaboración de material auditivo 08 Expresión escrita en español 08 Psicología evolutiva adolescente y adulto

Cuarto semestre	Quinto semestre	Sexto semestre
10 Inglés IV 08 Cultura y civilización IV 08 Sociolingüística 04 Problemas de Enseñanza de Inglés como Lengua extranjera 08 Lingüística aplicada I 08 Psicología educativa	05 Inglés V 08 Literatura Inglesa I 08 Fonética y fonología del Inglés 08 Lingüística aplicada II 04 Idioma no Indoeuropeo 08 Optativa	05 Inglés VI 08 Literatura Inglesa II 08 Morfosintaxis del Inglés 08 La enseñanza del Inglés como lengua extranjera: Métodos I 08 Investigación en Lingüística aplicada 08 Optativa

Séptimo semestre	Octavo semestre	Noveno semestre
05 Inglés VII 08 Literatura Inglesa III 08 Análisis del discurso semiológico y registro del lenguaje 08 La enseñanza del Inglés como lengua extranjera Métodos II 08 Diseño de Currícula y materiales	05 Inglés VIII 08 Literatura Inglesa IV 08 Lingüística comparada y análisis de errores 08 Ayudantía docente 08 Evaluación y validación 08 Optativa	08 Seminario de tesis 15 Práctica docente supervisada

\* No. de créditos por materia.

### OPTATIVAS

Lexicología/ Adquisición de 2ª. Lengua/ Taller de Teatro (Inglés)/ Pragmática/ Gramática Pedagógica/ Introducción a las técnicas de Traducción/ Técnicas y Prácticas de Interpretación Simultánea (Inglés-español, Español-Inglés)/ Comprensión de lectura/ Lengua y Cultura/ Lexicología Aplicada/ Seminario de Inglés Medio/ Historia del Idioma Inglés/ Seminario en la Dialectología del Inglés/ Seminario en el Inglés Antiguo.
--

En el plan resaltan las materias relacionadas con el estudio de la lengua inglesa y la lingüística desde diferentes perspectivas: Lingüística general, Lingüística aplicada, Lingüística comparada e Investigación en Lingüística aplicada, y en combinación con la sociología y la psicología se observan la Sociolingüística y la Psicolingüística. Lo anterior indica que el estudiante de esta carrera adquiere un conocimiento, tanto de la lengua extranjera, porque la aprende y porque la estudia, como de los factores cognitivos y sociales que intervienen en la enseñanza aprendizaje. La Enseñanza del Inglés como lengua extranjera: Métodos I y II son materias que posibilitan al estudiante la práctica de la enseñanza. Además, en el aspecto cultural están las materias de Cultura y Civilización y las Literaturas Inglesa e Hispanoamericana.

La formación, de acuerdo con el plan descrito, está orientada hacia la enseñanza de la lengua inglesa. Se apoya en la Sociolingüística: para proporcionar el conocimiento sobre las variedades dialectales de registro, estilo y condiciones de uso socioculturales, en el sentido de formar lectores y escritores, hablantes y oyentes. En la Psicolingüística: desde una perspectiva procedimental e instrumental para propiciar la competencia comunicativa de la lengua en cuestión. El estudio de la didáctica de lenguas extranjeras y la lingüística aplicada se proponen para el diseño de planes y programas de estudio y para los proyectos de investigación.

El perfil de ingreso solicitado a los alumnos en el plan de estudios para la Licenciatura en la Enseñanza de Inglés presenta algunas diferencias en relación con el que se solicita a los alumnos del plan de estudios para ingresar a la carrera de Letras Inglesas. A los posibles alumnos de la Enseñanza de Inglés, en el apartado “Área a la que pertenece según estructura de la ENP” (Ver apéndice 5), se indica que a esta carrera se admiten alumnos procedentes de todas las áreas, aunque se incluya en la de humanidades clásicas. Por otro lado, no se indica como requisito tener un buen conocimiento del español, que si se enuncia en el plan de Letras Modernas.

En cuanto a las actividades profesionales que el egresado podrá realizar en los dos planes, en el de Letras y en el de Enseñanza de Inglés, se indican la docencia, la investigación y la traducción. En el plan de letras se indica la investigación de la cultura en las formas de expresión orales y escritas, mientras que en el plan de Enseñanza de Inglés se indica la investigación pedagógica, el diseño, la evaluación en la enseñanza del idioma y el diseño de planes y programas de estudio para la enseñanza de la lengua.

Los contenidos temáticos del plan de estudios se organizan en 49 materias, 39 obligatorias y cuatro optativas. En relación con el plan de Letras Inglesas, el de la Enseñanza de Inglés tiene nueve materias más, y sólo se da opción a cuatro optativas en lugar de las ocho que se indican en el plan de Letras Inglesas. A lengua y literatura le corresponde un 34% del cual 16% es para inglés, 12% para literatura y 6 % para español, a diferencia del plan de Letras que le asigna el 50% a esta área. La diferencia con el estudio de la lingüística es el 10% para la Enseñanza de Inglés, mientras que a Letras sólo le corresponde el 4. 2%. Un apartado que comparten los

dos planes es el de cultura y civilización con la diferencia que en el plan de Letras se enuncia una como Cultura europea y otra como Civilización Grecolatina, mientras que en el plan de la Enseñanza de Inglés Cultura y civilización es una materia que se imparte en términos generales. El apartado que resulta interesante en el plan de Enseñanza de Inglés es el que corresponde a las materias que sólo se imparten en un semestre, que son 15 y a las que les corresponde el 30% del plan de estudios. Observando como se vinculan estas materias, que parecen aisladas unas de otras, se encuentra que existe una relación con las áreas tanto de lingüística como de la lengua y la psicología. Por ejemplo, en el caso de Psicolingüística, que se imparte en tercer semestre, ésta sirve de enlace entre la Lingüística general de primer semestre y se vincula después con lingüística aplicada y con el estudio del idioma no indoeuropeo que se imparten en quinto. Asimismo, Lingüística aplicada II sirve de base para las materias de Investigación en lingüística aplicada, Diseño de currícula y materiales, y Evaluación y Validación. (Ver apéndice 6)

La manera en que se relacionan las materias tiene que ver con los aspectos ordenadores de un plan de estudios que propone Tyler (citado en Díaz Barriga, 1996: 32): continuidad, secuencia e integración. Al contenido que sirve de base para enseñar en otro semestre lo denomina relaciones verticales y éste corresponde a la continuidad. Mientras que cuando este apoyo se da entre materias del mismo semestre lo llama relaciones horizontales y corresponde a la secuencia, cuando se enfatiza la idea de que cada experiencia sucesiva se funde sobre la precedente, pero

avanza en ancho y en profundidad de las materias que abarca. En cuanto a la integración, ésta se refiere a la relación horizontal de actividad del currículo para ayudar al estudiante a lograr un concepto unificado.

En este contexto, en la materia de inglés en los dos planes, el de Enseñanza de Inglés y el de Letras Inglesas, se observan los tres aspectos ordenadores. Las relaciones verticales o de continuidad se observan en la organización de los semestres de Inglés I a VIII en el plan de Enseñanza de Inglés e Inglés I a VI en el plan de Letras Inglesas. La secuencia de esta misma materia se observa en su relación de amplitud y profundidad con el estudio de la literatura, la fonética y fonología del inglés, la morfosintaxis, el análisis del discurso y la lingüística comparada, para el caso de la Enseñanza de Inglés. En Letras Inglesas la secuencia de la lengua inglesa se articula más con la literatura que con la lingüística. Mediante el análisis de los textos literarios es que se va ampliando y profundizando el conocimiento de la lengua, en su horizonte histórico, cultural y lingüístico, en el estudio de las características que marcan cada período de las historias literarias. La integración se observa en las actividades que el egresado podrá realizar después de haber cursado las materias del plan de estudios ya mencionadas previamente para cada uno de los planes que se analizaron. Finalmente, se puede decir que el perfil de egreso corresponde a la relación entre los objetivos y los contenidos temáticos propuestos para los planes de estudio analizados en este apartado.

El panorama general de los planes de estudios descrito hasta aquí sirve como referente de las trayectorias profesionales por las que han transitado los profesores de inglés. Antes de cerrar este apartado se hace necesaria la descripción del *Curso de Formación de Profesores de Lenguas Extranjeras*, del Centro de Lenguas

Extranjeras (CELE), UNAM y de los cursos para la enseñanza de inglés que se imparten en el Instituto Anglo Mexicano de Cultura, A. C., cursos a los cuales han asistido la mayoría de los profesores que han estudiado otras profesiones diferentes de Letras Inglesas y Enseñanza de Inglés.

### **Cursos de Formación de Profesores de Lenguas Extranjeras**

#### **2.2.6 Curso de formación de profesores del CELE, UNAM**

Este curso se imparte en el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE), UNAM. El curso está dirigido a personas interesadas en formarse como profesores y a quienes deseen mejorar su práctica docente.

El perfil de ingreso que se requiere es tener 21 años cumplidos, preparatoria terminada, dominio de la lengua de la especialidad (Examen de Admisión) disponibilidad de horario. En el caso de extranjeros, dominio del español.

Los objetivos que se enuncian para el curso son formar y actualizar profesores para enseñar una lengua extranjera en el nivel medio superior y superior mediante el desarrollo de un espíritu crítico la identificación y análisis de la enseñanza-aprendizaje.

El CELE expide una constancia de estudios y otorga un diploma que es equivalente a la Constancia de Profesor, expedida por la Comisión Técnica de Idiomas Extranjeros de la UNAM.

El curso tiene una duración de dos semestres (aproximadamente 450 horas) y se imparte en modalidad abierta o escolarizada.

El programa consta de un tronco común general y diversos módulos que se imparten en la lengua de la especialidad. El curso comprende los siguientes módulos:

- Aspectos lingüísticos I y II
- Comprensión Auditiva
- Comprensión de Lectura
- Dinámica de Grupos
- Evaluación
- Foro de Investigación I, II, III y IV (área de francés)
- Gramática pedagógica
- Grupo Operativo (área de francés)
- Introducción a la Lingüística
- Observación, Planeación y Práctica de clase
- Producción escrita
- Producción oral
- Psicolingüística y Psicopedagogía
- Seminario de Prácticas (área de francés)
- Sociolingüística y Pragmática
- Técnicas Metodológicas I y II

El curso está orientado hacia la enseñanza de lenguas extranjeras. En el programa resaltan contenidos especialmente enfocados a una temática específica como los módulos de Comprensión Auditiva, Comprensión de Lectura, Producción Escrita y Producción Oral, que se orientan a la enseñanza de las cuatro habilidades de la lengua. Los módulos de Observación, Planeación y Práctica de clase, además de Técnicas Metodológicas I y II posibilitan al estudiante la práctica de la enseñanza. En cuanto a la Introducción a la lingüística, Gramática Pedagógica y Aspectos lingüísticos I y II son módulos orientados al conocimiento de la lengua.

La formación, que el estudiante adquiere, está centrada en la enseñanza de las cuatro habilidades de la lengua, así como en el enfoque y la metodología para su puesta en práctica.

Este curso se empieza a impartir en 1980, los contenidos del programa del Curso de Formación de Profesores del CELE, UNAM 1984 estaban estructurados en

cuatro módulos. Al módulo I corresponden Psicopedagogía, Pedagogía y Psicolingüística; el Módulo II contiene las materias Comprensión Auditiva, Comprensión de Lectura, Producción Escrita y Producción Oral; el Módulo III contiene cinco materias: Análisis institucional, aspectos lingüísticos, Lingüística, programación y sociolingüística y pragmática y en el último módulo las actividades son: ayudantías, observaciones y la planeación de una clase (Thomas B. Haitema (1988:75).

Los cambios que se observan en el programa de 2004 – 2005 en relación con el de 1984 son que las materias de programación, análisis institucional, pedagogía y ayudantía ya no están en el programa actual. En cambio, se incluyen los módulos de Dinámica de grupos, Evaluación y Gramática pedagógica.

Las unidades temáticas correspondientes al programa para el año lectivo 2004- 2005 se organizan en 16 módulos en contraste con los cuatro módulos que se enuncian para el programa de 1984. Esta diferencia en cuanto al número de módulos en la organización de cada programa se debe a la manera organizar el curso.

### **2.2.7 Diseño modular, materias, seminarios y cursos**

El diseño modular se inicia en la década de los setenta, desde dos opciones conceptuales:

*a) Modular por objetos de transformación.* Conceptualización realizada por la UAM-Xochimilco (México), para conformar sus unidades de enseñanza, con la que se integran la enseñanza y la investigación a partir de la identificación de las características de la práctica profesional, y la identificación de los objetos de transformación y de los procesos técnicos.

*b) Modular de acuerdo con los postulados de la tecnología educativa. Módulo:* Estructura integradora multidisciplinaria de actividades de aprendizaje, que, en un lapso flexible, permite alcanzar objetivos educacionales de capacidades, destrezas y actitudes, los cuales permiten al alumno desempeñar funciones profesionales. (Díaz Barriga, 1996:102)

En estos términos, se observa que la organización de los programas del curso de formación de profesores se relaciona más con el concepto *modular de acuerdo con los postulados de la tecnología educativa*. La modificación que puede señalarse entre el programa de 1984 y el de 2004-2005 es que en el primero el módulo está integrado por materias y en el programa actual las materias del anterior ahora se enuncian como módulos.

En este mismo contexto, y en relación con la materia, un grupo de diseño puede encontrar en el plan la determinación de instrumentar la materia por áreas, módulos etc. (Pansza G., 1993:21). En las Normas Vigentes, para los propósitos de definitividad, se enuncia que se entenderá por materia, el conjunto de cursos que el alumno podrá llevar dentro de un campo preciso del área de conocimientos (UNAM, 1992:92).

Para ejemplificar, cabe recordar la organización de la materia de Inglés en los planes de estudios de la Licenciatura en Enseñanza de Inglés y el de Letras Inglesas de 1975, donde la materia de inglés corresponde al área de la lengua y esta organizada en ocho y seis semestres, respectivamente. El plan de Letras de 1964 se organiza en materias, seminarios y cursos. En el apartado para las materias obligatorias generales se enuncia: Curso superior de inglés (4 semestres). Así, la materia se entiende como un conjunto de cursos, concepción acorde con las Normas

Vigentes. En cuanto a los términos de *curso* y *seminario*. Pansza G. señala lo siguiente:

Curso. Se denomina así a la unidad didáctica que marca su énfasis en la comprensión de aspectos teóricos de una determinada área de conocimientos, más que en el desarrollo de habilidades. El curso puede proporcionar una visión panorámica a nivel de introducción, o bien ser de especialización.

Seminario: es un evento didáctico que centra la acción pedagógica en la investigación que realizarán los participantes. Implica una organización que facilita a los miembros del seminario la presentación de los avances del trabajo de investigación acordados para su discusión y retroalimentación.

Los seminarios pueden ser monográficos. En él se desarrollan simultáneamente varios proyectos. En el seminario los participantes elaboran juntos las pautas generales del marco teórico, y esbozan en líneas generales la metodología a seguir. Los seminarios pretenden la producción de nuevos conocimientos (Pansza G. 1999:16).

Esta misma autora define como unidades didácticas al curso, seminario, taller, laboratorio y otras, entre las que se incluyen módulo, materia, área; que por otro lado, se pueden organizar en unidades temáticas que formen parte de una unidad didáctica. Así, un curso, seminario, o materia puede incluir dos tipos de objetivos "cuya función es a la vez distinta y complementaria". Los objetivos terminales de curso y los objetivos de unidad temática.

En el caso del Curso de Formación de Profesores de Lenguas Extranjeras, sólo se enuncian los objetivos terminales. Pero como el programa del curso se organiza en módulos, entonces cada módulo tiene un programa con objetivos terminales y, con unidades temáticas.

Con el Curso de Formación de Profesores de Lenguas Extranjeras y con la Licenciatura de Enseñanza de Inglés se reconoce oficialmente la profesión del

docente de inglés, ya que los cursos o certificados para la enseñanza de inglés que se imparten y expiden en otras instituciones no siempre se aceptan. El certificado que expide el Consejo británico en el Instituto Anglo Mexicano de Cultura, A. C., generalmente es aceptado para ingresar como profesor al CCH, por lo que a continuación se describen algunos de los cursos que se imparten en el instituto en cuestión.

### **2.2.8 Cursos de capacitación en el Instituto Anglo Mexicano de Cultura**

El Consejo británico se estableció en México en 1943, es una organización internacional registrada como institución sin fines de lucro en el Reino Unido. Este Consejo establece las relaciones educativas que corresponden especialmente a la enseñanza-aprendizaje de la lengua inglesa y a la capacitación de profesores en la enseñanza de inglés. Al respecto Cooper (1997: 187) señala que “para promover el estudio del inglés, el *British Council* mantiene bibliotecas en inglés en el extranjero y envía expertos para organizar talleres y asesorar al personal local sobre métodos de enseñanza”.

Los cursos para la enseñanza de inglés que ofrece el Consejo británico mexicano o Instituto Anglo-Mexicano de Cultura A. C., como se conoce a esta institución, están dirigidos tanto a profesores que ya están dando clases, como a personas interesadas en capacitarse en la enseñanza de inglés. Los cursos pueden llevarse a cabo en las instalaciones de la institución o pueden impartirse en las empresas o particulares que los contraten.

Los certificados que actualmente expide el Consejo británico dependen del tipo de curso que los participantes elijan: se expide el *British Council Certificate in*

Teaching English (BCCTE), es decir, Certificado de enseñanza de inglés del Consejo británico; el *In-Service Certificate in English Language Teaching* (ICELT), anteriormente conocido como *Certificate for Overseas Teachers of English* (COTE).

El BCCTE se imparte en 100 horas, además de considerar 30 para las tareas y la planeación de la clase para la práctica de enseñanza supervisada. Este curso proporciona a los participantes las habilidades que les permitirán enseñar inglés a los estudiantes de nivel básico, medio superior y superior, a través de tres aspectos principales: metodología, desarrollo de la lengua y práctica de la enseñanza supervisada. El ICELT o COTE se imparte en 150 horas; en este curso se proporciona a los participantes capacitación práctica y conocimientos teóricos de la enseñanza de la lengua. El curso incluye tres componentes:

- **Desarrollo del idioma:** este modulo tiene como objetivo el mejorar la habilidad del candidato para utilizar el idioma inglés dentro del salón de clase.
- **Metodología:** a lo largo del curso los candidatos conocerán la fonología, gramática, discurso y teorías de aprendizaje del idioma inglés así como la aplicación de esta metodología dentro del salón de clase.
- **Enseñanza práctica:** los candidatos desarrollarán sus habilidades prácticas de enseñanza (las cuatro habilidades en el aula) y su habilidad en el manejo de grupo y la planeación de clase.

Así, se concluye el recorrido que permitió indagar sobre la formación profesional de los profesores del Departamento de Inglés que han ingresado al CCH, desde 1971 a la fecha. Asimismo, sirve al propósito de conocer y comprender, en el presente, la coexistencia de la concepción de ser docente, de al menos tres generaciones: los fundadores, la generación de la década de los noventa y la de reciente ingreso.

## Capítulo 3

### Profesión y profesionalización del docente de inglés

#### 3.1 La profesión del docente de inglés

La profesión del docente de inglés, de acuerdo con los planes descritos, se conformó, cuando se incluyó el estudio de la lengua y la literatura inglesa en el proyecto de formación de profesores de la Escuela de Altos Estudios en 1913. Por tanto,

La labor de enseñar se encuentra estrechamente vinculada con la historia de la humanidad. Sin embargo, algunos elementos que permiten caracterizar como profesión esta actividad sólo se encuentran a partir de la conformación de los sistemas educativos como resultado de la estructuración de los Estados nacionales (Díaz Barriga e Inclán 2001:1).

El origen y las características que adoptaron las instituciones de formación de profesores deben entenderse en el contexto político – social que sigue a la construcción del estado nacional y a la necesidad de un sistema educativo que contribuya a su consolidación (Vior, 1990: 82). En 1913, la formación de profesores en Lengua Nacional, las lenguas clásicas y la historia de la filosofía fueron significativas en los planes de estudios desde la concepción del positivismo y el humanismo clásico. En 1924, se observa esta misma concepción, pero dirigida hacia una educación con carácter social y popular para construir una cultura nacional que contribuyera a la consolidación del Estado revolucionario.

Por influencia de las teorías del capital humano y de acuerdo con la concepción de la educación como instrumento del desarrollo económico, el eje de algunos planes de estudio pasó de la formación filosófica pedagógica a la formación para el planeamiento, con acentuado contenido tecnocrático; primero planeamiento a nivel de sistema, y posteriormente a nivel didáctico. Se traslada la necesidad de "eficacia y eficiencia" de la actividad económica a la educativa (Vior, 1990:83)

En la actualidad los docentes de inglés del CCH comparten rasgos como su conocimiento de la lengua inglesa, su participación en los procesos de formación, la presentación de exámenes para su incorporación y de pruebas de concurso para su permanencia en la institución, entre otros. No obstante, estos rasgos compartidos, también existen diferencias como el egreso de distintas escuelas y facultades de la UNAM, las diferentes formas de concebir la educación, su tránsito por diferentes teorías y enfoques de la enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera, así como por las reformas educativas que de una u otra manera afectan a la profesión y profesionalización del docente.

Para tener un panorama de cómo ocurre este proceso de formación y de cómo se ha pasado de una concepción de educación a otra se recurre a la sociología, a la propuesta de la teoría social y sus vínculos en el campo educativo. Después, se realiza un análisis de las teorías del aprendizaje en la enseñanza de inglés como lengua extranjera desde la lingüística, la psicología y el audiolingualismo. Para finalmente presentar un análisis de la profesión y profesionalización docente, en el contexto de la relación entre las reformas educativas y el Estado, así como la formación y concepción de la docencia.

### **3.2 La teoría social y sus vínculos en el campo educativo**

La propuesta sociológica de Parsons tiene como antecedentes las teorías sociales europeas de Karl Marx, Émile Durkheim y Max Weber. Estas teorías difieren entre sí. El marxismo (Pontón, 2002:36) es considerado como una disciplina científica, orientada hacia la filosofía social, la cual se entiende a su vez, como una teoría materialista. De acuerdo con Alexander, (1987) la teoría de Durkheim se considera

idealista, la sociedad se concibe como un reino cultural y simbólico donde los lazos sociales más reveladores son la solidaridad y el afecto. En el caso de Max Weber, este sociólogo trató de combinar la postura materialista de Marx y la idealista de Durkheim. Desarrolla una versión política de la teoría racional-colectivista y encara no sólo la economía sino el Estado, la ley y la burocracia como estructuras que dominan a los individuos modernos desde fuera.

Parsons examina la obra de sus predecesores y toma elementos parciales de cada uno de ellos para reformular la ideología liberal: crítica al utilitarismo porque lo considera una teoría clásica, individualista y racionalista que sólo considera los factores de tipo económico. Sin embargo, a juicio de Parsons, no siempre es así. La alternativa que propone es lo que describe como “acto unidad”. Con este esquema alude a un actor hipotético, en una situación hipotética, un modelo que consiste en esfuerzo, finalidades o metas, condiciones medios y normas. Los fines, el esfuerzo y las normas son elementos subjetivos, mientras que las condiciones y los medios, objetivos. En estos términos Parsons concluye que:

Las tradiciones idealistas se concentran en las normas si son colectivistas, en el esfuerzo si son individualistas. Las tradiciones materialistas se concentran en las condiciones si son colectivistas, en los medios si son individualistas. (Alexander, 1987:28)

Mediante el estudio de la obra de Weber y Durkheim, Parsons enuncia su *Teoría voluntarista de la acción*, que consistió en integrar el orden cultural con el orden material. Después de la Segunda Guerra Mundial, cuando la idea, de que el progreso y el modelo occidental de desarrollo crearían un mundo más equitativo y menos confrontado, se había desvanecido, Parsons continuaba trabajando. Durante la década de los cincuenta este sociólogo elaboró una teoría estructural –

funcionalista del funcionamiento de los sistemas sociales en la que enuncia el fundamento para una sociedad estable, humanitaria y democrática.

El contexto social, político y económico después de la Segunda Guerra Mundial en los Estados Unidos podía considerarse estable en cierto sentido: después de la guerra había quedado como “la sociedad industrial más democrática y estable del mundo” (Alexander, 1987:67). La producción y el consumo eran elementos básicos.

La posesión generalizada de automóviles y la nueva industrialización basada en tecnologías avanzadas transformó las posibilidades y las culturas. En otro nivel los ambientes en los que vivían los habitantes de ciudades y suburbios se masificó, el gobierno federal empezó a desempeñar un papel significativo en las decisiones clave sobre currícula, organización escolar y formación de profesores. Por medio de diversos incentivos financieros y proyectos de investigación y desarrollo, el *curriculum* empezó a responder mejor a los intereses económicos, militares, culturales y sociales más generales (Popkewitz, 1994:123).

### **3.2.1 Modelo de intercambio de Talcott Parsons**

Parsons elabora el *modelo de intercambio* mediante el cual explica cómo se pueden mantener la racionalidad y la autonomía y cómo un orden social y estable podría ser posible. El *modelo de intercambio* de Parsons está constituido por cuatro subsistemas que describen procesos sociales que no se enmarcan totalmente en una concepción materialista o idealista. Las letras que designan a estos subsistemas corresponden al acrónimo AGIL: A por *adaptation* (“adaptación”), G por *goal attainment* (“capacidad para alcanzar metas”), I por *Integration* (“integración”), L *latency* (“estado latente”), en inglés es *AGILE*.

El subsistema de *adaptación* se refiere a las fuerzas sociales más cercanas al mundo material, fuerzas coercitivas condicionales a las que debemos enfrentarnos

se acepte o no. El subsistema G considera la *capacidad para alcanzar metas*, si bien tiene influencia de los problemas materialistas, está más vinculado con un control ideal. El subsistema de *integración* se regula por normas antes que por valores. Se impulsa hacia la solidaridad, que se considera como el sentimiento de pertenencia conjunta que se desarrolla dentro de los grupos. El subsistema *estado latente* se refiere a las fuerzas subjetivas de la sociedad. Aunque trata de valores, su relación con los problemas objetivos de la sociedad es suficiente para que sean institucionalizados. En cada uno de los subsistemas que constituyen el modelo se establecen relaciones: unos se aproximan más a las preocupaciones materiales y otros se ajustan más a lo ideal. Por ejemplo, en el subsistema de adaptación las fuerzas del sistema social se corresponden con la asignación y la integración. Alexander plantea que la asignación es la esfera de la actividad instrumental y está guiada por el universalismo y responde a los méritos del individuo.

Otra parte, la integración, es tratada como una esfera reactiva que “limpia las manchas” procedentes de esa primera esfera haciendo que la gente crea en los escrúpulos morales, y si eso falla. Aplicando controles sociales. Al diferenciar de este modo entre asignación e integración, Parsons parece asociarlas respectivamente con “medios y con “fines”. (Alexander 1987:80).

La integración se encarga de los problemas de la asignación, y la economía está más relacionada con el subsistema de la adaptación. Cada uno de los cuatro subsistemas se asocia con diferentes características. La adaptación, con el dinero; la capacidad de lograr metas, con el poder; la integración, con las normas y el estado latente o mantenimiento de patrones con los valores. Alexander reproduce los

diagramas que usaba Parsons para representar la interrelación que existía entre los subsistemas.

### Modelo AGIL

Adaptación (A)  Disponibilidades económicas	Capacidad para alcanzar metas (G)  Metas políticas	Corporación	
Mantenimiento de patrones (L)  Valores	Integración (I)  Normas	Iglesia	
		A	G
		L	I

La corporación y la iglesia son dos instituciones con metas diferentes, la corporación se sitúa en A porque sus fuerzas se consideran más próximas al mundo material. En contraste con la iglesia, que se sitúa en L ya que se considera que sus fuerzas son subjetivas y se relacionan más con el mantenimiento de patrones y con los valores. Tanto la iglesia como la corporación se pueden dividir internamente en los cuatro subsistemas o dimensiones funcionales porque en su organización existen fuerzas de adaptación, políticas integradoras y de mantenimiento de patrones, así como dentro de una empresa hay puestos que se especializan en la regulación interna de los valores, la promulgación de normas y solidaridad, la organización política y la adaptación al ámbito externo (Alexander, 1987: 81).

El modelo en cuestión explica que el equilibrio depende de la reciprocidad general entre los factores de todo el sistema social. El problema es su tendencia a

enfatar el sistema norteamericano como la concreción de toda meta ideológica progresista.

### **3.2.2 Los críticos del estructural-funcionalismo**

El análisis crítico a las corrientes sociológicas permite conocer desde que perspectiva el sociólogo concibe a la sociedad como su objeto de estudio. La nueva sociología de la educación critica a las corrientes que le precedieron, como el estructural – funcionalismo y el empirista. Asimismo, la nueva sociología educativa, cuyas corrientes más representativas son el interaccionismo simbólico americano de George Herbert Mead, figura central de la Escuela de Chicago y la fenomenología social de Alfred Schutz, también son criticadas en cuanto al uso de métodos cualitativos faltos de rigor y porque no han conseguido articular los enfoques micro y macro sociológico, entre otros aspectos. Sin embargo, es a los investigadores de la Escuela de Chicago que se debe el interés por investigar la relación entre la teoría y la investigación empírica.

### **3.2.3 El interaccionismo simbólico y la crítica al estructural-funcionalismo**

Herbert Blumer inventó (1938) el término de “interaccionismo simbólico”. Además, sus propuestas metodológicas en el sentido de que el científico social debe tener una relación muy cercana con su objeto de estudio, el uso de métodos interpretativos con la inclusión de las experiencias empíricas y los conceptos teóricos, fueron un punto de referencia para la investigación de las ciencias sociales. El principal objeto de estudio de Blumer son los procesos de interacción, la orientación social se caracteriza por una orientación inmediatamente reciproca, y que las investigaciones

de estos procesos se basan en un particular concepto de interacción que subraya el carácter simbólico de la acción social (Joas, 1990: 138-139).

El caso prototípico es el de las relaciones sociales en el que la acción no adopta la forma de mera traducción de reglas fijas en acciones, sino en el caso en que las definiciones de las relaciones son propuestas y establecidas colectiva y recíprocamente. Por lo tanto, se considera que las relaciones sociales no quedan establecidas de una vez por todas, sino abiertas y sometidas al continuo reconocimiento por parte de los miembros de la comunidad (Joas, 1990: 115).

Con esto Blumer consolida un paradigma para la investigación de las ciencias sociales que se aleja más de la filosofía y se acerca más a la sociología.

John C. Heritage describe en su ensayo *Etnometodología* las innovaciones que Harold Garfinkel propone en *Studies in Ethnomethodology*. Para tal efecto Heritage contrasta el paradigma de Talcott Parsons con el enfoque de Garfinkel conocido como el enfoque metódico o procedimental. Con su propuesta, Garfinkel cuestiona el enfoque motivacional de la acción social de Parsons porque considera que este enfoque soslaya el conocimiento de los actores sociales. De acuerdo con el paradigma de Parsons, “la racionalidad del actor se determina evaluando en qué medida sus acciones se basan en la aplicación de un conocimiento básico compatible con el conocimiento científico” (Heritage, 1990:295).

Esto es, si hay compatibilidad entre el conocimiento básico y el conocimiento científico, entonces se dice que la acción es intrínsecamente racional, cuando las explicaciones que dan los actores sociales no coinciden con los del científico, las acciones se consideran no racionales, por lo que se formula una explicación científica considerando la función del papel motivador de las normas y valores interiorizados. De este modo, Parsons margina el conocimiento de los actores

sociales. Al considerar que la acción exitosa es el resultado de un conocimiento exacto.

Como respuesta al paradigma de Parsons, Garfinkel estudia sobre lo que él considera las cuestiones centrales de la sociología, tales como, la teoría de la acción social, la naturaleza de la intersubjetividad y la construcción social del conocimiento. Asimismo, investiga las propiedades elementales del conocimiento práctico y de las acciones prácticas. Estudia los modos en que los actores conscientemente o no utilizan sus conocimientos para reconocer, producir y reproducir las acciones sociales. Para realizar sus investigaciones, Garfinkel estudió la obra de Schutz debido a que este filósofo consideraba el conocimiento del actor social en la teoría de la acción. Para Schutz el conocimiento del sentido común es básico ya que en la teoría de la acción “el mundo de la realidad social no será reemplazado por un inexistente mundo de ficción creado por el observador científico” (Heritage, 1990:297)

Tanto Schutz como Garfinkel coinciden en el sentido de que evaluar los juicios de los actores sociales de acuerdo con el estándar del conocimiento científico resulta gratuito ya que las acciones ordinarias no tienen como premisa los rasgos característicos de la racionalidad científica.

