

ECOS DE BABEL

**PROCESOS DE INSTITUCIONALIZACIÓN Y
CONSTRUCCIÓN IDENTITARIA EN
EL CENTRO DE ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS DE
LA UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**

Tesis que para obtener el grado de
Doctora en Ciencias
con Especialidad en Investigaciones Educativas
presenta:

Maestra en Pedagogía
Sonia Bufi Zanon

Director: Dr. Eduardo Remedi Allione

DIE / CINVESTAV
Mayo de 2008

Para la elaboración de esta tesis, se contó con el apoyo de una beca CONACYT

INTRODUCCIÓN	1
1. Marco conceptual	2
1.1. Institucionalización	2
1.2. Cultura institucional	9
1.3. Socio y psicoanálisis de las instituciones	12
1.4. Identidades	22
2. Metodología de trabajo	30
3. Delimitación de la problemática	42
4. Objeto de estudio	49
I. PERÍODO PREFUNDACIONAL	67
1. Antecedentes en materia de enseñanza de lenguas vivas en la Universidad	69
2. El dictamen de la Comisión Uriarte	77
Conclusiones	80
II. PERÍODO FUNDACIONAL. ADMINISTRACIÓN DE JOSÉ SALGADO Y SALGADO (1996-1971)	85
1. El CELE nace como tentativa	87
2. De la “carta al rector” a una encomienda especial	92
3. Primeras marcas de una identidad institucional	101
3.1. Adscripción a los Centros de Extensión Universitaria	101
3.2. Modelo pedagógico	103
3.3. Primeras huellas de la formación docente	107
3.4. La historia contrafactual	109
3.5. Ser escuela o no	112
3.6. Relación con las embajadas y los apoyos del extranjero	119
Conclusiones	121
III. LOS AÑOS SETENTA: DOS DIRECTORES, DOS ESTILOS	126
1. Período de Oscar Zorrilla (1971-1975)	126
1.1. La falta de un espacio propio hace crisis	131
1.2. Formas de profesionalización	133
1.3. La lingüística se abre paso en el campo de las lenguas	135
1.4. Intentos de abrir el CELE a otros ámbitos nacionales e internacionales	139
2. Período de Raúl Ortiz y Ortiz (1975-1979)	140
2.1. Años de turbulencia política	141
2.2. Segunda mitad de los años setenta: los conflictos en el CELE	143
2.3. Se resuelve la cuestión del edificio y se crean más plazas de profesores de carrera	148
2.4. Las funciones y el reglamento del CELE	

Conclusiones	149
IV. LAS ORIENTACIONES DE LA INSTITUCIONALIZACIÓN. PERÍODO DE JOSÉ GUADALUPE MORENO DE ALBA (1979-1982)	153
1. Contratación y formación de profesores	156
2. Tres pautas para la profesionalización	159
2.1. El Curso de Formación de Profesores	160
2.2. La Maestría en Lingüística Aplicada	160
2.3. El Departamento de Lingüística Aplicada	164
3. La Revista de Estudios de Lingüística Aplicada y el Boletín del CELE	166
4. La Comisión Técnica de Idiomas Extranjeros	168
5. El Encuentro Nacional de Profesores de Lenguas Extranjeras y la vida asociativa	169
Conclusiones	171
V. ENTRE LO ACADÉMICO Y LO POLÍTICO, PREGUNTAS SOBRE IDENTIDAD. PERÍODO DE MARCELA WILLIAMSON (1982-1988)	174
1. Infraestructura y planta docente	178
2. El encantamiento y la desilusión	
3. La huelga, el tiempo suspendido	180
4. El Colegio Académico del CELE (CACELE)	183
5. Los foros de discusión de junio de 1988	194
Conclusiones	202
	204
VI. EXPERIMENTAR LA DEMOCRACIA. PERÍODO DE FERNANDO CASTAÑOS (1988-1993)	209
1. La dinámica de la vida académica	214
2. Ideal institucional	
3. Investigación en lingüística aplicada y certificación	215
4. El Congreso Universitario de 1990	218
4.1. Las lenguas	223
4.2. Las condiciones laborales	228
4.3. Las formas de gobierno	229
4.4. La adscripción y el cambio de estatus	232
5. El CACELE y el sistema de estímulos	234
Conclusiones	235
	239
VII. EPÍLOGO (1993-2001)	241
1. Ingresos y presupuesto	245
2. La planta docente	
3. El Curso de Formación de Profesores	245
4. La educación a distancia en el CELE	249
5. La revista Estudios de Lingüística Aplicada y la investigación	254
6. El Posgrado en Lingüística Aplicada	256

7. El Programa de Impulso a las Lenguas Extranjeras y la Mediateca	260
8. La Coordinación de Evaluación y Certificación	266
9. La Comisión Especial de Lenguas Extranjeras	268
10. La demanda de cambio de estatus	270
	272
Conclusiones	274
	281
ANEXOS	
1. Tres guiones de entrevista	
2. Cuadro sinóptico de categorías de clasificación de datos	
3. Complementos de información sobre el periodo fundacional	287
4. Organigramas de la UNAM	292
5. Los términos del debate sobre Enseñanza de Lenguas Extranjeras y Lingüística Aplicada	294 298
6. Los temas del debate en el CELE en 1988 previo al Congreso	303
	312
ARCHIVOS Y FUENTES DOCUMENTALES	
BIBLIOGRAFÍA	
	315
	316

Agradecimientos

A mi director y mis sinodales en primera instancia.

A Eduardo Remedi, con quien me reuní durante cuatro años en seminarios, en torno a lecturas siempre apasionantes, quien me permitió adentrarme al universo de los saberes que él acumuló a lo largo de su vasta experiencia y que comparte generosamente con sus alumnos. Con su dominio intelectual de un campo tan complejo como lo es el psicoanálisis, no dudo en decir que encabeza, renovándolo siempre, el análisis institucional en México.

A Monique Landesmann, quien conoce mi proceso académico desde la Maestría en Pedagogía, verdadera mentora, gracias a su apoyo constante, sus lecturas minuciosas, sus comentarios siempre precisos, pertinentes y de una claridad intelectual envidiable, su enorme generosidad afectiva, sus referentes bibliográficos compartidos, gracias a ello, este trabajo ha podido ir adelante. Me contagió su entusiasmo por el estudio de las identidades. A ella, mi agradecimiento eterno.

A Susana García Salord le agradezco el tiempo y el entusiasmo que ha dedicado a leer una y otra vez mis balbuceos, seguido de sus comentarios precisos, atinados y generosos, con una actitud siempre alegre que me permitió desdramatizar el efecto un tanto avasallador que provocan en mí las críticas, cuando el orgullo se impone equivocadamente sobre la humildad. Gracias a ella, me acerqué a la sociología en su seminario de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM, al que acudí siempre con la curiosidad atizada por aprender de ella en la vastedad de sus conocimientos. A ella, mi sensible agradecimiento.

A Josefina Granjas y Sylvie Didou, atentas lectoras que me ayudaron a ver una gran cantidad de detalles importantes en el fondo y en la forma que enturbiaban el texto, y a esclarecer mis propósitos gracias a la capacidad de síntesis que saben ejercer en sus lecturas. Por su inmensa dedicación, muchas gracias.

A Lidia Fernández a quien le debo tanto que una hoja no sería suficiente para expresar mi agradecimiento. Jamás he visto una persona tan entregada, tan comprometida con el trabajo de sus alumnos. Cuando estuve en Buenos Aires con ella para trabajar en esta tesis, me enviaba observaciones a las tres de la mañana y ese mismo día nos veíamos a las nueve para una sesión de cinco horas *non stop*. No, no es que sea incansable, supera el cansancio porque es la personificación de la generosidad, de la bondad, del amor. Un tesoro para el mundo en plena Universidad de Buenos Aires. Sus alumnas, las que conocí, saben apreciarla y la admiran como yo aprendí a admirarla. A ella, mi deuda eterna.

A todos ellos digo que en su generosidad, se reconoce su enorme calidad humana y profesional. Me honra ser alumna de tan distinguidos profesores. A esta lista, incorporo también a quien fuera director de mi tesis de Maestría, Mario Rueda, quien nunca ha dejado de apoyarme en mis iniciativas académicas.

A todos ellos, les pido disculpas si no estuve a la altura de sus expectativas.

Al CELE y la UNAM que me han permitido tener una licencia de trabajo para realizar estos estudios de grado. Al DIE y sus profesores tan comprometidos con sus estudiantes. Agradezco en particular a Rosa Nidia Buenfil y Elsie Rockwell.

A todos mis colegas que aceptaron muy amablemente mi invitación a platicarme sus vidas, sus historias, su sentir y su pensar el CELE, quiero decirles cuán orgullosa me siento de ser su amiga, y haber podido construir esta historia con todos ellos. Es *nuestra* historia. Aunque algunos no se reconozcan en mis interpretaciones, es *nuestra* historia compartida y la acción de compartir contiene siempre un fondo precioso de humanidad.

A mis colegas del CELE, la lista es larga pero quiero nombrar en particular a Maite Mallén, Lambrina Kolioussi, Marianne Akerberg, Carmen

Curcó, Natasha Ignatieva, Noëlle Groult, Pili Chávez, Jesús Valdés, Anna Satta, Marilyn Buck, Elin Emilsson, Bárbara Byer, Catherine Lousteau, Harold Ormsby, Dieter Rall, Silvia y Elsa López del Hierro, Marisela Colín, y tantos amigos más, que me dieron aliento para seguir adelante, que no escatimaron palabras de consuelo cuando el camino se volvía nebuloso, que se adaptaron a mis horarios cuando teníamos que trabajar juntos, que me tienden sus brazos siempre, no sé cómo agradecerles. ¡Es tanto lo que uno debe cuando recibe el cariño de los demás! A Tatiana Sule, Francisco Brambila, Luis Prieto, Geraldine Gerling, Rosario Dosal, Dolores Novelo, compañeros de la COELE que coincidió para nosotros con los tiempos de esta tesis, profesores de idiomas completamente comprometidos con su oficio y con la Universidad Nacional, quienes también me brindaron su apoyo y su cariño, les expreso todo mi afecto y la felicidad de haberlos conocido.

A mis colegas del seminario de Eduardo Remedi: Iván, Raúl, Isabel, Jorge, Noé, Tere, compañeros y cómplices, agradezco profundamente sus lecturas y sus comentarios precisos que mucho me ayudaron a corregir el texto en construcción. Fue un placer haberlos conocido a todos y haberme dado la oportunidad de aprender de ellos.

A Marisela Silva... ella se anidó en el fondo de mi corazón para siempre. Por el placer de haberla conocido en el DIE, quiero brindar con ella en el cáliz de la amistad. Encontrar siquiera a *una* persona como ella en toda una vida, es un regalo divino.

A Rosita que atiende nuestros expedientes en el DIE y nos recuerda puntual y pacientemente nuestras citas con lo administrativo y un sinfin de cosas más, siempre con una sonrisa y su serena disponibilidad.

A Abuelita, Iliana, Mara, Bernardo, Andrea, Lyzbeth, Linette y la pequeña Cassandra, Lina, Lucía Laura y Vicente, y muchos más que están de este lado de mi vida “normal”, la que no espera aunque haya mil tesis que hacer, gracias por su apoyo permanente y su comprensión.

Por último, gracias

A mi madre, la perla de mis ojos y el hada de mis manos.

A mi padre, gran naturalista quien hizo de sus hijos unos ecologistas convencidos desde pequeños y unos eternos rebeldes ante las injusticias de este mundo. A la “tribu” de los Bufi, mis tres hermanos y mis dos hermanas, amigos y maestros que me llevaron de la mano en el camino de descubrir y tomar conciencia, y a sus respectivas parejas e hijos. Y a mi hijo, eterno soñador de músicas estelares.

Que me perdonen quienes omití involuntariamente.

A Jorge, compañero de mi vida

Este trabajo de investigación presenta una reconstrucción de la historia del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la Universidad Nacional Autónoma de México (CELE), que cubre los antecedentes de su creación en 1966 hasta 2001. El objetivo de este recorrido por los principales momentos en la formación y desarrollo de la institución consiste en establecer una contextualización para el análisis de los fenómenos de construcción identitaria en este establecimiento educativo dedicado a la enseñanza de las lenguas extranjeras y a la disciplina académica de la Lingüística Aplicada. Las herramientas conceptuales provienen de las disciplinas sociales que se ocupan del análisis de las instituciones y las prácticas profesionales instituidas. Así, este estudio recoge elementos teóricos de la psicología, el psicoanálisis, la sociología, la antropología y la historia y hace particular énfasis en las teorías de Claude Dubar sobre formas identitarias. De esta forma, se da cuenta de los procesos de la dinámica identitaria en lo estatutario, cultural, narrativo y reflexivo. El cuerpo de la exposición se organiza con la narración de los distintos periodos de la historia de la institución y se presenta en seis capítulos correspondientes a las distintas administraciones que han estado al frente de la institución. El capítulo siete titulado como “Epílogo” recupera y sistematiza los ejes académicos y administrativos más relevantes porque sintetizan la evolución y situación del caso estudiado a los treinta y cinco años de su fundación.

This research work shows a reconstruction of the history of the Center for foreign language teaching of the National Autonomous University of Mexico (CELE), which covers the background of its creation in 1966 to 2001. The aim of this tour of major moments in the formation and development of the institution is to establish a context for the analysis of the phenomena of identity construction in this school devoted to teaching foreign languages and academic discipline of the Linguistic Applied. The conceptual tools come from the disciplines that deal with social analysis of institutions and professional practices instituted. Thus, this study incorporates elements of theoretical psychology, psychoanalysis, sociology, anthropology and history and makes particular emphasis on the theories of Claude Dubar on ways identity. In this way, she realizes the dynamic processes in the statutory identity, culture, narrative and reflective. The body of the exhibition is organized with the narration of the various periods in the history of the institution and is presented in six chapters corresponding to the various administrations that have been at the forefront of the institution. Chapter seven entitled “Epilogue” recover and systematizes the main academic and administrative more relevant because it summarizes the evolution of the situation and studied case to thirty-five years of its founding.

INTRODUCCIÓN

Este trabajo de investigación presenta una reconstrucción de la historia del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la Universidad Nacional Autónoma de México (CELE), que cubre los antecedentes de su creación en 1966 hasta 2001. El objetivo de este recorrido por los principales momentos en la formación y desarrollo de la institución consiste en establecer una contextualización para el análisis de los fenómenos de construcción identitaria en este establecimiento educativo dedicado a la enseñanza de las lenguas extranjeras y a la disciplina académica de la Lingüística Aplicada.

En la introducción de este trabajo se exponen los principales instrumentos conceptuales utilizados para el estudio de la problemática señalada. Estas herramientas provienen de las disciplinas sociales que se ocupan del análisis de las instituciones y las prácticas profesionales instituidas. Así, el estudio que aquí presentamos recoge elementos teóricos de la psicología, el psicoanálisis, la sociología, la antropología y la historia, que son presentados en el apartado etiquetado como “Marco conceptual”. Los otros apartados de la Introducción hacen explícitas la metodología utilizada, la problemática del caso y algunos de los datos cuantitativos que permiten una primera presentación del objeto de estudio.

El cuerpo de la exposición se organiza con la narración de los distintos periodos que componen la historia de la institución como “producción cultural que sintetiza el registro que se tiene del origen (la novela institucional) y las vicisitudes sufridas a lo largo del tiempo”. [Fernández, 2006: 55]. La narración se presenta en seis capítulos que corresponden a las distintas administraciones que han estado al frente de la institución. Esta periodización no se deriva de criterios formales, sino que coincide con momentos relevantes que han marcado su desarrollo. El capítulo siete titulado como “Epílogo”, pretende recuperar y sistematizar los ejes académicos y administrativos que consideramos más relevantes porque sintetizan la evolución y situación del caso estudiado a los treinta y cinco años de su fundación.

El trabajo incluye seis anexos en los que se presentan herramientas metodológicas, datos descriptivos y archivos que completan la información contenida en los capítulos, así como (anexo 5) una síntesis de lo que la literatura especializada arroja sobre los términos del debate en la enseñanza de las lenguas extranjeras (LE) y la lingüística aplicada (LA).

1. Marco conceptual

1. 1. Institucionalización

En su aspecto más general se entiende por institución la formalización de un vínculo social para la realización de una tarea considerada relevante para la existencia de una colectividad o sociedad. Como tal, reagrupa las estructuras sociales reconocidas por las leyes y las costumbres pero también representa para los individuos el escenario de continuidad para “los movimientos de su historia y de su vida psíquica.” [Kaës, (1987) 2003:8]. Las instituciones, sin las cuales una sociedad estaría destinada a la anomia, “tiende(n) a establecer un modo de regulación y tiene(n) como meta de mantener un estado, hacerlo perdurar y asegurar la transmisión.” [Enriquez, (1982) 2003: 77]. “Portadora de un mandato social genérico” en el caso de la escuela [Fernández citada en Nicastro, 1997:73], “la institución es el conjunto de las formas y de las estructuras sociales instituidas por la ley y por la costumbre: regula nuestras relaciones, nos preexiste y se impone a nosotros, se inscribe en la permanencia” [Kaës 2003:8]. En la formalización de los vínculos, en el establecimiento de las funciones sustantivas de la institución y las metas a perseguir, en la consiguiente constitución de reglas, normas y proyectos como sistema de regulación de las acciones de los sujetos se juegan los procesos observables de *institucionalización*. En un segundo plano de lectura, la institucionalización desencadena otros procesos que atañen la configuración de las subjetividades, desde formaciones sociales, como lo son los procedimientos de profesionalización y los valores promovidos por las instituciones, hasta formaciones psíquicas e identitarias. De acuerdo con Claus Offe, “las instituciones encarnan determinadas intuiciones normativas o principios de quienes viven en o bajo ellas.” [Offe, 2004:229] Normas y principios generados por los sujetos-actores sociales para permitir el funcionamiento de las instituciones, mismas que reproducen a su vez agentes sociales habilitados para observar las normas sociales. Hay reciprocidad, como señala C. Offe, de tal suerte que si bien el funcionamiento institucional está regido por una fuerte dosis de racionalidad, también opera con base en mecanismos intuitivos: la pertinencia de una institución en un contexto social dado es determinada por los resultados que genera, de tal suerte que el sujeto relacionado con las instituciones no necesita recordar constantemente sus reglas y sus normas, en particular porque la institución le

preexiste y ha convertido reglas y normas en rituales que el sujeto repite a menudo en forma inconciente. Como señala el mismo autor, “las instituciones (...) deben realizar lo que podríamos denominar tarea de ‘socialización congruente’, además de funcionar adecuadamente, es decir, realizar la tarea o la misión que se les ha asignado.” En resumen, la institución debe sobrevivir “a la doble prueba de tener sentido y ser adecuada a su misión.” (ob.cit. p. 231).

La misión o *mandato fundacional* representa, en muchos casos institucionales, unas directrices referenciales puestas en manos de los actores,¹ a sabiendas que evolucionarán conforme a sus necesidades, voluntades e intereses, en un contexto determinado. Aldo Schlemenson acentúa la importancia del mandato fundacional desde la idea de proyecto institucional:

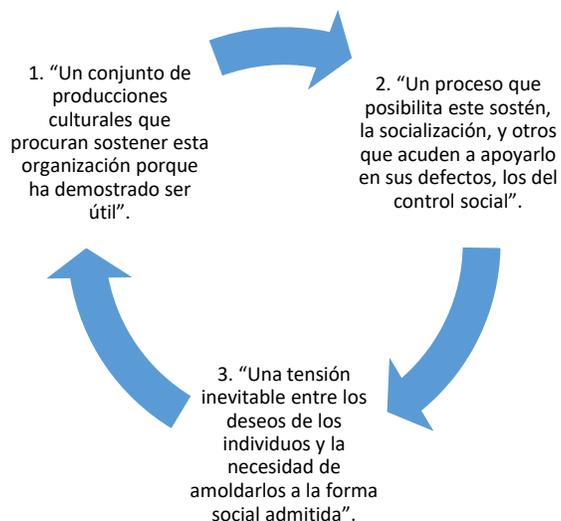
En el proceso de fundación de una empresa u organización escolar, el proyecto es lo primero. Podríamos considerarlo la piedra fundamental. De su coherencia, originalidad, funcionalidad, relevancia, depende en gran parte el éxito del emprendimiento. Siempre hay un proyecto –sea éste implícito, latente o explícito–, que responde a diversos niveles de necesidad y/o motivación, conscientes o inconscientes, y originados por pautas culturales. Es conveniente que el proyecto sea claro, explícito y de buen grado de aceptación consensual por parte de los involucrados. [Schlemenson, 1996:37].

Para precisar la definición de la institución, Lidia Fernández [1994] considera que es necesario contemplarla también, y en primer lugar, como un objeto cultural que expresa cierta cuota de poder social y es terreno de lucha de poder, de tal modo que los actores viven cotidianamente inmersos en “microdinámicas de poder” (ob.cit. p.20), las cuales aprehenden según una serie de determinantes: según la particular versión y diferenciación de lo social de cada individuo; según cierta realidad material en su doble carácter de conjunto de condiciones y conjunto de herramientas; y según los modelos, pautas y significados que operan sobre individuos y realidad material, marcando los márgenes y posibilidades de relación. Un segundo tema en la definición de Lidia Fernández remite a la potencia reguladora de la institución. Esta deriva de tres grandes factores, según la autora: la interiorización de las normas, las representaciones colectivas y los códigos establecidos,

¹ Al utilizar el término “actor” se pone por delante la noción de capacidad decisoria y protagónica de los sujetos sociales en un contexto determinado. Los vocablos “actor” y “sujeto” remiten a la noción de construcción de subjetividad.

que fijan en el sujeto un determinado marco de actuación. Así, la institución expresa la posibilidad de lo grupal o colectivo para regular el

comportamiento individual. Microdinámicas de poder y potencia reguladora pueden leerse en la institución, según L. Fernández, como:



El universo institucional produce construcciones culturales que incluyen mitos, ritos, creencias, leyendas, ideologías, etc., mismos que encuadran al sujeto y le otorgan el sentimiento de pertenencia a una historia común. Para que estas construcciones culturales tengan sostén, los actores profesionales –sobre quienes se centra este estudio- viven en la institución procesos de *socialización secundaria*, los cuales, según Claude Dubar [1998], se dan cuando el sujeto entra en campos especializados de saberes que requieren nuevas interiorizaciones.

La socialización secundaria puede inscribirse en plena continuidad con la socialización primaria pero también puede haber rupturas de diferentes grados, y así lo señalan Peter L. Berger y Thomas Luckmann [2001:100]: "Son necesarios varios choques biográficos para desintegrar la realidad masiva interiorizada durante la primera infancia." Se instala pues un doble proceso de "cambio de mundo" y de "destructuración/restructuración de identidad". Según C. Dubar (ob.cit.), este proceso requiere de varias condiciones para

tener éxito y para contribuir a la construcción de una identidad: a) un proceso institucional de iniciación (pasa forzosamente por el lenguaje especializado) que demanda la implicación de agentes socializadores; b) la acción continua de un aparato de conversación que permita conservar, modificar y reconstruir la realidad subjetiva, y que incluye una contra-definición de la realidad (modificación del mundo vivido por medio de un nuevo lenguaje); c) la existencia de una estructura de plausibilidad, esto es, una institución mediadora que permita la conservación de una parte de la identidad antigua conforme se dé una identificación con el otro significativo, nuevo y legitimado.²

En cuanto al lenguaje específico y compartido cuya función vinculatoria en los procesos de socialización secundaria es esencial, acordamos con Eduardo Remedi que es también marca de subjetivación en cuanto que

Mediante el lenguaje, el sujeto objetiva su propio ser. Por medio del lenguaje, las instituciones se objetivan, a través del lenguaje –que está lleno de signos- las instituciones proyectan su ideal. Pero a su vez lo interesante es que el lenguaje, que es un campo de construcción simbólica, vuelve “más real” mi propia subjetividad. O sea este elemento simbólico (el lenguaje) es el que vuelve más real mi propia subjetividad. No es mi cuerpo lo que vuelve más real mi subjetividad, mi cuerpo concreto; es el lenguaje, que me marca y marca mi propia subjetividad. [Remedi, 2006].³

En este proceso de socialización, la institución implica a los diferentes actores “con el fin de que cada uno pueda definirse en relación con el ideal propuesto.” [Enriquez (1992) 2003: 35]. Pero esto no se da al margen de una intencionalidad signada por la necesidad de control institucional, como se dijo líneas arriba: “Cualquier modelo de socialización tiene como objetivo seleccionar los ‘buenos’ comportamientos, las ‘buenas actitudes’ para determinar reglas sobre las formas de reclutamiento o exclusión de los miembros.” (ob.cit., p.35). La institución es también un sistema simbólico y como tal fabrica mitos unificadores, ritos de iniciación, de pasaje o de cumplimiento, héroes tutelares (los padres fundadores), que tendrán lugar en la memoria colectiva (instancia que es también una producción cultural [Francfort *et al.* 2007]). Todo ello para “sedimentar la acción de los miembros de la

² En el estudio del CELE nos interesa en particular el punto c) en el análisis de los procesos de construcción identitaria, por lo que más adelante habremos de volver sobre el tema de las “identificaciones con el otro significativo”

³ La transcripción del seminario especializado de Eduardo Remedi fue realizada por Jorge Gastélum a quien agradezco mucho.

organización, servirles de sistema de legitimación y dar así sentido preestablecido a sus prácticas y a su vida.” [Enriquez, ídem, p.36]. Una vez asentado el sistema simbólico, la institución puede pretender “ofrecerse como objeto a interiorizar y a hacer vivir.” (ídem, p.36). Sin embargo, acuerdan los estudiosos de los fenómenos sociales, los símbolos no son perennes, el sistema simbólico no es inmutable, y sus cambios son cada vez más acelerados, observables en la modernidad, al grado de provocar desconcierto social.⁴ En este sentido, expresa E. Remedi [2006, segunda sesión],

(...) el universo simbólico institucional ordena y legitima el conjunto de roles de la institución. Pero a su vez, el universo simbólico institucional va a ordenar diferentes fases de la biografía de los sujetos. Las biografías particulares de los sujetos encuentran equivalencias entre sí en el universo simbólico institucional. Es más, es el momento en que en el ordenamiento de fases de las biografías de los sujetos, los sujetos viven el universo simbólico como referente central, convierten a la institución en institución de vida. Convierten a la institución en institución de vida porque se une su biografía individual con la historia institucional. (...) (Los sujetos) ligan su trayectoria biográfica personal con la historia institucional y la institución adquiere sentido para el sujeto porque se entrecruza y se entrelaza con su biografía personal.

Se entiende que “El concepto de ‘institución de vida’ significa que el establecimiento educativo no es solamente un espacio académico, sino también un ‘sitio de vida’, un lugar de socialización, de encuentro con pares, de creación de nuevos vínculos, de construcción de nuevos significados.” [Remedi, citado por Landesmann 2006:119].⁵ Pero la institución va a producir sobre todo un sistema imaginario sin el cual los otros dos sistemas (social-cultural y simbólico) no podrían construirse, sostiene Eugène Enriquez (ídem), puesto que es el sistema imaginario el que dota de nuevos significados al sistema simbólico, agrega R. Kaës [(1987) 2003]. E. Enriquez distingue dos tipos de imaginarios: el imaginario falsativo y el

⁴ Quizá un caso paradigmático de la mutabilidad de los símbolos podemos verlo en los sucesos de los primeros días de la guerra emprendida por G.W. Bush contra Irak en marzo de 2003. Recordamos en efecto que al momento de la entrada de las tropas estadounidenses se dio un saqueo, por parte de algunos pobladores oportunistas, de obras milenarias en el Museo Arqueológico Iraquí, símbolos de la cultura originaria de la humanidad, fechados a 5,000 años antes de Cristo, bajo la mirada pasiva de las tropas militares, que respondieron a las preguntas de estupefacción por haber hecho nada para impedirlo “porque no era nuestra prioridad.” Los símbolos que representan las culturas originarias pasaron a segundo plano (en esta coyuntura), seguramente por la ignorancia de los soldados, pero no deja de indicar que los símbolos pueden perder su valor o mutar.

⁵ El concepto de “institución de vida” es de E. Enriquez.

imaginario motor. El imaginario falsativo tiene como función transformar los fantasmas en realidad: la institución asegura a los sujetos protegerles del “riesgo de ruptura de su identidad”, ofreciéndoles un estatus y roles. Tiende a ocupar todo el espacio psíquico de los individuos: miedos, angustias, deseos, fantasmas, demandas. En cuanto al otro tipo de imaginario, lo denomina “motor” porque impulsa los cambios: 1) introduce la diferencia en vez de la repetición (deseo y objetos del deseo, invención de imágenes que buscan moldear la realidad, fuerza de la imaginación); 2) en el tiempo, remite al proyecto (a la proyección, con lo que se asocia a la fuerza instituyente [Ardoino, 1999]) ; 3) como instancia de la ruptura: ruptura en el lenguaje, ruptura en los actos (expresión de la espontaneidad creadora de la invención técnica y social) y ruptura en el tiempo, permite escapar de la cotidianidad, establecer nuevo ritmo de vida, nueva dinámica de trabajo y de relaciones sociales. La institución tiende a propiciar un imaginario falsativo más que motor porque el imaginario motor le es difícilmente soportable: el juego, la toma de la palabra libre de inhibiciones, construir objetos estéticos, el cuestionamiento, etc., amenazan lo instituido.

La institución carga con el imaginario de los sujetos pero la institucionalización del imaginario individual y colectivo acaba por desplazar la fuerza instituyente al grado de alienar los sujetos de su objeto institucional: la institución deja de reflejar los ideales de vida o las expectativas de los sujetos. Ciertamente es que toda institución, desde los modelos más autoritarios o burocratizados hasta los modelos abiertos basados en la “concertación” y la negociación, [Frigerio: 1992] y porque son conducidas por seres humanos y no máquinas –lo cual implica *per se* grados de subjetividad-, contiene espacios que permanecen fuera de control, en los cuales los sujetos se insertan para expresarse como tales, como seres vivos, utilizando los intersticios disponibles como espacio instituyente. En algunos casos, hay mucha institución pero en otros hay muy poca institución. En uno, las normas, las reglas, los códigos de conducta son excesivos, y en el otro son casi inexistentes, de tal suerte que el sujeto pena en encontrar un marco que rijan sus acciones. Utiliza entonces los intersticios para dar a la institución la coherencia que necesita.

Esto está relacionado con el lugar que ocupa la burocracia en la institución en relación con el proceso (predominancia del producto sobre el proceso o a la inversa). Significa que el peso relativo de lo instituido en relación con lo instituyente no es equitativo. Si los intersticios como espacios por donde el sujeto puede inscribirse como tal y no solamente como ejecutor de las normas institucionales no son los suficientes, si no hay espacio para la creatividad, para la expresión personal, nada que proponer, nada que inventar porque la institución, como orden natural, lo ha previsto todo o casi todo, estamos

frente a un modelo tecnocrático de gestión [Frigerio *et al.*, 1992: 46], que a su vez genera un proceso de alienación que es marcado por René Kaës, apoyándose en José Bleger, con la diferencia entre organización e institución, en el sentido que la segunda dispone de las finalidades por mandato fundacional, y que la primera abarca más el organigrama del establecimiento que la consecución de las finalidades. Se entiende por burocracia lo que Max Weber [(1922) 1969: 173-179] asocia a formas de dominación legal-racional donde el poder se finca sobre las

competencias de los sujetos más que sobre creencias de carácter sagrado u origen social y se basa en la racionalización de las prácticas y de las funciones (sea del Estado, de la empresa, de la escuela, etc.).

El aporte significativo del socioanálisis⁶ versa sobre la idea según la cual la organización (o burocracia), en un movimiento ambivalente, puede llegar a atacar las funciones instituyentes con efectos de alienación: "(...) la alienación es el momento en que lo instituido domina lo instituyente." [Kaës, *ob.cit.*, p.9]. En otras palabras y siguiendo a Jean Baudrillard, la alienación es "el despojo del otro", "tener que producir al otro en ausencia del otro", [Baudrillard, (1994) 2000:119] lo que propongo leer en clave del análisis institucional como la producción de institucionalidad sin la fuerza de lo instituyente (en tanto parte indisociable del binomio dialéctico instituido/instituyente).

Hemos utilizado los conceptos de instituido/instituyente (provenientes de la línea teórica de Cornelius Castoriadis) que conviene ahora explicitar. Por *instituido* se entiende lo fijo, lo estable, las normas, la estructura formal, la unidad normada que permite la consecución de un objetivo, y por *instituyente*, el cuestionamiento, la crítica, la propuesta opuesta o de transformación, la forma en que los actores interpretan las normas, las redes de poder subyacentes a la estructura formal, la dinámica de la creación [Fernández, 1994; Remedi, 2004b; Lourau, (1973) 1977].

Ahora bien, todo esto se juega en las diferentes posiciones que ocupan en el *campo*, los sujetos, grupos y sectores, definidas por un conjunto de bienes simbólicos y materiales. El campo, como el que nos ocupa –el campo educativo–, es una construcción social producto de dinámicas históricas. La noción de *campo* según Pierre Bourdieu nos permite hacer actuar un principio fundamental que plantea lo real social como relacional, como estructuras invisibles en las cuales se llevan a cabo "luchas cuyo fin es la apropiación de las ganancias específicas en juego en el juego" [Bourdieu, 1992:78], ganancias que abonan

⁶ Explicaremos más adelante qué es el socioanálisis.

al capital específico del campo y que son objeto de determinadas fuerzas enfrentadas en el campo. Esas fuerzas son las que producen las diferencias más importantes (por ende las más pertinentes para el analista) (ob.cit., p. 77). En el campo intelectual, por ejemplo, no sólo están en juego plazas académicas, contratos de publicación, etc., sino “signos de reconocimiento y gratificaciones a menudo inaprensibles para quienes no forman parte del universo, pero mediante los cuales se da cabida a todo tipo de obligaciones y censuras.” [Bourdieu, 1984b: 70]. Las *posiciones* aluden al lugar heterogéneo que ocupan los sujetos y los grupos en el campo, y desde las cuales los sujetos expresan

(...) su derecho al usufructo de una mayor cuota de bienes sociales: más espacio, más alimento, más objetos; más poder para manipular cosas y personas; más acceso a conocimientos y secretos; más símbolos que certifiquen estos mayores derechos y sean asociados perceptualmente a su misma naturaleza [Fernández, 1994:19].

Pero en la teoría bourdiana, el mundo social representado se constituye no sólo desde las posiciones que ocupan los sujetos en el mundo social objetivado por producciones tangibles, sino mediante la capacidad de generar prácticas, diferenciarlas, clasificarlas y apreciarlas (apreciar y evaluar también los productos engendrados): son las *disposiciones o habitus*, estructuras cultural y socialmente incorporadas bajo la forma de esquemas de percepción, pensamiento y acción, que forman un “principio generador de prácticas objetivamente clasificables y a la vez sistema de clasificación (*principium divisionis*) de esas prácticas” [Bourdieu, (1979) 2002: 190]. Bourdieu (1980:134) define el habitus: “Historia incorporada, hecha naturaleza, y de tal suerte olvidada como tal, el habitus es la presencia actuante de todo el pasado de la cual es el producto. (...) Las estructuras subjetivas del inconsciente (...) son el producto de un largo y lento proceso inconsciente de incorporación de las estructuras objetivas.” El agente es entonces guiado por “un inconsciente que podemos llamar alienado ya que no es más que exterioridad interiorizada”.

1.2. Cultura institucional

La idea de cultura institucional remite a pensar las instituciones como entidades sociales generadoras de sus propias reglas, hábitos y costumbres, preferencias y creencias. [Dortier, 2004:121]. Ritos, códigos de todo tipo (lingüísticos, comportamentales, en la vestimenta, etc.), símbolos con su valor evocador forman parte de la cultura institucional que se percibe como una construcción, siguiendo en este abordaje a Clifford Geertz [1973 (2003)]. Pero como sistema cultural, la institución instituye también “una manera de pensar, un modo de aprehensión del mundo que orienta la conducta de sus diversos actores.” [Enriquez, (1992) 2003: 35]. Asimismo, construye “un armazón estructural que se cristaliza en una cierta cultura vista en la atribución de plazas, en la expectativa de roles, en conductas más o menos estables, en costumbres de pensamiento y acción, cuya función es de facilitar la edificación de una obra colectiva.” [Enriquez (1992) 2003:34]. Tal cultura, coherente o contradictoria, acaba siendo la carta de presentación de la institución ante el mundo.

De la cultura de una institución, pueden leerse sus significados en tres ámbitos: lo fantasmático, lo político y lo ideológico. [Fernández: 1994]. Señalaremos algunos elementos para el análisis en estos tres rangos interpretativos.

Entre los diferentes fenómenos complejos que conforman lo institucional se encuentra el factor tiempo. A través del tiempo, la institución prueba primero que ha logrado sobrevivir los embates y luego asienta los rasgos de su cultura propia (aunque esta aparente estabilidad puede actuar en detrimento de los impulsos innovadores, apunta E. Remedi [2006]). Analizando el factor tiempo, aparecen las cargas míticas en donde los actores depositan fantasmáticas relacionadas con los periodos históricos anteriores [Remedi, 2006]. En la fantasmática de la institución, el sujeto deposita significados que provienen de su universo personal, de su mundo interno, de sus procesos de socialización primaria y secundaria y de cómo los ha vivido. Así, es frecuente remitirse al pasado en términos de “todo pasado fue mejor” o revivir el fantasma de una “dictadura” pasada. El presente del sujeto está anclado al pasado institucional y a su futuro proyectado, precisa E.

Remedi. Puede traducirse en: “Todos somos héroes de una institución que creció a pesar de las adversidades”, donde pasado, presente y futuro se unen para dar significado a la existencia. El estudio historiográfico, al identificar los hechos relevantes, posibilita la indagación del valor del factor tiempo y las fantasmáticas que vehicula en la construcción de la identidad institucional. Así mismo, en el análisis institucional, el factor espacio carga con significados que pueden ir de la manifestación objetiva de lo instituido a la reivindicación movilizadora de lo instituyente cuando el espacio físico es deficiente. El espacio instituido se va conformando de otros tantos pequeños espacios de apropiación de los sujetos, pensemos en el valor de los pasillos, los patios, las escaleras, etc., en el transcurrir de la vida cotidiana en la escuela, testigos mudos de la necesidad permanente de los sujetos de comunicar. Por otra parte, los lugares diferenciados según los grupos, y las actividades que los ocupan, adquieren un peso simbólico en la identificación de los grupos.

En lo político entendido como las acciones concretas que remiten a plantear cuestiones como: “¿quién decide?, ¿qué se decide?, ¿en qué condiciones? y ¿cuáles son los efectos?”, intervienen las posiciones ocupadas por el sujeto en el espectro social y cómo interactúa con los sistemas de poder, (en donde “la fuerza de uno depende de la resistencia del otro”) constitutivos por cierto de toda estructura institucional. [Dortier, 2004:662]

En general, se entiende que el conjunto de las representaciones sociales, de los ideales y los valores forman una ideología. Establece una visión distorsionada de la realidad (como producto de una división entre el trabajo intelectual y manual, según el enfoque marxista [Dortier, 2004:323]) y provoca que el individuo se instale en la certidumbre y no en la búsqueda. [Enriquez, (1992) 2003:72]. Una definición de lo ideológico en el análisis institucional contempla, según L. Fernández:

(...) el nivel de significación derivado de la lucha entre las tendencias a encubrir y develar los contenidos que han sido objeto de represión psicoafectiva-sociopolítica y expresado centralmente a través de explicaciones, racionalizaciones, anticipaciones, concepciones, representaciones. [Fernández, 1994: 22].

La ideología, según E. Enriquez, siempre es manifiesta, siempre se autoproclama y son exacerbados sus valores y sus reglas (¡Patria! ¡Familia! ¡Trabajo!), pero sólo se revela a través de la interpretación puesto que oculta siempre una parte de la realidad. [Enriquez, (1992) 2003:65]. Se analizará por tanto en sus dos facetas, como principios de diferenciación: lo que proclama como verdades y lo que oculta, las libertades que pretende

defender y la explotación de los individuos que entraña, el progreso que pone por delante y la opresión a la que somete, los conocimientos científicos y la apropiación del saber por unos cuantos, señala E. Enriquez (ídem, p.65). Desde la perspectiva del análisis del discurso, uno de sus precursores precisa:

(...) las ideologías controlan las estrategias fundamentales para la defensa, legitimación y promulgación de las actitudes sociales en el habla, el texto y las acciones. Proporcionan los marcos generales para la interpretación de los acontecimientos sociales y políticos que cotidianamente vive la gente, y en esta forma definen el consenso en el que se basan la comunicación y la interacción de los miembros del grupo (interno). De esta forma (...), constituyen la traducción socio-cognoscitiva de las metas e intereses del grupo. [Van Dijk, 1980:184]

La escuela se caracteriza por innumerables contradicciones en juego: las normas por un lado y los deseos de los sujetos por el otro; el uso diferenciado de criterios de análisis de la realidad escolar; las formas de encubrir y revelar la violencia simbólica:

Pensemos, para advertirlo con claridad, la dimensión descarnada que adquieren en la escuela la rivalidad por el afecto, la preferencia, la distinción y el premio; la intensidad con que se presentan los tabúes sexuales; la fuerza con que quedan encubiertos y son rechazados ideológicamente los conflictos por el poder y la simple arista política de la vida institucional (...); la índole paradójica con que se plantean los mandatos sociales; la lucha intensa entre la tendencia a reproducir y la tendencia a modificar el contexto [Fernández, 1994: 28].

El sometimiento al orden establecido y sus normas, sin que los sujetos lo perciban como tal, es lo que P. Bourdieu denomina violencia simbólica, de la que la escuela no es exenta. Esta violencia se inscribe en una socialización que contiene “esquemas de percepción y de apreciación” para permitir a los sujetos captar “las exhortaciones inscritas en una situación o en un discurso y obedecerlas” [Bourdieu (1994) 2002: 188]. E. Enriquez habla por su parte de *violencia legítima* y argumenta que la institución no tiene otra alternativa que dejar que se exprese puesto que “en el gesto de conjurar la violencia se inscribe la necesidad de cristalizarla en algo.” [Enriquez, (1992) 2003:78]. El poder simbólico, correlato de la violencia simbólica, requiere que los sujetos identifiquen y

reconozcan a quienes lo ejercen. Es decir, no se es sólo víctima de la violencia simbólica, sino que se participa inconscientemente en ella. P. Bourdieu sostiene que la violencia simbólica resulta de la inadecuación entre las estructuras subjetivas y las estructuras objetivas existentes en la sociedad, esto se aprecia en las instituciones en “la incidencia paradójica de mandatos sociales” [Fernández: 1994] que no convergen forzosamente hacia los mismos fines en función de las diferencias sociales de clase, de edad, de género, etc.

1.3. Socio y psicoanálisis de las instituciones

Si la mirada sociológica da cuenta de funcionamientos estructurales explícitos, el socioanálisis y el psicoanálisis institucionales⁷ permiten entender los vínculos entre

los sujetos y con los acontecimientos institucionales, en las tramas sociales y construcciones referenciales que generan acciones, actitudes, miradas, ideas,

⁷ Los primeros trabajos de *sociopsicoanálisis* son realizados por Gérard Mendel desde la década de 1960 en los que, según él mismo, no pretende aplicar el psicoanálisis al campo social sino analizar “el acto, particularmente el acto de trabajo (...) con sus efectos psicológicos” [Mendel, 1994]. Estima que “el acto de trabajo es a la psicología social lo que el fantasma es a la personalidad psicofamiliar.” (ob.cit.). La personalidad psicofamiliar, zoclo de la personalidad, que remite “al mundo inconciente estructurado por medio de las identificaciones parentales y el complejo de Edipo relacionado con la familia”, es de lo que se ocupa el psicoanálisis, afirma G. Mendel (ídem), el acto de trabajo y sus efectos psicológicos es de lo que se ocupa el sociopsicoanálisis. El dispositivo de intervención en las instituciones creado por G. Mendel parte de reconocer que existen en las instituciones clases institucionales definidas por el lugar que ocupan en el aparato de producción de la institución. Se fundamenta en la hipótesis de Karl Marx según la cual la lucha de clase se da también en las instituciones pero en relación a los procesos productivos. El planteamiento básico consiste en los diferentes modos de implicación del *yo* de los miembros de una clase institucional: hay uno en particular que los mueve a establecer una dinámica de conflicto en la que cuestionan las formas de distribución del poder. [Barus-Michel, 1987]. Con G. Mendel aparece por primera vez lo social en los estudios de psicología sin quedar reducido a un entorno colectivo no caracterizado, afirma Jacqueline Barus-Michel. (ob.cit., p. 17).

Otros trabajos son los del *socioanálisis*, con Georges Lapassade y René Lourau, acompañados de métodos y técnicas específicas (p.e.: la dinámica de grupo, la no-directividad con los aportes de Michel Lobrot, el psicodrama de José L. Moreno, etc.). Barus-Michel (ídem) considera que el socioanálisis no se limita a un marco psicoanalítico sino que responde también a un enfoque sociológico puesto que su meta es propiciar cambios en las relaciones sociales y políticas. Lo social se define a partir de las relaciones dentro de la institución, pero los analistas institucionales como los citados líneas arriba lo abordan mediante transgresiones en el sentido en que buscan “liberar las fuerzas de lo instituyente” (ídem, p. 125). Sin embargo es también psicoanalítico en la medida en que se utilizan nociones como el deseo, la palabra, la inhibición. (ídem, p. 21).

representaciones sociales, y conforman principios reguladores con los que opera la vida cotidiana en la institución.

Abordar un estudio socioanalítico de la institución, –que se presenta en este trabajo como recurso conceptual para la interpretación de los datos y no como trabajo de intervención psicosocioanalítico-, significa en términos de uno de sus exponentes, el psicoanalista René Kaës [1987, 1996, 1998, 2004], enfatizar “el orden propio de la realidad psíquica movilizadora por el hecho institucional.” [1987: XIV]. Junto a las demás expresiones de la realidad institucional (político, social, organizacional), afirma R. Kaës, adviene “una vida psíquica propia (...) donde se conjugan la historia y la estructura de la institución, la naturaleza y las obligaciones ligadas a su tarea fundacional, la infraestructura inconciente, todo lo cual organiza las relaciones en vista de las satisfacciones anheladas.” (ob.cit., p. XIV). Este enfoque analítico apunta a la interpretación de los procesos que dan sentido o no a las experiencias en la institución. El sujeto involucra en la institución no sólo su energía física y mental sino también su psique, de manera más precisa, la parte más indiferenciada de su psique, explica R. Kaës, su parte más desconocida –que remite a la no-identidad, a lo que menos puede aprehender- pero estrechamente ligada a las formas conocidas de su psique por “necesidad de desobjetivación” (idem, p.39).

A este nivel de la formación psíquica implicada en la institución corresponden también las estructuras de simbolización en su valor de evocación, de abstracción y representación [Chemana y Vandermerch, (1998) 2004]. A su vez, la institución representa para el sujeto la instancia de formación de los lazos con el mundo, los cuales son siempre “sometidos a la presión de los antagonismos y paradojas, a imagen de los sujetos que (la sociedad) congrega.” [Barus-Michel, 2007:16]. Es también instancia de formación de los lazos con su historia y con su propia psique en sus formas diferenciadas e indiferenciadas. J. Barus-Michel precisa que no es la sociología ni la antropología, sino el psicoanálisis

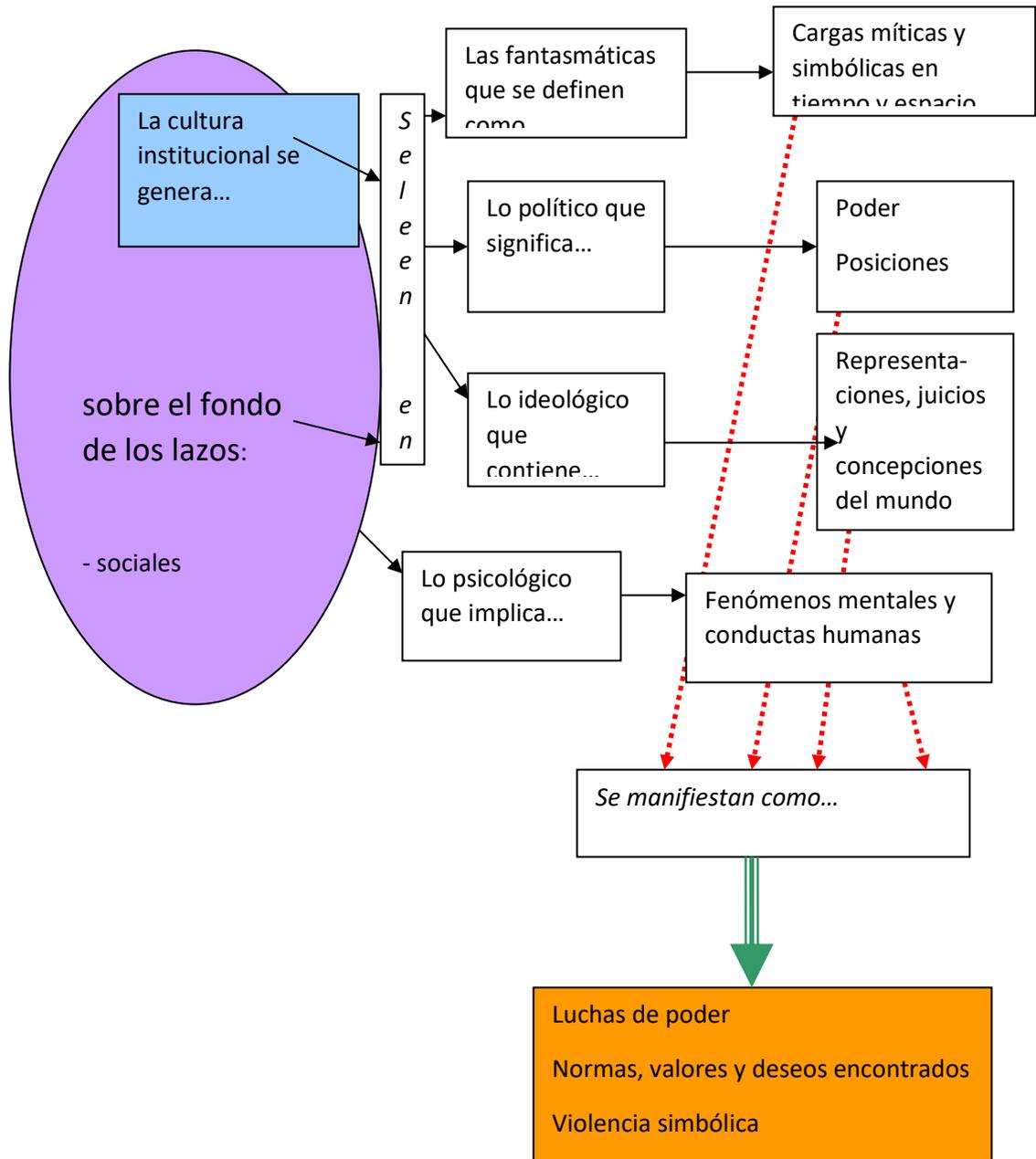
(...) el que permite aprehender las fuentes inconcientes de las representaciones que condicionan en gran parte la experiencia y los procesos inconcientes puestos en obra en los modos de defensa en relación con elementos internos o externos que provocan el deseo, la envidia, el temor, la angustia o la frustración. [Barus-Michel, 2007:13].

Conocer y estudiar la experiencia de los sujetos institucionales remite, decíamos, a comprender los significados otorgados a dichas experiencias. Esos significados son los que

procuran “sensaciones de dominio, de realización de sí, de placer o, por el contrario, sufrimiento si tiene el sentimiento de estar atrapado en intenciones u orientaciones ajenas a él, (...) que contrarían sus aspiraciones e incluso sus necesidades fundamentales.” (ob.cit. p.13). Se entiende que en ello se juega la relación social de los sujetos con su entorno y su contexto institucional, donde actúa con otros sujetos, en alianza o en lucha por ocupar los espacios (en el seno de las instituciones de trabajo, son el empleo remunerado, puestos, prestigio, presupuesto y reconocimiento) y participar de la distribución. Las instituciones instituyen formas de poder con el fin de “garantizar el orden y la organización de la cooperación en la praxis”, acota R. Kaës. (ídem, p. 15).

En la siguiente gráfica, se establece una relación conceptual entre las diferentes nociones señaladas hasta aquí como componentes de una posible lectura de los fenómenos experienciales y sus significados, entrelazados en el análisis institucional:

Los significados de las experiencias institucionales

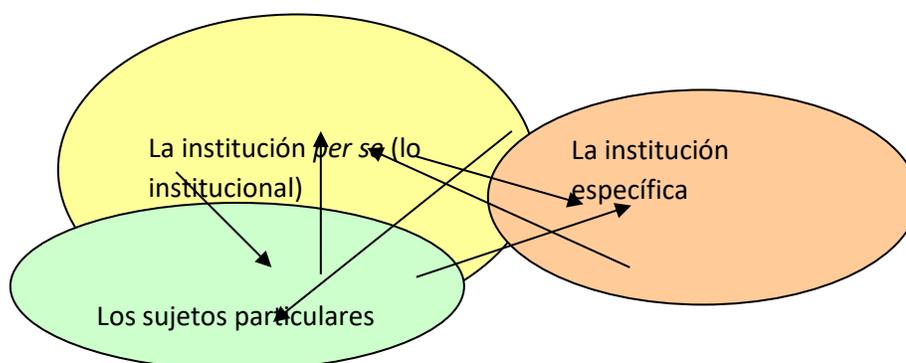


Analizar una institución contiene dificultades intrínsecas e ineludibles dado que intervienen puestas psíquicas de nuestra particular relación con la institución, sobre las que advierte R. Kaës en su texto “Realidad psíquica y sufrimiento en las instituciones” [(1987) 2003]. Aunque la sociedad juega el papel de transmisión de los valores institucionales, hacen falta dispositivos complejos que permitan escudriñar lo institucional en su complejidad, para pensar lo que ella piensa por nosotros – eso es también a fin de cuentas la institución-, pero siempre existirán fondos desconocidos e inaprensibles porque la institución como formación psíquica tiene raigambre en un inconciente colectivo cuyas formas se han diluido a lo largo de la historia. Lo vivimos como una herida narcisista que nace en “(...) el interdicto de la posesión de la madre-institución y el interdicto del retorno al origen y de la fusión inmediata.” (ob.cit., p.2).

Esto plantea una paradoja insoluble: la institución nos estructura pero nos enajena al mismo tiempo porque nos impone un lugar, lazos y lenguaje, lo cual provoca que una parte del sí-mismo está fuera del sí-mismo (el *sí-mismo* como conjunto de los sentimientos y las pulsiones, a diferencia del *yo*, estructura de la personalidad, según definiciones de Chemana y Vandermersch [(1998) 2004]), pero esto que está afuera es precisamente el zoclo de nuestro ser. R. Kaës lo expresa con claridad: “Esta enajenación de un espacio interno es nuestra relación más anónima, más violenta y más poderosa de las que mantenemos con las instituciones.”(ídem, p. 2). Ante esta violenta paradoja, la institución como sistema de lazos hace un esfuerzo por elaborar un conjunto de representaciones sociales propias, formativas de una construcción simbólica cuya función esencial es “vendar la herida narcisista, limitar la angustia del caos, justificar y mantener los costos identificatorios y las funciones de los ideales y los ídolos.” (ídem, p.4). Son representaciones sociales históricamente constituidas, fáciles de interiorizar porque permanecen vagas, apunta E. Enriquez [(1992) 2003]. Con M.P. Jiménez Silva [1997], agregamos que, en el caso de las instituciones escolares, estas representaciones son necesarias para la vigencia de los fenómenos de transmisión –vínculo central en la escuela- porque sin ellas se esfuma la posibilidad de “identificación del sujeto al conjunto social.” De las representaciones, se toma el sentido atribuido por Serge Moscovici [1961] desde la psicología social, donde se estudian como fenómenos dinámicos y evolutivos (a diferencia de la concepción sociológica como es el caso de Emile Durkheim que establecía las representaciones colectivas como fijas y duraderas) en unidades sociales relativamente restringidas, el establecimiento escolar siendo una de ellas. [Bonardi y Roussiau, 1999]. Cabe precisar que las representaciones pueden tomar la

forma de un mito –en el sentido de provocar orgullo y admiración- para sostener el constructo simbólico en el imaginario social.

La manifestación de los fenómenos psíquicos se configura en tres dimensiones: 1) la institución misma que los genera *per se*, 2) la institución específica y particular que produce fenómenos singulares y 3) la configuración psíquica del sujeto particular. [Kaës: 1996]. En el espacio psíquico, la institución genera formaciones originales “que no pertenecen propiamente ni al sujeto singular, ni al grupo, sino a su relación” [Kaës, 2003b:17], representada por las flechas múltiples en el conjunto:



Esas formaciones originales constituyen el fundamento psíquico de los grupos sociales que R. Kaës presenta como: a) la búsqueda del placer compartido; b) la renuncia pulsional⁸ derivada de la aceptación de la vida colectiva; c) la reciprocidad de las inversiones narcisistas y de las representaciones que aseguran la continuidad del trasfondo colectivo sobre el cual se forman la pertenencia y la identidad; d) el pacto inconsciente de inhibición para que las condiciones psíquicas y sociales del lazo sean mantenidas en la forma del reagrupamiento que lo constituyó. [Kaës, 2003b:18]. “Toda crisis o falla en esas formaciones intermedias implica a la institución y la relación de cada cual con ella, libera los contratos, pactos, acuerdos y consensos inconscientes, libera energías contenidas en sus redes, o paraliza toda invención vital de nuevas relaciones” [Kaës, 2003b:19]. Las crisis

⁸ De manera sucinta, Freud postula que existen dos tipos de pulsiones: sexuales (reproductivas, libidinales, perversas o necrofilicas) y del *yo* (la fuerza que tiene el ser humano para su autoconservación y supervivencia, para actuar y crear). Notas tomadas de: Chemana y Vandermersch ([1998] 2004): *Diccionario del Psicoanálisis*. Bs As, Amorrortu editores. La renuncia pulsional alude a la represión de las pulsiones sexuales.

y rupturas que brotan en las formaciones psíquicas son acompañadas inevitablemente de conflictos internos (en manifestaciones corporales, psíquicas y emocionales) o externos (confrontaciones, reclamos, crisis) en que los sujetos y los grupos se implican con el fin de evidenciar una toma de conciencia, o romper con el orden establecido, buscar la aplicación de un nuevo orden o reinventar espacios de interacción y organización, entre otros afanes manifiestos y concientes o implícitos e inconcientes.

Buscando ampliar la idea de pactos inconcientes, conviene mencionar los estudios que sobre los mecanismos de defensa de grupo se han realizado en el Tavistock Institute de Londres por Wilfred R. Bion y Elliott Jaques. Se dedicaron a estudiar los mecanismos de defensa del grupo cuando se siente amenazado. W. Bion desarrolló el concepto de *ataque-fuga* que plantea como una reacción del grupo la cual consiste en proyectar sus miedos atacando a un “enemigo” externo. En cuanto a E. Jaques, se interesó en el fenómeno del *chivo expiatorio* cuando el grupo concentra en un sujeto las causas supuestas de todos los males que lo aquejan, lo cual le permite desimplicarse de toda responsabilidad, aliviar las tensiones y crear así subgrupos en el grupo que se cohesionan para atacar al chivo expiatorio. En *Le Moi et les mécanismes de défense*, Ana Freud (1937) presenta varios tipos de mecanismos de defensa: la inhibición (intento de negar una pulsión considerada peligrosa y relegarla en el inconciente), la proyección (adjudicar a otros sus propias pulsiones), la sublimación (desviar las pulsiones instintivas hacia prácticas socialmente valorizadas como el arte, la ciencia, la religión). Otros mecanismos han sido registrados en psicoanálisis: la fijación (adhesión rígida a un comportamiento), la racionalización (exceso de argumentación para ocultar intenciones subyacentes), la idealización (valoración de algo o alguien que niega los aspectos negativos), la denegación (para evitar cuestionar sus creencias, deseos o valores).⁹ Por su parte, como se mencionó arriba, la institución ejerce presiones para no develar las fallas del orden instituido y las múltiples violencias sobre las que se asienta: la violencia del deseo individual, de los derechos de grupos y sobre los valores colectivos. [Kaës, 1996]. La institución como espacio de formaciones y procesos heterogéneos, como punto de conglomeración de procesos múltiples de orden político, social, cultural, económico, histórico buscará hacer que “las inversiones psíquicas (sean) destinada(s) a hacer coincidir en una unidad imaginaria esos ordenes lógicos diferentes y complementarios, con el fin de hacer desaparecer la conflictividad que

⁹ Información extraída de J.F. Dortier (2004): *Le dictionnaire des sciences humaines*. París, Editions Sciences Humaines.

contiene.”[Kaës 2003:15]. El sujeto es apelado por la institución a integrar una doble disparidad: la de los fenómenos sociales, políticos e históricos que habitan la institución y la de los sujetos deseantes. Pese a la capacidad de la institución de absorber las lógicas diferentes de cada sujeto, esta unidad exógena (en relación al sujeto) se vuelve una ilusión que se rompe cuando la violencia de lo negado emerge y fractura los pactos inconcientes que la sostienen. En suma, la institución no impide la construcción de identidades diferenciadas pero mantiene la ilusión de la unidad ejerciendo múltiples presiones y violencias para reprimir los deseos subjetivos. Por otra parte, la búsqueda de unicidad endógena (en relación al sujeto), –el uno que no puede ser porque su identidad se forja en y con la mirada del otro, porque no puede autoproducirse, no puede producirse sin el otro– en la institución escolar cobra matices particulares puesto que la escuela es el espacio ideal de perpetuación y reproducción.

El sujeto, el grupo y la institución ven sus procesos de identificación trastocados en medio de estas formaciones psíquicas. La institución está cruzada en efecto por fuerzas contrarias que la unen y la separan:

(...) unas obran a la unificación, esencialmente gracias al desarrollo de la función del ideal, de las representaciones de la causa única, de las sinergias de implicación libidinal; otras trabajan sobre la diferenciación y la integración de los elementos distintivos en unidades cada vez más amplias; otras por el contrario se vuelcan hacia el retorno de lo indiferenciado, sobre la reducción de las tensiones; otras más a la destrucción y al ataque” [Kaës, 2003:17].

En las formas de identificación se ubican también ciertos deseos que no se pueden cumplir, excesivos. Al mismo tiempo, como se ha dicho más arriba, en ellas se expresa la abnegación del deseo, por la que el sujeto renuncia a una parte de sí mismo en la perspectiva de dar paso a la organización civilizada, manifestando así su disposición a “intercambiar la felicidad por la seguridad”. [Kaës: 2003].

Los sujetos institucionales establecen un *contrato narcisista* que les permite reforzar sus procesos identitarios exigiendo que “cada sujeto singular tome un cierto lugar ofrecido por el grupo y significado por el conjunto de las voces que, antes de cada sujeto, ha tenido un discurso conforme al mito fundador del grupo” [Kaës, 2003:29]. El contrato narcisista indica que el sujeto es su propio fin a la vez que forma parte indisociable de una cadena social –la institución como reagrupamiento cultural y social-, y da lugar también a la

transmisión. Es una de las condiciones psíquicas para la conformación del yo en el espacio social, “para que el yo pueda habitarlo” apunta Piera Aulagnier [2004:167]. Las voces que preceden al sujeto y que forman un discurso preexistente como voces del conjunto o del grupo al que accede el sujeto en un momento determinado de su vida, son “un conjunto en que el sujeto puede proyectarse en el lugar de un sujeto ideal.” [Aulagnier: 2004:163].

Paralelamente al contrato narcisista, se establece en la institución un *pacto denegativo*, “esa búsqueda de la concordia (que) aparece pues como la negativización de la violencia, de la división y de la diferencia que comporta todo lazo: el pacto acalla los diferendos.” [Kaës, 2003:33]. La noción de pacto denegativo recubre los factores o hechos silenciados, negados, pero sostienen el contrato narcisista. [Remedi, 2006]. Es un acuerdo que “mantiene en el silencio y bajo los efectos de la represión aquello que no es posible de representación. Bajo estos contratos y pactos, el grupo indica a cada sujeto el lugar que debe ocupar y la tarea que debe llevar adelante. Uno y otro –lugar y tarea- están en íntima relación con el mandato de los fundadores que cada uno debería prolongar.” [Nicastro, 1997:67]. Los pactos denegativos acallan los diferendos y sellan alianzas para poder inscribirse en un ideal. E. Remedi [2006 séptima sesión] señala

Por pactos denegativos, por los contratos, es que se construyen, para Kaës, las alianzas inconscientes que se articulan sobre la función del ideal: el ideal del yo,¹⁰ el ideal institucional, se articula sobre estos contratos, estos pactos. (...) Ahí está el imaginario, y éste se articula sobre la negación de la falta fundante. (...) La falta es lo que no se dice, lo que no se enunció, lo que queda fuera del vínculo pero que sostiene al vínculo, el implícito no dicho...

La institución amada ocupa el lugar del yo *ideal* (el lugar de todas las realizaciones posibles, objeto de las primeras satisfacciones narcisistas), cobra valor de ideal institucional.¹¹ Para ello, mediante pactos denegativos, los sujetos buscan, conciente o

¹⁰ El *ideal del yo*, según Laplanche y Pontalis (citados en S. Nicastro:1997), es una “ instancia de la personalidad que resulta de la convergencia del narcisismo (idealización del yo) y de las identificaciones con los padres, con sus sustitutos o con los ideales colectivos. Como instancia diferenciada, el *ideal del yo* constituye un modelo al que el sujeto intenta adecuarse.”

¹¹ El planteo del socioanálisis no consiste en caracterizar a todos los sujetos institucionales como idealistas, sino que la institución es la que busca convertirse en ideal creando la ilusión grupal y mediante los mecanismos explicados en esta parte del texto. Evidentemente, como lo precisa E. Remedi, ciertos sujetos necesitan creer en este ideal, es cuando convierten la institución de trabajo en institución de vida.

inconcientemente, hacer caso omiso a sentimientos que pueden comprometer su estabilidad emocional, actitudinal o política en el seno de la institución convertida en ideal. (Por ejemplo, una de estas situaciones emocionales es la pérdida de confianza, “lazo fundante” sostiene A. Schlemenson, y cuando sucede, “cuando se rompe la confianza se rompe la asociación. Las rencillas, los conflictos de poder, etc., que pueden presentarse, reflejan un clima predominantemente paranoide que dificulta el trabajo en común” [Schlemenson, 1996:52]). Desde su formación psicoanalítica, R. Kaës pone especial énfasis en su obra en el fenómeno del *sufrimiento institucional* [Kaës: 1996] que ubica en los tres niveles de análisis enunciados anteriormente: una que es inherente al hecho institucional mismo, otra que es inherente a una institución particular, a su estructura social e inconciente propia, y otra más que es inherente a la configuración psíquica del sujeto singular. R. Kaës explica porqué los sujetos sufren la institución:

[...] sufrimos del hecho institucional en sí mismo por causa de los contratos, pactos y acuerdos, inconcientes o no, que nos ligan recíprocamente, en una relación asimétrica, desigual, donde se ejerce necesariamente la violencia, donde se resiente necesariamente el margen de diferencia entre, por un lado, las exigencias restrictivas y los sacrificios o abandonos de los intereses del Yo, y por otro lado, los beneficios esperados. [...] Sufrimos también de no entender la causa, el objeto, el sentido y el sujeto mismo del sufrimiento que sentimos en la institución. [Kaës 1996: 26].

Un factor de sufrimiento, según R. Kaës, puede relacionarse con la tarea básica y el mandato fundacional, pero en la disfuncionalidad no sufre la institución ni sufren forzosamente los sujetos, sino que sufre el vínculo de los sujetos con la institución. En la institución, “(...) el sujeto humano encuentra a la vez un lugar de seguridad, pertenencia y desarrollo que contiene en el mismo ámbito la enajenación, la exclusión y el sufrimiento” [Fernández, 1994: 20].

Los espacios psíquicos en la institución no son diferenciados, son homogeneizados y confusos a la vez, y ese hecho genera en sí mismo sufrimiento. R. Kaës llama a este fenómeno “sufrimiento inextricable” y lo identifica con la “característica fundamental de la patología institucional”. Pero lo indiferenciado es tan fuerte en la institución, formando incluso la base misma de la identidad de los sujetos, que puede generar, como se dijo más arriba, un sentimiento avasallador de “desposesión”, de “enajenación” o su contraparte, la vorágine creativa. La interpretación psicoanalítica de R. Kaës en este punto es crucial: el

sujeto que vive la institución, no solamente es confrontado con lo que está determinado en su esencia y absorbido por las instituciones, sino con lo que nace fuera de él, pero es simultáneamente consustancial a él mismo. Las instituciones se encarnan en el sujeto pero a la vez le son ajenas, y esa parte enajenada también constituye el sujeto.

R. Kaës habla de “externalización de un espacio interno” como “la relación más anónima, más violenta y más poderosa que podemos entretener con las instituciones” [Kaës 2003]. ¿Cómo entender en efecto que mi identidad me pertenece puesto que nace conmigo en mi absoluta individualidad y me es ajena al mismo tiempo porque está hecha de elementos que me preceden en la historia de la humanidad plena de institucionalidad? R. Kaës precisa: “El equivalente interno de ese *espacio externalizado común indiferenciado* es probablemente uno de los componentes del inconsciente”¹² (ídem, p.3). En la psique del ser humano, afirma R. Kaës, hay dos límites: uno es el borde biológico que la experiencia corporal actualiza sin cesar, y otro es el borde social de la que se hace cargo la experiencia institucional: “Esas fundaciones umbilicales del sujeto en su cuerpo y en la institución se pierden a su pensamiento: sostienen su relación de desconocido” (ídem, p.3). Si el sujeto llega a perder el anclaje que representan tanto las figuras fundacionales (el padre, el ancestro) como las institucionales, estará confrontado al caos porque sólo quedará lo desconocido de sí mismo y del mundo. De ahí la importancia del mandato fundacional y de los padres fundadores en el análisis de las instituciones.

1.4. Identidades

Convocando a numerosos investigadores de las ciencias sociales quienes lo declinan en identidades personales, profesionales, nacionales, institucionales, el tema de la identidad es transversal y multidisciplinario (especialistas de psicología, psicoanálisis, psiquiatría, literatura, lingüística, pedagogía, politología, economía, geografía, historia, sociología y antropología se reúnen en torno al tema).¹³ Pero el término sufre también de una “sobrecarga semántica”, a fuerzas de significar tantas cosas acaba por no significar nada. Sin embargo, el estudio de las identidades se mantiene vigente, según sostiene

¹² Las cursivas son mías.

