

# Políticas lingüísticas: problemática y tensiones

**Beatriz Ramírez Rubio**

Facultad de Filosofía y Letras, UNAM  
beatriz\_2511@yahoo.com.mx

**Resumen.** La enseñanza de una lengua, 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 se analizan en este trabajo. El tema principal son las políticas lingüísticas, su análisis se centra en tres puntos: En el primero, se presenta un panorama de la situación actual de las lenguas en el mundo. En el segundo, se realiza un análisis de la problemática y las tensiones que determinan la enseñanza de la lengua. Al final, se analizan las relaciones de poder y las políticas educativas. Para tal efecto, se realiza una lectura retrospectiva, una mirada al pasado, 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.

**Abstract.** *Teaching of an official or foreign language is not directly related to the number of speakers neither it is a neutral choice, but it has social, economical and political implications: what language is taught, how its teaching is planned and who has access to this learning are questions that will be analyzed on this paper whose focus is linguistic policies. First, a view of the actual situation of the languages in the world is presented. Second, it is made an analysis of the problematic tensions that determines the teaching of a language. Finally, power relations and educational policies are analyzed. Thus, a retrospective reading from the present is made to understand and to know the historical-social, politic and educational context in which the obligatory use of a determined language, and no other, is originated.*

**Palabras clave:** Políticas lingüísticas / lengua oficial / lengua extranjera / aprendizaje / enseñanza linguistic politics / official language / foreign language / learning / teaching.

---

## Introducción

---

Este trabajo se inicia a partir de la reflexión sobre las políticas lingüísticas y educativas que influyen en la enseñanza y uso obligado de una determinada lengua. Observamos que en el mundo existe una diversidad lingüística que sobrepasa en número a las lenguas consideradas oficiales o nacionales. Qué lengua es la oficial, ello depende del proyecto político de Estado. Qué lengua se enseña, cómo se planea su enseñanza y quiénes tienen acceso a su aprendizaje, depende del proyecto educativo.

Las instituciones se hacen cargo de la viabilidad del proyecto, y es la escuela la institución primordial para la distribución y transmisión de los saberes. El proyecto educativo de Estado, en teoría, incluye a todos. Sin embargo, al no considerar la existencia de grupos lingüísticamente diferentes, se genera un proceso de exclusión. De aquí el interés por dar una mirada al pasado desde este presente, pues nos permite comprender y conocer el contexto histórico-social, político y cultural que determina el uso de una lengua, y no de otras.

Hemos organizado este trabajo en tres puntos: en el primero, se presenta un panorama actual de las lenguas que se hablan en el mundo. En el segundo, se realiza un análisis histórico, social y cultural de la problemática y las tensiones que determinan la selección de la lengua a enseñar y los saberes que se transmiten en la escuela. Para ello, consideramos a los primeros maestros de lengua en México, posteriormente, se aborda la lengua oficial y las lenguas vernáculas<sup>1</sup> en la organización social y los saberes de la Edad Media en la 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. Para finalizar este punto, se aborda el estudio de la lengua desde una perspectiva sociolingüística. En el tercer punto, se analizan las relaciones de poder y las políticas educativas en el contexto de la etapa colonial, el nacionalismo y el currículum nacional.

---

<sup>1</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).

---

## Panorama de las lenguas en el mundo: lengua materna y lengua extranjera

---

La diversidad de lenguas que se hablan en el mundo son lenguas naturales, en el sentido 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<sup>2</sup> existen en el mundo 6,000 lenguas naturales, aunque el número de sus hablantes varía; de éstas, el 50 por ciento están en vías de extinción. Los datos, además, refieren que el 90 por ciento de estas lenguas, no están representadas en Internet, y que el 94 por ciento 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.<sup>3</sup> 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,<sup>4</sup> 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, obli-

---

<sup>2</sup> UNESCO, 2005.

<sup>3</sup> SEP, 1998.

<sup>4</sup> SEP, 2005

ga 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. De aquí que a continuación se realice una mirada al pasado desde este presente para indagar sobre el contexto histórico-social, político y cultural en el que se decide el uso de una determinada lengua.