En relación con los estudios sobre el trabajo, Garfinkel se refiere tanto a las ocupaciones como a las <propias ocupaciones>. Hace notar esta diferencia en el sentido de que una investigación centradas en las ocupaciones proporciona datos sobre ingresos, etnicidad, clase, relaciones entre los roles de quienes toman parte en ciertas ocupaciones. Garfinkel propone un análisis sociológico de las ocupaciones. Los métodos que sugiere son: técnicas etnográficas, formas de análisis textual y

procedimientos de análisis de conversaciones. El aspecto que intenta descubrir es el qué de las prácticas sociales y poder definir qué es lo que *quienes practican una ocupación* entienden que pertenece al dominio de actividades y competencias laborales. El investigador, en este caso, debe cubrir el <requisito único de adecuación> el de ser competente en el dominio de las actividades que se investigan, ya que es necesario describir con precisión las actividades ocupacionales en cuestión.<sup>44</sup>

Finalmente, se puede decir que Garfinkel innovó la investigación etnometodológica al rechazar el análisis sociológico que se basaba en la distinción entre las acciones racionales y no racionales que proponía Parsons. Mediante sus investigaciones logró integrar, los fundamentos de la acción social, el entendimiento intersubjetivo, y la organización social en un único fenómeno esencial: el carácter metódicamente explicable de la actividad social ordinaria.

### **3.2.4 La educación desde la perspectiva de Parsons**

La educación en términos del modelo de intercambio (AGIL) de Parsons puede verse como un producto que va de L a A y a G. Es decir, en L los niños aprenden valores apropiados, conforme van madurando se van acercando a los subsistemas de A y

---

<sup>44</sup>El trabajo de Garfinkel se realiza desde una perspectiva etnometodológica. En la palabra <etnometodología> el término <etno> se refiere a la disponibilidad que un sujeto tiene de conocimientos de sentido común sobre su sociedad: la <metodología>, en cambio, está compuesta por las actividades prácticas y por sus propiedades formales, por los conocimientos de sentido común, por el razonamiento práctico. *La etnometodología es el estudio de los modos en que se organiza el conocimiento que los individuos tienen de los cursos de acción normales, de los asuntos habituales, de los escenarios acostumbrados.* (Las cursivas son del autor) (Wolf, 1979:110)

G; en A entran en el mercado laboral y si todo sale bien se corresponden con G, las metas políticas.

Esta secuencia sería ideal, si todos los niños vivieran en una sociedad estable, humanista y democrática como la concibe Parsons, si todos los niños norteamericanos procedieran de una misma clase social, compartieran una sola cultura y la misma religión y todos hablaran sólo el idioma inglés. Pero esta situación no es así. No todos los niños tienen éxito en la escuela, el *fracaso escolar* y las *desviaciones de conducta* ocurren con frecuencia. Entonces, se recurre a las ciencias de la medición, y a los *tests* para detectar las causas que originan estos problemas. Las categorías psicológicas de “retraso” y “necesidad” se usaron para explicar los problemas que los niños inmigrantes tenían para aprender. El retraso reconocía dos causas del fracaso escolar: una, la deficiencia física de los niños, como las lesiones cerebrales; otra, las condiciones ambientales, los niños inmigrantes hablaban un idioma distinto del inglés, sus modales y su forma de vestir eran distintos, así que se clasificaban como “retrasados” (Véase Popkewitz, 2000).

Si bien, los psicólogos se encargaban de diseñar las pruebas, en la selección y la organización del saber escolar o del *curriculum* se implicaban también cuestiones filosóficas, pedagógicas, y políticas.

En este sentido es que los investigadores del interaccionismo simbólico critican a Parsons, a sus ideales reformistas y a sus teorías porque en ellas se margina el conocimiento de los actores sociales y porque la acción exitosa debe ser el resultado de un conocimiento exacto. Las respuestas a los *tests* aplicados a los niños norteamericanos, si se interpretan desde la perspectiva teórica de Parsons, resultarán equivocadas sí no coinciden con el marco de referencia propuesto por el

psicólogo, aunque estas pruebas estén diseñadas en función de lo que los especialistas piensan debe saber un niño “normal”, y aunque la gran mayoría, clasificados en minorías, queden marginados (Reina, 2000:7; véase también Berstein, 2001)

### **3.2.5 La educación desde la perspectiva del interaccionismo simbólico**

La educación desde la perspectiva del interaccionismo simbólico considera las diferentes concepciones que del mundo puedan tener los sujetos. En “Harold Garfinkel, o la evidencia no se cuestiona”, Mauro Wolf proporciona un ejemplo de *test* desde una perspectiva etnometodológica.

En un *test* para medir el desarrollo lingüístico, se muestran a los niños algunas figuras, con el cometido de indicar cuál entre ellas responde mejor a la pregunta planteada. Sucede a veces que entre las figuras de un hombre, un niño, un perro y una mesa, acompañadas por la indicación <busca al que habla>, aparte del hombre y el niño, también se indica el perro.

Existen dos reacciones posibles. Si el parámetro <hablar> se usa en el *test* para distinguir a los seres humanos de los animales, dado que el niño ha incluido en su respuesta también la figura del perro, de ello se deduce que aún no ha desarrollado la habilidad de usar correctamente los conceptos.

O bien se puede pensar, en cambio, que no es que el niño sea incapaz de abstraer y clasificar en categorías, sino que éste se sitúa en una realidad diferente, en la que también los perros (como le han enseñado los adultos: <mira al perrito, que te está diciendo hola...> hablan y se expresan.

El niño por tanto está en situación de abstraer, sólo que para realizar tal operación usa elementos distintos de los que usa el investigador que hace el *test* (Wolf, 1979: 106-7).

En la primera reacción posible la respuesta del niño sería incorrecta en términos racionales. En la segunda reacción se considera la visión que de la realidad tiene el niño y sería una respuesta correcta porque se reconoce la naturaleza de la intersubjetividad y la construcción social del conocimiento. Lo que es real para el

niño, no lo es para el investigador que hizo el *test*. “Lo que es “real” para un monje del Tíbet no puede ser “real” para un hombre de negocios norteamericano” (Berger y Luckman 1967: 15).

En las teorías sociales expuestas se observan diferentes concepciones de la realidad: para el interaccionismo simbólico, retomando a Blumer, la acción no adopta la forma de mera traducción de reglas fijas en acciones. Las acciones sociales no quedan establecidas de una vez por todas, sino abiertas y sometidas al continuo reconocimiento por parte de los miembros de la comunidad. En contraste con la teoría de Parsons que concibe a la sociedad como fija y estable.

Para la teoría de Parsons el conocimiento lo determina el observador científico mediante las acciones racionales y las acciones no racionales, que de alguna manera, vincula estas últimas con el conocimiento de sentido común. Para el interaccionismo simbólico el conocimiento se construye mediante la interacción social y el conocimiento de sentido común es básico para comprender la acción.

Las implicaciones de concebir de un modo u otro la realidad repercuten en la construcción del conocimiento y sobre todo en el campo educativo. Los resultados que se obtengan desde el nivel del currículum, y del diseño de los programas serán diferentes dependiendo de cómo se conciba la construcción del conocimiento. Otro de los factores en los que interviene el conocimiento es el que se refiere al estudio de la lengua. Su estudio se ha abordado desde diferentes disciplinas y concepciones. Desde la segunda mitad del siglo XX, los lingüistas, psicólogos, sociólogos y etnógrafos, entre otros, se han dedicado a investigar sobre diversos aspectos del lenguaje. En el siguiente apartado nos aproximaremos a algunas de las teorías,

enfoques y métodos relacionados con el aprendizaje y la enseñanza de una lengua extranjera.

### **3.3 Teorías del aprendizaje en la enseñanza de inglés como lengua extranjera: la lingüística, la psicología y el audiolingualismo**

Las teorías que los investigadores han propuesto en la segunda mitad del siglo pasado provienen principalmente de disciplinas, como la lingüística y la psicología. Desde ésta última se observan el enfoque conductista y el cognoscitivo. El enfoque conductista prevaleció durante la década de los sesenta. La formación de hábitos y la imitación en el aprendizaje del lenguaje se consideran de suma importancia. La teoría conductista del aprendizaje del lenguaje en términos de conducta verbal, cuando se aplica a la enseñanza del lenguaje, éste se considera como una conducta a enseñar (Williams y Burden (1997: 10). Así, la función del profesor es formar en los estudiantes buenos hábitos del lenguaje, a través de modelos de ejercicios como memorización de diálogos y repetición en coro de los modelos estructurales.

En la enseñanza de las lenguas extranjeras la influencia del conductismo se observa en la metodología audiolingual. Da Silva y Signoret (1996: 75) señalan que en el audiolingualismo se pueden identificar marcas del conductismo como el comportamiento verbal<sup>45</sup> que es la respuesta a un estímulo, “el proceso de formación de conducta verbal que se diseña en pequeños pasos de manera que el

---

<sup>45</sup> Da Silva y Signoret proponen el término de “comportamiento verbal” para identificar la actividad lingüística individual, observable cuando una persona usa una lengua determinada. Este término se deriva del “habla” que propone Saussure (1989: 30) quien señala que el lenguaje se apoya en una facultad que nos da la naturaleza, mientras que la lengua es una facultad del lenguaje que se asume desde el momento en que se participa en una comunidad lingüística. El habla es por el contrario, un acto individual de voluntad y de inteligencia.

estudiante progrese por aproximaciones sucesivas evitando el error como respuesta indeseable.” En este sentido se piensa que “el desarrollo de una lengua es lineal y acumulativo, es decir que consiste en un incremento sucesivo del dominio de la lengua por la acumulación de rasgos lingüísticos discretos”. En la actualidad el aprendizaje verbal desde una metodología audiolingual se ha cuestionado porque la repetición y la memorización de estructuras gramaticales difícilmente conducen a un uso fluido y comunicativo de la lengua.

En el proceso de aprendizaje a diferencia de la psicología conductista, la psicología cognoscitiva se interesa por los procesos mentales. Desde esta perspectiva, el estudiante se considera como un participante activo que hace uso de varias estrategias mentales con el propósito de clasificar el sistema de la lengua que aprende. En la realización de los ejercicios se requiere que los estudiantes usen sus mentes para observar, pensar, categorizar y hacer hipótesis, y de esta manera, practicar gradualmente cómo funciona el lenguaje (Williams y Burden 1997: 13).

Asimismo, desde la perspectiva lingüística y con la influencia de la teoría de Noam Chomsky la cual supone una capacidad innata en los individuos que les permite adquirir el sistema estructural del lenguaje, el enfoque conductista también ha sido cuestionado. La teoría innatista explica el lenguaje en términos de competencia y actuación (*competence* y *performance*). De acuerdo con la competencia se asume que todos los seres humanos tenemos una predisposición para el lenguaje, que subyacente a la conducta real que observamos existe un sistema complejo de reglas, el conocimiento de estas reglas es nuestra competencia lingüística, que además es un conocimiento implícito, inconsciente diferente de la actuación lingüística la cual realmente podemos observar. Así, la competencia

lingüista se manifiesta en la actuación lingüística. En estos términos, la psicología cognitiva, así como la lingüística de Chomsky sirven de base a la investigación desde la perspectiva de los procesos mentales, es decir, de los procesos internos de la mente (Littlewood, 1995: 5-6).

La propuesta de Chomsky provocó varias reacciones entre los estudiosos del lenguaje, por un lado, porque cuestionó los principios de conductismo que se basan en los hechos observables y externos al individuo. Por otro lado, también su propuesta se cuestiona en el sentido de que no considera los factores socioculturales de la lengua.

### **3.3.1 Factores socioculturales de la lengua: competencia comunicativa**

Durante la década de los setenta algunos lingüistas británicos empezaron a estudiar el aspecto comunicativo de la lengua. La propuesta es pasar de una competencia lingüística a una competencia comunicativa. Dell Hymes etnógrafo de la comunicación, propone el concepto de “competencia comunicativa” (Tusón, 1997: 62). Para Hymes todo acontecimiento de habla intervienen varios factores (situación, participantes, finalidades, secuencia de actos, clave, instrumentos normas y género) que se articulan de manera específica y adquieren características peculiares. Los factores en cuestión se enuncian como sigue:

1. Situación: la situación se refiere a la localización espacial y temporal del hecho comunicativo, al tiempo y al lugar en que se produce un intercambio verbal concreto.
2. Participantes: este componente se refiere a los actores que intervienen en el hecho comunicativo, a los interlocutores, a sus características socioculturales (estatus, papeles, bagaje de conocimientos, etc.) y a la relación que existe entre ellos (grado de conocimiento mutuo, relación entre iguales o jerárquica.)

3. Finalidades: en este componente se incluyen tanto las *metas* u objetivos de la interacción, como los *productos*, aquello que se obtiene al final de la interacción. Naturalmente metas y productos pueden no coincidir. Los participantes pueden iniciar la interacción con metas diferentes y, sin embargo, ir llegando a un acuerdo a través del proceso de negociación. O, por el contrario en la misma interacción puede producirse una tensión o incluso un conflicto entre los diferentes objetivos de los participantes.
4. Secuencia de actos: ésta se refiere a la *organización y estructura de la interacción*, tanto por lo que respecta al contenido como a la forma en que se estructura/n el/los tema/s.
5. Clave: la clave es el tono de la interacción, el grado de *formalidad o informalidad*, que, lógicamente, puede depender del tipo de relación entre los participantes, del tema, de las metas que se persiguen, etc.
6. Instrumentos: este componente incluye el *canal*, que en el caso del discurso oral es audiovisual; *las formas de hablar*, es decir, el repertorio verbal de los participantes, así como todo lo que rodea al hablar: gestos, posición de los cuerpos. [...] La selección *apropiada* a un hecho comunicativo concreto.
7. Normas: las normas pueden ser tanto de interacción como de interpretación. Las normas de interacción regulan la toma de la palabra: quien puede intervenir y quien no, de qué manera se interviene. Las normas de interpretación se refieren a los marcos de referencia compartidos que permiten interpretar adecuadamente tanto lo dicho como lo no dicho.
8. Género: el género se refiere al tipo de interacción: conversación espontánea, clase magistral, trabajo en grupo, entrevista, entre otros (Tusón, 1997: 61-67).

La competencia comunicativa de Hymes dio lugar al “enfoque comunicativo” para la enseñanza de una lengua extranjera. Savignon (1983) señala que en Canadá Canale y Swain (1980) trabajaron para desarrollar un marco teórico con el propósito de elaborar un diseño curricular que posteriormente permitiera la evaluación de los programas de enseñanza de una segunda lengua. La propuesta que resultó fue la identificación de cuatro componentes: la competencia gramatical, la competencia sociolingüística, la competencia discursiva y la estratégica.

La competencia gramatical se asocia con el conocimiento del código lingüístico, la habilidad para reconocer los rasgos fonológicos, sintácticos, morfológicos y léxicos de una lengua para formar palabras y oraciones. Esta

competencia asume la habilidad de hacer explícitas las reglas de su sistema, es decir, una persona demuestra competencia gramatical cuando hace uso de la regla, no cuando la establece. Así, se diferencia de la gramática tradicional en la cual se proporcionan las reglas de uso, pero éstas son más apropiadas para el lenguaje escrito. La competencia gramatical también es diferente de la gramática estructural ya que la estructural se orienta hacia el lenguaje hablado (Savignon, 1983: 36-37).

La competencia sociolingüística requiere de la comprensión del contexto social en el cual se usa el lenguaje: el papel de los participantes, la información que ellos comparten y la función de la interacción. Sólo en un contexto total se pueden hacer juicios con la propiedad de una enunciación específica en los términos elaborados por Hymes (Savignon, 1983: 37-38).

La competencia discursiva se entiende como la conexión de una serie de oraciones o proposiciones que conforman un todo. Es decir, no se entiende en términos de oraciones aisladas. La teoría del análisis del discurso reúne muchas disciplinas, por ejemplo: la lingüística, la crítica literaria, la psicología, filosofía, antropología y los medios de comunicación. El reconocimiento de un tema, capítulo o libro, la obtención de la información principal de una conversación telefónica, de un poema, de un comercial en la televisión, de una receta o de un documento legal requieren de una competencia discursiva. Así, la competencia discursiva se define como la habilidad de interpretar una serie de oraciones o proposiciones para formar un todo significativo y lograr textos coherentes que sean relevantes en un contexto dado (Savignon, 1983: 38-39).

La competencia estratégica se refiere a los recursos que el hablante usa para compensar su falta de conocimiento de las reglas o de los factores que limitan su aplicación (Savignon, 1983: 40-43).

. En este contexto, Savignon (1983: 41) propone las siguientes preguntas: ¿Qué haces cuando no puedes recordar una palabra? ¿De qué manera mantienes los canales de comunicación abiertos mientras haces una pausa para ordenar tus pensamientos? ¿Cómo le haces saber a tu interlocutor que no entendiste una palabra específica? O que él o ella están hablando muy rápido. En la vida cotidiana los hablantes nativos se enfrentan con una variedad de factores que si no se toman en cuenta, la comunicación puede resultar un fracaso. Las estrategias que se usan para la comunicación incluyen el parafraseo, la repetición, la duda, la adivinanza, la evasión, así como los cambios de registro o estilo. Para concluir con los aspectos comunicativos de la lengua se acude a Lomas *et. al.* (1993: 39) quien señala que:

La competencia comunicativa es un conjunto de normas que se va adquiriendo a lo largo del proceso de socialización, y por lo tanto, está socioculturalmente condicionada. Los antropólogos lingüistas han demostrado que las normas comunicativas varían de cultura a cultura. ... Al aprender a hablar no sólo aprendemos la gramática de una lengua (aquella que se habla en nuestro entorno) sino que también aprendemos sus diferentes registros y la manera apropiada de usarlos según las normas de nuestro ambiente sociocultural.

De acuerdo con lo anterior podemos decir que la competencia comunicativa se origina en la etnografía de la comunicación, corriente antropológica en la que se ubica Dell Hymes. A este etnógrafo se debe el tránsito de una competencia lingüística, que intenta explicar el sistema de reglas de la lengua sólo en términos lingüísticos, a una competencia comunicativa. Siguiendo esta postura, también se empieza a plantear un marco teórico que sirve de base al enfoque comunicativo

para la enseñanza de una lengua extranjera. Otro factor que se continúa desarrollando es el de la competencia discursiva en la que se origina la lingüística del texto que a continuación se expone.

### **3.3.2 La lingüística del texto y los procesos cognitivos en el análisis del discurso**

Discurso, cognición y comunicación son aspectos que explican cómo se comprende y cómo se usa la lengua en el discurso. Lomas *et. al.* (1993: 42-44) señala que Van Dijk, es uno de los lingüistas del texto más notables, suele hablar de texto frente a discurso, y referirse a ambos como discurso interactivo y que, así como una oración es más que la simple suma de una serie de palabras, también un texto es una estructura superior a la simple secuencia de oraciones que satisfacen las condiciones de conexión y coherencia.

Van Dijk (1980) propone la microestructura y la macroestructura como elementos de análisis para el procesamiento del discurso. La microestructura o base del texto consiste en un conjunto de proposiciones y se refiere al nivel local del discurso. La macroestructura indica el significado global que caracteriza al texto como un todo. Además de la microestructura, el sujeto construye a partir de ésta la macroestructura, (...) [que] está formada por macroproposiciones que representan el tema o la idea general del texto y que es inferida por el sujeto, mediante la utilización de determinadas macroestrategias que el sujeto aplica a partir de su conocimiento y de la información que le proporciona el propio texto. (Lomas *et. al.* (1993: 42-44).

Desde esta perspectiva, esta teoría incluye dos niveles de representación del texto: el micro y macro estructural, considera el conocimiento previo y determina que estrategias se deben utilizar para elaborar la macroestructura.

Otro aspecto de esta teoría es la noción de que la comprensión del discurso es estratégica y explica los procesos cognoscitivos que intervienen en la comprensión del discurso. Uno de estos procesos es el de la memoria, en la que “almacenamos la información que sale de nuestros diversos sentidos” (Van Dijk, 1980: 78). Este autor distingue dos tipos de memoria: la memoria a corto plazo (MCP) y la memoria a largo plazo (MLP).

Las características de la MCP se relacionan con la información que requiere de poco tiempo para ser procesada ya que “su capacidad es limitada: cuando está “llena”, es necesario que se vacíe, cuando menos parcialmente, antes de que pueda recibir nueva información” (Van Dijk, 1980: 78). Del mismo modo, es difícil que la MCP almacene más de siete unidades (números letras, etc.). Sin embargo, si la lista tiene algunas regularidades o alguna estructura, es más fácil reproducirla o recordar por ejemplo, una oración en lugar de una lista arbitraria de palabras.

Por otro lado, la MLP va a almacenar la información perdurable. Asimismo, la MLP es la responsable de que ocurra la recuperación y la (re)producción de información. Van Dijk (1980: 89) señala dos clases de recuperación que intervienen en el procesamiento del discurso: la del recuerdo y la del reconocimiento. Durante el recuerdo, la tarea del usuario de la lengua es la de recuperar información de la MLP de una manera activa. Durante el reconocimiento, que es mucho más fácil, la búsqueda se facilita por las pistas semánticas, es decir por una representación de la unidad que se quiere encontrar.

En cuanto a la noción de que el discurso es estratégico, Van Dijk señala que el aspecto central de su modelo es el de considerar el procesamiento del discurso como un proceso estratégico. Del mismo modo, dice que las estrategias son parte de nuestro conocimiento general, que representan el conocimiento procedimental y juegan un papel

importante en la comprensión del discurso. Además, de que las estrategias normalmente son inconscientes y con frecuencia automáticas.

De acuerdo con lo anterior, podemos decir que la tarea de la lingüística del texto “consiste en desarrollar una teoría explícita que dé cuenta de la producción y recepción de textos lingüísticos en el marco de los procesos comunicativos” (Lomas, 1993: 43). Tras este recorrido, se observa que el estudio de la lengua se ha realizado desde diferentes perspectivas, que son varias las disciplinas con las que se relaciona dando origen a nuevas propuestas para hacer posible aprender y enseñar una lengua extranjera.

### **3.3.3 La relación entre las reformas educativas y el Estado: profesión y profesionalización de la docencia**

Se retoman ahora los elementos que permiten caracterizar tanto, la profesión de la docencia, como las instituciones de formación de profesores, se indicó que estas actividades se encuentran a partir de la estructuración de los Estados nacionales y que el sistema educativo contribuye a su consolidación. Por lo tanto, estas características deben entenderse en un contexto político – social.

La sociedad según Parsons, es estable, humanista y democrática y se desarrolla entre iguales. Esta concepción coincide con la del Estado-nación. Luis Villoro señala que el Estado social se consolida al someter a todos sus miembros al mismo sistema educativo. Pero esta homogeneidad se establece en una sociedad heterogénea ya que los Estados no siempre coinciden con naciones. En el caso de México, el Estado se considera con una nación dominante y otras minoritarias. La noción de nación de acuerdo con este mismo autor se formó en la mentalidad de un grupo criollo en el siglo XVIII. Por tanto, precedió a la constitución del Estado. En

este sentido se considera una nación proyectada porque puede rechazar una nación histórica antecedente e intentar forjar sobre sus ruinas una nueva entidad colectiva. Una vez que se establece el Estado mexicano fue fundamental constituir la nueva nación, que se había estado gestando en los criollos debido a que ya no pertenecían ni a la cultura de la metrópoli ni a la indígena.

El Estado – nación moderno impone un orden sobre la compleja diversidad de las sociedades que lo componen. En la heterogeneidad de la sociedad real debe establecer la uniformidad de una legislación general, de una administración central y de un poder único sobre una sociedad que se figura formada por ciudadanos iguales. De ahí que el Estado debe borrar la multiplicidad de las comunidades sobre las que se impone y establecer sobre ellas un orden homogéneo. (Villoro, 2002 25)

La homogeneización de la sociedad se inicia con los proyectos educativos sobre todo en el nivel cultural, en el que la lengua nacional es primordial. En el Estado mexicano la lengua nacional es el español, aunque millones de indígenas hablen otras lenguas. En los Estados Unidos, la lengua nacional es el inglés, aunque la mayoría, denominadas minorías hablen también otras lenguas. Desde estas políticas lingüísticas se observa que no todos los ciudadanos disfrutan de estos derechos de “igualdad”.

En México, los proyectos educativos estatales pensados para la homogeneización cultural, después de la revolución mexicana, permitieron el acceso a la enseñanza primaria de grandes sectores de la población con el propósito de construir una cultura nacional. Por tanto, se enfatizó la formación de profesores para este nivel educativo. El proyecto educativo de José Vasconcelos dio a la educación un carácter social y popular para construir una cultura nacional que contribuyera a la consolidación del Estado revolucionario. Fell, señala que la difusión cultural formaría

parte de las tareas prioritarias de su gobierno y que para Vasconcelos no podía existir ninguna contradicción entre la educación y la cultura.<sup>46</sup>

Para esto, escindió la Escuela de Altos Estudios con lo que marcó una diferencia entre los estudios pedagógicos que se realizarían en la Escuela Normal Superior y los que se realizarían en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. La formación de profesores se asigna a la Escuela Normal, mientras que el estudio de las letras, a la Facultad de Filosofía y Letras.

Las implicaciones de la separación fueron, por un lado, la exclusión de los estudios pedagógicos como parte necesaria en la formación del estudiante de letras. Por otro parte, también tuvo una repercusión en la conformación de la identidad profesional del egresado, cuyo perfil, en el plan de estudios de 1964, estaba más vinculado con la creación literaria y con la traducción que con la docencia. El aprendizaje de la lengua inglesa, hasta la década de los setenta, todavía se consideraba para adquirir estatus y prestigio.

En el caso del docente de inglés, la profesión que apenas se iniciaba, se desvaneció con el proyecto educativo de 1924, y no se volvió a considerar como tal, sino hasta la década de los setenta. Cuando la *Reforma educativa* del presidente Luis Echeverría (1970 – 1976) impulsó la educación media superior técnica terminal y la creación de bachilleratos propedéuticos.

La *Reforma Educativa* se desarrolla en período de dificultades económicas debidas al endeudamiento externo y de políticas y educativas por el conflicto estudiantil de 1968, que empezó a gestarse en la década de los sesenta. Además,

---

<sup>46</sup> La noción de cultura ha sido abordada en el apartado 2.1.5.

de la crisis de profesiones vinculada con el desempleo y la demanda social de educación. El impulso a la educación mediante la “Reforma Educativa” pretende mostrar una apertura democrática para legitimar su gobierno y destina un considerable incremento de recursos al sector educativo. A la educación primaria se destinan nuevos libros de texto ya que con la *Reforma* los programas de estudio se han estructurado en áreas. Para la secundaria, también se propone cambiar las asignaturas por áreas. Pero debido al rechazo de algunos maestros a los nuevos programas, la SEP acepta que se apliquen indistintamente según el acuerdo de las escuelas.

En cuanto a la Educación media superior, se crearon las escuelas técnicas terminales, para intentar un enlace con el mercado laboral y también para frenar el crecimiento de la educación superior (Véase Rojas Moreno: 2000 y Guevara González: 2002), y el bachillerato propedéutico como el Colegio de Ciencias y Humanidades, (CCH), UNAM, El Colegio de Bachilleres, los Centros de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECYT).

El estudio de la lengua inglesa se incluye en los programas de estudio de estas instituciones y la formación del docente de inglés aumenta en número. Sin embargo, la mayoría de quienes empezaron a dar clases de inglés no tenían título ni estudios específicos para ello. En otras palabras, ejercían de manera libre esta profesión.

Para llevar a cabo la “Reforma Educativa” se hace necesario el financiamiento para la inversión en educación. El financiamiento lo concede el Banco Mundial. Sin embargo, establece que los proyectos educativos deben basarse en criterios

aceptables para el organismo desde el punto de vista técnico, institucional, económico y financiero. De este modo, lo político se subordina a lo económico.

A la UNAM se le asigna la formación de profesionales que contribuyan con la transformación social y económica del país. Por tanto, se hace necesario profesionalizar las profesiones.

En cuanto al docente de inglés, se crea el Curso de Formación de Profesores de Lenguas Extranjeras, que otorga al profesor una constancia que certifica sus conocimientos para impartir clases de inglés. En este sentido Glazman (1990:106) señala que la certificación obedece a la necesidad de normas para regular el ejercicio de las prácticas profesionales y promover selecciones de diverso tipo, en un ámbito de competencia.

La Licenciatura en la Enseñanza de Inglés en la ENEP, Acatlán se orienta a las actuales perspectivas de educación, que rigen la subordinación de lo político a lo económico.

La relación entre sistema educativo y Estado caracteriza el trabajo docente en función de un proyecto educativo estatal con lo que su actividad se burocratiza con una serie de normas y criterios: cubrir los contenidos del programa, considerar el enfoque de la materia, asentar calificaciones, elaborar un informe de docencia, mediante el cual puedan evaluarse las prescripciones que ha recibido para su desempeño docente, actividades, todas ellas, por las que recibe un salario.

La nueva relación entre política y economía afecta al sistema educativo. En vez de girar en torno al carácter de la educación como un derecho humano, se basa en la consideración de que es una inversión productiva en capital humano (Zogaib,

1997:105). Asimismo, la subordinación política a lo económico marca un fin al modelo estatal que al mismo tiempo trastoca lo educativo.

En estos términos, la docencia se considera una profesión que concibe al docente como aplicador de programas diseñados por otros. Esta concepción excluye su dimensión intelectual y limita su capacidad, la desplaza de un modelo liberal de la profesión a un burócrata que presta sus servicios en una institución o corporación de carácter público o privado.

Desde esta perspectiva, se observa que la profesión, entendida como, un trabajo con énfasis intelectual, con reglas claras de funcionamiento, donde existen mecanismos concretos de ingreso a la profesión y que cuenta con un cuerpo de conocimientos propio (Díaz e Inclán, 2001:2), se va incorporando a las necesidades de los proyectos educativos. Así, el docente transita por un proceso de incorporación en el que de manera simultánea también empieza a “formarse” y a construir su concepción sobre la docencia. Estos aspectos se abordan en seguida.

### **3.3.4 Formación y concepción de la docencia**

La formación del docente es un proceso complejo en el que se articulan varios factores, tales como el proyecto educativo que se inscribe en la institución, la práctica educativa y particular del docente en el aula, los conocimientos que el docente tiene y los que el formador le transmite para adaptar su docencia a los programas de la institución. En este contexto Pasillas señala que la formación no debe entenderse asistir a cursos o talleres para obtener información sobre la aplicación de algunas “técnicas, métodos, procedimientos o conocimientos, así sean de índole compleja, pero que caen todos bajo la *lógica de la transmisión o de la comunicación de*

determinados saberes que alguien ha decidido, organizado, y se encarga de comunicar a los docentes en formación”.<sup>47</sup> La el autor de Pasillas es que las acciones ya señaladas se denominen “dispositivos de preparación”, ya que “la transmisión o comunicación que realiza un formador no necesariamente es formativa para el que la recibe” (Pasillas 2001: 83-86).

En este contexto, Ferry, señala que “formarse no puede ser más que un trabajo sobre sí mismo”. Este mismo autor propone tres modelos pedagógicos que subyacen a los sistemas de formación: el modelo centrado en las adquisiciones, el modelo centrado en el proceso y el modelo centrado en el análisis. En el modelo centrado en las adquisiciones se indica que “formarse es siempre adquirir o perfeccionar un saber” (1990: 70) que se relaciona también con el aprender entendiendo este aprendizaje como la adquisición de un “savoir faire”<sup>48</sup> que sea útil. Este modelo se caracteriza porque reduce la noción de formación a la de aprendizaje en su acepción más estricta. “La lógica de la formación es la de una didáctica racional, con sus progresiones, sus adiestramientos sistemáticos y sus controles en cada etapa. [...] La práctica como aplicación de la teoría.” ((Ferry, 1990: 73).

En el modelo centrado en el proceso se indica que la formación es adquirir, aprender. No obstante, en este modelo la noción de aprendizaje se comprende

---

<sup>47</sup> La formación es un proceso de configuración personal que implica el interés por alcanzar un modo de ser dentro de determinada práctica social para realizar un proyecto propio; el sujeto lo realiza activamente a través de distintas experiencias y mecanismos de aprendizaje y conocimiento que se llevan a cabo en situaciones relacionales, en las que resulta fundamental la presencia de una idea reguladora (Pasillas, 2001:86).