¹³ Como ejemplo, el congreso de 1979 en la Universidad de Toulouse.

Monique Landesmann [2006]. Se observa simultáneamente que el término ha sido incorporado al lenguaje cotidiano de los ciudadanos y los medios. Para ilustrar este interés creciente, Alain Touraine utiliza la fórmula sugerente de “llamado a la identidad”, con lo cual, explicado en sus términos poéticos o líricos, el autor actualiza la oportunidad del tema: “(...) en nuestra sociedad, el llamado a la identidad parece a menudo referirse ya no a un garante metasocial sino a una fuerza infrasocial, natural. El llamado a la identidad se vuelve un llamado (contrario a los roles sociales) a la vida, a la libertad, a la creatividad.” (citado en Kastersztein, [1990] 2002:28). Erik Erikson [1972], en un trabajo de referencia sobre el tema: *Adolescencia y crisis. La búsqueda de la identidad*, asocia la noción de identidad con: a) la conciencia de la especificidad individual (a partir y más allá de la multiplicidad de las identificaciones); b) un esfuerzo inconsciente que tiende a establecer la continuidad de la experiencia vivida (más allá de la diversidad de los roles y las rupturas temporales); c) la participación del individuo en los ideales y los modelos culturales del grupo.

E. Erikson sostiene que la identidad es un proceso de consolidación y acomodación, con base en la idea que “la continuidad temporal” en la socialización de los individuos debe preservarse como condición en el proceso de conformación identitaria. [Erikson, 1972:13]. Sin embargo, estas nociones de “estabilidad, permanencia y totalidad” [Kastersztein, (1990) 2002:27] fueron desapareciendo del espectro de comprensión del tema. Si definimos la identidad como el producto de un proceso dinámico “de identificación en el seno de una situación relacional” [Giménez, 2002:39] que se construye a lo largo de la vida en el plan psíquico –donde el yo de cada individuo se sitúa frente a los demás, conciente o no de sus semejanzas y sus diferencias- y el plan social mediante las redes de interacción que ubican al sujeto en el mundo, la identidad no sería pues únicamente “un conjunto de cualidades predeterminadas – raza, color, sexo, clase, cultura, nacionalidad, etc.- sino una construcción nunca acabada, abierta a la temporalidad, la contingencia y una posicionalidad relacional sólo temporalmente fijada en el juego de las diferencias.” [Arfuch, 2002: 21]. Esta construcción, variable históricamente y dependiente de su contexto de definición, implica una doble operación de diferenciación y de generalización que conduce a modos de *identificación* con todo tipo de objetos sociales. [Dubar (2000) 2003].

¿Qué se entiende por *identificación*? En psicoanálisis, Jacques Lacan conceptualiza dos formas de identificación: imaginarias y simbólicas. Las identificaciones simbólicas remiten al significante de las cosas, mientras que las identificaciones imaginarias son del registro de la impostura (*leurre* en francés), “proyección de uno sobre la pantalla que deviene el otro.” [Chemana y Vanderersch (1998) 2004:344]. Además de ser de dos tipos,

las identificaciones no forman “un sistema relacional coherente”, afirman Laplanche y Pontalis (citados por Landesmann *et al.* 2006: 121), por el contrario, “las demandas (...) son diversas, conflictivas y desordenadas.” Los dos psicoanalistas entienden que la identificación es “un proceso psicológico mediante el cual un sujeto asimila un aspecto, una propiedad, un atributo de otro y se transforma, total o parcialmente, sobre el modelo de éste.” (citados en S. Nicastro: 1997).

Las identificaciones se proyectan en “ideales culturales”, que son también modelos, y se anclan a nuestra conciencia social. George Herbert Mead planteará, en la teoría social de la identidad desarrollada en *El Yo, el Espíritu y la Sociedad* (1934), que conciencia social e identidad forman un binomio indisoluble puesto que nuestra identidad sólo se revela al contacto con los demás. La identidad personal no puede entenderse por tanto si no es en relación con el marco cultural en el que se expresa, aunque, advierte Georges Devereux (1970), el molde cultural, que forjó “las expectativas y los sueños de los padres y del entorno social”, opera de forma inconsciente. (citado en Lipiansky *et al.*, [1990] 2002). Otro acercamiento para definir los procesos de identificación se encuentra en Landesmann *et al.* (ob.cit)

(...) un proceso de articulación, de sutura, un punto de encuentro entre, por un lado, los discursos y las prácticas “que intentan interpelar, que nos hablan o ubican como sujetos sociales de discursos particulares y, por el otro, los procesos que producen subjetividades que nos construyen como sujetos a los que se les puede ‘hablar’. (Los autores citan a Stuart Hall).¹⁴

Se entiende que existe una relación vinculatoria entre lo que interpela a los sujetos, discursos y prácticas, y la construcción social de subjetividades, según S. Hall. Interpela lo que en el sujeto –sujeto socialmente construido-, quiere o puede ser interpelado. El sujeto no sólo recibe el llamado sino que se posiciona ante él, precisan con claridad M. Landesmann *et al.* En esta relación entre el discurso que interpela, el sujeto que los recibe y el posicionamiento¹⁵ desde el cual los recibe, se ubican los procesos de identificación. El segundo elemento de esta perspectiva teórica se sitúa en la noción de *diferenciación*. [Giménez, 2002]. “Mi identidad es lo que hace que no soy idéntico a ninguna otra persona”,

¹⁴ Hall, Stuart (2002): “¿Quién necesita la ‘identidad’?” en Rosa Nidia Buenfil: *En los márgenes de la educación. México a finales del milenio*. México, SADE-Plaza y Valdés.

¹⁵ La posición alude a la “postura, actitud o modo en que alguien o algo está puesto” y el posicionamiento a la acción de “tomar posición”. Diccionario de la lengua española. Edición 2001.

pone de manifiesto Amin Maalouf [1998]. Si bien la identidad se construye en relación con una cultura determinada y resulta de la “interiorización selectiva y distintiva de ciertos elementos y rasgos culturales por parte de los actores sociales” (ob.cit., p.38), esto “no genera automáticamente una identidad.” Acordamos con el autor que “Se requiere todavía de parte de los actores sociales la voluntad de distinguirse socialmente a través de una reelaboración subjetiva y selectiva de algunos de sus elementos.” (ídem). Haciendo cada cual un examen de su identidad, encontraría las múltiples aristas de sus peculiaridades, de sus (casi) infinitas pertenencias. Evitaría la tentación simplista de reducir en vez de ampliar, de restar en vez de sumar, pues las identidades son plurales al igual que lo son los puntos de anclaje de nuestras identificaciones. En *Les identités meurtrières* [1998] el escritor Amin Maalouf se insurrecciona contra esta tendencia a exigirse y exigir a los demás la definición de una pertenencia única, monopólica, dominante, “¡así se fabrican ‘masacradores!’” exclama A. Maalouf, esa gente dispuesta a matar en nombre de una pertenencia excluyente porque al ser única pretende ser la mejor, la sola que valga. Múltiples pertenencias no significa identidad fragmentada. Es una y un todo (o cuando menos el individuo se mantiene en la búsqueda ilusoria de la unidad, dirían los filósofos), es “(...) un dibujo sobre una piel extendida; basta que una sola pertenencia se mueva y toda la persona vibra”, observa el hombre de letras A. Maalouf. (ídem, p.34).

Todo lo anterior converge hacia lo que P.Berger y T.Luckmann [(1968) 2001] exponen en *La construcción social de la realidad*: “La identidad constituye, por supuesto, un elemento clave de la realidad subjetiva y en cuanto tal, se halla en una relación dialéctica con la sociedad. La identidad se forma por procesos sociales. Una vez que cristaliza, es mantenida, modificada o aun reformada por las relaciones sociales.” [Berger y Luckmann, (1968) 2001:216]. Cabe señalar que en su exposición de las teorías de la identidad, los autores incluyen la psicología como perteneciente “a una dimensión de la realidad que posee la mayor y más continua relevancia subjetiva para todos los individuos” (ídem, p. 219), aunque su enfoque es siempre psicosocial puesto que para ellos, “la situación psicológica está relacionada con las definiciones sociales de la realidad en general y, de por sí, se define socialmente.” (ídem, p. 219). Desde la perspectiva del psicoanálisis, la lingüística y las teorías del discurso, la concepción contemporánea de las identidades, aclara Leonor Arfuch, [2002b] se aleja de todo esencialismo¹⁶ (“conjunto de atributos dados,

¹⁶ En vez de “esencialismo” Giménez Montiel utiliza el término “sustancialista” y lo define así: “(...) conjunto de propiedades y atributos específicos y estables, considerados como constitutivos de entidades que se mantienen constantes y sin mayores variaciones a través del tiempo.” [2002:36-37].

preexistentes”) para pensar más bien su “cualidad relacional, contingente, su posicionalidad en una trama social de determinaciones e indeterminaciones, su desajuste – en exceso o en falta – respecto de cualquier intento totalizador.” En efecto, “ninguna forma identitaria universalmente dominante” se ha impuesto sobre otras para ser el eje único de una nueva configuración histórica, precisa C. Dubar. [(2000) 2003: 53]. El planteo de C. Dubar aporta un nuevo elemento para la reflexión y el análisis de la realidad, quien, en el seno de la discusión epistemológica sobre identidad, opta por hablar de “formas identitarias”. Nos interesa su propuesta en la medida en que permite hacer jugar en la construcción de una identidad colectiva las apuestas más claramente definidas de los actores en su búsqueda identitaria. Se declinan en cuatro bloques interrelacionados cuya lectura se establece sobre los ejes sincrónicos y diacrónicos. Antes de precisar cómo entiende C. Dubar estas cuatro formas identitarias, es necesario puntualizar que según el autor, se inscriben en dos tipos básicos de socialización: comunitarias y societarias. Las formas comunitarias son antiguas, inclusive ancestrales. Implican reagrupamientos sociales llamados “comunidades” que pueden llamarse grupo cultural,¹⁷ nación, etnia, corporación, etc. Incluye sistemas de posicionamiento y rol singulares y de nombres asignados a los individuos. Estas formas persisten en las sociedades modernas. En general, son concientemente asumidas por los individuos pero pueden también ser impuestas. Es posible que en ellas se generen formas identitarias reflexivas y narrativas, aunque las formas estatutarias y culturales tienden a dominar la identidad de los sujetos. Se reproducen a lo largo de las generaciones. Las formas societarias, en cambio, son emergentes. Suponen la existencia de colectivos múltiples, variables, efímeros, pero formando todos parte de la vida de los sujetos, aunque la pertenencia o adhesión sea temporal. En ellas, los sujetos buscan la satisfacción de intereses mutuos y no sólo de intereses ajenos e impuestos desde lo alto de las jerarquías. Les provee múltiples y diversos recursos de identificación (por ejemplo, la persona puede ser ama de casa, madre, estudiante, profesionista, militante de una causa social o política, miembro de un colectivo que practica yoga, madrina de niños huérfanos que viven al otro lado del planeta, etc., al mismo tiempo). En las formas societarias, los sujetos se organizan según sus necesidades en formas diversas, múltiples, voluntarias e inciertas. Reúnen la creencia en la identidad personal que condiciona las formas de identificación a los diversos grupos (familiares, profesionales, religiosos, políticos...) vistas como resultado de decisiones y elecciones personales, y no como posiciones asignadas. Es una sociedad de

¹⁷ O “cultual”, según la terminología legalmente instituida en Francia desde 2000 para identificar ciertas comunidades como la de los Testigos de Jehová.

individuos hecha de relaciones no comunitarias entre los sujetos (Elias, citado en Dubar, 2003:201). Predomina la noción de identidad para sí, reflexiva y narrativa, sin excluir la identidad para el otro porque el sujeto no deja de pertenecer o inscribirse en las instituciones sociales. Veamos esto en un esquema que recupera las nociones de diacronía y sincronía.

Ejes → Tipos de socialización ↓	Sincrónico	Diacrónico
Socialización comunitaria	<p>Identidad estatutaria Se define en las interacciones en un sistema instituido y jerárquico. Se construye bajo las reglas de las instituciones: familia, escuela, Estado, grupos profesionales. Entra en categorías de identificación en las esferas de la vida social. Es el “Yo socializado” en los múltiples roles que ocupa, por ende es un Yo plural. Exige el reconocimiento de una institución (la escuela que da un diploma, la empresa que da un empleo, el Estado que da una nacionalidad, la comunidad de base que otorga una función...).</p> <p>Forma relacional para el Otro.</p>	<p>Identidad cultural, en el amplio sentido de formas de vida. En la línea generacional. Nombres atribuidos: padre, madre y propio. El “Yo nominal”. Pertenencia a un grupo local y a su cultura heredada (lengua, creencias, tradiciones) Formas antiguas de socialización. Perdurará mientras predomine el Nos sobre el Yo (Elias), las formas encantadas de creencias sobre lo racional (Weber) o las formas precapitalistas de producción (Marx).</p> <p>Forma biográfica para el Otro.</p>
Socialización societaria	<p>Identidad reflexiva Deriva de una conciencia reflexiva. Implicación en un proyecto significativo y subjetivo con pares que comparten un mismo proyecto. Es el sí-mismo reflexivo. Es la cara del Yo que cada cual quiere ver reconocida por el Otro significativo que pertenece a una comunidad de proyecto. Es la unidad del Yo, su capacidad discursiva para argumentar una identidad reivindicada y unificadora. La identidad privada que desarrolla “la inquietud de sí” (Foucault). También es estatutaria, apropiada. El rol es interpretado y reconocido.</p> <p>Forma relacional para sí.</p>	<p>Identidad narrativa Implica el cuestionamiento de las identidades atribuidas. Proyecto de vida que se inscribe en la duración. La historia que cada cual se cuenta a sí mismo sobre lo que es. Es el Yo narrativo que cada cual quiere ver reconocido por el <i>Otro significativo</i> (Berger y Luckmann) pero también por el <i>Otro generalizado</i> (Mead). Es el indicio de una búsqueda de autenticidad. Un proceso biográfico acompañado de crisis. Es la continuidad de un Yo proyectado en pertenencias sucesivas, perturbado por los cambios externos, sacudido por los avatares de la existencia. Un fin ético que da sentido a la vida entera. Exige una construcción autónoma, la verbalización de una historia personal que “haga sentido” para sí mismo.</p> <p>Forma biográfica para sí.</p>

Esquema de las formas identitarias basado en C. Dubar, 2003.¹⁸

¹⁸ El contenido conceptual, incluyendo los autores citados, es de la completa autoría de C. Dubar.

En el eje sincrónico (en el espacio, en un momento determinado) y en el eje diacrónico (en la duración), se leen las formas relacionales para el otro y para sí, lo que resulta en cuatro formas identitarias de socialización: estatutaria, cultural, narrativa y reflexiva. Sin ir más allá en las teorías psicoanalíticas, entendemos que el Otro, o el otro significativo, “constituye el referente principal como figura de identificación y mediación con el mundo objetivo que el sujeto debe internalizar.” [Landesmann, 2004:70, a partir de Berger y Luckmann]. El Otro significativo (a diferencia del otro compañero de existencia, define J. Lacan) no es semejante, es exterior y anterior al sujeto pero éste depende de él aunque pretenda dominarlo. [Chemana y Vandermersch, 1998 2004].

La forma identitaria dominante (desde el siglo XVII, afirma C. Dubar) sigue siendo una identidad “para el otro” pero se vuelve societaria, orientada hacia el acceso a una posición estatutaria. Si tomamos en cuenta que el estatus se tiene que adquirir, no está dado de una vez por todas como lo era (o lo es aun, en algunos casos) en las formas comunitarias de organización, la búsqueda identitaria se hace más compleja que en el pasado porque incluye el ingrediente de conflictividad que implica la lucha por la atribución de un espacio en la sociedad. Además, los procesos de racionalización propios de las sociedades posteriores a la Antigüedad greco-romana (como Weber lo ha estudiado) están marcados por la emergencia de una conciencia moral, lo cual significa, afirma C. Dubar, “un distanciamiento posible de los individuos ante su propio personaje, de su rol social y pertenencia comunitaria.” (ídem, p.32). Dado que la identidad no es ya sólo una atribución y dado que los sujetos están confrontados a su propia conciencia, nace una “forma reflexiva de identificación que consiste en buscar, argumentar, discutir, proponer definiciones de sí-mismo fundadas en la introspección y la búsqueda de un ideal moral.” (ídem, p. 33).

Otra dimensión debe completar lo enunciado hasta ahora: el reconocimiento social. En efecto, para poder existir socialmente, señala G. Giménez, “ser percibido, y por cierto ser percibido como distinto”, el sujeto o el grupo social esperan una asignación identitaria o un reconocimiento identitario.¹⁹ Esto nos lleva a considerar, junto con G. Giménez, que

La mayor o menor legitimidad de uno u otro polo, es decir, la prevalencia de la (búsqueda identitaria como) autoafirmación o (como) asignación, depende de la correlación de fuerzas entre los grupos o actores sociales en contacto. En efecto, la identidad es un objeto de disputa en las luchas sociales por la ‘clasificación legítima’, y no todos los grupos tienen el mismo poder de

¹⁹ Giménez cita a P. Bourdieu (1982:142) en *Ce que parler veut dire*. París, Fayard.

identificación. Porque, como explica Bourdieu en un artículo clásico (1980:63-72),²⁰ sólo los que disponen de autoridad legítima, es decir, de la autoridad que confiere el poder, pueden imponer la definición de sí mismos y la de los demás. [Giménez, 2002: 40].

Por tanto, si bien no existe un modelo identitario universalmente dominante, como señalaba C. Dubar, sí es la búsqueda de identidad objeto de una lucha política donde unos imponen y dominan y otros son dominados. A nuestro entender, esta dimensión forma parte también de lo que Landesmann *et al.* [2006] han llamado “posicionamiento”.

Ahora bien, aunada a las formas que cobra la construcción de una identidad colectiva (con base en C. Dubar) se incluye de manera central en este esquema crítico el tema de la identidad institucional. Vemos en la intersección de: 1) la recuperación de la memoria, 2) la construcción de la historia institucional (acontecimientos, hechos relevantes, fechas simbólicas, etc.) y 3) la construcción de un objeto de investigación (en este caso: la institución como instancia social de los procesos de institucionalización de una disciplina y las apuestas identitarias de los sujetos), decíamos que en esta intersección vemos una definición conceptual que parte por tanto del supuesto que la identidad institucional forma un constructo hecho de memoria, de acontecimientos y de anclajes de identificación que se hacen más o menos visibles en la vida cotidiana bajo la apariencia formal de representaciones, procesos de socialización y producciones culturales [Fernández 2006] (quien postula de esta manera que la identidad institucional es “la definición de lo que es la institución”), y se expresan mediante las “formas cómo los sujetos construyen su subjetividad en determinados espacios vividos, como sentido de pertenencia colectivo, con significados compartidos, memoria colectiva, mitos fundacionales, lenguajes, estilo de vida y sistema de comportamientos.” (Remedi, citado en Landesmann, 2006:122). Al igual que la identidad individual o colectiva, la identidad institucional alude a un proceso de “subjetivación diferenciada” pero versa en particular sobre las formaciones “simbólicas e imaginarias de la institución, de los elementos que constituyen la cultura institucional.” [Landesmann *et al.* 2006:121].

²⁰ Bourdieu, P. (1980): « L'identité et la Représentation », en *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n° 35.

2. Metodología de trabajo

Esta investigación se inscribe en una orientación que pretende “entender los fenómenos sociales desde la propia perspectiva del actor” porque “la realidad que importa es lo que las personas perciben como importante.” [Taylor y Bogdan, 1986: 16]. Para ello, se empleó un procedimiento de trabajo que permite abordar el mundo empírico partiendo de las siguientes consideraciones. En primer lugar se utilizó un método inductivo-analítico que no pretende evaluar modelos, hipótesis o teorías preestablecidas, sino que parte de interrogantes generales a las que se fueron sumando otras más precisas en el transcurso de la investigación.²¹ Por tanto, los sujetos no se abordaron como “variables” de un conjunto hipotético sino que interesaron sus circunstancias biográficas e incluso la interpretación que tienen de su propia trayectoria académica.

Las entrevistas en profundidad tuvieron la forma de una conversación, buscando una interacción no intrusiva, al tiempo que se partió conscientemente de la existencia de una empatía entre entrevistador y entrevistados porque era indispensable entenderlos en su lógica y circunstancias. No se vertieron juicios sobre los sujetos seleccionados ni sus circunstancias y discursos y todas las perspectivas factibles de los sujetos fueron tomadas en consideración para la selección de la muestra. El acercamiento a los sujetos se estableció de manera heurística puesto que se trataba de descubrir un universo de fenómenos sociales, emocionales, políticos, históricos. Por su proximidad con el mundo empírico, la metodología cualitativa me permitió “asegurar un estrecho ajuste entre los datos y lo que la gente realmente dice y hace” (ob.cit., p. 21). En ello reside la validez, que no la confiabilidad o reproductividad, del método. Finalmente se siguieron lineamientos orientadores que surgían de los espacios de formación como los seminarios del director de tesis y sinodales, sin congelar reglas del método.

Inscrito en este enfoque, el actual es un estudio de caso. Susana García Salord [1991:427 y ss.] define los estudios de caso como

Investigaciones con profundidad; constituyen un laboratorio que facilita reconstruir la complejidad de un fenómeno social, a través de identificar la trama compacta e “invisible” (los detalles) que lo estructuran. (...) Por la especificidad, el estudio de caso registra procesos, dinámicas, relaciones, contenidos y significados

²¹ Estas interrogantes se explicitan en el apartado denominado “Delimitación de la problemática”

en una visión holística del fenómeno, y su intencionalidad radica en la interpretación del mismo para dar cuenta de su lógica de constitución y desarrollo.

En torno a los estudios de caso en el campo de las ciencias sociales flota la interrogante sobre su validez externa, o potencialidad generalizadora. En lo personal, preguntaría si es realmente posible la generalización y si a eso responde la búsqueda del investigador. Junto con otros autores e investigadores, Robert Donmoyer [1992] explica que no es tarea del investigador en ciencias sociales proponer estudios cuyos resultados puedan ser generalizados, sino que esto es responsabilidad del “consumidor” o lector de dichos estudios a la luz de sus propias experiencias. Aporta ejemplos muy ilustrativos donde muestra cómo su propio concepto y el concepto científicamente asentado de *personas de escasos recursos* se fue modificando mediante la observación y la experiencia. Entonces más que generalizar, buscaremos *ampliar* nuestros conceptos. Intentaremos llevar el razonamiento a nuestro terreno de prácticas.

En efecto, si tomamos el caso de las investigaciones sobre adquisición de lenguas extranjeras éstas nos dicen que en el habla para los extranjeros (*foreigner talk*), es decir el habla del nativo con personas que no hablan su lengua, se da un fenómeno que lo presenta como una variante especial donde se ponen en obra dos tipos de simplificaciones, gramaticales y agramaticales.²² Pero estos estudios quizá no tomaron en cuenta los hablantes de mi pueblo donde convergen personas provenientes de diversas micro regiones de Italia, cada una con su propio dialecto, por tanto será a través de mi observación que podré confirmar o infirmar esta conclusión y quizá descubriré que en este caso particular los hablantes hacen simplificaciones gramaticales mas no agramaticales. Tendré que integrar (adaptarlo a nuevos conocimientos) y diferenciar (diversas formas de manifestación del habla para extranjeros) el concepto que adquirí sobre *foreigner talk*. Esto nos lleva a pensar que el afán de llevar a cabo estudios cuyos resultados puedan generalizarse o aplicar automáticamente a otros casos y volverse verdades universales se topa con un escollo mayor, el de la complejidad del mundo social que requiere ser tomada en cuenta en el análisis científico. Ahora bien, para conocer de este

²² Da Silva Gomes, Helena y Signoret, Aline (1996): *Temas sobre la adquisición de una segunda lengua*. México, UNAM/CELE.

enfoque cualitativo en su aplicación a casos temáticamente cercanos al estudio que aquí se presenta, recurrimos en un principio a las tesis doctorales de Eduardo Remedi “Detrás del murmullo. Vida político-académica en la Universidad Autónoma de Zacatecas 1959-1977” y de Adela Coria “Tejer un destino. Sujetos, institución y procesos político-académicos en el caso de la institucionalización de la pedagogía en la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina, 1955-1966”. Después, los trabajos de Monique Landesmann “La comunidad académica como espacio de socialización de científicos de la UNAM. El caso de los bioquímicos ‘herederos’ de la Facultad de Medicina de la UNAM (1957-1974)” e “Identidad institucional e institucionalización de la psicología conductual en la Facultad de Psicología, UNAM (1970-1977)”, por su cercanía en cuanto a temática, fueron también referentes muy útiles para acotar y comprender las formas de aprehender la problemática que queríamos abordar.

La investigación tal como se llevó a cabo forma un entramado entre la formación académica, el desarrollo personal y un trabajo sobre sí mismo, como lo señala V. De Gaulejac [1999]. Fue un constante recorrido de idas y vueltas entre “los registros de lo vivido, del aprendizaje y de la conceptualización”, siguiendo en eso al mismo autor (ob.cit., p.13). Pero se presentó durante toda la primera fase de la investigación un fuerte fenómeno de implicación que impedía objetivar la conceptualización. Las premisas de la problemática que había planteado en un inicio conformaban en realidad una serie de prenociones sobre la institución (mas no sobre los sujetos) que obturaban toda posibilidad de análisis. Se desanudó el problema cuando se logró hacer que los elementos teóricos del análisis impusieran su lógica para el trabajo de interpretación permitiendo un distanciamiento paulatino con el objeto de estudio.

En este trabajo, que pretende dar a conocer el caso de una institución a la que bien se puede aplicar esta definición acuñada por E. Enriquez de institución “trabajando sobre sí misma, construyendo sus prácticas a partir de su historicidad” [Enriquez, (1992) 2003:61], fue necesario recurrir a la memoria y el relato, tal y como lo dijo Jacques Le Goff: “La memoria es un elemento esencial de lo que se llama ahora la *identidad* individual o colectiva, cuya búsqueda es una de las actividades fundamentales de los individuos y de las sociedades de hoy, en la fiebre y la angustia” [Le Goff, (1977) 1988:174].

Este estudio se centra en las formas en que se generaron procesos identificatorios a lo largo de la historia de esta institución, con base en los relatos de sujetos elegidos específicamente y las fuentes secundarias localizadas (archivos documentales). Me situé como “testigo de segundo orden o testigo de alguien que testimonia” [Corbalán (1996) 1998:

46] en una perspectiva de la institución en tanto “reservorio social de recuerdos individuales que constituyen una trama social valiosísima, a la que recortamos desde una temática: la memoria institucional.” (ob.cit., p. 48). Quiero suscribir también el enfoque precisado por J. Le Goff cuando puntualiza que en el trabajo de recuperar la memoria colectiva está en juego la posibilidad de otra escritura de la historia desde la visión de los dominados en el sentido amplio de la palabra, porque en efecto, los profesores de una institución educativa no son quienes detienen generalmente el poder oficial, el poder de escribir la historia que se vuelve “oficial” si la escriben las autoridades de una institución educativa del tamaño de la UNAM. Esta reflexión cobra importancia si se considera que la Universidad en cuestión no se caracteriza por ser una organización de tipo “horizontal”, y si se toma en cuenta que las autoridades no son figuras de representación simbólica, sino que por el contrario detentan un fuerte poder político que incluso rebasa el ámbito de la propia universidad... pero éste no es el tema de nuestro estudio, así que volvamos a J. Le Goff, quien precisa que corresponde a los científicos sociales “la lucha por la democratización de la memoria social”. (ob.cit., p.176). Ahora bien, todos los relatos, afirma Le Goff, –y el relato hecho de muchos relatos que se expondrá a continuación confirma lo dicho- no son *El Pasado* con mayúsculas, no son La Historia, se definirán mejor como *una vista sobre el tiempo*. (idem, p.39).

En *Temps et Récit*, Paul Ricoeur [1985] plantea la noción de identidad narrativa, que consiste en pensar que el individuo se presenta a sí mismo bajo la forma de una historia personal narrada, provocando así que la identidad se revele mediante el relato. La identidad narrativa aparece entonces como una verdadera puesta tanto para los individuos como para los grupos [Alpern, 2005]. Lo que somos, o mejor dicho, el sentido de lo que somos, depende de las historias que contamos y nos contamos, apunta Jorge Larrosa, [1995] y agrega: “El sentido de quien somos es análogo a la construcción y la interpretación de un texto narrativo que, como tal, obtiene su significado tanto de las relaciones de intertextualidad que mantiene con otros textos como de su funcionamiento pragmático en un contexto” (idem, p. 280). Hablamos en este caso del texto que construye el investigador desde su propia configuración múltiple (social, cultural, ideológica, etc.), del texto que son los relatos del Otro, del texto que nace del encuentro de las subjetividades implicadas, del texto matizado por un sinfín de fenómenos psíquicos, emocionales, intelectuales, culturales, históricos, etc., donde prevalecen siempre la memoria y el olvido. Al final, el texto que resulta no puede entenderse fuera de su con-texto.

El relato configura la experiencia humana y la temporalidad, afirma Roland Barthes. Veinte años después, P. Ricoeur retoma este sendero y agrega: “La temporalidad no se deja decir en el discurso directo de una fenomenología sino que requiere la mediación del discurso indirecto de la narración” [Ricoeur, 1985:435, citado por L. Arfuch]. En efecto, acota L. Arfuch,

(...) ‘el tiempo’ sólo puede aludirse en singular, es el acto de la enunciación el que va a instituir el ‘ahora’ (...) a partir del cual habrá un ‘ayer’ y un ‘mañana’. Y es precisamente la narración la que va a permitir el despliegue de los distintos tiempos en una correlación de sentido según la trama. [Arfuch 2002b: 23].

Existe una identidad formal y adjudicada, desde el nombre que nos atribuyen los padres hasta los demás signos de identificación sociales como nacionalidad, lengua materna, creencias y valores inculcados en la familia y la comunidad de pertenencia primaria, en suma una identidad estatutaria que P. Ricoeur llama *mismidad* y Dubar un *Yo plural*, pero la identidad narrativa, que implica precisamente el cuestionamiento de las identidades atribuidas y que Ricoeur llama *ipseidad*, da sentido para sí mismo, “es la continuidad de un Yo proyectado en pertenencias sucesivas, perturbado por los cambios externos, sacudido por los avatares de la existencia”, explica C. Dubar. Narrativa e historia crean significados conjuntos, en los que la narrativa, que recurre a la memoria, potencializa la escritura de otra historia, como lo plantea J. Le Goff citado líneas arriba, que L. Arfuch segunda en estos términos:

Esta dimensión narrativa, que traza el arco de la temporalidad (postula un origen, un devenir, figuras protagónicas, transformaciones, pruebas cualificantes, sentidos, valoraciones) es especialmente apta – como el modelo canónico de la novela – para agudizar la percepción de los pequeños detalles, las tramas marginales, las voces secundarias, aquello que, en lo particular, trae el aliento de las grandes corrientes de la historia. [Arfuch, 2002b: 25].

A la dimensión de generadora de historia, la narrativa suma la dimensión colectiva puesto que “amplía la posibilidad de comprensión de los seres humanos como incluidos en un nosotros” (ob. cit., p. 26). De acuerdo con este planteamiento, el trabajo de investigación que se materializa en este texto pretende labrar una historia colectiva que sustente los datos y las interpretaciones de la dinámica identitaria como proceso colectivo. Ahora bien, estamos concientes que la narrativa presentada en este texto responde a la puesta en

discurso de los hechos, acontecimientos, interpretaciones, que se realiza en medio de un proceso de reflexión sobre la dinámica de producción del relato, y es a la vez “una operación cognoscitiva e interpretativa sobre formas específicas de su manifestación”, como sostiene L. Arfuch [2002b:20]. Para ello, se eligió un esquema interpretativo emanado de las teorías del psicosocioanálisis y de las teorías sociológicas sobre identidades, como se vio en la primera parte del trabajo.

La argumentación metodológica puede abordarse no sólo desde las perspectivas historicista del relato y filosófica de la memoria, como lo venimos haciendo recurriendo a los estudiosos de estas ciencias, sino también desde el ámbito del análisis sociológico de las instituciones con una breve reflexión. Así diremos que los testimonios de los actores son fuentes valiosas si recordamos que las instituciones no tienen una lógica *a priori* [Berger y Luckmann, 2001: 87]. Ésta se actualiza en la reflexión vertida por los individuos sobre las prácticas que se ejercen día a día en la institución, y nos lleva a plantear que, en este trabajo, se recurre a los testimonios vertidos en entrevistas, asumiendo que los individuos realizan acciones que, si bien son discontinuas en el contexto de la institución, aparecen como partes de un todo coherente en “un universo subjetivamente significativo cuyos significados no son específicos para el individuo, sino que están articulados y se comparten socialmente” (ob.cit., p. 88). Ciertamente es que a través de su testimonio, los sujetos afirman sus diferencias, pero también lo es que

Toda diferencia se halla interrumpida por una cadena de equivalencias y de igualdad. Se acepta la diversidad, por ende las particularidades, como elementos constitutivos del pensamiento moderno (en la sociología, la filosofía, la historia, la psicología, etc.) pero la relación con el otro sigue regida por normas que trascienden los sujetos. Las diferencias que hay entre sujetos están cruzadas por equivalencias e igualdades. [Arfuch 2002b:29].

A esto, podemos agregar que el entrecruzamiento de igualdades y diferencias recuperado en el texto como resultante de la narrativa y la interpretación llevan asimismo al entrevistado y al entrevistador a compartir singularidades y semejanzas.

Las entrevistas fueron “semi guiadas”.²³ Se adjuntan en el Anexo 1 los guiones de cuestionarios utilizados para las entrevistas que denominé “relato de inserción en el CELE”.

²³ Se optó por respetar el anonimato de los informantes, en algunos casos, a petición expresa del informante.

Pero su uso fue muy aleatorio (salvo en las dos primeras entrevistas en las que se trató de “cubrir” lo previsto en dichos cuestionarios), se optó por dejar que el sujeto articulara su pensamiento según su propio estilo narrativo y sólo en algunas ocasiones, el relato era interrumpido para hacer alguna pregunta que permitiera obtener una precisión. En total se realizaron 28 entrevistas a cuatro ex directores, diez profesores de carrera del CELE, siete profesores de asignatura del CELE, un técnico académico de Tiempo Completo del CELE, cinco profesores universitarios externos al CELE: dos eran estudiantes universitarios antes de fundarse el CELE y fueron estudiantes del CELE cuando se creó (se citan sus nombres), otros dos fueron testigos de la creación de las Asociaciones de profesores de lenguas (se citan sus nombres), el último fue Consejero durante el Congreso Universitario de 1990 y una ex estudiante del CELE, arquitecta, según se muestra a continuación:

Número de la entrevista en el texto	Fecha de la entrevista	Perfil básico del entrevistado	Tipo de entrevista	Datos complementarios
1.	10/08/2004	Profesor Tiempo Completo	Relato de su inserción al CELE	Fundador Cargo administrativo ²⁴
2.	10/07/2004	Profesor Tiempo Completo	Relato de su inserción al CELE	Fundador Profesor Emérito
3.	06/09/2004	Profesor de Asignatura	Relato de su inserción al CELE	Antigüedad superior a 20 años
4.	14/10/2004	Profesor Tiempo Completo	Preguntas específicas	Fundador
5.	19/11/2004	Director	Preguntas específicas	
6.	11/12/2004	Profesor de Asignatura	Relato de su inserción al CELE	Antigüedad superior a 20 años
7.	17/01/2005	Profesor de Asignatura	Relato de su inserción al CELE	Antigüedad superior a 15 años
8.	17/02/2005	Profesor de Asignatura	Relato de su inserción al CELE	Con menos de 10 años de antigüedad
9.	19/01/2005	Profesor Tiempo Completo	Relato de su inserción al CELE	Con cargo administrativo
10.	17/05/2005	Técnico Académico	Preguntas específicas	Con cargo administrativo
11.	25/01/2005	Ex alumna del CELE	Preguntas específicas	Arquitecta. Entrevista vía electrónica
12.	07/02/2005	Consejero Congreso 1990	Preguntas específicas	Profesor universitario, externo. Entrevista vía telefónica
13.	08/09/2005	Profesor Tiempo Completo	Preguntas específicas	Antigüedad superior a 20 años
14.	16/02/2006	Profesor de Asignatura	Preguntas específicas	Cargo administrativo
15.	01/03/2006	Profesor de Asignatura	Relato de su inserción al CELE	Antigüedad superior a 20 años
16.	23/08/2007	Profesor Tiempo Completo	Preguntas específicas	Antigüedad superior a 20 años

²⁴ Cuando se señala “Cargo administrativo” se entiende que la persona lo ocupaba al momento de la entrevista.

17.	08/10/2006	Profesor de Asignatura	Relato de su inserción al CELE	Con menos de 10 años de antigüedad
18.	13/09/2005	Externo, fundador Asociaciones	Preguntas específicas	Profesor universitario
19.	13/09/2005	Externo, fundador Asociaciones	Preguntas específicas	Profesor universitario
20.	25/05/2005 y 15/03/2006	Profesor Tiempo Completo	a. Relato de su inserción al CELE b. Preguntas específicas.	Antigüedad superior a 20 años
21.	13/05/2005	Profesor Tiempo Completo	Preguntas específicas	Antigüedad superior a 20 años
22.	09/05/2007	Director	Preguntas específicas	
23.	01/10/2004	Director	Preguntas específicas	
24.	15/09/2004	Director	Preguntas específicas	Fundador
25.	01/06/2005	Profesor Tiempo Completo	Preguntas específicas	Cargo administrativo
26.	23/09/2005	Profesor Tiempo Completo	Preguntas específicas	Cargo administrativo
27.	02/08/2007	Ex alumno de CELE	Preguntas específicas	Profesor universitario, externo. Entrevista vía telefónica
28.	06/04/2005	Ex alumno de CELE	Preguntas específicas	Profesor universitario, externo. Entrevista vía telefónica

Las categorías laborales 'profesor de carrera' y 'profesor de asignatura' representan posiciones en el organigrama de la Universidad que implican ciertas disposiciones, un *habitus* determinado: una estructura, una capacidad y un condicionamiento [Bourdieu, 1979: 191]. Las tomas de posición de los profesores de carrera interesaron en este trabajo porque juegan un papel nuclear en las decisiones académicas en el CELE, ocupan formalmente la posición de bisagra entre la docencia y la investigación, forman una población estable en la dimensión temporal debido a su misma posición, por todo ello, sus tomas de posición reflejan la dialéctica instituido/instituyente. Por la naturaleza histórica del trabajo, se buscaron profesores

de asignatura con más de una década de antigüedad en el CELE, salvo en dos casos. Por tanto, sus tomas de posición son también construcciones elaboradas en la duración, pero sus posicionamientos son distintos, las miradas son diferentes puesto que ocupan espacios en la estructura jerárquica y reglamentaria determinados por factores económicos-salariales, temporales de la dedicación jornalera, y políticos diferenciados, que tienen todos ellos un impacto sobre su auto-representación, su identidad profesional e institucional y sus formas de identificación y pertenencia.

Ciertamente, otro posicionamiento para mirarse y mirar al CELE lo da el departamento de lengua de adscripción, pero, en este estudio, fue un criterio indiferenciado por representar una dimensión cuyo análisis específico hubiera demandado un esfuerzo adicional con el que no pudimos cumplir.

Como se ha dicho, el interés central de este trabajo es de dar cuenta del espacio institucional que significa el CELE para algunos de sus principales agentes: los profesores. Es evidente que en una institución de esta índole se encuentran otros tipos de profesionales y actividades, notablemente los administrativos. Este intento por reconstruir la historia del CELE reúne sin embargo todas aquellas esferas de acción, prácticas y actividades profesionales en las que de una forma u otra están implicados los profesores (algunos de ellos ocupan, o ocupaban al momento de la entrevista, un cargo académico-administrativo). Los empleados administrativos y los empleados de intendencia forman parte de la institución y muchos de ellos la han visto crecer. Desafortunadamente, sus voces no han podido ser incluidas en este trabajo por razones inherentes a la cultura de la institución misma, que los confina en una suerte de secrecía desde la cual se auto impiden hablar sobre la institución.

Las entrevistas realizadas fueron de dos tipos: relatos de inserción y de preguntas específicas. Los “relatos de inserción” fueron entrevistas a profundidad en la que los informantes narraron su trayectoria, con énfasis en el momento, formas y razones de su inserción al CELE. Fueron entrevistas que duraron entre tres y cuatro horas. En uno de los casos, hubo una segunda entrevista que duró otras dos horas. Fueron diez en total y todas tuvieron lugar en el domicilio del entrevistado. En todas ellas el sujeto habló libremente sobre la base de una pregunta: “¿Puedes platicarme tu historia, desde tu infancia, y cómo llegaste al CELE?”, con algunas preguntas intermedias, como se dijo líneas arriba, cuando se necesitaba mayores precisiones para entender los datos del relato.

En las entrevistas de tipo “preguntas específicas”, los sujetos también abordaron temas de su historia de vida según lo consideraban necesario entrevistado y entrevistador, pero la

finalidad particular de la entrevista era corroborar datos, tanto los obtenidos mediante el otro tipo de entrevista como mediante las fuentes

documentales, y conocer nuevas informaciones, profundizando en ciertos temas. Estos informantes con los que acudí en determinado momento de la investigación –cuando la misma reconstrucción histórica hacía aparecer los vacíos informativos-, tenían la competencia necesaria para informar sobre áreas puntuales del trabajo que se lleva a cabo en el CELE. Todas duraron aproximadamente dos horas y tuvieron lugar en algún espacio del CELE.²⁵

El principio de selección de estos entrevistados en general fue el de la mutua confianza, al que podemos agregar un criterio de empatía y simpatía en la mayoría de los casos. Se eligieron también por ser sujetos “visibles” porque participan activamente en la vida organizativa y colegiada del centro. No quiero decir con ello que quienes no participan de manera tan visible tengan características menos considerables, sino que los imperativos del tiempo de investigación posibilitaron acceder a esta muestra, con entrevistas a profundidad. En otro trabajo convendría indagar acerca de los estilos de vida y la biografía de sujetos menos “visibles” que sin embargo están muy presentes en la institución, por su trabajo cotidiano igual de constante. Trece de ellos son extranjeros y se utilizó también este criterio porque el CELE se caracteriza por ser un centro donde laboran muchos extranjeros. No definen toda la vida del Centro pero sí imprimen un sesgo particular por el simple hecho de provenir de culturas distintas. A ellos me dirigí también porque yo misma soy extranjera y quizá, inconcientemente, la curiosidad por saber cuáles fueron las trayectorias de los demás me dominó: saber en qué momento de sus vidas, en qué punto medular se encontraron con el CELE para quedarse. Por otra parte, creo poder afirmar que son *sujetos tipo* por las funciones que ocupan en el CELE y por su estilo personal de inscribirse en la dinámica profesional del Centro, de tal suerte que cada uno representa a otros. También por ser representativos de la composición social del profesorado del CELE y cabe precisar los siguientes datos: la edad de los entrevistados fluctúa entre los 30 y los 80 años; hay más mujeres en la muestra que hombres, porque en el CELE trabajan más mujeres que hombres. En esta lista de 28, hay cuatro entrevistas a ex directores y a una colega académica que fungió como secretaria de los tres primeros directores de la etapa

²⁵ Tres de estas entrevistas no arrojaron datos pertinentes para este estudio, por lo que no se citan en el texto. En algunos casos, aparecen los nombres de las personas entrevistadas y no el número de la entrevista. En regla general, he preferido mantener los testimonios en el anonimato. De cada entrevista existen su grabación en cinta magnética y su transcripción impresa.

fundacional. En todas estas entrevistas, las preguntas fueron centradas en la historia del CELE, lo que no impidió que los sujetos relataran aspectos de su vida personal o profesional fuera del CELE. La primera duró tres horas y tuvo lugar en su casa; la segunda, también en su casa, duró una hora; la tercera y la cuarta, en un cubículo de la Biblioteca del CELE, duraron dos horas; la última entrevista a un ex director se llevó a cabo en sus oficinas y duró cerca de dos horas. La entrevista con el primer director fue muy amena, él se mostró abierto y sincero; sin su ayuda, difícilmente hubiera podido reconstruirse la etapa del CELE naciente con tanta precisión. En el caso del segundo director entrevistado, no sólo se pretendía recabar información sobre los eventos históricos, sino que se buscaba también recibir sus opiniones sobre su periodo, su gestión en particular y la participación de los profesores, así como sobre la gestión anterior a la suya. La UNAM vivía una efervescencia sindical en aquel entonces, al igual que muchas de las universidades del país, así que la perspectiva ideológica del director era importante para entender las acciones que realizó. No se mostró muy dispuesto a platicar su experiencia en el CELE, porque como él mismo afirma, fue una de las peores etapas de su vida. La entrevista a la secretaria académica del periodo fundacional sirvió para contrastar opiniones, para complementar la información y para confirmar los datos que los directores anteriores me habían relatado. La ex directora que entrevisté y que cubrió dos periodos, actualmente profesora de tiempo completo, me habló específicamente de su gestión, de su visión del CELE actual y de aquel entonces, y también expresó sus opiniones al respecto. El director que le había antecedido me explicó las condiciones tanto económicas como académicas en las que se encontraba el CELE que ‘recibió’ y el CELE que dejó. En el caso de los directores, el “pensar” el CELE mediante estas entrevistas provocó reflexiones, pero también se podían percibir las fuertes emociones que suscitaba el ejercicio de memoria y relato en la voz de los locutores.

Para finalizar este apartado, quiero enfatizar que para asegurar la consistencia de la información recabada en las entrevistas utilicé una estrategia de validación interna que siguió un proceso ramificado. El primer entrevistado, después de narrar su historia desde la infancia, el medio familiar, el lugar dónde vivía, el encuentro con quien fuera su esposa, las decisiones que tomó para su futuro profesional, abordó de manera natural su ingreso al CELE. Dado que fue profesor fundador, su narración cubrió los 40 años de existencia del Centro. La segunda entrevista también se destinó a un profesor fundador. A partir de ahí, y después de las entrevistas con los directores del período fundacional, y al alimón con la búsqueda documental en varias bibliotecas de la UNAM y del COLMEX, todas las entrevistas que siguieron contenían entre otras cosas: 1) la búsqueda de nuevas

informaciones y 2) la confirmación, o refutación en su caso, de lo dicho por los entrevistados anteriores, sea en entrevistas de “relato de vida” sea en entrevistas con preguntas específicas. Lo que las entrevistas con preguntas específicas arrojaron está plasmado en artículos, productos tangibles, estadísticas difundidas por la dependencia y por la UNAM, documentos públicos a los que acudí en la mayoría de los casos y que se reproducen en el trabajo de reconstrucción histórica del CELE. En la presentación de la narrativa, se mencionan las ocasiones en las que los informantes relatan de manera diferente un mismo evento o lo refutan, o bien externan opiniones encontradas sobre un mismo acontecimiento o una manera de interpretar.

El segundo grupo de fuentes de información utilizadas en este trabajo fueron los diferentes acervos documentales consultados, de los cuales destaco los siguientes: las Bibliotecas del Centro de Estudios sobre la Universidad (ex CESU) y de la Dirección General de Planeación de la UNAM, en donde pude examinar la legislación universitaria y las estadísticas generales de la UNAM para el período estudiado, así como el archivo CELE 1966-1968 del Fondo Universidad que consta de diversos documentos, entre ellos, de manera sobresaliente, correspondencia entre el director del CELE y el Secretario General de la UNAM.²⁶ La búsqueda en los archivos de las actas de las sesiones del Consejo Universitario (CU), consultados en la Biblioteca del Colegio de México, para la reconstrucción histórica del Centro no dio los resultados esperados, por lo que puedo hacer eco a lo que un investigador observa, al referirse al proyecto de fundación de la escuela de Ciencias Químicas: “Cabe aclarar que es imposible reconstruir los pasos (del) proceso a partir de las actas de las sesiones del CU, organismo colegiado que funcionaba *ex profeso* para asumir la responsabilidad del quehacer interno de la institución, dado que no se constata en ellas documento alguno que haga explícita la puesta en marcha, como en efecto lo estaba, (del) proyecto ...” [Domínguez Raúl, 1986: 117]. Se pudo comprobar en nuestra experiencia que, en efecto, una búsqueda en las actas del Consejo Universitario resulta estéril, salvo algunas menciones aisladas que se citarán llegado el caso. Si a través de las entrevistas se logra una visión instituyente, mediante los discursos oficiales se da la visión oficial instituida. [Corbalán, (1996) 1998]. En el archivo del Colegio Académico del CELE (CACELE) fue posible examinar las transcripciones de los llamados “seminarios de diagnóstico”, “mesas de diálogo” y ponencias producidas por profesores, administrativos,

²⁶ Desde su creación, el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras tuvo esa denominación pero cabe señalar que en la documentación del archivo del Fondo Universidad, lo que nosotros llamamos CELE, con sus siglas, era denominado por los autores “Centro”.

estudiantes y empleados, para el Congreso Universitario de 1990. Otra fuente importante de información fueron los boletines del CELE y los escritos publicados en fechas conmemorativas en voz de directores y profesores,²⁷ así como distintos documentos institucionales como informes, estadísticas y planes de desarrollo del CELE. Cabe señalar aquí que la búsqueda documental se vio limitada por la inexistencia de los archivos internos del CELE (que fueron sacados del Centro aproximadamente en 2000). El hecho contiene muchos significados simbólicos: la institución niega su historia, considera que su pasado no merece ser archivado o no tiene memoria. Las reflexiones de A. Corvalán merecen reflexión

No encontrar las actas fundacionales u otros documentos históricos de distintos momentos de la organización es frecuente expresión de resistencia psicológica. (...) Podemos inquietarnos por las instituciones que imponen el olvido como una forma de silencio, de sometimiento, de empobrecimiento, de impotencia, dado que la injusticia reinará en ellas y cada vez más se romperán los entramados sociales. [Corvalán (1996) 1998: 67 y 73].

Por otra parte, he solicitado información al CELE que no me fue proporcionada y a CONACYT que argumentó la imposibilidad de dar a conocer información sin la autorización de la institución en cuestión. En Difusión Cultural, afirmaron no tener ningún archivo del CELE. En el caso de la información documental, se precisa en el texto cuando un dato encontrado y recuperado para el relato no pudo comprobarse. Otra fuente importante que se utilizó fue la literatura especializada cuyas referencias se consignan en el texto y en la bibliografía final.

La exposición de los resultados de esta investigación siguió el criterio de sucesión de los acontecimientos significativos con base en la información recopilada. Los datos fueron considerados como significativos en la medida del grado de esclarecimiento que podían aportar al tema de la construcción de identidades en el proceso de institucionalización de las lenguas extranjeras y de la lingüística aplicada. Fueron clasificados según su periodización y su recurrencia (ver Anexo 2). Este ordenamiento del capitulado se complementa con Anexos en donde se detallan aspectos específicos señalados en la narración.

²⁷ Son tres las fechas conmemorativas, nos referimos a ellas de la siguiente manera: XV años (1981), XXX años (1996), XXXV años (2001).

3. Delimitación de la problemática

En los orígenes de este trabajo hay una serie de dudas e inquietudes surgidas de la vida cotidiana en el CELE y en el país, en contacto con otras instituciones educativas – donde se incluye la Secretaría de Educación Pública y la UNAM en sus niveles medio y superior de enseñanza-: ¿por qué se siente una desvalorización social de la profesión de docente de LE?, que se refleja por ejemplo en una institución confrontada recurrentemente a la necesidad de reivindicar su espacio y en una sociedad donde se escuchan discursos que asocian el verbo “acabar” con esta profesión: “Después de tanto estudiar tal persona, no encontró trabajo y *acabó* como maestra de inglés.” O donde, en una reunión de “intelectuales”, me han dado la espalda *ipso facto* después de decir cuál era mi profesión.²⁸ Evidentemente, como persona proveniente de otra cultura, pregunté si en mi país de origen, Francia, un profesor universitario de alemán o de inglés o de italiano sufriría las mismas ofensas: mismos profesores de idiomas me han contestado unánimemente que no, que el estatus de un profesor universitario de LE es el mismo que el de cualquier profesor universitario. Es sabido que lo que ponen en juego las LE es esencial en el mundo contemporáneo porque el dominio de una o varias LE marca la diferencia a *curriculum vitae* iguales en un “mercado de trabajo” extremadamente competitivo. Es sabido también que la enseñanza de una LE requiere de conocimientos y habilidades docentes equivalentes a los de otra profesión docente. Entonces, pese a la conciencia de una comparación entre Europa y México de suyo arriesgada por razones históricas y culturales, las preguntas (algunas pragmáticas y otras menos) siguen vigentes: ¿necesita México de profesionales capaces de hablar LE?, ¿es menor la competencia aquí en el ámbito laboral?, ¿representa la diversidad cultural y lingüística un bien simbólico y una riqueza de los que ningún país moderno puede prescindir?

Una búsqueda de respuestas a estas preguntas implicaba indagar... ¿pero hacia dónde? Se abrió para mí una ventana de comprensión al asistir al seminario de Monique Landesmann en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM sobre culturas académicas.

²⁸ Otro ejemplo: leía recientemente en un blog en la Internet, que reúne a profesores de francés de todo el mundo, los comentarios de una de ellas adscrita a una prestigiosa universidad privada, recientemente llegada a México: “(...) Desafortunadamente, aquí no se le da mucha importancia a las lenguas.”

Ahí por ejemplo, conocí un estudio renombrado de Manuel Gil Antón, “Origen no es destino”, en el que no dejó de pasarme desapercibido el hecho que en ese estudio donde intervinieron las voces de miles de profesores universitarios no estaban incluidas aquellas de los de LE. Una suerte de ninguneo que llegaba pues de todos los flancos sociales... Mi curiosidad se encontraba más atizada aún. Hice entonces mi tesis de Maestría en Pedagogía sobre nosotros mismos, tomándonos desde el ángulo de la evaluación de la docencia. Era una puerta de entrada, aunque ligeramente desviada. Para el siguiente trabajo, era necesario ir más a fondo en el propósito de entender esta realidad. Después de varias aproximaciones sucesivas, con el apoyo de Eduardo Remedi, Monique Landesmann y el comité asesor que fue nombrado para la ocasión, finalmente se orientó la investigación hacia el tema de las construcciones identitarias en procesos de institucionalización, con el cual se acota el trabajo al ámbito de una institución referencial en el área de la docencia de las LE y a la vez permite profundizar un núcleo de la problemática como lo es sin duda la cuestión de la construcción identitaria, la cual ofrece la posibilidad de indagar en varias vertientes de la fenomenología social, cultural, antropológica, política, económica y psicosocial. Con la finalidad de construir un entramado institucional que sirviera de plataforma desde la cual observar, analizar e interpretar la dinámica identitaria, se optó bajo la conducción de Eduardo Remedi por “rearmar” la historia de la institución desde su etapa fundacional hasta un momento de su desarrollo que fuera definiéndose durante el curso del trabajo. La línea de investigación se definió entonces como: “Orientaciones y significados de las construcciones identitarias en los procesos de institucionalización del campo de la enseñanza universitaria de las lenguas extranjeras, incluida la Lingüística Aplicada”.

Con la ayuda de G. Giménez, podemos precisar una primera pregunta de investigación

(...) no se trata simplemente de inventariar el conjunto de rasgos culturales que definirían una identidad, sino de detectar cuáles de entre ellos han sido seleccionados y utilizados por los miembros del grupo para afirmar y mantener una distinción cultural. También se infiere de lo dicho que no es tarea de las ciencias sociales detectar cuál es la ‘verdadera identidad’ de determinados grupos o colectivos, sino explicar los procesos de identificación sin juzgarlos, dilucidar las lógicas sociales que impulsan a los individuos y a los grupos a identificarse, a etiquetar, a categorizar y a clasificar. En efecto, si se admite que la identidad es una construcción social, la única pregunta

pertinente es la siguiente: ¿cómo, por qué y a través de quiénes se produce, se mantiene o se cuestiona una identidad particular en un momento y en un contexto social determinado? [Giménez, 2002: 42].

A esta pregunta básica se refiere la mayoría de los resultados obtenidos, en particular nos centramos en el papel de los actores en la producción, la conservación o el cuestionamiento de las formas identitarias que el estudio permitió vislumbrar. Los temas intermedios tocan las formas de filiación de los actores, cómo han ido apostando a una cierta idea de institución; cuáles fueron sus apuestas principales y las maneras de apropiación de su espacio desde las pautas de institucionalización de su campo de saber, el mandato fundacional, la tarea básica y los procesos de identificación colectiva (cómo se construyeron dichos procesos y sobre qué tipos de anclajes identificatorios); ¿cuáles los significados compartidos que se fueron hilando poco a poco para dar identidad a los sujetos institucionales? Los sujetos intervienen como un medio valioso para acceder a la comprensión de los fenómenos pero el enfoque del trabajo de reconstrucción de hechos, acontecimientos, discursos, está puesto en la identidad institucional.

Aunado a lo que se ha dicho anteriormente, queda al descubierto que se cruzan principalmente tres tipos de intereses en este trabajo: a) uno que apunta a la recuperación de la memoria para fines documentales por las razones expuestas líneas arriba; b) uno que busca conocer y exponer la construcción de la historia institucional como plataforma cognitiva para entender los fenómenos dados; y c) otro más que pretende elaborar un objeto de investigación enfocado a los procesos de institucionalización de un campo de saber y una disciplina académica y las apuestas identitarias de los sujetos.

En este proceder, encontramos que los ejes de la dramática institucional son fundamentalmente: la lucha por el espacio, la lucha por la legitimación y el reconocimiento y las estrategias utilizadas, que se juegan en la fantasmática, lo ideológico, lo político, lo psicosociológico y lo simbólico. De manera más específica en relación al tema de la dinámica identitaria, fue posible identificar, en cada uno de los periodos delimitados del transcurso sincrónico, cómo los sujetos han ido marcando sus referentes principales para la construcción de su identidad institucional, de qué manera se dieron varios desplazamientos de las formas identitarias, en ocasiones por razones estructurales, en otras sobre el fondo de las coyunturas y en otras más en las tensiones entre instituido e instituyente. Los objetos de la construcción identitaria fueron alternadamente: la tarea, la disciplina, el prestigio, la adscripción estatutaria, el reconocimiento. Cuando se inicia esta

investigación, las apuestas identitarias están ubicadas en la demanda de reconocimiento de un estatus institucional que convenga mejor a los intereses de los sujetos. Los supuestos²⁹ de esta investigación plantean que la apuesta más fuerte se fijó finalmente, después de dos décadas, en las formas identitarias estatutarias, porque en el juego de poder entre los actores que ocupan posiciones diferenciadas en la estructura universitaria, los profesores y las autoridades, el equilibrio de fuerzas no se ha logrado: los profesores del CELE no gozan de autonomía para la conducción de su espacio laboral. Todas las energías están puestas en la búsqueda de reconocimiento estatutario y raras veces acuden a sus identidades narrativas y reflexivas, no por falta de deseo sino porque la identidad estatutaria, al ser sistemáticamente rechazada por quienes la pudieran reconocer, ocupa todo el espacio posible, desplaza a las otras formas identitarias, las domina. A lo largo de los capítulos organizados en periodos de administración, intentaremos mostrar cómo se ha dado este proceso.

Antes de iniciar la exposición de los resultados hallados, es indispensable mencionar dos ámbitos contextuales de la problemática de la enseñanza de las LE en México y en el mundo. El primero apunta hacia los fenómenos contradictorios que determinan en grado máximo la enseñanza de las LE, de los cuales se señalan los siguientes: 1) El inglés vs multilingüismo/multiculturalismo: hegemonía del inglés o lucha por preservar la diversidad. 2) Ámbito privado vs ámbito público: rentabilidad de las lenguas consideradas como un servicio de paga, metodologías supuestamente diferentes en ambos ámbitos, etc. 3) Las lenguas como un *plus* en el currículo, conocimiento para las élites sociales vs las clases más desfavorecidas. 4) Mercado mundial de las casas editoriales que tienen en la publicación de libros de texto para lenguas una mana inacabable vs necesidad de contextualizar la enseñanza de las lenguas en la realidad socio-cultural del país. 5) Las metodologías provienen a lo largo de la historia moderna de la didáctica de las lenguas, de los países hegemónicos (en particular: Rusia y ex URSS, Francia, Inglaterra, Estados Unidos) vs los países “en desarrollo”. 6) Formación instrumental de los instructores vs formación académica de los docentes.

Estas antinomias forman el trasfondo de la problemática general de la enseñanza de las lenguas extranjeras, valen para todos los contextos geográficos y políticos y corresponden a preguntas que rodean incesantemente el ámbito de las lenguas vivas. Entre

²⁹ Planteo “supuestos” y no “hipótesis” porque no se establecen correlaciones medibles entre variables en este estudio. Definición tomada de: *Breve Diccionario Sirvent*. Taller de Investigación y Estadística Educacional I. Compiladora: Graciela M. Spielmann. Versión revisada año 2007. Bs As, UBA.

ellos, destaca por su importancia el tema de la hegemonía del inglés, respaldada por los sucesivos gobiernos estadounidenses antes incluso de la Segunda Guerra Mundial, los cuales no han dudado en fomentar una cultura monolingüe en ese país. [Macedo, 2005]. Pese a no ser rasgos particulares del caso estudiado, estos temas forman el telón de fondo de la problemática analizada.

El segundo ámbito de la problemática corresponde al contexto histórico de la enseñanza de las LE en el sistema educativo mexicano. Esta realidad es de tomarse en cuenta en virtud del grado de determinación que imprime al campo. Al preguntarnos por qué en México los idiomas han ocupado un lugar periférico en el sistema educativo, podemos conjeturar que la institucionalización de las lenguas extranjeras en el sistema educativo mexicano es un proceso complejo e inacabado. Su origen se encuentra en la larga duración y toca en particular el fenómeno que algunos intelectuales mexicanos han llamado “la compleja y paradójica relación de México con la modernidad en su calidad de país que ha vivido un largo periodo de colonización”.³⁰ Esta primera conjetura interpretativa no deriva directamente de la investigación que se presenta en este texto pero fue perfilándose en el transcurso de la misma como efecto heurístico y la fuimos exponiendo de manera informal a interlocutores significativos quienes la encontraron plausible.

Este fenómeno tiene raigambre en la historia del país y se verifica en las instituciones educativas encargadas de brindar los conocimientos a los ciudadanos. La Secretaría de Educación Pública, garante de los derechos de la población en materia educativa, consta de una Subdirección de Lenguas Extranjeras, pero no cuenta con un documento en el que se legalice³¹ este campo de saber como uno de tantos necesarios para la formación de los sujetos. Si observamos la situación que impera en la UNAM con respecto a la enseñanza de las lenguas, podemos afirmar que el caos la domina: en metodologías, en volumen horario, en programas, en formación de los docentes, etc.³² En suma, no ha sido motivo de un seguimiento académica y administrativamente riguroso. Por tanto, y recurriendo a Otto Kernberg [1998], si en el CELE es posible localizar “procesos regresivos”, sus causas no se ubican necesariamente en el estilo personal de los directivos, sino en el carácter histórico, político y social del campo de la enseñanza de las lenguas vivas en el sistema educativo (no en el carácter académico de la tarea). Veamos. Es de

³⁰ Expresión de Lorenzo Meyer, citando a Octavio Paz, en programa televisivo nacional.

³¹ La noción de “legalización” ligada al concepto de institucionalización proviene de: Dortier, Jean-Francois *Le dictionnaire des sciences humaines*. 2004. Difusión Presses Universitaires de France.

³² Resultados del diagnóstico realizado por la Comisión Especial de Lenguas Extranjeras (2006).

todos sabido que el tema de la identidad –en términos antropológicos- de las sociedades que han sido colonizadas es complejo. Las lenguas habladas tanto en los países invasores como en los países invadidos vehiculan en el imaginario social toda esa complejidad, pues la identidad de un pueblo va unida a ellas; el lingüista y antropólogo Edward Said decía incluso que las lenguas labran las maneras de pensar de cada pueblo. No es casualidad que los estudiosos de los procesos y luchas de las colectividades oprimidas en las naciones poscoloniales hayan puesto el énfasis en las relaciones contradictorias entre las lenguas de los pueblos originarios y el español, en el caso de América Latina.³³ Han pasado más de 500 años desde la Conquista española en nuestro continente y la problemática de las lenguas (lenguas impuestas, lenguas vernáculas, lenguas indígenas, etc.) sigue vigente. Incluso en 1927, el Subsecretario de Educación Moisés Sáenz en tiempos de José Vasconcelos a la cabeza de la Secretaría, caracterizaba al castellano como lengua extranjera [Montemayor, 2001: 99]. En los primeros años del segundo milenio, a algún funcionario de la Secretaría de Educación Pública también se le ocurrió que el español debía formar parte de la currícula como lengua extranjera en las llamadas escuelas indígenas que se abrieron durante el gobierno de Vicente Fox.

En ese contexto, las lenguas extranjeras no son pues un fenómeno neutro, desprovisto del peso del imaginario.³⁴ Por el contrario, actúan en el terreno del inconsciente social con una carga fuerte puesta en todo cuanto significan los países europeos y sus acciones antaño colonizadoras. Para G. Devereux [1970], es imposible concebir identidades independientemente de un molde cultural. Hay un inconsciente idiosincrásico que tiene raigambre en el inconsciente cultural (étnico). El inconsciente cultural –y con él, las identidades individuales- de los pueblos conquistados durante la época colonial en nuestro continente, asoció lenguas extranjeras con identidad ‘diferente’ y amenazante. Claro está que las sociedades cambian y ciertamente los mexicanos están ahora en posición de integrar las lenguas extranjeras en su realidad cultural. Falta que las instituciones también evolucionen. Pero durante gran parte del siglo XX, la postura educativa oficial fue de gran prudencia para evitar choques o confusiones: la prioridad era la castellanización, lo demás hubiera sido extranjerización y el nacionalismo imperante no lo hubiese permitido. Sobre esta base, podemos conjeturar que no es producto de mala

³³ Las referencias sobre este tema son numerosas, destacamos una: Montemayor, Carlos (2001) « Los pueblos indios en México », México, editorial Planeta.

³⁴ En este caso, nos ubicamos en un enfoque junguiano de la noción de “imaginario” que le atribuye un carácter inconsciente y colectivo, cercano al que C. Castoriadis expone en “L’institution imaginaire de la société”, París, Ed. du Seuil, 1975.

voluntad o de falta de capacidad o interés el hecho que en un país como México, el sistema educativo nacional no tenga a la fecha una propuesta clara en materia de políticas lingüísticas para las lenguas extranjeras. Es, en todo caso, producto de una historia que pervive en el presente y se manifiesta en la confusión. Luego entonces, podemos pensar que la visión instrumental sobre las lenguas extranjeras con que las autoridades de la UNAM arrancan las actividades en el CELE en 1966 no es producto de la casualidad. Aunque parezca paradójico, fue quizá la forma más sutil de encarar el problema en ese momento en México, cuando el campo de la enseñanza de las lenguas estaba aún poco explorado. Otorgar a las lenguas extranjeras una identidad marginal constituyó una manera de rodear o evitar el problema en vez de implicarlo de lleno en la configuración de la identidad profesional de los estudiantes de la UNAM. Se trataba de dar acceso a ellas sin inscribirlas en piedra de mármol en los currículos. Se trataba pues de no permitir que fueran objeto de una tipificación colectiva [Remedi: 2006, citando a Berger y Luckmann] que inscribiera las lenguas extranjeras como objeto cultural, histórico y político imprescindible en la educación de los jóvenes mexicanos. La institución escuela, en este caso la UNAM y el CELE, optó por evitar que el sujeto escolar tuviera que actualizar, –hacer presente su historia [Remedi, 2006]-, su pasado trágico donde uno de los instrumentos más rotundo del control fue la lengua castellana. En otras palabras, el CELE y la UNAM en 1966 no se situaron como precursores de un cambio de mentalidades sino que decidieron de forma conservadora no arriesgarse en terrenos inciertos. Sobre estos supuestos, es factible pronosticar que tal posicionamiento ideológico y político tendría a corto o mediano plazo un costo social identitario cuyas aristas (algunas) aparecen en esta investigación dedicada a una institución-espejo de esta realidad. Esta argumentación contempla evidentemente la representación social que pesa, en México, sobre la enseñanza de las lenguas extranjeras como vehículo de ideologización, de adoctrinamiento o aleccionamiento.

En la Escuela Nacional Preparatoria, en los tiempos en que se fincaba en San Ildelfonso, las lenguas como el francés, el italiano o el inglés eran marca de prestigio social después de años en que el modelo de Estado y de sociedad era europeo, o particularmente francés. Pero con su “democratización”, el acceso a las lenguas planteó el problema de cómo inscribirlas en la formación general de los estudiantes. Se optó por un aprendizaje voluntario, fuera del currículum universitario (el estudiante decide si toma cursos de lenguas o si presenta un examen), quitándole de esta forma gran parte de la carga ideológica. En esa perspectiva otorgada a las lenguas, el CELE, en la segunda mitad del siglo XX, jugó un papel preponderante.

4. El objeto de estudio: datos sobre su realidad objetiva

La institución objeto de este estudio es el Centro de Enseñanza en Lenguas Extranjeras (CELE) de la UNAM, fundado en noviembre de 1966. En sus primeros años el CELE aparecía en el organigrama general de la UNAM como una dependencia de la Secretaría General, y desde 1984 se le ubica como uno de los “Centros de Extensión” junto con el Centro de Enseñanza para Extranjeros (CEPE), el Centro de Investigación y Servicios Museológicos, el Centro Universitario de Comunicación de la Ciencia, el Centro Universitario de Estudios Cinematográficos (CUEC), la Filmoteca de la UNAM y Radio UNAM. Adscrito en 2001 al Subsistema de Humanidades, las decisiones centrales que afectan el desarrollo profesional de su personal académico y las condiciones en que se desarrollan sus funciones sustantivas –la enseñanza de las lenguas extranjeras, la certificación del conocimiento de los idiomas, los servicios de aprendizaje autodirigido, la investigación en lingüística aplicada, la formación de profesores y los programas de posgrado- dependen desde entonces de un Consejo Técnico afín, el del sub-sistema de Humanidades.