---

#### Problemática y tensiones que determinan la lengua a enseñar. Los primeros maestros de lengua en México

---

La enseñanza de la lengua en México durante la colonia, fue la de una lengua extranjera. 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.<sup>5</sup>

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 castellанизar 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, Montema-

---

<sup>5</sup> GARZA Cuarón, 1997, p. 8.

yor,<sup>6</sup> refiere que en 1927, Moisés Sáenz, subsecretario de Educación, emitió una convocatoria cuyo punto central era 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*.<sup>7</sup> 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 las que se puedan preparar, 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>8</sup>

Entonces, a la lengua española frente a las lenguas vernáculas, se considera como la lengua oficial, situación que no es exclusiva de México, sino también de aquéllos 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.

<sup>6</sup> MONTEMAYOR, 2001, p. 99.

<sup>7</sup> *Ibidem.*, pp. 99-101.

<sup>8</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, p. 101).

## 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.

Al finalizar el siglo V, el imperio romano de occidente, estaba constituido por 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.*<sup>9</sup> No obstante, el latín se siguió usando por la población que tenía acceso a su aprendizaje y se mantuvo como lengua de expresión de la clase gobernante tanto escrita como hablada.<sup>10</sup>

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.<sup>11</sup> En el siglo VIII, en el territorio de Europa occidental, tanto la iglesia católica como los pueblos germanos, se habían consolidado; formando una sociedad feudal jerarquizada y gobernada por una nobleza secular y clerical, o mixta. 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 la Alta Edad Media. Durante el período carolingio, se funda la primera escuela de palacio o palatina, bajo la dirección del monje anglosajón Alcuino, quien ordenó la construcción de escuelas en cada catedral, y en cada

<sup>9</sup> BÜHLER, 1983, p. 12.

<sup>10</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, p. 81).

<sup>11</sup> ALVEAR, 1986, p. 274.

monasterio, y estableció que se escribieran las antiguas canciones germanas.<sup>12</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.<sup>13</sup>

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 consolatione 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.<sup>14</sup> 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*.<sup>15</sup> 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.

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.<sup>16</sup> En este mismo contexto,<sup>17</sup> *la constitución*

12 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, p. 274).

13 APPENDINI y Zavala 1984, p. 267.

14 BÜHLER, 1983, p. 205.

15 TRAPP, 1973, p. 122).

16 APPENDINI y Zavala, 1984, p. 318.

17 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

*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.*<sup>18</sup> Los saberes que caracterizaron a las universidades medievales, se 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, en oposición a las artes mecánicas y artesanales, que se consideraban *labores propias de los esclavos*. En este sentido, durante la Edad Media la técnica y la práctica se soslayaron, dedicándose mayor atención al saber culto, que era particularmente libresco y apartado de la investigación sistemática de los fenómenos de la naturaleza.<sup>19</sup>

En relación con las universidades de Inglaterra, Macaulay,<sup>20</sup> 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

---

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, p. 318).

<sup>18</sup> FURLÁN, 2001, p. 57.

<sup>19</sup> ALVEAR, 1986, p. 275.

<sup>20</sup> MACAULEY, 1984, pp. 198-199.



tutela privada y a privilegiar o ser muy indulgentes con aquellos estudiantes que sí podían hacerlo.

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,<sup>21</sup> 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 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,<sup>22</sup> 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. Acorde con Eco,<sup>23</sup> 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,

<sup>21</sup> BÜHLER, 1983.

<sup>22</sup> ECO, 1999, p. 40.

<sup>23</sup> *Idem.*, p. 41.

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>24</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>25</sup>

Dante escribe la *Divina Comedia* en italiano, lengua vulgar que frente al latín resulta como la *más noble*. En este sentido, Baum<sup>26</sup> 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 titulado *De vulgari eloquentia*, se inaugura la reflexión, consciente de los problemas que implica, sobre la naturaleza propia de una lengua de cultura.

<sup>24</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, p. 41).

<sup>25</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, p. 42).

<sup>26</sup> BAUM, 1989, p. 11.