<sup>48</sup> La definición de aprendizaje como un “saber hacer” es una propuesta de Olivier Reboul, *Qu’est-ce qu’apprendre?*, Paris P.U.F., 1980.

desde una acepción más abierta, es decir, que además de los adiestramientos sistemáticos del modelo centrado en las adquisiciones, se pueden incluir experiencias en donde los efectos de sensibilización, de liberación o de movilización de energía sean buscados desde el inicio con más o menos claridad. Con este modelo se asocia la formación de profesores desde una concepción tradicional y desde la noción de una cultura general y humanista, de aquí la realización de un recorrido intelectual en oposición a la adquisición de conocimientos de un “saber hacer”. Lo que ocurre en la formación centrada en el proceso es una situación donde el saber hacer que se adquiere favorece tanto el plano intelectual como el de la experiencia. De aquí que el modelo se considere como un “vaivén entre la práctica y la teoría, [como] aquel que da su pleno sentido a la noción de alternancia, [y en el cual se observa] la teoría como momento mediador de la transferencia de una práctica a otra práctica”. (Ferry, 1990: 73-81). En lo que se refiere al modelo centrado en el análisis, el formarse significa adquirir, y aprender continuamente. Es decir, se opone a la formación permanente, al formarse en todo y de una vez y para siempre. En este sentido se entiende el término de “enseñante en formación”. En este modelo se integran los rasgos más importantes que caracterizan a los dos anteriores, como son la adquisición de saberes y el saber hacer, así como las experiencias vividas del ir y venir entre la teoría y la práctica. Así, Ferry señala que el objetivo de la pedagogía del análisis, es un objetivo de adquisición: el saber analizar. Este saber analizar es el aprendizaje que organiza a todos los otros. De esta forma, el enseñante en formación tiene una disposición que le permite decidir sobre qué aprendizajes se deben realizar y en qué momento. El modelo centrado en el análisis fundamenta su formación en una articulación entre la teoría y la práctica. Sólo que en

la alternancia entre lo teórico y lo práctico, el ritmo del proceso se va intensificando a través de un referente teórico. En estos términos, se excluye que la práctica pueda ser formadora por sí misma si no es objeto de una lectura con ayuda de un referente teórico; excluye también que se le pueda dar un valor formativo a una actividad teorizante que vagaría muy lejos de las restricciones de la práctica (Ferry, 1990: 73-81). La formación y concepción de la docencia sirven de referente sirve de referente para comprender la construcción de la identidad profesional del docente de inglés.

### **3.3.5 La formación profesional como construcción de la identidad docente**

La Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) ha sido la institución principal de la que han egresado los docentes de inglés que actualmente laboran en el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), UNAM.

La Historicidad de los proyectos de formación (apartado 2.1.2) y los Planes de estudio de los docentes de inglés (apartado 2.2.1) dan cuenta del contexto político, social y educativo por el que ha transitado el docente de inglés durante su formación profesional, la cual ha ocurrido en diferentes etapas y en diferentes escuelas y facultades de la UNAM. En este sentido el docente ha participado de los distintos espacios académicos de la Universidad, los cuales, de acuerdo con Piña “están constituidos por la heterogeneidad social de sus actores y, en consecuencia, por su complejidad, expresada en sus relaciones, sus prácticas y sus tradiciones” (2003:19).

Los profesores de inglés han ingresado al CCH, desde 1971 a la fecha, por lo que, en el presente, coexiste la concepción de ser docente de al menos tres

generaciones: los fundadores, la generación de la década de los noventa (1985-1995) y la de reciente ingreso (1996-2004).

Los profesores fundadores de la planta docente del Departamento de Inglés tuvieron una formación profesional cuyo perfil de egreso consideraba el ser docente como una opción. Así, en entrevista, una de las primeras profesoras que ingresaron al CCH nos comenta:

Entonces éramos profesores comprometidos con el Colegio, además todos teníamos tiempo completo, un tiempo y tiempos fuera del Colegio, ahí sí. Creo que un común denominador en aquella etapa era que todos éramos casi bilingües. Todos veníamos de escuelas bilingües o algunos habían vivido en Estados Unidos, tenían mucha cercanía con el idioma, y tenían todos, teníamos todos un buen manejo del idioma (Mary, E1:4).

Para el docente fundador en el CCH considerarse casi bilingüe es un rasgo común que lo distingue del que aprendió inglés en una academia, centro o instituto, ya que aprendió la lengua en un sistema escolar bilingüe.

Los primeros profesores egresados de la Licenciatura en Enseñanza de Inglés se empezaron a incorporar al Colegio en la década de los noventa. Ellos eligieron esta carrera porque querían ser, o ya eran profesores de inglés.

No, todavía no iba yo a la carrera... entonces terminado el idioma inglés empecé en una escuela que se llama Instituto Patria a tomar el Teacher's, Curso para profesores, que duró cuatro meses y entonces en 1986 conseguí trabajo inmediatamente sólo por tener el Teacher's y ya, entre a trabajar en una escuela de turismo. Trabajaba por horas, diario tenía, inicié con 12 horas a la semana y terminé con treinta. Fue hasta 1991, que me enteré de la carrera de la Licenciatura en la Enseñanza de Inglés (Eduardo, E1:2).

Quienes egresan de esta carrera, en su mayoría ejercen la docencia, aunque el perfil de egreso señala que pueden ser investigadores, diseñadores y evaluadores de planes y programas de estudios.

Los que toman el Curso de Formación de Profesores del CELE, algunos todavía son estudiantes y otros ya egresaron de alguna otra de las carreras que se imparten en la UNAM y tienen dominio del inglés.

Mientras yo estaba haciendo la carrera de historia, tomaba cursos de inglés. Bueno, ahí [en el CELE] terminé cuarto, quinto, sexto, cuatrimestres. Después, cuando estuve trabajando, me metí al Instituto Mexicano – Norteamericano de Relaciones Culturales. Pero entré directamente a avanzados, fue un año de avanzados: cinco bimestres. Terminando hice el Teacher's, también cinco bimestres. Y después,... estudié un año en Berlitz para intérprete traductora. Ya después, Formación de Profesores del CELE de Inglés (Clío, E1:2).

En los discursos de los tres profesores se observan procesos distintos en cuanto a su formación profesional: Mary, estudio inglés desde la primaria y no pensaba ser profesora. Eduardo empezó a estudiar el idioma cuando terminó el bachillerato como una opción de trabajo y Clío lo curso simultáneamente a la carrera de Historia.

De acuerdo con lo anterior, la profesión docente, o profesión académica como señala Hickman, “se construye en la tensión entre el referente disciplinario al que cada profesor pertenece y la institución a la cual se encuentra adscrito” (Hickman, 2001:104).

La formación profesional en distintas disciplinas y en distintos períodos son rasgos compartidos, pero éstos también distinguen a los profesores de inglés. Del mismo modo, todos estos aspectos se encuentran estrechamente vinculados con la historia de 33 años del CCH.

Los profesores de inglés conforman un grupo que comparte un espacio, la pertenencia a un grupo que posibilita la identidad. Giménez refiere que:

los elementos centrales de la identidad – como la capacidad de distinguirse y ser distinguido de otros grupos, de definir los propios límites, de generar símbolos y representaciones

sociales específicos y distintivos de configurar y reconfigurar el pasado del grupo como una memoria compartida por sus miembros (paralela a la *memoria biográfica* constitutiva de las identidades individuales) e incluso de reconocer ciertos atributos como propios y característicos – también puede aplicarse perfectamente al sujeto-grupo o, si se prefiere al sujeto-actor colectivo (Giménez,1997:18).

Este mismo autor señala la conveniencia de resaltar que la identidad colectiva debe concebirse como una zona de la identidad personal. En este sentido, la construcción de la identidad docente se considera un proceso activo y complejo, históricamente situado, en el que los actores de una acción colectiva no siempre comparten unívocamente ni en el mismo grado las representaciones sociales que definen la identidad colectiva de su grupo de pertenencia.

## **Capítulo 4**

### **Incorporación del docente de inglés al Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) desde el origen de su formación**

Los profesores que conforman la Planta docente del Departamento de Inglés hasta el primer semestre de 2004, se han incorporado al Colegio desde su creación el 26 de enero de 1971. Durante estos 33 años, los profesores han estudiado varios y diversos planes de estudio en los que también se han establecido modificaciones a los perfiles de egreso.

Del mismo modo, los profesores de inglés no solamente son egresados de la licenciatura en Lengua y literaturas Modernas (Letras Inglesas) o de la licenciatura en Enseñanza de Inglés, también se incorporan profesores que han egresado de otras licenciaturas como, psicología, pedagogía, historia y biología, entre otras.

Sí bien, los rasgos que comparten son su conocimiento de la lengua inglesa y la mayoría de los profesores (94%) han egresado de las escuelas y facultades de la UNAM, se considera que quienes integran la Planta docente del Departamento de Inglés son un grupo heterogéneo debido a las diferentes disciplinas que han estudiado, y a los diferentes planes de estudio que han cursado desde 1970 a la fecha. En este sentido,

Las diferencias entre los docentes como sujetos ubicados son producto de la condensación de procesos en la trama de relaciones que han constituido al personal académico docente, esto produce la recreación de redes políticas institucionales y profesionales. Los procesos que intervienen en la recreación del ser docente en una institución, entre otros, son: la forma de inserción a la estructura académica, los antecedentes de formación, institucionales y los de carácter generacional; las formas de participación institucional; la condición de género y el origen social (Medina, 2000:58).

Desde esta perspectiva, en este capítulo se hace referencia en primer término, al proceso de incorporación de los docentes de inglés al CCH desde el perfil de

egreso. Para dar cuenta de este proceso, se realiza una descripción a partir de 1971 a la fecha. La división es por décadas y el punto central en este apartado es el perfil de egreso, pero éste se articula con la incorporación o el perfil de ingreso requerido por la institución. Las modificaciones que ocurren en los perfiles de ingreso y egreso se vinculan con la historia de más de tres décadas del Colegio, así como con las modificaciones de los planes de estudio de la licenciatura de Letras Inglesas, la creación de la licenciatura en Enseñanza de Inglés y del Curso de Formación de Profesores del CELE.

En segundo término, se realiza una descripción de la planta docente de Inglés con el propósito de señalar rasgos más específicos de los profesores, como carrera y grado profesional, categorías académicas en la institución, condición de género y las formas de contratación, por horas o tiempo completo. Al igual que en el primer apartado, la descripción se realiza por décadas. La información que se expone se obtuvo del documento *Concentrado de datos de los profesores del Departamento de Inglés semestre 04-1* proporcionado por la Jefatura del Departamento de Inglés.

Finalmente, se describe el proceso de formación docente por el que han transitado los profesores de inglés. Para dar cuenta de este proceso se inicia con los Cursos para Aspirantes a Maestros del CCH. Estos cursos se impartieron en el Centro de Didáctica de la UNAM y tenían una doble finalidad: la de seleccionar a los profesores y la de prepararlos para su práctica docente de acuerdo con los principios del Colegio. En seguida, se realiza una descripción de los cursos que impartía el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE) para los profesores de Enseñanza Media Superior. Del mismo modo, se hace referencia al Proyecto de Profesionalización de la Docencia y la creación de Plazas de Complementación

Académica (PCA) y Plazas para Profesores de Carrera de Enseñanza Media Superior (PECEMS). Se continúa con las Semanas Académicas, los Talleres de Recuperación de la Experiencia Docente (TREDs) y para concluir, con los cursos que se imparten actualmente en el CCH para los docentes de inglés.

#### **4.1 Incorporación del docente de inglés al CCH desde el perfil de egreso**

La incorporación de los primeros profesores de inglés al CCH durante la década de los setenta tiene un rasgo particular en el sentido de que la mayoría de ellos estaban estudiando o habían egresado de la Licenciatura de Lengua y Literaturas Modernas (Letras Inglesas).

El perfil de egreso indicado en el plan de estudios de esta licenciatura define al egresado como el profesional dedicado al estudio e investigación de la cultura y las formas de expresión oral y escrita de la literatura inglesa. Las actividades principales del egresado de Letras Inglesas se relacionan con la investigación, la traducción y la enseñanza de la lengua inglesa. En estos términos, se observa una relación directa entre la formación profesional y el perfil de ingreso requerido a los aspirantes a profesores del CCH.

Para la década de los ochenta, este rasgo se fue modificando. Los factores de esta modificación se relacionan con el aumento de horas al curso de inglés y como consecuencia, el de la planta docente. En la década de los setenta, los alumnos del CCH cubrían un Curso de Inglés de 30 horas con un método de autoaprendizaje programado en un semestre. Durante la década de los ochenta el Curso de Inglés, que desde sus inicios se orientó a la comprensión de la lectura, empezó a impartirse en dos semestres con dos horas a la semana, y en 1988 se

aumentó una hora más. El Curso de Inglés permaneció con tres horas a la semana durante dos semestres hasta que se aprobó el Plan de Estudios Actualizado (PEA) en 1996. Así, el curso que se impartió durante dos semestres con tres horas semanales con un total de 90 horas, con el PEA se organizó en cuatro semestres, con clases dos veces por semana en sesiones de dos horas, un total de 256 para cubrir los cuatro semestres de la materia de inglés.

La planta docente del Departamento de Inglés del CCH incrementó su población: de 9 profesores que la integraban en la década de los setenta, a un promedio de 50 que la integraron durante la década de los ochenta, después de 1996 el aumento se elevó a un promedio de 140 a 145 profesores.

El perfil de egreso de los profesores, además del ya señalado para los egresados de Letras Inglesas, fue modificado gradualmente, ya que empezaron a incorporarse al CCH profesores que habían estudiado diferentes licenciaturas, como psicología, pedagogía, historia, derecho, entre otras. Los egresados de otras carreras fueron mayoría hasta que se empezó a incorporar la primera generación de egresados, en 1989, de la Licenciatura en Enseñanza de Inglés, que actualmente conforman la mayoría de la Planta docente del Departamento de Inglés.

En este contexto, se observa que la formación profesional y los perfiles de egreso de los profesores de inglés se diversifican. Los docentes universitarios desarrollan una doble profesión. “La recibida como inicial, [y] la segunda profesión es la docencia en sí misma, la cual está mediada por redes políticas y por tradiciones en las formas de contratación en las distintas escuelas y facultades, además esto depende del momento político que vive la institución universitaria (Medina, 2000:58).

Los momentos en los que comienzan a diversificarse los perfiles de egreso ocurren de acuerdo con las dos modificaciones realizadas al curso de inglés y con la aprobación del Plan de Estudios Actualizado debido a la necesidad de contratar más profesores.

El perfil de ingreso requerido por el CCH para ser profesor de inglés se establece en el Estatuto del Personal Académico (EPA), el cual señala que para ser profesor se debe tener un título superior al de bachiller en la licenciatura del área que se vaya a impartir. El Artículo 36 del EPA enuncia que se dispensará del título en el caso de la enseñanza de lenguas vivas, en este caso, la enseñanza del inglés. En cuanto a la licenciatura del área, ésta se refiere a la Licenciatura de Lengua y literaturas Modernas (Letras Inglesas), posteriormente a la Licenciatura en la Enseñanza de Inglés y la Licenciatura de la Normal Superior Especialidad en Inglés.

La demanda de profesores de inglés, durante la década de los noventa, que pertenecieran al área no podía cubrirse por varias razones: la primera, el reducido número de egresados. En el Tomo I de *Las facultades y Escuelas de la UNAM* (UNAM, 1979:127) se indica que las Tesis de licenciatura en Lengua y Literaturas Modernas (Letras Inglesas) realizadas de 1970 a 1978 fueron 44. La segunda, que no todos los que obtenían el título se dedicaban a la docencia. Y otra más, que los egresados de la Licenciatura en la Enseñanza de Inglés y de la Normal Superior Especialidad en Inglés empezaron a incorporarse gradualmente hasta la década de los noventa.

Así, los egresados de otras disciplinas durante la década de los ochenta y hasta finales de los noventa constituyeron la mayoría de la planta docente del Departamento de Inglés.

En gran medida la incorporación de los egresados de otras disciplinas al departamento de inglés se relaciona con la apertura, en 1980, del Curso de Formación de Profesores del Centro de Lenguas Extranjeras CELE, UNAM cuyo perfil de egreso posibilita su inserción en la enseñanza media superior y superior (CELE; UNAM, 1996: 45).

Además, de la creación del CCH, también se fundaron durante la reforma educativa (véase el apartado 2.4.7), otras escuelas a nivel bachillerato. La creciente demanda de profesores de inglés, no sólo en el Colegio, sino también en los otros bachilleratos fue notable. Así, empezaron a incorporarse al CCH, aquellos profesores que demostraran su conocimiento en el manejo de la lengua inglesa y aptitud para la docencia mediante un primer examen de selección que presentaban en el Departamento de Inglés. Aquellos docentes que eran contratados empezaban a dar sus clases y posteriormente, mediante gestión de la jefatura del Departamento de Inglés, presentaban el examen de Profesor de Enseñanza Media Superior que se solicitaba al CELE, UNAM y el examen de la Comisión Técnica de Idiomas (Véase el apartado 2.1). Algunos de estos profesores habían realizado cursos de formación de profesores o *Teacher's* en instituciones privadas como el Instituto Mexicano-Norteamericano de Relaciones Culturales (IMNRC), el Instituto Britannia, el Instituto Anglo Mexicano de Cultura, A. C. y otros.

Así, se llega a la década del 2000 y la conformación de la planta docente del Departamento de Inglés empieza a modificarse de nuevo. Desde 1996 la incorporación de los egresados de la Licenciatura en Enseñanza de Inglés (LEI) comienza a notarse, en 1996 se inicia el Plan de Estudios Actualizado (PEA) y se incorporan nueve profesores de la LEI. Hasta el año 2000 la planta docente se

mantiene más o menos sin cambios notables. Es en 2003 cuando ingresan 29 profesores de los cuales 25 son egresados de la LEI. Los profesores de la LEI que permanecen al semestre 04-1 son 59.

Los siguientes porcentajes muestran como se fue modificando el ingreso de los profesores al CCH, desde el perfil de egreso a partir de 1971 y hasta 2003.

**Cuadro 1**

Institución de egreso, década de ingreso y permanencia al semestre 2004-1 de los profesores de Inglés del Colegio de Ciencias y Humanidades

Egresados	1971-1979	1980-1989	1990-1999	2000-2003	Totales
Letras Inglesas	5= 55%	6= 40%	16= 23.5%	6= 12%	33= 23%
Lic. en Enseñanza de Inglés	--	1= 6.6%	22= 32.3%	36= 72%	59= 41%
Otras licenciaturas	2= 22.2%	7= 46%	25= 36.7%	7= 14%	41= 30%
Escuela Normal Superior	2= 22.2%	1= 6.6%	5= 7.3%	1= 2%	9= 6%
Totales	9= 100%	15=100%	68= 100%	50= 100%	142=100%

Fuente: CCH, UNAM, Departamento de Inglés. *Concentrado de Datos de los Profesores de Inglés semestre 04-1*

Una lectura horizontal de los porcentajes permite observar que el ingreso y permanencia de los profesores egresados de Letras Inglesas fue disminuyendo de un 55% en la década de los setenta a un 12% para el período 2000-2003, Mientras que los egresados de la licenciatura en Enseñanza de Inglés aumentan de manera considerable de un 6.6% a un 72%, en cuanto a ingreso y permanencia durante el período 2000-2003. En relación con los docentes de inglés egresados de otras licenciaturas se observa, que en las décadas de los ochenta y noventa, representaron la mayoría de la planta docente, un 46% y 36.7% respectivamente. En lo que se refiere a los profesores egresados de la Escuela Normal Superior se observa, que con excepción de la década 1971-1979, en la que representaron el 22.2 %, su ingreso y permanencia en porcentaje ha sido el más bajo de todos. En relación

con los totales enumerados de manera vertical, éstos indican el número y porcentaje de profesores por licenciatura de egreso.

De acuerdo con lo anterior, se observaron diferentes momentos de incorporación de los profesores de inglés al CCH desde el perfil de egreso. A continuación se describen rasgos más específicos de los docentes de inglés.

#### **4.2 Descripción de la planta docente de inglés**

La información que se describe en seguida se obtuvo del *Concentrado de datos de los profesores del Departamento de Inglés semestre 04-1*, documento proporcionado por la Jefatura del Departamento de Inglés del CCH. La información se refiere a los docentes que están impartiendo clases en los cinco planteles que conforman el CCH: Azcapotzalco, Naucalpan, Oriente, Vallejo y Sur. Los datos contenidos en el documento mencionado se organizaron por décadas, turno y plantel. Las categorías que se registran son: Categoría académica, Carrera/grado y año de ingreso al CCH (Cuadro 2). La realización de esta tarea sirve al propósito de observar aspectos, como ¿Qué categoría académica tienen? ¿Cuántos y quiénes son titulados? ¿Cuántos y quienes son pasantes? ¿Cuántos profesores han obtenido la definitividad? ¿Cuántos permanecen siendo interinos? De qué carreras son egresados? ¿Cuántos hombres y cuántas mujeres conforman el Departamento de Inglés? ¿Cuáles son las formas de contratación: por horas o tiempo completo?

La distribución de la planta docente de acuerdo con la categoría académica, licenciatura de egreso y género se muestra en el siguiente cuadro:

## Cuadro 2

Categoría académica, licenciatura de egreso y género

Licenciatura de egreso	de	Letras Inglesas	Enseñanza de Inglés	Otras licenciaturas	Normal Superior	Totales
<b>Definitivos</b>		<b>17= 35%</b>	<b>10= 20.4%</b>	<b>18= 36.7%</b>	<b>4= 8.1%</b>	<b>49= 100%</b>
Masculino		1	5	7	2	15= 30%
Femenino		16	5	11	2	34= 70%
<b>Interinos</b>		<b>16= 17%</b>	<b>49= 53%</b>	<b>23= 25%</b>	<b>5= 5%</b>	<b>93= 100%</b>
Masculino		4	18	8	1	31= 33%
Femenino		12	31	15	4	62= 67%
<b>Titulados</b>		<b>15= 19%</b>	<b>25= 32%</b>	<b>30=39%</b>	<b>8= 10%</b>	<b>78= 100%</b>
Masculino		1	9	14	3	27= 35%
Femenino		14	16	16	5	51= 75%
<b>Pasantes</b>		<b>18= 28%</b>	<b>34= 50%</b>	<b>11= 17%</b>	<b>1= 1.5%</b>	<b>64=100%</b>
Masculino		4	16	2	--	22
Femenino		14	18	9	1	42
Asignatura "A" Int.		12	47	19	5	83
Asignatura "A" Def.		9	3	11	3	26
Asignatura "B" Def.		5	7	6	1	19
Asociada "B" Int.		4	2	4	--	10
Asociada "B" Def.		--	--	1	--	1
Asociada "C" Def.		2	--	--	--	2
Titular "C" Def.		1	--	--	--	1
<b>Totales</b>		<b>33</b>	<b>59</b>	<b>41</b>	<b>9</b>	<b>142</b>

Fuente: CCH, UNAM, Departamento de Inglés. *Concentrado de Datos de los Profesores de Inglés semestre 04-1*

Los profesores que imparten clases durante el semestre 04-1 en el CCH son 142. De esta cifra, 93 son de Asignatura "A" Interinos, un 65% de la planta docente, frente a 49, un 35% de profesores Definitivos. Cabe señalar que en el conteo de los profesores interinos se incluyeron 10 profesoras que a partir de octubre de 2001 obtuvieron una "Plaza de Profesora de Carrera Asociada "B" Tiempo Completo Interina". Del mismo modo, en el caso del conteo para los profesores definitivos se incluyeron cuatro profesoras que tienen una categoría distinta a los de Asignatura "A" y a los de Asignatura "B"; los nombramientos en cuestión son: profesora "Titular "C" Definitiva, profesora "Asociada "B" Definitiva y profesora "Asociada "C" Definitiva.

### Cuadro 3

Permanencia de los profesores al semestre 004-1 década de los setenta

Licenciatura de egreso	Letras Inglesas	Enseñanza de Inglés	Otras licenciaturas	Normal Superior	Totales
Definitivos	4=44.44%	-	2=22.22%	2=22.22%	8=88.88%
Interinos	1=11.11%	-	-	-	1=11.11%
Titulados	3=33.33%	-	2=22.22%	2=22.22%	7=77.77%
Pasantes	2=22.22	-	-	-	2=22.22%
Hombres	--	-	1=11.11%	1=11.11%	2=22.22%
Mujeres	5	-	1	1	7=77.77%
Asignatura "A" Def.	2	-	-	2	4
Asignatura "B" Def.	-	-	1	-	1
Asociada "B" Int.	1	-	-	-	1
Asociada "B" Def.	-	-	1	-	1
Asociada "C" Def.	1	-	-	-	1
Titular "C" Def.	1	-	-	-	1
<b>Totales</b>	<b>5=55.55%</b>	<b>-</b>	<b>2=22.22%</b>	<b>2=22.22%</b>	<b>9=100%</b>

De los docentes que ingresaron entre 1971 y 1979 y que permanecen hasta 2004, de un total de nueve: cinco son egresados de Letras Inglesas, dos de la Escuela Normal Superior y dos de otras licenciaturas: contaduría y pedagogía. De los nueve, siete son mujeres y dos, hombres. Ellos están titulados, de las siete mujeres, cinco tienen título de licenciatura y sólo dos son pasantes. Todos los profesores son definitivos, con diferentes categorías académicas: cuatro son de Asignatura "A" y uno de Asignatura "B". En cuanto a las profesoras de Carrera son cuatro. Tres de estos nombramientos corresponden a profesoras egresadas de Letras Inglesas: profesora de Carrera Asociada "B" Interina, Profesora de Carrera Asociada "C" Definitiva y Profesora Titular "C" Definitiva. Sólo una profesora egresada de otra disciplina tiene la categoría de profesora de Carrera Asociada "B" Definitiva.

#### Cuadro 4

Permanencia de los profesores que ingresaron entre 1980 y 1989

Licenciatura de egreso	Letras Inglesas	Enseñanza de Inglés	Otras licenciaturas	Normal Superior	Totales
Definitivos	5=33.33%	1=6.66%	6=40%		12=80%
Interinos	1	-	1	1	3=20%
Titulados	5	1	2		8=53.33%
Pasantes	1	-	5	1	7=46.66%
Hombres	2	1	1		4=26.66%
Mujeres	4	-	6	1	11=73.33%
Asignatura "A" Inter.			1	1	2
Asignatura "A" Def.	1	-	3	-	4
Asignatura "B" Def.	3	1	3		7
Asociada "B" Int.	1	-	-	-	1
Asociada "C" Def.	1	-	-	-	1
<b>Totales</b>	<b>6=40%</b>	<b>1=6.66%</b>	<b>7=46.66%</b>	<b>1=6.66</b>	<b>15=100%</b>

Como se puede observar de un total de 15 profesores, seis son egresados de Letras Inglesas, siete de otras licenciaturas, un profesor de la Licenciatura en Enseñanza de Inglés y una profesora de la Escuela Normal Superior. De los 15, cuatro son hombres y 11 son mujeres; de los hombres, dos son pasantes y dos son titulados; de las mujeres, seis tienen título y cinco son pasantes. En relación con la categoría académica, 12 profesores son definitivos: nueve mujeres y tres hombres. Interinos son dos, una mujer y un hombre. De Asignatura "A" definitivos son cuatro, dos mujeres y dos hombres. De Asignatura "B" definitivos son siete, dos hombres y cinco mujeres. Además de una profesora Asociada "C" Definitiva y otra Asociada "B" Interina.

En esta década de los ochenta, en contraste con la de los setenta, el ingreso y permanencia de profesores egresados de Letras Inglesas empieza a disminuir, mientras que la de egresados de otras disciplinas empieza a manifestarse. Al finalizar la década de los setenta sólo dos de nueve profesores son de otras disciplinas, mientras que de 1980 a 1989, la diferencia es de siete de un total de 15.

Es decir, un aumento del 22.2 % en la década de los setenta al 46.6% en la década de los ochenta. En relación con las categorías académicas, sólo dos profesoras, egresadas de Letras Inglesas, y que ingresaron en la década de los ochenta tienen nombramiento de profesora de Carrera Asociada “B” Interina y profesora de Carrera Asociada “C” Definitiva.

En el análisis de 1971 a 1989, los profesores que permanecen dando clases al semestre 004-1, de un total de 24, 11 (45.8%) son egresados de Letras Inglesas, 9 (37,5) de otras licenciaturas, tres (12.5%) egresaron de la Escuela Normal Superior y uno (4%) egresó de la Licenciatura en la Enseñanza de Inglés. Las categorías académicas en relación con el perfil de egreso, resulta que de las seis profesoras que tienen plazas de profesoras de Carrera Asociadas “A”, “B”, “C”, y Titular “C” cinco egresaron de Letras Inglesas y una profesora egresó de la licenciatura en Pedagogía. Los 18 profesores restantes son de asignatura. Además, en 1989, ingresa al Colegio uno de los primeros profesores egresados de la Licenciatura en la Enseñanza de Inglés.

### Cuadro 5

Permanencia al semestre 004-1 de los profesores década de los noventa

Licenciatura de egreso	Letras Inglesas	Enseñanza de Inglés	Otras licenciaturas	Normal Superior	Totales
Definitivos	8=11.76%	9=13.23%	10=14.70%	2=2.94%	29=42.62%
Interinos	8=11.76%	13=19.11%	15=22%	3=4.41%	39=57.35%
Titulados	7=10.23%	14=20.58%	19=27.94%	5=7.35%	45=66.17%
Pasantes	9=13.23%	8=11.76%	6=8.82%	-	23=33.82%
Hombres	1= 1.47%	10=14.70%	10=14.70%	1=1.47%	22=32.35%
Mujeres	15=22%	12=17.64%	15=22%	4=5.88%	46=67.64%
Asignatura “A” Inter.	6	11	11	3	31
Asignatura “A” Def.	6	3	8	1	18
Asignatura “B” Def.	2	6	2	1	11
Asociada “B” Int.	2	2	4	-	8
<b>Totales</b>	<b>16=23.52%</b>	<b>22=32.25%</b>	<b>25=36.75%</b>	<b>5=7.35%</b>	<b>68=100%</b>

Para la década de 1990-1999, los profesores que permanecen son 68:16 son egresados de Letras Inglesas, 22 de la Enseñanza en Inglés, 25 de otras licenciaturas, y 5 de la Escuela Normal Superior. Del total de 68, 22 son hombres y 46 son mujeres; de los 22 hombres 16 están titulados y seis son pasantes; de las mujeres 29 tienen título de licenciatura y 17 son pasantes. En cuanto a categorías académicas: 29 son profesores definitivos, 10 hombres y 19 mujeres. 39 son interinos, 29 mujeres y diez hombres. En este mismo período, de 1990 a 1999, ingresaron ocho de las diez profesoras que obtuvieron plazas de profesora de Carrera Asociada “B” Interina mediante concurso abierto que se llevó a cabo en el año 2001. De las otras dos profesoras, una ingresó en 1971 y otra en 1989. Por esta razón, en este período se registran ocho profesoras con el nombramiento de profesora de Carrera Asociada “B” Interina. En esta década, diez plazas salieron a concurso, las cuales fueron cubiertas en su totalidad por mujeres. Con esto, el total de profesoras con plazas de carrera en el Departamento de Inglés es de 14. De acuerdo con el perfil de egreso, siete son de Letras Inglesas, dos de la licenciatura en la Enseñanza de Inglés y cinco son egresadas de otras disciplinas: tres de la licenciatura en Pedagogía, una en Psicología y una en Sociología.

### Cuadro 6

Permanencia al semestre 004-1 2000 a 2003

Licenciatura de egreso	Letras Inglesas	Enseñanza de Inglés	Otras licenciaturas	Normal Superior	Totales
Definitivos	-	-	-	-	-
Interinos	6	36	7	1	50=100%
Titulados	-	10	7	1	18=36%
Pasantes	6	26	-	-	32=64%
Hombres	2	14	4	1	21=42%
Mujeres	4	22	3	-	29=58%
Asignatura “A” Inter.	<b>6</b>	<b>36</b>	<b>7</b>	<b>1</b>	<b>50=100%</b>

Los profesores que ingresaron durante el período 2000-2003 y que permanecen dando clases al semestre 2004-1 son 50: 36 de la licenciatura de Enseñanza de Inglés; seis de Letras Inglesas, siete de otras licenciaturas y uno de la Escuela Normal Superior. De un total de 50, 29 son mujeres y 21 hombres. De las mujeres, 18 son pasantes y 11 son tituladas; de los hombres 14 son pasantes y los siete que tienen título corresponden, a Otras licenciaturas. En cuanto a su categoría académica, todos son profesores de Asignatura "A" Interinos.

Un rasgo específico del período 2000-2003 es la contratación, para el semestre 2004-1, de 29 profesores; 25 son egresados de la licenciatura en Enseñanza de Inglés, uno de Letras Inglesas y tres de otras licenciaturas ( uno de economía, uno de filosofía y un Cirujano Dentista). De acuerdo con los datos, se asume que un número igual de profesores ya no fueron recontratados.

La situación anterior resultó de la Revisión al Instructivo de Asignación de Horarios mediante la cual se reubicó el criterio de Antigüedad pasando éste a segundo término en relación con el criterio de Carrera y Grado Académico. Así, en la elaboración de las Listas Jerarquizadas con los nuevos criterios, un alto número de profesores resultaron afectados. Otra situación, fue que algunos profesores de inglés adeudaban el requisito del examen que aplica la Comisión Técnica de Idiomas. Algunos de los profesores afectados, debido a que ya no se les asignaron horas, acudieron a las autoridades del CCH y también al sindicato Asociación Autónoma del Personal Académico de la UNAM (AAPAUNAM).