La primera y más importante de sus funciones es la enseñanza de 14 lenguas extranjeras. No sólo ofrece cursos de las lenguas de alta demanda como inglés y francés, sino que también cualquier estudiante de la UNAM puede cursar lenguas de muy baja demanda como hebreo, ruso, griego, sueco, catalán, mandarín, japonés, etc. Cuenta en su infraestructura con cuatro laboratorios de lenguas, de los cuales uno es multimedia que fue instalado en el año 2006. Los 34 salones de clase no están equipados con terminales de computación pero sí con reproductoras de audio para discos compactos y equipo de televisión con lector de casetes de video. Los profesores encuentran materiales didácticos en el Servicio de Recursos Audio Visuales. El CELE tiene asimismo una Mediateca desde 1996, o centro de aprendizaje autodirigido, disponible para estudiantes, profesores y trabajadores de la UNAM, donde es posible aprender inglés, francés, alemán y portugués en instalaciones con terminales de computación con acceso a la Internet, y un acervo importante de documentos pedagogizados así como un equipo de asesores para atender a los aprendientes en situación de aprendizaje autodirigido.

Desde hace dos décadas aproximadamente, el CELE es Centro de formación docente a través de su Curso de Formación de Profesores, abierto a la población en general, con un enfoque particular en la formación del profesor universitario. Ofrece asimismo, en colaboración con el Instituto de Investigaciones Filológicas y la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, una Maestría en Lingüística Aplicada, una Maestría en Lingüística Hispánica y un Doctorado en Lingüística.

Además de esta diversidad, en el CELE existe un departamento de investigación, el Departamento de Lingüística Aplicada. Una parte considerable de lo que ahí se realiza corresponde a programas de desarrollo y diseño, elaboración de material didáctico y uso de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación. En el área de lingüística, se trabajan temas de lingüística descriptiva y de pragmática entre otros. Cabe recalcar que la combinación de ambas esferas de acción en el seno de una misma institución de esta naturaleza, una enseñanza multilingüe y la investigación, es rara en el mundo y otorga al CELE una caracterización totalmente singular.

La investigación en el CELE cuenta con ocho líneas: ³⁵

- diseño curricular y desarrollo de materiales
- adquisición de segundas lenguas por adulto
- aprendizaje autodirigido
- análisis de discurso y pragmática
- evaluación
- lengua y cultura
- sociolingüística
- lexicología, lexicografía y terminología.

El CELE publica una revista bianual “Estudios de Lingüística Aplicada”, que cuenta con un consejo consultivo de carácter internacional: Charles Alderson de Lancaster University, Patrick Charaudeau de París XIII, Marilda Do Couto de Universidade Estadual de Campinas, Luis Fernando Lara de El Colegio de México, Michael Long de University of Washington; José Moreno de Alba de la UNAM y presidente de la Academia Mexicana de la Lengua y Klaus Zimmermann de la Universität Bremen.

³⁵ Datos tomados de: Ignatieva N., Buck M. y Kolioussi L.: *Investigación en el departamento de lingüística aplicada*. UNAM, CELE, 2003.

Espacio de docencia y de investigación, el CELE es asimismo un importante centro de evaluación y certificación de las lenguas, que atiende los estudiantes de la UNAM y muchas instancias más (otras universidades como la Universidad Autónoma Metropolitana o instituciones educativas, dependencias gubernamentales, como la Secretaría de Relaciones Exteriores, entre otros). El CELE es también sede de certificación de los diversos diplomas que ofrecen las embajadas. Los estudiantes de la Universidad que acuden a certificar sus conocimientos en lenguas extranjeras lo hacen o bien vía los cursos de lenguas que se imparten en la Universidad o bien otras vías. Los cursos de lenguas por sí solos no permiten la certificación.

La biblioteca del CELE es una de las más especializadas a nivel nacional en el área de la lingüística y de la didáctica de las lenguas. En cuanto a la UNAM en general, a partir de los primeros años de la década de los ochenta, en las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales,³⁶ se han creado centros de lenguas que ofrecen también un número importante de lenguas vivas y que atienden a una población inclusive superior a la del CELE, con una planta docente equivalente en número y en trayectoria de formación.³⁷ Vale señalar que existe también un centro dirigido por curas dominicos (el Centro Universitario Cultural, CUC) que ofrece, entre otras múltiples actividades, cursos de lenguas. Ubicado a la orilla de Ciudad Universitaria (lo que equivale a estar geográficamente casi adentro de Ciudad Universitaria, en términos prácticos), acuden masivamente todos los estudiantes que el CELE no puede atender por falta de cupo. A diferencia de los institutos y escuelas particulares que abundan en la ciudad, los precios de los cursos del CUC son accesibles para los estudiantes. En el *campus* universitario, las facultades de Ciencias Políticas, de Ciencias, de Filosofía y Letras, de Arquitectura, de Economía, de Odontología, de Psicología, de Química, de Veterinaria ofrecen cursos de lenguas y de lectocomprensión, a través de divisiones de Educación Continua, con o sin nexos con el CELE. En esas dependencias, el número total de horas de instrucción por cada lengua impartida varía notablemente. En las Facultad de Estudios Superiores (FES) Acatlán y Zaragoza y en la facultad de química, el total supera las 800 horas. En la Escuela Nacional Preparatoria, las FES Cuautitlán e Iztacala y la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL), el promedio es de entre 720 y 630 horas. En el CELE se imparten arriba de 570 horas. La facultad de medicina y la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales (FCPyS) ofrecen 540 y 440 horas

³⁶ Ubicadas en el Norte y el Poniente de la Ciudad de México, mientras que Ciudad Universitaria, donde se encuentra el CELE, se finca en el Sur de la ciudad.

³⁷ En 2006, la FES Acatlán atiende casi 26.000 alumnos por año y ofrece lenguas indígenas como el otomí y el náhuatl. La FES Aragón y el CELE atienden a más de 14.000 estudiantes por año.

respectivamente. Cabe precisar que el promedio de horas considerado como necesario para dominio de un idioma es de 600 horas³⁸. Las demás dependencias fluctúan entre 360 horas (FES Aragón) y 32 (Escuela Nacional de Música).

El número promedio de alumnos por lengua es notoriamente desigual: 4.429 estudian inglés, 504 estudian francés, 468 italiano, 192 alemán, por menos de 50 en los demás idiomas que son: árabe, catalán, chino, coreano, griego, hebreo, japonés, latín, nahuátl, otomí, portugués, rumano, ruso y sueco. Aunque los promedios por lengua son desiguales, cabe resaltar el afán plurilingüe de la UNAM, lo que se encontrará escasamente en otras universidades del mundo.

La planta docente cuenta con 1.345 profesores de idiomas en la UNAM repartidos en función de la demanda en lenguas. En cuanto a la formación académica de esos profesores, 620 poseen una licenciatura en el área (didáctica de las lenguas, letras o lingüística aplicada) y en otras áreas como economía, arquitectura, derecho, etc. Son contratados por Artículo 36³⁹ del Estatuto del Personal Académico (EPA) 468 de ellos. 165 de ellos tiene un título de maestría, 59 un diplomado, 33 un doctorado. Una gran mayoría (1.108) son profesores de asignatura, lo cual significa que son remunerados por las horas-clase dadas. De todas las dependencias incluidas en el estudio de la Comisión Especial de Lenguas Extranjeras (del cual se han extraído los datos de esta sección), 16 afirman

ofrecer a sus profesores cursos de actualización por diez que dicen no hacerlo. La cifra es similar con respecto a la investigación.⁴⁰

En el seno de la UNAM, el Instituto de Investigaciones Filológicas constituye un referente académico con el cual el CELE comparte ciertos espacios de docencia e investigación, en particular el Posgrado en Lingüística. Se funda en 1973 por el Dr. Rubén Bonifaz Nuño al reagrupar el Centro de Estudios Literarios (creado en 1956 por Samuel Ramos), el Centro de Estudios Clásicos (creado en 1966 por el mismo Dr. Rubén Bonifaz), el Centro de Lingüística Hispánica (creado en 1967 por el Dr. Juan M. Lope Blanch) y el Centro de Estudios Mayas (fundado en 1970 por el Dr. Alberto Ruz Lhuillier). Sus áreas de investigación son las lenguas y las culturas grecolatinas, hispánicas y amerindias. La línea

³⁸ Consejo Europeo. Comisión Europea de Lenguas Extranjeras.

³⁹ Este Artículo permite a un candidato a profesor laborar en la UNAM como profesor de lengua a contrato sin tener título universitario.

⁴⁰ Datos arrojados por un estudio realizado por la Comisión Especial de Lenguas Extranjeras (COELE) en 2006.

de investigación sobre procesos de adquisición de las lenguas es una que también existe en el CELE.⁴¹

Finalmente, la UNAM tiene una gran cantidad de convenios de cooperación con organismos nacionales y extranjeros en materia de enseñanza de lenguas extranjeras. En el caso del CELE, existe una Coordinación de Extensión y Vinculación a cargo de estos convenios.

Al igual que los datos expuestos hasta ahora, los que siguen tienen como función de presentar el centro en cuanto a los “aspectos preexistentes al fenómeno en estudio” [Lidia Fernández: 1994].

Descripción formal del CELE

Los organigramas publicados por los respectivos rectores de la Universidad en sus informes de labores indican las diversas adscripciones del CELE (ver Anexos 4):

INFORME 1973-1974, Rector Guillermo Soberón (de 1973 a 1977 y de 1977 a 1981): De la Rectoría dependen el Secretario General y el Secretario General auxiliar, entre otras instancias. Junto con coordinaciones (de administración escolar y del sistema de universidad abierta) y direcciones generales (de bibliotecas y de cursos temporales) aparecen en el organigrama: el centro de didáctica, el CELE, el centro de iniciación musical (CIM) y el centro universitario de estudios cinematográficos (CUEC).

⁴¹ Datos tomados de: <http://www.filologicas.unam.mx>, consultado el 23 de febrero de 2007.

Se observa una amalgama de dependencias bajo el mismo rubro de la Secretaría General.

INFORME 1977, Rector Guillermo Soberón:

Para 1977, el organigrama de la UNAM ha variado sensiblemente. La Secretaría General se ha convertido en Secretaría General académica y Secretaría General administrativa. De la primera dependen el CELE, varias coordinaciones, el nuevo centro de investigaciones y servicios educativos (CISE) que sustituye al centro de didáctica y un centro de investigación, exámenes y certificación de conocimientos (CIECC). A diferencia del CELE, el CUEC y el CIM pasaron a depender de la coordinación de extensión universitaria.

INFORME 1984, Rector Octavio Rivero Serrano (de 1981 a 1984):

Mientras que el CUEC y el CIM siguen bajo el rubro de la coordinación de extensión universitaria - pero ahora junto con el Centro de Enseñanza para Extranjeros (CEPE), el CELE sigue adscrito a la Secretaría General, junto con coordinaciones, direcciones y otros centros como el CISE, el CIECC, el centro universitario de profesores visitantes, el centro universitario de tecnología educacional para la salud y el programa universitario de cómputo.

INFORME 1985, Rector Jorge Carpizo MacGregor (de 1985 a 1989):

En 1984, el CELE pasa a depender de la coordinación de extensión universitaria. La coordinación de extensión universitaria desaparece como tal el 3 de marzo de 1986 y con ello el CELE pasa bajo la tutela de difusión cultural donde permanece 11 años. En 1997 el CELE es nuevamente adscrito a la Secretaría General por dos años.

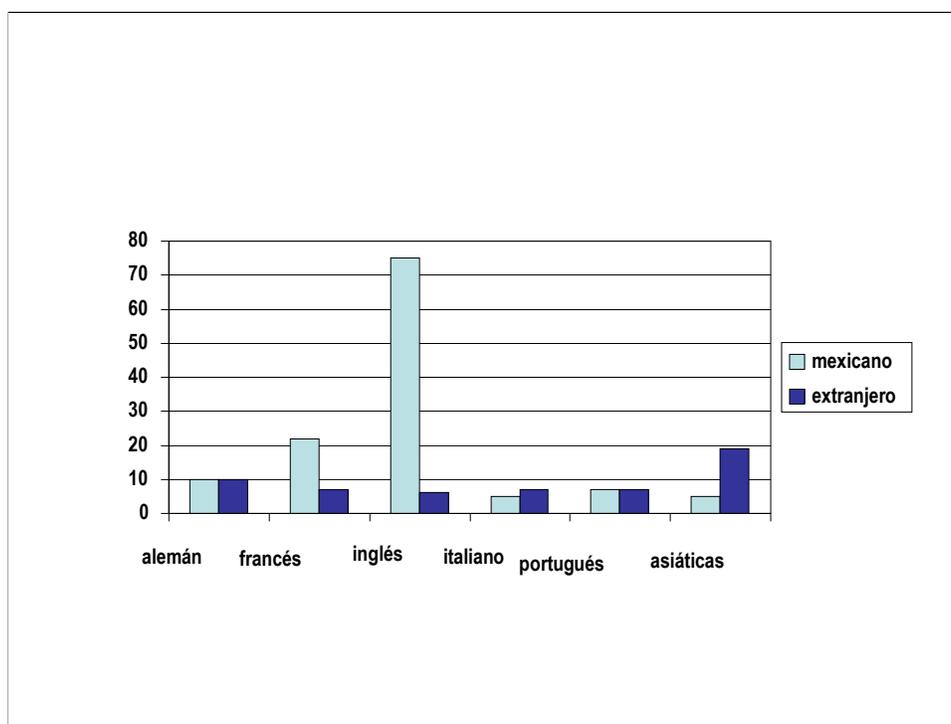
INFORME 2003, Rector Juan Ramón de la Fuente (de 2000 a la fecha)

El organigrama de 2003 muestra una nueva estructura administrativa de la UNAM. Existe ahora un Consejo Técnico de humanidades con una coordinación de humanidades. Es bajo esta rúbrica que se inscribe el CELE, mientras que el CEPE sigue bajo la tutela de la Secretaría General.

Datos generales sobre el CELE

La Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGAPA), instancia de la UNAM encargada de los asuntos administrativos del personal académico, publica los resultados de un censo efectuado sobre el personal académico de la UNAM. En él, aparece una sección específica relativa al personal de los Centros y Direcciones adscritos a la Dirección de Extensión Universitaria que incluye al CELE. Se presentan a continuación algunos de los datos comparativos entre la UNAM en general y el CELE en particular, con el fin de observar si las tendencias coinciden o si el CELE se distingue de los promedios generales en los rubros seleccionados.⁴² Por otra parte, los siguientes diagramas ofrecen datos producidos por la dependencia.⁴³ En su complementación documental, ambas fuentes permiten perfilar ciertos rasgos de la composición social de la planta docente.

Diagrama 1: Nacionalidades

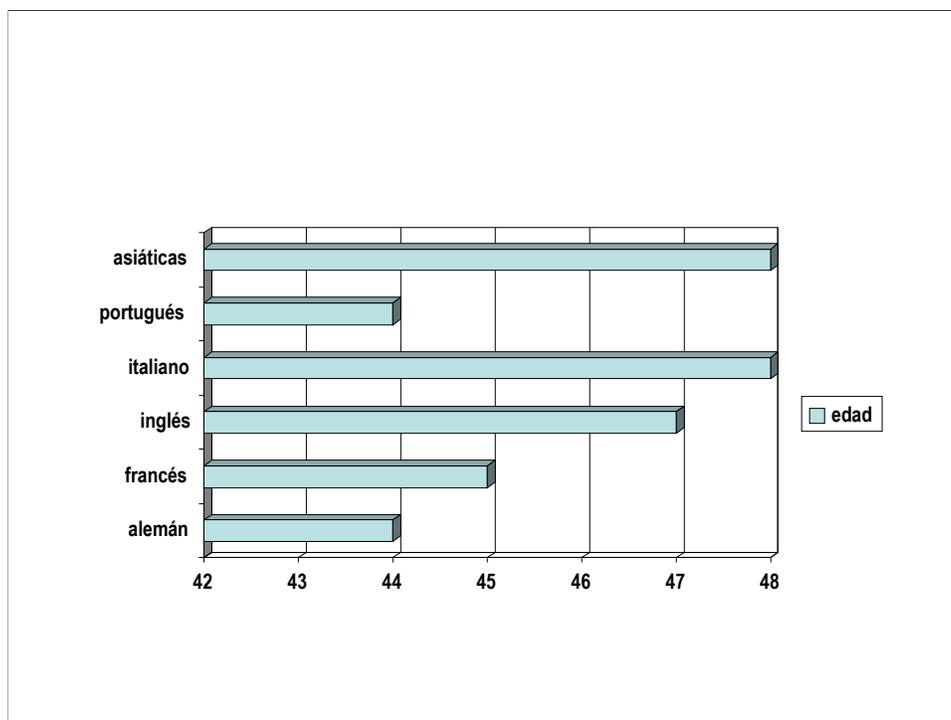


⁴² La cifra absoluta de profesores del CELE retenida por la DGAPA es de 133 y no de 197 como lo reporta el Informe de Actividades 1997-2000, lo que puede significar que los datos entre ambas dependencias no coinciden, o bien que la encuesta para el censo de la DGAPA sólo se aplicó a 133 profesores del CELE. Estos 133 profesores se dividen en: 101 de asignatura (igual a 75.93% de la planta docente), 28 de carrera (21.05%) y 4 técnicos académicos (3%). La cantidad total de profesores de la UNAM indicada en este censo es de 31.797.

⁴³ Las fuentes son documentos internos elaborados por la Mtra. Alma Ortiz del CELE, Secretaria General de 1993 a 2001.

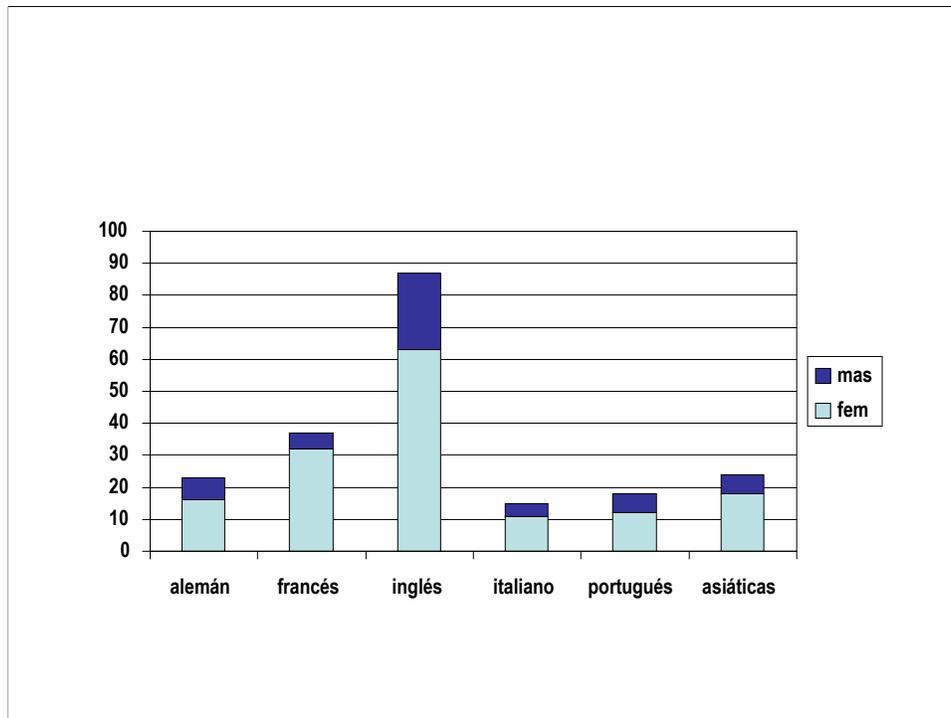
Los profesores de inglés son en su gran mayoría mexicanos (75%). En francés, el número de profesores mexicanos también supera el de los nativos hablantes de la lengua, aunque en proporción menor que en inglés. En alemán, italiano y portugués, las cantidades son equivalentes o casi equivalentes. Por el contrario, en griego, japonés y chino (aparece en la gráfica como 'asiáticas'), los profesores nativos superan a los mexicanos. Este diagrama, junto con los datos del Censo UNAM 1996 que señala 32.33% de profesores extranjeros en el CELE, muestra una proporción de un tercio de profesores no mexicanos en el CELE.

Diagrama 2: Edades de los profesores



La edad promedio por departamento de lenguas se ubica entre 44 y 48 años. Según el Censo UNAM, 38.34% de los profesores del CELE tenían en 1996 entre 35 y 44 años, por 34.88% a nivel UNAM.

Diagrama 3:

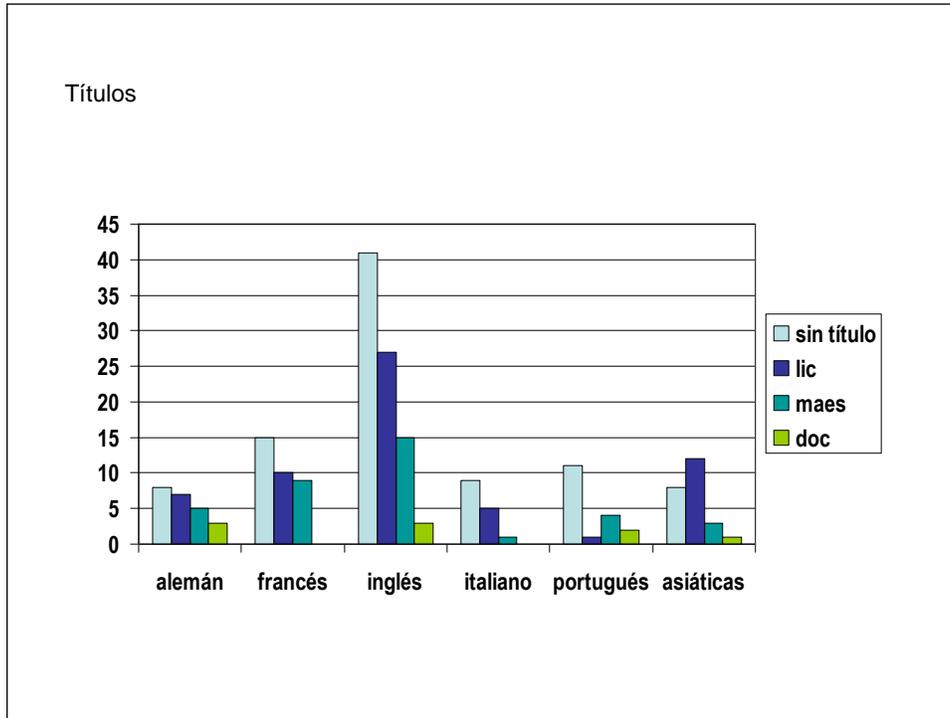


La repartición en género de la población profesoral del CELE, además de

ser compuesta por más mujeres que hombres, no refleja la situación de la Universidad donde hay en lo general más profesores varones que mujeres (casi 59% de hombres en 2006).⁴⁴ Sin abundar en el tema, vale mencionar el debate en el campo de la sociología de las profesiones sobre la supuesta “desvalorización” de las profesiones feminizadas.

⁴⁴ Fuente: Estadísticas UNAM.

Diagrama 4: Títulos académicos



“Sin título” significa literalmente que los profesores no tienen un título académico (en algunos casos, sin bachillerato) y significa también con un diplomado. En el Censo UNAM 1996, más de la mitad de los profesores del CELE tienen estudios de especialidad (28.57%) –por ejemplo el diploma que el CELE otorga al culminar el Curso de Formación de Profesores- y maestría (30%). El porcentaje de licenciados es menor que en la UNAM en general (9.77% para el CELE por 15.34% para la UNAM), esto puede deberse al hecho que el CELE no ofrece licenciatura en el área. El porcentaje de profesores que tienen un nivel de estudio de enseñanza media superior es más elevado en el CELE que en la UNAM (0.27% para la UNAM por 3% para el CELE). De hecho, la cifra de la UNAM sólo puede corresponder a los centros que, como el CELE, no exigen título universitario según el Artículo 36 del Estatuto del Personal Académico. La composición de la planta académica del CELE ⁴⁵ es la siguiente: Profesores de carrera, un total de 53 profesores (representan el 25.86% de la planta docente):

⁴⁵ Cuarto informe de labores 2001-2005. Las cifras retenidas corresponden al año 2005. Los datos desagregados sólo aparecen para los profesores de carrera.

- Asociado A: 1
- Asociado B: 16
- Asociado C: 24
- Titular A: 3
- Titular B: 4
- Titular C: 4
- Emérito: 1

Profesores de asignatura, un total de 152 profesores (representan el 74.14% de la planta docente)

Profesores visitantes: 2

Técnicos académicos: 18

El Censo UNAM 1996 reporta 75.93% de profesores de asignatura en el CELE por 61.60% en la UNAM.

Finalmente, se propone en la siguiente tabla desglosar los tipos de “capitales” que se pudo apreciar entre los sujetos entrevistados para este estudio (sólo 18 de un total de 28 entrevistas puesto que en ciertos casos se carece de los datos), a través de sus narraciones, con el único fin de aportar algunas precisiones en cuanto al perfil socio-cultural de los profesores del CELE. No tiene un alcance científico en virtud de razones metodológicas: 1) las entrevistas no tenían como objetivo determinar estos datos, 2) la muestra es demasiado reducida, 3) no se da a esta información un tratamiento específico ni aquí ni en el resto del texto. Sirve por tanto solamente como complemento de información sobre el personal académico del CELE. Cabe precisar que de estos 18 actores, siete son de “asignatura”, su dedicación al CELE no es de tiempo completo. Las categorías son de la autoría de M. Landesmann [1993] a partir de su lectura de *Homo Academicus* de P. Bourdieu [1984].

	Capital heredado (económico, cultural, social)	Capital escolar	Capital de poder universitario	Capital de poder científico	Capital de prestigio científico	Capital de notoriedad intelectual	Capital de poder económico o político
1.	X	X	X	X	X		
2.	X	X	X	X	X		
3.	X	X					
4.	X	X	X				
5.	X	X	X				
6.	X	X	X				
7.		X					
8.	X	X					
9.	X	X	X	X			
10.	X	¿ ⁴⁶	X				
11.	X						
12.	X	X	X				
13.							
14.	X	X	X	X	X		
15.	X	X	X	X	X		
16.	X	X	X	X	¿		X
17.	X	¿	X	X	¿		X
18.	X	X	X		¿		

M. Landesmann da las siguientes precisiones sobre cada una de las categorías (siguen comentarios míos) (ob.cit., p. 8).

El capital heredado “es el capital adquirido gracias a las ventajas que proporciona el origen social, geográfico o religioso de los agentes.” En este rubro es donde reside la sorpresa al descubrir que la gran mayoría (16 de 18) de los profesores entrevistados muestra tener este tipo de capital por sus orígenes sociales. En efecto, hay padres banqueros, profesionistas notorios porque se daba en ambientes sociales donde eran los únicos en ocupar esta posición social o en épocas en las que era poco común que la mujer fuera profesionista y trabajara, académicos, rectores universitarios, investigadores, abogados en bufetes de su propiedad, periodistas. En esta breve muestra se aprecia por tanto que los profesores de LE del CELE también tienen, al igual que muchos otros académicos de la Universidad, un capital heredado.

⁴⁶ El punto interrogativo significa que se adolece del dato.

El capital escolar “es el capital adquirido por medio de las ventajas que proporciona la asistencia a establecimientos escolares de mayor prestigio y los títulos obtenidos durante los estudios.” Existe continuidad entre este capital y el capital heredado en la muestra aunque en uno de los dos casos donde no hay capital heredado sí se da un fenómeno de adquisición de capital escolar al acudir la persona a una universidad muy prestigiada de su país (Japón) para el nivel de licenciatura. Esto indica que en este país existen condiciones de movilidad social para un hijo de campesinos.

El capital de poder universitario “se obtiene, aduce M. Landesmann, por el desempeño en puestos de poder en el aparato de conducción o reproducción académica”. La autora precisa que en el caso de México, estos son por ejemplo los Consejos Técnicos, las Comisiones Dictaminadoras. Aquí se observa que 13 de 18 profesores han formado parte en varias ocasiones (en algunos casos esto es de manera permanente) de Consejos y Comisiones donde se expresan ciertas cuotas de poder. Significa que la estructura organizacional del CELE opera una demanda para estos puestos y que la ejerce sobre su personal académico, sea de dedicación plena, sea de asignatura. Aunque conviene precisar que estos puestos recaen a menudo sobre las mismas personas. (En uno de los casos, el sujeto participó una sola vez en una Comisión Dictaminadora, razón por la cual no se incluye en la estadística.)

El capital de poder científico “se encuentra dado por la participación en determinados puestos de la estructura científica”. La autora señala las comisiones del CONACYT o del SNI a título de ejemplo en México. De estos datos (solamente siete profesores), se podría inferir que el CELE no es un espacio de poder científico.

Tampoco lo es de prestigio científico, el cual “está constituido por la participación en coloquios, por la traducción de obras, la obtención de premios, las publicaciones, etc.”. Cuatro profesores de esta muestra poseen este capital. La casi totalidad de los 18 participan en coloquios, o han hecho alguna traducción pero sin que estos acontecimientos sean reconocidos por su prestigio. En cambio, los cuatro mencionados han sido premiados por su labor académica.

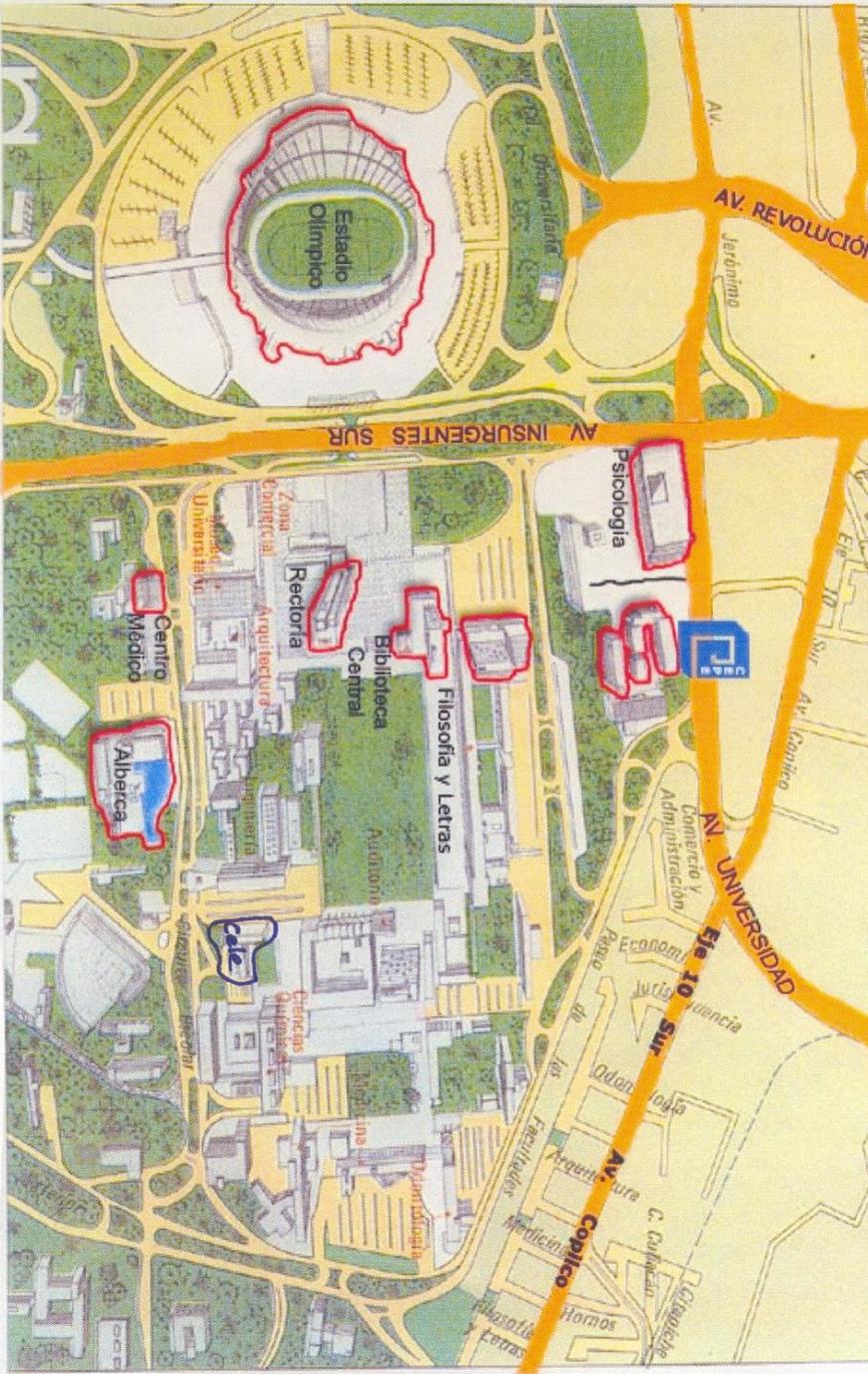
El capital de notoriedad intelectual “corresponde a las ventajas que proporcionan la colaboración en periódicos, en programas de televisión, en comités de redacción de revistas, etc.”. La columna está vacía porque ningún profesor tiene una participación pública de este tipo de manera sostenida. En cambio, de esta muestra sabemos que dos sujetos han ocupado puestos de gobierno, es decir tienen o han tenido poder político.

El *campus* UNAM y la ubicación del CELE

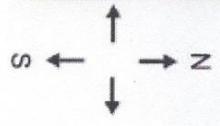
Como se puede apreciar en la vista área, el CELE tiene una ubicación céntrica en el *campus* universitario.



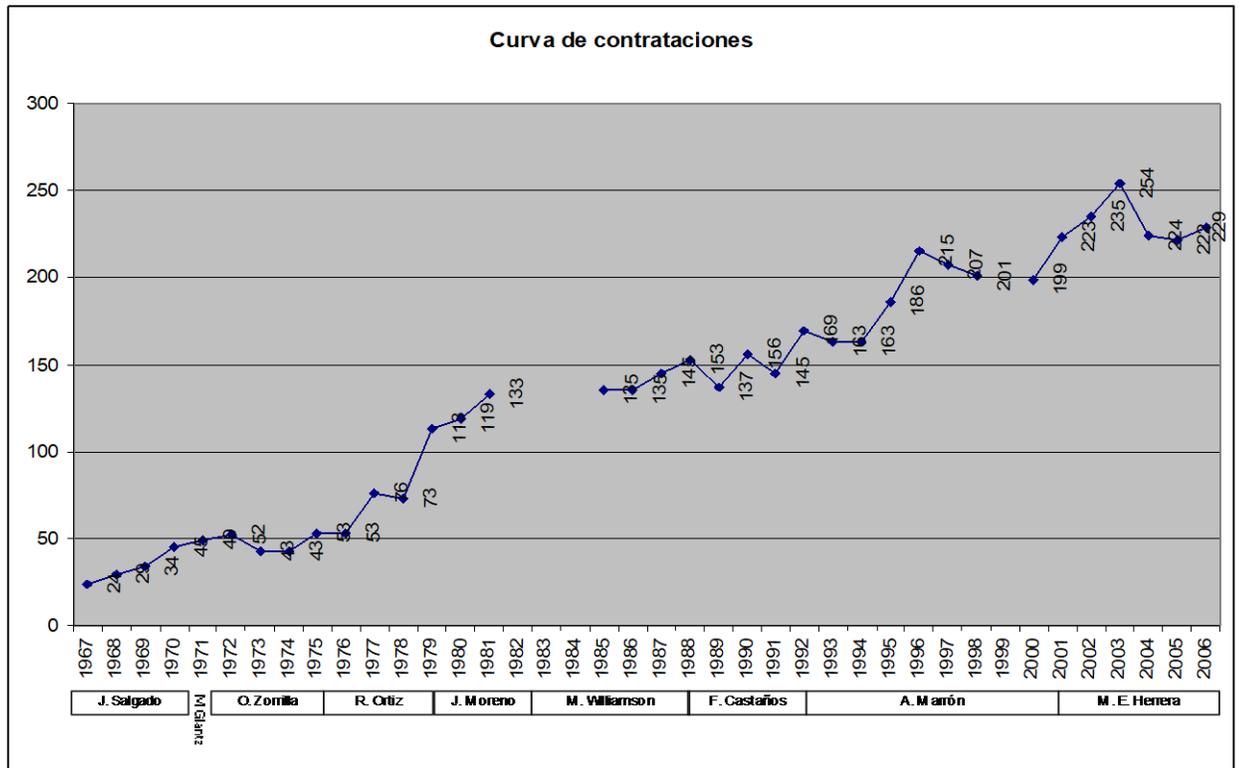
En el siguiente mapa, se aprecia la centricidad del CELE así como lo reducido de su tamaño si se compara con las instalaciones del Centro de Enseñanza para Extranjeros (señalado con un logotipo azul a un costado de la Facultad de Psicología).



CIUDAD UNIVERSITARIA



Curva de contrataciones en el CELE



Fuentes: Anuario general 1966. Manual de organización UNAM 1986, 1978, 1991. Memorias UNAM de 1993 a 2006 (salvo 1999).

La gráfica muestra cómo ha ido aumentando la planta de profesores de Tiempo Completo y de Asignatura en el CELE de 1968 a 2006. Se observan momentos de estancamiento y otros en forma de dientes de sierra. Los periodos de dirección son los siguientes:

1966 a 1970	José Salgado y Salgado
1970 y 1971	Margo Glantz
1971 a 1975	Oscar Zorrilla
1975 a 1979	Raúl Ortiz y Ortiz
1979 a 1982	José Moreno de Alba
1982 a 1989	Marcela Williamson
1989 a 1993	Fernando Castaños
1993 a 2001	Aurora Marrón
2001 a 2009	María Eugenia Herrera

Matrícula estudiantil

En cuanto a la población estudiantil, en la siguiente gráfica se observa la evolución cuantitativa de la matrícula, de los cursos y de los exámenes de lenguas extranjeras en el CELE.

	Cursos regulares	Alumnos	Cursos especiales	Alumnos	Cursos extra-ordinarios	Alumnos	Exámenes
1967		3,000					
1974		7,182					
1979		5,000					
1980		7,342					
1984		8,601					
1995	292	12,315	53	500	19	500	12,319
1996	545	12,957	52	1,383	72	1,522	
1997	538	15,732	129	3,395	54		
1998	566	13,245	148	2,400	238	4,448	
2000	485	10,650	88	1,215		3,554	
2001	545	13,745	98		236	4,434	17,000
2002	842	20,990	138	2,263	527	10,540	16,000
2003	850	13,761	108	2,004	322	5,591	17,277
2004	620	13,531	128	1,713	776	13,306	14,676
2005		14,994	89	1,377	763	12,591	21,448
2006	660	15,745	48	649	781	12,795	17,586

Fuentes: INFORMES DE DIRECTORES (años 1967 a 1984); ANUARIOS y MEMORIA UNAM (años 1995 a 2006).
<<http://planeacion.unam.mx/memoria/>>

De 1967 a 1994, no existen datos sobre la cantidad de los cursos impartidos. A partir de esta fecha, las cifras indican un crecimiento irregular, puesto que –aun exceptuando el año 2000 en el que la matrícula general de la UNAM se vio afectada por un conflicto estudiantil de larga duración- se observan alzas y bajas repentinas, por ejemplo entre 2002 y 2004. Desde 1995, el número de estudiantes fluctúa entre 6.000 y 7.500 por semestre, lo que constituye el número máximo que el CELE puede atender en función del espacio físico del que dispone. Cursos especiales son aquellos que el

CELE imparte a diversas dependencias como el sindicato de profesores, la Dirección general de Bibliotecas, los Institutos de investigación de la UNAM, Radio UNAM, entre otras. Los cursos extraordinarios son los que se imparten en las sedes que la UNAM ha creado en diversos puntos de la ciudad de México bajo la coordinación del CELE y a dependencias que establecen convenios con el CELE. El crecimiento es notorio, tanto de cursos ofrecidos como de la cantidad de alumnos, hasta casi equiparar, de seguir la tendencia, a los que atiende el CELE en su sede del *campus* universitario.

CAPÍTULO I. PERIODO PREFUNDACIONAL. ADMINISTRACIÓN DE JOSÉ SALGADO Y SALGADO (1996-1971)

El rectorado del doctor Ignacio Chávez (13 de febrero de 1961 al 27 de abril de 1966) – médico de profesión- comenzó, según puede leerse en documentación oficial “justo cuando la UNAM iniciaba un periodo de convulsiones de origen tanto interno como externo”. El rector Chávez atribuía principalmente a la sobre población escolar cifrada en 600.000 estudiantes las causas de tales “convulsiones”.⁴⁷ A partir de esta consideración la nueva administración emprendió reformas sustanciales:

La primera medida se materializó en 1962, año en el que comenzó la aplicación del examen de admisión a candidatos de primer ingreso, dando lugar a una ola de protestas –también las primeras a este respecto- por parte de mil alumnos rechazados. Al año siguiente el proyecto del Rector afectó al magisterio: fueron implantados dos programas, uno de regularización, por el que se sometió a un elevado número de profesores interinos a los concursos de oposición contemplados en la legislación, y el segundo, de modernización pedagógica, que dio comienzo con la física moderna, para abarcar después otras ciencias básicas y, a la postre, las humanidades.⁴⁸

Los nuevos cambios planteados por el rector Ignacio Chávez fueron aprobados apresuradamente por el Consejo Universitario al término de un mes, lo que provocó el rechazo de los universitarios, no sólo en su esencia sino por los métodos empleados. Los historiadores analistas de la UNAM afirman que el rector Chávez no buscó el “consenso político”, y el resultado fue el descontento en la comunidad. La logística de dicha reforma (aprobación por parte del Consejo Universitario entre otras) se llevó a cabo en un tiempo breve, cuando lo común en la universidad es que este tipo de procedimiento sea largo y complejo. Se hablará, inclusive en documentos oficiales como el Compendio Universitario, de la “disciplina férrea” del doctor Chávez. Esto provocó una gran movilización de descontento tanto de los estudiantes como de parte del personal académico de la UNAM, y cuyo desenlace fue la renuncia forzada del doctor Chávez poco antes del término de su

⁴⁷ Compendio Universitario <http://www.bibliojuridica.org/libros/1/256/2.pdf>

⁴⁸ Ídem.

mandato: “El desplazamiento de la persona del Rector tuvo entonces necesariamente que venir acompañado de un cambio en los procedimientos de la reforma”.⁴⁹ El problema grave que vivía la universidad en estos años dista de poder resumirse en algunas líneas, y menos aún calificarse el movimiento de protesta como de “emancipación revolucionaria” si se recuerda que los llamados *porros estudiantiles* – afiliados en su mayoría al Partido Revolucionario Institucional (partido en el poder desde 1929)-, agitadores y provocadores ‘profesionales’ en la medida en que reciben remuneración o privilegios por las actividades violentas y destabilizadoras que realizan, se hicieron muy presentes precisamente en los años 60 en la UNAM y en el Instituto Politécnico Nacional.

La reforma de 1962 del doctor I. Chávez contempló: alargar el periodo del bachillerato en un año (pasando de dos a tres años su duración), “estimular la educación científica y contrarrestar el problema de la deserción en los candidatos potenciales al nivel superior”, (ob.cit. p. 119) establecer un programa de formación de profesores de carrera, aumentar el nivel de selección del alumnado, edificar nuevos planteles, crear carreras profesionales cortas, y lanzar el ambicioso proyecto de fundar una universidad extramuros. “Todas estas tentativas, que no pudo cuajar el Rector (Chávez) por su renuncia forzada, configuraban un objetivo global consistente, en el ‘fondo’, en una reestructuración de la educación en el ámbito nacional” (idem, p. 117). Las nuevas autoridades de la máxima casa de estudios encabezadas por el rector Javier Barros Sierra no renunciaron a la idea de reforma, aunque se trató de hacerla más flexible, de introducirla con precaución y en forma paulatina, cuidando de encontrar cierto consenso entre la comunidad universitaria. Los tiempos del rector Barros Sierra, cuyo mandato duró del 5 de mayo de 1966 al 5 de mayo de 1970, fueron de cambios administrativos y académicos. La educación para el desarrollo económico formaba parte del discurso renovador:

El papel medular en el discurso lo juega el presunto axioma de que por medio de una instancia supraestructural, como es la educación, se puede y se debe gestionar el desarrollo económico del país. [...] se habían cerrado las condiciones históricas que permitieron a un grupo selecto de naciones el acceso a una fase de industrialización integral por la vía capitalista, con las consiguientes altas tasas de acumulación de capital, [se trata] de llegar a ese nivel promoviendo a los agentes, técnicos y científicos, que harían viable una tecnologización local y propia (idem, p. 119).

⁴⁹ Domínguez Raúl (1986): *El proyecto universitario del rector Barros Sierra (estudio histórico)*. México, UNAM.

Aunque ésta haya sido su intención, según el argumento de Domínguez, el rector Barros Sierra optó por matizar el lenguaje al proclamar, cuando se instaló el Consejo Universitario el 5 de septiembre de 1966, que era necesario “actualizar la Universidad para que cumpla la gran misión que abarca y subordina a todas las otras: contribuir a un desarrollo nacional basado en la democracia, la justicia y la independencia”. La promesa del pasaje a un país de primer mundo mediante la formación de técnicos y científicos universitarios había quedado al margen de los discursos oficiales. El proyecto de reforma de J. Barros Sierra fue interrumpida por las circunstancias del año 1968. Cabe agregar que la mayoría de las universidades latinoamericanas contemplaban un proyecto de reforma de sus universidades, reagrupadas en la Unión de Universidades de América Latina (UDUAL), tal como se afirmó en Lima, Perú, en octubre de 1967.

Dentro de ese contexto de reformas sustanciales en la Universidad Nacional se creó el CELE por acuerdo del rector Barros Sierra, como uno más de los cambios estructurales considerados necesarios, pues se estimó que la formación de los estudiantes debía abarcar el aprendizaje formal de uno o varios idiomas extranjeros y que éste debía realizarse en un centro cuya función principal sería la de impartir docencia en lenguas extranjeras.

No obstante, se observa que el tema no fue discutido en ninguna de las sesiones del Consejo Universitario celebrado en 1966 (Alarcón,1985). Durante la sesión del 30 de noviembre de ese año, “se votaron y aprobaron las primeras reformas globales” (Domínguez, 1986: 135), pero no se hizo ninguna mención al CELE, como tampoco intervino en el Consejo Universitario la comisión especial nombrada por el rector para llevar a cabo un dictamen sobre la pertinencia de crear un centro de esta naturaleza (comisión especial que hemos llamado “Comisión Uriarte”, de la que hablaremos enseguida). Sin embargo, el 30 de noviembre de 1966 aparece como la fecha oficial de creación de la dependencia.

1. Antecedentes en materia de enseñanza de lenguas vivas en la Universidad

La Escuela Nacional de Altos Estudios (ENAE), cuyo decreto de constitución fue promulgado por Porfirio Díaz el 7 de abril de 1910, contemplaba el estudio de las lenguas vivas y sus literaturas, haciéndose valer:

como parte de la primera organización formal de la Sección de Humanidades (1911); como requisito previo a la inscripción (1912) en la ENAE; como subsección de la Sección de Humanidades específicamente dedicada a las “lenguas vivas” y sus literaturas (1916) [Moneda Landa, 2006].

El análisis detallado del *Plan General de la ENAE* permite a Moneda Landa detectar dos tipos de “familias disciplinarias” para Altos Estudios:

- las ramas del conocimiento en las que se consideraba indispensable el aprendizaje de una “lengua viva”, y
- aquéllas que incluían el estudio del francés, del inglés y del alemán de manera complementaria a la asignatura.

Esta clasificación encuentra su origen en una secuencia que el autor relata de la siguiente manera:

En septiembre de 1911, la Secretaría de Instrucción Pública solicitó al rector de la Universidad Nacional, Joaquín Enguía Lis, la elaboración de un documento en el que se especificaran las ramas de conocimiento que debían incluirse en las actividades docentes y de investigación de Altos Estudios, con la consigna de clasificar los cursos correspondientes en “necesarios” y “útiles”, de acuerdo con la mayor o menor importancia que tuvieran para una especialidad determinada.

F. Moneda apunta al respecto que en esta disposición puede verse la “división dicotómica de los cursos en obligatorios y optativos, que se mantendría vigente a lo largo de toda la historia de la Facultad de Filosofía y Letras”. Aún con modificaciones y variantes, como lo señala Moneda, esta organización binaria es aplicada a la mayoría de los planes de estudio en la UNAM. El Consejo Universitario nombró una comisión cuyos miembros redactaron un *Dictamen que, acerca de los cursos que deban establecerse en la Escuela Nacional de Altos Estudios con el carácter de necesarios y de los que deban instituirse con el carácter de útiles, presenta la Comisión nombrada al efecto por el H. Consejo Universitario* (F. Moneda se basó en Ducoing, Patricia (1991): *La pedagogía en la Universidad de México 1881-1954*, t. II, Apéndice I) y expresó las dificultades que esto representaba, argumentando:

Una escuela de tal índole abarca, necesariamente, todos los conocimientos humanos, todo lo que la inteligencia del hombre ha podido elaborar y constituir, ya sea en el fecundo y difícil

campo de la ciencia, como en el ameno y fértil de la bella literatura (*Dictamen que, acerca...* [fecha el 12 de octubre de 1911]).

Finalmente, enuncia F. Moneda Landa:

para la Sección de Humanidades, la comisión del Consejo Universitario consideró establecer como necesarios los cursos de:

- “Filosofía fundamental”, “Estética”, “Historia de la Filosofía”, “Historia Universal”, “Historia patria”, “Psicología” y “Pedagogía”;
- “lenguas muertas” (latín y griego);
- “lenguas vivas”: francés, inglés, alemán e italiano.

Sobre estos cuatro idiomas, la comisión hizo la siguiente observación:

“Entre las lenguas vivas, la Comisión no pudo menos que notar, al lado de la considerable extensión con que se estudian en México y se cultivan el francés y el inglés, la proporción mínima, casi nula en que se cultiva el alemán, pues solamente existe de él una clase en la Escuela Nacional Preparatoria, y la asistencia a ella es voluntaria. Ahora bien, el alemán es una de las lenguas vivas del mayor interés, tanto por la preponderancia política, cada día mayor, que la Alemania adquiere, como por el enorme desenvolvimiento que en esa nación cultísima han adquirido las ciencias y las letras [...] Juzgó, pues, la Comisión, que un curso de alemán en la Escuela de Altos Estudios debía proponerse con el carácter de necesario. Por razones análogas no vaciló la Comisión en proponer con igual carácter un curso de italiano. En México, solamente en el Conservatorio de Música y declamación se estudia tan hermosa lengua. Mas ella no sólo es por su sonoridad y dulce modulación la lengua del BEL CANTO, sino que fue aquella en que se expresaron, hablando y escribiendo, Dante, Ariosto, Maquiavelo y el Taso y, por otra parte, la ciencia italiana ha adquirido en nuestros días una importancia de primer orden, debido a la originalidad y audacia de los que la cultivan” (*Dictamen que, acerca...*).

A la vista de estas consideraciones, el autor desprende que

se pueden subrayar al menos tres argumentos principales que se esgrimieron para incluir los cursos de “lenguas vivas” en la ENAE:

- el desarrollo científico y cultural “avanzado” de los países (Francia, Estados Unidos, Inglaterra, Alemania e Italia) en los que se hablan esos idiomas, y entonces
- la creciente influencia política de dichas naciones en el contexto internacional de aquél
- su valor estético

Y más adelante el autor concluye:

Las lenguas “clásicas” representaban, entonces, el basamento de la civilización occidental, en tanto que las lenguas “vivas” se relacionaban con el avance científico y cultural de la época moderna. Al conjugar su enseñanza en una institución que pretendía ser la máxima expresión del sistema educativo mexicano, se introducía en las especialidades humanísticas de la ENAE una formación sustentada tanto en lo primigenio y tradicional como en lo moderno, siendo el conjunto de lengua y literatura el vehículo más adecuado para llevar a cabo esa tarea (ob.cit., pp. 2-8).

La ENAE es la institución que constituye el antecedente de la Facultad de Filosofía y Letras, como lo indica F. Moneda Landa:

La ley constitutiva de la Universidad Nacional de México fue promulgada el 26 de mayo de 1910. En el Artículo 2º estipuló que, en sus inicios, la Universidad estaría conformada “por la reunión de las Escuelas Nacionales Preparatoria, de Jurisprudencia, de Medicina, de Ingenieros, de Bellas Artes (en lo concerniente a la enseñanza de la arquitectura) y de Altos Estudios” (*Ley constitutiva de la Universidad Nacional de México*) (idem, nota 1, p. 2).

Con esto quedan expuestos los fundamentos más lejanos de las carreras de Lengua y Literatura Modernas de la FFyL, y el análisis de Moneda Landa presenta las razones por las que se incluye el estudio de “las lenguas vivas”, en el mandato fundacional de la ENAE, que se manifestarán en los planes de estudio originales y reformados de la Facultad hasta 1975. La Universidad ofrece, como es natural, estudios profesionales literarios en el marco de su facultad de Letras, donde se contempla en los currículos el aprendizaje de idiomas extranjeros. Otras ramas de profesionalización donde éstos juegan un papel primordial, sin ser estudios literarios, son la traducción y la interpretación. Pero el estudio de las lenguas abre más opciones formativas en el “escalón educativo”. Así, en Europa, por ejemplo, existen las secciones europeas o lenguas orientales:

que tienen por vocación de proponer una enseñanza abierta sobre los países extranjeros para el aprendizaje reforzado de una lengua extranjera, la enseñanza de una disciplina no-lingüística y el conocimiento profundo de la cultura del país de la sección.⁵⁰

Es decir, se postula a las lenguas en el sistema escolar como un posicionamiento de los sujetos escolarizados ante el mundo, sus lenguas y sus culturas. El CELE, en cambio, no se crea en 1966 como escuela profesional de lenguas, estructura necesaria para dar cabida intelectual y normativa a ese potencial de apertura, sino como “centro de servicios educativos”, a sabiendas de que el nombre atribuido es una de las marcas más fuerte de la identidad cultural .

En Ciudad Universitaria, a mediados de los años 60, las asignaturas de lenguas se impartían en algunas de las escuelas y facultades de la Universidad (Derecho, Veterinaria, Ciencias Políticas y Sociales, Filosofía y Letras). Sólo la Facultad de Filosofía y Letras contaba con un laboratorio de lenguas, donado por la Fundación Ford y a cargo de un ingeniero de la fundación. Un estudiante que tomó cursos de inglés durante dos semestres en la Escuela de Ciencias Políticas y Sociales a mediados de los años 60 explica:

Todo era muy rudimentario, sólo se trabajaba con un libro de texto y el pizarrón; era un curso de traducción en el que te preparaban para el examen...no era malo; yo pude pasar el examen sin mayores dificultades...no recuerdo que mis compañeros hayan estado a disgusto con la forma de impartir las clases. (entrevista 28: 6/04/2005).

El método tradicional de lectura-traducción conformaba la base de la enseñanza de las lenguas. El entrevistado agrega:

(...) claro, con la creación del CELE se pudo dar una mejor profesionalización de los docentes. Yo tomé francés en el CELE y era estimulante estar con estudiantes de todas las carreras y también tener acceso a la tecnología. La tecnología te impone cierta disciplina; por ejemplo, para aprender la fonética del idioma todo esto fue muy bueno.

Otro estudiante de la carrera de Historia, en la Facultad de Filosofía y Letras, generación 1966-1969, tomó cinco cursos semestrales de inglés en esa facultad, los cuales

⁵⁰ Información obtenida en <http://eduscol.education.fr> (2 de agosto de 2006).

fueron suficientes para aprobar el examen de “traducción”. Además llevó dos de italiano y uno de francés en la Facultad de Derecho. De esa experiencia cuenta:

Me encantaba. Había mucha interacción y un acercamiento muy bueno con los profesores. Se trabajaba con un libro de texto, pero los profesores elaboraban también sus propios materiales a partir de documentos de prensa. El acento estaba puesto en comprensión de lectura y auditiva, pero también teníamos oportunidad de hablar en esas lenguas. (entrevista 27: 2/08/2007).

La visión que se tiene sobre la calidad de impartición de las lenguas vivas en la UNAM, antes de que se creara el CELE, refleja opiniones positivas. Pero las autoridades consideraron que la calidad de la enseñanza de lenguas en la UNAM, sin que mediara estudio alguno y a excepción de la Facultad de Filosofía y Letras, era francamente mala.

Por otra parte, la *Gaceta UNAM*⁵¹ del 10 de enero de 1966 revela un dato indicativo de la importancia que revestía el conocimiento de las lenguas para las autoridades. Ahí se publican las estadísticas de textos vendidos en la UNAM y se menciona que la cantidad para idiomas fue de 1,455 libros, lo que equivalía a 2,04% del total de los vendidos en toda la UNAM.

Otra muestra de la importancia de la enseñanza de lenguas vivas la aportan los *Anuarios Generales de la UNAM* que dan cuenta de la cantidad de estudiantes de la UNAM que decían saber uno o varios idiomas extranjeros y “dialectos mexicanos”. En esos cuestionarios no sólo se preguntaba a los alumnos si tenían conocimiento de un idioma, sino también bajo qué modalidad lo conocían: leer, hablar, escribir. Por ejemplo, en el *Anuario General* de 1967 aparecen las siguientes cantidades de estudiantes que dicen conocer esos idiomas: inglés: 75,737; francés: 15,579; italiano: 6,628; alemán: 1,584; latín: 1,013; griego: 542; dialectos mexicanos: 402; portugués: 240; ruso: 148. Estos datos pueden remitir a varias interpretaciones, una de ellas es que los alumnos que ingresaban a los estudios profesionales de la UNAM habían aprendido idiomas en el nivel medio-superior o en academias particulares, o bien en contacto, como sucedía con los estudiantes que arribaban del norte del país respecto al inglés, fuera en viajes o estancias en el extranjero; otra más indica que el interés de los estudiantes mexicanos hacia los idiomas era elevado.

En el bachillerato de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP), en Filosofía, Historia y Letras, en Ciencias Biológicas, en Ciencias Físico-Matemáticas, en Ciencias y Letras, y en Ciencias Físico-Químicas, el inglés o el francés estaban incluidos en las materias

⁵¹ Publicación bisemanal de la UNAM.

básicas.⁵² De la época en que las instalaciones de la ENP estaban ubicadas en el centro de la ciudad de México, el periodista Francisco Martínez de la Vega recuerda:

Mis profesores no eran siempre extraordinarios, pero los hacía superiores un medio amplio y auténtico, sin rastacuerismos, sin farsa, sin comercio... Los tuve entretenidos, paternales, con habilidad pedagógica... divertidos, como el de francés, Don Salvador Grosso, en cuya clase nos reíamos de sus bigotes pintados... pero en la que aprendimos lo suficiente para traducir cualquier libro; cosa curiosa y enseñadora: de un curso irregular recogimos más fervor por las letras de México, de América y de España que de todos los otros.⁵³

Si bien llama la atención la forma de referirse a las clases de francés, “un curso irregular”⁵⁴, Martínez de la Vega expresa claramente su entusiasmo. Y es frecuente la alusión a las clases de lenguas extranjeras en la Preparatoria de aquel entonces en términos positivos. Así lo advierte también el académico de la UNAM Javier Flores cuando aduce:

En esa escuela, inicialmente situada en San Ildefonso y luego en la calle Licenciado Primo Verdad, en el Centro Histórico de la ciudad de México, tuve a los mejores maestros de matemáticas, el mejor laboratorio de biología... Las mejores lecciones de francés y de literatura.⁵⁵

Por su parte, el licenciado Salgado, quien funge como primer director del CELE, narra acerca de los cursos de francés que recibió en la ENP:

Mis maestros eran individuos que mandaban a Francia a educarse las familias antiguas mexicanas, y se educaron como franceses; así era el maestro Fernández del Valle, excelente profesor.

La Escuela Nacional Preparatoria publicó en 1968, bajo la firma de Carlo Arienti, el *Curso rápido de italiano: introducción oral y primeros elementos de la gramática para el*

⁵² Ceballos, Miguel Ángel (1933: 64-89) *La escuela Nacional Preparatoria. Ensayo crítico*, Imprenta Mundial, México.

⁵³ Citado por Woldenberg, José (1994) *Revolución y congreso en la UNAM*, UNAM, México.

⁵⁴ Es posible que por “irregular”, el ex estudiante de la ENP se refiera a un curso optativo.

⁵⁵ Flores, Javier (2006), “Por mi raza”, *La Jornada*, 17 de octubre.

primer año de italiano en la ENP. Al propósito de esto, cuenta el profesor Habib acerca de su maestro.

Lo vi de lejos mientras hablaba con un colega sobre la ponencia que habríamos de dar; lo reconocí enseguida, entre aquellos arcos maravillosos, en una esquina del patio morisco de la escuela de San Ildefonso... Era mi viejo profesor de italiano Carlo Arienti, un nombre que no puede pronunciarse sin la festiva entonación italiana... Su curso de italiano nos dio mucho más que un instrumento de comunicación: nos dio vivencias... las historias, los poemas, se quedaron en mi corazón, le dieron algo a mi vida: emoción, aliento, inquietudes nuevas... De pronto me di cuenta de que nosotros, los maestros de lenguas, a veces nos concentramos demasiado en “proveer de un instrumento de trabajo a los estudiantes”, y no nos damos cuenta de que enseñando idiomas podemos transmitir a los estudiantes algo más que palabras.⁵⁶

El antecedente directamente relacionado con el CELE lo constituye un estudio que se realizó para conocer cuáles eran las necesidades de los estudiantes de la UNAM, *campus* Ciudad Universitaria. Lo que narra el primer director del CELE al respecto es lo siguiente:

La investigación descansaba en las carreras de letras en Filosofía y Letras, y en las carreras de ciencias políticas, o sea administración pública, sociología, ciencias diplomáticas, ciencia política y ciencias y técnicas de la comunicación. Se averiguó ahí qué lenguas eran las que querían o necesitaban aprender... y ¿qué sucedió? ¡que no fue así! Cuando a los diez días tenía ya a 1,500 alumnos inscritos, resultó que casi ninguno era de esas facultades. La mayoría, el 90%, por decir algo, era de Química, Ingeniería, Arquitectura. ¡Es que en esas facultades donde se hizo el estudio había clases de idiomas, mientras que en Ingeniería y en Ciencias no había! (entrevista 24: 15/09/2004).

Quienes hicieron este estudio⁵⁷ lo limitaron a las facultades y escuelas donde se impartían clases de idiomas, sin tomar en cuenta que la demanda podía provenir también de aquellos centros de estudio donde precisamente los estudiantes no recibían instrucción

⁵⁶ Alberto López Habib, material fotocopiado, s/d.

⁵⁷ El estudio en cuestión desapareció: “Todos los papeles del archivo del CELE lo destruyeron en el 68; los soldados nos lo tiraron todo al piso, nos robaron libros, nos saquearon cintas de idiomas, nos hicieron horrores” (Entrevista con José Salgado y Salgado, 15 de septiembre de 2004).

de lenguas extranjeras. Error de cálculo significativo que se tuvo que remendar “sobre la marcha”. Cuenta el director que los profesores tuvieron que trabajar día y noche para elaborar “nuevos programas” adecuados a las carreras de los estudiantes inscritos y poder así iniciar las clases el 27 de febrero de 1967, como estaba previsto.

2. El dictamen de la Comisión Uriarte

Antes de establecerse el *Acuerdo del Rector* por el que se crea el CELE, éste nombró una *Comisión “para estudiar la necesidad, conveniencia y posibilidad de establecer un Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras en la Ciudad Universitaria”*. Estaba integrada por eminentes académicos: el doctor Leopoldo Zea, el licenciado Enrique González Pedrero, el médico veterinario Pablo Zierold Reyes, y el licenciado Rubén Bonifaz Nuño. Coordinó el doctor Fernando Uriarte. Leopoldo Zea, doctor en filosofía, era director de la Facultad de Filosofía y Letras en 1966 y fue después director de Difusión Cultural de 1970 a 1973 (dependencia a la que el CELE sería adscrita de 1986 a 1997). También fue presidente de la Conferencia Latinoamericana de Difusión Cultural y Extensión Universitaria en 1972 (dos ámbitos en los que el CELE sería atendido de 1984 a 1997)⁵⁸, y desempeñó, asimismo, varias labores en organismos gubernamentales. El abogado Enrique González Pedrero, por su parte, era director de la Escuela Nacional de Ciencias Políticas (1965-1970), Pablo Zierold dirigía la Escuela Nacional de Veterinaria y Zootecnia y Rubén Bonifaz Nuño, licenciado en derecho y doctor en letras, es también un renombrado poeta.⁵⁹ Cabe mencionar que en la comisión no figuró ningún especialista en enseñanza de las lenguas extranjeras, ni mucho menos profesores de lenguas vivas, *a contrario* de las opiniones de los analistas curriculares, quienes “sugieren la participación en el proceso de toma de decisiones de diversos tipos de profesionales de la educación, junto a las autoridades electas” [Furlán, 1997: 351].

⁵⁸ Este hecho puede ser una mera coincidencia, aunque también se puede emitir la suposición de que existió un nexo entre los ámbitos de interés de Leopoldo Zea y las futuras adscripciones del CELE.

⁵⁹ Los datos biográficos fueron tomados de Musacchio, Humberto (1999): *Milenios de México*. México, Hoja Casa Editorial. No tenemos datos sobre Fernando Uriarte.

El 14 de noviembre de 1966, 16 días antes del anuncio del acuerdo por parte del Rector, la comisión –que de ahora en adelante se denominará “Comisión Uriarte”– entregó los resultados de su *Dictamen...* en seis páginas, el cual consta de los siguientes apartados: “consideraciones, objetivo, organización del centro, niveles, cursos, horas, calendario, número de alumnos por grupo, personal docente, administrativo y de servicio, y presupuesto para 1967”.

La primera parte del texto versa sobre las motivaciones que sustentan la creación de un centro de esta naturaleza:

En el campo de la ciencia, de las humanidades, de la técnica, del arte, el conocimiento de una o más lenguas vivas modernas, es cada vez más imperioso, pues las necesidades de formación y de información obligan al estudiante, al profesionista y al investigador a recurrir a las más diversas fuentes.

La enseñanza que sobre el particular realizan las escuelas y facultades de la UNAM (a excepción hecha de la Facultad de Filosofía y Letras) no ha sido ni eficaz ni práctica por inadecuada, y los alumnos que acreditan los cursos respectivos, reciben una escasa preparación que no los capacita ni siquiera para traducir obras de su carrera, lo que origina uno de los mayores obstáculos para la graduación de la profesión que han elegido.

Ante tal situación, un porcentaje muy elevado de estudiantes y profesores universitarios tienen que realizar estos estudios en academias comerciales o en los cursos que imparten las diversas embajadas.

El funcionamiento de un centro específico de esta naturaleza, que haga concurrir recursos y esfuerzos, con otros sistemas y técnicas, programas y métodos modernos (laboratorio), etcétera, subsanaría la situación deplorable que existe (*Dictamen de la comisión, para estudiar...*, Archivos CELE 1966-1968, Fondo UNAM, CESU).

En el último párrafo del *Dictamen de la comisión, para estudiar...*, se indica que las instalaciones para este nuevo centro podrían ser las de la Facultad de Filosofía y Letras. Enseguida, bajo el rubro de “Objetivo”, la Comisión Uriarte indica su perspectiva de la función básica del centro:

- primera fase: habilidades de lectura,
- segunda fase: traducción,
- “como complemento la conversación”.

El dictamen de la Comisión Uriarte juega el papel de auténtico mandato fundacional sobre la tarea básica, pues la comprensión de lectura de textos se volvió uno de los ejes de

la enseñanza del CELE naciente. El dictamen de la comisión limita la tarea básica a la comprensión de lectura, y enfatiza además la traducción como correlato del aprendizaje de la lectura. En un estudio realizado a posteriori⁶⁰ para definir claramente lo que se entiende por “traducción” en los requisitos de titulación, se traza de la siguiente manera el inicio de las actividades en el centro:

Se hizo una investigación sobre la historia de esos vocablos (traducción, posesión y dominio) en documentos antiguos del CELE y de consultas a colegas que tienen mucha antigüedad en el CELE y se llegó a la conclusión de que se trata del resultado de muchos años de ‘usos y costumbres’. Cuando la actividad del CELE empezó en febrero de 1967, había pocos estudiantes. Para que demostraran su conocimiento de la lengua era factible pedirles que tradujeran un texto. Cuando los números se hicieron más grandes, corregir esa traducción resultaba muy difícil. Entonces se optó por el examen de comprensión de lectura que tenía la ventaja de que pudiera ser corregido por alguien que ni siquiera supiera la lengua. Sin embargo, el término *traducción* perduró. (Marianne Akerberg).⁶¹

La memoria colectiva retiene una explicación pragmática que tiene, sin embargo, un origen –aun desconocido de los mismos sujetos- en la Comisión Uriarte, su diagnóstico y sus recomendaciones plasmados en el documento *Dictamen de la comisión, para estudiar...*⁶²

Por otra parte, la comisión coloca la “conversación” como “complemento”, sin tomar en cuenta que, como se aprecia en uno de los testimonios obtenidos (entrevista 27: 2/08/2007), los estudiantes tienen un vivo interés en la expresión oral y la posibilidad de interactuar verbalmente. Pero lo más relevante es que la comisión adopta una actitud

⁶⁰ Cabe señalar, para afianzar la noción de perdurabilidad del mandato fundacional, que este estudio se vino realizando en 2006, ¡es decir 40 años después de la creación del CELE!

⁶¹ Akerberg, Marianne (2007): Informe como representante especialista de actividades en la Comisión Especial de Lenguas Extranjeras del Consejo Académico del Área de las Humanidades y de las Artes, de 2003 a 2007. Documento no publicado.

⁶² Perdura la idea de traducción, inclusive en persona como el mismo rector quien dirá: “El Plan (de estudios del Ciclo de Bachillerato) 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”. (Revista Novas del CCH, 1974: *Esta es la Nueva Universidad. Es la misma Universidad que cambia y se renueva*. Entrevista transmitida por Radio Universidad) ¿Es inercia?, ¿falta de reflexión?, ¿lapsus? ¿Cómo explicar que el mismo rector de la universidad reproduzca en 1974 ese error conceptual entre traducción y comprensión de lectura? Lo cierto es que las lenguas extranjeras se mantienen en la misma indeterminación conceptual, en el imaginario colectivo, en los años 70 que en los 60.

excluyente con respecto al aprendizaje de las cuatro habilidades (expresión verbal y expresión escrita, comprensión oral y comprensión escrita) que conforma una base universal del aprendizaje de cualquiera de las lenguas segundas más aprendidas en el mundo.

Asimismo, la comisión da instrucciones sobre el profesorado: se tendrán que contratar los profesores del Colegio de Idiomas de la misma Facultad, “junto con los profesores que imparten idiomas en la Escuela Nacional de Ciencias Políticas y Sociales y en la Escuela Nacional de Medicina Veterinaria y Zootecnia”.