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 consolatione philosophiae* de Boecio.

Es así, después de este breve recorrido, que se observa como la lengua latina impuesta por los romanos, fue trasformándose *en el sistema literario de las lenguas nacionales de la Europa moderna*.<sup>27</sup>

Otro aspecto que se observa, 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.

---

### 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.

---

<sup>27</sup> *Ibidem*.

De aquí nuestro interés por abordar el problema de la diversidad lingüística en el contexto contemporáneo.

En la década de los sesentas, 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,<sup>28</sup> 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 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*.<sup>29</sup> 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.<sup>30</sup>

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,

<sup>28</sup> GUMPERZ, 1996, p. 34.

<sup>29</sup> *Ibidem*.

<sup>30</sup> *Ibidem.*, p.35.

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...<sup>31</sup>

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.

Así 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

<sup>31</sup> *Ibidem.*, p. 38.

por nuestras representaciones mentales. Al respecto, Gumperz<sup>32</sup> 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.

Estos tres tipos son los componentes básicos de un sistema de representación. El significante o el signo mismo, en términos de Peirce,<sup>33</sup> 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:

---

<sup>32</sup> *Ibidem.*, p.41.

<sup>33</sup> Citado en Shin, 2002: 22.

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!*<sup>34</sup>

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

<sup>34</sup> GUMPERZ, 1996, p. 43.

nuevo, entre los alumnos y la maestra, la existencia de estrategias compartidas.

El ejemplo descrito 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 incomprensión. 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,<sup>35</sup> 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, con-

---

<sup>35</sup> GUMPERZ, 2000, p. 401.



duce 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.

---

Relaciones de poder y políticas educativas:  
colonialismo, nacionalismo y currículum

---

### El colonialismo<sup>36</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,<sup>37</sup> a los ojos de los españoles del siglo XVI, difícilmente se reconocía a los indígenas una naturaleza racional. Este mismo autor, señala que fue Fray Julián de Garcés quien *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.<sup>38</sup>

---

<sup>36</sup> CARNOY, 1982, pp. 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.

<sup>37</sup> MONTEMAYOR, 2000, p. 43.

<sup>38</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, p. 21).

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. Carnoy<sup>39</sup> explica, desde la teoría de la dependencia,<sup>40</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 señala que según Memmi,<sup>41</sup> 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>42</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. 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 a *responder a normas, requisitos y datos marcados por otros países y por otros grupos del país en cuestión*.<sup>43</sup>

La dominación cultural y explotación económica del colonizado no se modificó en mucho durante la Independencia de la Colonia. Quienes or-

<sup>39</sup> CARNOY, 1982.

<sup>40</sup> Carnoy señala que esta teoría se origina de la situación de América Latina entre los años cincuentas y sesentas.

<sup>41</sup> MEMMI, 1965, pp. xii-xiii.

<sup>42</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, p. 114). La situación colonial se opone al cambio (Carnoy, 1982, p. 70).

<sup>43</sup> CARNOY 1982, pp. 77-78.

ganizaron la lucha de 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.<sup>44</sup>

### El nacionalismo<sup>45</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,<sup>46</sup> Villoro señala que el Estado debe forjar la nación proyectada,<sup>47</sup> una nueva identidad colectiva, distinta a la de las etnias y pueblos históricos, para ello debe reinventar el pasado y configurar un proyecto para el futuro.

Con la constitución del Estado-nación mexicano, 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.<sup>48</sup>

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.*<sup>49</sup> Como la lengua de la cultura dominante es el español, entonces ésta se

<sup>44</sup> VILLORO, 2002, pp. 31-32.

<sup>45</sup> Por nacionalismo se entiende la noción de Gellner que propone Villoro (2002, p. 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>46</sup> VILLORO, 2002, pp. 30, 37.

<sup>47</sup> La noción de nación proyectada se entiende, según Villoro (2002, p. 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.*

<sup>48</sup> GIMÉNEZ, 2000, p. 49.

<sup>49</sup> VILLORO, 2002, p. 28.

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.<sup>50</sup>

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*.<sup>51</sup> 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.