En relación con esta problemática, el Director General del Colegio de Ciencias y Humanidades, Dr. José de Jesús Bazán Levy y el Secretario General del sindicato

de los académicos, Dr. Ariel Moscoso Barrera establecieron un acuerdo para regularizar la situación laboral de los profesores de Inglés (*Gestión sindical*, 2004:9).

Según el acuerdo, se impartirían dos cursos: un *Curso de Actualización* para los profesores de nuevo ingreso, ya que 23 de ellos adeudaban el examen de conocimientos (filtro). En *Gestión sindical*, órgano informativo del AAPAUNAM (2004:9), se indica que el *Curso de Actualización*, con duración de 70 horas, estará a cargo del personal académico del Centro de Idiomas Extranjeros de la ENEP Acatlán. En relación con el otro curso, éste es de capacitación para presentar el Examen de la Comisión Técnica de Idiomas y estará a cargo del CELE, UNAM.

El convenio para la regularización de los profesores de inglés se acordó en el mes de febrero de 2004. En mayo del mismo año los profesores de Asignatura “A” Interinos que adeudaran alguno de los exámenes ya señalados deberán presentarlo y aprobarlo para su recontractación en el Colegio.

### 4.3 Condiciones labores de los profesores

Los profesores que al semestre 04-1 conforman la planta docente de inglés han presentado exámenes, concursos de oposición y abiertos en distintos momentos y bajo distintas circunstancias sociales e institucionales para su ingreso, promoción y permanencia en el CCH. El cuadro 7 muestra la distribución de la planta docente de acuerdo con la categoría académica y tipo de contratación.

**Cuadro 7**

Período	Planta docente	Profesores interinos	Profesores definitivos	Profesoras de tiempo completo
1971-1979	9	-	5	4
1980-1989	15	2	11	2
1990-1999	68	31	29	8
2000-2003	50	50	-	-
<b>Total</b>	<b>142=100%</b>	<b>83=58.45</b>	<b>45=31.69</b>	<b>14=9.85</b>

El total de los profesores interinos son 83, todos ellos tienen una categoría académica de Asignatura “A” Interino, en porcentajes representan aproximadamente el 60% de la planta docente. Se observa que en el período de 1971-1979, de los profesores que permanecen, ninguno es interino. El número de profesores interinos se incrementa a partir de la década de los ochenta, de este período aún permanecen dos profesores con esta categoría. De los profesores que ingresaron en la década 1990-1999, el número de los que siguen siendo interinos es de 31; los profesores que ingresaron en el período 2000-2003, todos son interinos.

La categoría académica de profesor de Asignatura “A” Interino es la que se asigna a los profesores que recién ingresan. El Estatuto del Personal Académico (EPA) de la UNAM es el documento que regula las relaciones entre la Universidad y su personal. El EPA se promulgó durante la rectoría del Dr. Ignacio Chávez (1961-1966). En relación con el CCH, se hizo necesaria la elaboración de un Protocolo de equivalencias para el ingreso y la promoción de los profesores conforme al Artículo 5 transitorio del EPA (1977:417). De este modo, el EPA ha sido la base para la regulación del trabajo académico del CCH. En este documento se establecen las bases para el ingreso, promoción y permanencia de los profesores. Así, el Artículo 5 del EPA señala que el personal académico podrá laborar mediante nombramiento interino o definitivo o por contrato de prestación de servicio. En el Capítulo III, Artículo 35 del EPA se enuncia como sigue para los profesores de asignatura:

Son profesores de asignatura quienes de acuerdo con la categoría que fija su nombramiento, sean remunerados en función del número de horas de clases que impartan. Podrán impartir una o varias materias, ser interinos o definitivos y ocupar cualquiera de las siguientes categorías: A o B. (EPA, 1984: 11).

El salario que perciben los profesores de asignatura es de acuerdo con su nombramiento y con el número de horas asignadas. En estos términos, cabe señalar que desde la reinauguración de la Universidad Nacional en 1910 los profesionistas universitarios impartían sus clases por horas, además del desempeño de sus labores profesionales. Es decir, no existía la categoría de profesores e investigadores de tiempo completo, es hasta 1944 cuando se crearon estas plazas en la Universidad (Castaños-Lomnitz, 2000:45). En lo que se refiere al CCH, fue en 1976 cuando se convocó a los profesores para concursar por las primeras 30 plazas de profesor de Carrera de Enseñanza Media Superior. Sin embargo, los docentes de inglés no tuvieron acceso a esta convocatoria.

La remuneración económica que los profesores de Asignatura "A" interinos perciben es variable ya que depende de las horas que imparten. Por ejemplo, en el plantel Azcapotzalco están laborando 30 profesores, de los cuales, 24 son de Asignatura "A" Interinos: es decir el 80%. Cinco profesores tienen asignadas 28 horas a la semana; ocho, 24 horas; tres, 16 horas; dos 12 horas; dos, 8 horas; cuatro, 4 horas. Cabe señalar que los dos profesores con 8 horas, uno de ellos tiene otras 8 horas adicionales en el plantel Naucalpan y la otra profesora, 4 horas adicionales en el plantel Vallejo, lo que les da un total de 16 y 12 horas respectivamente; una de las cuatro profesoras con 4 horas, también tiene asignadas otras 20 horas en el plantel Vallejo.

La estabilidad laboral de los profesores interinos mejora si concursan por la definitividad, sin embargo, las convocatorias para este concurso son esporádicas. El EPA establece en el Capítulo V Sección B, Artículo 46 lo siguiente:

Cuando no exista profesor definitivo para impartir una materia, el director de la dependencia podrá nombrar un interino que deberá satisfacer los requisitos establecidos en el presente Estatuto, por un plazo no mayor de un período lectivo, prorrogable por dos más si se ha demostrado capacidad para la docencia. La persona así designada empezará a laborar de inmediato y su nombramiento será sometido a la ratificación del consejo técnico respectivo. [En el Artículo 47 se indica que] Los profesores interinos con tres años de docencia, tendrán derecho a que se abra un concurso de oposición para ingreso (EPA, 1984:13-14).

El ingreso de los profesores interinos ocurre porque no hay profesores definitivos que impartan la materia. Los profesores que así ingresan tienen derecho a concursar por la definitividad después de laborar tres años. Sin embargo, las convocatorias no se publican, por lo que la mayoría del personal docente del CCH continúa laborando por muchos años con la categoría de interino.

Bajo estas condiciones de trabajo se generan varios y diversos problemas. Moreno Rodríguez (2003:682-683) señala que el boletinaje individual de los grupos propicia que año con año los profesores vean modificado su horario, lo que provoca cierto número de horas sin servicio entre los horarios de los grupos que deben atender. Otro problema, es que al inicio del semestre se modifica el número de grupos que atienden alterando con ello su salario, ya que se afecta la regularidad de los pagos: se han dado casos en los que el profesor no cobra durante todo el semestre y cuando finalmente le pagan, el pago es en una sola exposición. Por tanto, sus pagos siguen sin regularizarse por lo que el profesor continúa esperando dos o tres meses más para el pago regular.

Las condiciones laborales de los profesores interinos son inciertas en cuanto a su promoción, permanencia y asignación de horas, ya que cada semestre están sujetos a cambios. Cambios, que producen inestabilidad de ingresos, y un nivel creciente de estrés ante la incertidumbre de si van a permanecer con las mismas

horas o en el mismo plantel, o en otros casos, si les autorizan aumento de horas, cambio de plantel o turno.

En cuanto a programas de estímulos se refiere, los profesores interinos pueden participar de ellos una vez que hayan cumplido un año de trabajo en el Colegio. El estímulo consiste en una remuneración económica por cada grupo asignado. Los requisitos para que se otorgue el estímulo son: tener el 90% de asistencia, entregar el Informe de Docencia anual y presentar las constancias que acrediten su asistencia a los cursos Interanuales e Intersemestrales.

De acuerdo con la legislación universitaria al profesor de asignatura, interino o definitivo, se le considera como un profesional que labora por horas, es decir, no es un profesor de tiempo completo. Por lo tanto, su salario y estímulo sólo se tabulan en función del número de horas frente a grupo. En otras palabras, las actividades que realiza, tales como la participación en grupos de trabajo para la elaboración de guías de estudios, el seguimiento de los programas, diseño e impartición de cursos, elaboración de materiales didácticos para los alumnos, entre otras, no se consideran, sino como condición para la asignación de horas y en un futuro, para cubrir los requisitos de su posible concurso de definitividad.

En el Plan General de desarrollo del CCH 1999-2002 se indican algunas acciones relacionadas con los profesores. En el apartado VIII. Ejes del desarrollo del Colegio, objetivos generales se enuncia que:

El trabajo académico del profesorado no es por sí mismo la finalidad del Colegio, pero sí instrumento decisivo de su acción educativa [...]. Así, las ideas de que el valor de un profesor depende de su contribución al aprendizaje de los alumnos, de que su responsabilidad en la institución se incrementa a medida que recibe mayores reconocimientos de ésta, de que la adquisición e innovación del conocimiento para la enseñanza tienen un carácter colegiado, deben orientar la organización del trabajo del profesorado, en lo relativo a su constitución en

grupos institucionales, la asignación de tareas y la evaluación, entre otros aspectos (Bazán Levy, 1999: 20).

En estos términos, se asume que en la organización del trabajo académico participa todo el profesorado del Colegio, del cual, también forman parte los profesores del Departamento de Inglés. Asimismo, se asume la participación de todos, independientemente de que sean profesores de asignatura interinos o definitivos, o profesores de tiempo completo. En este contexto, Bazán Levy (1999:28) señala que para que el trabajo académico del Colegio no solamente sea ordenado, sino más fecundo se debe favorecer el intercambio y la coordinación entre grupos de trabajo institucionales, integrar profesores de asignatura a sus actividades y proporcionarles el apoyo necesario para el desarrollo de sus proyectos.

Los profesores de asignatura del Departamento de Inglés participan en la mayoría de los proyectos de las 14 profesoras que tienen nombramiento de tiempo completo, que en porcentajes representan el 9.85 %, frente a 128 profesores de asignatura, un 90.15% del personal docente. De estos 128 profesores de asignatura, 93 son interinos y 35 son definitivos.

Si se considera que en la organización del trabajo académico participa todo el profesorado, en su distribución y participación, al profesor de asignatura le corresponde el 90.15% de este trabajo. Es decir, se le trata con un perfil similar al de profesor de tiempo completo. No obstante, que su salario sea por horas y frente a grupo.

Los profesores de tiempo completo generalmente son quienes coordinan los grupos de trabajo institucionales y sus condiciones laborales son distintas a los de asignatura. Estos profesores tienen asignadas 40 horas a la semana, sus horas

frente a grupo varían, éstas dependen de las comisiones, proyectos o de los grupos de trabajo a los que se adscriben. Así, pueden tener asignadas 20 horas, es decir, cinco grupos, o cuatro o ninguno.

En el Departamento de Inglés, en el año 2001, había sólo cuatro profesoras de tiempo completo, es decir, el 3% de la planta docente. Se toma como referencia el año 2001 porque en esa fecha salieron a concurso diez plazas de profesor de Carrera Asociado "B" de Tiempo Completo Interino, con lo que el número de estas profesoras aumentó a 14.

Las condiciones laborales de los profesores de tiempo completo están sujetas a mecanismos de regulación que corresponden a la deshomologación salarial, política que se establece durante la administración del presidente Carlos Salinas de Gortari, dado el bajo salario de los académicos.

Según datos proporcionados por Ernesto Soto Reyes Garmendia, en Ibarra Colado, el salario académico sufrió un deterioro de 66% en promedio, entre 1976 y 1990. Para compensar la pérdida de adquisición de los académicos se establecen programas de remuneración diferenciada de acuerdo con la deshomologación salarial.

Este intento de solución, si bien parcial y riesgoso en el largo plazo, evitaba los altos costos que supondría un aumento general directo a los salarios, y salvaba toda negociación bilateral con los sindicatos, pues tales ingresos no eran, ni son, considerados legalmente como salarios (Ibarra Colado, 2000:72).

La UNAM introdujo sus propios programas de estímulo a la productividad en 1990. De acuerdo con Castaños Lomnitz (2000), hoy en día, la Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGAPA) se encarga de administrar los recursos a programas como el Programa de Apoyo a la Incorporación del Personal Académico

de Tiempo Completo (PAIPA), estímulo que perciben los profesores que se incorporan con el nombramiento de tiempo completo, y sólo dura el primer año, en el caso de que se les haya asignado. Otro, es el Programa de Primas al Desempeño del Personal Académico de Tiempo Completo (PRIDE), consiste en una remuneración al salario mensual y se otorga en niveles: A, B, C y D. Al nivel A le corresponde el 45%, y al C el 105% del salario tabular mensual. Pueden participar en este programa los profesores que hayan laborado un año con el nombramiento de tiempo completo. Una comisión dictaminadora se encarga de la evaluación de su trabajo, así como de la asignación del nivel de estímulo que le corresponda.

Las categorías académicas de los profesores de tiempo completo son: profesor de Carrera Asociado “A” “B” y “C” y Titular “A”, “B” y “C”. Los profesores pueden solicitar su promoción de una categoría a otra cada tres años. Para ello su trabajo es evaluado por el Consejo Académico, el Consejo Técnico y una Comisión Dictaminadora. La evaluación para su permanencia en el PRIDE, también ocurre cada tres años.

Es así como la carrera académica implica un proceso de constante evaluación basado en la productividad de proyectos que posiblemente reúnan los puntos necesarios para permanecer en el mismo nivel de PRIDE, o en el mejor de los casos, se obtenga un nivel mayor.

Las condiciones laborales de los profesores de tiempo completo, también son variables: en cuanto al salario, el ingreso que se percibe por estímulos no es estable, en cuanto al trabajo, es arduo y constante, además, de la tensión de los tiempos establecidos para la entrega de los proyectos, el Informe anual de área básica

(docencia), el Informe anual de área complementaria (proyecto en turno), todo esto aunado a la preocupación por los resultados de la evaluación.

Desde esta perspectiva, se puede decir que las condiciones salariales de los profesores de tiempo completo como, las de los de asignatura son inciertas. Estos últimos dependen de las horas que les asignen, sujetas a cambio cada semestre. Los profesores de tiempo completo, dependen de la aprobación de sus proyectos y del nivel de PRIDE que se les otorgue.

El trabajo académico realizado en las condiciones actuales, como señala Ibarra Colado (2000:83-84), genera altos niveles de estrés y angustia, induce a la simulación y desalienta los proyectos de largo alcance. En este mismo contexto Medina (2004) señala que al docente se le considera como un “empleado de la burocracia escolar, en donde su salario se establece a través de un rigor presupuestal”, de inflexibilidad en las formas de contratación y permanencia. Esta situación es difícil para los profesores, los coloca en una posición que, en términos de Ergueta (2001), cabe señalar la categorización de una *profesión burocrática*, de la cual, dice que “su base no está en el mercado sino en el Estado y sus diversas agencias”. El trabajo académico así organizado queda marcado por un contraste entre los niveles de eficacia y eficiencia exigidos al profesional y los diferentes niveles de remuneración salarial por su trabajo académico.

#### **4.4 Formación de la planta docente como política de incorporación y permanencia**

La política de formación e incorporación de profesores de Enseñanza Media Superior se estableció desde que se creó el CCH. Hasta el 2003, los profesores del

Departamento de Inglés del CCH asisten a cursos de actualización y formación de profesores, como son los del Programa de Fortalecimiento y Renovación Institucional (PROFORED), los talleres inter- semestrales e inter-anales para solucionar problemas relacionados con el ejercicio de su profesión.

Los profesores de inglés que incorporados al Colegio han asistido a diversos cursos de formación, éstos dependen del período en que los profesores ingresan. Así, una vez que el Consejo Universitario aprobó, en su sesión del 26 de enero de 1971, la creación del CCH, la puesta en acción del Colegio implicó un ritmo acelerado de trabajo. El Centro de Didáctica de la UNAM, bajo la dirección del ingeniero Alfonso Bernal Sahagún, coordinó los procesos de selección y formación de los profesores del CCH. En los cursos que se impartieron a los primeros profesores del Colegio, se consideraron los objetivos institucionales del Centro de Didáctica que a continuación se enuncian:

- Formar y actualizar profesores universitarios en aspectos pedagógicos y didácticos para una mayor eficiencia de la labor académica.
- Realizar estudios sobre problemas educativos y sobre aspectos pedagógicos de actualidad que contribuyan a mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje.
- Difundir los resultados de las experiencias obtenidas y de los estudios realizados.
- Contribuir y promover el desarrollo de los programas de formación de profesores de las instituciones educativas, particularmente los de nivel universitario (Eusse, 1987: 21).

Los objetivos se plantearon con la creación del Centro de Didáctica en 1969, por lo que se orientaban más hacia la formación de profesores de nivel superior que de nivel medio superior. Por tanto, la solicitud del rector al Centro de Didáctica para que desde ahí se planearan, diseñaran e impartieran los cursos de formación de Aspirantes a Maestros del CCH, implicó un trabajo académico arduo si se considera

que la propuesta del proyecto de innovación universitaria, requería un cambio en la manera de orientar la enseñanza aprendizaje. Las actividades que se realizaban en el Centro de Didáctica estaban más vinculadas con la organización de mesas redondas, coloquios y exposición de materiales didácticos. En el momento de la creación del CCH el Centro en cuestión no disponía de los recursos materiales y humanos requeridos. El personal del Centro en ese entonces eran, de acuerdo con Alfonso Bernal Sahagún (Citado en Bartolucci y Rodríguez, 1983: 94), cuatro responsables de secciones, dos mecanógrafas y un auxiliar de intendencia, “con este personal se procedió a diseñar, redactar y editar cinco manuales y una Guía del Asesor”. En estos términos, la impartición del primer curso se llevó a cabo del 22 de febrero al 12 de marzo de 1971 con dos horas diarias durante tres semanas consecutivas.

Para esta primera fase fueron admitidos aproximadamente 720 aspirantes, de 2000 solicitudes que fueron recibidas después de la convocatoria. Estos cursos tenían la doble finalidad de seleccionar a los aspirantes más calificados, y de prepararlos para la docencia de acuerdo con los principios del CCH (Preciado, 1976: 23).

Preciado, señala que de 2000 aspirantes que asistieron se aceptaron aproximadamente a 720 y de esta selección, nueve profesores de inglés, que previamente habían sido seleccionados por el CELE UNAM, empezaron a trabajar en el CCH.

El curso de formación que los profesores de inglés tomaron en el Centro de Didáctica intentaba responder al planteamiento que reclamaba el proyecto educativo del Doctor Pablo González Casanova, en el que se consideró la necesidad de una

innovación universitaria como respuesta alternativa a la universidad tradicional. El proyecto en sus inicios se pensó

como una “universidad paralela” que habría de captar una nueva demanda de estudios de preparatoria y superiores. Los principios que habrían de guiar al nuevo complejo institucional serían: la integración de la escuela y de los centros de producción; b) la integración por la interdisciplinariedad; c) la flexibilidad curricular; [...] g) participación de los académicos en la toma de decisiones académicas h) pluralidad en el trabajo académico; i) nuevos programas de formación de profesores; j) la incorporación de alumnos a la docencia en niveles escolares inferiores al suyo; k) colaboración entre varias dependencias para la ejecución de los programas, etc. En esta misma dirección conceptual fue concebido y creado el Sistema de Universidad Abierta (Guevara Niebla, 1990:72).

Con estos propósitos se inicia la realización del proyecto<sup>49</sup>, mediante el cual se intenta dar solución a la demanda social de educación y, la posibilidad de acceso a los sectores mayoritarios de la población.

La enseñanza de una lengua extranjera se incluye en el currículum del Plan de Estudios original del CCH; en la descripción esquemática del mismo, se asignan al Idioma Extranjero, inglés o francés, tres horas semanales para el primer año y cinco, para el segundo año con el objetivo de traducir uno de los idiomas señalados.

---

<sup>49</sup> El plan de estudios propuesto es la síntesis de una vieja experiencia pedagógica tendiente a combatir el vicio que hemos llamado enciclopedismo, y a proporcionar una preparación que hace énfasis en las materias básicas para la formación del estudiante; esto es en aquellas materias que le permitan tener la vivencia y la experiencia del método experimental, del método histórico, de las matemáticas, del español, de una lengua extranjera, de una forma de expresión plástica. (González: 1976:3)

El plan se propone además enseñar a todo estudiante a traducir un idioma extranjero – en particular el inglés o el francés –, pues en el mundo contemporáneo es imposible adquirir una cultura universitaria sin conocer por lo menos un idioma extranjero.<sup>50</sup>

La labor que iniciaron los profesores, en ese período, era una participación presencial en el salón de clase, debido a que la enseñanza del inglés en el CCH, consistió en un curso de treinta horas propuesto por el Centro de Lenguas Extranjeras que se basó en el libro de texto *The Written Word*<sup>51</sup> que los alumnos cubrían de manera autodidacta en un semestre (Camacho Iñiguez *et. al.*, 1991: 84). El material didáctico proporcionado se consideró, en el momento de la creación del Colegio, como un método innovador de autoaprendizaje (VII Encuentro, 1992:26), que requirió la instalación de laboratorios apropiados para el uso del material auditivo, como audífonos, cintas, grabadoras y el libro de texto ya referido.

El curso que se les dio a los alumnos del Colegio no correspondía al objetivo del Plan de estudios. Sin embargo, el entusiasmo con el que se llevaba a cabo era compartido por profesores y alumnos. Los profesores en su mayoría, egresados de la Facultad de Filosofía y Letras, UNAM (Letras Inglesas), eran estudiantes o pasantes, pero con deseos de participar en un proyecto innovador.

Así fue como los profesores de inglés del CCH iniciaron su formación y su práctica docente en la institución. Después de su incorporación al Colegio, los profesores asistían a las Semanas Académicas que se organizaban anualmente en la Unidad Académica del Ciclo del Bachillerato. En 1976 empiezan a ocurrir

---

<sup>50</sup> Entrevista en Radio Universidad al Dr. Pablo González Casanova. Tomada de la *Revista Novas* del CCH Número 1, agosto de 1974

<sup>51</sup> Este libro de texto fue el primer curso de lectura que se diseñó en el CELE, UNAM en 1971.

modificaciones tanto en la formación de profesores, como en el Departamento de Inglés.

El Centro de Didáctica y la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza se fusionan en una sola institución: el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE). Sus programas se estructuran en tres propuestas curriculares:

- Programa A: Formación y actualización en la práctica educativa.
- Programa B: Especialización para el ejercicio de la docencia.
- Programa C: Formación del personal académico para la docencia y la investigación educativa (Eusse, 1987:31).

Los cursos que generalmente se impartían a los profesores del Colegio se ubicaban en el Programa A. Es decir, los que corresponden a la formación y actualización como el curso de Didáctica general, Dinámica de grupos, Didáctica de las ciencias experimentales, Didáctica de las ciencias histórico-sociales, Didáctica del lenguaje. Estos cursos se empezaron a impartir en 1979 y al programa se le llamó *Actualización didáctica*. En 1980, se agregan otros cursos, como Seminario sobre corrientes pedagógicas contemporáneas, Curso de Diagnóstico institucional, Curso de teorías del aprendizaje, entre otros. Eusse, señala que en 1981 el programa continúa como *Actualización didáctica* y que estos cursos no tienen una secuencia, el profesor puede elegir uno o más cursos de su interés. Sin embargo, para tomarlos se requiere haber cursado primero el de Didáctica general por las siguientes razones:

- a) que los docentes comprendan los fundamentos teóricos que se sustentan en otros eventos, principalmente las concepciones sobre docencia y aprendizaje;
- b) que conozcan y vivan la propuesta metodológica basada en el aprendizaje grupal y en lo que esto implica;
- c) que tengan una somera visión de las diferentes tendencias de la didáctica;
- d) que valoren el compromiso que conlleva el ejercicio de la docencia y sus implicaciones sociales e ideológicas (Eusse,1983:31).

Así, se observa que los cursos correspondientes al Programa A tienen un carácter introductorio que proporcionan al profesor los elementos básicos para llevar a cabo su práctica docente.

De manera simultánea a la estructuración de los programas del CISE, en 1976 se inició el Proyecto de profesionalización mediante la creación de plazas para Profesores de Complementación Académica (PCA) y para Profesores de Carrera de Enseñanza Media Superior (PCEMS). Este proyecto se dirigió a la profesionalización de la enseñanza y a mejorar el nivel académico de los profesores y de los alumnos.

Los trabajos de investigación que los profesores realizaron en el Departamento de Inglés dentro del proyecto de profesionalización tuvieron como resultado para 1984, la propuesta de un curso de Comprensión de Lectura en Inglés que se impartía en dos semestres de 45 horas cada uno con dos sesiones a la semana. Como consecuencia del aumento de horas, la planta docente aumentó a poco más de 50 profesores (Camacho Iñiguez et. al., 1991:84).

Los cursos de formación que el departamento de Inglés ofrecía a su planta docente durante la década de los ochenta se organizaban en función de la semana académica que se llevaba a cabo anualmente. El jefe o jefa del Departamento de Inglés en turno se encargaba de la planeación de actividades, como podían ser la presentación de los avances o propuestas de los profesores que estaban realizando algún proyecto para la materia de Inglés en el Colegio, con la invitación de expertos en la enseñanza aprendizaje del Inglés para que dieran una conferencia, impartieran un curso o taller. Además, en ocasiones se organizaban mesas redondas, debates

y exposición de materiales didácticos en donde participaban todos los docentes del Departamento de Inglés.

Para 1994 se establece un Programa Institucional de formación de profesores, que centra su atención en la enseñanza de contenidos específicos para la planeación de los cursos. Esto ocurre mientras se lleva a cabo la actualización del Plan de estudios original.

El proyecto de actualización se inició con cinco principios de Revisión Curricular propuestos para el Plan de Estudios Actualizado del CCH:

- 1º. Dar prioridad a la experiencia y a la historia institucionales.
- 2º. Centrar el proceso de revisión en las estructuras curriculares y no sólo en los contenidos del plan de estudio.
- 3º. Lograr la mayor participación de los profesores en todo el proceso.
- 4º. Proponer las transformaciones en una serie de aproximaciones sucesivas sometidas a la discusión comunitaria.
- 5º. Tener como meta un proyecto curricular básico e integral. (CCH, *Plan de Estudios Actualizado*, 1996:125).

Desde esta perspectiva, el Departamento de inglés de la Unidad Académica del Ciclo del Bachillerato nombró a la Comisión de Revisión Curricular. Las integrantes de esta Comisión elaboraron las cinco etapas que se realizaron de acuerdo con los cinco principios señalados. Estas etapas fueron: de aproximación, propuesta de modificación, reestructuración y modificación final. El Plan de Estudios Actualizado y los nuevos programas para las asignaturas de Inglés I a Inglés IV fueron el resultado de todo este proceso.

Las semanas académicas se empezaron a planear en función del nuevo Plan de Estudios del CCH. De acuerdo con los principios curriculares señalados, se trataba de lograr la mayor participación de los profesores en todo el proceso. Así fue

como la Comisión de Idiomas presentó la etapa de las *Aproximaciones* a la planta docente del Departamento de Inglés durante la Semana de Evaluación y Planeación Académicas de 1993 (Semana Académica). Los profesores que asistieron, además de participar en la discusión sobre la problemática curricular, también aportaron propuestas que serían consideradas por la Comisión de Idiomas para la elaboración de la segunda etapa. Se continuó con esta forma de trabajo hasta 1996, año en que concluyó el proceso de Actualización del Plan de Estudios del CCH.

Durante el periodo de 1993 a 1996, la formación se orientó hacia la solicitud de propuestas a los profesores, que contribuyeran a la Actualización del Plan de Estudios del CCH. En este sentido los profesores se formaban al trabajar sobre este proyecto.

El Plan de Estudios Actualizado entró en vigor en julio de 1996. Los Consejos Académicos de la UACB y los órganos auxiliares de su Consejo Técnico emitieron opiniones favorables a todos los programas en sus sesiones del 14, 15 y 16 de junio de 1996 (PLAN DE ESTUDIOS ACTUALIZADO, 1996). La materia de Inglés continuó con orientación a la comprensión de lectura, se organizó en cuatro semestres, con cuatro horas a la semana, aproximadamente 64 horas por semestre las que dan un total de 256 horas. A partir de 1996, se organizaron los cursos *Talleres de Docencia*, primero para presentar el PEA, en 1997 y 1998 para elaborar materiales didácticos encaminados al diseño de un programa operativo.

Al inicio del ciclo escolar 2000-2001 se iniciaron los cursos *Talleres de la Recuperación de la Experiencia Docente* (TREDs), estos cursos coincidieron con el inicio de la Revisión y Ajuste de los Programas del Plan de Estudios Actualizado lo que requirió que los cursos se diseñaran con el propósito de que los profesores

asistentes al TRED realizaran comentarios y propuestas relacionados con la pertinencia de las unidades de los programas de Inglés I a IV en función de los objetivos planteados para cada curso. Las propuestas generadas en los TREDs se compilaron mediante la convocatoria publicada en la Gaceta CCH No. 945 12 de noviembre de 2001. El proceso de la Comisión de Revisión y Ajuste a los Programas de Inglés I a IV concluyó en agosto de 2003. Los cursos que se impartieron simultáneamente durante este proceso se llamaron Talleres de Preparación Para el Próximo Curso (TPPPC), los cuales fueron impartidos por miembros de la Comisión en los cinco planteles del Colegio: Azcapotzalco, Naucalpan, Oriente, Sur y Vallejo.

En una primera etapa se presentaron los avances para Comprensión de Lectura en Inglés I e Inglés II y posteriormente para Inglés III y IV. Los talleres conformaban el espacio de discusión, así como el de las propuestas y sugerencias que los profesores hacían a la Comisión en cuestión.

Otros cursos que se empiezan a impartir son los que corresponden al Programa de Fortalecimiento y Renovación Institucional (PROFORED).<sup>52</sup> La propuesta de este programa de formación es que el profesor desarrolle los conocimientos

---

<sup>52</sup> El Programa de Fortalecimiento y Renovación Institucional (PROFORED) incluye cuatro cursos: 1) Taller de selección de Aprendizajes Relevantes. Duración 20 horas. 2) Curso-taller de estrategias para promover el aprendizaje. Duración 20 horas. 3) Curso-taller de docencia asistida. Duración 40 horas. 4) Curso en línea *El Modelo educativo del CCH: una escuela en construcción*. Duración 20 horas. El propósito de estos cursos es lograr que los profesores de reciente ingreso desarrollen los conocimientos necesarios que les permitan identificar los aprendizajes relevantes que los alumnos deben adquirir en las asignaturas que cursan, ya que la propuesta institucional es centrar el trabajo docente en los aprendizajes de los alumnos. Esto ocurre a partir de la revisión de los programas de estudio que se inició en el año 2001.

necesarios que le permitan identificar los aprendizajes que los alumnos deben adquirir en las materias que cursan.

De acuerdo con lo anterior, se observa el proceso de formación<sup>53</sup> y profesionalización por el que han transitado la mayoría de los docentes de inglés, una vez que se han incorporado al Colegio. Así, en la década de los setenta los profesores asistieron a cursos de selección y preparación para la docencia al Centro de Didáctica. A partir de 1976, los profesores de Enseñanza Media Superior tomaban los cursos que se impartían en el CISE. De manera simultánea a los cursos los profesores del Departamento empezaron a obtener las plazas PCEMS y PCAs y dedicaron su tiempo complementario a trabajos de investigación, durante los noventa se formaron comisiones en la búsqueda de propuestas para la enseñanza de contenidos específicos y finalmente, a partir del 2000, los profesores asisten a cursos que les permiten centrar la enseñanza en los aprendizajes de los alumnos.

Desde esta perspectiva, la formación de profesores responde a proyectos educativos que se ajustan a momentos históricos particulares. Así, en un primer momento (1971-1976) se puede ubicar a la didáctica como la disciplina que destaca en la formación de profesores.

El Centro de Didáctica de la UNAM fue el espacio donde se inició la formación de profesores para el CCH. De acuerdo con Arredondo (1988:22-23), la concepción de la formación de profesores que privaba en sus inicios reducía las necesidades de formación del personal académico a la adquisición de técnicas y métodos de

---

<sup>53</sup> Véase el esquema de Formación docente de los profesores de inglés en el CCH en la siguiente página.

enseñanza, ya que se consideraba que los profesores tenían los conocimientos de su profesión, que sabían qué enseñar, pero no cómo enseñar.