Ante la ausencia de espacios formativos de docentes de lenguas extranjeras, la Comisión Uriarte precisa:

La selección, contratación y designación quedará a cargo del centro. Se efectuarán en el centro cursos de capacitación para los miembros de su personal docente. Dichos cursos serán obligatorios y se impartirán en seminarios previos al año lectivo y además de clases periódicas en el transcurso del mismo. Cada maestro asistirá a 50 horas de capacitación y a 25 horas de planeación de materiales y procedimientos pedagógicos.

El sueldo mensual del profesor fue fijado en \$6,500.00 (260% aprox. superior al salario mínimo) y el de director en \$8,000.00 (320% aprox. superior al salario mínimo vigente).⁶³

Conclusiones

Los padres profundadores son aquellos que se mencionan en esta etapa. Se recurre a ellos por su posición social, cultural, académica prestigiada, aunque ajena al campo de las lenguas extranjeras. Sin embargo, no dejan ninguna impronta en la memoria colectiva. Esta etapa no figura en la identidad narrativa y no puede formar parte de la identidad reflexiva porque simplemente está negada. Esto significa que no hay identificación factible

⁶³ El salario mínimo diario vigente en el Estado de México (Naucalpan) en 1967 era de \$82.85 (pesos de 1978). El salario promedio semanal en manufacturas en la Cd. de México era de 1,007.19 en 1967, lo que equivale a \$4,028 mensuales. Si tomamos este segundo dato, el salario de los profesores del CELE en 1967 era 161% aprox. más elevado que el salario de los obreros de las manufacturas en la Cd. de México. Datos tomados de: Jeffrey Bortz (1986): *El salario en México*. México, ediciones El Caballito. *Cuadro VI.4 México: salario mínimo diario en Naucalpan y Tijuana. Pesos de 1978*. Pág. 195. Nos basamos en “Salario real” y no en “Salario nominal” para hacer estos cálculos.

con alguna figura referencial, no existe el otro significante. ¿Por qué? Porque los padres profundadores, conciente o inconcientemente, se dedicaron a su vez a borrar el pasado bajo el argumento de la “mala calidad” de la enseñanza de las LE: el CELE nace a partir de la necesidad de hacer *tabula rasa* para justificar su existencia. La posibilidad de tener anclajes identificatorios emanados del pasado es borrada. En esto consiste el primer pacto denegativo: enterrar los orígenes. Esta situación demanda establecer nuevas modalidades del contrato narcisista: si no hay padres profundadores, “nosotros somos quienes hicimos el CELE, todos somos fundadores”, dirán los actores. Se traduce en la novela institucional como pantalla proyectiva de los primeros fantasmas: si el CELE nace de la voluntad popular, deberá tener una organización horizontal, no jerárquica. La institucionalización de las lenguas extranjeras en la UNAM a mediados de los años 60 se basa, como lo señala L. Fernández [2006], en su especialización y su diferenciación: de ahora en adelante, las LE serán inscritas en un campo especializado y diferenciado de los demás, segundo motivo por el cual se estipula la necesidad de crear un centro dedicado específicamente a su enseñanza. Sin embargo, estos procesos están marcados en su origen por una serie de justificaciones que restan nitidez a la intencionalidad política. Veamos.

El dictamen de la comisión especial, además de muy sucinto, emite un juicio categórico sobre la calidad de la enseñanza de idiomas en las escuelas y facultades de la Universidad. El argumento de la “mala calidad” resulta difuso y confuso, si se observa que los testimonios recopilados hablan, por el contrario, de un buen nivel de enseñanza. Por otra parte, surge la interrogante sobre lo sucedido a nivel institucional entre la calidad y prestigio que impregnaban los cursos de idiomas en la Escuela Nacional Preparatoria y la “mala calidad” de los cursos en escuelas y facultades del *campus* universitario. Una explicación podría consistir en la llamada “masificación” de la enseñanza media-superior y superior pero ésta adviene de manera sobresaliente en los años 70 y no en los 60, de tal forma que resulta difícil aceptar este motivo para explicar la supuesta pérdida de la calidad de la enseñanza de las lenguas entre la Escuela Nacional Preparatoria, fincada en San Ildefonso –que deja de ser sede del plantel Núm. 1 de la ENP en 1978–, y el *campus* universitario (inaugurado en 1952). Por lo demás, en el relato que haremos del periodo fundacional se podrán apreciar otras motivaciones en el origen del CELE.

El estudio de las lenguas extranjeras adopta un carácter instrumental en esta nueva dependencia concebida como centro de servicios educativos, lo que deja suponer que será desvinculado de las características culturales, sociales y políticas propias e indisolubles

de las lenguas y las culturas. El argumento según el cual se hubiese tratado de no duplicar funciones entre los estudios literarios ofrecidos en la Facultad de Filosofía y Letras y esta nueva organización pierde validez si se considera, al alimón con los especialistas,⁶⁴ que los estudios de lenguas extranjeras son estudios lingüísticos, culturales y profesionales *à part entière* que trascienden la

La escuela estoica fue fundada en la época helenística... Desde el punto de vista de la lengua, este periodo, más que los siglos precedentes, fue marcado por contactos cada vez más estrechos entre los Griegos y los extranjeros...; se caracterizó también por la divergencia entre el griego hablado, la coine, y la lengua de los autores clásicos atenienses, la cual, con la de Homero, constituía la norma literaria de todos los Griegos instruidos... Pero, a partir de esta época, otra motivación se hizo sentir en la lingüística antigua, el estudio del estilo literario; primero, la gente se preocupaba por la pronunciación y la gramática "correctas" y por los cambios provocados por el aprendizaje del griego por un gran número de locutores no nativos; luego, en el estudio muy expandido de la literatura clásica y de las obras homéricas [...] numerosos lectores provenientes del mundo recientemente helenizado reclamaban comentarios sobre la lengua y su contenido.

Para los locutores de la coine de los tres últimos siglos antes de Cristo, el griego clásico era una lengua a la que debían acercarse como a una lengua desconocida y requerían un aprendizaje particular, ligado a los textos literarios, pero a la vez diferenciado. Lengua y literatura son por tanto campos de estudio que comparten espacios pero tienen los propios al mismo tiempo.

La nueva dependencia que se gestaba en aquellos años de mediados del siglo XX en la Universidad Nacional podía haber contemplado sin reduccionismo alguno en sus programas y funciones la pluralidad de ambos campos de estudio. Bastaba para ello remitirse a la historia pero todo indica que la mirada que se porta sobre las LE en la modernidad hace *tabula rasa* (de nuevo este concepto) del pasado. Otro caso, contemporáneo éste, el de las secciones de lenguas en el sistema educativo europeo, sirve para mostrar la diferencia conceptual abismal entre:

⁶⁴ La obra del quebequense Claude Germain y la de Christian Puren son contundentes al respecto. Cfr. la bibliografía.

- un posicionamiento que otorga a las lenguas extranjeras en la educación el sentido de eminente espacio de proyección cultural⁶⁵ y • la concepción instrumental, minimalista, excluyente y restringida de las lenguas como “servicio educativo”.

Lo que puede observarse en esta primera fase es que el CELE nace sobre una base de indefinición, ya que:

- el dictamen que le da fundamento es escueto e impreciso
- contiene pre-nociones reductoras al excluir las cuatro habilidades propias del aprendizaje de las lenguas extranjeras
- es regresivo en temas metodológicos con la idea de “traducción”
- el proyecto comienza con un estudio de necesidades entre la población estudiantil que contiene errores de logística y de concepción puesto que apuntó hacia una población equivocada.

Todo esto no puede soslayarse porque los núcleos prefundacionales representan la voz autorizada, y porque sobre estas bases se establecen pactos inconscientes que van a perdurar como parte de la novela institucional y sobre los cuales los actores volverán, sin la conciencia del origen, para llegar a formular en el polo extremo de su búsqueda de identidad preguntas fundamentales como: ¿Qué es el CELE? La identidad institucional producida en los orígenes es normativa y estatutaria, no deja lugar a otras formas identitarias. Sin embargo, la piel está tendida, hilando la metáfora de A. Maalouf, y habrá que estar atentos a sus próximas vibraciones.

El dictamen de la comisión constituye asimismo un claro ejemplo de “una presentación reduccionista del rol del estudiante, angostado al trabajo de alcanzar las conductas deseables” [Furlán, 1997:323] a pesar de su deseo manifiesto de otra cosa (las lenguas en todas sus expresiones). Así, el deseo de los estudiantes choca con lo que se considera puede ser admitido en esta fase de concepción del proyecto; lo determinan sujetos que no son los estudiantes, sino quienes ejercen el poder de decidir.

⁶⁵ Las “secciones europeas” o de “lenguas orientales” tienen como vocación, según se indica en el sitio de Internet, de “proponer una enseñanza abierta sobre los países extranjeros gracias al aprendizaje reforzado de una lengua extranjera”. Ofrece la adquisición de competencias lingüísticas pero también profesionales y culturales nacidas del contacto con el extranjero. Existen en las formaciones generales, tecnológicas y profesionales.
<http://eduscol.education.fr/D0121/sections_europeennes.htm>

En los datos recopilados para el periodo prefundacional, se aprecian las bases de una estructura institucional flojamente acoplada que tendrá resonancia en las diferentes instancias formales e informales de construcción de la identidad institucional. En cambio, en cuanto a la posición (entendida como bienes materiales y simbólicos, según L. Fernández) de los sujetos, se observa que la oferta salarial fue atractiva y puede explicar en parte la “entrega absoluta” de los profesores al proyecto, como se verá en el siguiente periodo.

Esta interpretación no implica pensar que todo está jugado ahí, que el CELE no evolucionará, que los actores estarán sujetos a estos núcleos fundacionales de manera irreversible, tan sólo revela los síntomas de la marginación de las lenguas extranjeras en la estructura académico-administrativa de la UNAM. Por el contrario, es posible pensar que los actores colmatarán la indefinición de los marcos instituidos mediante la construcción de lo institucional como sistema imaginario motor, según las categorías de análisis de Eugène Enriquez [2003] donde predominarán las actitudes heurísticas.

CAPÍTULO II. PERIODO FUNDACIONAL. ADMINISTRACIÓN DE JOSÉ SALGADO Y SALGADO (1966 a 1971)

La noche del 30 de noviembre de 1966, durante una cena que se podría calificar de informal, ya que tuvo lugar en la casa de la familia de quien sería nombrado secretario administrativo del CELE, y sin la presencia del rector de la Universidad, se celebra la fundación del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras. Ese mismo día, el licenciado José Eusebio Salgado y Salgado, joven egresado de las carreras de derecho y de ciencias diplomáticas de la UNAM en 1963, había recibido un oficio firmado por el licenciado Fernando Solana, secretario general de la UNAM,⁶⁶ que lo nombraba encargado del centro. Adjunto al oficio, recibió el acuerdo de creación del CELE firmado por el rector. Ambos documentos dicen a la letra:

Envío a usted copia del acuerdo del señor Rector, por el cual se crea el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de esta Universidad.

A partir del año próximo, toda enseñanza de lenguas extranjeras que se imparta en la Ciudad Universitaria, será a través del nuevo Centro.

El señor Rector ha nombrado Secretario Administrativo del mencionado Centro al Licenciado José E. Salgado.

Atentamente

“Por mi raza hablará el espíritu”

EL SECRETARIO GENERAL

Licenciado Fernando Solana

Doc. 1: carta del secretario general de la UNAM al licenciado Salgado

⁶⁶ El licenciado Solana mantendrá con el licenciado Salgado –ambos compañeros de estudio en la escuela de Ciencias Políticas de la UNAM– una relación muy estrecha, como dan fe las numerosas cartas y oficios que se enviaron mutuamente durante el periodo 1966-68. Fernando Solana Morales nació en México Distrito Federal en 1931. Se gradúa como ingeniero civil en 1952; como licenciado en filosofía, en 1956 y en ciencias políticas y administración pública, en 1963; todo ello en la UNAM, donde fue profesor de 1962 a 1976 y secretario general de 1966 a 1970. Es miembro del Partido Revolucionario Institucional desde 1952. Después de esa fecha, ha ocupado un gran número de cargos de dirección en los sucesivos gobiernos del PRI. (datos tomados de Musacchio, Humberto (1999): *Milenios de México*. México, Hoja Casa Editorial).

ACUERDO

La enseñanza de lenguas extranjeras en la Universidad se ha impartido en diferentes facultades y escuelas, aplicando sistemas administrativos y académicos diversos, de los que no se han obtenido siempre los mejores resultados. Ante la necesidad:

- De concentrar el esfuerzo que la Universidad realiza en la enseñanza de lenguas extranjeras, para elevar la eficiencia administrativa y académica de la misma;
- De establecer los sistemas pedagógicos uniformes y más eficaces, y
- De aumentar el número de lenguas vivas que se enseñan en nuestra Casa de Estudios;

Se crea el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de esta Universidad.

El Centro estará a cargo de un Director general, que será nombrado por el Rector. Se organizará por departamentos, por cada una de las más importantes lenguas vivas o por grupos lingüísticos.

El objetivo del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras será capacitar en el manejo práctico de éstas, a estudiantes de la Universidad. Se impartirán cursos ordinarios y especiales, con diferentes grados de intensidad en los estudios.

La coordinación administrativa del Centro estará a cargo de un secretario del mismo, de quien dependerá una sección de servicios administrativos y una de servicios escolares.

“POR MI RAZA HABLARÁ EL ESPÍRITU”

Ciudad Universitaria, a 30 de noviembre de 1966.

EL RECTOR,

Javier Barros Sierra

Doc. 2: *Acuerdo de creación del CELE*, firmado por el rector Javier Barros Sierra

Como se puede apreciar en ambos documentos, el mandato fundacional que el rector Barros Sierra atribuyó al CELE se basa en el dictamen negativo sobre la calidad de la enseñanza de las lenguas en la Universidad y se condensa en la idea de concentrar en una misma institución todo lo relacionado con la enseñanza de las lenguas extranjeras, con el objetivo de mejorar la situación. Ese movimiento de concentración tenía como finalidad la de repercutir en la uniformidad de los programas de estudio por una parte, y en la oferta de una mayor cantidad de lenguas extranjeras, por la otra. El acto de celebración de este nuevo mandato en la UNAM, y para una

nueva entidad llamada Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras, se llevó a cabo alrededor de los “excelentes platillos que preparaba mi mamá, era fina cocinera”, cuenta el director Salgado, pues las autoridades de la UNAM no consideraron la posibilidad de festejar en las instalaciones de la misma Universidad, esto es, de oficializar el acto. Los profesores que daban clases de idiomas en las dependencias de la UNAM fueron convocados previamente para proponerles ser profesores del nuevo CELE y asistieron a la reunión informal. Provenían de las escuelas o facultades de Filosofía y Letras, Medicina, Derecho, Ciencias Políticas, donde daban clases de lenguas previamente, y se buscó la colaboración de profesores de la Escuela Nacional Preparatoria así como de otras instituciones ligadas a las embajadas.⁶⁷

1. El Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE) nace como tentativa

La exposición de los datos empíricos presentados en seguida muestra una institución cuyos primeros pasos se han visto colmados por expresiones que forman una trama de incertidumbre y de indeterminación estructurales, aunque en el plano de las acciones académicas (la conformación de la planta docente, el cumplimiento de la función básica –docencia– y social) el CELE de estos primeros cuatro años obtuvo logros incontestables. Veamos entonces en qué circunstancias y condiciones se crea.

Al margen del *Acuerdo oficial* dirigido a quien fungiría como director, hay un suceso digno de atención. En efecto, se observa que este acuerdo de creación del CELE no fue publicado en la gaceta universitaria como sí se publicaron los acuerdos de creación del Centro de Estudios Orientales, el Centro de Estudios Angloamericanos, el Centro de Estudios Latinoamericanos (*Gaceta UNAM* del 8 de agosto de 1966); el Centro de Traductores Greco-latinos (*Gaceta UNAM* del 12 de diciembre de 1966), el Centro de Lingüística Hispánica (*Gaceta UNAM* del 3 de abril de 1967), entre otras dependencias que podrían equipararse al CELE. La inauguración de este último centro, por cierto, es bastante significativa, ya que, a la par del CELE, destinado *exclusivamente* a la docencia, es fundado un centro de investigación en un área afín, con lo cual los espacios destinados a las lenguas-culturas (nacional y extranjeras) parecen completarse en la estructura académica de la UNAM: docencia

⁶⁷ El CELE se crea por Acuerdo del rector en noviembre de 1966, pero las actividades docentes comienzan en febrero de 1967. No he encontrado el dato exacto del número de profesores de esta fecha, sin embargo, las estadísticas de la UNAM reportan 24 docentes al año siguiente, en 1968.

de las lenguas extranjeras, en el CELE; investigación, en el centro de Lingüística Hispánica⁶⁸, y literatura, en la Facultad de Filosofía y Letras.

Es probable que esto responda a una situación de incertidumbre en la que se podrían apreciar dos vertientes. En entrevista con el doctor Salgado, su director fundador⁶⁹, éste explica los inicios inciertos del Centro en términos de “ver cómo era el arranque y si el CELE se sostenía”. Y agrega: “Tenía la espada de Damocles sobre de mí, por la cuestión del dinero. Que nada más no funcionara algo y nos cortaban la cabeza” (entrevista 24: 15/09/2004). Un profesor fundador recalca lo dicho:

La UNAM de entonces no era la misma que ahora, alguien tuvo la iniciativa de uniformar la enseñanza de lenguas y le dijeron a Salgado: “No sabemos si esto es posible. Ustedes nos van a enseñar a nosotros si esta idea es viable o no” (Steve Bastien, XV años. Steve Bastien, profesor fundador del CELE).⁷⁰

Lo que se apunta con estas palabras, y en el hecho de no publicar en la *Gaceta UNAM* la creación del centro, es el carácter tentativo del CELE al nacer como una idea experimental de institución (Steve Bastien habla de “idea-proyecto”). El rector fue quien propuso que se creara una nueva entidad, para lo cual realizó ciertas acciones, en particular nombrar a una persona encargada⁷¹, y en un acto preformativo declaró la creación, pero sin estar seguro de que la operación fuera exitosa y sin otorgar, como se verá, adecuadas condiciones materiales. Otra conjetura más para explicar la decisión de no hacer pública la fundación del nuevo centro puede estribar en el carácter de “centro de servicios educativos” otorgado al CELE, a diferencia de los centros citados, concebidos como centros de investigación.

La espada de Damocles que pendía sobre los hombros de su director tenía dos filos. Aquejaban, por un lado, los problemas financieros, agudizados después de los hechos de 1968, cuando el Estado mexicano redujo el financiamiento de la UNAM, lo

⁶⁸ El Centro de Lingüística Hispánica, junto con el Centro de Estudios Literarios (1956), el Centro de Estudios Clásicos (1966) y el Centro de Estudios Mayas (1970), serán concentrados en una sola entidad en 1973: el Instituto de Investigaciones Filológicas, fundado y dirigido por el Dr Rubén Bonifaz Nuño, de 1973 a 1985.

⁶⁹ Me refiero al señor Salgado como director fundador, aunque su cargo oficial fue de secretario administrativo.

⁷⁰ De ahora en adelante me referiré a la información documental publicada en tres momentos conmemorativos del CELE con el nombre del autor y el aniversario. En este caso, los XV años del CELE.

⁷¹ Conforme al Artículo 10 del Título Segundo del Estatuto de la UNAM de 1945: “La Extensión Universitaria, los cursos para extranjeros y las relaciones oficiales de la Universidad con otros centros docentes o de investigación, dependerán de una dirección especial cuyo jefe será un empleado técnico, nombrado y removido por el Rector, quien formulará y someterá cada año a la aprobación del Consejo un plan de extensión cultural y relaciones universitarias”.

que inclusive justificó que el rector convocara al señor Salgado al poco tiempo de iniciadas las actividades docentes para decirle:

–Le voy a pedir su ayuda... que elimine lo más que pueda los gastos. ¿Cuántos profesores tiene?

–Tantos. Tengo una maestra que da dos cursos de japonés.

–Esos son los cursos que debe usted eliminar porque no podemos sostenerlos. Ese ahorro servirá para que hagamos frente a otras necesidades. Si usted no sabe ahorrar bien los dineros, el CELE va a cerrar (entrevista 24).

La amenaza de cierre, que perdura durante por lo menos los cuatro primeros años, refleja la inestabilidad de la institución naciente. Ese es el primer filo de la navaja.

En una segunda vertiente aparece otro rasgo de incertidumbre, pero ahora por el lado del estudiantado. El rector estaba probablemente conciente que su idea de crear un centro de lenguas y retirar las clases de idiomas de las escuelas donde se impartían podía provocar reacciones de resistencia al cambio por parte de los estudiantes. Es el otro filo, no menos tajante que el primero, de la espada amenazante. En efecto, narra el doctor Salgado: “cuando se dieron cuenta los alumnos de Ciencias Políticas de que ya no existían los idiomas en su escuela, trataron de presionar y el rector me dijo: ‘Ahí le va el primer golpe’”.

Sin embargo, dado que la creación del centro no se llevó a cabo a la par de su instalación edilicia⁷², los cursos de idiomas se siguieron impartiendo en las escuelas o facultades, de tal suerte que el director pudo evitar el conflicto en la Facultad de Ciencias Políticas, exponiendo ante los estudiantes que, por el momento, las clases permanecían en las escuelas y facultades. Sin embargo, en la Facultad de Derecho, la situación se tornó más ríspida. Cuenta el director lo que llama “una anécdota”, en un estilo narrativo lleno de dramatismo: “Se sublevaron los de Derecho contra su director, pero como el director se logró escapar con su chofer, decidieron irse contra el director del CELE”. Argumentaban que no tenían profesores de idiomas para derecho, que se les había ultrajado, que siempre eran los “patitos feos”. Y narra:

⁷² Punto sobre el que volveremos dada su importancia en la etapa fundacional del CELE.

Cuando la turbamulta avanzó hacia el CELE, solamente quedó el intendente, don Santos Moreno Sacal, y me dijo: “Señor, ya nada más estoy yo con usted. Vienen los de Derecho a tomarle a usted la escuela. Mire, no puede escapar. Súbase usted por el aire acondicionado. No –le digo– me voy a ir a matar allá en el aire acondicionado. No, yo voy a salir por mi propio pie y si no puedo detenerlos con la sorpresa, pues me voy. Cuando ellos estén aquí en frente de la puerta gritando horrores, ábrales la puerta y yo les digo: ¿qué se les ofrece?” Y así fue, los sorprendí a tal grado que se quedaron así [muestra expresión de sorpresa]. Y entonces un señor [un estudiante] me dijo: “Es que usted nos ha tratado muy mal, no nos da profesores de idiomas”. Les contesté: “¿Eso es todo?” Los invité a reunirnos en el auditorio, que pronto se llenó. Me senté en medio de los dos individuos que lideraban, uno fue el que cacheteó al doctor rector Chávez cuando lo sacaron en 65, 66 y el otro era el que había saqueado la librería de la Universidad. Muy finas personas, como puede usted apreciar. Y le dije a don Santos: “Tráigame un papel y una pluma para anotar los acuerdos a los que vamos a llegar”. Y don Santos, que era un hombre de experiencia porque había trabajado en la Secretaría General, habló a toda prisa a la Secretaría General para avisar que me habían tomado el CELE, que me tenían una junta... punta de pelafustanes. Y en la Universidad usted sabe que hay grupos de choque blancos que ayudan a las autoridades, y entonces mandaron un grupo de esos. Pero yo ya había arreglado el problema.

Refiere el director fundador que accedió a la petición de los estudiantes de Derecho abriendo cuatro grupos de italiano y tres de francés para ellos, con el apoyo de dos profesores a cargo de estos nuevos grupos, para impedir que “este feroz ataque” tuviera nefastas consecuencias para el CELE.

Esta es la versión dramatizada que da cuenta de la resistencia opuesta por los estudiantes en esas escuelas y la resistencia al cambio que el rector había previsto, presentando con discreción la fundación del CELE ante la comunidad universitaria. Es en su discurso inaugural de los cursos, reproducido en la *Gaceta UNAM* del 20 de febrero de 1967 (p.5), que el rector Barros Sierra hace mención pública de la creación del CELE. Aproximadamente a la mitad de su intervención, estipula:

En lo tocante a las reformas académicas aprobadas en los últimos meses, haré una breve enumeración de las más relevantes: [...] se han establecido la Dirección General del Profesorado, la Comisión Técnica de Planeación Universitaria, el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (que atenderá alumnos de todas nuestras escuelas).

Ya en el primer semestre, los alumnos inscritos en inglés fueron 767; en francés 448; en italiano 134; y en alemán 78 (un total de 1, 427 alumnos). La deserción escolar fue de 23% en inglés, 33% en francés, 43% en italiano y 41% e

* El *lapsus linguae* se reproduce tal como fue expresado.

alemán, y la tasa de reprobación, de 25% en inglés, 9% en francés, 1.5% en italiano y 2.5% en alemán. José Salgado había pensado necesario comunicar a los directores de escuelas y facultades su preocupación sobre la deserción para que tomaran las medidas pertinentes con sus alumnos, pero Solana, quien mediaba todas las relaciones, no dio seguimiento a la petición.

Iniciado el semestre, en febrero de 1968, el problema de la deserción cobra matices inusuales que ameritan serias protestas tanto por parte del director como de los jefes de los departamentos de inglés y francés. El director Salgado envía al licenciado Solana el siguiente oficio con fecha 21 de febrero de 1968:

Se cumplimentó debidamente la instrucción pasada por la Secretaría General a esta dirección con el fin de dar todas las facilidades a los estudiantes de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, sin embargo hemos recibido notas de protesta por parte de los Jefes de Departamentos de francés e inglés que no dejan de alarmarnos ya que los alumnos de Ciencias Políticas no asisten a sus clases y con ello bloquearon 18 grupos impidiendo que jóvenes de diversas escuelas de la Universidad aprovecharan el aprendizaje de los idiomas. Creo, Señor Secretario, que ésta será la última vez que el centro de lenguas dé tales facilidades [...] y desde luego tomaremos medidas pertinentes encaminadas a evitar cualquier entorpecimiento de las labores de nuestro centro, ya que los profesores en su mayoría encargados de esos grupos personalmente han presentado quejas y protestas contra los alumnos, todos ellos de Ciencias Políticas y su no asistencia.

En sendas cartas, anexadas y firmadas por los jefes de los departamentos de inglés y francés se precisa que, en inglés, “75 % de los inscritos nunca asistieron, a pesar de estar exentos de pago por un arreglo especial. Fueron 7 grupos especiales abiertos para Ciencias Políticas”. El jefe del departamento de inglés sugiere que todo alumno puede inscribirse sólo tras haber firmado un acuerdo de asistencia y que los estudiantes de Ciencias Políticas no deben gozar de privilegio alguno. Recalca que dichos estudiantes han hecho perder mucho dinero al CELE. Solicita que se haga pública en los muros de la Escuela de Ciencias Políticas la lista de los alumnos inscritos que no asisten convocándolos a presentarse a clase. En el área de francés se abrieron 11 cursos de primer nivel para los alumnos de ciencias políticas y se indica que “asistieron, pero sólo en ciertos horarios: de 7 a 8 am, de 1 a 2 pm y de 9 a 10 pm”.⁷³

⁷³ Estos horarios revelan la real disponibilidad de horarios de los estudiantes para estudiar idiomas.

2. De la “carta al rector” a una encomienda especial

En 1966, el rector Barros Sierra nombra como secretario administrativo del CELE al señor José Salgado y Salgado, porque ese joven licenciado en derecho había tomado una iniciativa que le valió hacerse notar. El doctor Salgado relata que cuando ingresó a la UNAM decidió inscribirse a los cursos de inglés que se impartían en su escuela, ya que en la carrera de Ciencias Diplomáticas, como en muchas carreras más, era requisito el dominio de dos lenguas extranjeras para la titulación. Optó por el inglés porque era una lengua que no dominaba, mientras que desde la preparatoria había estudiado francés, tanto en la Escuela Nacional Preparatoria misma como en la Alianza Francesa. Y explica su acción – esa acción que tendría un efecto directo sobre el centro de lenguas naciente– de esta manera:

Le escribí una carta al rector en el año de 1965, ya casi para terminar el año. La carta fue a dar al nuevo rector [...] en la que le decía que yo creía que la universidad nos engañaba porque no nos enseñaban los idiomas como correspondía.⁷⁴

El motivo del joven Salgado para escribir esa carta al rector fue un incidente que había sucedido años atrás, cuando empezaron sus clases de inglés al inicio de su carrera, en 1959. Cuenta los hechos así:

Me siento, y dice el profesor [de inglés] “Voy a repartirles unos periódicos para que empecemos la traducción”. Y entonces yo levanté la mano: “Que dispense, Maestro. ¿Cómo vamos a empezar a traducir si no sabemos el abecedé de inglés?”. Y en vez de contestarme correctamente, volteó y me dijo “Muchacho pellejo, tú no me vas a decir cómo voy a enseñarles yo el inglés”. Le dije: “Maestro, guárdese usted sus palabras que yo no lo he ofendido, nada más le estoy preguntando”. Y me siguió insultando. Entonces agarré, me levanté, cerré mi libro y le dije “No voy a tomar inglés, me voy a ir a francés. Lamento mucho este incidente”. Salió detrás de mí, grite y grite, insultos. Mis compañeros me dijeron “Si te toca él el día del examen te va a reprobar”. Lo siento mucho, yo me voy.

⁷⁴ No conozco el documento, pues ya no existe, pero además del doctor Salgado otras personas lo mencionan en fuentes documentales.

El estudiante, molesto, no volvió a pisar un aula de inglés en su facultad. Pasaron los años y la espina del conflicto seguía clavada, hasta que, terminados sus estudios, decidió dirigirse al rector.

El recién licenciado no se sorprende de que el rector no sólo haya atendido su petición, sino que además le confió la responsabilidad del nuevo centro. Y es que el joven Salgado pertenecía a lo que él mismo llama una “familia antigua”, entiéndase una familia económicamente desahogada. Recuerda que cuando él era niño había 27 eclesiásticos en su familia, varios de ellos arzobispos en México⁷⁵ y agrega: “Mi padre fue un hombre rico; yo llegaba a la Universidad en limusina, con chofer”. Sus abuelos y sus padres eran españoles que lograron hacer fortuna en el país.

A mediados del año de 1966 toma el cargo de rector de la UNAM el Ingeniero Javier Barros Sierra (*Gaceta Universitaria*, junio 6 de 1966:1-3) y el día 29 de noviembre de 1966, Salgado y Salgado recibe una convocatoria por parte del nuevo rector, quien le precisa, según los recuerdos del propio Salgado:

Entre las cosas que tengo programadas es la creación de un centro que se encargue de los idiomas extranjeros para resolver el problema que usted me planteó en una carta. Esto no quiere decir que su carta haya sido la decisiva, pero es la demostración de que vamos a hacer las cosas como Dios manda. Queremos hacer un centro de tal manera que ya no estén ubicados los idiomas en cada escuela, porque eso desvirtúa la enseñanza. Mientras que un centro especializado en los idiomas tendrá las funciones didácticas, técnicas y académicas precisas para la correcta enseñanza de un idioma, métodos pensados para el hispano parlante, que es lo que nos preocupa, lo que necesitamos nosotros es que estén muy bien estructurados los idiomas.

El licenciado Salgado aceptó el encargo y agregó: “No soy experto en idiomas, yo uso los idiomas como usted también lo acaba de decir, como instrumento de trabajo para mi investigación y mi trabajo.”

En este diálogo reconstruido, se pueden ver las bases sobre las que se crea informalmente al CELE, en las que se enfatiza la necesidad de concentrar en una misma institución la enseñanza de las lenguas, por una parte, y por la otra, se califican las lenguas de instrumento.

⁷⁵ Berger y Luckmann (2001:101), *La construcción social de la realidad*. Bs. As. Amorrortu, subrayan que: “En el curso de la historia, los « roles » que representan simbólicamente el orden institucional total se han localizado las más de las veces en las instituciones políticas y religiosas”. Es posible establecer una relación entre la pertenencia familiar del señor Salgado y Salgado al clero nacional y el hecho de que fuera nombrado director del CELE sin más preámbulos.

El primer director del CELE ejerció “una férrea disciplina” que, en lo académico, se apreciaba en el hecho de que leía detenidamente los reportes mensuales de cada profesor (en 1968, el CELE cuenta con 24 profesores, y en 1970 eran ya 33 profesores de asignatura y uno de carrera), y cuando lo consideraba necesario, los “mandaba a llamar para comentar” el reporte (Steve Bastien, XV años). En lo administrativo, esa disciplina se ejemplificaba en la entrega de cuatro informes a la secretaría general, tan sólo durante el primer semestre de actividades (Ilse Heckel, XV años). Pero además del rigor en la gestión, el énfasis que pone el director en el tema económico indica cuán importante era para él responder cabalmente a la demanda de las autoridades de la UNAM.

Este movimiento de concentración que representaba la creación de un centro implicaba la posibilidad de mayor control sobre los profesores, inherente a la institucionalización (Berger y Luckmann, 2001:76). El mismo doctor Salgado afirma al respecto: “Me volví un ‘déspota ilustrado’, como decía la maestra D”. Y entre otras varias referencias al tema del control, agrega: “Me sacrificué amarrando el cinturón, me sacrificué corriendo gente que no debí de haber tocado, yo me recuerdo que fui muy cruel, pero no me quedaba otro remedio”. Pero en otro momento explica, a modo de descargo: “El rector me mandó felicitar, dijo que yo había entendido perfectamente bien el problema”.

Se entiende por “problema”, la conjunción de tres funciones: concentrar, controlar y rentabilizar, como se verá enseguida. Una de las piezas fundamentales para que el sistema hipotético que era la creación del CELE se convirtiera en realidad, era efectivamente el líder del sistema, un líder que supiera “sentar bases sólidas”, para lo cual se requiere también “mano dura” (Salgado *dixit* en las dos frases entrecomilladas), personalidad firme (el joven Salgado había hecho sus pruebas al enviar su carta crítica). Un profesor afirma que

se abocó con la energía que lo caracterizaba a la tarea de fundar las bases humanas y materiales. Su intenso y personal estilo de trabajar y de exigir responsabilidad y trabajo de sus nuevos colaboradores lo hicieron figura de estima para muchos (Steve Bastien, XV años).

En efecto, en el imaginario de los docentes del periodo fundacional, la creación del centro se legitimaba por sí sola, ellos se sentían parte de “un universo significativo” (Berger y Luckmann, 2001:133), un universo que habían hecho suyo, por el cual estaban dispuestos a darlo todo (“sacrificarse” en el sentido de *sacro facere*) y que representaba un espacio de lucha por la sobrevivencia profesional e institucional. Lo

significativo se traduce en una visión de la institución heroica donde los sujetos sienten formar parte de una misión única y edificante.

Sin embargo, durante ocho años el CELE, como establecimiento, fue más una idea que una realización: carecía de un edificio propio, los profesores ocupaban los salones que en las facultades se les concedían (“era más fácil conseguir salones que conservarlos” se queja Steve Bastien). Fue la larga travesía del “CELE peregrino”, que tenía unas oficinas en un espacio reducido –las instalaciones del aire acondicionado del auditorio– de la Facultad de Filosofía y Letras y pocos materiales didácticos que los profesores trasladaban a costas de un lugar a otro del *campus* universitario. Si vemos en la historia del CELE, como en la historia de todas las instituciones educativas, un proceso de institucionalización, de profesionalización y de socialización, éste último es probablemente él que más luz arroja sobre las razones por las que el CELE pudo sobrevivir a pesar de las carencias. Steve Bastien (Boletín XV años) lo explica así:

La gente trabajaba más horas de las mencionadas en sus contratos. No se prestaba atención a los horarios de trabajo, se insistía en que todo el personal se identificara completamente con la idea-proyecto que entonces era el CELE [habla de] la entusiasta respuesta del personal académico y administrativo que puso las bases de un espíritu de trabajo, responsabilidad y colaboración [...] En esa época de transición hacia la universidad masiva, el CELE naciente dio un ejemplo de entrega y de responsabilidad ejercidas con entusiasmo contagioso, cuando sus recursos materiales eran casi inexistentes, [...] se trabajaba día y noche si fuera necesario.⁷⁶

Sobran ideas innovadoras, iniciativas colectivas, energía vital en aquellos años. De nuevo, aparece la imagen de la institución heroica, que para sobrevivir despliega toda su energía juvenil. Se lanzó, por ejemplo, la famosa “campaña del millón” que consistía en formar un camino juntando peso con peso a lo largo del circuito universitario. No se llegó a recolectar el millón de pesos para la construcción de un edificio para el CELE, pero sí se logró apreciar el apoyo que la comunidad universitaria estaba dispuesta a brindar al CELE. Además, la “campaña del millón” se convirtió también en la ocasión para debatir, profesores y alumnos, con el secretario

⁷⁶ Steve Bastien era estadounidense de Los Angeles, California. Había venido a México a estudiar la carrera de historia en la Facultad de Filosofía y Letras pero cuando abrió el CELE en esa misma facultad comenzó a dar clases de inglés. En 1968, por los graves problemas políticos ocurridos, fue a la Universidad Iberoamericana a terminar sus estudios de historia y se tituló, pero su pasión por el CELE y la enseñanza de las lenguas fue más fuerte y ahí obtuvo una plaza de profesor de carrera. El impulso que le dio al CELE es indudable, en particular se dedicó a elaborar materiales didácticos. Falleció joven en un accidente automovilístico. (Arturo Delgado, en entrevista).

general de la UNAM en torno a las necesidades del centro, de sus profesores y de los estudiantes; Ilse Heckel comenta al respecto su sorpresa ante una dinámica, que sin ser identificada como emancipatoria o revolucionar (utiliza el término “chistoso”), sí fue de establecer repentinamente “una relación horizontal” entre los sujetos implicados: autoridades, profesores y estudiantes, a la que aparentemente no se estaba acostumbrado (entrevista 2). El dinero recaudado sirvió para comprar un mimeógrafo de buena calidad, pero las negociaciones con las autoridades no redundaron en el financiamiento de un edificio para el CELE.

Se dieron cursos intensivos intersemestrales como ejemplo del entusiasmo de los profesores. Se tomaron iniciativas propagandísticas muy *sui generis* como la de recorrer todo el *campus* cargando un enorme cartel con la imagen de un castillo, que llevaba la leyenda: “El alemán no es un castillo inexpugnable”, para atraer estudiantes hacia esa lengua. Había quizá, como dijo un profesor, “un entusiasmo natural en toda empresa nueva” (Dietrich Rall, XV años), pero sin duda ese entusiasmo fue la punta de lanza del CELE naciente. Marcela Williamson, quien fuera directora del CELE de 1982 a 1989, también lo enfatizó: “Se trabajaba con entusiasmo, haciendo caso omiso de las limitaciones existentes” (MW, XV años). Con estos ejemplos, lo instituyente aparece entendido aquí en su aspecto de creación, de entrega ante la misión a cumplir, de imaginación para dar fuerza al proyecto. Sin embargo, entusiasmo no es sinónimo de armonía plena o de ausencia de desacuerdos.

Dietrich Rall recuerda que “en general había buena comunicación, pero una vez, cuando escribimos nuestro libro de *Pensadores de lengua alemana*,⁷⁷ discutíamos y levantábamos mucho la voz...”. En el orden de la estructura institucional, el mismo profesor revela que la intensidad de los horarios de trabajo, el hecho de no tener más que tres periodos vacacionales de diez días al año –cuando “estaba acostumbrado, saliendo de una universidad alemana, a tener dos meses de vacaciones por lo menos dos veces”–, representó “un choque” para él. Agrega: “Llegué con mucho entusiasmo, pero no me parecían muchas cosas” (DR, XV años). El entusiasmo de este profesor estaba empañado por los temas de las condiciones laborales, los salarios y los tiempos de vacaciones. Aunque este tema no incumbe solamente al CELE, o a la UNAM, sino a la gran mayoría de las universidades latinoamericanas, vale resaltarlo sin embargo, en el caso de los profesores formados y titulados que provenían de universidades extranjeras porque, siendo

⁷⁷ De la autoría de Dietrich y Marlene Rall.

sustentos importantes en la tarea de iniciar el nuevo centro, podían no haber aceptado estas condiciones de trabajo y abandonar el proyecto, con lo cual hubiera sido otra la historia de este centro naciente.

La conversación entre el rector y el director del CELE incluyó otro aspecto sobre una encomienda especial, la de hacer del CELE un centro económicamente “rentable”, lo que el doctor Salgado narra así:

El primer problema al que yo me comprometí con el rector es que los idiomas se cobrarían [con énfasis] aparte de lo que se pagaba ya de cuotas; se pagaba en aquel entonces 100 pesos. Era mucho dinero en aquella época...Le dije sí, que iba a lograr cobrar, que inventaría yo todo un sistema de becas, pero que las cobraríamos para que la universidad tuviera un ingreso extra. ¡Quién me iba a decir que ése iba a ser uno de los logros más grandes, porque sí se logró, sí se obtuvo; yo hice todo un esfuerzo y sí se logró, se obtuvo que se cobrara!. [En otro momento de la entrevista, aventura una explicación] ¿Por qué me nombraron a mí? ¡Porque yo estaba en la iniciativa privada y querían que se organizara el CELE como empresa, que se cobrara!

En síntesis, se desprende de lo anterior que la fundación del CELE responde a una doble intencionalidad:

- la primera se inscribe en la misión académica explícita –aunque no profusamente explicitada –si nos atenemos al acuerdo de creación del 30 de noviembre de 1966– y está plasmada en el discurso oficial;
- la segunda –en la esfera de lo no-dicho oficialmente-, es el tema financiero.

Si se toma como referente el sueldo mensual de un profesor (\$6,500), la cuota de \$100 no parece excesiva sin embargo, el director estaba consciente de que representaba “mucho dinero” para un estudiante. Independientemente de las cantidades, lo relevante es observar que la creación del CELE fue acompañada por la necesidad de hacerlo autofinanciable o rentable para la UNAM. Al revisar el archivo del CELE de los años 1966 a 1968, se puede apreciar que el tema de las cuotas no se abordó sin fricciones. El entusiasmo manifestado en entrevista por el doctor Salgado, cuando se refiere a este tema, encuentra ciertamente su razón de ser en las dificultades a las que se tuvo que enfrentar. Fiel al mandato recibido del mismo rector, el licenciado Salgado propuso las siguientes tarifas para los estudiantes:

Cursos	Tarifas
Curso normal de una hora diaria de lunes a viernes	100 pesos semestrales
Curso intensivo de 8 semanas, cuatro horas diarias de lunes a viernes	500 pesos
Curso de vocabulario especializado en cada carrera	30 pesos semestrales
Examen de posesión y de traducción	15 pesos

Un oficio con fecha del 20 de junio de 1967, firmado por el secretario general de la UNAM, anuncia al licenciado Salgado y Salgado que:

En la última reunión del Colegio de Directores con el señor Rector se discutió el problema de las colegiaturas del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras. El señor Rector acordó que se cobren, en general, los \$100.00 por semestre señalados previamente.

No obstante, cabe precisar que esa cuota correspondía solamente a los estudiantes a quienes no se les exigiera el conocimiento de lenguas extranjeras como requisito dentro de su plan de estudio:

(...) con excepción de los estudiantes para los cuales sea obligatorio el conocimiento de lenguas extranjeras dentro de los planes de las carreras que cursan. Los directores de facultades y escuelas con ese tipo de planes deberán comunicarlo oficialmente al director del centro. Para el resto de estudiantes del centro, el señor Rector ha dado instrucciones de que se establezca un amplio sistema de becas que se otorgarán a los alumnos que carezcan de los recursos económicos necesarios. Estas becas se tramitarán a través del departamento correspondiente de la Dirección General de Servicios Sociales.

El Anuario de la UNAM (en su edición de 1962, que es vigente para 1967, fecha en la que se ubica este relato), en su capítulo sobre la Dirección General de Servicios Sociales, señala en efecto que el otorgamiento de becas se inscribe dentro de sus funciones, pero sin ser un sistema generalizado a todos los estudiantes que soliciten una beca: “Las que otorga directamente la universidad se obtienen mediante la calificación que hace un jurado para escoger uno de entre cinco candidatos que presenta cada facultad o escuela” (p. 309).

Antes de iniciar las clases, en enero de 1967, entre J. Salgado y F. Solana se produjo un intercambio epistolar en torno a la posibilidad de exentar a ciertos estudiantes, empleados y profesores, del pago de la cuota. Tal es el caso de un químico que trabajaba en el Instituto de Geofísica y por quien intercedió el mismo

director del instituto. El director Salgado, al anticipar que este tipo de solicitud podía llegar a ser frecuente, solicitó a F. Solana “la autorización para hacer tales concesiones” (oficio con fecha de 31 de enero de 1967), pero la respuesta fue negativa.

Por otra parte, J. Salgado planteó la necesidad de “hacer una propaganda muy especial a base de visitas personales, inclusión en los boletines estudiantiles, etcétera, para demostrar las razones que nos asisten para cobrar la mencionada cantidad” (de \$100.00). En oficio fechado el 14 de junio de 1967, agrega: “Si es conveniente, también incluiremos en nuestra plática con los señores Directores de Facultades, Escuelas e Institutos de esta Universidad, esas razones”. Y termina exponiendo los motivos que se darán a conocer a la comunidad: “La principal razón que esgrimiremos será la de: ‘Necesidad de contar con aparatos suficientes para darles el servicio más esmerado del Laboratorio de Lenguas’”.

En junio del mismo año, el CELE distribuye una hoja anunciando las fechas, los horarios de inscripción, así como el monto a pagar. También señala que el cupo será limitado a 1,200 plazas en general.

La revisión del archivo CELE 1966-1968 deja ver, sin embargo, algunos desacuerdos con la política de cobros del centro. En oficio fechado el 24 de noviembre de 1967, el Contralor General de la UNAM hace manifiesta su opinión contraria al cobro de \$100.00 a “las personas interesadas en prestar sus servicios como profesores de lenguas extranjeras, por concepto de examen”. Argumenta que “sería igual a que se pretendiera cobrar, por ejemplo, a los aspirantes a profesores ya fuera en esta Universidad o en las incorporadas que tuvieran que presentar el correspondiente examen de oposición”. El asunto es turnado al Patronato Universitario, órgano que decide finalmente la aprobación del cobro (oficio fechado el 1 de diciembre de 1967), conforme al punto V del *Reglamento General de Pagos* que indica:

Para los cursos especiales o de graduados que se impartan en las distintas escuelas o facultades, las cuotas serán propuestas por el director de la facultad o escuela correspondiente, previa aprobación del Patronato y de la Comisión de Presupuestos del Consejo Universitario

Aunque aquí se mencionan cursos especiales, mas no exámenes especiales. La cuota por exámenes especiales era de \$30.00 y no \$100.00 (*Compendio de Legislación Universitaria, Reglamento General de Pagos*, Artículo 1º, fracciones V y VII, aprobado por Consejo Universitario el 20 de diciembre de 1966, p. 1109). Como haya sido, lo cierto es que el CELE cobraba una cuota a sus estudiantes, que se sumaba a la que pagaban por estudiar en la Universidad. El rector había logrado su cometido.

La etapa inicial del centro está también empañada por una serie de actitudes que demuestran el poco apoyo que algunas personas de la UNAM destinaron al CELE. El director Salgado tenía que girar oficios a varias dependencias de la UNAM para poder contar con un mínimo equipo tecnológico, en particular grabadoras, proyectores y pantallas, y en varias ocasiones se le negó rotundamente, como se puede apreciar en esta carta que recibe del director de obras e instalaciones de la UNAM:

En relación a su oficio, informo a usted que en las existencias de bodega de esta dirección general de obras e instalaciones en la ciudad universitaria no existe ninguno de los elementos listados en su comunicación y que por lo tanto no estamos en condiciones de satisfacer sus necesidades.

Sin saludos ni fórmula de cortesía alguna, firma el director de esa dependencia, el 10 de febrero de 1967.

El 26 de enero de 1967, Salgado externa su molestia con el secretario general auxiliar de la UNAM por no haber efectuado el pago de un laboratorio a una empresa estadounidense. No encuentra pretexto para tal omisión, ya que en la Fundación Ford había realizado un donativo del cual aún quedaban \$21,000.00 sin ejercer. La respuesta efectiva que implica la compra del laboratorio se dará hasta el 26 de julio.

En el mismo tenor, es posible enlistar más negativas ante diversas peticiones como fueron: la solicitud de autorización para fotocopiar materiales de lectura; la petición de incluir al CELE en la programación de la moderna computadora que estaba por adquirir la UNAM, para así facilitar los trámites de inscripción de los numerosos alumnos del centro⁷⁸; la demanda de autorización para crear las carreras de traducción e interpretación en el CELE (el secretario general Solana contesta que no está entre las funciones del CELE *más que*

⁷⁸ Se crea en abril de 1969 la Subdirección del Centro de Cálculo Electrónico “dotada del sistema de cómputo más avanzado en toda la república”, tomado de: Domínguez Raúl *El proyecto universitario del Rector Barros Sierra (estudio histórico)*, UNAM, 1986, pág. 128.

impartir docencia); la solicitud de apoyo para ofrecer becas de intercambio a los mejores alumnos del CELE; la necesidad de informar por escrito a los directores de escuelas y facultades sobre el índice de deserción en los cursos del CELE, a lo que Solana contesta que conviene más hacerlo en forma verbal, y otras negativas más.

Es de agregarse que, con toda evidencia, J. Salgado estaba muy interesado en mantener lazos cercanos con los directores de las escuelas y facultades; la abundante correspondencia que mantenía con ellos –otorgándoles parte de la lista de profesores destinados a cada caso y agradeciéndoles el préstamo de salones, entre otras cosas– lo demuestra. Asimismo, procuraba informarse de dónde podrían encontrarse materiales (micrófonos y audífonos, proyectores, grabadoras, etcétera) que al CELE le fueran útiles. Así, supo que había 25 micrófonos y audífonos en las oficinas técnicas administrativas; los solicitó y le fueron asignados, con lo cual se marcó un hito, pues como se ha visto, no siempre fueron positivas las respuestas a sus peticiones.

. Primeras marcas de una identidad institucional

Del ámbito estructural de pertenencia en el organigrama de la universidad a los vínculos ineludibles que el centro naciente tuvo que mantener con las embajadas y sus dependencias culturales, se traza enseguida un recorrido temático que marca las primeras improntas identitarias de la institución.

3.1. Adscripción a los Centros de Extensión Universitaria

En las actas del Consejo Universitario de 1966, 1967 y mitad de 1968 no se menciona al CELE. La primera y simple referencia está fechada el 5 de julio de 1968: “Sin ninguna intervención se aprobaron los dictámenes de la comisión de presupuesto sobre las transferencias solicitadas por -en la lista de varias dependencias- el CELE” [Alarcón: 1985].

En el Acta del 13 de febrero de 1970 consta que fue aprobado el proyecto de reglamento general de los centros de extensión universitaria, figura en la que se incluye al CELE:

Se aprobó con la modificación al artículo 2° y serán considerados Centros de Extensión Universitaria 1. el Centro de Didáctica, 2. el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras, 3. el Centro de Iniciación Musical, 4. el Centro Universitario de Estudios Cinematográficos” (ob.cit.).

Desde el acuerdo de su creación, no hay constancia oficial de las razones y motivaciones por las que el CELE forme parte de la extensión universitaria; sin embargo, una reflexión de quien fungirá como director del CELE años más tarde, queda como una de las explicaciones posibles:

Cuando se creó la Universidad Autónoma y se recuperaron los antecedentes de la Universidad Nacional, se pensó en la extensión como la educación más allá de los límites formales de la universidad. Llevar el conocimiento a los obreros, aprovechar la investigación que se hacía aquí, llevarla a los sectores de la sociedad para que la aprovecharan. Ésa era la extensión y era una tarea que debían hacer todas las entidades [...] Pero como había entidades que se dedicaban más a la extensión que a la docencia y la investigación, se pensó en la figura de centros de extensión. Esto está muy claro con la Escuela para Extranjeros, el CEPE, que está llevando el conocimiento a alumnos que no son alumnos de la universidad. Cuando se creó el CELE, cuando salió de la Facultad de Filosofía y Letras, lo más lógico dentro de lo que había era que el CELE fuera un centro de extensión porque iba a llevar a cabo tareas de llevar el conocimiento a otros, aunque lo curioso es que iba a llevar el conocimiento a alumnos de la propia universidad, entonces era una extensión hacia adentro en lugar de hacia fuera, que es un poco paradójico pero era lo más viable, lo más posible (entrevista 22).

La inclusión del CELE a los centros de extensión debe entenderse, por un lado, como la forma en que la Universidad extiende sus servicios a la comunidad estudiantil, ya que las lenguas extranjeras son concebidas, en efecto, como servicio educativo. Por otro lado, el reglamento de los centros de extensión era el más apropiado a la figura institucional del CELE, puesto que en la *Legislación Universitaria* el reglamento general de los Centros de Extensión Universitaria es el siguiente:

- Los CEU son planteles en los que se imparten cursos organizados en forma distinta a los del bachillerato y a los de carácter profesional y de grado.

- Los CEU tendrán facultades para programar cursos que no sean parte de un plan de estudios formal.
 - Para su funcionamiento, los CEU contarán con las siguientes autoridades y dependencias: un director, un Consejo Asesor, un secretario, departamentos, una sección de servicios escolares, una unidad administrativa.
 - El director será designado y removido libremente por el Rector de la Universidad.
 - Son requisitos para ser director de un CEU: ser ciudadano mexicano (y otros requisitos formales).
-
- El Consejo Asesor estará integrado por: el director, quien lo presidirá, el secretario, el número de vocales que establezca el reglamento interno del centro y que, a propuesta del director, hayan sido nombrados por el Rector.
 - El secretario será designado por el Rector, a propuesta del director del centro.
 - Los jefes de departamentos serán designados y removidos por el Rector de la universidad, a propuesta del director del centro.

Ciertamente, en el marco de las funciones de la extensión universitaria, se estableció una cuestión crucial para el CELE: ser la institución dispensadora de certificaciones en lenguas para todos los alumnos de la Universidad, pero no mediante los cursos, sino en una sección especial. Esto permite a cualquier estudiante certificar sus conocimientos de alguna lengua en este centro.

3.2. Modelo pedagógico

En este apartado se toca el tema del modelo pedagógico sugerido desde el mandato fundacional. En efecto, a partir de las consideraciones hechas por la comisión Uriarte, el CELE es investido de dos tareas pedagógicas básicas: la lectocomprensión y el aprendizaje de las cuatro habilidades. Es necesario aquí hacer una digresión acerca de algunos datos históricos sobre la disciplina, a fin de dotar a esta encomienda de la comisión Uriarte de un mínimo contexto.

La enseñanza de las lenguas no nace en el siglo XX [Germain Claude, 1993], pero sí se hacen más complejos los paradigmas que la sostienen. Éste es el llamado siglo de la

ciencia, que ve la consolidación de nuevas disciplinas como la psicología y la lingüística. El *paradigma directo*, que reconoce teóricamente las lenguas como medios de identificación y de comunicación y el *paradigma indirecto*, donde la lengua es un objeto de aprendizaje basado en la memorización y la repetición, ceden el paso, hacia la mitad del siglo XX, a un *paradigma conductual* donde el aprendizaje de una lengua se mide por la capacidad del que la aprende para responder correctamente a un estímulo externo.

Aunque los dos primeros se inscriben en la duración y el tercero en el fuerte impacto que tuvo sobre todas las ciencias sociales, ninguno de los tres paradigmas convocaba a una metodología eficaz para el aprendizaje de un idioma en el aula.

A fines de los años 60, para cobrar auge en los años 70, se observan cambios paradigmáticos más importantes que los anteriores. Dentro de un *paradigma constructivista*, se abordan la enseñanza y el aprendizaje de un idioma como un fenómeno de intercomunicación, en el que se concibe conceptual y pedagógicamente una interlengua, una intercultura y una interformación, fenómenos que apelan a la cognición, a la creación y al desarrollo integral de los sujetos desde los espacios abiertos por las lenguas y los sujetos en contacto.⁷⁹ Desde entonces, la enseñanza de las lenguas en el aula se realiza bajo esos conceptos esenciales.⁸⁰ Todas las corrientes pedagógicas que dieron cauce a las diversas metodologías inscritas en esos paradigmas, con nombres como método audio-oral o audio-lingual⁸¹, método estructuro-global audio-visual (SGAV por sus siglas en francés), método situacional⁸², enfoque comunicativo⁸³, método comunitario, método por el silencio, método sugestopédico, enfoque natural⁸⁴, y otros más, nacidos esencialmente en Estados Unidos, en Europa o en la antigua URSS, convergen o chocan según “la escuela” a la que suscriben las instituciones y los sujetos. Adviene, pues, la era del eclecticismo. Pero a finales de los años 60 ¿con qué metodología (inscribiéndose en qué paradigma) se abren los cursos en el nuevo CELE?

⁷⁹ Cf. Bui Sonia (diciembre 2003): *La didáctica de las lenguas entre pasado y futuro*, Revista de la UPN 098, Momento Pedagógico No.39, México.

⁸⁰ La revolución cibernética ha impactado evidentemente con fuerza el campo de la enseñanza de las lenguas y, con ella, los paradigmas deberán cambiar.

⁸¹ “El método audio-lingual se basa en la mecanización de patrones lingüísticos a través de técnicas conductistas con el fin de adquirir fluidez en la producción oral” (García Velarde Raquel 1998, 509, cf. Bibliografía)

⁸² Ambos, el método SGAV desarrollado sobre todo en un medio francófono a mediados del siglo XX, y el método situacional, desarrollado en la misma época en Inglaterra, se proponen como objetivo principal el aprendizaje de la comunicación oral. El aprendizaje de la escritura aparece muy posteriormente, en el caso SGAV, hasta la lección 32 del libro *Voix et Images de France* (Germain, 1993, 153-199).

⁸³ Cfr. el apartado anterior “Términos del debate sobre enseñanza de las lenguas extranjeras.”

⁸⁴ Estos últimos han tenido un menor impacto. En los años 70, los métodos audio-lingual y SGAV fueron los de mayor predominio a nivel mundial y desde los años 80, el enfoque comunicativo es el más utilizado.

La metodología se inscribe en el paradigma directo, es decir, los de los medios audiovisuales con el auxilio didáctico de los laboratorios. Mejor dicho, los laboratorios eran el eje de la metodología: “Era la moda pedagógica, se creía en la eficiencia total de los laboratorios [...] con eso se resolverían todos los problemas habidos y por haber” opina al respecto una profesora. Se realizó “un seminario de entrenamiento para el uso de los laboratorios, se vivía la euforia del apoyo técnico, se hicieron cursos programados en laboratorios”⁸⁵ (Ilse Heckel, XV años).⁸⁶

Al mismo tiempo, se adoptó la idea de tomar en cuenta el contexto nacional, actualizando de esa manera el mandato institucional de ofrecer cursos de idiomas para “nuestros estudiantes hispanohablantes”, como lo encomendó el rector Barros Sierra. Así, los profesores de inglés produjeron desde los primeros años de funcionamiento del CELE un material didáctico contextualizado⁸⁷ que se plasmaba en libros con cintas de audio, y que se presentó en universidades latinoamericanas, suscitando “mucho interés” (JS). En 1969 ingresaron al departamento de alemán dos profesores que se dedicaron básicamente hasta 1973 a realizar manuales y exámenes. Para italiano, se utilizó un método en boga en Italia “El italiano cantando” y en francés, se adaptaba el material que proporcionaba el Centro Científico-Técnico Francés, dependencia cultural de la Embajada⁸⁸, aunque también sirvieron para ese propósito libros comerciales.⁸⁹ El CELE nace, pues, con una doble escenografía metodológica: los laboratorios, y con ellos el método audio-lingual importado desde Estados Unidos, profusamente practicado, pero al mismo tiempo materiales contextualizados: el director Salgado brindó todo su “apoyo para la creación de un método

⁸⁵ Los cursos programados buscaban suplir al maestro, ya que el CELE no podía atender toda la demanda de la UNAM (IH, XV años).

⁸⁶ Es común la opinión que atribuye a los donativos de laboratorios de lenguas por las embajadas una intencionalidad política, como lo dice una profesora: “Las embajadas soltaban el dinero para los laboratorios y los equipos, por cuestiones políticas evidentemente” (MG). El director Salgado también afirma que “de repente había un señor que todo el tiempo me buscaba y andaba detrás de mi, hasta que me quejé con el Secretario General y el señor desapareció de repente; era de la CIA sin duda”. En el caso de la UNAM, a finales de los años 60, los estadounidenses, a través de la Ford Foundation, aportaron los laboratorios; durante 1970 fueron los franceses, y en los años 90, con un despliegue de tecnología de vanguardia, fueron los japoneses quienes donaron dos laboratorios. El Estado francés, con o sin la iniciativa privada, comenzó a financiar desde 1960 este tipo de ayuda para la enseñanza del francés con el fin de contrarrestar los efectos expansivos de la política lingüística estadounidense (Germain, op.cit.) y el apoyo que brindó a las universidades –a la UNAM, pero también a la Universidad Autónoma Metropolitana tiempo después- fue durante muchos años contundente.

⁸⁷ Definimos material didáctico contextualizado como material realizado en México, con la documentación a la que se puede acceder en este contexto y para las necesidades específicas de los estudiantes universitarios.

⁸⁸ Como se mencionó anteriormente, en los años 60, el gobierno francés, a través de su secretaría de asuntos exteriores, comienza a crear instrumentos para frenar el descenso de la lengua francesa como lengua internacional, ante el crecimiento acelerado del inglés que comenzó al terminar la segunda guerra mundial.

⁸⁹ Como el libro *Voix et images de France*, producto del método SGAV.

de inglés propio del CELE, pensado desde la problemática del hispanohablante⁹⁰ (José Salgado, XV años) y porque se estaba consciente de que “los métodos comerciales tocaban sólo en parte las necesidades del estudiantado mexicano” (Ilse Heckel, XV años). A esta doble vertiente metodológica se agrega una especificidad más: la “comprensión de lectura” –en la que el CELE fue pionero–, que parte del dictamen de la comisión Uriarte y tendrá un fuerte desarrollo pedagógico para beneficio de todos, pues había una lógica en el planteamiento metodológico: la instrumentalización de las lenguas significaba que los

⁹⁰ Se refiere al manual “The Written Word” bajo la dirección de Thomas Garst, publicado por la editorial McGrawHill.

estudiantes pudieran tener acceso a la información y a los saberes en otros idiomas, mediante textos escritos, de ahí un enfoque muy especial sobre la lectocomprensión.⁹¹

Por otra parte, se mencionó líneas arriba los exámenes (a los que se abocó la pareja de alemanes). Aunque no es mencionada en el Acta de creación del CELE, esta función de certificación es asumida por el nuevo centro desde su fundación para volverse pronto una de las funciones clave, junto con la formación de profesores.

A lo anterior, y para finalizar esta parte sobre cuestiones de enfoques metodológicos con un apunte sobre la oferta de lenguas, es menester decir que el CELE se caracterizó desde su etapa inicial –como rasgo fundamental de su identidad institucional– por una opción multilingüe. Al respecto, el director explica: “(...) tuve que sostener los departamentos de las lenguas de menor demanda contra viento y marea, lo que algunos profesores calificaron de absurdo e innecesario” (José Salgado, XV años). Afirma haber tenido que defender su postura ante el rector para evitar que el CELE fuera un centro en el que sólo se impartieran las lenguas de mayor demanda como el inglés y el francés. Cabe recordar que el hecho de que el director Salgado tuviera que llevar a cabo una lucha denodada para mantener una oferta amplia de idiomas contradice el mandato fundacional.

En el periodo de 1967 a 1971, las lenguas impartidas eran: alemán, francés, inglés, italiano, ruso, portugués y japonés, porque eran las que se enseñaban en las escuelas y facultades (Boletín, XV años). A estas lenguas se fueron agregando, al paso del tiempo: chino, hebreo, árabe, griego moderno, sueco, búlgaro, coreano, rumano y catalán.⁹² Es de destacar que ese rasgo fundamental distingue al CELE de muchas otras instituciones similares, no sólo en México sino en el mundo.⁹³ Los estudiantes de la UNAM, aunque se aglutinen en torno al inglés en primerísimo lugar, suelen apreciar y recalcar la importancia de contar con un centro donde puedan estudiar otros idiomas, de los más a los menos hablados en el mundo. Este rasgo también es, al parecer, la mayor virtud del CELE, dado el potencial que significa el plurilingüismo. El director Salgado también lo apreció con tino.

⁹¹ Cabe apuntar, para evitar incoherencias, que la comisión Uriarte limitó el aprendizaje de las lenguas a la comprensión de lectura, en una actitud muy pragmática pero reductora. Esto no significa que los saberes reunidos en este vasto campo de la comprensión de lectura sean innecesarios.

⁹² Las cuatro últimas lenguas no se enseñan en forma regular, su impartición puede depender de la disponibilidad de profesores, pues el CELE contrata a profesores invitados o lectores en convenio con gobiernos de los países hablantes.

⁹³ Aunque la Facultad de Estudios Superiores-Acatlán, en el marco de la UNAM, también ofrece un amplio abanico de 14 ó 15 lenguas.

3.3. Primeras huellas de la formación docente

Apenas iniciadas las actividades del centro, vino, procedente de la Facultad de Filosofía y Educación de la Universidad de Chile, un profesor chileno a dictar una conferencia sobre “los métodos modernos en la enseñanza de lenguas vivas” (oficio del 5 de abril de 1967, archivo CELE 1966-1968). El licenciado Salgado manifestó su entusiasmo por la respuesta de su profesorado aduciendo:

(...) el vivo interés que la conferencia despertó en nuestros Maestros, a tal grado que estando programada la conferencia con duración de una hora, se prolongó dos horas y media, sin que en ningún momento decayera la atención, formulándose preguntas muy importantes que permitieron y que permitirán tomar importantes resoluciones dentro de algunos de nuestros departamentos de lenguas.

El oficio fue dirigido a F. Solana. El momento inaugural de la “formación” de los profesores del CELE se realizó al mes siguiente de iniciadas las primeras clases, apegándose al mandato fundacional que contempla brevemente los mecanismos de formación docente, y demostrando con ello el interés por parte del director en respetar y llevar a cabo ese mandato.

El director Salgado envió asimismo sendas cartas al decano de la Universidad de Chile y al doctor conferenciante, el señor Julio Plant, solicitándoles le hicieran llegar la transcripción del texto de la conferencia, alegando que la grabadora del CELE tuvo fallas mecánicas y que no todos los profesores pudieron asistir a escucharla, pero han manifestado su interés en conocer su contenido.

En julio del mismo año, se dará la primera invitación a un profesor de inglés del CELE para cursar un *Master of arts* en la University of California, Los Angeles (UCLA), en Estados Unidos. En abril del año siguiente, una profesora de italiano propone aprovechar un viaje a Italia para visitar varias escuelas de lenguas y solicita apoyo al CELE. Poco tiempo después, el gobierno francés otorga una beca para realizar estudios de perfeccionamiento como maestra de francés, en la Universidad de Toulouse, a una profesora del CELE. A su vez el director Salgado solicita a F. Solana que autorice la capacitación de un profesor en las instalaciones de la empresa Kodak en México, para apoyar las actividades en laboratorio. Si excluimos el caso de la profesora de italiano, son tres las primeras acciones formativas que se organizan en el CELE apenas comenzadas las actividades docentes.

Por otra parte, en un sentido amplio de la formación, referida también a aspectos administrativos, se observa que el archivo CELE 1966-1968 contiene dos oficios enviados a Ann Arbor de la Universidad de Michigan y “a quien corresponda” de la Universidad de Georgetown, solicitándoles información de tipo administrativo y académico, como materiales didácticos en inglés, francés, alemán, italiano, ruso, japonés, árabe, chino y portugués. Aparentemente, ninguna de las dos instituciones contestó.⁹⁴ También escribe el licenciado Salgado a la Universidad de Lima para invitar al director de la escuela de lenguas a visitar las instalaciones del CELE, sin recibir respuesta. Vemos entonces cómo la dirección del CELE recurre a profesionales del extranjero para ser ayudada en su empresa.

Se produce entonces un intercambio epistolar específico entre el J. Salgado y F. Solana, centrado en la contratación de Armando Partida, recién llegado de la ex Unión Soviética, como profesor de ruso. En una carta argumenta el licenciado Salgado: “Creemos que es muy útil que el Centro no deje al señor Partida fuera del mismo y que habría que ver la manera de contar con su ayuda en general”. *A posteriori*, se sabe que el señor Partida hizo su carrera académica en teatro más que en ruso, pero en ese momento fue contratado como profesor de ruso por el CELE.

Siempre en el tema de las primeras formaciones entendida en forma extensa, se señala que el licenciado Salgado y el profesor Garst viajan a Estados Unidos invitados por la Ford Foundation, para conocer algunos laboratorios de lenguas, en septiembre de 1967. Es probable que este viaje haya sido planificado para reforzar la idea de laboratorio que se expone a continuación, al igual que la visita de “las más modernas instalaciones de laboratorio de lenguas en San Juan Puerto Rico, de la casa Raytheon de Estados Unidos”, del 15 al 18 de abril.

Cuando se afirma que éstos constituyen los primeros pasos hacia la formación docente de los profesores del CELE, es menester no perder de vista que la planta docente con la que el centro iniciaba sus actividades estaba conformada por personas expertas en docencia de las lenguas. Todos habían sido seleccionados por su extensa experiencia previa, la cual se había dado en la misma Universidad, a nivel de la licenciatura o a nivel de la preparatoria o en los institutos de las embajadas, o bien eran doctores formados en Europa. Por un lado, la voluntad y la necesidad del director de contar con personal calificado era evidente, y por otro lado, la función formativa del centro quedaría como una de las principales funciones instituidas.

⁹⁴ No aparecen las respuestas a dichas solicitudes ni informa el señor Salgado de algún avance al Licenciado Solana, como lo suele hacer con todo tipo de información.

3.4. La historia contrafactual: no ser un gran laboratorio de lenguas para la comunidad de la UNAM

Como se ha dicho, en las instalaciones precarias de la Facultad de Filosofía y Letras, el CELE inicial disponía de un laboratorio de lenguas donado por la Ford Foundation. A su cargo se encontraban dos docentes y tres alumnos becarios del CELE, gracias a un financiamiento de la misma fundación. Ningún profesor, según consta en el Reglamento General del Servicio de Laboratorio⁹⁵, estaba autorizado a hacer uso de esas instalaciones sin la presencia de alguna de estas cinco personas. Se planteó la exigencia de realizar una reunión mensual de todo el personal del CELE para hablar acerca de los “problemas del laboratorio”. Asimismo, era obligación de los maestros asistir al laboratorio con sus grupos una vez por semana. Se solicitó a los profesores llevar un control riguroso sobre cada alumno y el número de cabina que ocupaba. La versión disponible del Reglamento indica que si un alumno llegaba a deteriorar el equipo, sería expulsado. El presupuesto para mantenimiento del laboratorio fue aceptado por las autoridades competentes y quedó a cargo de una empresa particular que cobraba \$2.000 mensuales para dicho trabajo.