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*.<sup>52</sup> 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.<sup>53</sup> En este contexto, si se acepta el principio de *un Estado, una nación, una cultura*, se puede decir que es un principio, sino falso, 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.

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 territorio, pero el territorio para la nación es diferente. La nación *es la fusión entre territorio y cultura o entre territorio y*

<sup>50</sup> MANRIQUE, 1997, p. 39.

<sup>51</sup> TORRES, 1998, p. 11.

<sup>52</sup> OOMNEN, 1997a, p. 136.

<sup>53</sup> GIMÉNEZ, 2000, pp. 49-50.

*lenguaje*.<sup>54</sup> 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.

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.

---

#### 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

---

<sup>54</sup> *Idem.*, p. 51.

todos. En este sentido, la educación se considera nacional y también masiva, ya que el 80 por ciento de la población, era analfabeta.<sup>55</sup>

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<sup>56</sup> señala en las *Buenas noticias también son noticia*, 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 por ciento en el 2000, a 8.3 por ciento 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 en 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.<sup>57</sup>

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. Así, 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; entonces, se entiende porqué la política educativa de Estado destaca su preocupación por la educación. Sin embargo, resul-

<sup>55</sup> FELL, 1989, p. 361.

<sup>56</sup> DEL VALLE 2004.

<sup>57</sup> *Ibidem*.

ta 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 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>58</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 clasificación 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 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*.<sup>59</sup> Carlos A. Torres 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 setentas y los ochentas, 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

<sup>58</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 (Apple, 1994, p. 153).

<sup>59</sup> TORRES, 1998, pp. 7-8.

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.*<sup>60</sup> 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, están en 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 *diecisiete 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.

Durante el sexenio presidente Salinas, 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 por ciento 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.<sup>61</sup>

En relación con la educación superior, durante la gestión del presidente Ernesto Zedillo (1994-2000), se favoreció el ingreso a los institutos y universidades tecnológicas, la decisión se tomó en la Cámara de Diputados

---

<sup>60</sup> DÍAZ Barriga, 2000, p. 14.

<sup>61</sup> GUEVARA González, 2002, p. 101.



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 Secretaría de Educación Pública; 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.<sup>62</sup> 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 a 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, también se le cuestionan los criterios de eficiencia empleados en la evaluación.<sup>63</sup>

De acuerdo con lo anterior, 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.*<sup>64</sup> Así, la escuela es una institución primordial para la distribución y legitimación del saber oficial.

<sup>62</sup> MARTÍNEZ, 2001, pp. 434-435.

<sup>63</sup> DÍAZ Barriga, 2000, pp. 16-17.

<sup>64</sup> APPLE 1994, P. 154.

A modo de síntesis, se puede decir que 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. La constitución del Estado-nación basado en el principio de *un Estado, una nación, una cultura*, construye una *unidad nacional* desde una visión lingüística y culturalmente homogénea, por lo que resulta excluyente para la mayoría de la población. 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, esta política educativa de Estado iniciada por el presidente Salinas y continuada en los siguientes sexenios, ha contribuido a resaltar más la desigualdad. Para concluir, se observa que uno de los rasgos que comparten las políticas lingüísticas y 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. ▲