Así, la didáctica se adoptó como la técnica de la enseñanza. En este contexto, Díaz Barriga (1988:14) señala que si bien, la didáctica es una forma instrumental de atender al problema de la enseñanza, también es una expresión de la forma concreta en que la institución educativa se articula con un momento social.

Durante la década de los setenta, la política educativa del presidente Luis Echeverría Álvarez apoyó el proyecto educativo del Dr. Pablo Gonzáles Casanova mediante el cual se intentaba dar solución a la demanda social de educación. El proyecto se inició con la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades y de esta manera el Centro de Didáctica se vinculó con el CCH, ya que prácticamente todos los aspirantes a profesores del Colegio asistieron a sus cursos para después participar en la selección e incorporación al CCH. Arredondo (1988:23) señala que la fase inicial de formación de profesores “estuvo encuadrada en un proceso de reforma universitaria y de innovación muy concreta, el del Colegio de Ciencias y Humanidades”.

Así, la formación de profesores, durante el período 1971-1976, se basó en los enfoques de la tecnología educativa mediante cursos aislados, lo cual llevó a una evaluación del Centro de Didáctica, y particularmente del curso de Introducción a la Didáctica General. Como resultado de la evaluación se concluyó que era necesario un trabajo de mayor fundamentación teórica y conceptual para apoyar las acciones en la formación de profesores. Por lo tanto, el Centro de Didáctica y la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza de la UNAM se fusionaron para dar origen al CISE (Centro de Investigaciones y Servicios Educativos). Así, los cursos aislados se

reemplazaron por programas de carácter integral a los que se denominó especialización en docencia. (Díaz Barriga, 1988: 34)

El segundo momento de la formación de profesores del CCH ocurre, una vez que se crea el CISE. Si en el período anterior, la formación se ubicó en la adquisición de técnicas y métodos de enseñanza, en este período, a partir de 1977 y durante la década de los ochenta, la preocupación por la eficiencia se ubicó en la formación de especialistas y en la profesionalización de la docencia.<sup>54</sup>

Para estructurar los programas de formación de profesores, se consideró el ensayo de Arredondo, Uribe y Wuest (1979:4), “Notas para un modelo de docencia”. La propuesta de estos autores respondía al propósito de formular un marco teórico de la docencia que diera cuenta de los elementos que la constituyen. Así, se elabora el Modelo de Docencia del CISE.<sup>55</sup>

---

<sup>54</sup> La profesionalización de la docencia se concibe como una formación especializada que implica un conjunto de conocimientos y habilidades específicas de un área o disciplina determinada. Se le entiende, también, como una formación amplia e integral con fundamentación teórico-metodológica que posibilita respuestas coherentes con la realidad institucional [...] como lo pueden ser la revisión, elaboración e instrumentación de planes y programas de estudio; el diagnóstico, la evaluación y planeación institucional; el desarrollo de programas de formación de profesores, [...], etcétera y que, asimismo, tengan que ver con la práctica docente y educativa de la institución. (Moran Oviedo, 1987:46)

<sup>55</sup> Este Modelo se basó en un marco de referencia que permitió: una mayor especialización del personal académico; la integración de los proyectos con un enfoque interdisciplinario; la separación del trabajo propiamente académico relativo a la teoría, instrumentación, implantación y evaluación de planes y programas; una mayor ampliación en los programas de extensión que consistieron en labores de divulgación a través de, publicaciones, conferencias, coloquios etcétera; además, prestar asesorías y apoyos a secciones de didáctica ya existentes en escuelas, facultades y al Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), así como a universidades de los estados y a instituciones no universitarias. (Eusse, 1988:22-23)

Este Modelo se adopta como respuesta crítica a la tecnología educativa. La formación docente se aborda desde un enfoque interdisciplinario y considera los tres tipos de aprendizaje propuestos por la UNESCO: aprender a hacer, aprender a aprender y aprender a ser (Eusse, 1988:22-23).

En este contexto, Serrano (1997) señala, que en relación con la finalidad, el aprender a hacer y el aprender a aprender se encuentran directamente ligados con las características de la *poiésis*<sup>56</sup>, es decir, son un medio para alcanzar fines, lo que interesa es el producto logrado, y no necesariamente apelan a la autonomía del sujeto. En relación con el aprender a ser, se asume que con este aprendizaje el sujeto llega a ser reflexivo y crítico por lo que su acción podría transformar a la sociedad. Sin embargo, este mismo autor señala que el modelo adolece de un eje rector, ya que trata a los tres aprendizajes de manera integral sin considerar las contradicciones de cada uno de ellos. Por lo tanto, “la integración propuesta nos hace percibir la realidad en línea horizontal, sin marcar en la mira los abismos, alturas y planicies del paisaje.” (Serrano, 1997:430)

En cuanto al enfoque interdisciplinario, éste se presenta como una alternativa opuesta al modelo tecnológico, a partir del cual se buscaba la modernización educativa en México. En este punto se observa una contradicción entre la noción de interdisciplina propuesta en el Modelo y los programas de especialización en docencia. La interdisciplina, de acuerdo con Serrano (1997), “es la conjunción de diversos patrones conceptuales que tienen tanto objetos como objetivos diferenciados”. Además, se entiende como la categoría que daría cuenta del hecho educativo desde un punto de vista total.

---

<sup>56</sup> Poeísis es un término tomado de Aristóteles (1987) y que Arendt (1993) retoma para reflexionar sobre la naturaleza humana.

Desde esta perspectiva, lo que se crítica al Modelo de Docencia es su concepción de la actividad humana en términos de medios-fines. En cuanto al enfoque interdisciplinario, lo que ocasionó fue la búsqueda de alternativas que se opusieran a la racionalidad técnica y se aproximaran a las ciencias sociales. En este sentido Pontón (2002:33) señala que:

La influencia de una visión epistemológica de orientación positivista dentro de la conformación del discurso pedagógico ha orientado la problematización de la disciplina al ámbito de la interdisciplinariedad. Si bien la perspectiva interdisciplinaria tampoco rebasa la certeza epistemológica, puede convertirse, sin embargo, en un instrumento que permita la construcción de nuevos conocimientos ante los límites de la formalización lógico-matemática.

De acuerdo con lo anterior, se asume que el enfoque interdisciplinario no se desliga totalmente de la racionalidad técnica a la que pretende oponerse. En términos de Serrano, (1997:431) “Al igual que la tecnología educativa, la profesionalización de la docencia funda sus argumentos en las bondades de la reflexión científica.” En este contexto, la práctica discursiva del Modelo de docencia constituye una verdadera “ensalada conceptual” desde el punto de vista pedagógico (Puiggrós, 1995:47). Por un lado, coloca al método científico, desde la racionalidad técnica, como modo de comprensión. Por otro lado, propone la negociación y la participación grupal, lo cual constituye un avance y una metodología diferente, pero no un cambio de racionalidad.

#### **4.5 La formación de profesores en el contexto de la actualización y revisión de los planes y programas de estudio del CCH 1992-2003**

La revisión de los planes y programas de estudio del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) se inició durante la administración del presidente Carlos Salinas

de Gortari. La firma del Tratado de Libre Comercio (TLC), el ingreso de México, en 1994, a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y la Modernización Educativa, por medio de la cual, la secundaria pasó a formar parte del ciclo de educación básica y obligatoria, son algunas de las gestiones que se realizaron durante el gobierno del presidente Salinas.

La modernización educativa incluyó también a la educación media superior y superior. En la actualización de los planes y programas del CCH influyeron varios factores, tales como, el TLC (México, Estados Unidos y Canadá), los procesos de globalización y los cambios constantes en el desarrollo de la ciencia y la tecnología entre otros.

En relación con el TLC se asume un libre tránsito comercial de bienes y servicios entre los países que lo conforman. Sin embargo, en el caso de los servicios profesionales se empiezan a observar limitaciones relacionadas con la certificación profesional, por lo que, se requiere considerar la homologación de saberes y títulos que tengan reconocimiento en los tres países.

En este sentido, el impulso hacia una reestructuración productiva para la apertura comercial impacta las formas de organización de la producción y del trabajo, y tiene repercusiones en el ejercicio profesional. [...] En este contexto, en nuestro país se inicia un proceso de definición de organismos e instancias externas a las propias instituciones formadoras, así como de criterios y mecanismos para la acreditación de la calidad educativa de las instituciones universitarias y la certificación profesional bajo parámetros internacionales (Valle Flores, 2000:144-145).

La inserción al TLC y el ingreso a organismos internacionales como la OCDE, no sólo han afectado las formas de producción y distribución del trabajo, sino también a las Instituciones de Educación Superior. En el programa de modernización educativa, de acuerdo con el Plan Nacional de Desarrollo 1989-1994, se plantean como acciones principales de la educación superior: establecer sistemas para evaluar la educación superior que incluyan “criterios de excelencia en el ejercicio académico”; impulsar áreas como las ciencias básicas, ingenierías, tecnologías y humanidades; además de fortalecer el servicio social y actualizar los planes de estudio.

En 1992, en el contexto de orden político y económico, de revisión y de cambio, se inicia la Actualización de los Planes y Programas de Estudio (PEA) del CCH. Mientras ocurría el proceso de actualización, que terminó en 1996, los cursos de formación de profesores empezaron a estructurarse desde una perspectiva de la Didáctica Crítica, del Análisis de la Práctica Docente y de la formación del docente ligada a la problemática curricular.

La didáctica crítica, al igual que el Modelo de docencia, se origina en el CISE. De acuerdo con García Camacho (2004:9-90), esta modalidad propone una “formación integral” mediante la articulación del trabajo del profesor en el aula y la investigación de su propia acción. Aspectos como lo social, lo escolar y el aula se analizan bajo las nociones de la contradicción y el conflicto. Por lo que, se reconoce que la educación es liberadora y enajenante. Así, el docente se hace consciente de la contradicción y adopta una postura del lado crítico. De acuerdo con lo anterior, en el quehacer del docente se prescriben los siguientes pasos a seguir: “establecer objetivos de aprendizaje de las unidades y cursos, organizar el conocimiento a través

de la reflexión, evaluar los objetivos de aprendizaje alcanzados, y los obstáculos y resistencias que se presentaron al aprender”.

En relación con el Análisis de la Práctica Docente, García Camacho señala que en esta modalidad se cuestiona el carácter prescriptivo y normativo del “deber ser” de las propuestas educativas. Para ello, se opta por un análisis de la práctica docente y del trabajo cotidiano que permitan al profesor realizar propuestas de intervención educativa a partir de sus reflexiones. Asimismo, Serrano [1997] menciona que el análisis de la práctica docente se ha considerado como una escuela especial de la formación de docentes; y señala que el eje de esta modalidad es favorecer la reflexión y esperar el cambio Sin embargo,

En algunas experiencias parece que el cambio consiste en adecuar la acción del docente a la de la institución [...]. Los formadores que se ligan a esta tradición enlazan la idea de cambio a la de recuperación de la práctica docente, sin embargo este ideal se queda como emblema, sin posibilidad de engarce con la realidad. (Serrano [1997]:27)

Asumir que la práctica docente puede cambiar de acuerdo con el contexto institucional resulta ambiguo. Para los profesores participantes de la formación, “la meta de cambio y las finalidades no quedan claramente establecidas”. En lo que se refiere a los cursos de formación de profesores del Departamento de Inglés del CCH, durante la Actualización del Plan de Estudios, se solicita la participación colegiada para contribuir en la toma de decisiones académicas y “lograr la mayor participación de los profesores en todo el proceso [además de], proponer las transformaciones en una serie de aproximaciones sucesivas sometidas a la discusión comunitaria (Gaceta CCH, 1996). Para ello, las profesoras que integraron la Comisión para la Actualización del Plan de Estudios tuvieron a su cargo la planeación de las Semanas

académicas en las que presentaban a los profesores los avances de las etapas de la revisión curricular. Así, la formación de los docentes se vinculó con la problemática curricular, que en términos de Serrano, esta modalidad trata de que el docente “se modernice” y así

lograr una formación ligada a las adecuaciones y transformaciones que sufren los planes de estudio. [...] La idea sustantiva con la que trabajan las propuestas de formación docente es concebir a la docencia a partir de la noción de estructura didáctica. El centro de la relación es el contenido. Sobre él orbitan el profesor, alumno, objetivos y estrategias. ([1997]:28-29)

La discusión en las Semanas Académicas durante la presentación de las cinco etapas del proceso de actualización de los planes y programas de estudio, básicamente, se enfocó hacia la aportación de propuestas sobre qué objetivos o contenidos quitar, aumentar o modificar. Finalmente, en cada uno de los programas de estudio de Inglés I a IV se propone un objetivo general, objetivos específicos y los contenidos que se dividen en tres unidades.

Durante la Revisión y Ajuste de los Planes y Programas de Estudio (2001-2003), la planeación de los cursos<sup>57</sup> y la participación de los profesores fue semejante a la ya descrita. La revisión y discusión durante los cursos se basó en el formato de los programas anteriores, ya que en su organización se privilegiaba a los contenidos como punto de partida para planear y desarrollar los cursos.

En este contexto se introdujo la noción de constructivismo, en términos de García Camacho (2004:92), “desde una perspectiva de la adquisición del conocimiento, de las propuestas de aprendizaje y el análisis de las prácticas educativas”. Este mismo autor señala, que después de una revisión de distintos

---

<sup>57</sup> Véase la gráfica Talleres Organizados por el Departamento de Formación de Profesores (2002-2005) en la siguiente p

esquemas de programas se optó por un formato que simplificara y flexibilizara el manejo didáctico de sus componentes. En el esquema que se propuso durante la revisión de los programas se incluyeron tres columnas: aprendizajes, estrategias y contenidos. Posteriormente, la *Gaceta CCH* (2003) suplemento especial, número 1, 27 de enero, informó sobre este nuevo formato:

Las consecuencias de una tradición así, se reflejan en: una docencia preocupada por la disciplina, en darle énfasis a los procesos de enseñanza y transmisión de contenidos y en destacar las formas expositivas del conocimiento como lógica natural para que el alumno aprenda. [...] Ahora se propone un nuevo formato de tres columnas que destaca los aprendizajes, las estrategias y los contenidos; buscando un desplazamiento que incida más directamente en las necesidades formativas de los alumnos. Esto es, que de manera explícita se identifiquen los aprendizajes principales que se pretenden lograr con cada unidad, teniendo en mente lo que los estudiantes tienen que hacer en términos de manejo de conocimientos, desarrollo de habilidades y conducción de actitudes. (*Gaceta CCH*, 2003)

Lo que resultó de la Revisión y Ajuste de los Planes y Programas de Estudio fue centrar más la atención en los aprendizajes de los alumnos que en los contenidos. En este contexto, se comienza a impartir el curso *Taller de selección de Aprendizajes Relevantes* a los profesores que recién ingresan y a aquellos que tienen hasta cinco años dando clases en el Colegio. Los aprendizajes relevantes se insertan en una variante del constructivismo actual: la *Enseñanza para la Comprensión* (Wiske Stone, 1999), y el *Diseño retrospectivo* (Wiggins y McThige, 1998). La primera, tiende hacia una enseñanza centrada en la comprensión y se orienta a la evaluación basada en los desempeños. La comprensión se define como la capacidad de actuar y pensar de manera flexible con lo que uno conoce. Desde esta perspectiva, conocer y comprender son acciones distintas. Perkins (1999) señala que el conocimiento se encuentra en la superficie y lo que el alumno hace con

él es reproducir la información, mientras que la comprensión le permite hacer algo con la información, y así, la posibilidad de evaluar los desempeños.

En cuanto al diseño retrospectivo, la propuesta se relaciona con la planeación y aplicación de la enseñanza para la comprensión. En el diseño se consideran tres etapas: identificación de los resultados deseados; determinación de una evidencia aceptable y la planeación para realizar experiencias de aprendizaje e instrucción.

De acuerdo con lo anterior, se observa un cambio de paradigma en el que el aprendizaje pasa a ocupar un lugar privilegiado frente al de la enseñanza. De esta manera, el docente pasa a ocupar una función de orientador, guía o facilitador del conocimiento, pero con el compromiso y la responsabilidad de evaluar y ser evaluado en función de las evidencias de aprendizaje y desempeños de los alumnos. Esto, posiblemente constituya un avance y una metodología diferente, pero no un cambio de racionalidad. En este sentido, recurro a Giroux para ubicar la racionalidad en la que se diseñan los cursos de formación de profesores del Departamento de Inglés.

El conocimiento, y la manera de transmitirlo o construirlo, dependen de las racionalidades que se consideren. Giroux señala que en la mayoría de los modelos de educación ciudadana se observan tres modelos de racionalidad: la técnica, la hermenéutica y la emancipatoria. Desde la racionalidad técnica, el conocimiento se construye con base en el modelo de desarrollo de la ciencia natural. Por tanto, sus supuestos son la observación y la técnica, parte de lo concreto y el conocimiento es ascendido hacia proposiciones generales, se expresa mediante la lógica de la fórmula. “Todo lo que es demostrable matemáticamente con la evidencia de la validez universal como forma pura pertenece a la realidad verdadera de la naturaleza.” (Giroux 2003:224).

El conocimiento, desde la perspectiva de la racionalidad hermenéutica, es tratado como un acto social específico con sus relaciones sociales subyacentes. Se enfatiza en la negociación, la participación y en la importancia de los valores de la educación ciudadana. Hace uso del proceso de solución de problemas como herramienta pedagógica principal y sitúa el significado de la escolarización en un contexto más amplio. Sin embargo, al honrar las “nociones de intencionalidad” en la exploración de la conducta humana, ha fallado al no ir más allá de una noción de conocimiento relativista. Esta modalidad de educación ciudadana está atada a una noción unilateral de determinación. Argumenta que las escuelas pueden educar a los estudiantes para ejercer una influencia política en el Estado, pero la racionalidad hermenéutica no da cuenta de cómo el estado emplea en las escuelas su política educativa. La reflexión se centra en lo que se acepta sin cuestionar o se cuestiona pero en una dirección sesgada.

Los objetivos de los cursos de formación de profesores son dados, es decir, prescritos, al menos en lo fundamental. “La flexibilidad curricular” y “la participación académica en la toma de decisiones académicas” (Guevara Niebla, 1990:72), que se proponen en los programas, están lo suficientemente limitadas para comprender “cómo funcionan las relaciones entre poder, normas y significado dentro de un contexto sociohistórico específico” (Giroux, 2003:240).

En este sentido, Giroux propone, desde una racionalidad emancipatoria, la Teoría de la totalidad para evitar la trampa de considerar a las escuelas como si existieran en un vacío político y social. En términos pedagógicos esto significa que los educadores necesitan situar el currículo escolar, la pedagogía y el papel del maestro dentro de un contexto social que revele tanto su desarrollo histórico como la

naturaleza de su relación existente con la racionalidad dominante (2003:246). En este mismo contexto, Vior señala que:

Asistimos a la situación de que soluciones educativas generadas en países que viven procesos de crecimiento económico acelerado y en los que la educación cumple tanto la función de formar recursos humanos como la de demorar el ingreso de los jóvenes al mercado laboral, son importadas a un país que vive un proceso económico-social inverso (Vior, 1988:85).

Estas relaciones inversas generan discrepancias y contradicciones. Por lo tanto, el sistema educativo, así como los programas de formación de profesores, dadas las condiciones actuales, requieren de un análisis histórico y sociológico de sus interconexiones con otras instituciones económicas y políticas. En otras palabras, un análisis que permita comprender la aceptación de modelos creados en y para otros contextos, de la flexibilidad para adoptar “métodos y técnicas” de una manera acrítica y por qué los proyectos educativos en los países económica y culturalmente dependientes o en desarrollo, entre los cuales se encuentra México, convierten el trabajo docente también en subalterno.

Después de haber planteado las tres principales etapas de formación, así como las modalidades y tendencias formativas por las que han transitado los profesores de inglés del CCH, es momento de aproximarse a las trayectorias profesionales para indagar ¿qué ocurre con los profesores de inglés durante las etapas de formación y los procesos de cambio de los planes de estudio?

## **CAPÍTULO 5**

### **Trayectorias profesionales de los docentes de inglés: perfil de egreso, incorporación y permanencia, formación y enseñanza**

Las trayectorias profesionales y académicas de los docentes que aquí se presentan dan cuenta de la interrogante planteada en el capítulo anterior: ¿Qué ocurre con los profesores de inglés durante las etapas de formación y los procesos de actualización y revisión de los planes de estudio? Otras interrogantes son: ¿Cómo fue el proceso de incorporación? ¿Cuáles han sido los requisitos para permanecer en la institución? ¿Cuál es su concepción de la enseñanza?

Para tal efecto, en este capítulo se analizan las trayectorias de dos profesores a partir del perfil de egreso, de su incorporación y permanencia y de su formación y enseñanza en el Colegio. Los informantes para este trabajo son profesores que han ingresado al Colegio de 1971 a 2004.

La presentación de las trayectorias se planeó de acuerdo con la escolaridad y el perfil de egreso: una profesora egresada de la licenciatura de Lengua y Literaturas Modernas (Letras Inglesas), un profesor de la licenciatura de Enseñanza en Inglés. Para el análisis de cada trayectoria se consideran cuatro apartados. En primer lugar, se analiza la historicidad del sujeto en relación con su escolaridad y perfil de egreso. Después se continúa con la incorporación y permanencia en el CCH desde el perfil de egreso. En el tercer apartado, se analizan las formas y concepciones de la enseñanza-aprendizaje, por último se realiza un análisis de la concepción de la enseñanza.

### **5.1.1 Historicidad del sujeto: escolaridad y perfil de egreso de la profesora de Letras Inglesas**

La informante actualmente tiene el grado de Maestría en Lingüística Aplicada de la Unidad Académica de los Ciclos Profesional y de Posgrado del CCH y del CELE, UNAM. Se incorporó al Colegio en 1977, su categoría académica actual es Profesora Asociada “C” Definitiva de Tiempo Completo y actualmente labora en el Plantel CCH Sur.

Mom estudió el bachillerato en la Escuela Nacional Preparatoria plantel 5 durante el ciclo escolar 1964-967. La profesora relata en la entrevista: “Estuve en la prepa 5. Porque después se crearon otros planteles. Yo fui la primera generación de tres años” (Mom, E2: 3). Esta situación se debió a que el doctor Ignacio Chávez, rector de la UNAM (1961-1966), había iniciado una reestructuración universitaria en la que el ciclo del bachillerato se amplió de dos a tres años y se llevó a cabo la construcción de una red de planteles para la preparatoria (Domínguez, 2001: 271).

La profesora empezó a tomar clases de inglés de manera simultánea a sus estudios en la preparatoria, dice que le gustaban muchas áreas del conocimiento “pero las lenguas extranjeras siempre me han gustado y desde la prepa yo estudiaba inglés por mi cuenta aparte de lo que estudiaba en la escuela yo estudié en una academia particular” (Mom, E1, 1). Estudiar por cuenta propia inglés facilitó su ingreso a la carrera de Letras Inglesas ya que como ella misma señala: “me hicieron un examen muy sencillo, a mí se me hizo muy sencillo, me entrevistaron, entre así muy fácilmente, la verdad no tuve ningún obstáculo” (Mom, E1: 2). Así, Mom ingresó a Inglesas) en 1967 y la concluyó en 1977.

Terminar la carrera en la UNAM le llevó diez años ya que antes de concluirla se casó y se fue a vivir a Monterrey. No obstante, en esa ciudad ingresó el Tecnológico de Monterrey y ahí comenzó de nuevo la carrera: “Empecé otra vez la carrera en 1970, de 70 a 72 estuve nada más. Regresé a México con otro plan de estudios y luego finalmente ya me recibí” (Mom, E1, 1). La profesora había ingresado con el plan de estudios vigente en 1967. Sin embargo, durante la rectoría de Guillermo Soberón (1973-1981) los planes de estudios de la UNAM.

A partir de 1973 se instrumentó en la UNAM un mecanismo que pretendió racionalizar la compleja relación de la Universidad con los órganos del Estado y con el resto de las instituciones de educación superior. ... El rector designó una comisión que se encargaría de analizar el desarrollo de la investigación en la UNAM y colaborar en la elaboración de planes y programas (Casanova, 2001: 282).

En este marco de estructuración, los planes y programas de estudios del Colegio de Letras Modernas de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM se modificaron. El principal cambio que se observó fue la inclusión de las especialidades: didáctica de inglés, creación literaria y traducción de textos. De estas tres, el estudiante debe elegir la que será su especialidad cuando termine sus estudios. El plan de estudios con el que se iniciaron las especialidades fue aprobado por el Consejo Universitario el 9 de junio de 1975 (apartado 2. 3. 2).

Mom relata en la entrevista que su decisión de estudiar Letras Inglesas fue un poco accidentada ya que ella había ganado una beca para estudiar Filología en la Unión Soviética pero su familia no la dejó ir.

Cuando vi que me iba a quedar en México decidí un poco abruptamente meterme a Letras Inglesas porque me gustaba la literatura, pero nada más ... De hecho, mis compañeros de “prepa” se sorprendían mucho porque me ubicaban en química, en biología, en cualquier otra carrera menos en letras. Y me preguntaron que si era yo rica, de eso me acuerdo mucho, me

da mucha risa, les dije que no, “¿entonces de qué vas a vivir?” No sé todavía no me lo he planteado. Pero, sí. Ellos sí estaban mucho más ubicados que tenían que escoger una carrera para ganar dinero. La verdad yo, yo nunca pensé en eso (Mom, E1, 2).

La generación en la que estudió Mom pertenece a la década de los sesenta, la profesora recuerda: “fue en 1967 cuando ingresé a la Facultad de Filosofía y Letras”. El perfil de egreso señalado en el Plan de Estudios vigente en esa década, indica la posibilidad de que los estudiantes al término de la carrera realicen creaciones literarias y traduzcan en el idioma de su especialidad. En cuanto a la docencia, ésta se menciona como una opción. Los compañeros de Mom pensaban que la carrera que ella había elegido no era una profesión para ganar dinero. “Yo nunca pensé en eso”, señala. Es decir, que Mom estudió Letras Inglesas porque le gustaba la literatura. En este sentido, el estudio y el conocimiento se asocian con la cultura desde una perspectiva clásica entendida como “el proceso de desarrollar y ennoblecer las facultades humanas” (Thompson, 1998:139), el adquirir conocimiento por el conocimiento mismo. De acuerdo con esta noción de cultura, se asume que los hombres de letras, y entre ellos los profesores, no tienen interés por lo económico, idea que suele difundirse con frecuencia. Al respecto, Pasillas Valdez (2001: 80) señala que “se trata de una forma recurrente de mistificación de la tarea de los maestros, al presentarlos como apóstoles –religiosos o sociales– comprometidos, responsables y entregados de manera *desinteresada* a la educación;” así, la administración y la política educativa soslayan su responsabilidad a las demandas de mejores salarios y condiciones de trabajo de los profesores.

### 5.1.2 Incorporación y permanencia desde el perfil de egreso

Las instituciones educativas, en particular la UNAM, establecen su normatividad en el Estatuto del Personal Académico (EPA), para regular las relaciones entre la Universidad y su personal; en él se establecen las bases para el ingreso la promoción y permanencia de los profesores.

Mom relata en la entrevista que se encontraba en la Facultad de Filosofía y Letras cuando una profesora la invitó a participar en el concurso de selección para ingresar como profesora al CCH.

Yo estaba haciendo mi examen de francés para poder presentar mi tesis de licenciatura, en eso me entero por una profesora del CCH, que iban a hacer un examen, yo estaba [dando clases] en la secundaria, y bueno, no sé, de momento dije “pues a ver que pasa”. Entonces fui y me inscribí. O sea, estaba aquí en Filosofía y Letras, me atravesé, me inscribí al examen. Ni estudié ya porque el examen era al otro día [...] estaba yo haciendo mi tesis y eso probablemente me ayudó a sacar el primer lugar, porque de las cosas que me preguntaron, de lo que me pidieron que yo hablara, pues ya no recuerdo muy bien el examen, pero era un examen muy sencillo. No obstante, te pedían que opinaras sobre cómo presentarías y enseñarías a los alumnos del CCH. Y entré porque gané el primer lugar del concurso que se hizo para profesores. Y eso es muy importante porque si yo no hubiera sacado primer lugar, no me dan Sur y yo no entró al CCH. (Mom, E2: 5).

La profesora refiere que se incorporó al plantel CCH Sur en 1977 de manera “circunstancial”, ya que “no lo tenía ni siquiera en mente”, pero esto ocurrió debido a que ganó el primer lugar. La manera en que Mom se incorpora al Colegio no es muy frecuente, ya que empezó a dar clases en el plantel Sur. Es decir, la ubicación del plantel está relativamente cercana al lugar donde ella vivía. Lo que ocurre generalmente con los profesores que ingresan es que no se considera la distancia entre el lugar de trabajo y la zona donde habitan. De aquí que la profesora considere también su ingreso como circunstancial:

Primero, porque al otro día era el examen. Podía no haber sacado el primer lugar y entonces no me iba a quedar, porque no, en ese momento de mi vida no podía darme el lujo de irme a Oriente, a Azcapotzalco, a Naucalpan porque mis hijos eran muy pequeños, porque yo era ama de casa, estudiante todavía, por muchas razones, no (Mom, E2: 5).

Los cinco planteles del CCH se ubican en la periferia de la ciudad de México: en Naucalpan, Azcapotzalco, Vallejo, Oriente y Sur; su construcción en esas zonas se realizó “con la pretensión explícita de acercar las posibilidades de acceso a sectores mayoritarios” (Casanova, 2001: 270). Sin embargo, es sabido que tanto profesores como estudiantes tienen que recorrer grandes distancias para llegar a su lugar de trabajo y estudio respectivamente.

La profesora Mom es una de las nueve docentes que se incorporaron al Colegio en la década de los setenta y es una de las cinco egresadas de la licenciatura en Letras Inglesas, que permanecen al semestre 2004-1. Es decir, 27 años de labor docente, período durante el cual ha presentado varios concursos y transitado por varias categorías académicas.

Concurse para ser definitiva, luego concursé para tener plaza de complementación, luego para PECEMS [plaza para profesora de carrera de enseñanza media superior], luego para plaza de tiempo completo [plaza de profesora de carrera asociada de tiempo completo]. [...] Y cuando entramos a profesor de tiempo completo tuvimos que empezar por “A”, luego por “B”, luego por “C”. O sea, todos esos han sido pasos que ustedes se han ahorrado de alguna manera (Mom, E2: 6).

El comentario final que Mom hace se refiere a las diez plazas de profesor de Carrera Asociado “B” de Tiempo Completo Interino que salieron a concurso en octubre de 2001. Los “pasos” que se omitieron desde el punto de vista de nuestra informante se relacionan con los cuatro concursos que ella presentó para llegar a obtener una plaza de profesora de carrera asociada “A”, después concursó por la

categoría “B” y finalmente por la “C”, nombramiento que obtuvo en 1990. Es decir, que Mom participó en seis concursos para tener la categoría académica de profesora de carrera asociada “C”.

En lo que se refiere a los profesores que concursaron en 2001, ellos tenían una categoría académica de profesor de asignatura “A” y “B” definitivos lo que significa que sólo habían participado en un concurso abierto: el de la definitividad y uno cerrado para promoverse a “B”. Asimismo, estos profesores concursaron por plazas con categoría de profesor de carrera asociado “B” en lugar de “A”. Visto de esta manera, los profesores que concursaron en 2001 sólo participaron en dos concursos abiertos para tener la categoría de asociado “B”.

En estos términos, se hace referencia al Capítulo 4, Cuadro 7 de esta tesis, en el cual se observa un total de 14 profesoras de tiempo completo; de estas profesoras 4 ingresaron en la década de los setenta, 2 en los ochenta y 8 en el período de 1990-1999. Lo que esto implica es que las plazas de tiempo completo resultan con frecuencia escasas en relación con la planta docente. Si se considera que antes de la actualización del plan de estudios el total de profesores del Departamento de Inglés era aproximadamente de 50 y los de tiempo completo eran cuatro, en porcentajes tenemos un 8%; después de la actualización y hasta el año 2001 el total aproximado de profesores es de 142 y el personal académico de tiempo completo es de 14, el porcentaje que resulta es de 9.8 % una diferencia de 1.8%. Sin embargo, a partir de 1996, fecha en que se triplica la planta docente debido a que entra en vigor el Plan de Estudios Actualizado, el porcentaje de los profesores en cuestión se reduce al 2.8%.

Con el relato de Mom se observa que su ingreso no fue una decisión personal, sino el resultado de varias circunstancias que se pueden considerar como institucionales, tales como pasar el examen de francés para presentar su tesis de licenciatura en un momento en que la demanda de profesores para la educación media superior había aumentado. En cuanto a su trayectoria académica se observa que requirió de un período de aproximadamente 13 años (1977-1990) para obtener la categoría de asociada “C”. Lo que esto significa es como la misma Mom relata: “O sea, yo me la pasé concursando desde que entré al CCH”. Antes de continuar con el apartado de formación y enseñanza cabe señalar que la carrera académica es ardua, y larga, ya que para llegar a tener la categoría de Titular “C” se requieren 21 años de trabajo constante.