Mientras esto sucedía, el director Salgado y el profesor Garst, encargado del laboratorio de la FFyL y enviado por la Fundación Ford para este propósito, soñaban con un laboratorio de mayor envergadura, quizá bajo el impulso y las felicitaciones que la Fundación Ford les extendió ante el uso inhabitual y constante. En agosto de 1967, el profesor Garst entrega un proyecto de construcción con 1,385 metros cuadrados para un edificio redondo, de dos plantas en donde se albergarían:

20 laboratorios de práctica audio-oral, con o sin grabadoras individuales para los alumnos y capacidad de 30 alumnos cada uno, dos laboratorios completos de grabación individual, para estudios y prácticas auditivos, de capacidad para 45 alumnos cada uno, dos laboratorios completos de capacidad de 15 alumnos cada uno, para clases intensivas, dos salas chicas de grabación, un salón de edición de cintas y producción completa de las grabaciones, un salón fotográfico de producción de auxiliares didácticos, etcétera.⁹⁶

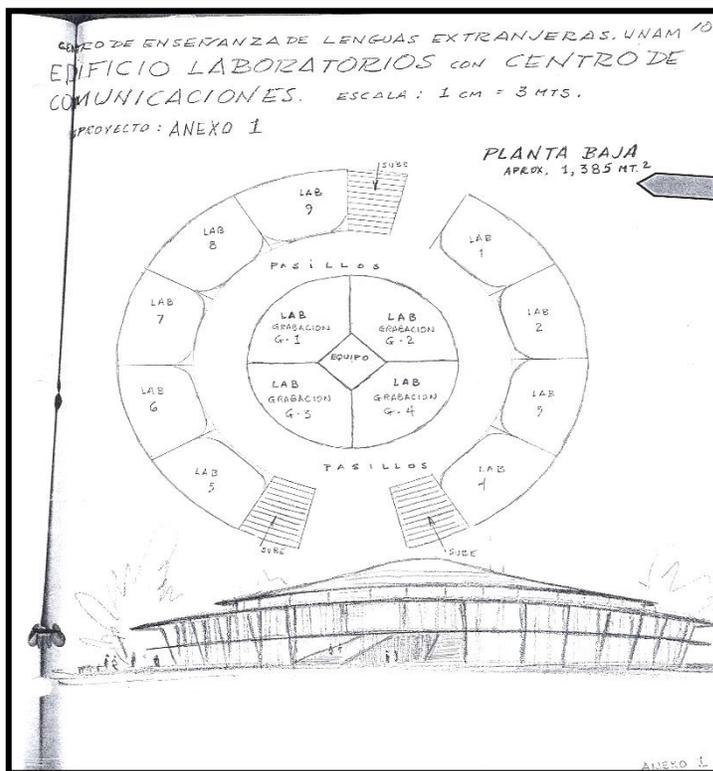
El proyecto contemplaba un espacio llamado “centro de comunicaciones”, cuyo objeto era permitir el enlace con otros salones de clases en el *campus* universitario. La

⁹⁵ Documento del Archivo CELE 1966-1968.

⁹⁶ El proyecto en su totalidad, con los bocetos arquitectónicos del edificio, se encuentra en el Archivo CELE 1966-1968.

historia oral del CELE, tal como la memoria colectiva la había registrado, indicaba que el proyecto consistía esencialmente en esto último, un centro de comunicaciones, y que no se pudo realizar por representar un costo demasiado elevado. Ahora que existe acceso al proyecto, es posible constatar que este aspecto era tan sólo una parte muy secundaria del mismo. En realidad, se trató de otro proyecto, totalmente distinto del que finalmente se realizó, del CELE actual, cuyo origen se remonta en su forma edilicia, a 1976. Con lo que se soñaba era con un centro de enseñanza de las lenguas extranjeras que pudiera atender a 16,650 alumnos por semestre, en 22 salones equipados. Como se ha dicho, en aquellos años la tendencia en didáctica de las lenguas era audio-visual, lo que hacía de este proyecto algo muy acorde. Sin embargo, cabe recordar que, aún con el enfoque comunicativo que se introduce en los años 80, la necesidad de la tecnología en enseñanza de lenguas siempre ha sido manifiesta en cualquier parte del mundo. Para aprender una lengua se requiere de soportes técnicos básicos: el texto escrito, el texto oral y las imágenes fijas y animadas, y si bien lo primero es generalmente simple papel, lo segundo y tercero implican aparatos adecuados. Con el paso del tiempo, es muy probable que los aparatos de grabación, tal como lo sugiere este proyecto, hubiesen sido sustituidos por terminales de computadoras. Pero en 1967 la idea fue desechada. Se arguyeron factores económicos, pero es posible que hayan sido de otra índole, como por ejemplo la falta de interés por una enseñanza tan vanguardista de las lenguas. Como haya sido, lo probable es que ese proyecto hubiera dado nacimiento a otro CELE, distinto del actual, no sólo como establecimiento sino como institución educativa.

Es la historia contrafactual, la historia de lo que pudo ser el CELE si las autoridades de la UNAM hubiesen considerado necesario y útil destinar una partida presupuestal para la edificación de una escuela de lenguas extranjeras. Resulta ilustrativo presentar una gráfica del proyecto a continuación:



El presupuesto necesario para este proyecto de laboratorios llegaba a costar en su totalidad \$607,562.50, en moneda nacional. Un costo considerable o no, la medición es relativa al tipo de proyecto. Pero las autoridades optaron por invertir en proyectos de otra naturaleza, como los cuatro planteles de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales y los cinco del Colegio de Ciencias y Humanidades, la mayoría de ellos en la periferia de la ciudad. El CELE no pudo ser un moderno centro de laboratorios de lenguas vivas. Tuvo que esperar a que se le asignara un edificio, pero nunca como las instalaciones *ad hoc* con las que soñaban Salgado y Garst. Este sueño albergaba el ideal institucional para la gran universidad que es la UNAM en materia de lenguas vivas.⁹⁷ El director del CELE recibe la respuesta negativa el 31 de julio de 1968, agregando que “de nada habrá servido nuestro trabajo intensivo de 72 horas incluyendo un domingo para presentar nuestro proyecto de instalaciones”.

⁹⁷ Cuando entrevisté a José Salgado casi 40 años después de los hechos, al evocar el tema del laboratorio, pude notar una nube de emociones cubrir su rostro: ¿tristeza por no haber logrado la edificación para el CELE?, ¿tristeza por haber planteado un proyecto edilicio fuera de la realidad económica de la UNAM o por la negativa de las autoridades? ¿Fue una situación conflictiva? ¿Era realmente un gran sueño para él? No podría saberlo con certeza, pero me quedó claro que, entre todos, éste fue un tema delicado para él.

3.5. Ser escuela o no

Este tema se desagrega en tres etapas, a saber: 1) La petición para que el CELE esté inscrito en el Artículo 8° del Estatuto General de la UNAM, 2) El reglamento del CELE, y 3) El rechazo a la petición.

1) Petición para que el CELE esté inscrito en el Artículo 8° del Estatuto General de la UNAM. Al revisar el archivo CELE, del Fondo Universidad, se descubre otro dato significativo. En efecto, desde el 11 de julio de 1967, el director Salgado solicitó que el centro fuera incluido en la lista de escuelas y facultades, amparándose en el Artículo 8° del Estatuto General de la UNAM, que a la letra dice:

La función docente se realizará principalmente por las siguientes instituciones (sigue lista de 16 escuelas y facultades). Asimismo en las facultades y escuelas de la universidad se desarrollarán y fomentarán labores de investigación como parte de su función de generación y transmisión del conocimiento. Aquellas instituciones en que se otorgue el grado de doctor tendrán el carácter y la denominación de facultades. Cada una de las demás llevará el nombre de escuela nacional.⁹⁸

El licenciado Salgado pedía que se agregara el renglón XVII correspondiendo al CELE. En otras palabras, reivindicó para el centro un estatus equivalente al de escuela nacional, aunque no solicitó un cambio en su denominación. La respuesta a la petición de incorporar al CELE en el Artículo 8° del Estatuto General de la UNAM, por parte de las autoridades fue la siguiente:

En virtud de las características peculiares del CELE, podrían resolverse sus problemas de fundamentación jurídica, profesorado, planes de estudio, consejos técnicos, etc., a través de un reglamento especial cuyo proyecto le ruego preparar y presentar oportunamente a la consideración del señor Rector. (Oficio firmado por el licenciado Solana el 26 de julio de 1967).

No se especifica en este oficio que el CELE podrá estar incluido en el Artículo 8°, pero tampoco se descarta esa posibilidad. En efecto, si bien el Artículo

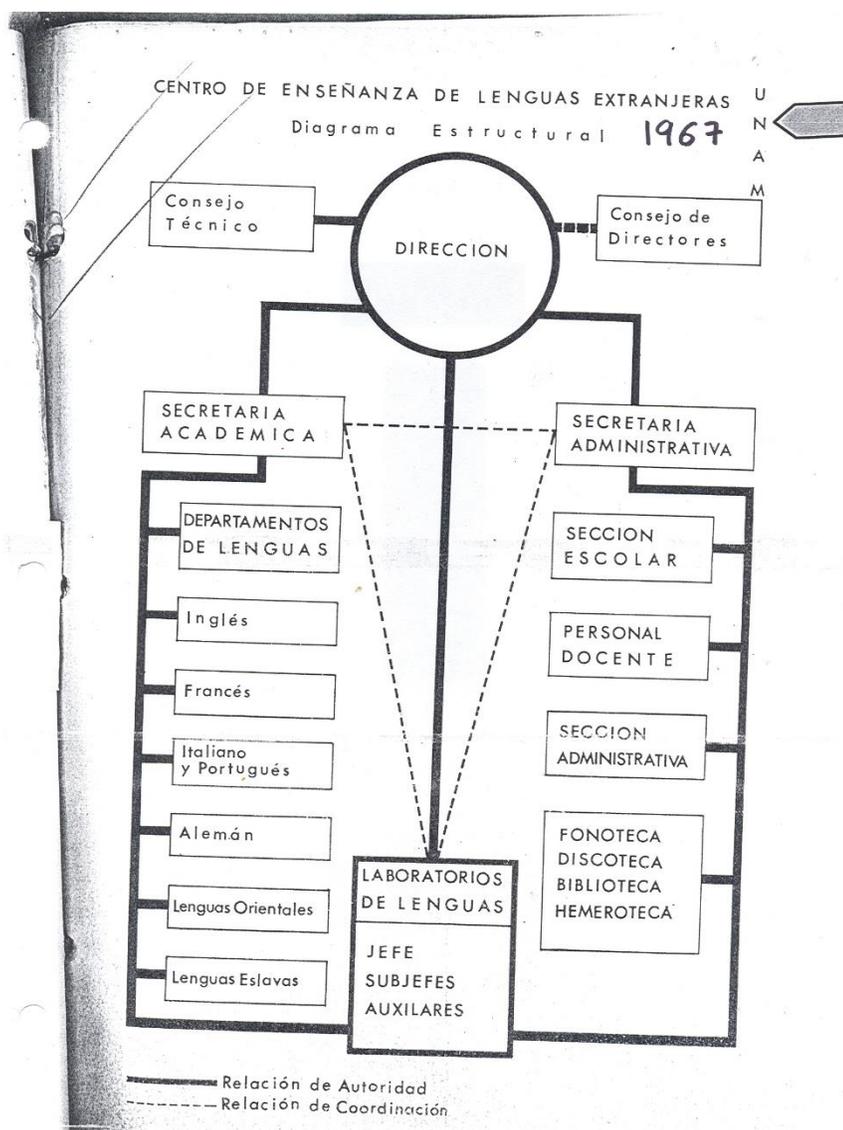
⁹⁸ Artículo 8° del *Estatuto General de la UNAM* modificado y aprobado en la sesión extraordinaria del Consejo Universitario, el 29 de junio de 1965.

precisa que para ser facultad, la dependencia deberá tener por lo menos un programa de doctorado, sólo menciona docencia en el caso de las escuelas. En ese sentido, la petición del director no parece ubicarse fuera de la normatividad. La invitación a elaborar un reglamento del CELE aparece como una solución intermedia y necesaria, sea cual fuere la petición original. El CELE, siendo una dependencia de la UNAM, requería de cualquier manera de un reglamento interno, mismo que el director se afana en tener listo para el 9 de noviembre de ese año.

2) El reglamento del CELE. El director Salgado envía un anteproyecto de reglamento interno del centro agregando que lo ha preparado personalmente y que “recibió la aprobación de nuestros Consejeros y del profesorado del Centro”. El dato no puede pasar desapercibido, pues muestra el deseo de hacer partícipe a la comunidad de los pasos que el centro naciente estaba dando en asuntos administrativos de interés para todos. El anteproyecto consta de 43 hojas, XVIII capítulos y cerca de 100 artículos. En el proyecto de reglamento, J. Salgado precisaba:

El cargo de Profesor Interino y de Instructor, únicamente puede ser ocupado por un año escolar; pudiendo renovarse dicho cargo por un año solamente. Si el profesor desea adquirir carácter definitivo, deberá someterse a concurso de méritos o a examen de oposición, de acuerdo con las reglas establecidas por el Consejo Técnico del Centro, y por el Estatuto del Personal Docente al servicio de la Universidad” (Artículo 52).

Las funciones que el director pensaba atribuir al Consejo Técnico del CELE eran múltiples. Todo indica que para el licenciado Salgado, un Consejo Técnico interno se volvía necesario en particular en lo referente a la contratación, promoción y permanencia del personal docente, juzgando, como es frecuente, que sólo quienes conocen la didáctica de las lenguas están en posibilidad de evaluar a los candidatos. Pero es importante subrayar que el tema de un Consejo Técnico en el CELE ya había sido claramente planteado por la comisión Uriarte en el estudio que el rector le había encargado. Para la organización del centro, dicha comisión propuso un director, un Consejo de Directores y un Consejo Técnico. El proyecto incluía un organigrama en el que se inscribe claramente el Consejo Técnico.



El artículo 54 del proyecto de reglamento del CELE estipulaba:

Para ocupar el cargo de profesor en este Centro, se requiere: I. Título o grado de Bachiller; II. Demostrar tener conocimientos de la lengua extranjera que desea impartir, sometiéndose a las pruebas que el Consejo Técnico determine; III. Tener aptitudes pedagógicas; IV. Haber sido seleccionado previo examen de oposición o concurso de méritos. Esta selección regirá únicamente a los profesores titulares y de carrera.

En el Artículo 67 se habla del CELE como de “una Institución de naturaleza *sui generis*”, para explicar la carga de horas de docencia de cuatro horas diarias, de lunes

a viernes, para los profesores de tiempo completo, y cuatro de investigación, de lunes a viernes. En el Artículo 71 se señala la obligación de todos los profesores de entregar un informe mensual de actividades que incluya datos tales como: eficacia del método, servicio de laboratorio, índice de aprovechamiento de los alumnos, número de alumnos que han causado baja, etcétera. En las entrevistas a profesores fundadores se ha señalado que durante varios meses existió esta obligación de entregar un informe mensual (el archivo CELE 1966-1968 contiene uno de ellos), pero que al cabo de pocos años los profesores propusieron que el informe fuera semestral y así se hizo.

La respuesta a la propuesta de reglamento interno se da por medio de un memorando personal en el que F. Solana expresa su desacuerdo sobre la globalidad del texto y puntos específicos:

En principio creo que el reglamento del centro deberá ser mucho más simple y breve. Dudo seriamente sobre la conveniencia o justificación del Consejo Técnico –sin crear un conflicto con algunos otros ordenamientos jurídicos de la UNAM-. Sin embargo, te adjunto copia de la opinión del director general de asuntos jurídicos para que la consideres al elaborar un nuevo proyecto. Pero insisto en mi recomendación de que tu reglamento, como toda legislación universitaria, no debe caer en detalles, para evitar que pronto sea obsoleto. Trataremos este asunto en nuestro próximo acuerdo. (Fechado el 19 de diciembre de 1967).

La negativa se refiere a la extensión y al detalle del texto, por un lado y, por el otro, a la inclusión de una figura jurídico-académica importante, la de un Consejo Técnico que estuviera integrado por el director, el secretario administrativo y los jefes de departamentos. Ante ello, el secretario general de la UNAM hace énfasis en la improcedencia del caso. Cabe recordar que las obligaciones y facultades de los consejos técnicos son las siguientes (Artículo 49 del Estatuto General de la UNAM):

I.	Estudiar y dictaminar los proyectos o iniciativas que les presenten el Rector, el director, los profesores y los alumnos o que surjan de su seno;
II.	Formular los proyectos de reglamento de la facultad o escuela y someterlos, por conducto del director, a la aprobación del Consejo Universitario;
III.	Estudiar los planes y programas de la facultad o escuela y someterlos por conducto del director, a la consideración y aprobación, en lo general del Consejo Universitario;
IV.	Aprobar o impugnar las ternas que para el director del plantel le sean enviadas por el Rector;
V.	Hacer observaciones a las resoluciones del Consejo Universitario o del Rector que tengan carácter técnico o legislativo y afecten a la facultad o escuela [...] y
VI.	Dictaminar sobre el nombramiento de profesores extraordinarios, elaborar los reglamentos especiales complementarios del Estatuto del Personal Académico y ejercer las facultades que éste le confiere.

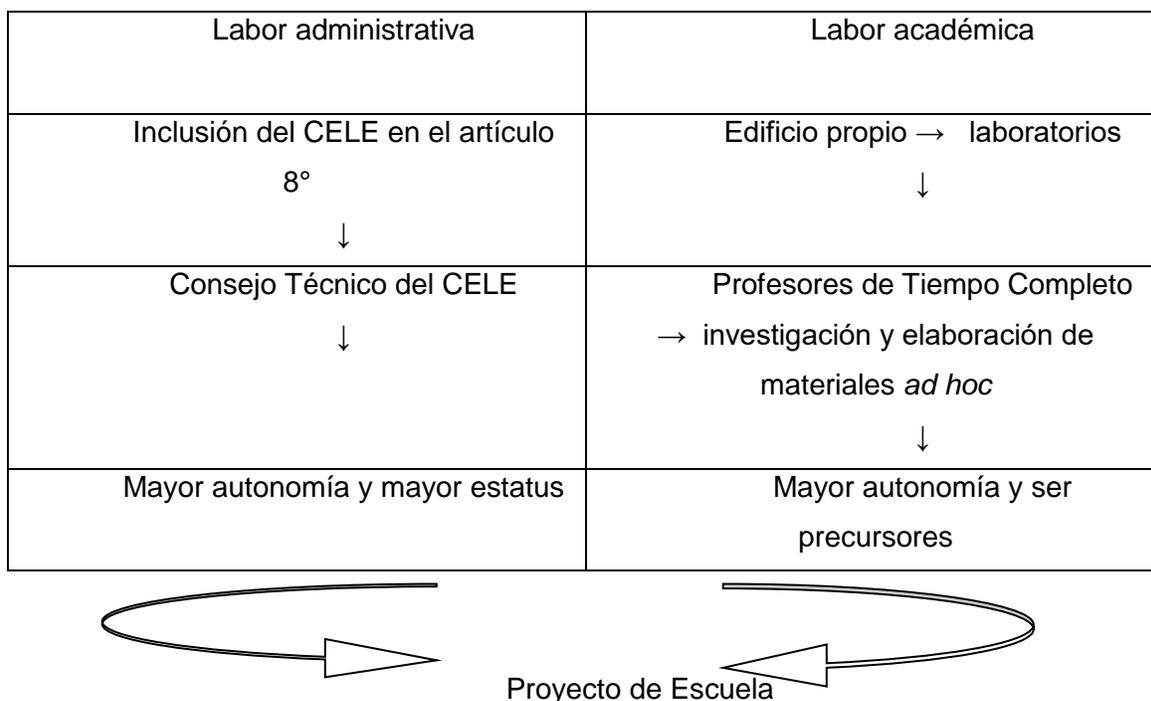
Con estas reglas, trazado está, por lo menos en parte, el marco en el que una institución puede gozar de cierta autonomía a través de las facultades otorgadas.

3) El rechazo a la petición. El secretario general rechazó el anteproyecto y solicitó uno nuevo, de cuya copia no se dispone pero consta su envío el 16 de julio de 1968. El trámite duró un año. La demanda de inscribir el CELE en la lista de las escuelas que figuran en el Artículo 8° del Estatuto General de la UNAM y la de poder contar con su propio Consejo Técnico, coligadas ambas, apuntaban hacia la voluntad de dar al CELE un estatus definido en el organigrama de la UNAM y concederle la misma autonomía relativa que tienen las escuelas y facultades.

En suma, lo que aparece en esta primera etapa del CELE es la tensión entre dos proyectos de institución, el de las autoridades de la UNAM y el de los actores del CELE. De las intenciones de los primeros sólo existen algunos datos escritos que se han reproducido aquí; no existe la manera de saber realmente lo que pretendían tanto F. Solana, —en su triple calidad de interlocutor directo y constante del director del centro, de secretario general y de secretario del Consejo Universitario⁹⁹—, como el rector Barros Sierra. De los segundos,

⁹⁹ Este dato está tomado de Domínguez Raúl (1986:133): *El proyecto universitario del Rector Barros Sierra*. México, UNAM.

se desprende de la documentación y de las entrevistas a profesores y al director dos líneas que corren en paralelo, que convergen hacia un mismo proyecto, esquematizadas de esta forma:



El CELE no fue creado como Escuela de Lenguas Extranjeras y, según el argumento de Fernando Castaños (entrevista 22: 09/05/2007) los motivos pueden haber sido los siguientes: el CELE no podía (¿no puede?) ser escuela por el poder que esto le conferiría a su director, en la medida en que, siendo las lenguas requisitos para la titulación, ésta “dependería” de él. Este argumento coloca la certificación en situación de función primaria del CELE, le otorga un rol preponderante con un peso político más que académico.

La exención de título universitario. El doctor Salgado enfatiza que los criterios para el reclutamiento de nuevos profesores eran: su formación, –sin importar que tuvieran o no títulos académicos, ya que el CELE se encargaría de su formación– y un buen dominio del idioma. El Estatuto del Personal Académico (EPA) de la UNAM contempla en el Artículo 36, inciso b, que:

El requisito del título podrá dispensarse por acuerdo del Consejo Técnico, en los casos siguientes (punto 2): En la enseñanza de lenguas vivas, de materias artísticas, de educación física, de adiestramiento y en las que sólo se impartan en carreras en que no

haya más de quince graduados. En los supuestos a que se refiere este inciso los interesados deberán haber aprobado los cursos correspondientes a la especialidad de que se trate o demostrar mediante los procedimientos que señale el Consejo Técnico respectivo, el conocimiento de la materia que se vaya a impartir.

Dada esta circunstancia, el director tiene la posibilidad de solicitar expresa y directamente al secretario general le autorice dispensar del título de licenciatura al personal docente postulante a ocupar una plaza de asignatura en el CELE. El 9 de febrero de 1968 justifica ante el licenciado Miguel González Avelar, director general del profesorado de la UNAM, esta decisión:

En mi acuerdo número 2 del día 8 de febrero de 1968, con el Licenciado Fernando Solana, Secretario General de esta Universidad, alcancé la autorización para expedir nombramientos a todos nuestros profesores aún aquellos que no tienen título profesional. Dicho nombramiento será de Técnicos o Instructores según sea la recomendación de la Dirección a su digno cargo.

El Artículo 36 del Estatuto del Personal Académico indica los casos de dispensa de título que, a diferencia de los años 60, ahora incluye “enseñanza de lenguas vivas”, cuando antes sólo mencionaba Artes Plásticas y Música. Es decir, que la “solución” hallada fue aglutinar las lenguas con las artes. La carta del director no termina ahí:

Estamos ciertos que es necesario recibir profesores con título para elevar el nivel académico de nuestra Universidad, sin embargo en las lenguas extranjeras es necesario e imprescindible hacer una excepción muy especial, ya que muchos de nuestros profesores tienen títulos de historiadores, médicos cirujanos, ingenieros, etc.

Y, si bien el oficio continúa diciendo que estas profesiones “[...] no nos dice[n] nada en sí sobre sus conocimientos de las lenguas extranjeras”, sí nos dice sobre el origen ecléctico de la formación profesional de los docentes de lenguas. Es un rasgo sobresaliente de la identidad profesional en el área; y también señala la carta que:

tenemos profesores que han obtenido títulos de normalistas en sus países de origen que los hace aptos para la enseñanza de su lengua materna, sin necesidad de tener ningún título profesional.

Se puede estar de acuerdo con esta precisión de J. Salgado, aunque convendría señalar que la didáctica de una lengua extranjera debe ser motivo de una capacitación específica que las formaciones magisteriales no incluyen en su currículo.

3.6. Relación con las embajadas y apoyos del extranjero

La dependencia del campo de las lenguas hacia las embajadas y sus servicios culturales remite a una peculiaridad que otras materias, disciplinas o asignaturas académicas no viven de manera tan frontal, y provoca tensiones entre ambas instancias la academia y las embajadas que promueven el mercado editorial.

El desarrollo del CELE naciente dependía de los gobiernos extranjeros y de sus embajadas. Mediaban (y lo siguen haciendo) los centros educativos y culturales de las embajadas, como el Goethe Institut, el Colegio Alemán, el British Council, el Centro Científico-Técnico Francés, el Instituto Francés de América Latina, las Alianzas Francesas, el Instituto Dante Alighieri, el Instituto Italiano de Cultura, el Instituto Camoens para el portugués, etcétera. Como es de suponer, las interrelaciones entre estas diferentes instancias pueden ser fluidas o no, puede ser el apoyo hacia el CELE más o menos fructífero, más o menos acentuado.¹⁰⁰ Este apoyo fue indispensable para la buena marcha del CELE en sus primeros años, porque se carecía de materiales didácticos que las embajadas y sus dependencias culturales brindaron a los profesores del centro. No sólo

¹⁰⁰ En 1967, el Centro Científico-Técnico Francés (CCT) tenía un acuerdo con el CELE para erogar una parte de los salarios de los profesores de francés que el CCT destinó al CELE, y el CELE otra parte. Pero a partir de abril de 1968, el CCT ya no estuvo dispuesto a financiar esos cursos en los mismos términos. La correspondencia no aparece en su totalidad, así que es difícil reconstruir plenamente los hechos; sin embargo, se entiende que hay problemas entre las dos dependencias, al grado que el licenciado Salgado aduce fricciones entre los profesores del CELE y los del CCT, y decide romper las relaciones con ese centro; de lo que informa al secretario general, quien le contesta que deja a criterio del director las formas de relacionarse con el CCT. En cambio, en esa misma época, el gobierno estadounidense, a través de su embajada, envía por un año a un profesor de inglés “con beca Fulbright”, el cual será muy bien recibido por el director del CELE y las autoridades de la UNAM.

ofrecían becas, también colaboraban con el éste enviando profesores formados, donaban material didáctico, manuales, filminas con sus aparatos de reproducción y otros apoyos necesarios para las clases tal como se impartían en esos años.

Sin embargo, cuando el profesor Steve Bastien dijo que el CELE desde un inicio se caracterizó por querer “resolver las necesidades universitarias desde su propia perspectiva” (SB, XV años) dio a entender que la relación con las embajadas no debía ser de sumisión a los intereses políticos de los países hegemónicos para poder conservar la autonomía, la libertad de cátedra y el libre albedrío. En un texto escrito anteriormente hago hincapié en el papel que juegan las embajadas en los diversos congresos y foros de encuentro de los profesores de lenguas [Bufi, 2003a]. El planteo es que la enseñanza de las lenguas extranjeras se ha desarrollado históricamente a la sombra de las políticas lingüísticas nacionales, representadas por las embajadas de los países industrializados y económicamente pudientes, las cuales, con el apoyo de las casas editoriales –en su mayoría europeas– financian congresos y encuentros. Dichos encuentros estipulan la finalidad de favorecer la comunicación entre profesores e investigadores, pero en realidad se han transformado en grandes mercados de venta de materiales (libros, casetes, videocintas, C.D.Rom y demás material pedagógico) que dejan ganancias multimillonarias para las casas editoriales, en menoscabo de la formación de los docentes, pues los libros publicados por los grandes consorcios de la edición, al reflejar escasamente el contexto social, cultural y político de los alumnos, no contribuyen a una mejor enseñanza de las lenguas-cultura. Los materiales que venden deben ofrecer ineluctablemente una visión neutra de las lenguas y culturas que transmiten para ser vendibles en todos los rincones del mundo. Esta característica resta la posibilidad de contextualizar el aprendizaje de las lenguas, en el sentido de remitir el estudiante a una realidad construida desde su propia perspectiva, en el marco de su propia cultura [Galisson, 1994; Puren, 1997]. Muestra además una realidad ficticia donde las especificidades desaparecen para dar lugar a personajes y situaciones estándares. Los apoyos materiales de las embajadas no son desinteresados: se dan a cambio de la compra masiva de materiales didácticos y una formación instrumental de los profesores que duran dos o tres horas y en las que se les enseñan las “virtudes” de los manuales comerciales. A título de ejemplo y prueba de ello están los datos obtenidos en ocasión de un encuentro internacional de profesores de francés donde tan sólo el 27% de las manifestaciones como mesas redondas, presentaciones y talleres fue dedicado al intercambio de experiencias y de reflexiones entre profesores e investigadores latinoamericanos, caribeños, estadounidenses y otras

nacionalidades; el resto estaba ocupado por presentaciones de libros, materiales, programas de grandes consorcios, como televisoras, radiodifusoras y casas editoriales europeas [Bufi, 2001].

Conclusiones

La base primaria de la identidad institucional hace coincidir el núcleo originario de la cultura institucional con los mitos del origen, plantea L. Fernández. Como lo indica, es posible ver entonces formaciones más complejas que buscan “proveer fundamentos a la acción institucional (...) manteniendo invariantes las condiciones vinculadas a la identidad del establecimiento” [Fernández, 2006: 55]. ¿Cuáles son estas formaciones en el caso estudiado? En la fantasmática institucional en clave de lectura psicoanalítica podemos ubicar las formas de expresión de dichas formaciones: los pactos, los secretos, las indeterminaciones, las identidades marginales, las fallas de transmisión, la falta de ubicación en el árbol genealógico. En medio de esta semántica negativa, los actores buscarán anclajes identificatorios en lo que más les es accesible, la tarea.

Sabemos con R. Kaës (con formulación de S. Nicastro) que los pactos fundacionales buscan “proteger contra todo discurso desestructurante, silenciando momentáneamente las diferencias y aquello que escapa a la representación del consenso colectivo”. [Nicastro, 1997: 67 y ss]. Entre los pactos fundantes se sella uno denegativo, que entraña tal como lo define Kaës, la pérdida de significados

El pacto denegativo crea en su conjunto algo no-significado, no-transformable: zonas de silencio, bolsas de intoxicación, espacios vertederos de basura o líneas de fuga que mantienen al sujeto fuera de su propia historia.¹⁰¹

Kaës señala que este pacto tiene dos funciones bipolares: una es necesaria para mantener el lazo con el Otro –tengo que inhibir desacuerdos– y otra permite defender el espacio subjetivo –al negar la realidad, me protejo de los ataques que implica. Pese a la connotación negativa de la tipificación instrumental impuesta a las LE, los actores la

¹⁰¹ Entrevista con René Kaës por M. Zafiroopoulos para la revista *Synapse*, mayo de 2001, n° 176. Consultada en <<http://www.medspe.com>> (mayo de 2006).

aceptan porque forma una pantalla protectora de su subjetividad. Sostenemos pues que el CELE nace impregnado de pactos denegativos, ante la disyuntiva de “acallar los diferendos” o morir, como lo reportan los actores del CELE en diversos momentos. Kaës apunta que, en esta situación institucional, de forma inconciente,

(...) los intereses más profundos de cada uno de los sujetos implicados en el lazo deben mantenerse inhibidos para preservar el lazo, el objeto, las leyes que lo ordenan, la alianza como instrumento de la inhibición, y la posición inconciente de cada quien en el lazo. Es sobre esas alianzas psíquicas que se sella la realidad psíquica en toda forma de lazo: pareja, grupo, familia, instituciones.¹⁰²

Agrega que las alianzas inconcientes se transmiten, junto con todo lo demás, de generación en generación.

Desde sus núcleos prefundacionales, la materia de la función básica del CELE es despojada de significado social, político, cultural: las lenguas extranjeras son un simple instrumento,¹⁰³ los estudiantes no necesitan aprender las lenguas como medio de comunicación con el otro (las cuatro habilidades).¹⁰⁴ A esto, en el periodo fundacional, se agregó que: no hacía falta atribuir un recinto a esa docencia, no necesitaba inaugurarse oficialmente, no debía traspasar sus funciones de docencia (ni siquiera podía incurrir en la traducción pues el secretario general lo prohibió tajantemente), no recibió auxilio en su búsqueda de infraestructura material. El CELE se crea por decreto, pero es mantenido en los márgenes institucionales porque se le atribuye una valoración negativa. El proceso de institucionalización de las LE corresponde a un posicionamiento ideológico de los actores *supra* institucionales (las autoridades de la Universidad). Para la institución-madre, la UNAM, que había construido una identidad colectiva a lo largo de por lo menos 60 años, la necesidad de “identificar y localizar una imagen inversa” [Barus-Michel, 2007:47] de quienes no forman parte cabal de la colectividad, se cristalizaba en un CELE al que se le adjudicó el papel de la “diferencia radical”, (ídem) condición necesaria para que los miembros de una comunidad reconozcan su pertenencia : “nosotros” somos un “nosotros” porque existen “los otros” (el CELE y probablemente otras dependencias de la Universidad) que no son

¹⁰² Idem.

¹⁰³ Se trataba de “dotar de un instrumento de trabajo al estudiante universitario” (Ilse Heckel, XV años). En entrevista, la misma profesora fundadora lo reitera, precisando que era *leit motiv*.

¹⁰⁴ Desde el periodo prefundacional se vio que la comisión Uriarte limitó el mandato del futuro CELE a la comprensión de lectura, esto es, la adjudicó una misión estrictamente académica y no comunicativa. Pero en el periodo fundacional, vimos que los profesores del CELE no hicieron caso de esta encomienda.

nuestros iguales ni semejantes. Otros dirán: “Teniendo un loco en la familia, todos los demás miembros se sienten sanos”. Las lenguas extranjeras no son ni serán por tanto materia curricular; el CELE no es ni será un gran laboratorio; el CELE no es ni será una escuela; no se sabrá durante décadas cuál es su espacio organizacional de pertenencia natural. Es *el no-lugar* –físico, en primer término, por la carga simbólica que contiene, pero también los demás rasgos de indeterminación que acabamos de señalar-, *es espejo de un no lugar en la cultura institucional de la UNAM*. Esto inyecta dudas sobre el lugar que ocupa el CELE en la genealogía institucional de la Universidad generando dolor, pues remite a preguntas sin respuesta sobre el origen identitario. Max Jacob (citado por De Gaulejac, 1999) expresó en una metáfora este sentimiento: “Sólo se canta afinado desde las ramas de su árbol genealógico”. La ambigüedad se expresa también en la exención simbólicamente significativa de título universitario para los profesores de lenguas, como signos de tipificaciones singulares en el seno de la institución-madre. Esa particularidad se da en un “espacio flojamente acoplado”¹⁰⁵ donde las prácticas no podrán cobrar valor de disciplina académica, ni siquiera es materia curricular; donde el estatus profesional no es reconocido, donde el campo de referencia conceptual aparece en el mandato fundacional de manera improvisada y confusa. Estos elementos golpean la construcción de las identidades institucionales, conforman el sustrato de una identidad institucional cultural y estatutaria lábil, desposeída de las normas constitutivas de las instituciones académicas que se expresan tradicional y ritualmente en estatutos, reglamentos, programas y planes de estudio.

Las lenguas extranjeras en la UNAM son el *no-lugar* y en ese surco se inscribe un aspecto no menor de la historia nacional, en su vertiente lingüística, donde las lenguas nativas fueron proscritas para permanecer sólo el español como lengua oficial a partir del decreto de Carlos II en 1696 [Cifuentes, 1998]; donde se dio, a raíz de esto, un largo proceso de castellanización (que encuentra su expresión máxima en el siglo XIX) con niveles insoportables de violencia y de exterminio de ciertas poblaciones indígenas en resistencia –aunque no se llegó afortunadamente a “erradicarlas”–; y donde apenas a partir de las décadas de los años 70 y 80 las autoridades educativas reconocen la inevitabilidad de la educación bilingüe, y donde la Constitución Mexicana define a México como nación “pluricultural” en 1992.¹⁰⁶ La “amenaza de destrucción” [Fernández, 2006] opera en el

¹⁰⁵ La expresión es de Burton Clark (1991, 1997).

¹⁰⁶ Datos tomados de Wikipedia “Lenguas de México”: <<http://es.wikipedia.org/wiki>> (mayo de 2007).

núcleo del gesto fundacional: en la acción de crear resuena el eco de la acción de negar o destruir. Los dos periodos históricos expuestos hasta aquí conforman el basamento de un edificio que, sin construirse aun, está cargado de amenazas y a la vez vaciado de los significados que comúnmente se atribuyen a la Universidad. La amenaza de destrucción del CELE encuentra resonancia en el secreto del acta de nacimiento. Sobre esto, afirma De Gaulejac [1999], las tragedias griegas, las que recuperan muchos de los símbolos del inconciente psicosocial, explican las patologías incrustadas en las genealogías familiares, sociales e institucionales como respuestas

al secreto.¹⁰⁷ De Gaulejac [1999: 120] deja de manifiesto: “El secreto de las faltas cometidas por los ascendentes desemboca en una maldición”. La falta, ¿cuál falta? Una, esencial a nuestro juicio: haber pensado, imaginado, creado el CELE con fines de rentabilidad económica, haber otorgado a las Le un carácter comercial. Esta instrumentalización¹⁰⁸ de las LE representaba una mancha en el ideario de la universidad pública, popular y republicana de aquellos años (en los que el rector Barros Sierra la defendió ciertamente con sentido de justicia y valor cuando surgieron las adversidades durante el movimiento estudiantil de 1968). Una mancha con fuertes tintes de tabú: la Universidad tenía otros fines, otros Ideales mayúsculos que nada tenían que ver con la comercialización. Pero insidiosamente, el CELE tuvo que jugar ese papel poco honroso (vergonzoso quizá). El CELE, con esa carga “inconfesable”, traicionaba un ideal. En la fantasmática siempre rondará la culpa por el “pecado original”, menos en los actores de terreno que en aquellos responsables del proyecto, pero el inconciente colectivo se encarga de transmitir. Al respecto, A. Schlemenson [1996:40] apunta: “La tendencia (...) a considerar sus prestaciones (la escuela) como productos –o aun servicios- lleva implícito el riesgo de la traspolación de modelos y esquemas que tergiversan la naturaleza y las funciones de la escuela.”

En el núcleo originario de esta institución se ubica la tergiversación de las funciones de la escuela pues su misión, en forma genérica, no es de otorgar servicios sino de brindar a la sociedad los espacios de proyección y realización de las formaciones profesionales que

¹⁰⁷ Hefaiostos, hijo de Zeus y Hera, en su periodo de iniciación a las artes chamánicas, pagó el precio de su aprendizaje y la revelación de los secretos de familia, con su invalidez. Datos tomados de <http://bcs.fltr.ucl.ac.be/FE/08/mytho.html>, consultado el 08/02/2008. Tesis doctoral sobre chamanismo en la mitología griega de Michél Martin.

¹⁰⁸ Instrumentalización: “Acción de utilizar algo o alguien como instrumento para conseguir un fin”. Diccionario de la lengua española, edición 2001.

quiere para su desarrollo y bienestar, y, de ser posible, formaciones integrales. Con esta última afirmación, se alude en particular a las LE plenamente integradas al sistema escolar y estrechamente vinculadas con las finalidades últimas de formar ciudadanos libres y responsables, capacitados para tener una cognición comprensiva del mundo y apropiarse de las herramientas necesarias para actuar y ejercer sus derechos de inserción profesional, social e intelectual en plena igualdad de prerrogativas, que se ha fijado la escuela de la República. Entre el Centro de Idiomas de la Facultad de Filosofía y Letras y la dependencia destinada a las lenguas extranjeras en la UNAM, se crea por tanto una entidad que nace con una falla en la transmisión (del “prestigio de las lenguas europeas cuyas Letras son paradigma de alta cultura” a las lenguas como un servicio educativo instrumental), falla que los actores entierran en un pacto denegativo en este periodo de fundación. Se verá cómo en el futuro, a pesar de la fuerte impronta del origen, entran en tensión los intereses más profundos¹⁰⁹ de los actores para construir su identidad institucional y donde sus apuestas sobre una cierta idea de institución no coinciden con la idea de institución que tiene pensada la institución-madre.

Por ahora, los significados compartidos por los actores se elaboran a partir de la negativa (conciente o inconciente) del mandato atribuido: pasan por encima de los esquemas de tipificación en los que se pretende encajonar a las LE, haciendo caso omiso, como hemos dicho, a la encomienda de enseñar únicamente la comprensión de lectura, por ejemplo. Dicho de otro modo, uno de los primeros significados compartidos por los actores del CELE se finca en la necesidad y el deseo de trascender los interdictos marcados por un mandato fundacional restrictivo. Como si fuese por instinto de supervivencia, los primeros anclajes de identificación se construyen sobre la tarea, porque sólo en ello puede construirse la imprescindible legitimación ante las amenazas de muerte. A la tarea dedicarán toda su energía y en ella apoyarán la fuerza de lo instituyente, utilizando las brechas que tanta indeterminación ha generado.

¹⁰⁹ Los intereses más profundos de los actores se ubican en todas las esferas de la vida, políticas, sociales, culturales, psíquicas, económicas...

CAPÍTULO III. LOS AÑOS SETENTA: DOS DIRECTORES, DOS ESTILOS

1. Periodo de Oscar Zorrilla (1971 - 1975)

Al rector Pablo González Casanova (de mayo de 1970 a diciembre de 1972) le correspondió hacer dos nombramientos para la dirección del CELE. El primero fue el de Margo Glantz, escritora de renombre. Su paso por el CELE fue fugaz (del 4 de junio de 1970 a 1971).¹¹⁰ En la biografía que H. Musacchio [1999] dedica a la escritora no menciona su paso por el CELE. Una profesora la recuerda como la mujer que “prohibía andar en pantalones”, otros como alguien que “no tenía idea de lo que era un centro de lenguas, ella tenía muchas ideas de muchas cosas, sí sabe mucho, y es reconocida como escritora, pero como directora del CELE estuvo nada más un año, le dieron un puestecito para pasar a otro puesto, no sabía de esto...” (entrevista 1). Otros más dirán: “Definitivamente, el CELE no era el ambiente académico que ella prefería” (Dieter Rall, XXXV años). Fue nombrado entonces el doctor Oscar Zorrilla en 1971, egresado de la carrera de Letras Hispánicas de la UNAM y que fungía como Secretario General del CELE. El doctor Zorrilla se ganó la confianza de los docentes porque “... había muchísima libertad, le gustaba que hubiera gente joven... no era nada autoritario, no era nada presumido” y porque “apoyó mucho académicamente”, por “su amplitud de criterio y gusto por la creatividad” (María Eugenia Gómez de Mas, XV años). La memoria colectiva registra las características de una persona entregada al CELE y dispuesta a “pelear” por él; asimismo de un hombre con amplitud de criterios. Se trataba de llenar una laguna a nivel nacional: la formación de profesores de lenguas, lo cual implicaba la intervención de profesores invitados del extranjero (MG, XV años), de tal suerte que era de vital importancia que el CELE tuviera un edificio propio, y también para evitar que las actividades académicas en general se dispersaran. El doctor Zorrilla abrió cinco plazas para profesores de carrera (sólo había una en 1970) manifestando de esta forma su intención de profesionalizar el personal docente del centro naciente: reconocer la dedicación plena, reconocer la pertenencia institucional, otorgar seguridad laboral y salario digno, otorgar las condiciones necesarias para el desempeño profesional. La figura de “instructor” con el que el primer director había caracterizado a los docentes de lenguas en este centro es implícitamente negada por

¹¹⁰ No se dispone de la fecha exacta de su renuncia. Vale recordar que los archivos que conservó el CELE hasta 1999 ó 2000 fueron evacuados de las bodegas donde se encontraban.

el director actual.

Al tiempo que estos cambios administrativos se operaban en el CELE, en la UNAM se gestaban transformaciones considerables, tanto cuantitativas como cualitativas. Son de interés los cambios cualitativos por el significado contundente que se transmitía en los discursos de las autoridades de la universidad. En términos cuantitativos se señala que se edificaron cuatro planteles de las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales y cinco de los Colegios de Ciencias y Humanidades, en la periferia de la ciudad de México. En el *campus* universitario, en la década de los 70, se construyó el centro cultural. Estos datos permiten inducir que la UNAM contaba con el suficiente presupuesto para edificar estas múltiples sedes, pero no incluyó en él un edificio para el CELE.

En 1970 Sergio Ramos Galicia publica un artículo en la Revista Mexicana de Ciencias Políticas sobre los principios rectores de la Nueva Universidad, proyecto del rector González Casanova. En él hacía hincapié en críticas sobre los métodos de enseñanza. Es dable suponer que, de una forma u otra, los destinatarios de las mismas eran los cuerpos docentes y de investigación de toda la UNAM, incluyendo al CELE. Se expone a continuación el espíritu global de las críticas sobre el estado general que guardaba la docencia y la investigación en la universidad porque determinaba de alguna manera la vida académica de toda la institución.

En ese documento el autor habla de romper la barrera existente entre una enseñanza magistral y autoritaria y un aprendizaje vuelto pasivo a razón de estas prácticas docentes. Plantea asimismo la necesidad de desarrollar una actitud heurística en el estudiante. Se estipula que el estudiante debe ser conducido hacia la reproducción de “la ciencia hallada por los investigadores” [Ramos Galicia, 1970: 443]. Pero también se le incitaba a “producir, crear nueva ciencia, encontrar y descubrir nuevas verdades”. “La universidad es esencialmente un centro de investigación de nuevas verdades”, agregaba Ramos Galicia. El autor advertía sobre la importancia de partir de esta base para que las nuevas metodologías que se pretendían instrumentar tuvieran un efecto satisfactorio. El meollo del proyecto de Nueva Universidad era por tanto buscar una nueva relación pedagógica que encaminara al estudiante hacia el descubrimiento y la producción de la ciencia mediante nuevas metodologías. También apuntaba que, vistas desde su contexto social, económico y científico, las universidades de los países subdesarrollados tenían por misión ser “renovadoras” de las prácticas de docencia e investigación.

Ramos Galicia, en su calidad de exponente del proyecto de Nueva Universidad del Rector González Casanova, abogaba por una metodología planificada que adoptara los mejores modelos, “previa experimentación y recomendación de un órgano central permanente de planificación universitaria, establecido en cada facultad y escuela, y en cada salón de clases” [Ramos Galicia: 444]. Según el proyecto de Nueva Universidad, se trataba de hacer que los estudiantes conocieran los métodos de investigación científica y los aplicasen. El artículo afirmaba que existía una metodología de la enseñanza, mas no del aprendizaje en las carreras de las ciencias sociales (ciencias políticas, economía, historia, derecho, antropología, etcétera), entendiéndose por metodología de la enseñanza, según Ramos Galicia: 1) que el profesor goza de autonomía para hacer en el salón de clase lo que le plazca, y el autor asocia autonomía con “autoritarismo” en la clase; 2) que existe una falta de uniformidad metodológica, que el autor llama “anarquía”, y libertad de cátedra que asocia con “libertinaje” en la cátedra. Ambas prácticas, a decir de Ramos Galicia, dan lugar a la impartición de la clase bajo la forma de conferencia magistral y tienen como consecuencia la actitud pasiva del alumno.

Se dijo también en dicho artículo que los trabajos extra-clases no fluyen a un ritmo constante a lo largo del periodo escolar sino que se concentran al final del mismo, en todas las materias, lo cual provoca que el alumno no pueda tener un ritmo regular de estudio. Por otra parte, hay profesores que nunca elaboran los programas de sus materias, o que no entregan el material mimeografiado a los estudiantes, afirma el autor. También apuntaba que no había suficiente investigación en ciencias sociales.

En suma, el artículo de Ramos Galicia constituye una retahíla de deficiencias que justificaba un nuevo proyecto de universidad. Es en ese contexto de revisión general de los métodos de enseñanza y aprendizaje que nacen los cinco planteles del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), nivel medio-superior, en 1971, y las cuatro Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales (ENEP) que debían aglutinar los estudios profesionales coincidentes con los nuevos currículos y los modernos métodos de enseñanza practicados en los CCH. El CCH se formó como la promesa de nuevos métodos de enseñanza donde el alumno dejaría de ser visto como beneficiario para volverse actor de su propio aprendizaje.

Es necesario resaltar que se establecía una relación muy estrecha entre universidad y sociedad: “Un país subdesarrollado es pobre no porque le falta riqueza, sino porque ésta se emplea en otros fines, va a otros usos que no son ciertamente los materiales del bienestar general. La universidad debe evitar que los talentos se pierdan o se disipen”

[Ramos Galicia: 447]. En otras palabras, “la universidad debe producir progreso”. El progreso se genera con base en la investigación que los universitarios pueden producir. Para ello, los estudiantes deben dejar de ser pasivos, simples receptores y oyentes de clases magistrales, vuelve a insistir el autor.

Una dialéctica entre fines (el progreso social) y medios (la docencia y la investigación universitarias) deberá sustentar las nuevas metodologías. Las exigencias que esto implica son del orden de: la distribución del tiempo de trabajo, la modificación de los planes y programas de estudio, las características del cuerpo docente y de los estudiantes, la departamentalización académica. Este último término alude a la necesidad de reagrupar las especializaciones y subespecializaciones de las disciplinas en unidades académicas con comisiones interdisciplinarias cuya función es de revisar permanentemente los planes de estudio. El autor sugiere que carreras como economía, política, sociología, historia se reagrupen en un solo departamento bajo el nombre de ciencias sociales.

Una síntesis de los efectos producidos en la universidad por el proyecto de Nueva Universidad del Rector González Casanova ha sido la siguiente:

El reconocimiento de que en la Universidad se expresan manifestaciones sociales que tienen que ver con la organización política, el nivel de desarrollo de las ciencias, las condiciones industriales y la necesidad de su adecuación a esas necesidades para encontrar soluciones, representa una posición progresista no solamente porque ubicó la función de la educación en un espacio y tiempo determinados históricamente, como resultado de una posición teórica, sino porque contribuyó también a que se manifestaran al interior de la UNAM inquietudes, puntos de vista académicos y políticos que de algún modo ponían en tela de juicio los conocimientos impartidos, los métodos de enseñanza y de aprendizaje [Castañeda, 1985: 73].

Los CCH y las ENEP se fundaron a inicios de los años 70, en un contexto nacional en el que, además de la necesidad de reformas que incluía el proyecto de Nueva Universidad, la demanda social por más espacios educativos era muy elevada. Esa descripción de la realidad educativa en los niveles medio-superior y superior, colmada de fuertes críticas, es la que circunscribía al CELE de los años 70. Es en el marco del Proyecto de Nueva Universidad¹¹¹ que se lleva a cabo la creación de la Unidad Académica de los

¹¹¹ Con un nuevo rector, el Dr Guillermo Soberón.

Ciclos Profesionales y de Posgrado (UACPyP) del CCH,¹¹² con la encomienda de coordinar y realizar “proyectos colegiados de docencia y de investigación a nivel de licenciatura y posgrado en que participen dos o más facultades, escuelas, institutos o centros de la Universidad”.¹¹³ El dato es relevante puesto que en esta unidad del CCH se inscribirá la maestría en lingüística aplicada (MLA) del CELE. La UACPyP se conformó albergando unos 15 programas de docencia e investigación, como instancia de nivel posgrado del CCH. La creación de los programas de la UACPyP resultó muy oportuna para el CELE puesto que permitió gozar de un presupuesto y de ciertas ventajas que no tenían los programas de las facultades, como por ejemplo la asignación de una biblioteca especializada y la contratación de un bibliotecario que debía atender el público de dichos programas. En el caso del CELE, se asignó un bibliotecario encargado de la adquisición, control y mantenimiento de los libros para la Maestría en Lingüística Aplicada y para el Curso de Formación de Profesores.

En materia de reformas, Oscar Zorrilla entiende que el mandato fundacional está mal planteado pero que se reproduce en las facultades donde se impone un examen de traducción, imposible para los estudiantes, pues “la traducción requiere el manejo perfecto de las dos lenguas” (Oscar Zorrilla, XV años). Las representaciones sociales relativas a comprensión de lectura vs traducción operan a pesar de las prácticas concretas de los profesores, creando confusiones persistentes. Las acciones de los actores del CELE, adentro del proceso de institucionalización, buscan legitimar su quehacer utilizando metodologías acordes con los nuevos métodos de enseñanza de las lenguas pero su voz *no es voz autorizada*: los hacedores de programas de estudio de las escuelas y facultades y de requisitos son quienes la detienen.

A 15 años de distancia, O. Zorrilla diagnostica también que fue necesario “... superar en conjunto la actitud tradicional del profesor repetidor de esquemas orales y de una gramática normativa basados en la memoria”; pone en contraste “el viejo maestro con el joven profesor: el primero formado en la norma gramatical y las excepciones, el análisis lógico y el uso del texto, y el segundo con experiencia en los apoyos audiovisuales, los laboratorios de idiomas y las grabadoras”. Estas reflexiones del doctor Zorrilla dan la pauta del contexto ideológico en el que se solicitaba implícitamente a los actores que ubicaran su postura metodológica: blanco o negro, anciano o moderno, había que elegir una vía u otra. El espacio pedagógico no daba lugar al eclecticismo. Los cambios en las prácticas docentes

¹¹² Acordada en sesión del Consejo Universitario del 27 de julio de 1976.

¹¹³ Reglamento de la Unidad Académica de los Ciclos Profesionales y de Posgrado (UACPyP) del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), Legislación Universitaria.

eran radicales, evidentemente. El profesor tenía que actualizarse, pero la novela institucional relativa a esa época del CELE no pone el acento en este punto. Esto lo recuerda O. Zorrilla, en tono solemne, 15 años después en un aniversario del CELE, pero los profesores tienden más bien al anecdotario: “Era la moda de los laboratorios como si fuera la solución mágica” (entrevista 4). Puestos en la balanza, la necesidad de adaptarse a las nuevas metodologías resultaba menos “costoso” en cuanto a referentes identitarios que la cuestión del espacio físico, como se podrá apreciar enseguida.

1.1. La falta de un espacio propio hace crisis

Cuando el primer director, el licenciado Salgado y Salgado, deja el cargo, el CELE sigue siendo una institución anómala: con nombre, con un mandato, con financiamiento, con un director y personal administrativo, con personal docente (en 1971, hay 45 profesores adscritos al CELE), “triplicaba su población escolar semestre con semestre” (Oscar Zorrilla, XV años) y en 1973, “ ya contaba con 7 laboratorios de lengua”, pero, aunque había una “mayor estabilización” (Steve Bastien, XV años), carecía de un edificio propio, es decir, simbólicamente, sufría la falta de un espacio propio. Abunda una profesora en un texto publicado en 1991, in *Memoriam Oscar Zorrilla*: “Probablemente uno de los aspectos más sobresaliente de la dirección del Doctor Zorrilla fue la importancia y el apoyo que brindó a las diversas gestiones que se hicieron a fin de que el CELE pudiera contar con un edificio propio, ya que las condiciones de trabajo de profesores y empleados eran muy difíciles dado que había que impartir las clases en los salones que prestaban casi 10 facultades distintas. El Doctor Zorrilla insistió además, frente a las autoridades universitarias, en que las funciones del CELE no podrían resumirse solamente a las tareas que tenía asignadas como centro de servicio, a saber: impartición de cursos de idiomas y certificación de conocimientos, sino que sus perspectivas eran mucho mayores, lo que justificaba la asignación de un espacio físico amplio e independiente”.¹¹⁴ Oscar Zorrilla estaba al frente de las manifestaciones de protesta pública de los profesores y a este respecto uno de los informantes dirá: “El director, que era representante del Rector, se prestó a encabezar la protesta muy justificada de los maestros y eso fue un desacierto de su parte” (entrevista 23). Se creó un comité coordinador pro edificio del CELE, formado por alumnos y maestros

¹¹⁴ Gómez de Mas, Ma. Eugenia: *Mesa redonda Historia del CELE*. Boletín del CELE n° 5, enero a marzo de 1991.

del CELE. Estas acciones harán que una profesora afirmara: “El CELE no fue producto de las autoridades, fue producto de la lucha de los profesores” (entrevista 15) y lo afirma contundentemente porque en efecto, todo indica que las autoridades de la UNAM se dilataban en darle un espacio propio al CELE y los profesores lo vivían como una burla. Generaron “una situación caótica” en la que “el cuerpo docente, con toda razón, exigía un edificio donde se pudiera impartir los cursos y que no se estuviera a la merced de los salones que prestaba la Facultad de Filosofía y Letras” (Ortiz y Ortiz). A Oscar Zorrilla “lo corrieron, por que apoyó a los profesores, cuando debía de haber apoyado al rector, entonces el rector lo llamó y lo corrió”, pero decía que “poco le importaba porque finalmente había logrado que se le diera un edificio al CELE” (entrevista 4).

Ha transcurrido casi una década desde aquella cena en casa de Salgado y Salgado: es la década marcada por la impronta de la *gesta heroica*. La memoria colectiva identifica el nacimiento del CELE con este doble movimiento indisoluble de gesta heroica y búsqueda de un espacio propio. La posibilidad de creación y de construcción institucional resulta entonces de lo más significativa en cuanto a sentimiento de pertenencia porque estaba en juego la casa donde vivir y desplegar el quehacer y el saber. En el imaginario de la construcción institucional, la mera *existencia* está relacionada con la idea de *lucha*, con lo que la posibilidad de vivir deriva en un costo social.

Los actores estaban plenamente conscientes de su situación marginal dentro de la UNAM pero, el hecho de “crear” la institución los mantenía unidos para clamar los diferendos. En un espacio cargado de significados sociales, políticos y culturales como la UNAM, aunque existiesen intenciones de marginación por parte de ciertos sectores o personas, los actores del CELE no aceptaron ser tratados como subalternos, actuaron desde una configuración identitaria clara para ellos: la de académicos, ni de segunda ni de quinta, académicos como cualquier otro. El tema de la identidad institucional como punto nodal de lo que está en juego en este periodo y como anclaje identitario, se anuda con el de la identidad profesional. En efecto, esto llama a la reflexión sobre representaciones sociales sobre la profesión. Lo que se plantea aquí es que en un momento de crisis como ésta, surge una identidad fuerte, no deja lugar a las preguntas y las dudas identitarias, se necesitan certezas para afirmarse y afirmar ante los demás sus exigencias. Aunque el campo profesional sea sujeto de indeterminación y de contradicciones, aunque a la materia que se enseña se le llama “instrumento”, aunque el campo esté regulado por normas flojamente acopladas, la identidad profesional (el espíritu de cuerpo) se fortalece como en un impulso de supervivencia. Pero queda claro que atrás de esta identidad profesional, los

actores estaban afirmando la identidad institucional pues la apuesta mayor se ubicaba del lado de su identidad como hacedores de una institución.

1.2. Formas de profesionalización

Una pareja de jóvenes doctores alemanes, francófonos ambos por sus estudios doctorales en Alemania y hablantes del español, que había llegado el 29 de enero de 1969, se incorporó al CELE con un contrato de lectorado del departamento de intercambio académico (Deutscher Akademischer Austausch Dienst, DAAD por sus siglas en alemán) del gobierno alemán. Entre 1969 y 1973, Marlene y Dietrich Rall trabajaron en varios proyectos: un curso para radio universidad *Allo Marlene*, un curso de alemán para el CELE y la Facultad de Filosofía y Letras, el curso de *Pensadores Alemanes* con Ilse Heckel. Marlene hizo el primer tomo y el inicio del segundo de *Invitation à la lecture*.

En el siguiente testimonio, narra lo que hicieron pero también las dificultades para elaborar cursos que puedan entrar en competencia con las casas editoriales, en gran parte porque las condiciones de trabajo desde un centro universitario son desventajosas en comparación con las de las casas editoriales:

Los primeros cuatro años fueron muy orientados hacia la didáctica, formar a profesores de alemán... se hacían cursos de actualización, entramos los dos y yo empecé a hacer materiales, hice algo importante... exámenes, que no existían, sólo había cosas elaboradas en Alemania, en principio había que hacer algo aquí, más de aquí. Sigo pensando eso pero no lo realizamos en el volumen o en la cantidad que hubiéramos querido, pero es difícil hacer buenos cursos, significa mucho apoyo, conocimientos tecnológicos. Hacer un curso comercial que pueda competir con las casas editoriales comerciales es difícil. (entrevista 1).

Después de cuatro años, los Rall deciden regresar a Alemania -- pues “la decisión de quedarnos aquí todavía no estaba tomada” --no sin antes hacer un largo viaje hacia el Oriente (Tailandia, Birmania, Nepal, Afganistán, Japón, entre otros países). Dietrich Rall recuerda que en mayo de 1975, les llegó una carta del doctor Zorrilla, invitándolos a regresar al CELE:

(...) el propuso a Marlene coordinar un proyecto de curso de francés, nos habíamos hecho amigos, (...) sabía que trabajábamos bien, con cierta responsabilidad, y nos ofrecieron dos tiempos completos, a los dos, y eso era una cosa, sigue siendo, una cosa extraordinaria. Aceptamos la invitación porque ya empezaban esos años difíciles, en que no era tan fácil obtener uno, y menos dos

puestos en un mismo instituto. Regresamos en 75 y empezamos de inmediato con proyectos de alemán para las cuatro habilidades y con un currículo, ese currículo que hasta hace un año (2003) fue el único que había sido elaborado, hasta que Stefan y otros profesores del departamento de alemán elaboraron y presentaron un nuevo currículo. A mi me nombraron responsable de investigación en el departamento, a Marlene responsable de formación y actualización de los profesores en didáctica, y así que tuvimos con los jefes de departamentos una colaboración muy estrecha, y en muchas otras partes, pues influimos claramente, casi predominantemente, en lo que se hacía en el departamento, académicamente podíamos aportar algo al departamento... Pues así fue que decidimos regresar a México, a hacer algo, no solamente ser profesores ahí, sino algo más... y el CELE crecía, en aquel entonces, crecía mucho.

La narración de Dietrich da una idea de la dinámica de trabajo que predominaba en los primeros años del CELE, tanto con J. Salgado como con O. Zorrilla como directores. En *Momentos clave para el CELE*, Dietrich Rall sintetiza:

(...) el doctor Oscar Zorrilla era especialista en literatura, la francesa, y escritor, pero estaba interesado en la didáctica de las lenguas y puso en marcha una serie de proyectos de elaboración de cursos de lenguas. Desde entonces, el CELE empezaba a diseñar sus propios materiales didácticos, que se aplicaron y siguen aplicándose con gran éxito, sobre todo, en el área de la comprensión de lectura.

En los departamentos de inglés y francés, los profesores experimentaban con nuevas metodologías y nuevas tecnologías e impulsaban la investigación para el desarrollo de nuevos materiales didácticos, especialmente en la enseñanza programada, esto es, cursos que fomentan el aprendizaje autodirigido para lograr una mayor autonomía de aprendizaje en los estudiantes de lenguas extranjeras. Así se desarrolló, por ejemplo, “el primer curso programado para la comprensión de textos franceses *Invitation à la lecture*, un proyecto bajo la coordinación de Marlene Rall, en colaboración con Marie Louise Dudet y José Villarreal, coopérant por el gobierno francés hasta 1978” (DR, XXXV años).

En el ámbito académico-administrativo, con Oscar Zorrilla se crean comisiones dictaminadoras (en 1971) para supervisar las tareas de los primeros concursos de oposición. Con ello, la profesionalización, entendida como el otorgamiento de plazas

definidas por las funciones atribuidas a los sujetos, siguió las dos vías instituidas en la universidad: el profesor de asignatura y el profesor de carrera. Los profesores de asignatura representaban aproximadamente el 86% de la planta docente: 37

profesores de asignatura por 6 de tiempo completo. Los concursos eran “sencillos, mucho menos difíciles que ahora” recuerda Ilse Heckel.

1.3. La lingüística se abre paso en el campo de las lenguas

La primera vuelta de tuerca en la historia académica del CELE adviene en la primera mitad de los años 70, cuando llegaron “los lingüistas con sus árboles chomskianos y su metalenguaje aplicado a conmocionar las antiguas definiciones”, “la lingüística teórica vino en nuestra ayuda, al deslindar lo estructural de lo anecdótico, en un lenguaje dado”, “hubo que crear un departamento de investigación que propusiera nuevos diseños de textos y ejercicios, elementos de enseñanza programada, métodos autodidácticos, etcétera” (Oscar Zorrilla, XV años). Fernando Castaños¹¹⁵ hace una síntesis precisa sobre la situación que guardaban los paradigmas de la enseñanza de las lenguas:

(...) en esa época, la enseñanza de lenguas extranjeras se encontraba en México y en el resto del mundo en la primera etapa de un cambio gradual imprevisible, proceso que aún no ha concluido. El enfoque comunicativo fue la puerta de acceso al desarrollo de la competencia discursiva y de las habilidades psicolingüísticas; se trataba de resolver las contradicciones entre principios lingüísticos, psicológicos y didácticos del enfoque. Se trataba de devolver a la enseñanza de lenguas la dimensión educativa que había perdido con los métodos audio lingual y audiovisual” (Fernando Castaños, XV años).

Estos cambios paradigmáticos que incluyen nuevos enfoques, nuevas metodologías, nuevas miradas sobre el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, se enraízan en la lingüística aplicada, la cual deriva de la lingüística, disciplina que vivía un auge importante dentro del estructuralismo desde que personas como el antropólogo Claude Levi-Strauss, inspirado en Ferdinand de

¹¹⁵ Fernando Castaños será director del CELE de 1989 a 1992.

Saussure, la introdujeron en las ciencias sociales después de la Primera Guerra Mundial. En tanto rama de la lingüística, es con el norteamericano Noam Chomsky que la lingüística aplicada a las lenguas vivas comienza en los años 70 a utilizar nuevos conceptos tendientes a perfeccionar la enseñanza de las lenguas. Cabe precisar que las teorías desarrolladas por el lingüista no fueron pensadas para la enseñanza de las lenguas,

sin embargo, los lingüistas aplicados franceses y estadounidenses las utilizaron para sus propios fines.

La necesidad de realizar investigación en el CELE se hizo sentir muy pronto (Marcela Williamson, XV años). Algunos profesores se volvieron metodólogos (autores de manuales de lengua extranjera para la clase) puesto que la elaboración de manuales y de materiales didácticos fue incluida como una línea de investigación, debido al planteamiento de los profesores (y del rector Barros Sierra en su conversación con J. Salgado) de trabajar con objetos creados en el contexto mexicano, lo que implicaba por tanto elaborar materiales propios. Es de recordar que hasta entonces, los profesores del CELE utilizaban materiales ofrecidos por las dependencias de las embajadas. No hay que olvidar también que nuevos enfoques de enseñanza empezaban a perfilarse y que los materiales del método audio-lingual no eran suficientes ni adecuados para estos nuevos enfoques. En otras universidades del mundo no puede considerarse producto de investigación un libro de texto o materiales para la clase,¹¹⁶ –en particular si no son objeto de un proceso detallado de análisis y de investigación específica en el aula. Podemos argumentar la necesidad de tomar en cuenta que las condiciones laborales y profesionales de producción no son las mismas en Europa o en Estados Unidos que en México.

Los profesores del CELE, desde esa primera mitad de los años 70, reclamaban plazas de profesores de tiempo completo para llevar a cabo, además de dar clases de lenguas, otras labores necesarias para lo que ellos entendían como parte fundamental de la institucionalización del CELE.

Con el afán de consolidar la formación de los docentes del CELE, de la UNAM y de otras entidades académicas del país, el CELE se fija como misión la de crear una instancia en su seno que cumpliera con esta necesidad. La documentación oficial reseña que “el

¹¹⁶ Este dato es fácilmente comprobable. Lo confirman Christian Puren (Université de St Etienne, Francia, cfr. Bibliografía), Lidia Fernández (Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires). De hecho, el no profundizar con estudios empíricos en el aula la validez y pertinencia de estos materiales, será una crítica formulada unos años después por la profesora Marilyn Chasan, del CELE.

CELE identificó a las instituciones de vanguardia en lingüística aplicada (...) y a raíz de una visita al centro del Doctor Pit Corder, del Departamento de Lingüística Aplicada de la Universidad de Edimburgo”, en 1975,¹¹⁷ “el CELE creó la Unidad de Investigación y Desarrollo (UID) gracias a un convenio con el Consejo

Británico” (Marrón, 1999-2000, XX aniversario del DLA).¹¹⁸ Las labores de la UID se concentran en el departamento de inglés. Pit Corder había publicado en aquel entonces “The visual element in language teaching” (1966), “Introducing applied linguistics” (1973) y “The Edinburgh Course in Applied Linguistics” (1973). Más tarde publicará “Error, analysis and interlanguage” (1981).¹¹⁹

Bajo la coordinación de Ronald Mackay¹²⁰ primero y luego de Charles Alderson,¹²¹ de la tradición anglosajona, también provenientes de la Universidad de Edimburgo, la UID llevó a cabo las siguientes actividades:

- Elaboración de cursos e instrumentos de evaluación en el área de comprensión de lectura de textos académicos para las facultades de Medicina, Veterinaria y Zootecnia, Economía, Ciencias Políticas y Sociales, Derecho, Arquitectura, Ciencias y Contaduría y Administración.

¹¹⁷ En 1975, el doctor Oscar Zorrilla está a punto de terminar su mandato en la dirección del CELE, pero la iniciativa de crear la UID pertenece a su periodo, razón por la cual se incluye en esta parte de la historia del CELE lo que concierne a la UID. Aunque los trabajos de la UID se llevaron a cabo en el periodo posterior, cuando el CELE está dirigido por el Licenciado Ortiz y Ortiz, la memoria colectiva registra claramente el impulso que se dio a la investigación con la UID como proveniente del doctor Zorrilla.