## Bibliografía

- ALVEAR Acevedo, Carlos. *Manual de historia de la cultura*. Jus. México, 1986.
- APPENDINI, Ida y Silvio Zavala. *Historia universal. Antigüedad y Edad Media*. Porrúa. México, 1984.
- APPLE, Michael W. "La política del saber oficial: ¿Tiene sentido un currículum nacional?", en *Volver a pensar la educación*, Vol. I. Paideia/Morata. Madrid, 1994, pp. 153-171.
- BARTOLOMÉ, Miguel Alberto. (2000), "Etnias y naciones. La construcción civilizatoria en América Latina", en Leticia Reina (coord.), *Los retos de la etnicidad en los Estados-nación del siglo XXI*. CIESAS, INDI, Porrúa. México, 2000, pp. 153-169.
- BAUM, Richard. *Lengua culta, lengua literaria, lengua escrita. Materiales para una caracterización de las lenguas de cultura*. Alfa. Barcelona, 1989.
- BÜHLER, Johannes. *Vida y cultura en la Edad Media*. FCE. México, 1983.
- CARNOY, Martín. *La educación como imperialismo cultural*, Siglo XXI. México, 1982.
- ECO, Humberto. *En búsqueda de la lengua perfecta*. Crítica. Barcelona, 1999.
- DEL VALLE, Sonia. "Pretenden abatir el analfabetismo", en *Las Buenas noticias también son noticia*. México, 2004. 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. "Evaluar lo académico", en Teresa Pacheco Méndez y Ángel Díaz Barriga (coords.), *Evaluación académica*. CESU, UNAM, FCE. México, 2000.
- FURLÁN, Alfredo. "La evaluación de los académicos" en Mario Rueda y Monique Landesmann (coords.), *¿Hacia una nueva cultura de la evaluación de los académicos?* CESU, UNAM. México, 2001, pp. 56-66.

- GARZA Cuarón, Beatriz. "Las políticas lingüísticas en el mundo de hoy: panorama general", en Beatriz Garza Cuarón (coord.), *Políticas lingüísticas en México. La Jornada* Ediciones, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, UNAM. México, 1997, pp. 7-16.
- GIMÉNEZ, Gilberto. "Identidades étnicas: estado de la cuestión", en Leticia Reina (Coord.), *Los retos de la etnicidad en los Estados-nación del siglo XXI*, CIESAS, INDI, Porrúa. México, 2000, pp. 45-70.
- GUEVARA González, Iris. *La educación en México. Siglo XX*, Textos breves de economía. México, 2002.
- GUMPERZ, John J. y Adrian Bennett. (1981), *Lenguaje y cultura*. Anagrama. Barcelona, 1981.
- GUMPERZ, John J. "The linguistic and cultural relativity of conversational inference", en John J. Gumperz y Stephen C. Levinson (ed.), *Rethinking linguistic relativity*. Cambridge University Press. Londres, 2000, pp. 374-406.
- . "El significado de la diversidad lingüística y cultural en un contexto post-moderno", en Héctor Muñoz C. y Pedro Levin F. (coords.), *El significado de la diversidad lingüística y cultural*. UAM, INAH. México, 1996.
- . MACAULEY Trevelyan, George (1984), *Historia social de Inglaterra*, México, Fondo de Cultura Económica.
- MANRIQUE Castañeda, Leonardo. "Clasificaciones de las lenguas indígenas de México y sus resultados en el censo de 1990", en Beatriz Garza Cuarón, (Coord.), *Políticas lingüísticas en México. La Jornada* Ediciones, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, UNAM. México, 1997, pp. 39-53.
- MONTEMAYOR, Carlos. *Los pueblos indios en México*. Planeta. México, 2001.
- MARTÍNEZ Rizo. "Federalización y subsistemas estatales de educación superior. Las políticas mexicanas en los años 90", en *Revista mexicana de investigación educativa*, vol.6, N° 13. México, 2001, pp. 425-453.
- SEP. *La enseñanza de lenguas extranjeras en México. El Lenguaje y el desarrollo*. SEP. México, 2005.
- SEP/CONACULTA. *La diversidad cultural de México. Los pueblos indígenas y sus 62 idiomas*. SEP. México, 1998.
- SHIN, Sun-Joo. *The iconic logic of Peirce's grapas*. MIT Press. Londres, 2002.
- TORRES, Carlos Alberto (1998), "Educación, clase social y doble ciudadanía: los dolores de parto del multiculturalismo en América Latina", en *Perfiles Educativos*, Vol. XX, N° 81. México, 1998, pp. 4-19.
- TRAPP, J. B. "Medieval english literature", en *The Oxford Anthology of English Literature*, Oxford University Press. Londres, 1973.
- UNAM. Plan de estudios actualizado. CCH, UNAM. MÉXICO, 1996.
- 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/cultura>
- VILLORO, Luis. *Estado plural. Pluralidad de culturas*. Paidós, Facultad de Filosofía y Letras. UNAM. México, 2002.