### **5.1.3 Formación y enseñanza: formas y concepciones de la enseñanza aprendizaje**

La trayectoria de formación como docente de inglés de la profesora Mom se inicia en el Tecnológico de Monterrey. Así, ella relata que debido a la orientación que le dan a la carrera de letras en el TEC decidió posteriormente hacer la maestría en lingüística aplicada.

El enfoque que tienen en el plan de estudio hay mucho del enfoque hacia la lingüística, hacia la formación didáctica, hacia la formación didáctica y metodológica, que al contrario con el plan de estudios de 1967 de la carrera, aquí era básicamente la literatura. Entonces eso es importantísimo porque, si no, como que no se entiende como fue que di ese giro (Mom, E2: 1).

La profesora Mom da un giro que marca su decisión de orientarse a la formación didáctica, hacia la docencia después de su estancia en una institución privada. En este sentido la adquisición de conocimientos tiene un doble propósito:

por un lado se observa la idea de un “saber-hacer” utilizable. Por otro lado, está implícita la noción de cultura que se relaciona con el hecho de concluir sus estudios de licenciatura en Letras Modernas. Así, Mom regresa a la ciudad de México y empieza a formarse en el ámbito de la docencia

Regresando entro a trabajar en la prepa y como yo no sabía dar clases, me voy y hago el *Teacher's* en el Anglo. No, entro a prepa antes de irme a Monterrey fue muy breve. Lo que en realidad me centró como maestra fue en secundaria. Entro a ser maestra de secundaria en 1974 y entonces es cuando hago el *Teacher's* fue antes de recibirme. Y entonces tengo mi título de *Teacher's* y eso fue lo que me ubicó mucho como profesora porque en el *Teacher's* te dan así como que una cosa muy pequeñita, no un gran, no un gran abanico de posibilidades, pero te enseñan a hacer algo muy concreto con pasos muy definidos (Mom, E2: 2).

El curso de formación en el Instituto Anglo-Mexicano de Cultura le permitió a la profesora Mom tener una visión más clara del saber hacer en el aula con acciones más precisas y “con pasos muy definidos”. La profesora Mom se encontraba en un momento en que por un lado era estudiante de letras, una carrera en la que “las únicas materias que llevábamos de didáctica eran de un sólo semestre, eran absolutamente teóricas” (Mom, E1: 3), y por otro lado, empezó a dar clases, pero se dio cuenta que sí tenía conocimientos teóricos sobre la didáctica de las lenguas vivas, “pero ese enfoque no nos ayudaba para realmente desempeñarnos ya en un salón de clase” En este contexto, es pertinente recuperar el modelo centrado en el proceso (Ver Ferry, apartado 3.3.4) en el cual se explica la situación donde el saber hacer que se adquiere favorece tanto el plano intelectual como el de la experiencia. En este sentido, se considera que la profesora Mom inició su trayectoria como “enseñante en formación” a partir de los conocimientos adquiridos durante sus estudios en lengua y literaturas modernas y el curso de capacitación en el Anglo.

Desde esta perspectiva, Mom se apropia de una práctica pedagógica en la que se articulan tanto lo teórico como lo práctico. En el contexto de la formación y retomando a Ferry (1990), cabe señalar que la práctica solamente puede ser formadora por sí misma si ésta es objeto de una lectura que se apoye en un referente teórico. Del mismo modo, una actividad teórica carece de valor formativo si ésta se restringe de la práctica.

La profesora Mom continúa su formación profesional e ingresa a la maestría en lingüística aplicada. “Ya estando en el Colegio entro a la maestría en lingüística aplicada. Es en 1979, soy la primera generación.” La profesora ingresó a la Maestría en Lingüística Aplicada a la Unidad Académica de los Ciclos Profesional y de Posgrado (UCPYP) del CCH, UNAM. Esta institución se creó en junio de 1976 como una segunda etapa de los proyectos académicos de nivel profesional y de posgrado del CCH. El objetivo de estos proyectos fue el de “impulsar por nuevos caminos la enseñanza y la investigación científica dentro de la UNAM...” a través de “...intensificar la cooperación disciplinaria e interdisciplinaria entre especialistas, escuelas y facultades e institutos de investigación” (UNAM, *Documenta*, 1979: 6). Márquez Fuentes señala tres aspectos relacionados con el carácter de los primeros programas de los ciclos profesional y de posgrado:

- El carácter colegiado que deben tener los planes y programas de los proyectos, al contar con la participación de dos o más facultades, escuelas, institutos o centros de la universidad.
- El carácter interdisciplinario de los proyectos, con lo cual se busca no sólo la participación de los especialistas que cultivan distintas ramas y disciplinas de saber, sino primordialmente la innovación.
- El carácter teórico práctico que debe prevalecer en los contenidos y en la metodología de la enseñanza, combinando el estudio académico con el adiestramiento práctico, modificando con ello la concepción y práctica docente tradicional que agobia a la enseñanza (1983: 74-75).

En este contexto se aprobaron los primeros ocho planes de estudio: uno de licenciatura, uno de especialización, cuatro de maestría y dos de doctorado. El plan de estudios de la maestría en lingüística aplicada se aprobó en 1979 y se vinculó con el CELE en el área de Humanidades y ciencias sociales de la UNAM.

#### **5.1.4 Concepción de la docencia**

Mom egresa de la primera generación de la Maestría en Lingüística Aplicada en 1981. Al año siguiente, durante el período de 1982-1985 tiene a su cargo la jefatura del Departamento de Inglés del CCH. “En 1982 como jefe de departamento heredo, pues, el AMMMLEX que es la Asociación Mexicana de Maestros y Maestras de Lenguas Extranjeras” (Mom, E4: 4). Esta asociación fue fundada por profesores del Colegio de Ciencias y Humanidades, profesores de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) Xochimilco y profesores del Instituto Politécnico Nacional. Nuestra informante señala algunos nombres de los profesores fundadores que laboraban en el CCH como Roberto Escalante, jefe anterior del Departamento de Inglés, Silvia, del CCH Azcapotzalco, Silvia Ruiz del CCH Sur y Nicole Laforest del Departamento de francés; de la UAM Xochimilco menciona a las profesoras Margarita Magaña, Silvia Gutiérrez y Ana Sierra.

Ellos fundaron AMMMLEX y después se unieron a ellos muchas Universidades de provincia, especialmente Puebla que hizo un AMMMLEX Puebla [...]. Y en un momento dado, incluso el CELE estuvo, no a la vanguardia, sino como aprendiendo mucho de AMMMLEX [...]. Era una asociación muy interesante. No piramidal, sino una asociación realmente horizontal donde todas las responsabilidades y decisiones se tomaban así en grupo, era un momento muy importante en México había realmente mucha democracia, había apertura, nuestro interés era básicamente académico: el desarrollo de los profesores, y porque los profesores de provincia, sobre todo, estaban muy desatendidos, había muchas necesidades. Y las otras asociaciones que estaban solamente eran MEXTESOL, y

MEXTESOL era totalmente comercial no invitaba a nadie que no fuera un *big show* de Inglaterra o gringo y lo que hacía era venderles libros aunque fueran de muy baja calidad a todos los profesores y cobrarles muy caro (Mom, E4: 4).

El relato de Mom la ubica en una concepción de la docencia profesional-contextualista, perspectiva que contrasta con el modelo tecnocrático-reduccionista (ambos modelos se analizan en el capítulo 1). El discurso de la profesora Mom está orientado hacia el *liderazgo profesional colaborativo*, en el cual las decisiones “se tomaban así, en grupo”. El tipo de motivación es *intrínseca* ya que como ella señala “nuestro interés era básicamente académico: el desarrollo de los profesores”. En cuanto a la forma de responsabilidad Mom relata que

AMMMLEX sobrevivió con lo que las instituciones educativas siempre le dieron [...]. Y fueron años intensísimos de mucho trabajo, pero de mucho aprendizaje. Hasta que, pues ya cuando me fui a Acapulco estaba en manos del CELE, prácticamente todo el Comité Directivo estaba en el CELE e hicimos el penúltimo encuentro en la Universidad Americana de Acapulco [...]. Entonces, AMMMLEX fue para mí algo como si hubiera yo hecho un doctorado u otra carrera, para mí, para toda la gente. Todavía la gente ahora, la gente del CELE como Helen Emerson, Carmen Curcó, Dulce, Noemí Alfaro del Departamento de Portugués. Todavía reconocemos que nosotros hacíamos de veras mucho más con menos, [...] y que teníamos Congresos a nivel muy superior, académicamente hablando [...]. A mí me tocó organizar un Congreso en Tlaxcala, en el CONALEP de Tlaxcala. Entonces, organizábamos cuartos de hotel, comidas para las familias, actividades recreativas para la familia para que nos dejaran estar a nosotros en la actividad académica. Entonces fue muy interesante, eso, eso es algo que no quería yo dejar de decir (Mom, E4: 4).

Lo que aquí se observa es el *Compromiso profesional* frente al *Cumplimiento del contrato*; un discurso que tiene como meta pedagógica *el desarrollo de las diversas capacidades humanas*.

La profesora Mom obtiene el grado de Maestría en 1987. En 1991 Asiste a un curso en Estados Unidos, pero permanece ese año dando clases en Carolina del Norte. Se reincorpora al Colegio, y una vez ahí, recibe la propuesta del rector José

Sarukhán Kermes para fundar el Centro de Lenguas Extranjeras de la Universidad Americana de Acapulco (UAA). Mom relata:

Esta Universidad desde sus inicios se crea en la UNAM, o sea era casi un proyecto de la UNAM en provincia. ... Las personas que planearon esto lo hicieron en términos como la UNAM, totalmente desinteresados, sociales como un servicio social, y así con ese espíritu comenzó esa universidad, cosa que después fue cambiando en su progreso y que fue donde yo también empecé a chocar con la intención, viéndola desde el punto de vista de institución privada, porque mi formación, mi forma de pensar, mi idiosincrasia y mi filosofía están con la universidad pública. Entonces, bueno, por eso voy y por eso sigo en la UNAM (Mom, E1: 7).

El relato de Mom nos remite a la gestión del Doctor José Sarukhán Kermes (1989-1996) y en específico al Plan de Acción que el Rector presentó en noviembre de 1991. De acuerdo con este documento la transformación institucional debería responder a cinco objetivos esenciales:

1) Mejorar y elevar las funciones sustantivas de la UNAM; 2) incrementar la eficacia y la eficiencia de los programas y procesos de dichas funciones; 3) ampliar el desarrollo y la tecnología nacional; 4) respaldar y promover la cultura nacional, y 5) contribuir al mejoramiento del sistema nacional de educación superior (Casanova, 2001: 314).

La incorporación de la profesora Mom como Directora del Centro de Lenguas Extranjeras de la Universidad Americana de Acapulco es una alternativa que se le presenta y que decide aceptar debido a que, como ella señala, “era casi un proyecto de la UNAM en provincia”; un proyecto de universidad que comienza con el espíritu de la UNAM y que coincide con la concepción que de la enseñanza tiene la profesora. Sin embargo, después de que labora aproximadamente diez años, la universidad “fue cambiando”, de acuerdo con Mom, hacia los lineamientos de una institución privada.

En estos términos, Mom regresa a la universidad pública, es decir, se reincorpora al plantel Sur del CCH y reinicia sus clases de Comprensión de Lectura en Inglés. Al respecto, relata en entrevista qué significa ser docente de inglés en el CCH y una clase normal con sus alumnos. En cuanto a ser docente, la profesora dice que lo “primero es enseñar. Y después, si se puede, educar, básicamente, en todos los aspectos” (Mom, E5, 1). En lo que se refiere a la clase de inglés la profesora señala:

Yo soy muy dada a la prelectura, siempre lo hago, creo que de manera intuitiva, antes de que supiera yo de que a eso se le consideraba prelectura y cuáles eran los pasos. ... Entonces, yo le llamaba contextualizar, creo que eso de manera natural siempre lo he hecho. Y también para que ellos participen. ... En mis informes es muy importante es parte de la evaluación, la tomo muy en cuenta. Pero también he aprendido a tomar ese aspecto de la participación. Porque a veces los chicos creen que participación nada más es levantar la mano y decir cualquier tontera, ¿no? Desde el primer día de clases, el encuadre para mí es muy importante ..., les doy muchas responsabilidades. Por supuesto tomo la batuta, siempre hago las presentaciones, porque creo que mi labor es enseñar, pero sí les pido que ellos participen mucho ... Pero, tienen dos cosas, que lo hago siempre, uno es que les explico muy bien lo que es trabajar en equipo, les hago la similitud de que no es ir a la cafetería a comprar un pay partirlo en rebanadas y cada quien se vaya y se coma su rebanada solo, sino que trabajar en equipo es comprar los ingredientes hacer el pay, hornearlo y comérselo juntos (Mom, E5:3).

Lo que presenta en su relato Mom es la recuperación de la noción *contextualizar*, es decir, la concepción de la enseñanza *Profesional-contextualista* frente a la *Tecnocrático-reduccionista*. La profesora inicia la clase con una prelectura: este término forma parte de los tres pasos que se sugieren en los programas de comprensión de lectura en inglés del CCH para el plan de una clase de lectura: Prelectura, lectura y pos-lectura. Del mismo modo, se observa la noción de *integridad* frente a la de *competencia* en la práctica pedagógica con los alumnos. Asimismo, en relación con el alumno, Mom destaca que:

El alumno tiene derecho, inclusive a no coincidir conmigo, a disentir y, además, yo como profesor si estoy enseñando a pensar, no voy a penalizar la reflexión que el alumno está viendo y, además, me esta dando sus argumentos, puedo o no estar de acuerdo con él, pero justamente me está dando muestras de que está pensando, de que está razonando, no nada más repitiendo (E4: 3).

Por último, resalta la meta pedagógica que la profesora Mom orienta hacia el desarrollo de diversas capacidades humanas y da prioridad a la motivación intrínseca, rasgos que se relacionan con la concepción de la enseñanza Profesional-contextualista.

### **5. 2.1 Historicidad del sujeto: escolaridad y perfil de egreso del profesor egresado de la licenciatura de la Enseñanza en Inglés**

El profesor Eduardo es egresado de la ENEP Acatlán, inició la licenciatura de la Enseñanza en Inglés en 1991 y se tituló en 1996. Su nombramiento actual es de Profesor de Asignatura “B” Definitivo, adscrito al Plantel CCH Naucalpan y ha trabajado en el Colegio desde 1996 a la fecha.

Eduardo estudio el bachillerato en el Colegio de Bachilleres. Nos dice en entrevista “yo estudié bachillerato en bachilleres, en el Colegio de Bachilleres y no tenía pase automático. Entonces hice el examen para ingresar a la carrera” (E1, 3).

Esta modalidad de bachillerato se crea durante la gestión del presidente Luis Echeverría Álvarez (1970-1976). En el *Diario Oficial de la Federación* se publica el decreto el 26 de septiembre de 1973.

ARTÍCULO 1.- Se crea el Colegio de Bachilleres como organismo descentralizado del Estado, con personalidad jurídica, patrimonio propio y domicilio en la ciudad de México.

ARTÍCULO 2.- El Colegio de Bachilleres tendrá por objeto impartir e impulsar la educación correspondiente al ciclo superior de nivel medio...

ARTÍCULO 3.- La Secretaría de Educación Pública autorizará los planes de organización académica del Colegio de Bachilleres.

La creación del Colegio de Bachilleres se lleva a cabo con el propósito de dar respuesta a la creciente demanda de educación media superior. Esta demanda se orientaba principalmente al bachillerato de la UNAM, a la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) y al CCH. En este sentido, Casanova (2001) señala que la rectoría del Dr. Guillermo Soberón Acevedo (1973-1977) se orientó hacia una política modernizadora en la que el control y la administración predominaban como medios para llevar a cabo la reforma de la Universidad. Este mismo autor menciona que a partir de 1973,

la UNAM participó de una manera muy activa en el diseño y establecimiento de nuevas instituciones de educación media y superior como el Colegio de Bachilleres y la Universidad Autónoma Metropolitana. No sobra reconocer que la creación de tales instituciones se vinculaba en términos muy claros con el explícito propósito de contener la creciente demanda por la UNAM (Casanova, 2001: 282).

En estos términos, observamos que los egresados del Colegio de Bachilleres, como señala nuestro informante, deben pasar el examen de admisión para ingresar a la UNAM, ya que no tienen pase automático. En este sentido, coincidimos con Casanova cuando menciona que la creación de las instituciones ya señaladas se realizaron con el propósito de contener la creciente demanda por la UNAM. Asimismo, consideramos que el examen de admisión es un requisito que regula el ingreso a la Universidad.

Eduardo empezó a estudiar inglés cuando le ofrecieron trabajo en Aeroméxico. Al respecto dice: “me habían invitado a trabajar como sobrecargo pero en ese entonces yo no sabía inglés absolutamente nada, y me pidieron que estudiara un curso intensivo”. Así, el profesor nos relata cómo inició sus clases de inglés

Empecé a estudiar en una escuela Harmmon Hall pero cobraban \$8,000 en ese entonces, y después, ya no tenía yo dinero para pagar la segunda mensualidad y me dijeron que ya no siguiera estudiando inglés. Entonces una persona me habló del Plan Joven, donde daban becas para la gente de bajos recursos económicos, y entonces fui a preguntar qué se necesitaba para solicitar una beca y me dijeron que nada más tenía que tener muchas ganas de estudiar [...]. Sí me dieron mi beca y empecé pagando, de mil trescientos pesos, setecientos cincuenta pesos. Continué estudiando inglés por medio de la beca, que iba aumentando de 50 hasta 90%, hasta que terminé el último nivel (E1: 2).

Eduardo estudió inglés durante la década de los ochenta, de 1983 a 1985. Década que coincide con la gestión del presidente Miguel de la Madrid Hurtado. En la política educativa durante ese sexenio, de acuerdo con el Plan Nacional de Desarrollo (1983-1988), la educación debía contribuir a la estrategia de cambio nacional.<sup>58</sup>

Así, la política educativa presenta una incongruencia en relación con el Proyecto de país que se pretendía impulsar. “En realidad la educación sólo tenía importancia en la medida en que respondiera a las necesidades del capital y a las económicas, no a las necesidades sociales” (Guevara González, 2002: 88). Durante este período, el profesor, si bien, pudo continuar estudiando inglés, no ingresó a la Universidad, sino hasta la década de los noventa.

---

<sup>58</sup> Los objetivos específicos de la revolución educativa fueron: Elevar la calidad de la educación en todos los niveles a partir de la formación integral de los docentes. Racionalizar el uso de los recursos disponibles y ampliar el acceso a los servicios educativos a todos los mexicanos, con atención prioritaria a las zonas y grupos más desfavorecidos. Vincular la educación y la investigación científica, la tecnología y el desarrollo experimental con los requerimientos del desarrollo nacional. Regionalizar y desconcentrar la educación básica y normal. Regionalizar y desconcentrar la educación superior, la cultura y la investigación. Mejorar y ampliar los servicios en las áreas de educación física, deporte y recreación. Hacer de la educación un proceso permanente y socialmente participativo [Reyes, 1984: 13] (citado en Guevara González, 2002:88).

En 1983, el profesor había egresado del Colegio de Bachilleres, pero en lugar de continuar con una licenciatura, decidió estudiar inglés y esperar la llamada de Aeroméxico, que ocurrió unos tres o cuatro meses después de la entrevista, sin embargo, Eduardo dice: “si sabía inglés, pero muy básico todavía. Me dijeron entonces que el trabajo ya no se me iba a dar. Y entonces yo continúe estudiando inglés y cuando terminé me hablaron para el curso de profesor, de maestro de inglés, que tomé inmediatamente y terminé en 1985” (E1, 2). El profesor relata que al terminar el *Teacher’s* comenzó a dar clases de inglés a los alumnos de una escuela particular, en la que se impartían las carreras de Sobrecargo edecán y Administración turística. En esa escuela permaneció hasta 1989, y fue en 1991, cuando estaba trabajando en Satélite, en el Instituto Patria, que sus compañeros le informaron sobre la licenciatura de Enseñanza en Inglés de la ENEP, Acatlán.

Eduardo ingresa a la licenciatura teniendo ya experiencia como profesor de inglés, la generación en la que estudió corresponde a la década de los noventa, ya que ingresa en 1991 y se titula en 1996. El perfil de los egresados de la licenciatura de Enseñanza en Inglés señala que además de ejercer la docencia, pueden ser investigadores, diseñadores y evaluadores de planes y programas de estudios. Eduardo elige esta carrera porque piensa hacer de la docencia su profesión, relata en entrevista:

En primer lugar, el hecho de ser maestro, lo importante es cuando empiezas a darte cuenta de que puedes trabajar con la gente, que puedes ser capaz de explicar cosas y lo que te mantiene siempre es que alguien va aprendiendo algo, que cuesta trabajo, pero cuando te das cuenta que sí puedes ser un transmisor de información o conocimiento, creo que ese es el motorcito que te va llevando ¿no? [...]. Y mientras más ves que ellas van aprendiendo, entonces te dan más ganas de seguir investigando buscando nuevas formas de enseñanza para facilitar más las cosas (E2, 1).

Para Eduardo estudiar la licenciatura implica “seguir investigando nuevas formas de enseñanza”, formas que le permitan transmitir el conocimiento con facilidad. Así, lo que el profesor desea es desarrollar sus habilidades ocupacionales que ha realizado como docente. En este contexto, se retoma el concepto de profesión (analizado en el capítulo 1) entendido como un “número limitado de ocupaciones que tienen más o menos en común rasgos característicos institucionales e ideológicos particulares” (Freidson, 2001: 32). Con la licenciatura, la profesión de ser docente de inglés se profesionaliza y pasa a formar parte de un perfil preferente de ingreso al CCH. (Ver Capítulo 4: la distribución de la planta docente de inglés)

### **5.2.2 Incorporación y permanencia desde el perfil de egreso**

El perfil de egreso de Eduardo permite su incorporación al CCH, UNAM sin contratiempos. El profesor ingresa al Colegio en enero de 1997 con nombramiento de profesor de Asignatura “A” y 30 horas a la semana. Relata en entrevista que sabía que algunos de sus compañeros estaban dando clases de inglés en el CCH. Así, decidió ir al Colegio antes de que terminara el semestre y solicitó 30 horas en el turno vespertino del Plantel Naucalpan. Al respecto, Eduardo dice: “Entonces, pronto me llamaron y me dijeron que si existían las 30 horas en el turno y en el plantel que yo deseaba. Y me solicitaron los documentos que necesitaba e ingresé inmediatamente” (E3, 1).

Eduardo se sorprende de la prontitud con la que fue contratado, además, de que no le hicieran ningún examen, en entrevista refiere: “nunca hice examen, nunca hice solicitud ni fui a solicitar información tampoco”. El período en el que el profesor

se incorpora al CCH es un período de transición entre el Plan de Estudios vigente hasta 1996 y el nuevo Plan de Estudios Actualizado (PEA) que entra en vigor en julio de 1996. Con el PEA, la materia de inglés que se impartía durante un año con 3 horas a la semana, se empieza a impartir durante dos años y cuatro horas a la semana. Esta actualización del plan de estudios hizo necesaria la contratación de más profesores. En 1989, sólo se había incorporado al CCH un profesor egresado de la licenciatura de la Enseñanza en Inglés. (Ver Capítulo 4: Cuadro 4)

Eduardo es uno de los 22 profesores que ingresaron a la planta docente de inglés durante la década de los noventa y que al semestre 2004-1 permanece dando clases. En lo que se refiere a su permanencia, relata que después de dos años en el Colegio solicitó su definitividad y que en el año 2000 presentó las pruebas de concurso.

Primero, era la prueba didáctica, una crítica al programa, en este caso, a mí me tocó Inglés III y el desarrollo del tema de "Organización textual". ... Con el Plan Actualizado exactamente. Y a mí, bueno, me tocó la suerte de alguna manera de haber hecho un análisis contrastivo con el programa anterior porque también lo trabajé. Entonces, también ahí pude mencionar un poquito sobre la diferencia (E3: 2).

El profesor obtuvo la definitividad por lo que su categoría cambió a profesor de Asignatura "A" definitivo. Al siguiente año, en 2001, solicitó su promoción a la categoría "B". Es decir, solicitó un concurso cerrado, en el cual, no se requieren pruebas como en el concurso por la definitividad. Lo que se solicita al concursante, como Eduardo señala "es tener tu título y haber participado en comisiones o actividades dentro del Colegio" (E3: 2).

Después del proceso de incorporación y de los concursos en los que Eduardo participa para su permanencia en el CCH, observamos que su ingreso no fue casual

sino el resultado de varios factores, entre ellos, y como él mismo señala, “fue la necesidad” de aprender inglés para obtener un empleo. Del mismo modo, se observa, que la lengua extranjera no se aprende con un curso de un mes, sino en dos o más años, cuando el profesor presentó su examen de admisión para ingresar a la licenciatura, ya tenía ocho años de contacto con la lengua, primero como estudiante y después como profesor. Cuando solicitó su ingreso al CCH ya había cursado los nueve semestres de la licenciatura y además ya era titulado, situación poco frecuente, ya que de 36 profesores con esta licenciatura que habían ingresado a la planta docente de inglés, sólo diez estaban titulados (Ver Capítulo 4: Cuadro 6).

### **5.2.3 Formación y enseñanza: formas y concepciones de la enseñanza aprendizaje**

La formación de Eduardo como docente de inglés se inició con un curso para profesores, al respecto dice: “duró cuatro meses y entonces en 1986 conseguí trabajo inmediatamente sólo por tener el Teacher’s y ya. [...] Trabajaba por horas, inicié con 12 horas a la semana y terminé con treinta horas a la semana (E1: 2). En este contexto, se observa que el conocimiento que el profesor adquirió con el curso de formación de profesores fue suficiente para adaptar su docencia a los programas del Instituto donde empezó a dar clases de Inglés. En este sentido, el profesor, de acuerdo con Pasillas (2001: 83-86) es un docente “en formación” porque ha obtenido información sobre la “aplicación de algunas técnicas, métodos, procedimientos o conocimientos” que le permiten transmitir o comunicar la información “que alguien ha decidido y organizado” (Ver Capítulo 3). En esta misma dirección, Ferry (1990: 73-81) señala que la práctica pedagógica centrada en un modelo de adquisición se relaciona con el adquirir o perfeccionar un saber, así como con el aprender, éste

último, entendido como el aprendizaje de un “saber hacer” que sea útil. Del mismo modo, señala que este modelo se caracteriza porque reduce la noción de formación a la de aprendizaje en su acepción más estricta (Ver Capítulo 3). Desde esta perspectiva, no obstante, la incipiente formación de Eduardo, ésta le permitió practicar la docencia durante varios años.

#### **5.2.4 Concepción de la docencia**

Las clases que Eduardo empezó a dar en el CCH le produjeron cierta incertidumbre, ya que sólo le indicaron que la clase era de comprensión de lectura en inglés. Al respecto dice:

cuando entré nadie me dijo cómo tenía que dar la clase, nada más que era de comprensión de lectura y entonces dije yo ¿y ahora qué voy a hacer, verdad? Y recuerdo que inicié dando mis clases con lo que yo sabía y conocía. Dando explicaciones a veces de gramática, extendiéndome mucho con temas que realmente no importaban. Y hasta mucho después me enteré de que existían etapas para la comprensión de la lectura que eran: antes de la lectura, durante la lectura y después de la lectura y que me sirvieron ya como base para poder empezar a trabajar los cursos de comprensión y que ahora ya llevan la directriz de las clases que yo doy también (E2: 3).

El relato de Eduardo remite a la etapa en la que se inició como docente de inglés: los estudiantes a los que dirigía su clase eran una población distinta de la del CCH, estudiaban inglés para ejercer la carrera de Administración turística y Sobrecargo-edecán, por lo tanto, las clases se orientaban a la enseñanza de las cuatro habilidades de la lengua: hacia la producción oral y escrita, así como a la comprensión auditiva y de lectura. La enseñanza de la materia de inglés en el CCH se orienta sólo a la comprensión de lectura en inglés. Lo que Eduardo hizo cuando se incorporó al CCH fue dar sus clases con lo que “sabía y conocía”, hasta que empezó

a relacionarse y a conocer el modelo de lectura con el que se planean las clases que se imparten en el Colegio. En este sentido, el profesor se enfrentó con nuevas formas de organizar los saberes que lo ubicaron entre la tensión de la enseñanza tradicional y la moderna: se observa una nueva identidad profesional, la emergencia de un nuevo académico que se constituye entre la tensión de la universidad tradicional y la moderna (Hickman, 2001: 103).

La incertidumbre de cómo enseñar comprensión de lectura llevó a Eduardo hacia la búsqueda de información, dice que empezó a buscar libros que dijeran algo sobre la comprensión. Mientras tanto, seguía dando sus clases.

A mis alumnos les gustaba mucho la clase porque les seguía yo enseñando cosas de la secundaria *"What's your name?" "Where are you from?"* Entonces, eran felices porque les repetía cosas y entonces se iban muy a gusto porque todo lo que les decía eran cosas muy parecidas. Sin embargo, yo sentía que no estaba cumpliendo con el objetivo, que era la comprensión de lectura. (E3:3)

En este contexto se recupera el plan de estudios de la licenciatura de la Enseñanza en Inglés de la ENEP, Acatlán (Ver Capítulo 2) en el que se observa, que la Comprensión de lectura se incluye en el apartado de las materias optativas. El profesor dice que a diferencia de las clases de cuatro habilidades en las que los maestros y maestras los motivaban para que siempre tuvieran interés por aprender, no ocurrió lo mismo cuando cursó la materia de comprensión de lectura. Al respecto el profesor dice:

Pero cuando ya tuve una clase de comprensión de lectura, ahí mismo en la ENEP Acatlán, resultó que ahí nunca supimos de que se trataba, nos ponían como a traducir más o menos y después, ya la maestra o el maestro, al final nos daban la respuesta y se acababa la clase (E2: 3).

Al igual que a Eduardo con sus maestros, cabe la posibilidad de observar que quizá los primeros alumnos del profesor no estuvieran muy ciertos sobre qué se trataba en la clase de inglés. Así, se hace evidente la *lógica de la transmisión o de la comunicación* de determinados saberes que enuncia Pasillas (2001: 84). Los maestros de Eduardo enseñaban la comprensión de lectura desde una aproximación al método de gramática-traducción, mientras que Eduardo enseñaba esta materia desde una aproximación a las cuatro habilidades. La situación era que, ambos, los maestros de Acatlán y Eduardo estaban enseñando como habían aprendido, pero en el momento de su enseñanza se encontraban en otro contexto y en otros espacios institucionales. Nuestro informante empieza a resolver esta situación de enseñanza, primero buscando información sobre comprensión de lectura y después asistiendo a los cursos de formación y actualización docente que se imparten en el CCH al final de cada semestre. En cuanto a los cursos Eduardo relata lo siguiente:

A mí me gustaban mucho porque yo no entendía nada de la terminología que se usaba primero en el CCH. Y después, me ayudó, sobre todo a entender que es lo que debía uno de enseñar en la escuela [...]. Con cursos como el Modelo educativo, donde te enseñan, pues, el sistema general del Colegio de Ciencias y Humanidades, dónde está centrada la materia de inglés, por ejemplo. Y a partir de ahí, tenemos que tomar otro curso de Didáctica de la disciplina, que en este caso, era el de inglés y ahí más bien nos enseñaron cómo hacer los "*lesson plan*", cómo organizar la información para poder dar las clases y bueno toda la actualización que he tenido semestre tras semestre hasta llegar a lo que fue el PAAS<sup>59</sup> (E2: 2).

---

<sup>59</sup> El PAAS (Programa de Apoyo a la Actualización y Superación Docente del Bachillerato) es un programa en el que el profesor participó: inició en octubre de 1999 y concluyó en junio de 2000. Este programa se realizó en dos etapas: una nacional y otra internacional. El programa incluyó: a) Diplomado disciplinario o especialidad del área, b) Diplomado didáctico pedagógico, c) cursos instrumentales como: Curso de redacción en español, Taller de técnicas de investigación documental,

Una vez que Eduardo ha tomado los cursos ya señalados dice que ahora tiene una visión más clara de la comprensión de lectura, “que hay ciertas herramientas, ciertas estrategias que ayudan a los alumnos a conocer las lecturas” (E2: 4). Dice también que lo más satisfactorio es cuando los alumnos le preguntan por el significado de una palabra, y una vez que se los dice, ellos comprenden todo un enunciado o lo que el autor quiere decir. Por último, relata que: “ya son capaces de obtener información de un texto. Y finalmente, yo siento que ese es el objetivo más importante de la comprensión de lectura” (E2: 4).