¹¹⁸ En su “Historia del CELE”, artículo citado *supra*, María Eugenia Gómez de Mas menciona la existencia de una Comisión Académica creada en 1970, que habría sido antecedente de la UID, y sobre la que no se cuenta con más información.

¹¹⁹ Todas ellas, obras de particular interés en el área de la lingüística aplicada, en especial el último mencionado, que desarrolla un nuevo concepto fundamental en el aprendizaje de las lenguas, el concepto de interlenguaje, aunado a un tema también esencial, el del manejo del error en el aprendizaje de una lengua. En los métodos audio-visuales (o audio-linguales) las explicaciones gramaticales estaban totalmente excluidas de la metodología. El tratamiento de los errores se daba con la simple corrección por parte del profesor. La noción de “pedagogía del error” introducida por Pit Corder (y autores de la tradición francesa) demanda del aprendiente la posibilidad de formular sus propias reglas gramaticales a través del análisis de un corpus de frases. La regla así obtenida puede no corresponder formalmente con las normas instituidas por los gramáticos oficiales pero es útil, en un momento dado, para los aprendientes. Se dirá que es una regla transitoria. En cuanto a la noción de interlenguaje, se introduce la idea que entre el estadio cero del aprendizaje de la lengua y la lengua meta (la lengua que cada aprendiente quiere aprender según los fines que quiere alcanzar) el estudiante crea diversos niveles de manejo de la lengua, que contienen errores y aciertos pero que reflejan las estrategias cognitivas de aprendizaje de los aprendientes. El profesor experto también puede dilucidar cuáles son las estrategias metacognoscitivas que utiliza el aprendiente. El interlenguaje se vuelve de esta suerte un instrumento que, haciéndose conciente lo que caracteriza esas lenguas intermedias que crea el aprendiente, favorece el mejoramiento del aprendizaje.

¹²⁰ Ronald Mackay había publicado “English phonetics exercises” en 1966. Luego publicará “English for specific purposes” (1979) y “Reading in a second language” el mismo año.

¹²¹ Charles Alderson publicó “Issues in language testing” en 1981, “Languages test construction and evaluation” en 1995, “Assessing reading” en 2000.

- Elaboración de exámenes de comprensión de lectura para áreas académicas específicas.
- Exámenes de conocimientos generales de inglés que se denominaron exámenes de posesión.
- Exámenes para becarios de la UNAM.
- Exámenes para certificar profesores de lenguas de educación media superior y superior para la UNAM y su sistema educativo incorporado.
- Asesoría a facultades de la UNAM y universidades de provincia.
- Reportes de investigación (13 reportes).

Materiales didácticos y exámenes son los productos de la UID. Si la UID despliega sus actividades en inglés, los demás departamentos de lenguas también hacían lo propio. “En alemán, la investigación se centraba en gramática pedagógica¹²² y enseñanza programada¹²³, y en francés en formación de profesores” (Marrón, XX aniversario del DLA). Vale hacer hincapié en el papel importante que juegan los docentes de francés, desde ese entonces, en la formación de profesores. En esta instancia del CELE, se realizaron también “encuestas, estadísticas escolares y observaciones de clase”.¹²⁴

“Todas las lenguas que se enseñaban en el CELE, incluidas árabe, chino, griego moderno, hebreo y japonés, elaboraban materiales complementarios y exámenes para sus cursos de lenguas. Los compromisos de evaluación y certificación del Centro exigían la continua elaboración de exámenes que aplicaba la entonces Sección de Exámenes del CELE y cuya validación estaba a cargo de la Sección de Psicopedagogía que también realizaba análisis para determinar índices de aprovechamiento y de deserción de los alumnos de los cursos de lenguas del CELE”, explica Aurora Marrón,¹²⁵ en ocasión del aniversario XX del DLA. En el periodo del doctor Zorrilla, se introdujeron en el CELE chino, hebreo e indonesio. Con la ampliación de la oferta de lenguas vivas, el CELE cumple con su mandato fundacional y con la elaboración de materiales, los actores realizan labores que no estaban contempladas en el mandato fundacional, pero que eran necesarias desde la óptica de ofrecer a los estudiantes materiales contextualizados. Asimismo, los profesores se dedican a fabricar exámenes pues asumieron la función de centro de certificación y examinación. Recapitulando, entre 1975 y 1979, tiempo de la UID, los profesores del CELE se consagraron esencialmente a dos actividades básicas: la elaboración de exámenes y de materiales pedagógicos. Vieron la luz cursos, “gracias al apoyo del Doctor Zorrilla” (MG), como “Invitation à la Lecture”, “Hallo Marlene” (curso de alemán radiofónico), “Pensadores de la Lengua Alemana”, “Leggere e Capire”, “La Danza delle Parole” y las “Notas de Glotodidattica” de italiano. Antes de la creación de la UID¹²⁶ –pero siguiendo con el tema de la elaboración de materiales para la clase y como muestra de las inquietudes siempre vigentes de los profesores del CELE por elaborar materiales-, fue publicado un libro para el aprendizaje autodidacta del inglés “The

¹²² Gramática pedagógica: sistema de enseñanza de la gramática de una segunda lengua o lengua extranjera.

¹²³ Enseñanza programada: enseñanza de la lengua que cuenta con la tecnología como laboratorios de audio.

¹²⁴ Gómez de Mas, Ma Eugenia en *Historia del CELE*, ob.cit.

¹²⁵ Directora del CELE de 1993 a 2001.

¹²⁶ El libro “*The Written Word*” es probablemente producto de la Comisión Académica creada en 1970.

Written Word” en 1971 por la editorial McGraw-Hill y elaborado por el departamento de inglés del CELE, y sirvió como material básico, durante varios años, para los cursos de inglés en el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) [Ramírez Rubio, 2005].

1.4. Intentos de abrir el CELE a otros ámbitos nacionales e internacionales

El doctor Zorrilla ya no vive,¹²⁷ pero durante los actos del aniversario XV del CELE, fue entrevistado para el Boletín del CELE. Se menciona en primer lugar lo que fueron sus ideas y sus intenciones que dan cuenta precisamente de la voluntad de proyectar la imagen del CELE, rebasar los límites del mandato fundacional y reinterpretarlo desde la perspectiva de los actores. Desde la primera dirección del CELE con J. Salgado, se ha visto cómo los actores impulsaron una reinterpretación del mandato fundacional (en particular con el tema de la comprensión de lectura vs la traducción). Se verá ahora que los actores, incluyendo el director, mantienen la intención de abrir canales académicos para su institución.

El doctor Zorrilla intentó impulsar entre el CELE, la Secretaría de Educación Pública, la Escuela Nacional Preparatoria, la Escuela Normal Superior y escuelas extranjeras (dependencias de las Embajadas), “(...) un proyecto común de investigación y enseñanza: las pláticas duraron ocho años y hubo acuerdos parciales, intercambio, becas, etcétera, como resultado, pero no el gran salto cualitativo deseado, esto es, una organización con focos múltiples de retroalimentación pedagógica” (Oscar Zorrilla, XV años). La idea del doctor Zorrilla era de establecer un vasto programa de relaciones académicas entre instituciones dedicadas, en parte o en su totalidad, a la enseñanza de las lenguas. La idea no prosperó por razones que ni los documentos ni la memoria de los testimonios han registrado.

El director Zorrilla agrega: “Algo parecido se intentó más tarde en el campo de las lenguas orientales: Colegio de México, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, instituciones dedicadas a la enseñanza del Asia, fueron convocadas para contar con una perspectiva que prestara atención a los idiomas del tercer mundo no latinoamericano, con objeto de frenar nuestra constante tendencia a la dependencia eurocentrista y

¹²⁷ Tampoco vive Steve Bastien que tanto hemos citado hasta ahora y del que volveremos a hablar más adelante, ni Marlene Rall quien falleció recientemente. Se mencionará también a Helena Da Silva quien falleció hace algunos años. Ilse Heckel, una de las entrevistadas para este trabajo también falleció recientemente. Los cuatro profesores tuvieron una participación fundamental en el CELE.

occidentalizadora; conseguimos que ciertos idiomas, chino, árabe, hebreo, comenzaran a impartirse en el CELE” (Oscar Zorrilla, XV años). Tampoco

creció la iniciativa pero lo que se pretende resaltar es la intención sintomática de vincular el centro con instituciones internacionales, como una forma de orientar su proceso de institucionalización hacia ámbitos académicos prestigiados. Oscar Zorrilla no escatimaba nada en su deseo de proyectar la imagen del CELE a nivel internacional. La visión minimalista con la que se trató de abrir el CELE se vio trastocada por el impulso decidido que le dio el doctor Zorrilla, quien además reivindicó el derecho del CELE de contar con un espacio digno, hasta que fue despedido de su cargo.

2. Periodo de Raul Ortiz y Ortiz (1975-1979)

Después de solicitar a Oscar Zorrilla su renuncia al puesto de director, el rector Guillermo Soberón solicita al licenciado Ortiz y Ortiz hacerse cargo del CELE, en octubre de 1975. Con él, la dirección del CELE es ocupada por segunda ocasión por un abogado, lo que significa que la UNAM no considera tener cuadros formados en las Letras, en las lenguas extranjeras o en lingüística, pese a una planta docente en el CELE integrada por personal bien calificado. El licenciado Ortiz se había titulado en derecho por la UNAM en 1956, después de lo cual estudió literatura comparada en la Sorbona de París. A su regreso fue nombrado director de la oficina de Intercambio de Relaciones Culturales de la UNAM, con el rector Ignacio Chávez, y luego decide dejar la universidad para ocupar puestos en otras instancias. El rector Soberón lo llama de vuelta a la universidad para atender el cargo de director de la Escuela de Verano (que se llama actualmente Centro de Enseñanza para Extranjeros –CEPE); estando ya en la dirección de este centro, el rector lo deslocaliza hacia el CELE. Además de las cualidades políglotas de Raúl Ortiz, el rector vio en él la posibilidad de “resolver los problemas” que cimbraban al CELE.

En entrevista, el licenciado Ortiz y Ortiz esboza un cuadro oscuro del CELE de esa época (octubre 1975- mayo 1979). Es, sin duda alguna, un periodo dominado por los conflictos. En la conversación, da su interpretación de lo sucedido: “Yo desempeñé varios cargos directivos en la universidad y en ninguno encontré tantos problemas como los que

tuve que resolver en el CELE” (entrevista 23). La memoria colectiva del CELE coincide con el propio recuerdo del director quien dirá:

Tengo una mala impresión de mi paso por el CELE (...), tengo un mal recuerdo del CELE, definitivamente, tengo un buen recuerdo de algunos maestros pero un mal recuerdo del CELE por las condiciones que prevalecían en la universidad en este momento, (...) eso es lo que le puedo decir con todo el dolor de mi corazón.

2.1. Años de turbulencia política

Un primer conflicto se ubica en el rol que se le pidió asumir para con los profesores y, en entrevista, R. Ortiz lo expresa así:

Se tomó en consideración que yo podría administrar con cierta energía una situación caótica que existía porque el cuerpo docente, con toda razón, exigía un edificio donde se pudieran impartir los cursos y que no se estuviera a la merced de los salones que prestaba la Facultad de Filosofía y Letras, pero el problema que se suscitó antes que llegara yo, es que el director, que era representante del rector, se prestó a encabezar la protesta muy justificada de los maestros y eso fue un desacierto de su parte, entonces por esta razón me pidieron que yo fuera a tratar de resolver esto. Yo era una gente de mano dura, se necesitaba.

El rol que se le pidió actuar derivó en confrontación, en particular con los jefes de los departamentos: “Todos los jefes de departamento que tenían una responsabilidad y que eran representantes de la dirección eran al mismo tiempo gente que estaba en desacuerdo con la política general de la rectoría.”

El problema era la falta de un edificio propio para el CELE. Profesores y jefes de departamentos exigían para esas fechas que las autoridades de la UNAM les asignaran un espacio digno. El director Ortiz y Ortiz esperaba de sus jefes de departamentos actuar con mesura y abandonar su espíritu de reivindicación porque eran “representantes de la dirección” y esto los obligaba a una lealtad absoluta. En otras palabras, este CELE que fue creado desde la negación (como se analizó en capítulos anteriores), ese centro de servicios educativos, a los nueve años de su nacimiento, contiene una planta académica decidida a

rechazar las limitaciones impuestas. Se puede considerar esta etapa como el primer momento de búsqueda de una identidad institucional, que se manifiesta en la reivindicación de un espacio propio, símbolo fuerte de identidad. De toda evidencia, poco les importaba a las autoridades de la universidad el hecho que los profesores, a pesar de las condiciones adversas, habían trabajado mucho en estos nueve años, habían producido materiales didácticos y exámenes que pudieran satisfacer las necesidades de los estudiantes, tal como lo había encomendado el rector Barros Sierra. La finalidad del control ejercido por un director llevado ahí *ex profeso* era coacer la actitud de no subordinación de los actores y con eso reafirmar que el centro, al ser tan sólo centro de servicios, no tiene derecho a nada, ni un edificio ni mucho menos a la protesta.

Pero también asoma, según R. Ortiz y Ortiz, otra causa de conflicto que toca ahora directamente a la labor docente y, en particular, un aspecto de ella que había sido nodal en la primera etapa del CELE: la elaboración de materiales didácticos por parte de los mismos profesores. El licenciado Ortiz declara:

Había un problema muy grande porque no querían los maestros adaptarse a la idea de que era necesario que los cursos se elaboraran y se supeditaran al material que en el departamento de inglés y de francés elaboraba la sección de lingüística aplicada. En particular había un lingüista que había mandado la universidad de Edimburgo, un escocés muy capaz, se llamaba Ronald Mackay. Y había dos facciones, la facción del doctor Tom Garst que había elaborado su propio libro, desde los inicios del CELE,¹²⁸ que fue rechazado por los lingüistas de Edimburgo, eso creó una fuerte reacción, se hicieron bandos contrarios, los que defendían el libro de Garst y los que tenían la nueva política de la lingüística aplicada.

El licenciado Ortiz y Ortiz, a decir suyo, apoya los trabajos de los investigadores lingüistas de la universidad de Edimburgo y de los profesores del CELE formados en la universidad de Edimburgo: Stephen Bastien, historiador estadounidense convertido a la lingüística aplicada después de su experiencia como profesor de inglés; Emilia Breña; Marcela Williamson y Fernando Castaños quienes serán directores del CELE unos años después, y Fabien Adonon, nombrado jefe del departamento de francés. Fernando Castaños explica los hechos de la siguiente manera: “Tom Garst se comprometió mucho para impulsar la profesionalización y (dar) este salto para que el CELE fuera una entidad

¹²⁸ Ortiz y Ortiz alude a “The Written Words”.

más académica. Hizo un esfuerzo muy grande para un curso programado *The Written Words*, pero desafortunadamente este enfoque estaba equivocado”. F. Castaños encuentra una justificación plausible: la evolución de las teorías en didáctica de las lenguas y en lingüística aplicada en aquella época era vertiginosa. Cuando Garst terminó su manual, ya era obsoleto a los ojos de los lingüistas de Edimburgo como Ron Mackay. Fue tema de otro conflicto en el CELE, aunque cabe señalar que pasó desapercibido para muchos, pese a haber sido el manual por excelencia en los CCH.

La UNAM vivía una época de conflictividad laboral extrema, en el que el sindicato universitario jugó un papel fundamental. Raúl Ortiz apunta:

Era una atmósfera de franca agitación la que existía en toda la universidad y había una alianza con un sindicato tremendamente corrupto y yo tenía un grupo de maestros en el CELE que era muy radical. Por ejemplo, hubo un momento en que se tuvo que tomar medidas para sacar los cursos de la UNAM, dar las clases extra muros, y los jefes de los departamentos se rehusaron a hacerlo porque estaban del lado del sindicato.

Su papel era por tanto de controlar la planta académica y laboral del CELE para evitar que la influencia de los sindicatos nacientes llegara hasta ahí.

Uno de los nudos de las relaciones entre el director del CELE y los profesores se ubicaba en un nivel que rebasaba ampliamente el marco del CELE. El sindicalismo universitario se fortaleció en esos años y quedó registrado en la memoria de los universitarios de aquella época y de los actuales.

A pesar de ser el CELE una dependencia de la UNAM que existía desde un lustro antes de esos acontecimientos sindicales, todo indica que el impacto del sindicalismo universitario en él no es transversal, vale decir, el desarrollo de la vida académica del CELE no está atravesado por la actividad sindical de sus principales actores, profesores e investigadores, a pesar de lo que afirma el director Ortiz y Ortiz. Ni los profesores ni los trabajadores del CELE se involucraron masivamente en las actividades sindicales por dos razones: el CELE aún no tenía un estatus claro en el organigrama de la UNAM (ni siquiera tenía edificio) y gran parte de los profesores eran extranjeros, lo que los limitaba en su actuar político. “La situación interna pesaba más que la sindical”, dirá un testimonio (entrevista 15).

2.2. Segunda mitad de los años setenta: los conflictos en el CELE

Como se ha dicho, cuando el licenciado Ortiz y Ortiz toma posesión del CELE, las universidades del país, la UNAM en primera posición, vivían una gran efervescencia sindical. Pero sería vano buscar en ello la explicación a los conflictos en el CELE narrados por el mismo director Ortiz y Ortiz. En los años 70, la planta docente del CELE estaba volcada hacia el proyecto académico recién nacido que representaba el CELE. Además, parte de los profesores, por su condición de extranjeros, no intervienen en cuestiones políticas. Algunos de los profesores mexicanos “apoyaban el movimiento” sindical, pero sin que hubiera una participación determinante de su parte. Los trabajadores mismos no participaron en el proceso de sindicalización, probablemente por la inseguridad laboral que una institución como el CELE - sin un edificio siquiera- significaba. También es inútil pensar que existía una intención de refundación del CELE, en el sentido de considerar que el nivel de eficiencia del CELE no era adecuado, o que el licenciado Ortiz tenía un proyecto académico mejor que el que imperaba durante las gestiones anteriores.

La única reivindicación de los profesores era de tener un edificio propio, su lucha no cimbró las bases de la UNAM. Pero las reivindicaciones de los profesores del CELE molestaban al rector, de tal suerte que decidió poner al frente del CELE una “mano dura” (palabras de R. Ortiz y Ortiz), quizá en forma preventiva, para evitar el contagio. ¿Qué significa “mano dura”? Se puede entender como autoritarismo, verticalismo en las relaciones entre los sujetos, ausencia de libertades, omnipotencia, y otros rasgos más. En este caso, todo parece indicar que el licenciado Ortiz cumplía con los requisitos demandados por el rector, inclusive fue más allá en su autoritarismo al grado que las autoridades de la UNAM lo destituyeron antes de que finalizara su mandato: “...la gota que derramó el vaso fue quizá su conflicto con el director de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. Es cuando el Secretario General (Fernando Pérez Correa) tomó la decisión de despedirlo” (entrevista 4). El mandato fundacional del CELE precisa que se crea el centro con el fin de centralizar la demanda y la oferta en materia de enseñanza de las lenguas en la UNAM. El director Ortiz y Ortiz quería aplicar ese mandato al pie de la letra, impidiendo que se dieran clases de lenguas en las escuelas y facultades. El CELE tenía ya una década de existir, el director en turno, apegándose rígidamente al mandato fundacional, prohibía que se dieran clases de idiomas en las escuelas y facultades, dando como resultado el descontento de los alumnos que no podían tomar clases en sus facultades pero tampoco

el CELE ofrecía el cupo necesario. Una profesora opina que esta centralización era necesaria para tener control sobre la calidad docente, sin embargo considera que Ortiz y Ortiz llevó la situación al conflicto. La explicación que da el licenciado Ortiz y Ortiz es distinta, él afirma que: "...uno de los graves problemas que hubo es que algunos directores querían que el CELE financiara los cursos en sus facultades, particularmente la FCPyS que quería que el CELE financiara sus cursos, lo cual no hubiera sido posible".

Una palabra resume este periodo: control. Y una claridad define al director: su firme oposición al sindicalismo universitario. El 24 de junio de 1977, durante la huelga, se publica en la prensa una inserción pagada, firmada por R. Ortiz y Ortiz, donde el CELE da aviso a la comunidad que "las labores se iniciarán el lunes 27 en las instalaciones de la Universidad Latina, calle Chihuahua n° 202, col. Roma, en los horarios de costumbre" [Molina Piñeiro y Sánchez Vázquez, 1980]. Algunos profesores se opusieron a dar clases extra-muros durante la huelga --a lo que el director hizo más que invitarlos, los conminó a que dieran clases extra-muros - y eso fue motivo de despidos. De hecho, el licenciado Ortiz no dudaba en levantar actas a los profesores. Ejercía indirectamente un control férreo sobre el *kárdex* de firmas de los profesores, llamaba la atención de los profesores que estuvieran platicando en los pasillos, --el director consideraba que los profesores no tenían porque estar platicando, pues según él, todo el mundo debía de estar en sus puestos de trabajo. Mandó a colocar candados a los teléfonos.

Lo que comentan los profesores acerca de R. Ortiz y Ortiz coincide con sus propias percepciones:

Era tremendo, represor, controlador. Como si dijeran (las autoridades de la UNAM): 'les damos el edificio pero ahí les viene la carga pesada'. Logró destrozar el departamento de alemán, eran muy combativos, llamó a clases extramuros, levantó actas administrativas, la jefa del departamento de alemán no hizo nada por sus profesores (entrevista 15).

La participación de los profesores se ejercía también en los departamentos de italiano y de francés, pero en menor medida en inglés. El departamento de portugués era coordinado por el profesor Lage, un exiliado político brasileño, que intercedía por sus profesores, aunque fue convocado por las autoridades de gobernación donde le

amenazaron con aplicarle el artículo 33 constitucional.¹²⁹ Los profesores inconformes y el director llegaron incluso a la falta de respeto verbal, a insultarse mutuamente.

La situación llegó a tal extremo que Dietrich y Marlene Rall solicitaron su renuncia:

Ortiz y Ortiz era muy buen traductor, sabe muy bien el francés, el ruso, el inglés perfecto, algo de alemán. 77-78 fue un año difícil, hubo huelga, entonces empezó una polarización. En la huelga había profesores que se solidarizaban con ese movimiento y se oponían a la dirección... En aquel entonces teníamos más idea, más ilusión, que se podían cambiar las cosas, eran los años 70, con fuertes movimientos sociales con ideas de que se puede cambiar el mundo y también era necesario cambiar estructuras en México... El director por un lado, tenía que sacar adelante el CELE y también, claro, estaba el Rector... las autoridades tenían una posición muy clara frente a esos movimientos de huelga y de cambio. Estaba el STUNAM cuando surgió y se consolidó y algunos profesores entraron al STUNAM. Pero el problema no era STUNAM o no STUNAM, el problema era interno. El departamento de alemán fue el de mayor oposición a la posición oficialista, entonces el director empezó a despedir a profesores con pretextos cualesquiera: ¿no asistía un día? ¡fuera!, ¿no firmó? ¡fuera!, ¿terminó su contrato? ¡vámonos afuera! El director hizo lo peor, lo que uno no debe hacer, es decir empezar a controlar muy estrechamente y de cerca lo que hacía la gente, porque lo que hacíamos era pasar las horas ahí, si el director quería que asistiéramos puntualmente las ocho horas y firmáramos puntualmente, pues cumplíamos con esto, pero trabajar ya no se podía. Fue un dictador, pequeño, desagradable, cada vez más, seguramente con ciertos apoyos políticos por ahí... se echó a perder totalmente el ambiente, porque claro, algunos profesores tenían miedo, él se apoyaba en ellos. Al principio nos trató muy bien, cuando llegó, cuando todavía no había esta situación política, nos integró, nos ayudó, nos dio apoyo en muchas cosas académicas, pero se echó a perder a lo largo de esos movimientos y de esas arbitrariedades que cometió y que ya no podíamos aceptar, ¡así no se trata a la gente! (entrevista 1).

Los Rall deciden renunciar y fueron contratados en la FFyL, donde también daban clases. Cuando Ortiz y Ortiz deja el CELE, el nuevo director José Moreno de Alba les propone la recontractación pero sólo Dietrich vuelve al CELE. Mientras tanto, hubo penurias por la falta de pago pero sobre todo se presentó un problema grave para Dietrich pues el

¹²⁹ Artículo que autoriza al Ejecutivo expulsar inmediatamente del país a un extranjero sin probar que infringió la legislación. Cabe precisar que este artículo es considerado por algunos legisladores como anticonstitucional.

licenciado Ortiz y Ortiz había denunciado su supuesta ilegal estancia en el país ante las autoridades migratorias... “pero la facultad nos apoyó muy bien en aquel entonces, y pudimos arreglar ese asunto...”. Agrega finalmente: “Con Ortiz y Ortiz el CELE sufrió la pérdida de profesores ya formados (aclara que no de profesores de carrera, salvo ellos dos), y creó una desconfianza tremenda entre colegas porque lo que usaba era separar, dividir, los buenos y los malos. Y se echaron a perder amistades o relaciones entre colegas, fue una época muy mala para el CELE, por eso digo: lo peor que uno puede hacer es tratar de regir con mano dura, aquí no funciona... en el mundo entero, hay gente que tiene ideas, no nos dejamos tratar tan fácilmente como subalternos” (entrevista 1).

Volviendo a la pregunta: ¿Qué tan importante era la participación de los profesores del CELE en los movimientos sindicales efervescentes de este periodo? Responde una profesora:

“... no había una conciencia de gremio. Entonces eso hacía que no hubiera una gran participación. Las cosas se polarizaron porque Ortiz las polarizaba pero no porque los profesores tuvieran una cierta conciencia de izquierda o de derecha o de derechos o mejoras laborales, lo único que sí nos caía gordo era tener que ir hasta la fregada a que nos prestaran unos salones, y nos daban unos lugares horrorosos, fatal, pero esto se había solucionado relativamente rápido con la participación de Oscar Zorrilla, entonces yo no siento que hubiera una real participación... lo único que de alguna manera ocurrió fue en un momento dado en una de las múltiples huelgas, había un grupito de maestras de alemán, tres o cuatro jóvenes, que estaban en contra de Ortiz notablemente y que participaban contra él, haciendo muy claro que estaban en su contra pero nada más (entrevista 4).

¿Influía el hecho que fueran extranjeros?: “Sí, por supuesto que sí, y Ortiz era el primero en hacérselos saber”, contesta un informante.

Se afiliaron al STUNAM unas 15 personas incluyendo a profesores y administrativos. En las entrevistas, insisto ¿participaban los trabajadores? Y me responden: “La que sí participaba mucho (risas) era una secretaria de Oscar Zorrilla y que en una de las huelgas, por ahí de 70 y pico, se puso del lado de los empleados (...) ella era de pelo claro y de tez muy clara, entonces un día llegó con la peluca negra y Oscar Zorrilla se moría de la risa porque de la actitud que siempre tenía con él de decir ‘Licenciado por acá y doctor por allá’ pasó de repente a una actitud muy seria... había tomado conciencia de clase... pero fuera de ella, los demás no, eran épocas en las que el director era el director y punto, era el papá, y todos se cuadraban”.

Acerca de si el licenciado Ortiz consideraba necesario reestructurar el CELE, afirma: "...muchas cosas que hizo Ortiz fue por su personalidad, es decir no tenía un plan, no tenía una visión universitaria, una visión académica...él quería centralizar el poder pero no porque pensara que era la mejor opción sino por su forma de ser".

La profesora cuenta que para llevar a cabo su operación "limpieza" –que él mismo definía como "extirpar el cáncer del CELE"- es decir despedir a quien consideraba elemento perturbador del orden impuesto, el licenciado Ortiz y Ortiz contaba con personal administrativo en puestos estratégicos tanto en la secretaría administrativa como en la sección escolar donde había que controlar el descontento de los alumnos que "hacían colas y colas y acampaban y había un despelote espantoso, pero tenía ahí a un porro para amedrentar a los alumnos" .

El mismo licenciado Ortiz y Ortiz confirma esas acciones punitivas cuando recuerda con tristeza: "Después de que me fui, volvieron a incorporar al CELE a toda la gente que yo había despedido... No sirvió de nada".

2.3. Se resuelve la cuestión del edificio y se crean más plazas de profesores de carrera

A pesar de esta conflictividad, los testimonios y la documentación revelan que la vida académica no estaba paralizada. Finalmente, en 1975, al CELE se le asigna el edificio del Instituto de Geología, ubicado entre la Facultad de Ingeniería y la Facultad de Química, en el centro del *campus* universitario, lo que fue visto evidentemente como un gran cambio y un gran logro (Steve Bastien, XV años). Bajo la dirección del director Ortiz y Ortiz, se crearon plazas de carrera (a contrato),¹³⁰ se contrataron nuevos profesores de asignatura (de 43 en 1975 la cifra pasó a 73 en 1979), se obtuvieron recursos de las embajadas para becas, estancias en el extranjero, equipo, material. A través del British Council, fueron invitados profesores de la Universidad de Edimburgo, quienes impulsaron los trabajos de investigación y contribuyeron a la construcción de un programa para una maestría de lingüística aplicada. El licenciado Ortiz y Ortiz valora de su gestión, además del impulso a

¹³⁰ El artículo 51 del EPA prevé "casos excepcionales o para la realización de una obra determinada" para la contratación de personal académico.

la investigación, el trabajo académico que se realizó para definir los conceptos de traducción, que, como se ha dicho, era el requisito en las escuelas y facultades, aunque se verá que la noción de “traducción” mal empleada seguirá vigente muchos años después. En cambio, se dejó de entregar informes a las autoridades de la UNAM como lo estaba haciendo el licenciado Salgado.

Según uno de los testimonios recabado y por experiencia propia de la persona entrevistada, supimos que algunas de las plazas a contrato otorgadas en ese entonces seguían un mecanismo fuera de lo común en la UNAM y fuera de la legislación laboral. En efecto, independientemente del nivel académico que tuviera la persona, se le otorgaba una plaza a contrato de una categoría (Asociado o Titular) y un nivel (A, B o C) acorde con el salario que ganaba por las horas de asignatura que impartía. Hubo casos en los que, sin grado de maestría o doctorado, los profesores obtuvieron plazas de Titular B, simplemente por equivalencia con el salario percibido. Es decir, el criterio era el salario, no el grado académico, ni la antigüedad, ni el concurso, ni otro criterio más: si el sujeto recibía un salario equis por su contrato de horas/clases y horas administrativas se le adjudicaba una plaza que equivalía a lo que ganaba. Si ganaba equis cantidad un profesor Titular A, B o C en aquel entonces, esa plaza le era otorgada al profesor (aunque fuera de Asignatura pero cuyo salario estaba compensado por su servicio administrativo). Después de un tiempo, tenía que concursar por su plaza, pero con ello había ganado entre nueve (entre Asignatura C y Titular A) y 18 años (entre Asignatura A y Titular C) para recorrer el “escalafón” del personal académico.

El periodo del director Ortiz y Ortiz (1975-1979) sería el que más orientó su esfuerzo hacia el aprovechamiento máximo de lo que los gobiernos extranjeros podían ofrecer al CELE:

Yo creo que Ortiz le sacó muchísimo jugo a las embajadas, en primer lugar porque habla perfectamente cualquier idioma imaginable, en segundo porque es cultísimo, en tercero porque contaba su situación con Ojeda Paullada también,¹³¹ entonces las exprimía, les sacaba dinero, y viajes y becas y todo lo posible, en eso fue muy listo, cosa que después ya no ocurrió, los otros directores nunca tuvieron esas agallas de plantarse y decir ‘yo

¹³¹ En un momento anterior de la entrevista, explica que este director del CELE también era asesor del Secretario del Trabajo y Previsión Social, Pedro Ojeda Paullada, de 1976 a 1981 (en el gobierno de José López Portillo).

necesito un lector y lo quiero de calidad', al revés ya eran como mexicanitos malinchistas, así (hace gesto de encorvar la espalda) de ver 'a ver' si nos pueden ayudar... Ortiz no, era durísimo y les sacaba lo que quería, en ese sentido, mucha gente se iba fácilmente de viaje, tenía becas y todo. (entrevista 4).

Sin embargo, en medio de la controversia, R. Ortiz y Ortiz publica un documento: "CELE. Organización académica 1978-1979", por parte de la Secretaría de Rectoría y la Dirección General de Orientación Vocacional, que contiene las reglas de funcionamiento del CELE vigentes hasta tres décadas después.

2.4. Las funciones y el reglamento del CELE

En el documento *CELE. Organización...*, R.Ortiz y Ortiz deja asentado las normas de funcionamiento del CELE con un énfasis en la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas. El director reconoce implícitamente que el mandato fundacional

adolesce de las funciones de investigación y que son claramente dos tipos de cursos los que se deben impartir: habilidades lingüísticas esenciales (Comprensión Auditiva, Expresión Oral, lectura y escritura) y comprensión de textos en lenguas extranjeras para la consulta bibliográfica. Este documento, que tiene también como función la de dejar constancia clara de lo que se hizo en el CELE bajo su gestión y más aún de que es cuando se siembran los principios que conformarán la estructura del CELE, puede considerarse un mandato refundacional pues con él se acomodan las piezas del CELE real, de lo que los sujetos hacen, pueden hacer y deberán hacer.

Las funciones del CELE quedan establecidas en el documento citado:

1. Impartir enseñanza de lenguas extranjeras a estudiantes universitarios de nivel académico superior (licenciatura, maestría y doctorado) con el propósito de dotarles de un medio de comunicación y de consulta bibliográfica, ambos necesarios en la investigación y el trabajo académico. (...)
2. Realizar investigación en los campos de la lingüística, metodología y psicopedagogía aplicadas (...).
3. Evaluar y expedir constancias de las aptitudes que tengan para la docencia en lenguas extranjeras los candidatos a profesores (en dependencias del

sistema universitario y en instituciones incorporadas a él), así como de las habilidades que posean los estudiantes universitarios para comprender textos escritos en lenguas extranjeras y para el dominio oral y escrito de idiomas. ¹³²

Enseñanza y evaluación (cabe notar que no se habla de certificación de las habilidades de los estudiantes, ni de cumplimentar con los requisitos de las carreras profesionales) formaban parte del mandato fundacional. Con este documento del director, queda formalmente instituida la función que los profesores se abrogaron desde la creación del centro, la de investigación en lingüística, metodología y psicopedagogía. No ha llegado aun la hora de los pedagogos y didácticos (adviene en la década de los años 80) [Halté, 1992], de tal modo que no se habla de didáctica de las lenguas en este documento, sino de metodología. El desglose de las orientaciones de la investigación (pp.22 a 32) indica empero que el acento está puesto en los aspectos didácticos de la enseñanza de las lenguas (necesidades lingüísticas de los estudiantes de la UNAM, material didáctico, cursos de comprensión de lectura de inglés técnico, exámenes, asesorías a dependencias universitarias). Con esto, se subraya que la investigación en el CELE de los años 70 es práctica más que teórica. Se pretende responder a problemas concretos y subsanar lagunas en cuanto a materiales didácticos por un lado y formación de profesores por el otro. Con Ortiz y Ortiz como director se planifican un posgrado y un curso de formación con esta intencionalidad básica de fortalecer la profesionalización de los actores. Para ello, busca el asesoramiento de profesionales como lo es Pit Corder del Departamento de Lingüística de la Universidad de Edimburgo. La institucionalización de la lingüística aplicada pasa por la creación de un departamento que se inaugurará tras la partida de Ortiz y Ortiz.

El CELE establece 21 acuerdos con diversas entidades nacionales e internacionales, uno en especial con los gobiernos de Alemania, Gran Bretaña y Francia “para crear el curso de Maestría de Lingüística Aplicada que incluirá lingüística, psicolingüística, sociolingüística, lingüística aplicada, estudios contrastivos, análisis de errores, evaluación del aprendizaje, estilística, gramática pedagógica, diseño de cursos, elaboración de materiales, análisis de diversas metodologías para la enseñanza de idiomas. Los egresados podrán entonces impartir idóneamente la enseñanza de idiomas en nuestro sistema universitario y en diferentes partes de la república”. (p.9).

¹³² Ortiz y Ortiz, Raúl. “CELE. Organización académica 1978-1979”. UNAM/Secretaría de Rectoría y Dirección General de Orientación Vocacional. Documento de 41 páginas.

En cuanto a la organización académica del centro, se opta por una doble configuración básica:

- Departamentos de lenguas (en 18 salones).
- Investigación (en 20 cubículos): a cargo de los departamentos y de la Unidad de Investigación y Desarrollo (inglés) y la sección de psicopedagogía.

Entendemos que no se busca una separación teórica de las dos esferas sino que de alguna manera debían nombrarse y al nombrarse se diferencian. ¿Hasta dónde llegarán a diferenciarse y por qué?, son preguntas que la historia de la institución pondrá de relieve. Es necesario recordar además que el CELE conserva su afán multilingüe y pluricultural en una variedad muy amplia de idiomas. Este carácter de heterogeneidad es desde ya la marca identitaria del CELE. ¿Qué se gana y qué se pierde con ello?, es otra pregunta transversal en la historia del centro. Quizá por esta diversidad de departamentos de lenguas la inserción endógena de secciones de investigación se tornó imposible y se tuvo que crear un departamento de investigación exógeno a los de lenguas.

Por otra parte, la forma como inicia el CELE desde la Facultad de Filosofía y Letras –laboratorios donados por la Ford Foundation- marca otro rasgo de identidad institucional pues en el documento de marras queda estipulado que los Laboratorios forman otro más de los departamentos del CELE.

Otra de las funciones principales del CELE que queda establecida en 1979 es la de certificación en dos vertientes: la de los estudiantes y la de los candidatos a ser profesores en la Universidad. La primera es masiva puesto que sólo de esta manera los estudiantes pueden obtener la acreditación necesaria para cumplir con los requisitos de su carrera y la segunda conocerá vicisitudes al paso del tiempo. Lo que aparece claramente en el documento del director es su firme compromiso para cumplir, ahora sí, con el mandato fundacional que otorga al CELE la facultad de centralizar todo lo relativo a lenguas en la UNAM, incluyendo por supuesto este renglón de certificación de candidatos a profesores en la UNAM y escuelas incorporadas.

Para este momento las funciones básicas del centro son por tanto tres: docencia, investigación y certificación; pero la distribución física, como una forma de caracterización de la identidad institucional, es diferente: laboratorios, cubículos y salones de clase.

El reglamento interno del CELE consta de 36 artículos, que dan cuenta de nuevo de las funciones y la estructura, pero también de “las Autoridades”: el Director, el Consejo Asesor y el Secretario. La idea de un Consejo Técnico que el primer director, Salgado y Salgado, había pensado que podría formalizar el órgano de decisión del centro quedó atrás.

Se precisa que el nombramiento del director se hará conforme al Reglamento General de los Centros de Extensión, así como las demás atribuciones. Formarán parte del Consejo Asesor con voz y voto: el director, el secretario, los jefes de los departamentos de idiomas, el jefe del departamento de lingüística aplicada; sin posibilidad de votar: los jefes de laboratorio, de la sección de psicopedagogía, de la sección escolar, de exámenes y de la unidad administrativa. Los jefes son nombrados y removidos por el director. Esta situación perdurará con excepción del periodo de Fernando Castaños a solicitud de los profesores que no se sentirán representados en aquel órgano.

La parte del reglamento que corresponde a los alumnos es, al igual que todo lo anterior, el que se mantendrá vigente por décadas. Plantea las restricciones para ser alumno del CELE y las reglas en cuanto a faltas autorizadas y sancionadas. Prevé que el calendario no puede depender de otro órgano que no sea el Consejo asesor del CELE. Instaura normas sobre el acceso al estudio de un segundo idioma que no serán removidas por los sucesivos directores.

Conclusiones

En este periodo aparecen los primeros quiebres personales, comportamientos disruptivos, como manifestación de la insatisfacción. El CELE es descrito por sus directivos como “ingobernable” (Ortiz y Ortiz). La resistencia de los actores no se refiere a movimientos internos de grupos o colectivos institucionales, sino a una búsqueda de reconocimiento, esperando que la autoridad máxima, la Universidad, dé señales de reconocimiento. En la dramática institucional, la lucha por el espacio físico domina todo el periodo.

Dos directores, dos estilos. Actuaron roles distintos: el primero buscó fundirse en el cuerpo de los profesores asumiendo su descontento, mientras que el segundo los enfrentó. Sin embargo fuerza es de constatar que fue el segundo quien organizó el centro impulsando el proceso de legitimación mediante una reglamentación y nuevos programas. La casi totalidad de lo establecido por R. Ortiz y Ortiz queda inscrito como el auténtico mandato institucional. Se vio en los capítulos anteriores cómo los profesores reinterpretaron el mandato de 1966 desde lo instituyente, lo que se aprecia ahora es que con este director lo instituyente se vuelve instituido, aunque la memoria colectiva se niega a registrarlo. Resulta imposible asumir que “el tirano” es al mismo tiempo “el padre” tutelar. Es quien también consigue que se designe un edificio para el CELE, demanda categórica por parte del personal docente que causó la renuncia del director anterior sin obtenerlo. Pero la refundación se da en medio de los conflictos internos de tal forma que se vuelve invisible para los sujetos e impide que en ella se establezcan nuevos puntos identificatorios. Por parte de los profesores, los posibles anclajes identificatorios puestos en la definición epistemológica del campo de saber y hacer (la docencia de las LE) están en un compás de espera, como si para pensarse o construir la identidad reflexiva, fuese imprescindible un contexto institucional equilibrado y de confianza. En efecto, al final del periodo, a una década de creado, el CELE sigue siendo un espacio amenazado por la incertidumbre más absoluta, ya no por la falta de espacio físico o por la falta de estatutos o de proyecto sino por la forma personal del director de asumir el gobierno. Los profesores temen ahora no tanto por la supervivencia del centro sino por su seguridad laboral, con justa razón puesto que algunos han sido expulsados. Sin embargo, el director por su parte sí decide optar por una puesta institucionalizadora en la introducción de la disciplina Lingüística Aplicada, que

permitiría un primer acercamiento a la consolidación disciplinar como núcleo organizador de las acciones del Centro y que le daría una identidad institucional legitimadora.

Este periodo representa el paradigma de la institución opresiva, aquella que ataca en vez de proteger. El fantasma de R. Ortiz y Ortiz recorre los pasillos del CELE desde entonces haciendo que los profesores lo revivan en cada ocasión en que su libertad de movilidad y de expresión se ve amenazada. En la dramática institucional, se observa la confrontación de dos angustias, la de los profesores y la del director. Su miedo es tal que prohíbe el uso de los intersticios (tiempos y espacios integrados “a las cadenas asociativas” de la elaboración psíquica de los miembros de la institución por donde se cuelan los afectos, las palabras susurradas, los discursos informales, donde se tejen los lazos, donde los sujetos depositan “en las instituciones mecanismos de defensa contra las angustias inherentes a la vida individual y grupal” [Roussillon, 2003:159]), llegando así a extremos de control sobre las actividades de los profesores, como si los intersticios representasen una amenaza para la institucionalización.

Raúl Ortiz y Ortiz no tiene la oportunidad de desarrollar lo que instauró porque el secretario general de la universidad le exigen su renuncia ya que sobreactuó en el rol que se le asignó de director “mano dura”, de tal suerte que será el siguiente director quien lo consolidará porque son “los agentes que gozan de autorización y mandato institucional para ello, (los que) pueden renegociar el orden social” y se da entonces un fenómeno de transición pactada, [Offe, 2004:240] como se verá enseguida. Pero en lo político, lo que este episodio de la historia del CELE, desde la posición asumida por Oscar Zorrilla hasta la actitud de confrontación de Raúl Ortiz y Ortiz, pone en evidencia son los mecanismos burdos de control por parte de las autoridades, durante el rectorado de Guillermo Soberón (del 3 de enero de 1973 al 3 de enero de 1977 y del 3 de enero de 1977 al 2 de enero de 1981), sobre el personal empleado.

Vale señalar finalmente en estas conclusiones que la contextualización hecha en este capítulo sobre el Proyecto de Nueva Universidad del Rector González Casanova permite resaltar dos pautas fundamentales en la construcción identitaria del centro: 1) es en el seno de las reformas estructurales emprendidas por el rector que el CELE podrá crear un posgrado, primer paso que dan los actores para ir señalando la orientación de sus intereses; 2) el papel de instructor adjudicado al profesor de lenguas desde el primer periodo de dirección en el reglamento del centro no coincide con el enfoque pedagógico que se quiere en y para la UNAM. En cambio, sobre el carácter instrumental de las lenguas, nadie se pronuncia dejando vivo el pacto denegativo. Los significados compartidos por los

actores no se fincan ya en la transgresión de los interdictos impuestos por el mandato fundacional restrictivo sino en la lucha política por su lugar en el mundo.

El CELE es aún un cuerpo *écorché* que permanece en el no-lugar, sin poder entonar el canto identitario pues el árbol de la institución-madre no le ha otorgado la voz autorizada para ello.

CAPÍTULO IV. LAS ORIENTACIONES DE LA INSTITUCIONALIZACIÓN. PERIODO DEL JOSÉ GUADALUPE MORENO DE ALBA (1979-1982)

Este periodo que comienza en junio de 1979 está marcado por el crecimiento cualitativo y cuantitativo del CELE.¹³³ Todas las cifras se disparan, tanto del alumnado (llega a atender entre 6.000 y 7.000 alumnos por semestre, es decir se multiplica por dos el número de estudiantes) como del profesorado (pasa de cerca de 70 profesores a cerca de 200, de los cuales aproximadamente 45 son profesores de carrera) y del personal administrativo. Los cambios se reflejan en varias grandes esferas de acción:

1) la formación de profesionales de la enseñanza de lenguas extranjeras con el Curso de Formación de Profesores (CFP);

2) la especialización de académicos con la Maestría en Lingüística Aplicada (MLA);

3) el fortalecimiento de la investigación con el Departamento de Lingüística Aplicada (DLA);

4) la difusión de productos de investigación en el área, con la revista Estudios de Lingüística Aplicada (ELA);

5) la realización periódica, en su sede del *campus* universitario, de encuentros nacionales de profesores e investigadores del área de la enseñanza de las lenguas extranjeras;

6) la participación de sus profesores de carrera y de asignatura en asociaciones nacionales e internacionales, con sus respectivos encuentros y publicaciones.

En el texto *Momentos clave en la historia del CELE*, su autor, Dietrich Rall, redondea la idea de crecimiento:

Entre 1979 y 1980, empezaron a funcionar, con mucho éxito, la Formación de Profesores y la Maestría en Lingüística Aplicada. Fue un gran logro, para el CELE, obtener la sede de la MLA, un proyecto de la Unidad Académica de los Ciclos Profesionales y de Posgrado (UACPyP) del CCH. No fue fácil para los que habíamos elaborado los planes de estudios de la Maestría, encontrar el camino institucional adecuado para obtener la sede de un programa de posgrado. Fue y

¹³³ El 10 de octubre de 1979 se realiza un convenio de Colaboración Académica entre la Facultad de Filosofía y Letras y el CELE, y en noviembre del mismo año se inician los talleres de Comprensión de Lectura en Inglés, con lo cual queda evidenciado que el CELE no puede cubrir la totalidad de la demanda en enseñanza de lenguas de las escuelas y facultades. Estos cursos forman los antecedentes del Departamento de Lenguas de la Facultad (DELEFYL) cuya función es similar a la de los departamentos de lenguas del CELE. Información proporcionada por la profesora Geraldine Gerling.

sigue siendo una tarea ardua la de convencer a la comunidad universitaria que un Centro de Extensión cuenta con el nivel requerido para ofrecer estudios de posgrado. Hoy día, se abre la Maestría cada año a una nueva generación de estudiantes. Para el CELE mismo, la MLA fue un programa académico importantísimo para la formación y especialización de cuadros nuevos que se han integrado a su planta docente... Desde 1999, funciona el Doctorado en Lingüística, con la especialización en lingüística aplicada, en colaboración con dependencias de tradicional prestigio en el área de Humanidades, el Instituto de Investigaciones Filológicas y la Facultad de Filosofía y Letras. Estos logros constituyen, en mi opinión, momentos clave en la historia del CELE” (Dietrich Rall, XXXV años).

Sirva pues el discurso de Dieter Rall para introducir la idea de la dinámica institucional que empieza a generarse bajo la dirección de J. Moreno de Alba. En este proceso, el CELE adquirió una nueva identidad institucional más acorde con los intereses profundos de los actores. Antes de entrar al tema, conviene hacer hincapié en algunas estrategias de conciliación instrumentadas por J. Moreno de Alba, en virtud de los antecedentes conflictuales que aquejaron al CELE.

El doctor en lingüística hispánica José G. Moreno de Alba es egresado de la UNAM y fue alumno del doctor Juan M. Lope Blanch, eminente lingüista mexicano nacido en España. Fue director del Centro de Lingüística Hispánica de 1973 a 1977 y en julio de este año ingresa a la Academia Mexicana de la Lengua. Es nombrado director del CELE por el rector Guillermo Soberón, en sustitución del licenciado Ortiz y Ortiz. Después de su paso por el CELE, siguió una firme trayectoria profesional que lo llevó a la dirección de la Facultad de Filosofía y Letras (1982-1986) y del Instituto de Investigaciones Bibliográficas (1991-1999), y ser electo director 15° de la Academia Mexicana de la Lengua.

Las narraciones que siguen dan cuenta de la actitud del nuevo director:

(...) en un principio, contaban en los pasillos, que (el doctor Moreno de Alba) se había encerrado mucho, para conocer el CELE, y había platicado mucho con Marcela Williamson, con Steve Bastien, estaba muy dispuesto a aprender, tomó clases de inglés, lo cual era un gran esfuerzo de parte de él, pero estuvo como encerrado. Entonces, todos sabíamos que existía un nuevo director pero casi no lo veíamos (...). (entrevista 5).

(...) a Ortiz lo corrieron y pusieron a Moreno de Alba. Tenía poca experiencia, daba la impresión que tenía miedo... después creció muchísimo, yo creo que la experiencia en el CELE le sirvió bastante... pero lo hacía bien, era muy buena

gente, de alguna manera fue aceptado porque era todo lo opuesto de Ortiz y lo sabía perfectamente (...). (entrevista 4).

(...) desde 1980, empezó la etapa del CELE que llega hasta la actualidad, nombraron de director a Moreno de Alba, buen lingüista que no sabía mucho de didáctica de las lenguas extranjeras pero sólido, un lingüista sólido, apoyó mucho al CELE con ideas claras y con una actitud muy diferente, más académica (...). (entrevista 1).

Después de esa fase de adaptación, que no habría de durar más de un par de meses:

(...) fue cuando empezó a organizar todos estos eventos académicos que comenzaron a darnos una identidad... una línea de trabajo para ser útiles al resto de la universidad, en la que creíamos que verdaderamente hacíamos una diferencia... Una de sus mejores acciones fue ofrecer un curso en español sobre español para todos los profesores que quisiéramos ir, de morfosintaxis, creo recordar, pero era algo avanzado que nos representaba un reto y lo dio muy bien, él mismo lo dio, en el auditorio Rosario Castellano (del CELE) y así fue como nos conoció y lo conocimos... Creo que el doctor Moreno de Alba hizo que el CELE empezara a adoptar unas líneas de investigación que han perdurado y que no se habían manejado como tales antes (...). (entrevista 5).

Es mediante estas actividades académicas que los profesores del CELE comienzan a construir su identidad profesional, que descansa en: 1) la posibilidad de profundizar en áreas de conocimiento útiles para el quehacer académico, y 2) en la estructuración de las actividades adentro de un esquema de organización institucional: espacios para la formación y para la investigación sentados en el fuerte influjo de académicos extranjeros connotados en el área de la didáctica de las lenguas y de la lingüística aplicada.

1. Contratación y formación de profesores

La profesionalización de los docentes se da mediante la incorporación de muchos profesores a la plantilla de carrera. En efecto, de cinco, el CELE pasa a tener 26 profesores de tiempo completo y de una planta total de 73 profesores pasa a 133. Es el periodo más intenso de contrataciones, y el núcleo de los profesores de carrera se expande en un lapso breve de tiempo.

	Profesores de Asignatura	Profesores de Tiempo Completo	Total
1979	68	5	73
1982	107	26	133

Fuentes: Estadísticas del Personal Académico de la UNAM.
Secretaría General. 1979 y 1982.

La suma de voluntad política, con un director cuyo perfil profesional es cercano a las necesidades académicas de la institución, y de condiciones económicas favorables (aunque no lo eran a nivel país pues son los años inmediatamente posteriores a la primera fuerte devaluación de la moneda nacional en 1976) permiten la creación de plazas de profesores de carrera, indispensables para el desarrollo de los programas como la Maestría en Lingüística Aplicada que comenzó a funcionar en octubre de 1979. En el mismo periodo, se adaptó un local para que fungiera como biblioteca. La Revista de Estudios de Lingüística Aplicada se publicó a partir de octubre de 1981. La MLA y la revista ELA son ejes centrales alrededor de los cuales se irán forjando las identidades profesionales en el CELE. Los egresados de la maestría, nueve profesores de inglés, cinco de francés y cuatro de alemán, de la generación que egresó en 1981, estaban capacitados para realizar investigación básica, elaborar material didáctico, mejorar las prácticas usuales en el salón de clase y hacer contribuciones importantes a la formación de profesores.

Además del “Coloquio sobre Adquisición de Segunda Lengua”, del 21 al 23 de octubre de 1981, en que participaron destacados especialistas nacionales y extranjeros, se organizaron cursillos, conferencias, jornadas sobre culturas extranjeras, ciclos de películas, exposiciones, conciertos, etcétera. Se recibió la

asesoría en docencia e investigación por parte de expertos extranjeros. En 1981, aproximadamente 20 profesores del CELE asistieron a diversas reuniones científicas en el país como en el extranjero. En esa fecha, cinco profesores se encontraban cursando maestrías, doctorados o especializaciones en el extranjero. Conforme a lo instaurado desde el periodo fundacional, en el CELE se impartían 12 lenguas, del inglés a lenguas de menor demanda. Durante 1981, el CELE otorgó 4.000 certificaciones de comprensión de lectura, 200 de posesión de alguna lengua, 50 a becarios y 200 a profesores de escuelas incorporadas a la UNAM. El objetivo principal de su gestión fue de propiciar la investigación y hacerla coincidir con la docencia (José Moreno de Alba, XV años).

La formación de los profesores fue encomendada a expertos extranjeros que guiaron, en gran parte, “el proyecto CELE” en esos años:

Los jefes de departamentos eran prestados por las embajadas para montar esos cursos, porque les daban dinero, les daban materiales, porque se supone que tenían una mejor formación, porque no había una licenciatura de lenguas aquí, no había un diploma que te podía decir ‘Te doy la jefatura’ porque la gente no estaba lo suficientemente formada (...). Eran los mismos que entraron al equipo para hacer el diseño de la maestría y del curso de formación. Muchos no venían a quedarse, venían a montar un proyecto, invitados *ex profeso*. (entrevista 13).

El dinamismo que se vivía en el CELE se debía al hecho que era un proyecto lleno de potencialidades profesionales, asimismo al influjo cultural de personas provenientes de horizontes geográficos diferentes.

2. Tres pautas para la profesionalización

2.1. El Curso de Formación de Profesores

El primer registro que se tiene de acciones cuya finalidad es la *formación continuada* de docentes universitarios remonta a la década de los años 60 en el

Instituto Politécnico Nacional, donde “la formación docente se restringía al suministro de información esporádica sobre algunos tópicos de la didáctica y al desarrollo ejemplificado de los temas que integran el programa de un curso específico”.¹³⁴

La Facultad de Filosofía y Letras, por su parte, también impartía cursos de formación docente: “didáctica general, didáctica de la materia que se pretenda enseñar (inglés, alemán, francés, italiano), práctica docente” [Moneda Landa, 2006]. Esos cursos eran considerados “necesarios para todas las licenciaturas de la Facultad (*Plan de Estudios*, 1967), pues con ello se busca que la facultad cumpla la primera directriz de su triple “tarea primordial”: enseñanza, investigación y creación”, comenta Moneda.

En 1969, se crea el Centro de Didáctica y la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza en la UNAM que diez años después se fusionarán para dar nacimiento al Centro de Investigación y Servicios Educativos (CISE) que atenderá, con pocos recursos económicos y humanos, la importante demanda en materia de formación docente en todas las escuelas y facultades de la universidad. La relación entre el CISE y el CELE en los años 70 fue prácticamente inexistente, los profesores del CELE no acudieron formalmente a los cursos de formación que ofrecía el CISE y el CISE no participó en la elaboración del programa del Curso de Formación de Profesores del CELE.

Como señalamos líneas arriba, en 1975, bajo el impulso de los profesores del CELE, algunos de ellos, junto con profesores invitados de Gran Bretaña y Francia, se agrupan en lo que se llamó entonces la Unidad de Investigación y Desarrollo. El programa del Curso de Formación de Profesores se gesta en esa Unidad de trabajo y se imparte por primera vez en noviembre de 1980, “para responder a una necesidad patente de formación de profesores de idioma”.¹³⁵ Ese curso es impartido por profesores del CELE y tiene como destinatarios los profesores del CELE, de la UNAM y de escuelas cuyos programas de estudio están incorporados a la UNAM. Ofrece capacitación en enseñanza de lenguas extranjeras a nivel medio superior y superior y actualización de docentes en funciones, en las áreas de alemán, francés, inglés, italiano y portugués,¹³⁶ a lo largo de dos semestres: la

¹³⁴ Información tomada de Foro Nacional sobre Formación de Profesores Universitarios-Cuaderno de trabajo (1987). México, CISE-UNAM, ANUIES, SEP. A este foro participaron 39 universidades nacionales, el IPN, la SEP, la ANUIES y el CINVESTAV.

¹³⁵ Diagnóstico del Curso de Formación de Profesores. Proyecto de investigación colectivo. Coordinación: Laura García Landa. CELE, 2002-2005.

¹³⁶ La regularidad con la que se imparte ese curso no es la misma si se compara inglés con los demás idiomas mencionados. En no pocas ocasiones, sólo se imparte inglés, sea porque el CELE no tiene suficientes profesores que puedan impartirlo en los demás idiomas, sea porque no hay suficientes candidatos.

demanda se ejerce tanto hacia una formación inicial como hacia la actualización de personas en ejercicio docente que no han recibido, en muchos de los casos, una capacitación teórico-práctica. “El primer programa tuvo, de alguna manera, como punto de referencia los cursos que se impartían en ese momento en la Universidad de Edimburgo (Escocia) y en el Centro de Lingüística Aplicada de Besançon (Francia)” (*Diagnóstico del CFP*). Colaboraron obviamente varios profesores del CELE como Helena da Silva, Ann Hildreth, Klaus Zimmermann, Rainer Enrique Hamel, Dieter Rall, María Luisa Quaglia, Franca Bizzoni y otros más. De esta mezcla de lenguas, disciplinas y culturas habla quien fuera coordinadora del curso en dos ocasiones, Cristina Moreno:

Tuvimos que llegar a algunos compromisos en cuanto a diferencias culturales, ideológicas, de formación profesional, y de todo tipo, y dentro de estas discusiones que teníamos semanalmente cuando preparábamos el curso, se generaban ideas, se discutía para finalmente llegar a un acuerdo y el acuerdo final fue el sílabo del curso (Boletín n° 2, marzo 1990).

En el documento *Diagnóstico del Curso de Formación de Profesores*, se especifica que:

Desde entonces, el CFP ha cobrado mayor amplitud, en paralelo al crecimiento de la demanda en aprendizaje de las lenguas extranjeras. Ha aumentado el número de idiomas en los que se imparte el curso y se ha venido ofreciendo la modalidad abierta, desde 1990 en inglés, y desde 1994 en francés. Se hicieron varias revisiones al plan de estudios en función de comentarios y evaluaciones que realizaron los alumnos y los profesores. Se cambiaron contenidos y metodología de enseñanza en 1984 y en 1990. En esa fecha, se adoptó un currículo en francés notoriamente diferente del de los demás idiomas (Diagnóstico del CFP).

Los estudiantes cursan: preparación y observación de clases, introducción a la lingüística, gramática pedagógica, psicolingüística, técnicas metodológicas, tecnología en la enseñanza, comprensión auditiva, sociolingüística, comprensión de lectura, producción oral/escrita y evaluación. En el caso del currículo de francés (pero sólo a partir de 1990), existe además un foro de investigación y un espacio para “grupo operativo”. Vale resaltar que el programa no incluye temas de educación: historia de la pedagogía o reflexiones sobre educación en el mundo y en México.

El Curso de Formación de Profesores (CPF) es sin duda uno de los hitos más importantes del CELE. Siendo, durante muchos años, el único espacio de formación docente en lenguas extranjeras en el país y en la ciudad de México, se comprende fácilmente que haya sido el cauce de muchas personas deseosas de formarse. En 1994 habían egresado 292 profesores de inglés, 97 de francés, 40 de alemán, 28 de italiano y 23 de portugués. Pero más allá de las cifras, el CFP significó un novedoso y vital espacio de formación, como lo da a entender el siguiente testimonio:

Era apasionante ese curso, fue para mi una experiencia alucinante porque se abrió un mundo para mi y creo que en ese momento el curso era verdaderamente muy sólido, te daba fundamentos teóricos razonables sin despegarte del fin último que era la práctica como docente de lenguas extranjeras, pero todo se reflexionaba, todo se sustentaba y era muy estimulante, había profesores absolutamente dedicados, interesantes, generosos. (entrevista 20).

Este testimonio proviene de una profesora que, al terminar la preparatoria, había dudado sobre su orientación profesional. Estudió otra carrera pero la lingüística ocupaba también el centro de su interés intelectual. A mediados de los años 80, el CFP estaba ya rodeado de una aureola de excelencia académica, de tal suerte que no desperdició la oportunidad de inscribirse al CFP al tiempo que seguía sus otros estudios:

Hice el curso más preocupada por crearme un pretexto para empezar a leer literatura de lingüística y empezar a ver de cerca qué tipos de problemas se planteaban ahí... y el curso fue muy útil en ese sentido, finalmente acabé formándome como profesora de lengua, con un nivel bastante alto.

Cuenta que cuando tuvo oportunidad de realizar estudios de posgrado en el Reino Unido, los conocimientos adquiridos en el CFP la colocaron a la par de otros estudiantes, en su mayoría europeos, que tenían una licenciatura en el área. Otro testimonio de una profesora que se formó inicialmente en el Instituto Francés de América Latina (IFAL) a finales de los años 70 y en el CFP del CELE a finales de los años 80 se orienta en el mismo sentido:

Cuando llegué a Francia para retomar estudios de licenciatura inconclusos, optando por letras francesas con especialidad en didáctica del francés lengua extranjera, la formación que había recibido me permitió cursar la especialización en didáctica con mucha facilidad, estaba de toda evidencia mucho mejor preparada que mis colegas de la licenciatura en Letras Francesas. El curso del IFAL me colocó de lleno en el enfoque comunicativo en cuanto a técnicas metodológicas y el CFP del CELE me dio bases teóricas muy sólidas en sociolingüística, en psicolingüística, en evaluación y en aspectos de lingüística teórica. La licenciatura en Francia completó mi formación en fonética y fonología, materias poco estudiadas en el CFP. Pero el CFP, aunque incompleto, fue un detonador muy claro para ayudarme a estudiar esa carrera. (entrevista 17).

Espacio de formación único en México, en un ambiente de franco compañerismo, donde no se huía de la teoría que se aplicaba a las prácticas, con grupos pilotos de alumnos que contribuían a la puesta en confianza del aprendiz docente, el CELE ganó su fama con la diversidad de cursos de lenguas extranjeras que se podían tomar ahí, pero también y en especial con ese curso de formación docente.

2.2. La Maestría en Lingüística Aplicada

También en noviembre, pero de 1979, un año antes del CFP, se inician los cursos de la maestría en lingüística aplicada (MLA). Su objetivo principal es “la formación de personal especializado en lingüística aplicada que a su vez podrá participar en la capacitación de profesores a nivel medio, medio superior y superior” [Rall y Williamson, 1982: 119]. Los mismos autores apuntan unas ideas relacionadas con tipificaciones sobre lenguas extranjeras y profesionalización de los docentes:

La enseñanza de lenguas extranjeras ha sido en México, durante largos años, un tema de poco interés académico. Como también se puede leer en el Estatuto del Personal Académico de la UNAM, el enseñar lenguas extranjeras en México se consideraba una

actividad de poco prestigio académico, al mismo nivel que las clases de gimnasia. No se exigía una formación especializada, bastaba con hablar una lengua extranjera (bien o más o menos bien) y con esto no era difícil obtener un contrato como profesor en una escuela secundaria o en la preparatoria. (...) Hasta hoy en día, la gran mayoría de los profesores de lenguas extranjeras a nivel medio/medio superior, no tienen un grado académico superior al de bachiller.

La creación de la MLA viene a subsanar carencias en la formación de especialistas, a contra corriente de las ideas preconcebidas por parte de las autoridades educativas que incluso estimaban que docentes con títulos de licenciatura, maestría y doctorado tenían un nivel de formación demasiado elevado para dar clases de idiomas (op.cit.:120). Pese a ello, se abre un debate en el seno del equipo de profesores, algunos de ellos formados en Edimburgo, París, Besançon, Montreal, Mannheim y Tübingen, para precisar su concepción de la lingüística aplicada. De ahí resulta la formulación de los paradigmas de una interdisciplina donde confluyen letras modernas, aspectos lingüísticos y culturales y didáctica, y donde las teorías lingüísticas se sujetan a sus aplicaciones prácticas en el aula de enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras. El especialista en otras áreas de conocimiento, por ejemplo el abogado, el médico o el sociólogo, tiene cabida en esta disciplina puesto que sus saberes pueden contribuir a la resolución de “los problemas que entrañan diversos universos de discurso y diversas situaciones de enseñanza” (op.cit.:125).

Como se ha dicho anteriormente, la MLA formaba parte de los programas de la Unidad Académica de los Ciclos de Profesionales y de Posgrado (UACPyP) del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH). Cabe recordar que estaba contemplado en el proyecto Nueva Universidad del rector González Casanova extender los estudios medio-superiores del CCH, innovadores en sus propuestas pedagógicas, al nivel superior con programas de licenciaturas y posgrados.¹³⁷ Por razones políticas, el rector renunció y el proyecto no traspasó el nivel medio-superior con los CCH:

El proyecto del que surgió el Colegio de Ciencias y Humanidades proponía un sistema completo de enseñanza que abarcaba desde el bachillerato hasta el posgrado, con el particular enfoque de vincular la docencia con la investigación; pero, por diversas razones, hubo de limitarse en su arranque (1971) al ciclo de bachillerato.

¹³⁷ El diagnóstico de Ramos Galicia (expuesto en la sección que corresponde al doctor Zorrilla) sobre la situación que guardaba la enseñanza en ese momento en la universidad, concentra las razones por las que el rector González Casanova estimó necesario crear nuevas escuelas dentro de la UNAM con otro enfoque pedagógico y vinculando docencia con investigación.

Fue hasta 1976 cuando el Consejo Universitario aprobó la creación de la Unidad Académica de los Ciclos Profesional y de Posgrado (UACPyP) del CCH, cristalizando con ello la idea original de unir en los niveles de licenciatura y de posgrado docencia con investigación, haciendo posible, al mismo tiempo, la vinculación de facultades, escuelas, institutos y centros de investigación y

enseñanza de la UNAM, en la creación y desarrollo de lo denominado genéricamente como Proyectos académicos.¹³⁸

La UACPyP comenzó con cuatro programas en 1976 (en 1992, tenía 14) y en 1979 se incorporó la MLA del CELE. Las razones del éxito, según la Unidad, anidan en las excelentes condiciones brindadas a las dependencias como: instalaciones, profesores altamente calificados, seguimiento académico riguroso de los estudiantes, dedicados en su mayoría de tiempo completo.¹³⁹

También vale precisar que si bien la MLA llena una carencia, responde a la demanda de quienes necesitan una formación de posgrado, lo cual implica lógicamente, como requisito previo, un título de licenciatura que provenga del área disciplinar (letras, lingüística, didáctica, etcétera) pero no siempre es el caso. La MLA ha fungido como placa giratoria para muchos candidatos a la reconversión profesional, incluyendo a científicos provenientes de las llamadas ciencias “duras”.

Desde el inicio de este capítulo, se perfila un planteo sobre el periodo de Moreno de Alba como la refundación de un CELE que iba en pos de sí mismo en una búsqueda identitaria llena de escollos. En este primer paso decisivo que el CELE está dando hacia su institucionalización, emprende acciones contundentes celebradas por todos. No cabe duda que es cuando el CELE encuentra una vía de desarrollo satisfactoria para sus actores y que es la que seguirá en el futuro.

2.3. El Departamento de Lingüística Aplicada

El origen del departamento de lingüística aplicada se remonta a las mismas fechas (por aprobación de Rectoría el 17 de agosto de 1979) y tiene como antecedente a la Unidad de Investigación y Desarrollo. La creación del DLA contó con una asesoría extranjera que le dio impulso: de Francia, de Gran Bretaña y de Alemania, principalmente. El DLA se fijó

¹³⁸ UACPYP del CCH (1992): *Proyectos académicos*. México, UNAM.

¹³⁹ Para 1992, la UACPYP contabiliza la titulación de 80 licenciados, 40 especialistas, 530 maestros y 150 doctores, esto es un promedio de 50 títulos por año.

tres objetivos: “a) realizar investigación en el campo de la lingüística aplicada, b) producir cursos, materiales didácticos y exámenes y c) formar a profesores e investigadores en la enseñanza de lenguas extranjeras” (Aurora Marrón, XX Aniversario del DLA, diciembre 1999-julio 2000). En ese entonces, tenía varias funciones que al paso del tiempo fueron objeto de la creación de otras instancias en el CELE: la sección de exámenes, los cursos o servicios que se ofrecen fuera de las instalaciones del CELE, el curso de formación de profesores y la maestría en lingüística aplicada, para finalmente concentrar gran parte de su misión en la investigación y la organización de actividades académicas, esencialmente.

La creación del DLA hacer emerger una situación conflictiva que se expresa en tensiones entre los departamentos de lenguas y el DLA, tensiones expresadas en lo cotidiano por muchos de los profesores, entre quienes se llegará a decir que la “diferencia entre uno y otro” es “de clase”. El doctor Rall expresa su visión de las cosas:

Muchos de nosotros tratamos de combinar la teoría con la praxis, la enseñanza con la investigación, pero desde la creación de los Departamentos de Lenguas, por un lado, y la creación del Departamento de Lingüística Aplicada y otras unidades orientadas a la investigación, existe un cierto desencuentro en el CELE que sigue siendo tema en todas las discusiones acerca de la mejor integración de docencia e investigación (Dieter Rall, XXXV años).

Hay otras opiniones:

El DLA y los departamentos de lenguas que han tenido a través de los años una relación problemática, paulatinamente encontraron que sus intereses no son distintos y que tienen necesidad de coordinarse de manera sistemática y eficiente por el bien común del trabajo académico en el CELE (Marrón, 1999-2000, XX aniversario del DLA, pág. 14).

En el CELE, la mayoría de los profesores adscritos al DLA, esto es, los profesores de carrera, son también profesores de lengua en sus respectivos departamentos: esto sucede en lenguas asiáticas, en portugués, en italiano, en alemán, en griego, etcétera, (en menor medida en francés), por lo que el profesor de carrera es docente y formador en las clases de lengua, en el CFP, en el posgrado y es investigador en los proyectos que propone en el DLA. La ‘fractura’ entre docencia e investigación existe como percepción porque remite a dos ámbitos distintos de prácticas académicas. En el campo de las lenguas, el

debate se ubica también entre lingüística aplicada, lingüística pura y didáctica de las lenguas (ver Apéndices).

3. La Revista de Estudios de Lingüística Aplicada y Boletín del CELE

La publicación semestral Estudios de Lingüística Aplicada (ELA) nace en julio de 1981 y se convierte, según los actores del CELE, en “la más prestigiada en su área en Latinoamérica” y “primera en su género en México” (Marrón, 1999-2000, XX aniversario del DLA). En la acción fundacional de la revista, se define el campo de la Lingüística Aplicada de esta forma:

Estudios de Lingüística Aplicada, si bien define como su campo principal la enseñanza de lenguas extranjeras, está abierta a trabajos que provienen de la sociolingüística, la lingüística pragmática, la psicolingüística, la enseñanza del español como lengua materna y segunda lengua, el análisis contrastivo y la teoría de la traducción, la educación y la teoría lingüística, y que contribuyan a la discusión de los problemas específicos en la lingüística aplicada (Dietrich Rall, Boletín XV Aniversario del DLA, 1994).

ELA se define actualmente como una revista de “investigación y de diseño en el campo de las lenguas. Responde a intereses interdisciplinarios amplios, como los de la lingüística descriptiva, la psicolingüística, la sociolingüística o el análisis del discurso”, según se informa en la página de Internet de la UNAM. Como se puede apreciar, la definición del campo se expresa ahora en tres grandes subdivisiones interdisciplinarias provenientes de la lingüística, la psicología y la sociología. Varios de sus números fueron dedicados a las memorias de los Encuentros Nacionales de Profesores de Lenguas que tienen por sede el CELE cada dos años (Boletín n° 1, dic. 1989).

La revista tiene un consejo consultivo que está integrado por expertos nacionales e internacionales y un Comité Editorial conformado por académicos del CELE y publica “muchos trabajos generados en instituciones nacionales e internacionales, en una temática amplia, afín a su campo de estudio”. (entrevista 5).

Una revisión de los índices de la publicación revela que ha tenido una estructura flexible a lo largo de su historia, aunque en regla general contiene artículos de fondo y reseñas de libros. En algunos casos, se publican conferencias. Muy pronto se advierte una clara tendencia a publicar artículos de lingüística. Un testimonio sobre la revista ELA nos da una idea del espíritu que dominaba en su funcionamiento:

ELA empezó siendo una cosa bastante casera, se ha ido proyectando, seguramente había en el clima de generosidad que era la dominante en los años

80 –no era complacencia, creo que había otra lógica en el CELE que quizá se vivía más claramente que en otros lugares de la universidad- en el CELE todos los esfuerzos eran bienvenidos. Publicar en ELA resultaba ser algo relativamente accesible. Existía además un espíritu de colaboración entre los profesores para facilitar la publicación de algún trabajo. (entrevista 20).¹⁴⁰

Otro órgano de difusión es el Boletín del CELE. En 1989 aparece el número cero del Boletín del CELE nueva época.¹⁴¹ Se prevé su publicación semestral con rubros como: Actualidad, Docencia e investigación, Biblioteca, espacios abiertos, Agenda, Servicios y varios.¹⁴² Debe fungir como órgano más interno que externo de difusión de noticias, informes institucionales o informes de actividades como encuentros, ponencias, reseñas de libros y de tesis, adquisiciones de la biblioteca, avisos, ofertas de becas, etcétera. Durante esos años, esa ha sido su función: permitir la comunicación entre los miembros del centro, función por demás importante y valiosa. No está demás decir que la historia del CELE está plasmada en ese Boletín pues da cuenta de los cambios que ha vivido. Llegó a contar con más de 30 páginas, con una fuerte participación de profesores de carrera y de asignatura del CELE. Desde 2004 ha dejado de publicarse después de haberse diagnosticado que el Boletín era una publicación “confusa”. Se lanzó la idea de hacer un boletín electrónico que a la fecha no se ha publicado.¹⁴³

¹⁴⁰ La revista ELA ha editado en dos ocasiones un índice general de los textos publicados: uno para el periodo 1981-1992 y otro para el periodo 1993-2000. Con el fin de no trastocar la exposición cronológica, se exponen los contenidos de ambos periodos en un apartado posterior del Epílogo con el mismo título “La Revista ELA”.

¹⁴¹ Los Boletines anteriores a esa fecha constaban de pocas hojas. La colección está incompleta.

¹⁴² En vez de la palabra “varios” los editores optaron por poner tres puntos suspensivos en el índice de la revista.

¹⁴³ El análisis del contenido del Boletín del CELE aparece más adelante en el capítulo dedicado a Fernando Castaños, en el apartado “La dinámica de la vida académica”

4. La Comisión Técnica de Idiomas Extranjeros

La creación de la Comisión Técnica de Idiomas Extranjeros (CTIE) guarda una relación estrecha con la normatividad plasmada en el Estatuto del Personal Académico de la UNAM. Desde la creación del CELE hasta la fecha, los profesores de asignatura de lenguas, de materias artísticas y de educación física contratados por la UNAM para sus diferentes dependencias pueden prescindir de un título universitario como lo señala el Artículo 36. En 1976, un acuerdo comunicado por la Secretaría General

estipula que, para asegurar la calidad de la enseñanza, en ausencia del requisito de título universitario, todos los profesores de lenguas de nivel medio superior y superior “quedarán académicamente bajo la responsabilidad del CELE y serán órganos académicos del CELE, como la Comisión Dictaminadora, los encargados de los diversos procedimientos académicos”.¹⁴⁴ Es decir, el CELE centraliza las modalidades de contratación del personal de asignatura para toda la UNAM, salvo en la Escuela Nacional de Estudios Superiores, que había establecido procedimientos análogos. Esta situación perdurará hasta 1980, cuando se crea la Comisión Técnica de Idiomas Extranjeros (CTIE):

Para favorecer la descentralización académica de la UNAM en materia de idiomas extranjeros, se vio la conveniencia de establecer la CTIE de la UNAM en 1980, con el fin de mantener la unidad de criterios académicos con respecto a la verificación del conocimiento de la materia a impartir de aspirantes a profesores interinos de idiomas extranjeros a nivel superior que no tuvieran título superior al de bachiller en una licenciatura en el área de la materia a impartir, o no hubieran aprobado los cursos correspondientes a la misma, y así dar cumplimiento a lo establecido en el artículo 36 del EPA.

¹⁴⁴ Cita tomada de Fernando Castaños, 1990, Fondo Congreso.

Bajo la tutela de la Coordinación de Difusión Cultural, diversas dependencias de la UNAM firmaron el acuerdo de colaboración que coordinaría por casi 25 años la CTIE: el CELE, las Facultades de Estudios Superiores (FES), las ENEP, la ENP, el CCH.

A diez años de su constitución, quien fuera director del CELE, el doctor Fernando Castaños, establece un balance de la Comisión Técnica (Castaños, 1990, Fondo Congreso) resaltando sus actividades satisfactorias: garantiza que los profesores de lenguas tengan un buen nivel académico, lo que ha generado “capacidades críticas y de innovación”, posibilita el cambio de adscripción de los profesores de asignatura de una dependencia a otra con relativa facilidad. Asimismo lamenta que “el potencial de la Universidad para lograr niveles de excelencia en la enseñanza de lenguas no se aproveche cabalmente”, en el hecho de no recoger “la experiencia de la Facultad de Filosofía y Letras, de donde surgió el CELE, o de la ENP y el CCH, donde las lenguas extranjeras son asignaturas obligatorias”. Propone que se dé a la Comisión un sustento jurídico-académico más sólido y que tenga capacidad legal para “determinar los requisitos para participar en concursos de oposición de

profesor de carrera en el área de lenguas extranjeras”, de donde se deduce está excluida la intervención de la CTIE. En otras palabras, la propuesta del director es la ampliación de las facultades de la Comisión. Esto no sucederá, por el contrario, en 2004 desaparece la Comisión Técnica y sus funciones son asumidas por una nueva estructura, la Comisión Especial de Lenguas Extranjeras.

5. EL Encuentro Nacional de Profesores de Lenguas Extranjeras y la vida asociativa

Desde los años 80, “el CELE empezó a organizar los Encuentros Nacionales de Profesores de Lenguas, en su momento los mayores congresos, a nivel nacional, en la especialidad de la enseñanza de las diferentes lenguas extranjeras” (DR, XXXV años).

Es una bienal que cuenta ya con 11 encuentros organizados. Ha contado con una asistencia promedio de 500 profesores de universidades nacionales y otros centros de docencia de las lenguas. Suelen presentar sus trabajos invitados plenaristas que provienen de universidades extranjeras, además de las ponencias de los profesores nacionales y del

CELE mismo. Es un espacio de y para los docentes, incluyendo las conferencias plenarias que, en general, son muy bien recibidas por los profesores del CELE y del país.

En esa época del CELE y a la par de la profesionalización de los docentes, la vida asociativa empieza a cobrar importancia. En uno de los testimonios, la persona entrevistada hace una síntesis puntual:

Yo creo que en el caso de alemán, sí es muy claro que la asociación de profesores de alemán ayuda a intercambiar opiniones, a definir líneas de acción, a ponerse de acuerdo en políticas de lineamientos para impulsar el aprendizaje del idioma alemán, y creo que ahí el CELE ha tenido un papel importante, en el caso de alemán. Y también en la Asociación Latino Americana de Alemán. En francés creo que sí influye, pero no tanto, sí es importante pero no tanto como en alemán, y qué bueno que existe. En inglés somos tantos que se diluye cualquier esfuerzo y MEXTESOL (por sus siglas en inglés: asociación mexicana de profesores de inglés) es nacional, tiene enfocadas áreas desde primaria, secundaria y escuelas de lenguas y no abarca realmente el campo que al CELE le importa, entonces no es importante para el CELE. La Asociación Mexicana de Lingüística Aplicada (AMLA) es importante pero los profesores de lenguas tienen poca cabida como profesores, lo que importa ahí es más bien la investigación que estén haciendo, más de investigación que de docencia y en lingüística aplicada, pero por otra parte, la existencia de AMLA ha servido para integrar gente del departamento de ruso y de otras lenguas que de otra manera no tendrían a donde estar. Pero también tiene otros intereses que no son la enseñanza de lenguas. Yo creo que más chica es la comunidad, mejor le viene una asociación de esa naturaleza. (entrevista 5).

Los profesores de lenguas tienen opciones asociativas: Mexican Association of Teachers of English A.C. (MEXTESOL, fundada en 1973), la Asociación de Maestros e Investigadores de Francés en México (AMIFRAM, creada en 1970), la Asociación Mexicana de Profesores de Alemán (AMPAL, fundada en 1992), la Asociación Mexicana de Italianistas (AMIT) de reciente creación, la asociación de profesores de japonés AC, que realizan regularmente encuentros a los que los profesores pueden asistir con ponencias relacionadas con sus prácticas de clase y sus investigaciones.

En abril de 1980 nace la Asociación de Maestros y Maestras Mexicanos de Lenguas Extranjeras (AMMMLEX) como “una organización integrada por profesores e investigadores de lenguas extranjeras pertenecientes a diversas instituciones de educación básica, media, técnica y superior en toda la

República, quienes imparten inglés, francés, portugués, italiano, ruso, japonés, español, alemán, árabe, chino, griego moderno, hebreo, etcétera”.¹⁴⁵ Con esta asociación, los profesores ahí reunidos decidieron actuar como “minoría activa” [Moscovici, (1976) 1991] en reacción a la autonomía cercenada por las elites europeas y estadounidenses (representadas por embajadas, oficinas pedagógicas, institutos, organismos internacionales), quienes dictaban las orientaciones a seguir, el tipo de enseñanza a impartir, los temas a investigar. Las profesoras Ana María Sierra y Silvia Gutiérrez de la UAM Xochimilco jugaron un papel preponderante en la formación de esta asociación. Las apodaron “las maestras descalzas” por su alto nivel de implicación y por llevar a cabo la tarea con un mínimo apoyo institucional, yendo “de escuela en escuela, de dependencia en dependencia” en búsqueda de sostén. AMMMLEX tuvo un impacto fuerte entre los docentes de lenguas durante dos décadas. Margarita Magaña, profesora de carrera de la UAM Xochimilco y militante asociativa, no duda en calificar los encuentros de AMMMLEX de “revolucionarios” y agrega: Estábamos en contra de la imagen del profesor de lenguas extranjeras agente del imperialismo cultural británico, norteamericano y francés. Necesitábamos liberarnos de la tutela de estos países. Eso fue explícito, se trataba de hacer algo mexicano. La actitud era francamente política y abierta al debate de ideas. (entrevista 18).

Una línea rectora para los fundadores de AMMMLEX era utilizar el espacio de formación profesional que significa una asociación, a través de las múltiples actividades organizadas,¹⁴⁶ para propiciar la reflexión crítica de los profesores sobre “los estereotipos” vinculados en los contenidos transmitidos en las clases, riesgo permanente en este campo de conocimiento.

La asociación no recibía fondos de ninguna embajada y su debilidad era financiera pues las cuotas de las maestras y los maestros no se alcanzaba un autofinanciamiento suficiente. Las sedes siempre fueron las universidades del continente y los invitados se hospedaban en casas de los profesores. AMMMLEX no ha sido sustituida por una instancia equivalente y probablemente muchos profesores de México y del continente lo lamentarán. Aun así, funcionó durante dos décadas. La presión y el acaparamiento de las instancias

¹⁴⁵ Encuentro AMMMLEX A.C. México, 1991-1992. Impreso en los talleres *impretei*.

¹⁴⁶ Para 1992, la AMMMLEX había organizado 20 encuentros y foros y cuatro coloquios.

oficiales volvieron a su estado anterior, con el apoyo financiero apabullante de las grandes casas editoriales.

Las SEDIFRALE (Sesiones de Docentes e Investigadores de Francés de América Latina), que tienen lugar cada dos años en alguna ciudad de Latinoamérica y reúnen a profesores e investigadores de francés lengua extranjera del continente latinoamericano y del Caribe, fueron abiertas en franco desafío a las reuniones de MEXTESOL (asociación mexicana de maestros de inglés) donde algunos actores se consideraban “maltratados” por la actitud arrogante de los especialistas extranjeros y donde predominaba un carácter “mercantil”.¹⁴⁷ Cabe precisar que las casas editoriales tienen enormes medios financieros para costear este tipo de encuentros –donde acuden hasta 5 000 personas- de tal suerte que se llevan a cabo en lujosos hoteles. Según la opinión de profesores pioneros en la vida asociativa de los docentes de lenguas extranjeras, las SEDIFRALE han sido acaparadas por las casas editoriales y se han transformado en mercado en detrimento del carácter académico con el que fueron ideadas.

En 1985 tuvo lugar un encuentro sobre enseñanza del francés funcional organizado por la UDUAL (Unión de Universidades de América Latina) y el AUPELF (Asociación Universitaria para la Enseñanza de la Lenguas Francesa), la primera reúne universidades de América Latina y la segunda universidades de lengua francesa. Participaron profesores de lenguas de Argentina, Brasil, Quebec, Colombia, Francia, Martinica, México, Perú, Puerto Rico y Senegal. El “francés funcional” alude al aprendizaje de la lengua para cumplir con fines funcionales como la comprensión de textos académicos, siendo el CELE pionero en la materia, como hemos dicho. Ese encuentro, aunque “muy selecto” como lo calificara en entrevista una de sus organizadoras, Margarita Magaña, fue un evento importante que acercó dos grandes instituciones como la UDUAL y el AUPELF alrededor de la problemática de la enseñanza de las lenguas.

Existen otras varias asociaciones internacionales relacionadas con las lenguas vivas o extranjeras o segundas lenguas, a cuyas reuniones periódicas asisten los profesores del CELE como miembros o como invitados. Desde el periodo de R. Ortiz y Ortiz, el CELE autoriza y facilita este tipo de intercambios en beneficio de la colectividad.

¹⁴⁷ Las palabras entrecomilladas son de Margarita Magaña.

Conclusiones

En este periodo se concretan acciones que sentarán las bases de lo que será el CELE en los años por venir. Varios de los temas abordados en el marco de este periodo forman líneas transversales y permanentes en la historia del CELE. Con la llegada de José Moreno de Alba, los actores pueden sentirse finalmente más serenos, los escollos más graves empiezan a verse desde lo lejos, quedando atrás la angustia de la lucha por el reconocimiento. El diagnóstico de la naturaleza de la tarea, como uno de los temas relevante de la función del líder según O. Kernberg [1999:77], fue asumido por el director acorde con las expectativas de los actores. Se abocó durante su mandato de cuatro años a configurar con precisión la estructura que encausara las tareas básicas, con la aprobación de los profesores que no tardaron en reconocerle su función de liderazgo positivo.

El Curso de Formación de Profesores, la Maestría en Lingüística Aplicada, la revista Estudios de Lingüística Aplicada y el Departamento de Lingüística Aplicada representan contenidos axiales que se van reforzando y complejizando hasta la actualidad. Una idea de institución cuya puesta principal se centra en la disciplina académica empieza a configurarse construyendo los actores una identidad reflexiva con anclajes identificatorios en figuras tutelares del campo como el lingüista estadounidense Noam Chomsky y otros más protagonistas intelectuales del campo de la lingüística aplicada a la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas secundas. El equilibrio político al fin alcanzado, los actores dedican sus esfuerzos a la construcción identitaria como condición *sine qua non*, conciente o inconcientemente, para sostener la argumentación necesaria relativa al reconocimiento esperado.

Este proceso ha permitido evacuar el sufrimiento institucional que implicaba un mandato institucional flojamente acoplado y relegar al fondo último de la memoria colectiva los pactos denegativos generados por la culpa de haber nacido bajo el sello de un mandato fundacional tácitamente establecido sobre afanes económicamente rentables. Paradójicamente, no corresponde a los frutos de un trabajo instituyente, sino que proviene principalmente de acciones de institucionalización que satisfacen los intereses más profundos de los actores, hasta ahora fincados en la necesidad de reconocimiento: los profesores son formadores de docentes y reciben a su vez una formación dada por expertos en el área a nivel mundial (honorándose así el valor del don y contra-don que se espera de las instituciones), el CFP da prestigio al CELE en México por la calidad de sus docentes y

abre asimismo la perspectiva de una formación académica rigurosa tanto en lo teórico como en las prácticas, y se instauran los principios programáticos de un posgrado en Lingüística Aplicada como piedra angular de una identidad institucional legitimada desde el campo de los académicos. Algunos actores dirán, para referirse a este periodo de la historia de la institución, que fue cuando se sentaron las bases de todo aquello que “nos dio identidad”.

Por otra parte, la institución, que obra para la diferenciación e integración de unidades distintivas, adopta el modelo contractual vigente en la Universidad creando dos categorías profesionales y laborales: los profesores de carrera y los profesores de asignatura. Los primeros son contratados para la docencia (en sus varias expresiones en el CELE: lenguas, formación de profesores y posgrado) y la investigación (en lingüística aplicada) y los segundos para la docencia únicamente. Pero, en esta etapa de definición y previa a la especialización, la relación entre docencia e investigación es estrecha, ambos dominios se significan mutuamente. No existe fractura entre las dos funciones porque la investigación se plantea como la extensión natural de la docencia, buscando resolver carencias muy acotadas en el contexto. La necesidad de distinguir una función de otra responde más a criterios laborales: los profesores quieren que el trabajo previo y posterior a las clases –la búsqueda, el análisis, la conceptualización del material didáctico- sea reconocido porque, pese a la visión instrumental que atribuyeron a las LE, no puede prescindir de esta labor especializada).

En esta época, los actores plantean que la identidad profesional de un profesor universitario de lenguas debe indefectiblemente contemplar ambas funciones. De no ser así, esta identidad sería conflictiva, postiza o trunca; no se hubiera podido construir en plenitud porque la función social asumida por los docentes universitarios de lenguas aglutinados en el CELE de esta época contemplaba la misión de dar lo mejor a los jóvenes estudiantes: no podía satisfacerse con programas comunes y comerciales, debía distinguirse del “resto” (esto es, el mercado de bienes de consumo donde se ubica a las LE, a diferencia de otros saberes y conocimientos, por cierto). Como la necesidad de distinguirse es imperativa, las acciones deben ser contundentes y llevar a una auténtica reflexión sobre el quehacer. En este momento del proceso, la diferenciación se juega pues en dos ámbitos: el laboral entre tipos de docentes y el que versa sobre la naturaleza de la tarea. Los actores ponen todo el énfasis en la segunda forma de diferenciación mas no en la primera. Todo este proceso de lucha por la distinción fortalece por otra parte la identidad interna del cuerpo de profesionales. Cabe agregar para cerrar este fragmento que en el

hecho mismo de la creación de plazas para los profesores de tiempo completo se expresa lo político en tanto lucha de poder. Es un periodo de equilibrio entre las fuerzas en tensión.

Por otra parte, coincide con que la consolidación del campo pasa por su organización a mayor escala, nacional e internacional. Los docentes de lenguas extranjeras mexicanos y latinoamericanos manifiestan su organización en términos políticos. Argumentan que su función no puede ser “recuperada” por los países hegemónicos y su ideología siempre amenazante en un país como México. Advierten: ser profesor de una lengua extranjera no los hace “antinacionalistas” o “pro imperialistas”. Comienzan a reivindicar y definir su cultura, en el sentido amplio de la palabra, esto es un “conjunto de estilos, habilidades y esquemas que, incorporados en los sujetos, son utilizados (de manera más o menos consciente) para organizar sus prácticas, tanto individuales como colectivas” [Altamirano, 2002].

Los departamentos destinados a la formación de los docentes y a la investigación – al igual que la revista como canal de comunicación de lo que de ahí pueda surgir- reflejan una forma organizacional propia de la academia, pero indican al mismo tiempo una búsqueda de *identidad institucional para sí*, si retomamos los términos de C. Dubar: lo que los actores comienzan a poner en juego en este periodo habla de un cuerpo docente abocado a la exploración de una identidad reflexiva, definida como la implicación en un proyecto significativo y subjetivo con pares que lo comparten, y orientada al *cambio de estatus profesional*, de profesores de LE “sin atributos” a → profesores de LE especializados en lingüística (aunque sabemos que esta búsqueda de identidad en el campo de las lenguas extranjeras no es exclusiva de los profesores del CELE sino que coincide con el acontecer mundial). Los significados compartidos que dan identidad colectiva abarcan una comunidad virtual¹⁴⁸ que rebasa el ámbito local pero son originales al mismo tiempo pues resultan de una construcción única y particular. La entrada en el campo de una disciplina de reciente aparición, la Lingüística Aplicada, cumple con las expectativas de los actores de pertenecer a *algo* e identificarse con el otro significativo, y ofrece la ventaja de ampliar un campo que podría verse demasiado restringido a las prácticas si siguiera llamándose Enseñanza de Lenguas. En el nombre está en juego la identidad cultural, que, al igual que la identidad narrativa, es una forma identitaria biográfica.

¹⁴⁸ La expresión “virtual” no sólo se manifiesta en los medios modernos de comunicación, sino en el sueño producto del inconciente y parece apropiada si se sabe que en la época descrita en este capítulo está en voga entre los docentes de LE el deseo de conformar equipos de trabajo a los que se llama *dream team*...

CAPÍTULO V. ENTRE LO ACADÉMICO Y LO POLÍTICO, PREGUNTAS SOBRE IDENTIDAD. PERIODO DE MARCELA WILLIAMSON (1982 – 1988)

En el periodo administrativo que sigue al de José Moreno de Alba se busca dar continuidad a sus proyectos, en los que participaron activamente Marcela Williamson y Fernando Castaños, nueva y futuro directores del CELE respectivamente. Al cabo de los primeros cuatro años reglamentarios, la doctora Williamson renueva su mandato por otros dos años. Había sido coordinadora del Departamento de Lingüística Aplicada en los años anteriores, después de haber coordinado la Unidad de Investigación y Desarrollo. Es un periodo de profesionalización de los docentes a través del Curso de Formación de Profesores y de la Maestría de Lingüística Aplicada, pero no exento de turbulencias políticas como la huelga del STUNAM de 1983 y el movimiento estudiantil del Consejo Estudiantil Universitario que comenzó en 1986 y que culminó con el Congreso de 1990.¹⁴⁹ La doctora Williamson enfrentó tres problemas: uno personal, otro político-sindical y un tercero financiero. Aún así, la dinámica de trabajo no se frenó debido probablemente al hecho que el cuerpo docente gozaba ya de cierta autonomía en cuanto al rumbo a seguir para la evolución académica del centro.

El apoyo que una parte de los profesores de carrera brindó a la candidatura informal de Marcela Williamson tuvo éxito ante las autoridades de la UNAM pues su nombramiento fue ratificado por el rector Octavio Rivero Serrano (1981-1984) para su primer periodo de gestión, y luego por Jorge Carpizo MacGregor (1985-1989). La conocían “como persona y como académica” y muchos se consideraban sus “amigos”, dirán los testimonios. En los siguientes relatos se aprecia, sin embargo, la desilusión sobre el estilo personal de gobernar de la directora:

(...) a Marcela la empezamos a sentir como muy ajena... ¡Se supone que era nuestra amiga! y tenía a su Rasputin, espiando por todos lados... con este tipo de detalles tan absurdos se rompió la relación con Marcela. (entrevista 6).

¹⁴⁹ Hubo otra huelga en noviembre de 1988 (STUNAM).

(...) Marcela acabó siendo también autoritaria, a pesar de que ella estaba opuesta a Ortiz y Ortiz, decía que Ortiz era un desgraciado y que era un autoritario y que era un terror... pero ella acabó siendo un poco igual. (entrevista 4).

(...) su autoritarismo me pesó en lo personal porque durante tres años impuso un jefe de biblioteca que era abogado, no tenía ni formación ni experiencia, se dedicaba a trabajar en sus litigios, la biblioteca no le importaba nada. Eso causó pugnas entre el personal que trabajábamos en la biblioteca, que éramos profesionales.¹⁵⁰ Ella impuso esa gente de manera autoritaria sin tomar en cuenta a nadie. (entrevista 10).

Otras personas intentan explicar la situación:

Se sentía que durante el tiempo de Marcela habíamos caído en algún autoritarismo, y bueno, puede ser que así fuera. Yo no lo sentía así, sentía que los últimos dos años de Marcela fueron muy difíciles pero porque fueron muy difíciles para ella personalmente ;porque se quedó prácticamente ciega! Eso creo que modificó toda su forma de manejar las cosas... fue muy problemático para el CELE porque fue muy problemático para ella y dejó de ser parte de nosotros, perdió contacto con la comunidad académica porque no podía caminar por el pasillo e irnos a ver, no quería además que viéramos su estado. (entrevista 5).

Un informante describe una anécdota reveladora de la búsqueda de los actores por convertir el CELE en una institución de vida. Steve Bastien, “fantástica persona” a decir de todos quienes dieron su testimonio, ocupaba sus momentos libres en la reparación automotriz. Algunos profesores, entre ellos varias mujeres, pensaron en la posibilidad que Steve impartiera un taller de mecánica automotriz los sábados por la mañana porque se consideraban “negados para eso”. Los profesores, jóvenes en su mayoría, deseaban ocupar el espacio-CELE no sólo como espacio de trabajo sino que intuían que podía ser también un espacio de socialización más allá de lo estrictamente laboral. Es una forma de expresar que el CELE se estaba volviendo una institución de vida. (Marcela W. se opuso a prestar el estacionamiento del CELE pero el cursillo de mecánica se llevó a cabo, a pesar de todo).

¹⁵⁰ Los bibliotecólogos profesionales llegaron con la UACPYP.

1. Infraestructura y planta docente

El CELE crecía (con más de 8,000 alumnos en 1984) y requería más espacio, de tal suerte que en 1985, se le asigna otro edificio contiguo:

(...) lo que pasa es que en ese tiempo, hasta 1985, el CELE sólo tuvo un edificio y en ese edificio estaba todo. Teníamos una biblioteca chiquita y la Unidad de Investigación y Desarrollo (UID) estaba en el segundo piso del edificio A, o sea que en cuestión de espacio, claramente estábamos amontonados. El CELE para ese entonces enseñaba muchas lenguas, ya había lectores de Japón, había una persona de China o dos a veces. Ya estaban las clases de árabe y de hebreo... (un segundo edificio) lo vimos como un gran logro y que pudiéramos expandirnos un poco. Y en ese tiempo el CELE era más solicitado creo que ahora en cuestiones de cursos de idiomas y entonces las colas eran tremendas, todo el mundo quería entrar al CELE a clases de inglés y de francés y de alemán y de italiano. (entrevista 5).

En conferencia, Marcela Williamson se referirá a la “toma por asalto del edificio B”, bajo su gestión, aunque es difícil saber a qué alude con esa expresión puesto que la descripción de una acción radical no está registrada en la memoria colectiva. Es un gesto expresado simbólicamente que revela sin embargo un tono de exigencia ante las autoridades de la UNAM. Desde entonces el CELE cuenta con dos edificios en pleno *campus* universitario, a los que se hacen permanentes remodelaciones, desde convertir un espacio reducido de almacenaje en pequeño salón de clase hasta obras mayores para ampliar la biblioteca (en 1999) o instalar una Mediateca o Centro de Aprendizaje Autodirigido (en 1995) en los basamentos del edificio B. Los trabajos constantes que se realizan en los edificios del CELE muestran que el espacio es un bien escaso y que se trata claramente de aprovecharlo en toda su capacidad. Lo relevante aquí es que, a la fecha, no se ha hablado de otorgar al CELE nuevas instalaciones más adecuadas a las necesidades.

Los años de dirección de Marcela Williamson son de gran riqueza en la vida académica y también de restricción presupuestaria según algunos testimonios:¹⁵¹

En el periodo de Marcela hubo cierta bonanza para la universidad. Se pudo organizar encuentros y contactos entre profesores e investigadores del CELE y de todo el país, pero también llegó un periodo difícil en donde se pidió mucha austeridad, y Marcela tomó muy en serio los asuntos de austeridad (...) dejó de hacer muchas cosas, aunque el encuentro de profesores no se dejó de hacer, pero sí se dejó de invitar a profesores extranjeros o de facilitar que los profesores fueran a congresos a otros países, todo eso se recortó. En los tiempos de Moreno de Alba muchos profesores salieron del país, iban a congresos y a cursos, y en tiempo de Marcela también pero, en las últimas fechas de su gestión, se dejó de hacer, se apoyó menos a los profesores. Ella lo justificaba porque toda la universidad estaba en austeridad y probablemente tenía razón. También eran los tiempos en que el CELE no percibía ingresos extraordinarios, no tenía manera de tener ingresos adicionales al presupuesto que el CELE recibía de la universidad. El presupuesto que el CELE recibía y recibe de la universidad cubre lo esencial, cubre los sueldos de los profesores y de los administrativos, cubre poquísimo de mantenimiento, cubre poquísimo para gastos de congresos, representaciones, invitados. (entrevista 5).

Durante la gestión de Marcela Williamson, ateniéndonos a las cifras oficiales publicadas en las Estadísticas de Personal Académico,¹⁵² si bien no creció significativamente la planta docente en su totalidad (de 133 a 135 profesores), se realizaron numerosas contrataciones de personal académico de carrera (de 27 plazas, se eleva a 35).

¹⁵¹ Entre 1982 y 1984, el gasto público destinado a la educación superior bajó de 0.26% con respecto al PIB y de poco más de dos puntos porcentuales con respecto al gasto total. Datos tomados de Ibarra Colado (2003: 347): *La universidad en México hoy: gubernamentalidad y modernización*. México, UNAM, UAM, UDUAL. Sin embargo, en los datos proporcionados por la Dirección de Presupuesto de la UNAM, el importe de los recursos asignados al CELE en el periodo de la administración de Williamson, aumentó de 86 mil 974 pesos en 1982 a 3 millones 327 mil 270 pesos en 1988. Consultar en los Apéndices el documento “Presupuesto UNAM 1967-2007. CELE”.

¹⁵² Estadísticas de Personal Académico de la UNAM, publicación anual de la Secretaría General, la Coordinación de Programas Académicos y la Dirección General de Asuntos del Personal Académico. Las cifras que damos en este texto provienen de estas publicaciones. En documentos publicados en el CELE, por ejemplo, el Informe de Actividades 1997-2000, las cifras difieren. Hemos optado por tomar las cifras de las Estadísticas de la UNAM porque ofrecen mayor continuidad que las del CELE mismo, donde por periodos largos se carece de información estadística porque, según los testimonios de varias personas, “han desaparecido los archivos”.

Había muchos profesores de asignatura que teníamos 30, 35 ó 40 horas, no era muy recomendable pero era la forma de cubrir el déficit de horas para hacer todo lo que estábamos haciendo (...) cuando concursé en 1985, también concursaron siete profesores más y eso es sólo de inglés, porque también entraron muchos de francés y de alemán (...) y poquito después hubo otro concurso en el que entraron otros que en el primer concurso no habían podido ganar porque no había suficientes plazas (...) Marcela negoció esas plazas (...) ella es una mujer muy valiente y además estuvo preocupada por el CELE y por la gente que estaba en el CELE; yo creo que ella supo hablar muchísimo con el rector Carpizo en ese tiempo, con la gente que estaba en la Secretaría General y supo convencer que valía la pena invertir algunas plazas en el CELE. Lo logró, creo que durante su época es cuando la planta de tiempo completo creció más, en todo el tiempo que el CELE ha tenido. (entrevista 5).

La planta docente se caracterizaba por su multiculturalismo:

el CELE era y es muy interesante porque siempre hay puntos de vista de diferentes países, y claro, diferentes culturas, en las cosas que hacemos y la mayoría de veces logramos conciliar. Así el CFP es una buena mezcla de lo que en esos tiempos pensaban Christian Lavenne y Jean Claude Fontaine con Anthony Shaw... en ese tiempo había también un lector alemán que intervino en el CFP, y los que estábamos aquí, que participamos (...). Se conformó un grupo de personas (quienes trabajaban en la UID) que verdaderamente tenían una visión muy amplia de las cosas y que estaban dispuestas a integrar lo que culturalmente era bueno para todos. (entrevista 5).

Son los años 80, “los años maravillosos” del CELE, en plena efervescencia, donde confluían ideas novedosas, nuevos proyectos y encuentros plurales con personas provenientes de diversos horizontes geográficos. Este multiculturalismo se convirtió en un elemento característico de la cultura institucional. El dinamismo impulsado por la convergencia en el espacio/tiempo de actores provenientes de culturas diferentes en contacto con los “que estábamos aquí” se cristalizaba en el Curso de Formación de Profesores. Por otra parte, para la comunidad estudiantil de la UNAM, lo que para Salgado había significado una lucha, –que en el CELE se impartieran diversas lenguas, aún las de poca demanda-, es un hecho instituido: el CELE afirma su vocación multicultural y plurilingüe.

¿Pero cómo se daba la integración del personal docente, habiendo en el CELE un mosaico de culturas y de lenguas en esta Torre de Babel? ¿Había relación entre los departamentos de idiomas? ¿Había algún tipo de relación entre los sujetos de diferentes culturas?

Al respecto, los informantes opinan que:

Lo que pasa es que no había una cohesión mayor entre los profesores porque era los de inglés con los de inglés, los de francés con los de francés, y así... (entrevista 4). Yo no recuerdo que hubiera mucha relación entre departamentos... En 1982, llegó una lectora de Japón que se llama Eiko y estuvo dos o tres años en el CELE, era compañera de cubículo de Carlos Gómez y mía, por un lado, y de Yumiko por el otro, o sea éramos cuatro en un cubiculito del segundo piso del edificio A y Eiko hablaba muy bien español, era interprete-traductora del inglés, y ella sí intervino en algunas propuestas en el departamento de inglés...porque lo podía hacer. (entrevista 5).

En cuanto al tema del intercambio académico y cultural ente profesores provenientes de diversas lenguas y culturas, se observa que dependía (y depende) en gran parte de su dominio del español y del inglés.¹⁵³ Ser un centro multilingüe constituiría pues no sólo una gran riqueza sino también un obstáculo para la comunicación especializada debido a la barrera de las lenguas.

2. El encantamiento y la desilusión

Para referirse a los miembros que conforman la institución y a la institución misma, es recurrente el uso del término “comunidad” en el discurso de los sujetos que trabajan en ella. (En el discurso de un informante recordamos que hay énfasis en la noción de comunidad: “Dejó de ser parte de nosotros”, “la empezamos a sentir muy ajena”: dos reflexiones que actualizan la noción de comunidad del CELE y que aparece con mayor claridad que antes.) Una de las características de las formas comunitarias de socialización [Dubar, 1998] se manifiesta en las “formas encantadas

¹⁵³ Para los anglófonos, el tema cobra otros matices puesto que es *lingua franca* también en el CELE. Nos referimos en particular a los hablantes de lenguas orientales, o griego o lenguas eslavas.

de creencias sobre lo racional”, según Weber. La definición, en principio aplicada a las sociedades tradicionales, no deja de tener sentido en el contexto estudiado. Se verá en efecto que el CELE ejerció cierta forma de encantamiento sobre los sujetos y, aunque existiera una base racional sobre la que operaba este encantamiento, en el nivel emocional se expresaba como una fuerza abrasadora. Narra un informante:

En el CELE yo me sentía muy a gusto, yo tenía ciertas dudas sobre lo que quería hacer (...), entro al departamento de inglés pero no sabía si esto era lo mío, pero muy pronto me encantó... Mi primera tarea fue trabajar en diseño de material de comprensión de lectura para el libro de inglés para ciencias, del que Fernando (Castaños) había hecho el diseño, pero él estaba en Inglaterra en esta época (...) Me puse a estudiar sobre *reading strategy*, todo el rollo de la lectura (...) yo había estudiado lingüística, había leído el libro de Austin *Decir es hacer* y no le había visto ningún chiste, pero cuando lo vi en el contexto del enfoque comunicativo: la palabra como acto social, me cayó el 20, la pragmática entre verbo y acción, yo sigo en este viaje, mi viaje, siento que ahí está mi vida (...) y luego todo lo de comprensión de lectura, procesos psicolingüísticos de la lectura, me encantaba lo de los discursos especializados, o sea pensar la ciencia no sólo como cuerpos de conocimientos sino también como discursos, entonces todo me empezaba a encantar y a fascinar y luego regresó Fernando y estábamos todos fascinados. 82, hasta 85, fueron años maravillosos y vitales para mí en el CELE. (entrevista 6).

Otro profesor también comenta:

En el curso (de Formación de Profesores) del CELE aprendí muchísimo, ese curso que duró un año, tuve profesores muy buenos, y yo descubrí un mundo nuevo, porque tenía una idea muy vaga de la metodología de la didáctica, de la psicolingüística, de la sociolingüística (entrevista 3).

Desde los primeros contactos con el campo de saber, el sujeto descubría, en el CFP del CELE, un universo de intelección amplio y profundo. Las prácticas docentes lo confirmaban y los alumnos, a su vez, descubrían una manera de aprender las lenguas extranjeras muy distinta a lo que habían vivido anteriormente. Aunado a lo anterior, el CELE de los años 80 y 90 estaba conformado por un cuerpo docente de gran profesionalismo y de una calidad humana “maravillosa”, para retomar el adjetivo del narrador. Existía una coherencia entre el discurso y la acción. El CFP tuvo además el potencial de cohesionar los

individuos para otorgarles el sentimiento de comunidad. Los contenidos teóricos que sustentaban el enfoque comunicativo, innovador, con una interpretación cabal de la pragmática, la socio y la psicolingüística, se abrían ante todos, por lo que significaban, pero también porque los profesores que los transmitían tenían una capacidad extraordinaria para hacerlo. De ser una ocupación probablemente transitoria, devenía una profesión apasionada y apasionante. De la preocupación por tener un lugar en el mundo laboral se pasaba al descubrimiento de un mundo de saberes ricos y propicios para la reflexión.

El programa del CFP no descansaba en una teoría o en una corriente o en una escuela. Se estudiaban textos de Ferdinand de Saussure, al mismo tiempo que se revisaba la bibliografía esencial de Roman Jakobson (y la Escuela de Praga)¹⁵⁴, de John L. Austin o de John J. Gumperz, entre otros. Se introducía a los alumnos a la pragmática que estudia el uso de los signos, con el famoso libro de Austin *How to do things with words*, se analizaba a detalle el esquema de las funciones del lenguaje de Jakobson, se explicaba con entusiasmo la gramática generativa de Noam Chomsky, se acompañaba a Gumperz cuando afirma que todas las comunidades lingüísticas son internamente diversas, se descubría la teoría del interlenguaje con S.D. Krashen y, con ello, se apuntalaba teóricamente el nuevo enfoque comunicativo que desplazaría por siempre el enfoque gramatical, el cual situaba erróneamente a la gramática como sistema independiente del uso social de las lenguas. El CFP del CELE, en su calidad de primer espacio de profesionalización en la docencia de las lenguas extranjeras en México, fue construido sobre bases teóricas-metodológicas sólidas y dio la pauta para una profesionalización académica de excelencia. El potencial humano y el campo de saberes teórico y práctico, dos de los factores básicos para conformar un programa de estudio serio, estaban perfectamente desarrollados en una estructura interesante pero relativamente restringida: un curso en lugar de una licenciatura.

Al fenómeno de encantamiento, se suma la orientación hacia la excelencia académica. El mandato institucional prescribe el establecimiento de “sistemas pedagógicos uniformes y más eficaces”. Los actores, en su interpretación instituyente del mandato, suman a la uniformización y a la eficacia metodológica dos misiones: innovar y ser vanguardia en materia de enseñanza de los idiomas. Estas

¹⁵⁴ La llamada Escuela de Praga es una “corriente lingüística del estructuralismo postsaussuriano que considera la lengua como sistema funcional. La aportación esencial de esta Escuela fue haber creado la fonología”. Luna Traill et al. (2005) “Diccionario básico de lingüística”. México, UNAM.

dos misiones agregadas contienen un implícito estratégico que es diferenciarse de las demás instituciones de enseñanza de idiomas, en particular en su calidad de institución universitaria, y dar un impulso a la didáctica de las lenguas en México. Esta voluntad instituyente tiene por basamento un deseo de confortar una identidad profesional que se sostenga en un fuerte compromiso como docentes e investigadores en el campo de la didáctica de las lenguas y de la lingüística aplicada.

Una de las estrategias de consolidación identitaria (y de consolidación de la institución) consistía en producir materiales didácticos originales que constituyeran una aportación significativa en el campo de la docencia de las lenguas en México. La narración de lo sucedido en torno a este tema empieza así:

Gwen Colle¹⁵⁵ quería que hiciéramos un material de inglés, dimos argumentos a favor de hacer materiales, explicábamos porqué no convenía utilizar el material comercial, decíamos 'los materiales que hay ahora son malos, todo lo que hay de ideas, en la maestría, en el CFP, no está bien traducido en los materiales comerciales (...) somos punta de lanza, debemos poner el ejemplo, hacer materiales experimentales' (...) ella (Gwen Colle) se convenció. Y como era el 82 y estaba la crisis económica, con más razón había que hacer materiales porque iban a ser muy caros los materiales comerciales para los alumnos –claro, no contábamos con que el mercado siempre se adapta-, y empezamos a hacer estos materiales (el General English Proficiency in University Students, mejor conocido como 'GEPUS') a inicios de 83. Sí fueron muy ambiciosos, es más, ahora que di un curso de diseño de curso, volví a revisar ese curso y yo digo: no sólo no estábamos tan mal, sino que estábamos bastante *progres* y teníamos bastantes cosas que decir (...) era el CELE de ese momento, con gente que tenía la idea de que hay que proyectarse (...) entre el 83 y 85 estuvimos haciendo los materiales y los piloteamos. (entrevista 6).

Para estas fechas, el uso de materiales comerciales estaba instituido. Estas prácticas instituidas, que tenían como corolario que el mercado de los manuales comerciales penetre en el CELE y lo invada, fueron trastocadas desde un espacio en el que se filtraron varios factores: un campo de saber renovado a la luz de las teorías lingüísticas aplicadas a la enseñanza de las lenguas donde podían desplegar su imaginación creadora,

¹⁵⁵ Gwen Colle era jefa del departamento de inglés.

una toma de posición frente a las políticas editoriales de los países hegemónicos, y la coyuntura económica. Este espacio fue ocupado por sujetos que vivían con intensidad “el encantamiento” producido heurísticamente y que estaban convirtiendo al CELE en su institución de vida.

Ahora bien, la historia de las controversias entre los grupos que se formaron en el CELE remonta a este momento, en torno al tema de los materiales didácticos para las clases de inglés. Sobre estos materiales, un relato refiere:

Durante el tiempo de Marcela se persiguieron proyectos que ahora no se ven. Hubo un grupo de gente que estuvo trabajando en libros de texto propios para el CELE, libros de texto para las clases de inglés, se invirtió muchísimo tiempo en esto y el producto no fue lo suficientemente bueno y, de hecho los libros se usaron pocos años, luego se dejaron de usar, se optó otra vez por libros de texto de Cambridge University Press o de Oxford University Press o de Henneman o de quien fuera. Entonces el producto de esos años no es tan claro, porque se trabajó mucho en proyectos que no trascendieron (...) Respondía a la línea del enfoque comunicativo, se apostó muchísimo al enfoque comunicativo, y a toda la idea de conocimientos previos, esquemas, y todo eso, y poco trabajo en estructuras gramaticales, en pronunciación, etcétera, se apostó mucho a eso y el producto, el General English Proficiency in University Students (GEPUS), no prevaleció, no continuó. (entrevista 5).

Con la primera de las dos citas anteriores, sabemos cómo inició el proyecto del GEPUS y con la segunda, tenemos una mirada retrospectiva de los hechos. ¿Qué sucedió? Junto al encantamiento, viene la desilusión. Conviene detenernos en estos hechos, que se inscriben en una coyuntura de politización sindical y estudiantil, por las implicaciones que han tenido en la vida política de la institución puesto que marcan una fractura ideológica en este grupo humano que se empezaba a llamar “comunidad”.

Una profesora elaboradora de este material, narra:

(...) yo tenía la idea de que todos los maestros iban a ser muy contentos (con el GEPUS), de hecho el diseño, la concepción era de crear un tronco con ramas...la idea de hacer ramas, es una idea de flexibilidad en el diseño, pero la idea de las ramas era entre otras cosas para permitir la creatividad y adaptarse a las necesidades de los alumnos y que un maestro pudiera optar por una rama u otra. (entrevista 6).

Se constituyó un grupo con profesores de tiempo completo y de asignatura:

La carga más teórica de diseño del curso era de la gente formada para eso, y yo como profesora de asignatura, lo que hacía era asistir a las reuniones de ellos, escuchar sus discusiones más teóricas y me encargaban las ramas, en general ellos hacían el tronco y yo hacía ramas, que era material opcional. Era muy estimulante porque primero yo aprendía, luego no sólo escuchaba cosas y reflexiones, sino que después tenía que sentarme y tratar de producir y no sólo producía sino que había una retroalimentación de todos y en todo. (entrevista 20).

Esta forma de trabajar redundaba en algo muypreciado: el ambiente de trabajo:

(...) si me preguntas qué ha cambiado más en el CELE, yo creo que es el ambiente. Entonces era un ambiente muy estimulante, de mucha exigencia académica, de mucho rigor pero muy generoso, mis colegas que en el fondo venían siendo mis maestros, tenían todo el tiempo del mundo no sólo para ver el material, era realmente un trabajo de equipo, veían, lo tomaban en serio, se tomaban el trabajo de averiguar por qué había yo tomado las decisiones que tomaba, yo aprendí muchísimo ahí. (entrevista 20).

La experiencia de otra maestra habla también de las formas de profesionalización:

(...) yo estaba encantada porque además luego podías aplicar el material que estabas haciendo en el salón... pienso que eso es un indicador del nivel que pudo tener el CELE y de esta integración en donde estabas viendo las discusiones teóricas, estabas viendo el trabajo de diseño de material, estabas viendo el trabajo de investigación en el salón, aplicando los materiales. Cuando empecé quizá no era un trabajo de investigación en el sentido estricto, era una investigación más cualitativa de registrar tus impresiones, anotar, y poco a poco se fue sintiendo la necesidad de probar el material de manera más rigurosa con un grupo piloto, darle seguimiento. (entrevista 6).

En este proceso de creación de un manual para el aprendizaje del inglés, que constó finalmente de tres tomos para tres niveles, el colectivo de los profesores de inglés, que constaba de unos ocho maestros, se reunía para comentar los avances y los resultados de su aplicación en clase y en el grupo piloto. Pero poco a poco los autores se dieron cuenta

que empezaban a surgir reticencias por parte de algunos profesores. Narra uno de nuestros entrevistados:

(...) el proceso de elaboración y discusión colectiva debe de haber durado un año y medio porque rápidamente este material empezó a desatar polémica, empezó a haber una reacción feroz en el departamento de inglés contra el material y una resistencia feroz (...) pronto vi que para las teachers of english ¡éramos una verdadera aberración! aunque para el estado del arte de este momento en diseño de curso estábamos muy a tono con todos, con los franceses, con los ingleses (...) comenzamos a tener reuniones con los maestros para explicar los libros y empezaron las maestras a decir 'Es que aquí en la primera lección ponen una frase con el *verb to be* en pasado: *John Lennon was a musician*. Eso no se puede porque no les han enseñado el *past tense* todavía a los alumnos'. Entonces –explica la narradora- yo empecé a preguntarme muchas cosas... ¿cómo se habían formado esas maestras?, ¿si habían leído o no a autores en los que nosotras nos sustentábamos?, ¿por qué ese afán de oponerse sistemáticamente a nosotros? No se daban cuenta, en ese ejemplo tan simple, que el tiempo verbal no era el *teaching point* de por sí, que eso no importaba, si tienes el referente cultural la cuestión de los tiempos es lo de menos por ahora, daba igual porque lo importante del ejercicio no era si era pasado o presente, lo importante era si se estaba hablando de John Lennon o de quién (...) lo mismo en francés no hubiera causado particular bronca porque los de francés ya tenían clara la perspectiva comunicativa...además yo suponía que éramos muy *progres* en nuestras ideas, yo no veía una bronca, hasta que con los materiales empezó a haber mucha resistencia ... metimos estrategias de comprensión de lectura, de hecho el mismo tipo de ejercicios que hacíamos de por sí en las facultades... pero se ve que ese fue un error de cálculo nuestro muy grave, se ve que los *teachers* no estaban listos para aceptar eso.(entrevista6).

Además de estas observaciones que tocan el tema de la profesionalización de los docentes y los diferentes enfoques en didáctica de las lenguas, el narrador encuentra otra explicación en una disfunción en el proceso de socialización:

(...) en mi análisis, yo siento que la bronca no fue el material en sí ni fuimos nosotros ... yo tengo la fuerte hipótesis de que se dieron esas cosas porque Gwen decretó 'Ustedes hacen este material y los otros acatarán'. Intenté convencerla que por ahí no iba la cosa, que debía ser más abierto, aunque tampoco fuimos nada más Ann y yo, intervinieron

varios profesores más en eso,¹⁵⁶ pero el hecho es que los profesores lo vieron quizá como una imposición. (entrevista 6).

Otra profesora, que fue “una defensora acérrima de este libro” y que lo utilizó hasta cuando ya nadie más que ella lo utilizaba, ofrece otra explicación, cercana a la anterior:

(...) es que los maestros de inglés no lo sabían trabajar. Les implicaba retos que no podían resolver. Este libro partía de un enfoque, el comunicativo, y lo aplicaba con rigor, no tenía un método, ese era el problema... un método es algo mecánico

por el que te van guiando y el enfoque refleja teorías pero no te dice cómo tienes que hacer las actividades porque simplemente no hay una sola manera de hacer las cosas (entrevista 21).

Agrega que era un material *sui generis* que tenía anclaje en el perfil de los estudiantes mexicanos de la UNAM, “tenía que ver con el contexto, era pertinente en muchos niveles: teóricos, metodológicos y prácticos”. Pero también hay quienes recuperan de estos hechos actitudes académicas valiosas, en particular si las comparan con las prácticas actuales:

A pesar de eso lo que yo valoro es que eran discusiones feroces pero eran discusiones académicas y las había muchas...Yo creo que empezó a haber un malestar, un desencuentro, no sé si realmente había niveles diferentes de formación de la gente que estaba debatiendo, no sé si había un problema de recepción de los comentarios del otro, no sé si había un problema de falta de paciencia de los críticos, mucha rigidez, mucha sujeción a los métodos previos y como mucha inseguridad, no saber cómo moverse con el material, con el enfoque, con los compromisos teóricos (...) yo creo ahora que había una combinación de todo, había fallas pero del otro lado todos éramos tan militantes, quizá había una defensa muy apasionada de las convicciones y entonces una actitud de: ‘Ustedes no lo saben aplicar’, quizá haya habido algo de esto. Aun cuando hubo estos enfrentamientos, detrás de todo esto había un sustrato académico y de reflexión muy estimulante. Ninguna de las dos partes supo levantar el reto. (entrevista 20).¹⁵⁷

¹⁵⁶ Los autores de General English Program for University Students (GEPUS) fueron: Profesor/inglés/TC Emilsson, Ann Hildreth, Phillis Ryan, Anthony Shaw, Marilyn Buck, Diane Ormsby, Carlos Alfaro y Carmen Curcó.

¹⁵⁷ Las discusiones se daban en el terreno de lo académico, sin embargo, los profesores “firmaron una carta en contra de los materiales” demostrando con ello su disposición a llevar el tema al ámbito político.

Cabe precisar que si bien en un primer tiempo, los autores de los manuales se atrevieron a “arriesgar su diferencia en la articulación con otras fuerzas en pugna” [Arfuch, (2002a) 2005], pronto, ante la necesidad inconsciente de proteger los intereses de lo institucional por encima de las diferencias grupales, entra en juego, de nueva cuenta, un pacto denegativo al aceptar un compromiso mediano que consistió en dejar que el GEPUS se volviera “uno de tantos materiales” para las clases de inglés.

Este pasaje de la historia del CELE coincide con los movimientos de protesta estudiantil. En efecto, en medio de este debate intenso en el departamento de inglés, en la UNAM vientos de huelga se anunciaban:

Eso coincidió con la huelga del CEU, los desencuentros profesionales coincidieron con los desencuentros políticos, así fue, la gente que había sido más vinculada al diseño del GEPUS era la gente que apoyaba al Consejo Estudiantil Universitario (CEU), y la gente que no, era la gente que apoyaba a las autoridades.¹⁵⁸

Mientras tanto, en el área de la enseñanza del francés, desde finales de los años 70, había irrumpido en el escenario un método basado en el enfoque comunicativo, llamado *C'est le printemps* (“Es la primavera”), que traducía el interés por anclar la enseñanza y el aprendizaje de la lengua a contextos sociales reales. Los autores presentaban sin cortapisas su propuesta innovadora:

C'est le printemps nació de una crítica de contenido de los métodos audio-visuales y del aburrimiento que suscitaban generalmente: se trataba de romper con las historias de familia, los enamorados de otro siglo y los estudiantes afortunados. De tal forma que *C'est le printemps* no es la historia de una familia pequeño burguesa sin problemas o de un idilio entre jóvenes tímidos, sino una serie de situaciones que ponen en escena personajes diversos, gente de todas las edades, franceses y extranjeros que viven en Francia.¹⁵⁹

En guisa de ilustración, se incluyen a continuación dos láminas que corresponden a las primeras lecciones sobre formas de presentarse y presentar a alguien.

¹⁵⁸ Testimonio que se deja en el anonimato completo.

¹⁵⁹ Montredon, Jacques et al. (1976:5) segunda edición *C'est le Printemps* Método de francés lengua extranjera. Libro del profesor. Centro de lingüística aplicada Besancon París, CLE internacional.

1 Dialogue B - AU COMMISSARIAT



Dialogue B - AU COMMISSARIAT 1



Los personajes son: Alberto, estudiante italiano, primer policía, segundo policía.

Imagen situación: en la comisaría.

Diálogo entre los dos policías:

- Qui c'est ? (¿Quién es ?)
- Un gauchiste. (Un izquierdista.)
- Il est français ? (¿Es francés ?)
- Non, il est italien. (No, italiano.)
- Il parle français ? (¿Habla francés ?)
- Pas du tout. (Para nada.)

- *Est-ce qu'il habite à Paris ? (¿Vive en París ?)*
- *Ça, je ne sais pas. (No lo sé.)*
- *Il travaille ? (¿Trabaja?)*

- *Mais non, il est étudiant. (No, es estudiante.)*¹⁶⁰

Uno de los autores de estos libros de texto, Christian Lavenne, del Centro de Lingüística Aplicada de Besançon en Francia, es invitado por el CELE en el marco de un convenio de cooperación, ocupa el cargo de coordinador del Curso de Formación de Profesores de 1979 a 1982, fomenta la utilización de este método durante un par de años para luego impulsar la creación de materiales realizados por los profesores del CELE bajo su coordinación.¹⁶¹

3. La huelga, el tiempo suspendido

Cuando estalla la huelga del Sindicato de Trabajadores de la UNAM (STUNAM), en 1983, el CELE tiene 17 años y la lucha sindical es de los trabajadores, empleados no académicos. Pero, a diferencia del movimiento político anterior durante el periodo de R. Ortiz y Ortiz, en esta ocasión, algunos académicos del CELE se sienten comprometidos con el movimiento huelguístico. Luego, durante cuatro años, de 1986 a 1990, la UNAM conoce un periodo caracterizado por la protesta estudiantil. El primer factor en suscitar el debate fue el diagnóstico sobre el estado que guarda la universidad, que lleva por título *Fortaleza y debilidad de la UNAM*¹⁶², presentado en abril de 1986 por el rector Jorge Carpizo ante el Consejo Universitario. Este documento da pie a ciertas reformas que el Consejo Universitario aprueba en septiembre del mismo año. Miembros de la comunidad estudiantil se oponen a algunas de estas medidas¹⁶³ y se organizan en torno al Consejo

¹⁶⁰ Montredon, Jacques et al. (1981, segunda edición): *C'est le Printemps* Método de francés lengua extranjera. Centro de Lingüística Aplicada de Besançon. París, CLE internacional.

¹⁶¹ Información aportada por Elsa López del Hierro.

¹⁶² *Fortaleza y debilidad de la UNAM*, Gaceta UNAM, 17 de abril de 1986.

¹⁶³ De las múltiples reformas propuestas por el rector Carpizo, muchas no son motivo de protesta. En cambio, "la abolición del llamado "pase automático" para los estudiantes del nivel medio superior que no obtengan un promedio superior al ocho y no hayan terminado sus estudios en tres años, y el aumento considerable en el pago de inscripción a los cursos de maestría y doctorado" fueron reformas rechazadas por gran parte de la comunidad estudiantil". Publicado en La Jornada, 25 de octubre de 1986. información tomada de: Woldenberg, José (1994): *Revuelta y congreso en la UNAM*. UNAM, Coordinación de Humanidades.

Estudiantil Universitario (CEU) a partir del 31 de octubre de 1986. A pesar de haberse establecido un diálogo público entre los representantes de las autoridades y el CEU, en enero de 1987 estalla una huelga que durará 20 días. El CEU exige la realización de un Congreso General en el que la comunidad plantearía el rumbo que debe tomar la universidad. La organización del Congreso tomó varios años para celebrarse del 14 de mayo al 5 de junio de 1990.¹⁶⁴ Lo que sigue son testimonios de este momento previo al Congreso tal como se vivió en el CELE, según las personas entrevistadas:

(...) empezó el movimiento del 86-87. ¡Finalmente un poco de razón en lo que se estaba diciendo! Estábamos muy entusiasmados porque a Marcela ya la sentíamos muy institucional en el mal sentido... en general todo lo del CEU fue como las aguas, ¡la lluvia de primavera! ¡finalmente aquí pasan cosas! (entrevista 6).

La institución de vida se densifica con la incorporación de factores políticos significativos de la asunción de una toma de posición determinada. Para algunos actores, la institución se define como institución de vida en la medida en que existen esas tomas de posición políticas, –que en el fragmento siguiente se expresa en términos de ‘las reglas del juego de poder’-, aunque esto deba crear “divisiones” o rupturas:

Había asambleas, debates, discusiones en las que yo tomaba partido, y un día llega la jefa del departamento y me dice ‘Pero tú tienes que estar agradecida con Marcela porque Marcela apoyó tu proyecto’¹⁶⁵ y le digo ‘Este proyecto y el movimiento estudiantil tienen la misma base ideológica, yo no puedo estar en contra del movimiento estudiantil y a favor de los materiales, estoy a favor de los dos, yo estoy siendo 100% consecuente en mi trabajo profesional y en mi trabajo político. Ese momento entre 86 y fines de 87, en mi opinión, marcó las representaciones de poder y sociales en el CELE y son las reglas, es un esquema que ha operado hasta ahora. (entrevista 6).

Otro testimonio abunda en el mismo sentido de las fracturas:

Yo participé y ahí me identificaron en el conflicto universitario en 87 cuando se formaron dos bandos muy separados, puedes imaginar en qué bando estaba yo, entonces hubo alguna gente que dejó de saludarme, a mi y a otra gente, pero fue útil porque yo pude

¹⁶⁴ Información tomada de: Woldenberg, José (1994): *Revuelta y congreso en la UNAM*. UNAM, Coordinación de Humanidades.

¹⁶⁵ De los manuales de inglés referidos *supra*.

identificar la forma de pensar de alguna gente, pensar y actuar, y entonces ahí surgieron amistades que todavía siguen.¹⁶⁶

Otro profesor entrevistado dirá:

Yo no estaba todavía en el CELE en 88, pero sé que los maestros participaron activamente, que hubo campamentos afuera, yo podía identificar –cuando ingresé– qué maestros habían participado y quiénes no, esas cosas me quedaron claras aunque yo no estuviera involucrada. (entrevista 8).

¿Cuál fue la actitud de la directora ante los sucesos?:

Las reuniones en tono más político las desató Marcela sin quererlo porque nos convocó a una asamblea en la que nos pidió que suscribiéramos un documento, lo que siempre pasa, pronunciándonos a favor de un documento que iba a publicar el rector Carpizo contra la huelga del CEU, entonces se le volteó porque le dijimos que sí, que una huelga era algo indeseable, pero le propusimos que ya que la única manera de evitar una huelga era accediendo a la demanda del CEU de un congreso, mejor nos pronunciáramos a favor del congreso para evitar la huelga. Marcela se puso como loca, no sabía qué hacer, tenía al auditorio ‘Rosario Castellano’ lleno. (entrevista 20).

Un informante busca explicar (o explicarse) varios factores de los sucesos: la agresividad de los estudiantes ante el rector y las autoridades universitarias, el CELE implicado en asuntos “que no le conciernen”, la politización de los profesores del CELE, y reconoce que el movimiento del CEU era “académico” (es de resaltar que los dirigentes de la huelga del CEU formulaban cuestionamientos sobre la identidad de la universidad, sobre la inserción de la educación superior en el mundo social y las formas de democratización de las instituciones de educación superior):

Fue una época muy difícil para el CELE y para la universidad, o sea el doctor Carpizo en los últimos años tuvo todo el movimiento del CEU, difícilísimo, y no podía controlar el Consejo Universitario al último, fue cuando Mireya Imaz, la hermana de Carlos,¹⁶⁷ le arrebató el micrófono en plena sala de consejo cuando iba a tomar juramento a todos los nuevos consejeros (...) y ahí, en las narices de todos nosotros, Mireya Imaz le arrebató el micrófono al doctor Carpizo, entonces eso es muy triste, eran momentos difícilísimos, y el CELE reflejó esos momentos, como el CELE siempre ha reflejado los momentos difíciles de la universidad, su ubicación así de entrada, la

¹⁶⁶ Se respeta el anonimato completo a solicitud del entrevistado.

¹⁶⁷ Carlos Imaz, líder estudiantil del CEU.

ubicación del CELE en pleno *campus* principal de Ciudad Universitaria, al lado de la Facultad de Ingeniería, de Diseño Industrial, de la Facultad de Química, lo hace totalmente vulnerable, cualquiera de estas

facultades cierra y el CELE cierra, no importa si al CELE le conciernen los problemas de esas facultades... y los alumnos son de las facultades... entonces le afectó muchísimo todo el movimiento del CEU, la huelga del CEU. Al CELE le afectó muchísimo porque al doctor Carpizo le afectó. Y claro que el ambiente era terrible. Tenso, desagradable, feo, dividido, el CELE creo que tuvo en esos tiempos uno de sus peores momentos, porque en general tiende a ser radical, y se radicaliza para un lado y para otro, los profesores toman partido claro y ven las cosas con mucho compromiso, con mucha lucha... el del CEU sí era un movimiento universitario, y había sí una posición, había academia. La comunidad se polarizó, reaccionó y una gran parte reaccionó mucho contra Marcela. Entonces su época, al último, fue muy desagradable. (entrevista 5).

Un testimonio apunta hacia la metáfora de la huelga como *el tiempo suspendido*, cuando las relaciones cotidianas se trastocan, cuando se rompe el frágil equilibrio de la rutina:

En esa huelga lo que recuerdo como muy bonito es que yo no conocía prácticamente a nadie, llegabas, dabas tus clases y te ibas, y si trabajabas en algún grupo pues bien, si no, había relativamente pocos contactos. A raíz de la huelga eso cambió, estaba el auditorio lleno y fue un proceso de encuentros ideológicos con gente que habías visto en los pasillos pero con quien nunca habías hablado, o alguien levantaba la mano y descubrías a esa persona, entonces hubo una integración a nivel interdepartamental que yo no había vivido pero por lo que me dicen, los demás tampoco, nadie había vivido algo similar, quitando quizá a la gente de formación porque en aquel momento había un tronco común más amplio, había un contacto más estrecho entre las distintas lenguas, pero los profesores de asignatura no. Lo recuerdo como un momento de descubrimiento de gente que fueron colegas, fueron profesores, fueron maestros míos y luego fueron mis amigos... un ambiente muy multicultural donde además cada uno se expresaba a su estilo, los italianos no decían las cosas como los mexicanos ni los franceses decían las cosas que decían los alemanes. Para mí era un momento muy importante, muy rico a muchos niveles y creo que el CELE, que tenía un potencial de desarrollo, en momentos como éste, lo he visto todavía en más dimensiones (entrevista 20).

Y un testimonio más acentúa el sentido social del “tiempo suspendido”:

En la huelga, entras en una lógica muy especial, esa lógica de la lucha y de la búsqueda, de la discusión, el poder... uno siente esa vitalidad porque va mucho más allá de la pequeña realidad que se está viviendo... Era muy vital, a mí siempre me han gustado las huelgas como procesos que obviamente tienen una razón de ser y son un instrumento político, pero también te meten en otra cultura, se establece una serie de relaciones diferentes, es otra realidad. Obviamente todos los que están metidos en eso entran como a una visión muy romántica del colectivismo, estás como fuera de todas las otras lógicas sociales, yo ahí seguí. (...) Nadie me ha preguntado, pero si alguien de aquel bando me hubiera preguntado, yo hubiera dicho ‘es que sólo así se hacen las cosas, peleando, luchando por lo que crees’... me sorprendían mis colegas porque antes, todas ellas siempre se quejaban, quejándose del salario y de lo injusto y del autoritarismo, todos se quejaban. El día que empezó el CEU decían ‘ay no, es que son muy revoltosos’ y tú les decías ‘bueno, ¿quieres hacer algo o no quieres hacer nada?’ (entrevista 6).

Un informante detiene su análisis en el valor que adquiere la palabra al determinar las relaciones sociales. Lo sucedido en estos años de conflictiva política, lo llevó a observar en el CELE una tipificación acendrada a partir de los discursos emitidos por los sujetos, de tal forma que llega un momento en que la persona encarna su propio discurso y carga para siempre con el estigma surgido de la interpretación de su discurso. Lo que se plantea como una forma societaria de socialización –siendo el debate de ideas, a través del lenguaje, un instrumento *a priori* útil y necesario para ello-, en la que los colectivos se organizan sobre la base de intereses mutuos y donde los sujetos no ocupan una posición asignada sino que la eligen en función del mosaico de posibilidades creado a lo largo de su trayectoria familiar y profesional (Dubar), puede convertirse en los hierros del sujeto encajonado en su discurso. Como se ve a continuación, el profesor entrevistado pone el acento en la construcción del discurso político y del impacto que tuvo en la identificación de los grupos en el CELE:

(...) te das cuenta que más allá de lo que uno pueda criticar a las personas, hay que entender qué es lo que pasa cuando uno define su postura, el estar en una asamblea entre pares, habiendo hecho a un lado estructuras de toma de decisiones y roles sociales, esos momentos

que son muy vitales son a la vez muy destructivos en el sentido que crean barreras mucho más fuertes que las mismas acciones ... quizá si no hubiera habido esas asambleas, nuestras relaciones no se hubieran deteriorado así... se fija un sentido ahí y no lo sacas, se quedó, se estigmatizó y ahí se queda... esas asambleas fueron muy importantes en ese

sentido, para bien o para mal, de fijar cosas, quién está en qué bando, de crear bandos donde antes no había bandos... yo tenía muy buenas relaciones con algunas de ellas antes. (entrevista 6).

Desde la perspectiva del análisis del discurso, uno de sus precursores precisa:

(...) las ideologías controlan las estrategias fundamentales para la defensa, legitimación y promulgación de las actitudes sociales en el habla, el texto y las acciones. Proporcionan los marcos generales para la interpretación de los acontecimientos sociales y políticos que cotidianamente vive la gente, y en esta forma definen el consenso en el que se basan la comunicación y la interacción de los miembros del grupo (interno). De esta forma (...), constituyen la traducción socio-cognoscitiva de las metas e intereses del grupo.¹⁶⁸

Otro tema fundamental en la dinámica identitaria del CELE es el de los estudiantes. Los vínculos entre profesores y alumnos se estrecharon:

Vi también en esa época que muchos estudiantes que no podían dar cauce a sus inquietudes de participación más política en sus facultades iban al CELE, ahí hubo una participación muy integrada de trabajadores, académicos y estudiantes. Hacíamos separadores para libros que decían *educación popular* en todos los idiomas, los hacíamos a mano y los repartíamos en las marchas y entonces los alumnos se integraban y se acercaban mucho a sus profesores de lengua a un nivel más personal. (entrevista 20).