A través del proceso de enseñanza-aprendizaje por el que ha transitado Eduardo, se observa un discurso educativo que en ocasiones nos ubica en la concepción de enseñanza *tecnocrático-reduccionista* y otras veces en la *profesional contextualista* (Ver Capítulo 1: Identidad profesional). Por un lado, consideramos que la preocupación de pensar que no estaba cumpliendo con el objetivo de la materia, lo ubica con la forma de responsabilidad del compromiso profesional frente al cumplimiento del contrato. En este sentido, Ferry (Citado en Pasillas, 2001: 86) señala que “formarse no puede ser más que un trabajo sobre sí mismo”. En este mismo contexto Pasillas (2001: 86) destaca que:

El proceso de la formación supone necesariamente los elementos de elección personal y libre, que prefiguran un proyecto propio; además, contiene la idea de anticipación –ya sea por la imaginación o mediante un proceso de análisis racional– de un estado futuro, y la necesidad de ser consecuente, de hacerse cargo de realizar, de cultivarse en la opción que se ha elegido y previsto.

La preocupación de Eduardo y la “necesidad de ser consecuente” entre lo que enseñaba y el objetivo a cumplir guían sus pasos para resolver el problema de cómo enseñar la comprensión de lectura.

Por otro lado, en lo que se refiere a la meta pedagógica, se estima que el considerar la obtención de información de un texto como uno de los objetivos más importantes de la comprensión de lectura se relaciona con *la consecución de resultados específicos del aprendizaje frente al desarrollo de las diversas capacidades humanas*. En relación con los cursos de formación y actualización que el profesor menciona, se observa que éstos son de carácter introductorio y proporcionan al profesor elementos básicos para realizar su práctica docente. (Ver Capítulo 4: formación docente).

## **Conclusiones**

### Capítulo 1

Las políticas educativas y lingüísticas son los puntos centrales de este capítulo. Al realizar una mirada al pasado desde el presente se concluye lo siguiente:

En lo que se refiere a las políticas lingüísticas, se considera que la lengua y la cultura han sido factores importantes en la construcción de la identidad; se destaca que de una lengua se pueden dar varias culturas. Sin embargo, se considera que son las instituciones las que se encargan de difundir y planear las formas de identificación social “legítimas”. Así, la escuela es una institución primordial para la distribución y legitimación de los saberes; la planeación y difusión ocurre desde una perspectiva unilateral, por lo tanto, se puede decir que se corresponde con un Estado homogéneo, pero también hegemónico, no obstante, el discurso oficial se exprese en

La preocupación de Eduardo y la “necesidad de ser consecuente” entre lo que enseñaba y el objetivo a cumplir guían sus pasos para resolver el problema de cómo enseñar la comprensión de lectura.

Por otro lado, en lo que se refiere a la meta pedagógica, se estima que el considerar la obtención de información de un texto como uno de los objetivos más importantes de la comprensión de lectura se relaciona con *la consecución de resultados específicos del aprendizaje frente al desarrollo de las diversas capacidades humanas*. En relación con los cursos de formación y actualización que el profesor menciona, se observa que éstos son de carácter introductorio y proporcionan al profesor elementos básicos para realizar su práctica docente. (Ver Capítulo 4: formación docente).

## **Conclusiones**

### Capítulo 1

Las políticas educativas y lingüísticas son los puntos centrales de este capítulo. Al realizar una mirada al pasado desde el presente se concluye lo siguiente:

En lo que se refiere a las políticas lingüísticas, se considera que la lengua y la cultura han sido factores importantes en la construcción de la identidad; se destaca que de una lengua se pueden dar varias culturas. Sin embargo, se considera que son las instituciones las que se encargan de difundir y planear las formas de identificación social “legítimas”. Así, la escuela es una institución primordial para la distribución y legitimación de los saberes; la planeación y difusión ocurre desde una perspectiva unilateral, por lo tanto, se puede decir que se corresponde con un Estado homogéneo, pero también hegemónico, no obstante, el discurso oficial se exprese en

términos de un Estado plural en el que se aceptan la coexistencia de varias lenguas y culturas en condiciones de “igualdad”.

Las políticas educativas se planean en función de los intereses de los grupos que están en el poder. Así, durante la colonia el proyecto educativo se aplicó según el currículum europeo a un grupo reducido de indígenas para que sirvieran de intérpretes e intermediarios entre la población indígena y la clase dirigente. El proyecto educativo de Vasconcelos se orientó más hacia la propuesta de programas que contribuyeran a la unidad nacional, y en la que pudieran reconocerse todos los miembros de la nueva nación. En la actualidad, las políticas educativas se orientan hacia un proyecto de modernización nacional con el propósito de transformar a la sociedad, favorecer la expansión del capital y estructurar un modelo económico más dinámico en el país. Sin embargo, se observa que esta política educativa de Estado iniciada por el presidente Carlos Salinas de Gortari (1989-1994) y continuada en los siguientes sexenios, ha contribuido a resaltar más la desigualdad entre ricos y pobres.

Señalado lo anterior, se puede decir que uno de los rasgos que comparten las políticas educativas es el de la imposición de una cultura hegemónica que considera que la realidad está constituida por una totalidad de individuos homogéneos lo que ha conducido a un proceso de exclusión sistemática.

Los puntos considerados para el capítulo 2, las opciones de formación del docente de inglés, son como sigue:

Con la creación de la Universidad Nacional en 1910 se crea también la Escuela Nacional de Altos Estudios. Uno de los proyectos de esta Escuela se orientó hacia la formación de profesores en lengua nacional y en lenguas extranjeras, entre ellas el

inglés. El estudio de la lengua y la literatura fueron los principales objetivos de esta formación. Los profesores que participaban en estos cursos recibían un certificado de aptitud docente que les permitía ejercer la docencia. Con el cierre de la Escuela Nacional de Altos Estudios en 1924, el estudio de las lenguas extranjeras pasa a la sección de filosofía y letras, pero con una modalidad de especialización, además del grado de licenciatura. En este sentido, se considera que las posibilidades de admisión se reducen ya que se modifican los requisitos de ingreso, la obtención de grados y el perfil del egresado.

Desde 1924 a la fecha, el estudio de las humanidades le ha sido conferido a la Facultad de Filosofía y Letras. Al Colegio de Letras corresponde la licenciatura en Lengua y Literaturas Modernas (Letras Inglesas). Durante el análisis realizado a los planes de estudio de la licenciatura en cuestión, se observa que éstos han sido modificados gradualmente. En los planes de 1913 se observa la concepción clásica de los fundadores de la Universidad. Para 1924 esta concepción se mantiene, es hasta la década de los setenta que se establecen tres especialidades para los egresados de esta licenciatura: traducción, didáctica y crítica literaria. Con el plan de 1975, la docencia se contempla en el perfil de egreso, mientras que en los planes anteriores se contemplaba como una opción secundaria. Así, durante la década de los setenta, no sólo empiezan a ocurrir cambios y modificaciones a los planes de estudio, sino también se empiezan a crear nuevas licenciaturas. En el caso que se trata en este estudio, se crea la Licenciatura en la Enseñanza de Inglés; y en 1980 se empieza a impartir el Curso de Formación de profesores del CELE, UNAM. Este Centro también se hizo cargo de la elaboración y aplicación de un examen que certificaba los conocimientos de los profesores para impartir clases de inglés. Este examen fue muy solicitado por los profesores que laboraban en la enseñanza media superior y superior durante la década de los noventa.

Posteriormente, se formó una Comisión Técnica de Idiomas, integrada por profesores representantes de cada institución donde se impartían clases de idiomas, como los Centros de Idiomas de la ENEPs y el CELE, UNAM.

Así, los profesores empezaron a obtener una constancia de conocimientos, mediante el Examen de Profesor de Enseñanza Media Superior.

En este contexto se observan dos posiciones: los profesores que ejercían la práctica docente sin tener un certificado aunque tuvieran el dominio del idioma y aquellos que ya tenían una constancia que certificaba sus conocimientos.

En el capítulo tres, profesión y profesionalización del docente de inglés, lo que se considera importante destacar son las implicaciones filosóficas, pedagógicas y políticas de ubicarse en una concepción de educación u otra para realizar una evaluación. Desde la Teoría social de Parsons las pruebas se diseñan en función del éxito o el fracaso; si los niños manifiestan una competencia menor que la establecida como la “normal” durante su instrucción, pueden ser susceptibles de un diagnóstico de retraso u otras anomalías psicológicas. Esta manera de evaluar resulta de la concepción de una sociedad ideal, fija, estable y con una población homogénea, así como de las políticas educativas definidas para la organización escolar y de la formación de profesores. Es así, que las relaciones se tornan socialmente desiguales. Como respuesta a esta desigualdad se observa el cuestionamiento a la Teoría de Parsons, en el sentido de que se ignora el conocimiento de los actores sociales. Así, se acude al interaccionismo simbólico para observar otra forma de construir el conocimiento y de concebir la realidad, una forma en donde las acciones sociales no quedan establecidas de una vez y para siempre, sino que quedan abiertas y sometidas al reconocimiento de la comunidad. Para concluir, se hace una

reflexión sobre la posibilidad de orientar nuestras acciones al reconocimiento, análisis y posible solución de problemas que se observan en las respuestas equivocadas de las diversas pruebas y exámenes que presentan tanto alumnos como profesores, así como descartar, de inmediato, que los errores de ambos grupos sean susceptibles de un diagnóstico de bajo rendimiento, de retraso u otras anomalías psicológicas.

En el capítulo cuatro, la incorporación del docente de inglés al Colegio de Ciencias y Humanidades, lo que resulta relevante son los rasgos que comparten los profesores de inglés, pero también sus diferencias. En cuanto a los rasgos éstos son su conocimiento de la lengua inglesa, así como su participación en los procesos de formación, incorporación y permanencia en la institución. Las diferencias se observan en las categorías académicas que tienen y los diferentes programas de estímulos en los que participan. De aquí que resulte importante el concepto de deshomologación salarial, ya que éste se articula con la normatividad que regula las relaciones laborales del docente de inglés y la institución en el contexto de la Educación Media Superior. Una vez realizado el análisis de la planta docente del Departamento de Inglés se encuentra una relación inversa entre la distribución del trabajo y la distribución de los estímulos; se observa que el 91 % de los profesores son de Asignatura: 58% son profesores interinos y 32 % definitivos, el 9.8% que resta corresponde a los profesores de tiempo completo. El salario que perciben los profesores de asignatura es de acuerdo con el número de horas asignadas frente a grupo. Otras actividades como la elaboración de guías de estudio, materiales didácticos para los alumnos, diseño e impartición de cursos, no se consideran, sino como condición para la asignación de horas, y en un futuro, para cubrir los requisitos

de un posible concurso por definitividad. En estos términos, se considera que la carrera académica es ardua y continua. Las condiciones laborales de los profesores de asignatura como las de los profesores de tiempo completo, también son inciertas en cuanto a la aprobación de sus proyectos y del nivel de PRIDE que se les otorgue. El trabajo académico realizado en las condiciones actuales como señala Ibarra Colado (2000: 83-84) genera altos niveles de estrés y angustia, induce a la simulación y desalienta los proyectos de largo alcance. El trabajo académico organizado así queda marcado entre los niveles de eficacia y eficiencia exigidos al profesional y los diferentes niveles de remuneración por su trabajo académico.

La presentación de las trayectorias en el Capítulo cinco permite observar el proceso de incorporación y permanencia desde el perfil de egreso de los profesores, así como las formas y concepciones de la docencia. Observamos que los profesores adoptaron la profesión docente desde distintas perspectivas: para Mom estudiar una profesión no era una cuestión de ganar dinero sino de adquirir el conocimiento por el conocimiento mismo. Mientras que para Eduardo era una cuestión necesaria para conseguir un mejor empleo. De aquí la importancia de los relatos de los profesores, a partir de ellos entendimos los distintos procesos sociales, en distintos contextos y en diferentes espacios institucionales. La narración de sus vivencias nos ubicó en contextos temporales y espaciales que nos permitieron indagar y seguir las huellas de los acontecimientos vinculados con las cuestiones propuestas al inicio. Finalmente, se considera que realizar un análisis desde las trayectorias profesionales de los docentes permite realizar una mirada al pasado e indagar desde el presente para comprender mejor la situación actual.

## **Proceso de investigación**

La investigación sobre los procesos de formación a través de las trayectorias profesionales de los docentes de Inglés del Colegio de Ciencias y Humanidades considera como eje de análisis al docente de inglés desde las dimensiones de su formación y profesionalización desde una perspectiva histórico-social, cultural-antropológica y pedagógica.

En un primer nivel de aproximación se inicia con la selección de informantes y con las entrevistas, que implican su grabación, transcripción y análisis. Para la selección de informantes, al principio se consideran ocho profesores: dos de la licenciatura de Letras Inglesas, egresados de la Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, y que se hubiera incorporado al CCH en la década de los setentas, otro profesor de incorporación en 2003; dos de la licenciatura en Enseñanza de Inglés, egresados de la ENEP, Acatlán uno que hubiera ingresado en la década de los noventa y otro en el año 2003; dos profesores que hubieran egresado de otras licenciaturas, en este caso, una profesora de pedagogía y una profesora de historia; y dos egresados de la Escuela Normal Superior, un profesor de incorporación al CCH en la década de los setenta y otro de ingreso reciente. Otro aspecto considerado en esta selección de profesores es la localización de los lugares de trabajo, es decir, abarcar los cinco planteles que conforman el CCH: plantel Azcapotzalco, Naucalpan, Oriente, Sur y Vallejo.

Una vez realizada la selección de informantes, se empieza con las entrevistas, para las que previamente se había formulado un cuestionario con una serie de preguntas orientadas a indagar sobre la formación profesional de los profesores y sobre su trayectoria laboral. Se entrevistó a siete profesores: del plantel

Azcapotzalco, dos; del plantel Sur, dos; del plantel Vallejo, dos; y uno del plantel Naucalpan. En esta primera etapa de entrevistas se obtiene la información que permite elaborar un cuadro, que se organiza con datos, tales como fecha de ingreso al CCH, plantel de adscripción, grado académico, género, institución de egreso, escuelas de inglés, licenciatura o *Teacher's*. Este momento de la investigación es complejo porque se empieza a trabajar de manera simultánea en diferentes direcciones. Ahora, resulta necesario indagar sobre los planes de estudio y las escuelas donde estudiaron los profesores, así como continuar la búsqueda de categorías teóricas que permitan avanzar a otro nivel de análisis. Se continúa con las entrevistas, y llega el momento en el que ya se pueden elaborar las cronologías o historicidad del sujeto. Los datos que ahí se registran se relacionan con su trayectoria escolar, laboral y de formación en la docencia. Las cronologías permiten también elaborar las trayectorias profesionales de los profesores. Ya realizado este trabajo se hace una nueva estructura de la tesis. Se presentan dos trayectorias: una que corresponde a la profesora egresada de Letras Inglesas, y que ingresa al CCH Sur en la década de los setenta y la del profesor egresado de la licenciatura en Enseñanza de Inglés, cuyo ingreso al CCH Naucalpan ocurre en la década de los noventa. La investigación continúa, otro de los momentos es el de las lecturas sobre la noción de cultura, sobre los proyectos educativos institucionales, teorías pedagógicas, reformas educativas y del Estado, sobre la formación, profesión y profesionalización de la docencia, todo ello sin olvidar la perspectiva histórico-social, cultural- antropológica y pedagógica. La tesis avanza, se termina primero el Capítulo 2, se continúa con el de las trayectorias, se empieza el tres, se reformula el Capítulo 1, no se avanza en el 4, se modifica el índice. Por último, la tesis concluye.

## BIBLIOGRAFÍA

- ALEXANDER, Jeffrey C. (1987). *Las teorías sociológicas desde la Segunda Guerra Mundial*, Barcelona, GEDISA.
- ALVEAR ACEVEDO, Carlos (1986). *Manual de Historia de la Cultura*, México, Editorial Jus.
- BERGER, Peter y Th. Luckman (1968). *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrortu.
- APPLE, Michael W. (1994). "La política del saber oficial: ¿Tiene sentido un currículum nacional?", en *Volver a pensar la educación, Vol. I, Política educación y sociedad*, Madrid, Fundación Paideia, Morata.
- \_\_\_\_\_, (1986). *Ideología y currículo*, Madrid, Ediciones Akal.
- ARISTÓTELES (1987). *Moral a Nicómaco*. Madrid, Espasa-Calpe.
- ARENDT, Hannah (1993). *La condición humana*, Buenos Aires, Paidós.
- ARREDONDO, Martín et. al. (1979). "Notas para un modelo de docencia", en *Perfiles Educativos*, núm. 3, México, CESU, UNAM.
- AAPAUNAM (2004). *Gestión sindical*, Órgano informativo de la V Época, año 15, febrero, No. 84, México, AAPAUNAM.
- BARRÓN TIRADO, María Concepción (2000). *Análisis comparativo de las licenciaturas en pedagogía y ciencias de la educación en las universidades privadas de la zona metropolitana*, Tesis de Doctorado en Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.
- BARTOLOMÉ, Miguel Alberto (2000). "Etnias y naciones. La construcción civilizatoria en América Latina", en *Los retos de la etnicidad en los estados-nación del siglo XXI*, México, CIESAS, INDI, Miguel Ángel Porrúa.
- \_\_\_\_\_, (1997). *Gente de costumbre y gente de razón*, México, Instituto Nacional Indigenista, Siglo XXI.
- BARTOLUCCI INCICO, Jorge y Roberto A. Rodríguez Gómez guerra (1983). *El Colegio de Ciencias y Humanidades (1971-1980). Una experiencia de innovación universitaria*, México, Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior.
- BAUM, Richard (1989). *Lengua culta, lengua literaria, lengua escrita. Materiales para una caracterización de las lenguas de cultura*. Barcelona, Editorial Alfa.
- BAZÁN LEVY, José de Jesús (1999). Plan General de Desarrollo del Colegio de Ciencias y Humanidades 1999-2002, México, UNAM.
- BERNSTEIN, Basil (2001). *La estructura del discurso pedagógico. Clases, código, control*. Madrid, Fundación Paideia, Morata.
- BÜHLER, Johannes (1983). *Vida y cultura en la edad media*. México, Fondo de Cultura Económica.
- CAMACHO INÍGUEZ, Nelly et. al. (1991). "Análisis retrospectivo del curso de Inglés del Colegio de Ciencias y Humanidades", en *Cuadernos del Colegio*, México, Núm. 50, enero marzo, CCH, UNAM.
- CASTAÑOS-LOMNITZ, Heriberta (2000). "Sistemas de Valoración de la actividad académica en México" en Pacheco Méndez, Teresa y Ángel Díaz Barriga (Coordinadores), *La evaluación académica*, México, CESU, UNAM, FCE.

- CANALE, Michael, y Merrill Swain (1980). "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing", en *Applied linguistics* Vol. 1, No. 1 [London, Logman].
- CARNOY, Martin (1982). *La educación como imperialismo cultural*, México, Siglo XXI.
- CASANOVA CARDIEL, Hugo (2001). "La UNAM entre 1970 y 2000 Crecimiento y Complejidad", en *La Universidad de México. Un recorrido histórico de la época colonial al presente*, México, CESU, Plaza y Valdez, UNAM.
- CASTAÑEDA MORO (1998). *Diseño de un curso de formación de profesores de lengua inglesa en sistema abierto*, Tesis de Maestría en Lingüística Aplicada. Unidad Académica de los Ciclos Profesional y de Posgrado del Colegio de Ciencias y Humanidades y Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras. UNAM.
- COOPER, Robert L. (1997). *La planificación lingüística y el cambio social*. Madrid, Cambridge University Press.
- CHAVOYA PEÑA, María Luisa (2001). "Organización del trabajo y culturas académicas. Estudio de dos grupos de investigadores de la Universidad de Guadalajara", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, México, Vol. 6 núm. 11, enero – abril, pp. 79 – 93.
- DANIELS, Harry (2003). *Vygotsky y la pedagogía*. México, Paidós.
- DA SILVA GÓMES C., Helena María y Aline Signoret Dorcasberro (1996). *Temas sobre la adquisición de una segunda lengua*, México, CELE, UNAM.
- DE SAUSSURE, Ferdinand (1987). *Curso de lingüística general*, Madrid, Alianza editorial.
- DEL VALLE, Sonia (2004). "Pretenden abatir el analfabetismo", en *Las Buenas noticias también son noticia*, México, Página Web de la Presidencia de la República. [en línea, consultada el 12 de abril de 2005] Disponible en World Wide Web: <http://www.presidencia.gob.mx>
- DÍAZ BARRIGA, Ángel y Catalina Inclán Espinosa (2001). "El docente en las reformas educativas: "Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos", en... Número 25, enero – abril, Janeiro.
- \_\_\_\_\_ (2000). "Evaluar lo académico", en Teresa Pacheco Méndez y Ángel Díaz Barriga (Coordinadores), *Evaluación académica*, México, CESU, UNAM, Fondo de Cultura Económica.
- \_\_\_\_\_ (1996). *Ensayos sobre la problemática curricular*, México, Trillas.
- \_\_\_\_\_ (1988). "Evolución de la formación pedagógica de los profesores universitarios en México (1970-1987)", en Carlos Zarzar Charur (Compilador), *Formación de profesores universitarios, Análisis y evaluación de experiencias*, México, Nueva Imagen.
- DOMÍNGUEZ MARTÍNEZ, (2001). "Historia de la UNAM 1945-970", en *La Universidad de México. Un recorrido histórico de la época colonial al presente*, México, CESU, Plaza y Valdez, UNAM.
- DUCOING, Patricia (1990). *La pedagogía en la Universidad de México 1881-1954*, Tomo I, México, CESU, UNAM.
- \_\_\_\_\_ (1991). *La pedagogía en la Universidad de México 1881-1954*, Tomo II (Apéndices), México, CESU, UNAM.

- ECO, Humberto (1999). *En búsqueda de la lengua perfecta*, Barcelona, Crítica.
- EUSSE ZULOAGA, Ofelia et. al. (1987). "Programas de formación de profesores del Centro de Investigaciones y Servicios Educativos y sus lineamientos teórico-metodológicos", en *Perfiles Educativos*, México, CISE, UNAM, núm. 38.
- FELL, Claude (1989). *José Vasconcelos. Los años del águila (1920-1925) Educación, cultura e iberoamericanismo en el México postrevolucionario*, México, UNAM.
- FRIEDSON, Eliot (2001). "La teoría de las profesiones. Estado del arte", en *Perfiles Educativos*, México, CISE, UNAM, núm. 93.
- FORTES, Jacqueline y Larissa Lomnitz (1991). *La formación del científico en México*, México, Siglo XXI Editores/Universidad Nacional Autónoma de México.
- FERRY, Gilles (1990). *El trayecto de la formación*, México, UNAM, ENEP Iztacala, Paidós.
- FURLÁN, Alfredo (2001). "La evaluación de los académicos" en Mario Rueda y Monique Landesmann (Coordinadores), *¿Hacia una nueva cultura de la evaluación de los académicos?*, México, CESU, UNAM.
- GACETA CCH (2003). México, suplemento especial, número 1, 27 de enero.
- GACETA CCH (2001). México, No. 945, 12 de noviembre.
- GACETA CCH (1996). Plan de Estudios Actualizado, Cuadernillo No. 70, enero 12. México, UNAM.
- GARCÍA CAMACHO, Trinidad (2004). "Enfoques sobre la formación de profesores", en *Eutopía*, México, Dirección General del Colegio de Ciencias y Humanidades.
- GARCÍA SALORD, Susana (2001). "Las trayectorias académicas: de la diversidad a la heterogeneidad", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 6 núm. 11, enero – abril, México, D. F., pp. 15 – 31.
- GARZA CUARÓN, Beatriz (1997). "Las políticas lingüísticas en el mundo de hoy: panorama general", en Beatriz Garza Cuarón (Coordinadora), *Políticas lingüísticas en México*, México, La Jornada Ediciones, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, UNAM.
- GIMÉNEZ, Gilberto (2000). "Identidades étnicas: estado de la cuestión", en Leticia Reina (Coordinadora), *Los retos de la etnicidad en los estados-nación del siglo XXI*, México, CIESAS, INDI, Miguel Ángel Porrúa.
- \_\_\_\_ (1997). "Materiales para una teoría de las identidades sociales", en *Revista Frontera Norte*, México, Vol. 9, Núm. 18, julio – diciembre.
- \_\_\_\_ (1996). "La identidad social", en Leticia Méndez y Mercado (Coordinadora), *Identidad: análisis y teoría, simbolismo, sociedades complejas, nacionalismo y etnicidad. III Coloquio Paul Kirchhoff*, México, UNAM.
- GIROUX, Henry (2003). *Teoría y resistencia en educación*, México, Siglo XXI.
- GONZÁLEZ CASANOVA, Pablo (1976). "Se creó el Colegio de Ciencias y Humanidades", en *Documenta*, No. 1, junio, México, CCH, UNAM.
- GLAZMAN Nowalski, Raquel (1990). "La cuestión curricular y la formación de los profesionales en la educación", en Patricia Ducoing Watty y Azucena Rodríguez Ousset (compiladoras), *Formación de profesionales de la Educación*, UNAM, UNESCO, ANUIES, México.

- GRIMBER, Carl (1983). *Historia Universal. La edad media*. México, Daimon.
- GUEVARA González, Iris (2002). *La Educación en México. Siglo XX*, Textos breves de economía, UNAM, México.
- GUEVARA NIEBLA, Gilberto (1990). *La rosa de los cambios*, México, Cal y Arena.
- GUMPERZ, John J. (2000). "The linguistic and cultural relativity of conversational inference", en John J. Gumperz y Stephen C. Levinson (Editores), *Rethinking linguistic relativity*, London, Cambridge University Press.
- \_\_\_\_\_ (1996) "El significado de la diversidad lingüística y cultural en un contexto post-moderno", en Héctor Muñoz C. y Pedro Levin F. (Coordinadores), *El significado de la diversidad lingüística y cultural. Investigaciones lingüísticas 2*, México, UAM, INAH.
- \_\_\_\_\_ y Adrian Bennett (1981). *Lenguaje y cultura*. Barcelona, Anagrama
- HAITEMA, Thomas B. (1988). *Actualización basada en necesidades: Un estudio de las condiciones de enseñanza – aprendizaje de inglés a nivel bachillerato en Villahermosa, Tabasco y sus implicaciones para el diseño de un curso para profesores*. Tesis de Maestría. Unidad Académica de los Ciclos Profesionales y de Posgrado del Colegio de Ciencias y Humanidades y Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras, UNAM.
- HERITAGE, John C. (1990). "Etnometodología", en GIDDENS, Anthony et. al. *La teoría social hoy*, Alianza Universidad, Madrid.
- HICKMAN RODRÍGUEZ, Hortensia (2001). "Reflexión acerca de la identidad profesional de Psicología desde el académico. La noción de generación", en Marcela Gómez Solano y Bertha Orozco Fuentes (Coordinadoras), *Pensar lo Educativo. Tejidos conceptuales*, México, Seminario de análisis de discurso educativo, Plaza y Valdés.
- HYMES, Dell (1966). "Toward ethnographies of communication", en J. B. Pride Holmes (eds.) (1971), *Sociolinguistics*, London, Penguin.
- IBARRA COLADO, Eduardo (2000). "Evaluación burocrática entre la calidad y el utilitarismo: análisis de los mecanismos de control del desempeño académico", en Pacheco Méndez, Teresa y Ángel Díaz Barriga (Coordinadores), *La evaluación académica*, México, CESU, UNAM, FCE.
- JOAS, Hans (1990). "Interaccionismo simbólico", en GIDDENS, Anthony et. al. *La teoría social hoy*, Alianza Universidad, Madrid.
- LANDESMANN, Monique (2001). "Trayectorias académicas generacionales: constitución y diversificación del oficio académico. El caso de los bioquímicos en la Facultad de Medicina", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 6 núm. 11, enero – abril, México, D. F., pp. 33 – 61.
- LENKERSDORF, Carlos (1999). *Los hombres verdaderos*, México, Siglo XXI, UNAM.
- LITTLEWOOD, William (1995). *Foreign and Second Language Learning*, Cambridge, Cambridge University Press.
- \_\_\_\_\_, (1998). *Cosmovisiones*, México, UNAM, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades.
- LOMAS, Carlos et. al. (1993). *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*, Barcelona, Paidós.
- MACAULEY TREVELYAN, George (1984). *Historia social de Inglaterra*, México, Fondo de Cultura Económica.

- MANRIQUE CASTAÑEDA, Leonardo (1997). "Clasificaciones de las lenguas indígenas de México y sus resultados en el censo de 1990", en Beatriz Garza Cuarón (Coordinadora), *Políticas lingüísticas en México*, México, La Jornada Ediciones, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, UNAM.
- MARQUEZ FUENTES, Manuel (1983). "Dirección de la Unidad Académica de los Ciclos Profesional y de Posgrado", en *Cuadernos del Colegio*, México, diciembre, Número especial 1, CCH, UNAM.
- MARTÍNEZ RIZO, Felipe (2001). "Federalización y subsistemas estatales de educación superior. Las políticas mexicanas en los años noventa", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 6 núm. 13, septiembre – diciembre, México. pp. 425 – 453.
- MARSISKE, Renate (2000). *Historia de las Universidades de América Latina*, México, Colección UDUAL 2000.
- MEDINA MELGAREJO, Patricia (2000). ¿Eres maestro normalista y/o profesor universitario? La docencia cuestionada, México, Plaza y Valdés.
- MENEGUS BORNEMANN, Margarita (2000). "Universidad y sociedad", en La Universidad de México. Un recorrido histórico de la época colonial al presente, México, CESU, Plaza y Valdez, UNAM.
- MODERN, R. E. (1972). *Historia de la literatura alemana*. Fondo de Cultura Económica, México.
- MODERN, R. E. (1972). *Historia de la literatura alemana*. Fondo de Cultura Económica, México.
- MONTEMAYOR, Carlos (2001). *Los pueblos indios en México*, Planeta.
- MORÁN OVIEDO, Porfirio (1987). "Formación de profesores y profesionalización de la docencia: Una consideración desde la perspectiva del CISE", en *Perfiles Educativos*, México, CISE, UNAM, número 38.
- MORENO RODRÍGUEZ, José Luis (2003). "Las condiciones de la docencia en los profesores de asignatura", en *MEMORIA. Seminario Intermedio de Diagnóstico del Consejo Académico del Bachillerato*, México, Consejo Académico del Bachillerato, UNAM.
- NORMAS VIGENTES (1992). Unidad Académica del Ciclo del Bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades, UNAM.
- OROZCO FUENTES, Bertha (2003). "La crítica en el currículum universitario", en Alicia de Alba (Coordinadora), *El currículum universitario. De cara al nuevo milenio*, México, CESU, Plaza y Valdés, UNAM.
- PANSZA G. Margarita, et. al. (1999, 8a. edición), *Operatividad de la Didáctica*, Tomo 2, Gernika, México. pp. 9-42.
- PASILLAS VALDEZ, Miguel Ángel (2001). "Condiciones socioinstitucionales de la actividad docente y la formación en el diálogo", en *Perfiles Educativos*, México, CESU, UNAM, número 92.
- PERKINS, David (1999), "What is Understanding", en Martha Stone Wiske (Ed.), *Teaching for Understanding*, San Francisco CA, Jossey-Bass.
- PIÑA OSORIO, Juan Manuel (2003). "Imágenes sociales sobre la calidad de la educación" en PIÑA OSORIO, Juan Manuel (coordinador), *Representaciones, imaginarios e identidad. Actores de la educación superior*, CESU, Plaza y Valdés, UNAM, México. pp.17-73.

- \_\_\_\_ (1997). "Consideraciones sobre la etnografía educativa", en México, *Perfiles Educativos*, vol. XIX, núm. 78, pp. 39 – 56.
- POPKEWITZ, Thomas S. (2000 3ª. Ed.). *Sociología política de las reformas educativas*, Madrid, Morata,.
- PRECIADO CECEÑA, J. Javier (1976). *El Colegio de Ciencias y Humanidades y la Enseñanza del Inglés*. Tesis de Licenciatura, México, UNAM.
- PONTÓN, Claudia Beatriz (2002). "Interdisciplinariedad, teoría crítica y hermenéutica: perspectivas de investigación en México", en Juan Manuel Piña y Claudia Beatriz Pontón (Coordinadores), *Cultura y procesos educativos*, México, CESU, Plaza y Valdés, UNAM.
- PUIGGRÓS, Adriana (1995). *Volver a educar. El desafío a la enseñanza argentina a fines del siglo XX*, México-Argentina.
- QUINTANILLA, Susana (1999). "El ateneo de la juventud. Itinerario de una generación intelectual", en Eduardo Remedi (coordinador), *Encuentros de Investigación educativa*, Plaza y Valdés, México.
- ROJAS, Moreno, Ileana (2000). "La educación basada en normas de competencia (EBNC) como un nuevo modelo de formación profesional en México", en María de los Ángeles (coordinadora), *Formación en competencias y certificación profesional*, Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU), UNAM, México.
- SAVIGNON, Sandra J. (1983). *Communicative competence: Theory and classroom practice*, Massachussetts, Addison-Wesley Publishing Company.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. CONSEJO NACIONAL PARA LA CULTURA Y LAS ARTES (1998). *La diversidad cultural de México. Los pueblos indígenas y sus 62 idiomas*. México, SEP.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (2005). *La enseñanza de lenguas extranjeras en México. El Lenguaje y el desarrollo*. México, SEP.
- SHIN, Sun –Joo (2002). *The iconic logic of Peirce's graphs*, London, MIT Press.
- SERRANO CASTAÑEDA, José Antonio (1997). "Tendencias de formación de docentes en la década de 1980-1990. El Modelo de docencia", en Martha Magali Uribe Ortega (Compiladora), *Memoria. Encuentro Internacional sobre la formación docente. Retos para el siglo XXI*, México, CUAED, UNAM.
- STONE WISKE, Martha (1999) (comp.). *La enseñanza para la comprensión*. Buenos Aires, Paidós.
- THOMPSON, John B. (1998). "Concepto de cultura", en *Ideología y cultura Moderna. Teoría crítica y social en la era de la comunicación de masas*, México, Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), Xochimilco.
- TORRES, Carlos Alberto (1998). "Educación, clase social y doble ciudadanía: los dolores de parto del multiculturalismo en América Latina", en México, *Perfiles Educativos*, Vol. XX, núm. 81, pp. 4 – 19.
- TRAPP, J. B. (1973). "Medieval English Literature", en *The Oxford Anthology of English Literature*, London, Oxford University Press.
- TUSÓN VALLS, Amparo (1996). "Aportaciones de la sociolingüística a la enseñanza de la lengua", en Carlos Lomas y Andrés Osorio (comps.), *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*, México, Paidós.
- UNESCO (2005). "Cultural Diversity in the Era of Globalization", en UNESCO, *Culture Sector*. Página Web de la UNESCO. [en línea, consultada el 12 de abril de 2005] Disponible en World Wide Web: <http://www.portal.unesco.org/culture>

- UNAM, (1964). *Anuario General 1964*. Dirección General de Publicaciones, México, UNAM.
- \_\_\_\_\_, (1976). Documenta. No. 1 junio, México, UNAM.
- \_\_\_\_\_, (1977). "ESTATUTO DEL PERSONAL ACADÉMICO", en *Compilación de Legislación Universitaria de 1910 a 1976*.
- \_\_\_\_\_, (1979). "La Facultad de Filosofía y Letras", en *Las Facultades y Escuelas de la UNAM*. México.
- \_\_\_\_\_, (1980). *Anuario General 1980*. Dirección General de Publicaciones, México, UNAM.
- \_\_\_\_\_, (1988). *Anuario General 1980*. Dirección General de Publicaciones, México, UNAM.
- \_\_\_\_\_, (1984). *ESTATUTO DEL PERSONAL ACADÉMICO*, México, UNAM.
- \_\_\_\_\_, (1992). *Anuario General 1992*. Dirección General de Publicaciones, México, UNAM.
- \_\_\_\_\_, (1996). *PLAN DE ESTUDIOS ACTUALIZADO*, México, Colegio de Ciencias y Humanidades, UNAM
- (1996). CELE, UNAM, México UNAM.
- VAN DIJK, Teun A. (1980). *Estructuras y funciones del discurso*. México, Siglo XXI.
- VILLA LEVER, Lorenza (2001). "El mercado académico: la incorporación, la definitividad y las promociones, pasos para una misma trayectoria de formación", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 6 núm. 11, enero – abril, México, D. F., pp. 63 – 77.
- VILLORO, Luis (2002). *Estado plural. Pluralidad de culturas*, México, Paidós, UNAM, Facultad de Filosofía y Letras.
- VIOR, Susana E. (1988). "Política educativa y formación de profesionales de la educación", en Patricia Ducoing Watty y Azucena Rodríguez Ousset (Coordinadoras), *Formación de profesionales de la educación*. México. UNAM, UNESCO, ANUIES.
- WIGGINGS, Grant y Jay Mcthige (1998). *Understanding by design*, San Francisco CA, Jossey-Bass,
- WILLIAMS, Marion y Robert L. Burden (1997). *Psychology for language teachers: a social constructivism approach*, Cambridge, Cambridge University Press.
- WHITTY, Geoff et. al. (1999). *La escuela, el estado y el mercado*, Madrid, Fundación Paideia, Morata.
- WOLF, Mauro (1979). *Sociologías de la vida cotidiana*, Cátedra, Madrid.
- ZEMELMAN, Hugo (1992). *Los horizontes de la razón. I. Dialéctica y apropiación del presente*, México, Anthropos.
- ZOGAIB ACHCAR, Elena (1997). "La influencia del Banco Mundial en la reforma educativa", en Aurora Loyo (Coordinadora), *Los Actores Sociales y la educación*, México, UNAM-Plaza y Valdés.

## Apéndice 2.1

BASES PARA EL ESTABLECIMIENTO DE UNA SUBSECCIÓN EN LA ESCUELA NACIONAL DE ALTOS ESTUDIOS, DESTINADA A FORMAR PROFESORES DE LENGUA NACIONAL Y DE LITERATURA PARA LAS ESCUELAS SECUNDARIAS, PREPARATORIAS Y NORMALES

1ª. Los estudios de la Subsección destinada a formar profesores de Lengua Nacional y de Literatura para las escuelas secundarias, preparatorias y normales de la República, comprenderán las materias siguientes:

1. La lengua y literatura castellanas	3 años
2. La literatura mexicana y el estudio breve de las literaturas Hispanoamericanas	2 años
3. La lengua y literatura latinas	3 años
4. La literatura griega y el estudio de las literaturas orientales	1 año
5. Las literaturas europeas modernas (sin incluir la literatura castellana)	
a) la literatura francesa	1 año
b) la inglesa y la anglo-americana	1 año
c) la literatura italiana, alemana	1 año
6. Las nociones de filología con especial atención al idioma griego y a las lenguas romances	1 año
7. La historia general, con nociones de geografía histórica	2 años
8. La historia del arte (artes plásticas y música)	2 años
9. La estética con nociones previas de filosofía general	2 años
10. La ciencia de la educación, con la psicología y la metodología general	2 años

**Cuadro 2.1**<sup>60</sup>

2ª. Podrán inscribirse como alumnos para hacer los estudios que enumera la base anterior, las personas que reúnan las condiciones establecidas en los artículos 10, 11 y 12 de la Ley Constitutiva de la Escuela.

Para los efectos de la prueba de aptitud a que se refiere el artículo 10 de dicha Ley, el jurado respectivo podrá aceptar, en vez de exámenes, la comprobación de que el solicitante haya sido profesor de Lengua Nacional y de Literatura, un año por lo menos o la presentación de obras literarias.

3ª. Podrán inscribirse como concurrentes a las referidas clases:

<sup>60</sup> La información de este Documento corresponde al Boletín de Instrucción Pública, XXI, 3 y 4, marzo-abril de 1913, pp. 325-328. Se incluye en el Apéndice 5 del Tomo II de Ducoing, 1990:36-39.

- a) Los maestros normalistas que hayan alcanzado calificaciones superiores en sus estudios de lengua nacional y de literatura y hayan tenido además un año de práctica en las escuelas primarias; y
- b) Los que hayan concluido sus estudios en las otras escuelas de la Universidad Nacional o en sus equivalentes de la República o de países extranjeros y hayan obtenido igualmente calificaciones superiores en sus cursos de Lengua Nacional y de Literatura.
- 4ª. Los cursos se desarrollaran en uno o dos años salvo el de Lengua y Literatura castellana y el de Lengua y Literatura latinas, que deberán durar cada uno tres años.
- 5ª. El orden en que se cursen las materias, será libremente elegido por cada estudiante.
- 6ª. Las clases se darán una, dos o tres veces por semana, según acuerdo previo entre el director de la escuela y el profesor respectivo, y de preferencia entre cinco y media y nueve de la noche.
- 7ª. Los estudiantes que, sometiéndose a las pruebas reglamentarias hayan cursado todas las pruebas que abarca esta Subsección completarán su preparación para llegar a ser profesores, desempeñando gratuitamente una clase de Lengua Nacional o de Literatura, bajo la vigilancia de un profesor de esta Subsección.
- 8ª. Una vez que los estudiantes hayan cumplido con lo expresado en el artículo anterior tendrán derecho a que se les expida un certificado de estudios que declarará su aptitud para el profesorado en las materias de Lengua Nacional y de Literatura.
- 9ª. La junta de profesores de esta Subsección resolverá todas las cuestiones reglamentarias de puntos especiales que se deriven de estas bases.

## Apéndice 2.2

### REQUISITOS DE ADMISIÓN PARA SER ALUMNO NUMERARIO

El proyecto de reglamentación relativo a los alumnos indica:

Para ser alumno numerario de esta Facultad se necesitará llenar algunos de los requisitos siguientes:

1º. haber hecho estudios preparatorios completos en el país y haber obtenido las calificaciones supremas en:

- (a) Castellano (llamado oficialmente Lengua Nacional)
- (b) Francés;
- (c) Inglés o raíces griegas;
- (d) Literatura general, Literatura española y patria, Geografía Historia General, Historia Patria, Psicología, Lógica o Moral.

2º. haber hecho, además de los estudios preparatorios, si en ellos no se obtuvieron las calificaciones supremas que requiere la fracción anterior, carrera de abogado, de médico, de ingeniero o de arquitecto, siempre que se hayan obtenido calificaciones supremas, Sociología, Economía Política, Filosofía del derecho (llamada ahora Síntesis del Derecho, Fisiología General o Historia del Arte.

3º. cuando las calificaciones insuficientes del solicitante sean en Lengua Castellana, Francés, Inglés o Literatura, cursar academias de las tres últimas asignaturas, o haberlas cursado en alguna Escuela Preparatoria, pudiendo además suplirse la falta de calificaciones supremas en Francés, Inglés o Raíces Griegas con la comprobación del conocimiento del Italiano o del Alemán;

4º. haber hecho estudios preparatorios en otro país, aunque no correspondan exactamente a los de México, siempre que la importancia de la Escuelas, a juicio en cada caso, de la Dirección de esta de Altos Estudios, garantice la calidad de ellos, especialmente en las asignaturas literarias y filosóficas.

5º. a falta de preparación de estudios preparatorios completos o de calificaciones supremas en ellos, haber dado pruebas de conocimientos literarios o filosóficos, ya sea en la enseñanza, ya en la prensa o en libros: estas pruebas serán juzgadas por una comisión

nombrada por el Director de la Escuela en cada caso; y esta Comisión deberá rendir informe por escrito a la Dirección, la cual, en vista de las conclusiones que aquélla formule, admitirá o no al solicitante;

6º. Demostrar, por examen sustentado ante jurado que nombre la Dirección, conocimientos suficientes en aquellas materias en las que se considere que el solicitante no ha satisfecho alguna de las condiciones exigidas en las cinco fracciones anteriores.

Desde Enero de 1915 será obligatorio, para los alumnos que quieran ingresar a la Escuela de Altos Estudios, haber sido aprobados en Latín y Griego en la Escuela Preparatoria. Al efecto se promoverá el establecimiento del curso de Lengua Griega en dicha Escuela Nacional. Las clases serán de entrada libre para el público. Para asistir como alumno supernumerario u oyente no se exigirá requisito alguno, bastando la simple solicitud para que ésta sea concedida.<sup>61</sup>

---

<sup>61</sup> La información de este Documento corresponde al Boletín de Instrucción Pública, XXI, 3 y 4, marzo-abril de 1913, pp. 325-328. Se incluye en el Apéndice 5 del Tomo II de Ducoing, 1990:36-39.

### Apéndice 2.3

#### CERTIFICADOS DE APTITUD DOCENTE

I. Certificado de aptitud de Inspectores de escuela	II. Certificado de aptitud de Directores de escuela	III. Certificado de aptitud docente de materias especiales. (En escuelas normales, secundarias o preparatorias)
1) Ciencia de la educación que comprenda psicología de la adolescencia y la educación relacionada con nuestros problemas étnicos y sociales (Filosofía de la educación)	1) Ciencia de la educación que comprenda psicología de la adolescencia y la educación relacionada con nuestros problemas étnicos y sociales (Filosofía de la educación).	1) Ciencia de la educación que comprenda psicología de la adolescencia y la educación relacionada con nuestros problemas étnicos y sociales (Filosofía de la educación)
2) Organización y administración escolar	2) Psicología educativa	2) Educación relacionada con nuestros problemas económicos y sociales
3) Curso superior de higiene escolar	3) Organización y administración escolar	3) Curso optativo: Orientación y organización de escuelas normales o sobre Orientación y organización de escuelas secundarias y preparatorias
4) Curso superior de psicología educativa	4) Estimación crítica de aptitud y desarrollo mental de alumnos de escuelas primarias secundarias	

<p>5) Uno cualquiera de los siguientes cursos:  a) Material educativo para los jardines de niños y examen crítico de aptitud y desarrollo mental en kindergartens  b) Examen crítico de aptitud y desarrollo mental de alumnos de escuelas primarias y secundarias  c) Examen crítico de aptitud y desarrollo mental de la población escolar y clasificación psicológica de la misma  d) Técnica de la enseñanza en relación con escuela de la acción.</p>	<p>5) Curso superior de higiene escolar  6) Historia de la educación  7) Cualquiera de los siguientes cursos:  a) La educación relacionada con nuestros problemas económicos y sociales  b) Técnica de la enseñanza en relación con la escuela de la acción, u  c) Orientación y organización de escuelas normales.</p>	
--	---	--

#### Apéndice 2.4

##### LENGUA Y LITERATURAS MODERNAS (ALEMANAS, FRANCESAS, INGLESAS O ITALIANAS)

NOMBRE DE LA CARRERA: Licenciatura en Lengua y Literatura Modernas (Inglés, Francés Italiano o Alemán)

TÍTULO PROFESIONAL QUE SE OTORGA: Licenciado en Lengua y Literatura Modernas (Inglés, Francés, Italiano o Alemán)

DURACIÓN DE LOS ESTUDIOS: Ocho semestres

ÁREA A LA QUE PERTENECE SEGÚN ESTRUCTURA DE LA EPN: 5 Humanidades clásicas

CARRERAS AFINES SEGÚN EL CAMPO OCUPACIONAL: Gpo. IX.- Preservación de la cultura.- Bibliotecología, Enseñanza de Inglés, Estudios Latinoamericanos, Filosofía, Geografía, Historia, Lengua y Literatura Hispánicas, Letras Clásicas, Literatura Dramática y Teatro.

ESCUELA Y FACULTADES DE LA UNAM EN QUE SE IMPARTE: Facultad de Filosofía y Letras CU.

DEFINICIÓN Y ACTIVIDADES PROFESIONALES: Es el profesional dedicado al estudio e investigación de la cultura y las formas de expresión orales y escritas de Inglaterra, Francia, Alemania o Italia, sobre todo a través de sus creaciones literarias más representativas.

#### **Actividades principales:**

- Investigar la evolución y desarrollo de la lengua, literatura y cultura de la especialidad.

- Traducción del idioma de la especialidad.
- Enseñanza de la lengua y literatura de la especialidad.

#### **Dónde realiza su actividad el profesional:**

La investigación literaria en diversas instituciones educativas como la UNAM, así como en instituciones privadas.

La traducción tiene su campo de trabajo en la industria editorial, revistas, periódicos e instituciones internacionales como la ONU, la UNESCO, así como en empresas privadas o instituciones estatales como la Secretaría de Relaciones Exteriores o la de Industria y Comercio.

La tarea docente se realiza en instituciones como la UNAM (Escuela Nacional Preparatoria, CCH, ENEP y facultades), los departamentos de idiomas de la UAM y los Colegios de Bachilleres, la SEP, así como instituciones privadas donde se imparten lengua y literatura.

La realización de publicaciones narrativas, críticas o de difusión, así como la coordinación de programas culturales.

#### **Cómo realiza su actividad:**

En el desarrollo de su trabajo este profesional aplica sus conocimientos de didáctica, de crítica literaria y de traducción adquiridos durante sus estudios y de acuerdo a su especialidad.

Este profesional imparte clases a alumnos de nivel medio, de nivel medio superior y profesional, puede realizar investigaciones, traducciones del idioma de la especialidad al español, pudiendo algunos casos combinar estas actividades. Este profesional deberá dedicar varias horas a la lectura y al estudio.

#### **Hacia qué está enfocada su actividad:**

Por desarrollarse en el ámbito educativo, este profesional influye en la cultura nacional.

Los sectores que reciben un beneficio directo son los alumnos de enseñanza media, media superior y superior, así como los sectores relacionados con la traducción, la creación literaria y con la producción editorial.

El plan de estudios consta de un tronco común que incluye materias propedéuticas, un área de lengua (seis semestres), un área de historia literaria (siete semestres) y en los dos últimos años, el área de especialización (crítica literaria, didáctica o traducción).

No existe seriación de materias salvo en el área en lo que toca a la lengua extranjera cuya seriación está indicada en el plan de estudios.

El título que se obtiene es el mismo para cualquier lengua que escoja el estudiante, la diferencia estriba en que al final de la carrera y una vez titulado se otorga un diploma que certifica la especialidad, si el alumno obtuvo un promedio mínimo de 8 en las especialidades de traducción o didáctica. (UNAM, 1988: Guía de Carreras)

## Apéndice 2. 5

### LICENCIATURA EN ENSEÑANZA DE INGLÉS

NOMBRE DE LA CARRERA: Licenciatura en Enseñanza de Inglés

TÍTULO QUE SE OTORGA: Licenciado en Enseñanza de Inglés

DURACIÓN DE LOS ESTUDIOS: 9 semestres

ÁREA A LA QUE PERTENECE SEGÚN ESTRUCTURA DE LA ENP: A esta carrera se admiten alumnos procedentes de todas las áreas, aunque se incluya en la de humanidades clásicas.

CARRERAS AFINES SEGÚN EL CAMPO OCUPACIONAL: Gpo. IX.- Preservación de la cultura, Bibliotecología, Estudios Latinoamericanos, Filosofía, Geografía, Historia, Lengua y Literatura Hispánicas, Lengua y Literatura Modernas (alemanas, francesas, inglesas e italianas), Letras clásicas, Literatura Dramática y Teatro.

ESCUELA Y FACULTADES DE LA UNAM EN QUE SE IMPARTE: Escuela Nacional de Estudios Profesionales Acatlán

DEFINICIÓN Y ACTIVIDADES PROFESIONALES: Es el profesional que domina el inglés posee conocimientos teóricos - prácticos en los aspectos lingüísticos, metodológicos y culturales para desarrollar labores docentes y de investigación en el campo de la enseñanza del Inglés.

#### **Actividades principales:**

Se llevan a cabo principalmente en el campo de la docencia e investigación, desarrollando labores como:

- Evaluación en la enseñanza del idioma.
- Diseño de planes y programas de estudio para la enseñanza de la lengua.
- Investigación de realidades y necesidades del alumno mexicano en relación al aprendizaje del inglés.
- Docencia del inglés en escuelas de enseñanza media, media superior y superior.
- Lingüística aplicada.
- Docencia del inglés en centros de lenguas.
- Investigación pedagógica.
- Traducción.

#### **Dónde realiza su actividad el profesional:**

Las actividades profesionales del egresado se ejercerán principalmente en el campo de la docencia e investigación en instituciones educativas de nivel medio superior, tanto oficiales como particulares. Su función primordial deberá ser la de planear estrategias de enseñanza de una segunda lengua. Podrán

también desarrollar labores docentes y de investigación en la industria, el comercio y las instituciones estatales y privadas, en universidades que guarden relación con la enseñanza del inglés. La posibilidad de laborar en actividades sobre traducción está en relación con la industria editorial, radio y televisión.

**Cómo realiza su actividad :**

Mediante el examen de diferentes posibilidades de la evaluación en la enseñanza de inglés y la aplicación en su actividad profesional. Para ello cuenta con el dominio del inglés, el de diversas técnicas de aprendizaje, así como el de técnicas audiovisuales.

**Hacia qué está enfocada su actividad:**

Al desarrollo cultural y educativo del país y directamente a propiciar una ayuda efectiva para los estudiantes en la etapa de formación o de consolidación universitaria. El aprendizaje de esta lengua permite a los estudiantes el acceso a textos, bibliografía y/o conferencias o cursos en inglés que le son necesarios en el complemento de su preparación. Asimismo, la industria y comercio a nivel mundial se manejan en muchos casos a través del inglés como lengua oficial, siendo necesario el conocimiento de esta lengua para trámites y operaciones comerciales.

**Perfil académico:**

**Principales conocimientos precurrentes:**

- Los conocimientos generales de bachillerato o equivalente.
- Presentar un examen de colocación de inglés.
- Los alumnos que aprueben con “BM” acreditarán todos los cursos de inglés, los que aprueben con “B” entrarán al quinto semestre de inglés; los que aprueben con “S” entrarán al primer semestre de inglés; los que obtengan “NA” podrán asistir a un curso propedéutico de dos de inglés antes de volver a presentar el examen de colocación.

CURSOS PARA FORMAR PROFESORES DE LENGUA NACIONAL Y LITERATURA

1. La lengua y literatura castellanas	3 años
2. La literatura mexicana y el estudio breve de las literaturas Hispanoamericanas	2 años
3. La lengua y literatura latinas	3 años
4. La literatura griega y el estudio de las literaturas orientales	1 año
5. Las literaturas europeas modernas (sin incluir la literatura castellana)	
a) la literatura francesa	1 año
b) la inglesa y la anglo-americana	1 año
c) la literatura italiana, alemana	1 año
6. Las nociones de filología con especial atención al idioma griego y a las lenguas romances	1 año
7. La historia general, con nociones de geografía histórica	2 años
8. La historia del arte (artes plásticas y música)	2 años
9. La estética con nociones previas de filosofía general	2 años
10. La ciencia de la educación, con la psicología y la metodología general	2 años

**Cuadro 2.1**<sup>62</sup>

CURSOS DE LA LICENCIATURA DE LENGUA NACIONAL Y LITERATURA

1er. Año	2º año	3er. año
<b>FILOSOFÍA</b> 1. Filosofía general (2 clases a la semana) 2. Lógica y metodología de las ciencias (1 clase)	1. Historia de la filosofía antigua y medioeval (1 clase a la semana) 2. Psicología (2 clases)	1. Historia de la filosofía moderna (1 clase a la semana) 2. Ciencia de la educación (una clase)
<b>HISTORIA</b> 3. Geografía Histórica (una clase) 4. Historia antigua (2 clases)	3. Historia patria colonial (2 clases) 4. Historia medioeval (2 clases)	3. Historia de la República Mexicana (2 clases) 4. Historia moderna (2 clases)
<b>LETRAS</b> 5. Lengua y literatura castellanas Edad Media (2 clases) 6. Lengua y literatura latinas (2 clases) 7. Literatura francesa (1 clase)	5. Lengua y literatura castellanas. Época moderna (2 clases) 6. Lengua y literatura latinas (2 clases) 7. Literatura inglesa (1 clase)	5. Lengua y literatura castellanas. Siglos XIX y XX. Estudio especial de la literatura mexicana (2 clases) 6. Lengua y literatura griegas (2 clases) 7. Estética (1 clase)
Total: 12 clases por semana	Total: 12 clases por semana	Total: 12 clases por semana

**Cuadro 2.2**

<sup>62</sup> La información de este Documento corresponde al Boletín de Instrucción Pública, XXI, 3 y 4, marzo-abril de 1913, pp. 325-328. Se incluye en el Apéndice 5 del Tomo II de Ducoing, 1990:36-39.

## FINES ACADÉMICOS DE LA FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

Las finalidades, son variadas y múltiples. Su propósito fundamental estriba en preparar maestros universitarios para la enseñanza viva y fomentar en nuestro país, la tradición cultural humanística que secularmente lo caracteriza. Pero, por otra parte, también surgen de sus aulas los pensadores, los escritores, los traductores, y los técnicos propios de su índole, académicamente aptos que requiere el desarrollo progresivo de la nación. La principal aplicación de las carreras impartidas en esta escuela, a la vida nacional y al mercado profesional del trabajo, consiste en la labor docente y de investigación. Sin embargo, cada especialidad puede surtir, específicamente, a la demanda de profesionistas, cada vez mayor en nuestro país, en numerosos campos de la actividad humana. ... La carrera de letras tiende a satisfacer toda una gama de necesidades relacionadas con la pulcritud formal de la expresión del pensamiento: desde el artista de la palabra, creador y original, hasta el mero corrector de la expresión verbal decorosa. ... La carrera de Pedagogía tiene como propósito la calificación técnica y científica de los educadores en su moderna interpretación, o sea, en todo lo que concierne a los principios y métodos de la formación de los estudiantes dentro de los diversos niveles de enseñanza, liquidando así, definitivamente, la improvisación de la docencia en nuestro sistema educativo. (UNAM,1964:28-29)

### Cuadro 2.3

#### QUÉ ES Y QUÉ HACE EL LICENCIADO EN LENGUA Y LITERATURA MODERNAS

El Licenciado en Lengua y Literatura Modernas es el profesionista que conoce y difunde la cultura y las formas de expresión orales y escritas de algunos de los principales países de occidente sobre todo a través de creaciones literarias y la traducción en el idioma de su especialidad.

**Características deseables del estudiante.** El estudiante debe contar con aptitudes para el aprendizaje de un idioma extranjero; buena capacidad para el razonamiento y la comunicación de ideas en diversos textos que le permitan emitir juicios referentes a la lingüística y cultura con las que trabaje. El gusto por la lectura es indispensable. Asimismo, para obtener una fácil redacción que logre la comunicación buscada requiere del correcto empleo de las expresiones y conceptos verbales y escritos, debiéndose por tanto contar con predisposición hacia su manejo. Se deberá tomar en cuenta también, en lo referente al trabajo docente, el deseo respecto a la transmisión de conocimiento y la aptitud que se tenga para lograrla. Si se piensa en el aprendizaje de un idioma, el tener buen oído y facilidad de elocución, representan ya una condición favorable. Como traductor e interprete puede trabajar, en casas editoriales, revistas, periódicos, empresas industriales y comerciales, en la Secretaría de Industria y Comercio.

**Condiciones especiales sobre el estudio de la carrera como principales disciplinas:**

Comprensión, lectura y expresión oral y escrita. La lingüística tanto inglesa, como norteamericanas, la historia universal, la de los pueblos anglosajones y la didáctica (UNAM, 1964).

#### Cuadro 2.4

MATERIAS DEL PLAN DE ESTUDIOS DE 1964 (UNAM, ANUARIO GENERAL, 1964:34)

- a) Materias obligatorias generales
- Curso superior de Latín (2 semestres) 4 horas
  - Curso superior de inglés (4 semestres) 4 horas
  - Fonética de la lengua inglesa (2 semestres) 2 horas
  - Teoría literaria (2 semestres) 2 horas
  - Curso superior de español (2 semestres) 4 horas
  - Gramática histórica (2 semestres) 2 horas
  - Introducción a la literatura inglesa (2 semestres) 2 horas
- d) Materias Obligatorias Monográficas
- Literatura española(2 semestres) 2 horas
  - Literatura Iberoamericana o Literatura Norteamericana (2 semestres) 2 horas
  - Literatura medieval (2 semestres) 2 horas
  - Literatura dramática comparada (2 semestres) 2 horas
  - Literatura mexicana (2 semestres) 2 horas
  - Shakespeare (2 semestres) 2 horas
  - Historia de la Cultura Inglesa o Norteamericana (2 semestres) 2 horas
- e) Seminarios
- Seminarios de Literatura Inglesa (2 semestres) 2 horas
  - Seminario de Lengua Inglesa (2 semestres) 2 horas
- d) Cursos optativos (6 semestres)
- Optativas de Letras Inglesas:
- Latín /Gramática histórica inglesa /Fonética inglesa /Literatura española /Curso monográfico de Literatura Inglesa o de Literatura Norteamericana /Curso monográfico de Historia de la Cultura Inglesa o Norteamericana /Seminario de literatura (novela drama, poesía) /Seminario de Lengua Inglesa /Seminario de didáctica de inglés Literatura comparada /Literatura de una lengua moderna /Creación literaria y traducción de textos / Teatro, poesía coral, historia de la crítica, filosofía del lenguaje, Psicología del adolescente, o cualquier otra que apruebe el Consejo Técnico.

#### Cuadro 2.5

## PEDAGOGÍA DE LA FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS UNAM

Desde el punto de vista académico, esta facultad tiene un objetivo doble: en un primer sentido, es una institución que conforma, elevándola, la mente del universitario, en el campo de las ramas superiores de las humanidades: por ello, buena parte de su población escolar está integrada por profesionistas. En un segundo término suministra conocimientos especializados en las ramas fundamentales de la cultura clásica y moderna. [...]

Conforme al reglamento, del plantel, todas las materias, no sólo las optativas, sino también las obligatorias, pueden cursarse indistintamente, en cualquier orden, excepto cuando se trate de materias seriadas entre sí, las cuales deben acreditarse conforme a su correspondiente jerarquía lógica. Solamente, sin embargo, las carreras literarias se apartan de tal sistema, pues en ellas las materias obligatorias se encuentran clasificadas, conforme a un orden fijo e inquebrantable, en secciones anuales divididas, a su vez, en semestres.

En otro sentido, las disciplinas que se imparten en la Facultad pueden clasificarse, según la índole de su propósito y método, en culturales y técnicas por una parte, y en teórico y teórico-prácticas por la otra. Tanto unas como otras combinan sus peculiares características en el proceso de la actividad docente.

Los métodos de enseñanza y sistemas de estudio dominantes en la Facultad de Filosofía y Letras son los siguientes: en primer término prevalece hasta ahora el sistema de la clase oral, reforzado mediante la organización periódica de ciclos de conferencias sobre tópicos concretos. (UNAM,1964:45).

### Cuadro 2.6

## DEFINICIÓN Y ACTIVIDADES PROFESIONALES

Es el profesional dedicado al estudio e investigación de la cultura y las formas de expresión oral y escrita de Alemania, Francia, Inglaterra o Italia, (según la especialidad) sobre todo a través de sus creaciones literarias más representativas.

### Actividades principales

- Investigar la evolución y desarrollo de la lengua, literatura y cultura de la especialidad.
- Traducción del idioma de la especialidad.
- Enseñanza de la lengua y literatura de la especialidad.

### Hacia qué está enfocada su actividad

- Por desarrollarse en el ámbito educativo, este profesional influye en la cultura nacional. Los sectores que reciben un beneficio directo son los alumnos de enseñanza media, media superior y superior, así como los sectores relacionados con la traducción, la creación literaria y con la producción editorial. (UNAM, 1988)

### Cuadro 2.7

### **GRÁFICA 2.1**

Filosofía 28.57%  
Historia 28.57%  
Letras 42.86%

### **GRÁFICA 2.2**

Lengua: latín, inglés, español 20%  
Fonética, teoría literaria, gramática histórica 20%  
Literatura 35%  
Seminarios optativos 10%  
Materias Optativas 15%

### **GRÁFICA 2.3**

Lengua extranjera 12.5%  
Literatura inglesa: Historias literarias 29.16%  
Literatura española 8.34%  
Materias propedéuticas: 16.68%  
Especialización 8.33%  
Seminarios optativos 8.33%  
Materias Optativas 16.66%

### **GRÁFICA 2.4**

Inglés 16.327%  
Español 6.122%  
Literatura 12.244%  
Lingüística 10.204%  
Cursos de 1 semestre 30.612%  
Psicología 4.081%  
Métodos 4.081%  
Cultura y Civilización 8.163%  
Optativas 8.163%

A la memoria de mi padre y de mi madre.

Primeros maestros en mi vida.

A Donaciano,

por su apoyo y comprensión.

A mi hijo y a mi hija: Israel y Mónica Edith,  
por contagiarme su entusiasmo por la vida.

A mis hermanos: Lino, Martha, Arnulfo y José,

Por el cariño que siempre me han brindado.

A la UNAM,  
a mis maestros y maestras,  
a mis alumnos  
con mi afecto y agradecimiento,  
a los profesores que me permitieron compartir sus vivencias.

A mi asesora, Dra. Patricia Medina Melgarejo,  
por su apoyo y su guía para continuar la búsqueda.

a mis lectores y sinodales por  
sus observaciones y sugerencias:

Dra. María Concepción Barrón Tirado,

Dra. María Esther Lora Aguirre,

Maestra Sonia Bufi Zanón,

Maestra Claudia Beatriz Pontón Ramos.

A todos y cada uno de los que contribuyeron en la realización de esta  
tesis.