Otro informante abunda y problematiza la relación CELE/estudiantes:

¹⁶⁸ Van Dijk, Teun A. (1980): *Estructuras y funciones del discurso*. México, Siglo XXI. Pág. 184.

Se estableció un CEU-CELE, de los alumnos... porque *esa era toda la bronca, toda la discusión era ¿qué es el CELE? el CELE sólo tiene estudiantes prestados*, entonces era como decir no tenemos velas en el entierro de las broncas estudiantiles... pero había una bolita de estudiantes que decía que ellos se identificaban con el CELE y que para ellos el CELE tenía un elemento muy vital y que les gustaba mucho, etcétera. Y cuando estalló la huelga, un grupo levantó su

campamento con la bandera rojinegra en el CELE y yo y otros profesores estuvimos viniendo, los apoyábamos... (entrevista 6).

Los profesores sienten la frustración de no poder completar su proceso de construcción identitaria por la adscripción fugaz y no plena de los estudiantes pues definen su identidad universitaria a través de su facultad de pertenencia, no mediante su adscripción al CELE. Pero, en este movimiento huelguístico, sucedió que se identificaran con el CELE hasta el grado de elegirlo como “base territorial” para manifestar su protesta.¹⁶⁹El valor simbólico de esta relación de identificación mutua es fundamental en la dinámica identitaria porque toca la esfera psicoafectiva en la que se construyen las identidades narrativas de los sujetos en la duración y en las múltiples pertenencias. Este espacio de identificación alumno/maestro aparece en la novela institucional como un factor de peso y recurrente en la construcción identitaria. Una de las estudiantes que participó en el CEU-CELE narra su experiencia:

La llegada de la huelga era inminente, así que para entonces ya nadie hacía planes a mediano plazo, todo tenía que entregarse y terminarse en esos días, porque venía la huelga...y un día llegó. Primero fueron las facultades y al arribar al CELE, ya todo el mundo sabía que la huelga ganaba terreno en C.U. Como siempre en las acciones concretas, fuimos los más pocos quienes decidimos formalizar el acontecimiento: cerrar las puertas del CELE. Era antes del medio día y no sé porqué fue así pero creo recordar que no había mucha gente ese día-ni alumnos ni académicos-.La mayoría de los simpatizantes activos de la huelga participaban con sus facultades, así que el cierre del CELE fue la respuesta espejo, espontánea y solidaria de quienes en ese momento nos encontrábamos ahí hacia los que venían haciendo labor durante toda la mañana. Se entró a algunas áreas en donde se pensaba había material de papelería. Algunas puertas estaban cerradas, pero se abrían introduciendo tarjetas telefónicas entre la puerta y la pared al nivel de la chapa. Un poco a ciegas estábamos haciendo las cosas cuando acompañados con panderos e instrumentos improvisados (botes de metal a manera de tambor y botes con piedritas adentro a manera de maracas) llegó la ayuda: desbordando alegría, tocando, cantando y bailando a ritmo de guantanamera, llegó un grupo como de 20 estudiantes. Quiénes son? de dónde vienen? Filosofía y Letras había llegado. De la nada todo el mundo se hablaba como si fuéramos un equipo que tenía años trabajando juntos, tuvimos engrudo y bastaba con que uno hiciera algo, todos los demás le imitaban. De esta forma,

¹⁶⁹ La Biblioteca del CELE permitió a grupos de estudiantes alumnos del CELE reunirse en ese espacio físico, sin la ingerencia del personal académico ni administrativo.

todos y cada uno de los salones del CELE fueron sellados con una hoja blanca embarrada de engrudo con la leyenda "HUELGA". Finalmente, las puertas principales se cerraron, los chicos de Filosofía hablaron con algunos y siguieron su camino.

Solos otra vez los alumnos del CELE, empezó la organización: campamentos, material para hacer barricadas, etc. Para entonces, creo que también algunos de los trabajadores simpatizantes de la huelga ya estaban ahí. Seguramente sí hubo alguna protesta por parte de algún alumno para evitar el cierre, pero era una clara mayoría que apoyaba la acción o se quedaba al margen, así que bastaban algunas palabras de convencimiento para los inconformes y punto: no hubo nada de violencia ni confrontación con autoridad, académico o trabajador alguno.

Al día siguiente se instalaron las primeras tiendas de campaña-una o dos- para cumplir con la "guardia nocturna", nadie dormía: la guardia nocturna fumaba y platicaba. Cada cierto tiempo pasaban otras "patrullas" amigas preguntando como están? cuántos son? les falta algo? están bien? El comentario de todas estas patrullas era el mismo: aquí hay muy poca gente, hay que mandar refuerzos. Y si, éramos unos siete-ocho los defensores nocturnos del CELE (risas). Lo peor de todo es que algunos –yo incluida- después de la segunda noche ya buscábamos de manera urgente sustituto (sin éxito, por lo que al grupo defensor del CELE tuvieron que unirse alumnos de otras facultades). Sin embargo y a pesar de la pobre participación, decidimos marchar como CELE en la creo fue la primera gran marcha. Salió mejor de lo que habíamos pensado; ya entre trabajadores y alumnos no éramos tan pocos como pensábamos (participó buen número de trabajadores), así que para la segunda gran marcha, ya revitalizados, decidimos hacer una manta: CEU-CELE. Fue en esta segunda marcha que al ver la manta, se unieron a lo largo del camino y por vez primera algunos profesores (profesoras sobre todo) que se mostraban muy extrañadas de la existencia del contingente CELE como tal. De los idiomas que aportaron más elementos -según yo- estaba alemán en primer lugar y algunos de francés y ruso, no recuerdo más. La cabeza de este grupo en estas marchas era un chico estudiante de ruso "Mischa": coreaba consignas de protesta en un ruso perfecto -al menos así sonaba- con mucho ímpetu y empujaba a los otros a hacer lo mismo. "A ver...ahora ustedes los de alemán" !!! Yo no tenía ni idea y estoy segura que mis compañeros tampoco, pero era tal el empuje de Mischa que no faltaba quien inventara alguna frase con un par de palabras conocidas en ese momento y ni modo, ni entendíamos lo que decíamos pero lo gritamos bien fuerte (risas). Este conjunto de palabras raras junto con las pancartas también escritas al calor de la acción, creo que llamaban bastante la atención de los demás. Creo que marchamos una vez más como CELE, pero –al menos yo- no asistí más. Por supuesto que seguí el desarrollo de la huelga, incluso fui de visita a la cárcel (toda una aventura), y lo que creo que

pasó con ese contingente del CELE fue que se deshizo porque muchos terminaron incorporados a sus facultades. Según yo, los que quedaron hasta el final como CELE fue un grupo constituido solo por trabajadores...y creo que aunque juntos, ellos también terminaron por unirse a otros grupos de trabajadores...según yo...el contingente del CELE como tal, tuvo una vida relativamente corta, pero existió, ¡eso seguro! (entrevista 11).

Hemos visto que, desde principio de los años 80, cuando ingresa o titulariza su plaza un gran número de profesores del CELE, se busca para la institución una identidad propia marcada por opciones específicas de profesionalización (el CFP, la MLA, expertos internacionales, etcétera). Asimismo, vimos la aparición de las primeras divisiones en el seno del claustro académico en torno a una lucha por el poder, tomando como texto y pretexto una serie de libros de texto (valgan las repeticiones). A diferencia de los conflictos de los años 70 y su casi nulo impacto en el CELE naciente, los conflictos entre autoridades y estudiantes que recorren la segunda mitad de los años 80, a los que se suma una huelga del STUNAM a finales de 1988, repercuten en el CELE para confirmar la formación de “dos bandos”, como señalan los informantes, pero que algunos consideran como las premisas ineludibles del juego político y social. Lo cierto es que esta institución, al igual que todas las instituciones, “es en principio un objeto cultural que expresa cierta cuota de poder social” (Lidia Fernández: 1994:17) en la que, como tal, se anidan intereses, posiciones, ideologías y culturas diferentes, generalmente representados por grupos de sujetos que se identifican en torno a ello. Ciertamente, eran tiempos políticos de fijar posturas, para los profesores, puesto que los estudiantes de la universidad habían decidido participar en movimientos de democratización de su casa de estudio.

4. El Colegio Académico del CELE (CACELE)

El 28 de enero de 1987, reunidos en asamblea, los profesores del CELE deciden “respetar el derecho de huelga de los estudiantes y no hacer ninguna labor que vaya en contra de ello”.¹⁷⁰ A partir del 4 de febrero, se constituye el Grupo de

¹⁷⁰ La huelga del Consejo Estudiantil Universitario estalla el 29 de enero y finaliza el 10 de febrero de 1987, tras el acuerdo con el rector de llevar a cabo un Congreso “cuyas resoluciones deben ser ‘asumidas’ por el propio Consejo (Universitario)”. Información tomada de: Woldenberg, José (1994): *Revuelta y Congreso en la UNAM*. UNAM, Coordinación de Humanidades.

Académicos del CELE Pro Congreso Universitario Democrático (GACELE). Ese mismo día se forma el Consejo Académico Universitario (CAU). El GACELE se reúne en diez ocasiones durante la huelga del CEU en las escalinatas del CELE y en otras instalaciones (la librería 'Gandhi', por ejemplo) para discutir asuntos relacionados con la organización del futuro congreso, que sea democrático y resolutivo, pero también sobre "la universidad que queremos". El 17 de febrero de 1987, los profesores crean el Colegio de Académicos del CELE (CACELE). Entre esta fecha y marzo del mismo año, se afilian 78 profesores de carrera, de asignatura y técnicos académicos, lo que equivale aproximadamente a un 53% de la planta docente, constituida en ese momento por 145 profesores. El 8 de septiembre del mismo año quedan integrados los órganos del Colegio: Comité Coordinador, Comisión de Trabajo Académico, Comisión de Asuntos Laborales, Comisión de Difusión y Propaganda y Comisión de Finanzas.

El problema crucial lo constituye la representatividad del CELE, no sólo en el Congreso sino en el mismo Consejo Universitario. En la asamblea del 27 de febrero, Fernando Castaños informa que desde hace tres años los Centros de Extensión no están representados en el Consejo Universitario. Ante la posibilidad de carecer de representación en el Congreso, los profesores del CELE (y de los Centros de Extensión) se preparan. En estos momentos decisivos para la universidad, por el hecho significativo *per se* de la "toma de la palabra", los actores del CELE descubren o confirman una existencia fantasmal en materia estatutaria en la universidad. Ocupan una función social que nadie cuestiona, por el contrario, pero sus derechos políticos son obviados.

En los estatutos, bajo el rubro de docencia e investigación, el CACELE se fija por objetivo "impulsar el mejoramiento de la enseñanza y la investigación en el CELE (...) y defender la libertad de cátedra académica en la docencia, en la investigación y en la extensión, como derecho inalienable para el desarrollo de la ciencia y la cultura".¹⁷¹ En la sección "Referentes a la UNAM y al CELE", el CACELE establece, entre otros objetivos: "Pugnar por tener instancias democráticas y representativas del personal académico. Luchar para elegir libre y democráticamente a las autoridades del Centro". En el rubro nombrado "Referente al Personal Académico", los estatutos del CACELE estipulan la profesionalización de la docencia y la investigación, la solución de problemas eventuales entre autoridades, profesores y estudiantes, la defensa colectiva de los intereses colectivos e individuales del personal académico, la vigilancia sobre los procesos de dictaminación y

¹⁷¹ Colegio de Académicos del CELE (1987) *Objetivos*. Expediente CACELE.

procedimientos de ingreso, reclasificación, promoción y definitividad y finalmente propone en su artículo 8° “Impulsar y velar por la creación, funcionamiento y mantenimiento de condiciones adecuadas de trabajo para el desarrollo académico de personal colegiado”.

El CACELE es el primer organismo colegiado del personal académico del CELE. Como tal, constituye una instancia organizativa importante con miras al congreso universitario acordado entre el CEU y la rectoría con el fin de poder plantear en este espacio de diálogo y de acuerdos las necesidades del centro, como: temas laborales y estatutarios, órganos de decisión internos y formas de representatividad, en el marco del Estatuto del Personal Académico y del Estatuto General de la UNAM para su aplicación o su modificación, así como participar en todas las acciones de cambio favorables a la democratización de la universidad. En 1987, fue en particular la revelación de un espacio de identificación entre sujetos –participan activamente alrededor de treinta profesores- en torno a proyectos e ideales de vida personales que cobraban vigencia en la institución de vida en la que el CELE estaba deviniendo.¹⁷² Un profesor dirá: el CACELE “me ha permitido establecer lazos muy fuertes con personas que no conocía, forma parte de mi vida, tuve experiencias de vida muy gratificantes en el CACELE”. (entrevista 16).

5. Los foros de discusión de junio de 1988

Durante los años previos al Congreso Universitario de 1990, las autoridades convocaron a la realización de foros de discusión en las diversas dependencias de la UNAM. En el caso del CELE, se reunieron académicos, administrativos y estudiantes a lo largo de seis Seminarios de Diagnóstico los días 6, 7, 8, 9, 10, 13 y 14 del mes de junio de 1988, en el auditorio ‘Rosario Castellanos’ del CELE. Una importante huella de estos debates se halla en sus transcripciones publicadas en dos libros que constan de 151 páginas el primero y 141 el segundo.¹⁷³ El material da cuenta de la orientación de las protestas, de los problemas dominantes y las maneras de enfocarlos, del

¹⁷² Un ejemplo del debate ideológico lo constituye la sesión del 29 de mayo de 1987 en la que se discutió el tema del poder y la academia en la función del “personal de confianza” académico-administrativo. Queda claro que este tipo de debates no sólo fomentó identificaciones sino también fracturas, como lo apuntan los actores.

¹⁷³ Desafortunadamente, salvo en dos casos, se omitió incluir en ellos los textos de las ponencias, sólo aparecen las rondas de debates y las réplicas de los ponentes. Además, en algunos casos, se publica no el texto literal sino un resumen de lo dicho. En general, las transcripciones son deficientes en aspectos tipográficos y se corta a menudo el texto con puntos suspensivos.

espíritu de cooperación o de enfrentamiento entre los sujetos, de las prácticas docentes y otros temas. Los títulos de los seminarios, de las ponencias y de sus autores aparecen en los Apéndices.

La lista de los títulos de las 33 ponencias permite dar cuenta de la abundante participación en respuesta a la convocatoria oficial pero nucleadas por el CACELE, de las temáticas abordadas y de algo que aparece como una organización meticulosa de los Seminarios dando cabida a los diferentes actores, académicos, administrativos y estudiantes, aunque algunas personas lamenten que la participación de los últimos haya sido poco profusa, pero no por ello carente de sustancia. Las participaciones en cada Seminario fueron respectivamente de 80, 65, 76, 90, 85 y 28,¹⁷⁴ dando un total de 424 intervenciones.

Los temas que más interés suscitaron, a juzgar por el número de participantes en las discusiones y por la lectura de las transcripciones, versaban sobre:

- el estatus jurídico-administrativo del CELE, con la ponencia “Consideraciones respecto a la situación actual del CELE”,¹⁷⁵

- las implicaciones que atrae la figura de profesor de asignatura con la ponencia “Sobre los profesores de asignatura”,¹⁷⁶

- las prácticas docentes y los derechos de los alumnos a recibir una educación democrática con la ponencia “La democratización en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el CELE”.¹⁷⁷

La ponencia “¿Quién evalúa a la UNAM?” suscitó numerosas reacciones críticas por parte de la asistencia y las ponencias que ofrecían un diagnóstico de los diferentes departamentos de lenguas provocaron también muchas participaciones.

A continuación, se exponen algunas argumentaciones vertidas sobre el tema del estatus del CELE. La mayoría de los temas abordados durante este ciclo de debate se retoman en 1990, en ocasión del Congreso Universitario.

¹⁷⁴ El dato sobre el número de participaciones en cada Seminario aparece en la publicación de marra en las primeras páginas, donde se da también la lista de los participantes en los debates.

¹⁷⁵ No se incluye el texto de la ponencia en los libros de transcripciones.

¹⁷⁶ Se incluye un resumen de la ponencia en los libros de transcripciones.

¹⁷⁷ Se incluye la ponencia en los libros de transcripciones.

En el primer seminario, se hace la propuesta que el CELE deje de ser Centro de Extensión (CE) y pase a ser instituto de investigación bajo el argumento que los profesores del CELE cubren todas las funciones académicas: docencia, diseño, investigación y difusión de la cultura.¹⁷⁸

La defensa más vigorosa del CELE tal como está y del valor de ser un CE de excelencia, donde se trabaja mucho, con “una maestría de altísimo nivel, que tiene el mayor número de egresados de la universidad en porcentaje al número de personas que ingresan” la hace Marcela Williamson, directora en ese momento. Hace un alegato sobre lo que significa para el CELE ser un CE que se puede resumir así: habiendo nacido de “un experimento”, resultó ser un experimento muy exitoso. Refuta el sentimiento de vergüenza de ser CE que cree percibir y espeta: “¡Somos un ejemplo universitario de lo que se puede hacer en Extensión Universitaria!”. Le responde una profesora que no es un asunto de vergüenza ni tampoco del nombre que tenga el CELE sino que:

ser un Centro de Extensión nos ata en nuestra participación, en la forma de gobierno del CELE. Evidentemente, un Centro de Extensión como se concibe ahora tiene particularidades en relación a la elección de su dirección, los órganos de gobierno, al papel de los alumnos dentro del centro, creo que es el gran motivo de la inquietud. La inquietud es dar un poco más de libertad, dar un poco más de participación a los elementos de esa comunidad, no si es una vergüenza ser un Centro de Extensión.

Otra profesora abunda y ejemplifica diciendo que su trabajo académico fue dictaminado por otro órgano que no es el consejo académico, ilustrando así la idea que las reglas son difusas, se realizan prácticas que no están reguladas y que pueden afectar a los sujetos en función de criterios personales. Esa ausencia de normatividad proviene del reglamento flojamente integrado del funcionamiento de los Centros de Extensión. Otro profesor retoma el tema desde la perspectiva de la representación del CELE ante el Consejo Universitario, argumentando que son dos representantes para los cuatro Centros de Extensión de la UNAM (además del CELE, el Centro de Enseñanza para Extranjeros, el Centro de Iniciación Musical y el Centro Universitario de Estudios Cinematográficos), lo cual

¹⁷⁸ No tenemos el texto de la ponencia, esto se deriva de las participaciones del público y de la réplica de la ponente.

le parece injusto en la medida en que “el CELE es más grande que los otros y por lo mismo la problemática y las necesidades del CELE son diferentes”. También critica que el nombramiento del director y de los jefes de departamentos se haga por parte del rector:

(...) es algo caduco. Debería participar toda la comunidad... tal vez funcionaba cuando había 10 maestros y 50 alumnos, funcionaba el que recayera toda la responsabilidad en una sola persona pero creo que ahora que son tantos alumnos, tantos maestros, se tiene que llegar a formas en que la participación de la gente se vea en consensos y por lo tanto las decisiones sean consensuadas y no impuestas.

Asimismo, opina que “cada maestro debería tener por cada hora de docencia, horas de investigación”, siendo por cierto el carácter laboral de la figura de profesor de asignatura otro de los temas recurrentes en estos diagnósticos.

En ese primer seminario participa mucho un estudiante para plantear la problemática desde su perspectiva. Recuerda que estudiar lenguas en el CELE no aporta ningún crédito curricular a los alumnos. Aunque no termina de explicarlo claramente, hay algo latente en su discurso que tiene que ver con la formación a las lenguas *per se*, esto es ¿por qué el CELE no tiene la facultad de extender certificados que acredite que el alumno conoce ciertas lenguas extranjeras?, independientemente de los fines para los cuales el alumno las estudia. De las reflexiones del alumno, se puede inferir que la inquietud gira en torno a la ausencia, en la formación pre universitaria y universitaria en México, de un título universitario en la rama de las lenguas extranjeras, como el que se otorga en otras instituciones educativas del mundo, por ejemplo, de un Diploma de Bachiller en lenguas extranjeras que certifica el estudio de tres lenguas. En otros términos, los estudiantes interesados en el estudio de varias lenguas (futuros políglotas) intuyen que la demanda de cambio de estatus es correcta porque necesitan que su capacitación en lenguas extranjeras sea reconocida y portadora de esta identidad universitaria específica.

Los temas abordados a lo largo de estos siete días, 33 ponencias y 424 participaciones fueron variados y múltiples. Desde las formas de evaluación del trabajo académico hasta las necesidades materiales, la transparencia en el manejo de los recursos y la falta de secretarías en apoyo al trabajo académico. También se plantearon problemas de tipo curricular y metodológico. Uno de ellos es el aspecto sociocultural en la enseñanza de un idioma. Sobre este tema, llama la atención la intervención de una profesora de ruso quien recuerda:

Aquí en el departamento hemos tenido un problema muy fuerte...curiosamente provenía de una maestra del CELE que estudia ruso. La situación llegó a tal grado que los alumnos nos dijeron 'No queremos saber nada de la vida en la URSS, no queremos saber nada de lo soviético, a nosotros nos interesa nada más poder expresarnos en situaciones como la de ir a un restaurante y cómo pedir una copa, ir de visita o recibir visita, ir a una tienda, etcétera.'. Quieren desenvolverse a nivel social. Llegó a tal grado que nos dijeron: 'Si Gobernación se entera de que su curso está plagado de elementos socioculturales...' Sí, así fue. Entonces nos pusieron contra la pared a tal grado que yo creo que nos asustamos. Dijimos: 'Si de veras se entera Gobernación, ¿qué vamos a hacer?' .

El sentimiento de amenaza ha cobrado nuevas formas, se ha colado en los intersticios institucionales y actúa como censura de los estudiantes sobre los contenidos a enseñar: "No queremos saber nada" y despierta el miedo de los profesores: "Si se entera Gobernación, ¿qué vamos a hacer?".

Parece que en "la ilusión de un orden natural en el que las cosas no pueden ser de otro modo" al que alude Lidia Fernández [2006] al definir la ideología institucional, se devela la falsa idea de *neutralidad* de los contenidos socioculturales en la enseñanza de las lenguas vivas. En función de su posicionamiento ideológico, los profesores del CELE adoptarán una supuesta neutralidad (que no es otra cosa que un pacto denegativo) y otros negarán que existe tal neutralidad. De esta forma, para evitar cualquier tipo de compromiso y de ataque, algunos harán realidad, consciente o inconscientemente, la observación de Jurjo Torres...

Todavía está muy introyectado en nuestras sociedades, más de lo que nos pueda parecer, la concepción de que el único modelo aceptable y valioso es el de 'persona de raza blanca, joven, cristiana, de clase media, heterosexual, delgada, sana y robusta, y hombre'. Sólo necesitamos llevar a cabo una revisión de los materiales curriculares comercializados por las editoriales de libros de texto para, tristemente, confirmar que en 1996 este modelo conservador, clasista, racista, sexista y edadista sigue vigente.¹⁷⁹

¹⁷⁹ Torres Santomé, Jurjo: "Educación para el desarrollo y reforma educativa", <http://www.upaz.edu.uy/ges/foro/torres.htm>, consultado el 10 de junio de 2005.

... mientras que otros refutarán esta mirada homogeneizante (pariente cercana del “pensamiento único”). Pero más allá de las posturas individuales, en un CELE que cuenta con una importante planta docente no mexicana, la amenaza del Artículo 33 de la Constitución forma parte de la trama identitaria con sus efectos sobre la participación política, sobre el sentimiento de inseguridad y de pertenencia quebradiza a una comunidad.

Personal Académico Extranjero (números absolutos)	Personal Académico Mexicano por Naturalización (números absolutos)	Total (números absolutos)
48	14	62

Fuente: Unidad administrativa, área de Personal, CELE, 2004.

De una planta de 205 profesores en 2004,¹⁸⁰ el 30% aproximadamente son extranjeros, de los cuales $\frac{3}{4}$ partes han conservado su nacionalidad de origen y no tienen la nacionalidad mexicana.

¹⁸⁰ La fecha (2004) no coincide con el periodo estudiado, pero da la medida del dato que se quiere aportar.

Conclusiones

Una vez asentado el proyecto y las formas de institucionalización, los actores colocan sus intereses en el doble plano de la cotidianidad y la política en la institución. En este proceso, la institución deviene en *institución de vida*, como lugar de formación de un “precipitado de identificaciones”¹⁸¹ de forma tal que los significados compartidos se orientan hacia la búsqueda de incorporar los ideales de vida, los valores y las creencias a formas renovadas de relacionar los sujetos entre sí en su organización. (ob.cit.). Se fortalecen los vínculos al grado de cobrar vital importancia: parece que la vida toda se juega ahí. En contraparte, el riesgo de entender la institución de vida como espacio patrimonial es latente y para algunos sujetos así será de ahora en adelante. Aparecen asimismo las expectativas por encontrar un Ideal institucional donde predomine “el encantamiento”.

En este periodo se cristaliza “la renuncia pulsional derivada de la aceptación de la vida colectiva”, en los términos de R. Kaës [2003b], con el fin de no romper el equilibrio precario, pese a los conflictos suscitados en cuanto a la definición de la tarea. En efecto, “el pacto inconciente de inhibición para que las condiciones psíquicas y sociales del lazo sean mantenidas en la forma del reagrupamiento que lo constituyó” (ob.cit., p.18) sigue vigente aunque con un desplazamiento del objeto culpabilizante que significó la comercialización hacia las formas de instrumentar la tarea, sobre lo cual hay desacuerdos manifiestos, pero serán finalmente acallados. La institución, en cambio, se compromete en no develar las fallas, siendo la creación de mitos –por ejemplo el mito del crecimiento y de la excelencia- una manera de obturarlas. Nace un imaginario falsativo con la idea del crecimiento mágico y se afianza en el discurso de sus fundadores, reproducido *ad infinitum* por todos. Tiene un carácter mágico puesto que no aparece explicitada su razón esencial que consiste en responder mínimamente a la demanda estudiantil y no en una voluntad de las máximas autoridades universitarias de dar al CELE un espacio más adecuado a las necesidades institucionales, como lo sería otorgar al CELE un espacio físico adaptado a las crecientes necesidades tanto numéricas como de modernización de la infraestructura. Hay un crecimiento, en efecto, pero es implosivo, termina donde terminan los límites físicos del establecimiento.

Por otra parte, es el periodo en que los recursos de identificación personales de los sujetos se observan como múltiples, con una planta docente multicultural y muy

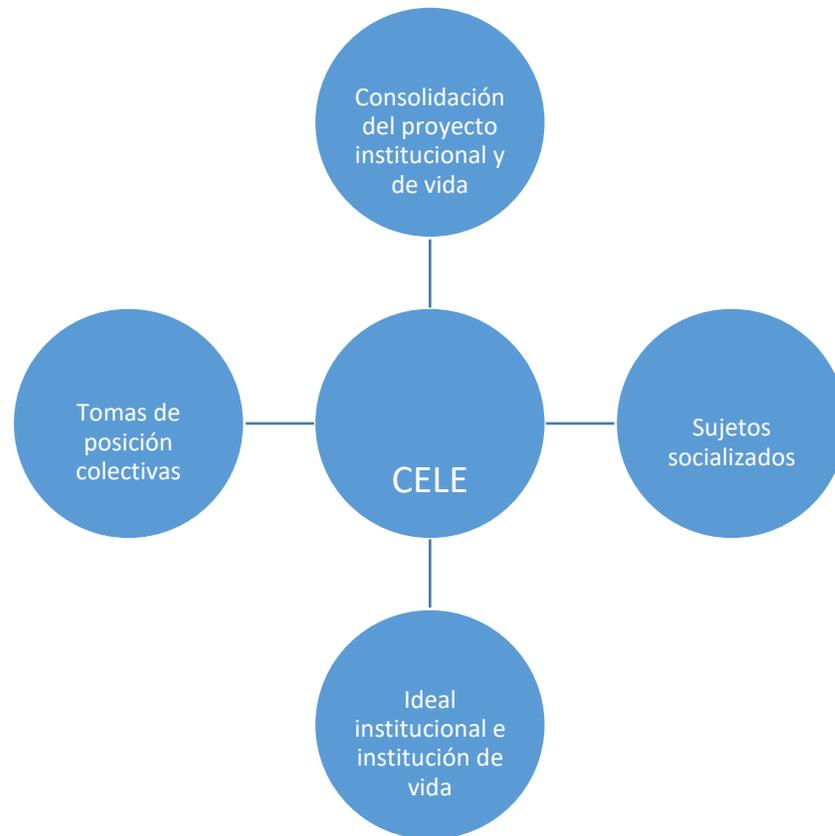
¹⁸¹ Remedi, Eduardo (2004-2007): Seminario de tesis. DIE/CINVESTAV.

diversificada. Los actores, desde sus trayectorias originadas en contextos pluriculturales (lo que implica culturas de aprendizaje y culturas de enseñanza profundamente diversos), intervienen desde posicionamientos diferenciados y los ponen en juego en los debates, tanto los relativos a la tarea como los del escenario político.

Durante este periodo, si bien en el área de francés el enfoque comunicativo permite renovar las prácticas docentes y convertir la docencia de la lengua en un proyecto dinámico y creativo, aparecen fracturas entre los docentes de inglés (en torno a la concepción de los libros GEPUS) donde anidan los primeros indicios de la formación de los grupos o clanes. Estos actores clave del CELE, que adhieren con entusiasmo a un proyecto abierto sobre nuevas perspectivas de profesionalización, tocan el ideal institucional con la punta de los dedos cuando éste se desvanece, cual espejismo en el desierto. Hacen la experiencia de una construcción identitaria compleja y ríspida en la que deben administrar las diferencias culturales y lingüísticas en la torre de Babel en la que se ha convertido claramente el CELE. En la institución de vida, es necesario aprender a vivir juntos, lo que implica renunciar a algo.

Pero esta secuencia no pone sólo de relieve los aspectos culturales, sino también la dimensión política del espacio institucional, que se manifestó hasta ahora en la búsqueda de un equilibrio de poder entre autoridades y profesores. En este periodo, los profesores, como iguales *a priori* (son todos profesores), toman posiciones en el espacio político, definidas desde subjetividades construidas a lo largo de sus procesos de socialización, que los testimonios recuperan explícitamente: “En mi escuela (en el extranjero), aprendí que hay que tomar posición.” Dichas posiciones se manifiestan en la discusión de orden didáctico, lo que significa: 1) que lo didáctico no es un espacio neutral, 2) que si bien las apuestas identitarias se han complejizado, no dejan de contemplar la tarea como pauta de identificación (aunque los actores se ubiquen en la perspectiva de marcar las diferencias ideológicas). En la formación de los grupos que ocupan posiciones diferenciadas anida conciente o inconcientemente una lucha por el poder (plazas y posiciones en la organización) que se agudizará posteriormente.

El CELE se encuentra en suma en un momento de confluencia del proyecto institucional y de vida en fase de consolidación, del Ideal institucional y la institución de vida, de la institución receptora de sujetos socializados y sus tomas de posición particulares:



Se configura una doble tensión: 1) Entre un proyecto institucional en vías de consolidarse pero tangible, real → en aras de alcanzar un ideal institucional y una institución que se perfila como institución de vida. 2) Entre sujetos socializados con una trayectoria profesional determinada, con un grado más o menos elevado de sentimiento de pertenencia al CELE, con intereses políticos que juegan consciente o inconscientemente → y el momento histórico del CELE en el que deben tomar posiciones para definir el rumbo de determinadas acciones sobre la tarea básica, posicionamiento que se hace según valores personales.

Ahora bien, en la dramática institucional, un factor esencial y definitorio actúa como telón de fondo del escenario: el contexto político de la UNAM. La politización del contexto repercute en la dinámica identitaria como necesidad de definición política del proyecto académico. Nadie escapa, ni el CELE, a la tensión discursiva. En el plano contextual, los reclamos de los estudiantes por abrir espacios democráticos en la universidad sirven de apoyatura discursiva en las tomas de posición de los actores del CELE. En el movimiento pendular entre lo político y lo académico, los actores entretejen las acciones argumentando coherencia ideológica.

Pero este contexto, coyuntural por un lado y estructural por el otro,¹⁸² está cruzado por un estilo institucional que se irá perfilando como propio en por lo menos tres rasgos relevantes:

- **Las formas de gobernar** donde, por segunda ocasión, como si fuese cíclico, la personalización del poder agarra los engranajes de la máquina a fabricar las relaciones sociales, emocionales y políticas.

- **La toma de posición sobre contenidos curriculares**, donde los conflictos existen mientras se trate de encarar el ejercicio del principio de contextualización (manuales, libros de texto, materiales elaborados desde y para el contexto nacional) y se evitan cuando se cancela este principio, con los costos que esto implica.

- **La relación entre identidad institucional y pertenencia**, en dos vertientes: 1) donde la cuestión de la identidad es asimilada a la noción de “pertenencia física” de los estudiantes, lo que provoca la pregunta: “¿Qué es el CELE?” 2) donde la reestructuración académico-administrativa, expresada en forma de “cambio de estatus”, constituye la puesta mayor del proceso de construcción identitaria y de institucionalización, para que la idea de pertenencia pueda asentarse sobre una definición de “¿Qué es el CELE?”: ¿es centro de servicios, es instituto, es escuela?

Con respecto a este último punto, la propuesta de cambio de estatus jurídico que los profesores argumentan con las cuatro funciones: docencia, investigación, difusión y diseño de cursos, pretende dar mayor claridad organizativa al centro y reconocimiento estatutario a las funciones realizadas que incluyen la investigación y la dirección de tesis, pero existe también como lucha política por la autonomía institucional. Se parte del supuesto que la universidad es un modelo de organización racional donde los roles son atribuidos a los sujetos según sus capacidades integrales para asumir las funciones que requiere dicha organización racional y, como tal, se establece la autonomía como principio rector. Se da un desplazamiento de los anclajes identificatorios hacia lo organizacional, (en asuntos administrativos y bajo la forma de un Colegio de Académicos) aunque, de nuevo, no se puede hablar de sustitución de los puntos referenciales sino de adición en virtud del interés que siguen depositando los actores en la tarea y en la disciplina. La búsqueda de identidad reflexiva se acentúa en cuanto los actores siguen luchando por el reconocimiento

¹⁸² La huelga es coyuntural pero la organización del CELE es estructural.

esperado por parte del otro significativo mediante la liberación de la palabra, con lo cual se inicia un proceso de construcción de su identidad narrativa, a sabiendas que ambas formas identitarias son señaladas por C. Dubar como formas biográficas para sí. En la diacronía, el CELE está construyendo sin duda una identidad cultural (formas biográficas para el Otro) pero la parte medular de las puestas de los actores está ubicada en una búsqueda identitaria reflexiva y narrativa porque la imagen de su yo sigue borrosa y perturbada tanto desde dentro como desde fuera. Por tanto, la identidad para el Otro (estatutaria) es difícil de expresar (de hecho no hay consenso entre los actores sobre el tipo de estatus que se pretende obtener), lo que se confirmará en el siguiente periodo.

CAPÍTULO VI. EXPERIMENTAR LA DEMOCRACIA. PERIODO DE FERNANDO CASTAÑOS (1988-1993)

Después de las turbulencias, regresa la calma con Fernando Castaños, quien se esforzó en mantener un ambiente que favoreciera el desempeño de las labores académicas. Aunque algunos profesores entrevistados guardan cierta reserva al respecto, fue en general percibido como una persona demócrata, como rasgo predominante de su personalidad. Su nombramiento responde a una elección informal de los profesores del CELE. En la trayectoria histórica del CELE, el periodo de F. Castaños es recordado y validado como un periodo de profundización en los aspectos del crecimiento académico que se venían dibujando en la institución.

Sin duda, a la distancia, el periodo de Fernando Castaños es el que sume más a los actores actuales en la nostalgia de un pasado perdido y al final de su mandato, cuando él decide no permanecer, hablarán del “duelo de la democracia”. F. Castaños se formó inicialmente en Física. Realizó una tesis sobre el lenguaje de la ciencia donde se planteaba preguntas sobre la naturaleza del discurso científico. De ahí se derivó a la lingüística. Al mismo tiempo, durante los últimos semestres de la carrera, estudiaba un curso para profesor de idioma en el instituto anglomexicano de cultura y así se dio una convergencia puesto que cuando se fundó la UAM Xochimilco lo invitaron a trabajar como investigador porque querían desarrollar la enseñanza de Lenguas Extranjeras con propósitos académicos. Mientras trabajaba en la unidad Xochimilco conoció a personas del CELE que estaban empezando a desarrollar la Unidad de Investigación y Desarrollo en el año 1975. A partir de ahí se integra de lleno a la nueva institución. Cuando Marcela Williamson termina su periodo de gestión al frente del CELE, en 1988, Fernando Castaños es nombrado en el cargo. Al respecto un testimonio apunta:

Fernando entró con otra visión y con el grupo (pausa) radical, del lado de izquierda, se puede decir, a favor, lo cual era muy bueno y Fernando trató de modificar algunos de los reglamentos, algunas de las exigencias que se tenían en ese movimiento a favor de este grupo de izquierda, que estaba bien. Creo que lo que el trató de hacer era más en el sentido de regular de alguna manera las acciones del CELE, de manera que fuera lo que el en ese momento veía así, de más participación, de que los profesores principalmente de Tiempo Completo, se sintiera que su opinión se tomaba en cuenta, lo cual es muy loable, la forma que Fernando trató de pues (pausa) unir departamentos con el Departamento de

Lingüística Aplicada, pero también tratar de que los grupos se enteraran etcétera y dando la mayor apertura que él pensaba que eso era lo que se necesitaba. Yo creo que eso es lo que caracterizó su tiempo. (entrevista 5).

En entrevista con Fernando Castaños, se le inquirió sobre esta caracterización del “grupo de izquierda” obteniendo como única respuesta una gran sonrisa.

No todo se jugaba en lo estrictamente político. Dicho de otro modo, lo político estaba estrechamente relacionado con lo académico porque lo primero determinaba lo segundo. Un viaje al centro de la vida académica tan anhelada y añorada como el ambiente democrático que se vivió en ese periodo, por medio de un vehículo significativo, el Boletín Nueva Época, permitirá entender las características de las prácticas. Hojear las páginas de los nueve números que se publicaron entre noviembre de 1989 y junio de 1992, posibilita a propios y extraños aprehender las tonalidades de la dinámica institucional.

1. La dinámica de la vida académica

La lectura de los Boletines puede hacerse desde dos perspectivas, la primera indica cuáles son los temas de interés y cómo los traduce la publicación, la segunda permite enfatizar la diversidad de las prácticas que se llevan a cabo en el CELE. Los temas de interés tocan los siguientes ámbitos:

1. Reflexiones sobre las lenguas y el valor social que contiene el aprendizaje de lenguas extranjeras. Con este tema, se relacionan aportaciones sobre políticas lingüísticas, con el referente europeo (7 artículos). En algunos casos, son traducciones y se aprovecha la mención para resaltar la importancia que tiene la traducción, tanto como práctica profesional en el CELE, y como medio de transmisión de conocimientos utilizado en esta publicación. Destaca un artículo en homenaje al profesor Carlo Arienti de la ENP, al que aludimos anteriormente, que es también una reflexión sobre el quehacer del profesor de idiomas. Hay en esta sección títulos como “¿Enseñar lenguas en tiempos de guerra?” o “Algunos comentarios y observaciones a la fenomenología del monolingüismo”.

2. La didáctica ocupa un lugar importante entre las temáticas, con artículos (9 en total) que van desde reflexiones sobre el lugar que ocupará cada vez más la computación en tanto auxiliar en el aprendizaje de una lengua hasta “el reto de la

traducción poética”. Otros temas son: la enseñanza del sueco en el CELE, la técnica del dictado, cómo aprenden los alumnos la gramática del alemán y el error en la producción del portugués. Destacan dos artículos relacionados con el teatro en clase de idiomas, uno de ellos enfatiza la posibilidad que ofrece este arte para permitir a los estudiantes asumir su participación en la elaboración del currículo de lenguas extranjeras y el otro informa sobre los resultados de un curso especializado en producción escrita en inglés que tuvo como fruto una puesta en escena llamada “Una habitación, un baúl, una mujer”.

3. En la sección Arte y Cultura, se puede apreciar plenamente la función cultural del centro con más de 20 artículos y notas, acompañados de fotografías en algunos casos, con temas diversos que reflejan el multiculturalismo del CELE, donde se entremezclan manifestaciones culturales con reflexiones: los jóvenes universitarios del Japón, arte y tradiciones del Japón, el Festival del año chino, las costumbres del año nuevo chino, la danza del dragón (que se realiza en el patio del CELE), el zodiaco en la mitología china, un concurso de poesía y la publicación de las poesías ganadoras de un premio, la visita de un escritor alemán y los comentarios de los alumnos, una exposición de fotografías de Irma Villalobos y obras plásticas, una exposición sobre Desarrollo y tecnología y otra sobre “Habitat y vida cotidiana”, un texto traducido al español sobre la lectura, textos acerca de la historia de la escritura rusa, la historia del italiano, la historia del árabe, la caligrafía árabe, “sueño de una noche de verano” se titula un artículo sobre la vida en Suecia, “la cuna del daiquiri, crónicas habaneras” es otro sobre Cuba, la traducción de un cuento corto de Wolfgang Hildesheimer, la traducción de un texto extraño: “Réplica a unos teoremas de la moral burguesa” sobre la vida en las estructuras institucionales, reflexiones sobre el pintor Paul Klee, hasta la Crónica del partido de football interclub CELE y la plantación de árboles en los jardines del CELE. Sirva esta lista como ejemplo para dar cuenta de la diversidad de actividades que pueden realizarse en un centro de lenguas y que se realizaron en un periodo de 30 meses.

4. Pero el Boletín era un medio idóneo para hacer circular la información sobre congresos, encuentros, semanas culturales, en otras palabras las formas de expresión de la vida asociativa: el Congreso de germanistas en Cuba, la semana sueca, el noveno congreso de Asociación Internacional de Lingüística Aplicada, la semana de cultura indígena, el sexto encuentro de profesores de lengua organizado por el CELE, la segunda reunión nacional de pensamiento y lenguaje, “Impresiones del taller internacional de lenguas y culturas caribeñas”, las actividades del CELE para su XXV aniversario mes por

mes, el congreso latinoamericano sobre lengua y literatura alemanas, la reseña de expolingua 92. Se publican las convocatorias a encuentros académicos, avisos para becas, etcétera. En suma, el Boletín recuerda la agenda del profesor de idiomas. Hay un buzón para todos. Se hacen breves reseñas de revistas de interés como ALFIL en francés y *Voices of Mexico* en inglés. Se publicó una larga entrevista a la delegada en el Congreso Universitario de 1990 donde aborda los temas del Congreso como: los consejos de área, la necesidad de la creación de un Consejo Técnico de extensión y de un consejo interno del CELE, etcétera. Hace hincapié en el carácter plural y democrático del Congreso.

5. Aunque en menor medida, el Boletín sirvió también para que desde el Departamento de Lingüística Aplicada (DLA) se informara sobre el mismo departamento, “las nuevas líneas directrices de la Maestría en Lingüística Aplicada”, la revista ELA, el Curso de formación de profesores (CFP), las investigaciones en curso, etcétera. Así se sabe que hubo un intento en el CELE de abrir el área de español en el CFP, que se plantea la introducción de una línea de investigación sobre lenguas indígenas en el DLA, que se introduce japonés en el CFP. Informa acerca de los cursos de capacitación de docentes en los que está involucrado el CELE. La sección de Recursos Audiovisuales informa sobre su proceso de informatización. Los departamentos de lenguas informan sobre innovaciones, como cursos orientados a la traducción, la inclusión del coreano en el CELE, las actividades de los departamentos de alemán, sueco y portugués. La nueva coordinación de evaluación y certificación plantea sus retos y acciones. La biblioteca merece mención aparte puesto que aprovechó plenamente el Boletín para informar constantemente de sus nuevas adquisiciones, pero también su coordinador se avoca a difundir reseñas de tesis de la MLA del CELE y reseñas de libros y publicaciones latinoamericanas en lingüística aplicada. Es tal la profusión de información proveniente de la biblioteca que en esos años se incluye una sección dedicada a ella. Es el periodo en el que empiezan a afluir grandes colecciones de libros en chino, japonés, coreano y catalán. Se aprovecha el espacio para, en ocasión del XXV aniversario del CELE, publicar una historia de la institución en el periodo de Oscar Zorrilla. Y no puede faltar una sección muy importante con las fotografías de los profesores premiados, donde también aparece una carta de adiós a una profesora del CELE que se retira. Finalmente, un detalle valioso: las perlas lingüísticas de Natalia Moreleón.

Ahora bien, una síntesis realizada por el propio director en ocasión del aniversario número 30 del CELE, su concepción de la democracia deliberativa y del estado que guardaba la vida académica, así como algunas representaciones sociales sobre lenguas

vehiculadas en su entorno administrativo, son temas que se abordan a continuación (entrevista 22).

2. Ideal institucional

La síntesis que hace el propio director del CELE bajo su gestión es precisa y refleja la situación general. Expresa además lo que la memoria colectiva ha registrado acerca de su periodo, con un acento especial en la creación de comisiones especiales, como instrumento de participación de los sujetos en la toma de decisiones y en contraste con el ambiente que dominó en el periodo anterior:

La crisis nacional que tuvo lugar durante los años 1988 y 1989, repercutió profundamente en el ámbito universitario, ocasionando un proceso de reestructuración y democratización que culminó en el Congreso Universitario. Las estructuras del CELE fueron revisadas, se analizaron las diversas unidades y se formalizaron los organismos colegiados. La reestructuración debía ser efectiva, y se establecieron comisiones especiales para llevarla a cabo. Se creó la Coordinación de Evaluación y Certificación. La demanda creció y hubo que enfrentar problemas de presupuesto y poca estabilidad de la planta docente. Sin embargo, la dimensión del CELE creció. Aumentó el número de alumnos y de cursos especiales, las asesorías a otras instituciones, así como los egresados de Formación de Profesores. La Maestría en Lingüística Aplicada fue declarada por el CONACYT una disciplina de excelencia (Fernando Castaños, XXX años, 1996).

En entrevista, casi 20 años después, Fernando Castaños reflexiona sobre sus inquietudes personales: “Desde que entré al CELE, me interesaba la forma que puede y debe tener la democracia en una institución académica”. A su juicio, el traslado conceptual de un sistema/país a un sistema institucional de educación superior no puede ejercerse en forma simétrica o automática. Cada uno de estos sistemas tiene especificidades que obligan a lecturas y acciones diferentes. Pero a fin de cuentas estaba cierto en que:

(...) una democracia es aceptar puntos de vista distintos, exigirse y exigir a los demás que las propuestas se sustenten o se refuten en sus términos, que se evite la descalificación de quienes las presenten en términos de su identidad.

El interés reside en el acento puesto por el nuevo director en el tema del modelo político de conducción que, en el discurso y en los hechos, coincide con lo que los actores están a su vez enfatizando: reglas incluyentes de participación en las tomas de decisión. Sigue F. Castaños con sus impresiones al tomar la dirección del centro:

Me parecía que había una polarización muy grande en el CELE y se calificaban unos a otros por sus intenciones o supuestas intenciones, por sus alineamientos. No se escuchaban y se estaban cerrando los espacios para trabajar unos con otros.

Ante esta situación, ¿cómo restablecer un equilibrio para favorecer el trabajo académico en mejores condiciones? Instrumentando mecanismos de participación plural¹⁸³ con el fin de dar cauce a las expresiones singulares y transparentar la organización del centro, pero también para experimentar la democracia y educarse, formarse, pensarse, desarrollarse en ella. Se trataba de restaurar valores inexistentes en el CELE según su director:

No había una conciencia de este valor republicano de la construcción de las instituciones como tales y de que la comunidad se perfecciona a sí misma a través de las instituciones. La institución era el enemigo.

Si la institución era el enemigo es porque daba muy mala paga; porque no otorgaba el reconocimiento merecido; porque donde debían predominar las acciones académicas resaltaba coyunturalmente el juego de intereses personales o de grupos; porque a veces

¹⁸³ Las sesiones del Consejo Asesor empezaron a ser públicas, los profesores de asignatura y de tiempo completo tenían representantes directos ya no sólo mediante sus jefes de departamentos, se crearon comisiones especiales en las diversas áreas, encargadas de hacer balances de las actividades, exponer necesidades, etc.

tendía su pecho bueno y a veces su pecho malo, encarnado por directore/as más o menos empáticos con la comunidad profesoral y el proyecto institucional, más o menos autoritarios, más o menos profesionales en el área.

Pero la institución contenía también un ideal que los actores manifiestan en un documento (“A todos los profesores”) que convoca a un referendun previsto para el 21 de agosto de 1991, organizado por el CACELE:

¿Por qué seguimos trabajando en la UNAM? Es una pregunta que día a día muchos profesores y trabajadores hacemos. Qué significa trabajar en la UNAM: significa tener contacto con un alumnado sensible y conciente de su circunstancia que alimenta nuestra labor docente todos los días. Significa gozar de libertad de cátedra la cual fomenta nuestra creatividad y nos permite contrastar diferentes

critérios académicos. Significa un espacio para la discusión, el cuestionamiento y el intercambio de ideas entre colegas, indispensable en cualquier disciplina. Significa vislumbrar un alto nivel académico y alcanzarlo mediante la práctica constante. Significa además el apego y el reconocimiento a la institución que cotidianamente nos prepara para la formación.¹⁸⁴

El CACELE en 1987 –año de su fundación-, luego en 1988, al frente de las mesas de diálogo en vista del Congreso de 1990, y ahora en este documento, puede verse como el espacio institucional –en construcción pero a la vez el más acabado que haya tenido el CELE- de la expresión singular del ideal institucional. Un ideal puesto en la función social de los docentes de transmisión de saberes a estudiantes “concientes de su circunstancia” en la universidad pública como espacio conquistado “a partir de los años sesenta de este siglo (XX), sobre todo en el movimiento estudiantil, en función de nuevos ideales de democratización de la sociedad (...)” [Kent, 1996: 14]; un ideal en la “libertad de cátedra” y la creatividad, palabras clave en la construcción de subjetividades que se edifican en las vivencias propiciadas por un espacio plural, cosmopolita, creativo y de crecimiento intelectual; el acento está puesto en ‘creatividad’ porque la docencia moderna de las lenguas fue definida en el CELE con ese rasgo; un ideal puesto en la posibilidad de debatir ideas en diversas instancias, como órganos colegiados: el mismo CACELE, el Consejo

¹⁸⁴ Documento fotocopiado. s/f. Expediente CACELE.

Asesor –abierto ahora a la participación plural-, el Consejo Académico, y todas las formas propias de la academia en la universidad: departamentos, seminarios, equipos de trabajo, etcétera; un ideal fincado en el “alto nivel académico” que se aprecia gracias a la satisfacción de los estudiantes de lenguas; y un “apego y reconocimiento” a la institución porque permite la profesionalización de los actores, lo que la coloca en posición ideal (el pecho bueno) en las trayectorias individuales.

El compromiso institucional planteado por el CACELE en este escrito es reafirmado por el director en términos de dinamismo, como un rasgo de la cultura institucional desde el periodo de J. Moreno de Alba:

El CELE tenía un dinamismo académico muy grande, era reconocido entre las instituciones dedicadas a la enseñanza de las lenguas o a la investigación en lingüística aplicada del país, tenía una red de interlocución con investigadores importantes de otros países.

Pero la energía desplegada, si bien se apreciaba –y se aprecia- en la calidad de la docencia, no redundaba siempre en productos tangibles, según la opinión del director:

A pesar de ese dinamismo académico, no había una producción escrita considerable que recogiera los resultados de las investigaciones, que asegurara que se pudieran ir acumulando los resultados de los esfuerzos hechos. Había un déficit en la cultura de la investigación aunque había una capacidad de investigación muy grande. Tal vez con algunas excepciones, la mayoría de los profesores del CELE han obtenido menos productos, han escrito menos artículos, menos libros de lo que corresponde a la intensidad de su trabajo. Los profesores del CELE son personas que trabajan muy duro y eso lo puede ver cualquiera, pero no se materializa siempre eso.

Los esfuerzos son atomizados, duplicados a veces; los grupos de trabajo se desintegran por falta de una conducción madura; el sujeto realiza trabajos hormiga que muchas veces no tienen ningún fin o aborta en el camino; se emprenden proyectos sin claridad sobre cómo se lleva a cabo una investigación o se abandonan por impericia, de tal forma que innumerables horas de trabajo son invertidas sin resultados algunos.

Para cerrar esta primera parte del periodo que corresponde a la gestión de Fernando Castaños, una mirada sobre representaciones sociales como tema relevante que surgió durante la entrevista permite apuntar que, si bien el CELE se ha institucionalizado a lo largo de un proceso complejo, las imágenes sociales que impregnaban su fundación siguen presentes:

El CELE tenía un reconocimiento ambiguo por parte de otras entidades y por parte de la administración central. Había personas que apreciaban, otros que desconocían lo que se hacía en el CELE y personas que pensaban que lo que se hacía ahí era una actividad de segundo grado, que no era muy valiosa, que cualquiera podía hacer, que no se requería un nivel académico alto, entonces había un menosprecio (...). Era común escuchar, incluso en funcionarios de alto nivel que estaban a punto de recibir un grado de maestría o de doctorado decir 'lo único que me falta es el examen de idioma', les costaba mucho trabajo pero seguían menospreciando el aprendizaje de un idioma. No veían que representara algún mérito haber aprendido una lengua y menos haber aprendido a enseñarla.

Recordemos las palabras de Burton Clark: el académico no busca el poder, esto es lo propio del político; no busca el dinero, es lo propio del hombre de negocio; el académico busca reconocimiento. El menosprecio afecta todos los niveles de la estructura: mina la autoestima del sujeto, impide la cohesión del grupo, enturbia la imagen identitaria de la institución. F. Castaños abanderó la defensa del CELE pero sus argumentos terminaban donde comenzaban a hablar las cifras. Comenta al respecto:

En discusiones donde pudiera revertirse esta actitud contaba y sigue contando el nivel promedio de formación de los profesores, las estadísticas de grados obtenidos, el hecho que la gran mayoría no tuviera posgrado era algo que dificultaba revertir esta opinión.

Las cifras revelan que el 56% de los profesores tiene un título de licenciatura, de maestría o de doctorado.¹⁸⁵ Sin embargo es de recordar que el hecho que el profesorado de lenguas extranjeras en la universidad pueda prescindir de título universitario fue instituido por las autoridades mediante el Artículo 36 del Estatuto del Personal Académico,

¹⁸⁵ Datos obtenidos en el diagnóstico realizado por la Comisión Especial de Lenguas Extranjeras. 2005.

de tal modo que “el reconocimiento ambiguo de la administración central” al que alude F. Castaños sería resultado de su propia política de contratación. Pero dejemos a un lado el ángulo cuantitativo ante una realidad que lo rebasa por mucho: los profesores de lenguas en el CELE son muy profesionales¹⁸⁶ y la docencia de las lenguas es un campo de enseñanza complejo porque involucra estrategias didácticas destinadas a influir en estructuras neurolingüísticas, y que requiere de muchos conocimientos en lengua y cultura así como un caudal de creatividad. Como lo señala F. Castaños, basta visitar los dos edificios del CELE para darse cuenta de la enorme actividad que diariamente se despliega ahí. Es necesario por tanto abordar el problema desde otro ángulo, el de las representaciones sociales¹⁸⁷ que el testimonio de quien fuera director del establecimiento revela claramente.

¹⁸⁶ Se apoyará esta afirmación con los resultados de una evaluación de la docencia llevada a cabo posteriormente.

¹⁸⁷ Denise Jodelet, citada por Martin Sanchez (véase la bibliografía) afirma que como miembros de una sociedad, los individuos están determinados por las ideologías dominantes que son otras tantas manifestaciones de las representaciones sociales: en este caso, la universidad tomada como sociedad pero representada por “funcionarios de alto nivel” (citando a F. Castaños) vehicula, desde los momentos fundacionales, como se ha visto, una ideología de “menosprecio” (citando de nuevo a F. Castaños) hacia los sujetos y su objeto, las lenguas extranjeras. El sujeto “autoridades de la universidad” tipifica el objeto “CELE” en un gesto ambivalente: es necesario, pero secundario, marginal y poco valorado en el espacio académico e incluso en el administrativo. En efecto, la desvalorización es tal que permea todas las instancias, como lo indica la siguiente referencia: En entrevista informal (no especificada en el apartado de Metodología) con el directivo de una subdirección del área de presupuesto de la UNAM, éste dice repentinamente: “El director de un centro de extensión es para nosotros el último en la jerarquía de la universidad”. Pero el tema de las representaciones sociales es vasto, en particular si se toma en cuenta que en la interacción entre sujeto y objeto ambos se crean y recrean mutuamente.

3. Investigación en lingüística aplicada y certificación

Para este momento, la estructura del CELE es mucho más compleja que años atrás, no sólo en su organigrama sino también en cuanto a la relación entre docencia e investigación. La lingüística aplicada (LA) ha ampliado sus horizontes de investigación de tal suerte que los profesores de carrera viven una reconversión de su perfil empujando cada vez más su quehacer hacia fronteras interdisciplinarias donde intervienen ya no sólo la didáctica de las lenguas sino la lingüística teórica, la sociolingüística, la semiótica, la pragmática, la psicolingüística, la lexicografía y otras disciplinas. Los investigadores en lingüística aplicada indagan en áreas cada vez más profundas y el tema de la ampliación de su espacio de investigación está correlacionado con un supuesto alejamiento de la investigación de áreas directamente ligadas con la didáctica de las lenguas y con lo que sucede en el aula. En un balance publicado en 1989, la maestra Marylin Chasan,¹⁸⁸ investigadora del CELE y figura emblemática, plantea una serie de preguntas sobre procesos de aprendizaje y validez del material empleado en las clases de idiomas, opinando que podrían ser contestadas a través de la investigación. Después de presentar la historia de la investigación en el CELE desde 1970 y de explicar cuáles son las grandes líneas seguidas en el DLA, se pregunta si el seguimiento dado a los materiales elaborados en todos estos años (desde la UID y el DLA) ha sido correcto: “Nos hemos preocupado mucho en producir, pero no en cuestionar el funcionamiento de nuestros materiales y algunas premisas de los mismos” [Chasan, 1989]. Formula varias interrogantes para la investigación relativa tanto a los materiales, como a los cursos de lenguas y al CFP:

Estas preguntas pueden ser contestadas a través de la observación en el salón de clase –donde hasta ahora se ha hecho poca investigación (...), estudiar todo el proceso (de explotación didáctica de los nuevos cursos) dentro del salón y a los que están involucrados en él para poder determinar la eficiencia del material y la metodología.

Hace hincapié en que los resultados de los exámenes no resultan suficientes para conocer la validez de los nuevos cursos (ob.cit. 194). En cuanto a la MLA, propone que se dé seguimiento a los egresados y sobre el CFP, que “es necesario

¹⁸⁸ La maestra Marylin Chasan recibe el premio “Juana Ramírez de Asbaje” en 2002.

reexaminar el programa para ver si sus contenidos son efectivamente los idóneos para quienes cursan Formación de Profesores” (idem, 196). También considera importante analizar las causas de la deserción en los cursos de idiomas. Finaliza con una reflexión sobre la responsabilidad que implica para el CELE ser el único (o uno de los únicos) lugares institucionales donde se lleva a cabo investigación sobre lenguas extranjeras, los proyectos que ahí se realizan deberán por tanto beneficiar a todo el sector profesional, opina la profesora.

La mayoría de los proyectos de investigación que se llevan a cabo en el DLA, en 1992, siguen siendo de diseño de cursos y materiales (25 proyectos registrados),¹⁸⁹ sin embargo, si estos proyectos culminan en materiales concretos utilizados en clase, no existen datos sobre un posible seguimiento y resultados tangibles en productos publicados. En 1989, primer año de la gestión de F. Castaños, 16 profesores del CELE publican 18 artículos y un capítulo en un libro.¹⁹⁰ En 1992, último año de la dirección de F. Castaños, se publican diez artículos, cinco capítulos en libros y cinco libros (cabe señalar que la mitad de estos diez productos es de la autoría de Dietrich Rall).

Bajo la dirección de Fernando Castaños se celebra por primera ocasión el Congreso Nacional de Lingüística en México (del 28 al 30 de octubre de 1991) y el CELE fue la sede. Intervinieron en la organización del evento el Instituto de Investigaciones Filológicas de la UNAM, la Facultad de Filosofía y Letras, el CEPE, el Colegio de México, el Instituto Nacional de Antropología e Historia, los gobiernos de Alemania, Estados Unidos e Italia. Asistieron 300 investigadores, profesores y estudiantes y se presentaron 80 ponencias. Para la publicación en Estudios de Lingüística Aplicada (ELA) de las Memorias del encuentro, se seleccionaron 35 trabajos reagrupados en siete áreas: lingüística descriptiva (español, lenguas indígenas y estudios contrastivos), análisis del discurso, sociolingüística y pragmática, adquisición de lengua materna, enseñanza de lenguas, traducción y lexicografía. Este encuentro inaugura no solamente la Asociación Mexicana de Lingüística Aplicada (AMLA) sino que sella simbólicamente el principio de la adscripción de esta disciplina a un campo más amplio que el de la enseñanza de las lenguas extranjeras y el CELE fue la institución que albergó esta nueva apertura, con lo que signa su pertenencia disciplinaria y la inscribe como una marca profunda de una de las facetas de su identidad institucional. Junto con la creación de la Maestría, con este encuentro de expertos en

¹⁸⁹ Informe del rector. 1992. CELE, p. 345.

¹⁹⁰ Informe del rector. 1989. CELE, p. 243.

lingüística se institucionaliza lo que fue inicialmente un impulso instituyente de otorgar al CELE un carácter académico orientado hacia la investigación (no solamente docencia, formación profesoral y certificación de idiomas como lo marcaba el mandato fundacional). Vale señalar que los contactos entre AMLA y las asociaciones de profesores de lenguas vivas no existen formalmente.¹⁹¹

Otra de las funciones medulares del CELE es la certificación, no sólo para la UNAM sino que evalúa y certifica también para muchas dependencias o instituciones del país. Se crea con F. Castaños la Coordinación de Evaluación y Certificación (CEC), la que se encargará de esta labor como entidad autónoma que asume cada día más responsabilidades. La certificación y la evaluación de los conocimientos en lenguas extranjeras de la enorme mayoría de los estudiantes de la UNAM es requisito académico para su titulación. Se da bajo la modalidad de comprensión de lectura (de mayor demanda, “debido a que la mayoría de las carreras solicita el requisito, ya sea de ingreso o de egreso, de un examen de este tipo”)¹⁹² o de posesión de una lengua. De las 121 carreras de licenciatura que ofrece la UNAM en Ciudad Universitaria y en las Facultades de Estudios Superiores (FES), 39 no solicitan requisito de lengua, diez piden la posesión de un idioma y 72 comprensión de lectura (denominada en ocasiones “traducción”).¹⁹³ El número de estudiantes que presentan exámenes ha aumentado en parte porque las escuelas, facultades e institutos han actualizado sus programas de estudio, haciendo obligatoria la certificación en lengua extranjera y, en parte, porque el CELE es sede de aplicación del TOEFL (Test of English as a Foreign Language) y DELF (Diplôme Élémentaire de Langue Francaise) desde aproximadamente 1995, en colaboración con las respectivas embajadas inglesa y francesa. Los cursos de lenguas del CELE no certifican, por lo tanto, tarde o temprano, la gran mayoría de los estudiantes de la UNAM tienen que presentar el examen. El flujo de estudiantes es enorme y constante. Las cifras que presenta la CEC son apabullantes. Cada examen, aprobado o no, tiene un costo. La CEC, y los estudiantes, aportan mucho dinero a las arcas de la UNAM. Tan sólo en el año de 1998, los ingresos

¹⁹¹ Lo cual no impide la doble afiliación, a AMLA y alguna otra asociación de profesores de lenguas. Son miembros destacados de AMLA, entre más de 150, Danielle Zaslavsky (COLMEX), Emilia Ferreiro (CINVESTAV), Raúl Avila (COLMEX), Rebecca Barriga (COLMEX), Elizabeth Luna Traill (IIF,UNAM), Josefina García Fajardo (COLMEX). Datos consultados el 12 de octubre de 2006 en la página de Internet de AMLA: www.cele.unam.mx/amlaweb

¹⁹² Ortiz Provenzal, Alma (1994): *Exámenes en el CELE*. Boletín del CELE n° especial. XV aniversario del DLA.

¹⁹³ Información tomada del documento “Requisitos de lenguas extranjeras en los planes de estudio de las licenciaturas” elaborado en el Consejo Académico del Área de las Humanidades y de las Artes. 2004. UNAM.

extraordinarios por concepto de exámenes fueron de \$1,831,215.00.¹⁹⁴ En la CEC, no sólo se aplican exámenes sino que también se elaboran, se validan y se corrigen. Certifica el cumplimiento de los requisitos universitarios de ingreso, egreso, becario y profesor de lenguas extranjeras, de la propia UNAM y de las instituciones que, por medio de convenios, soliciten este servicio. La CEC aplica exámenes de comprensión de lectura, posesión, becario, profesor de lengua extranjera para el sistema de bachillerato incorporado a la UNAM y de guía de turista (Secretaría de Turismo, SECTUR). También el CELE ha apoyado, a través de la CEC, a diversas instituciones como: Petróleos Mexicanos (PEMEX), Secretaría de Relaciones Exteriores, Colegio de México (COLMEX), Instituto Nacional de Ciencias Penales y Secretaría de Gobernación.

La actual CEC tiene su origen en la UID, luego DLA, después Sección de Exámenes hasta convertirse en Coordinación. Alma Ortiz Provenzal, quien fue coordinadora de la CEC y será secretaria general del CELE en el siguiente periodo, narra que en un inicio, la UID concebía y elaboraba exámenes cuya temática coincidiera exactamente con la especialidad del candidato:

La UID experimentó con diversas técnicas de evaluación, tipos de texto, dificultad y longitud de los mismos y sobre todo con la especificidad del texto (...) Hubo un tiempo en que la especificidad llegó al extremo de que se elaboraban exámenes para cada área de alguna carrera, por ejemplo, Medicina Veterinaria y Zootecnia: los estudiantes anotaban en su solicitud de exámenes el tema de su especialidad y en la sesión del examen les eran entregados exámenes que versaban únicamente sobre temas de aves, bovinos o caprinos, según la especialidad del estudiante.¹⁹⁵

Al paso del tiempo y ante la cantidad enorme de exámenes que concebir, se tuvo que renunciar a esta minucia para satisfacer las necesidades específicas de cada estudiante, aunque se sigue ofreciendo exámenes por disciplina. Pero el problema no reside en esto sino en lo señalado en los siguientes testimonios:

¹⁹⁴ Datos tomados de: *Informe de Aurora Marrón 1997-2000*. Las fechas no coinciden con el periodo estudiado pero el dato ofrece una dimensión de lo que se quiere señalar.

¹⁹⁵ Ortiz Provenzal, Alma (1994)

Nunca trabajé directamente en esa área pero viví su formación, cuando yo llegué al CELE esto estaba dentro del DLA. Ahí hubo otra polémica fuerte. Fernando (Castaños) en algún momento propuso sacarlo del DLA y hacer una Coordinación de Evaluación y Certificación (...) El temor era: si se llevan a la CEC de aquí lo que van a hacer es aplicar exámenes viejos, van a certificar y no van a hacer investigación en evaluación. Si se hubieran quedado en el DLA, no sé si se hubiera hecho o no investigación pero el hecho es que no se hace. No sé si se puede atribuir a la organización, a la independencia de la CEC. Desde entonces nuestro razonamiento era: 'Si se van del DLA, váyanse pero no se les olvide que tienen que hacer investigación'. Han pasado 15 años y sin conocerla muy de cerca creo que la historia nos dio la razón, no sé si nos dio la razón, no sé si quedándose en el DLA hubiera corrido otro destino, pero hubiera habido otras presiones, estando allá donde están es más fácil justificar tu existencia con el día a día más administrativo, tantos exámenes, tantos de esto, pero no hay investigación. (entrevista 20).

Otro testimonio justifica la falta de un trabajo reflexivo:

No sé si puedo decir que me gusta cómo trabaja la CEC, me gustaría que fuera de otra manera pero a lo mejor es muy difícil porque la carga de trabajo es enorme, el tipo de trabajo se vuelve mecánico y desgraciadamente el aspecto académico se descuida, siempre cuando hay tanto trabajo urgente, lo importante no se hace, lo urgente se hace rápido y se sale del paso todo el tiempo (entrevista 5).

En el caso de la CEC, la configuración del espacio físico es importante de señalar puesto que es el espacio por donde transita una cantidad considerable de estudiantes de la UNAM. Cuando el visitante ingresa por primera vez al CELE, puede preguntarse qué hacen esa treintena de personas que frecuentemente se hallan en la entrada del Edificio "A", ocupando las escaleras entre la entrada y el hall del auditorio Rosario Castellano o simplemente apoyados en las paredes. ¿Habría algún evento en el auditorio?, ¿son alumnos en espera de un profesor?, ¿pero porqué esperan en la planta baja si los salones están en las plantas altas? No. Están esperando la llamada al examen. Se enfilan entonces por un estrecho pasillo hasta llegar a un salón semi oculto donde se dará el examen. A este propósito, explica la coordinadora de la CEC: "Nos gusta estar un poco apartados. Como manejamos exámenes confidenciales, está bien que estemos aparte". Si se considera que

la titulación de muchos estudiantes depende del cumplimiento del requisito de la lengua, la CEC resguarda en efecto un gran secreto: el secreto de la angustia de tantos estudiantes.

4. El Congreso Universitario de 1990

El largo proceso que inició en octubre de 1986 con la formación del Consejo Estudiantil Universitario encuentra un punto culminante con la realización del Congreso Universitario llevado a cabo del 14 de mayo al 5 de junio de 1990 en las instalaciones de la UNAM [Woldenberg, 1994]. El CELE, donde existía el temor de no poder ser representado, estuvo finalmente muy presente con una gran cantidad de ponencias, cuyos temas giraban esencialmente alrededor de: las políticas lingüísticas de la UNAM, las condiciones laborales, las formas de gobierno para los centros de extensión y los temas mismos de la extensión universitaria y la difusión cultural. La petición que atrajo más la atención de los participantes en los foros fue la de dar al CELE un nuevo estatuto, en particular dominó la idea que sea un instituto con tres centros: de docencia, de investigación y de formación de profesores. En cuanto a formas de gobierno, se pidió la creación de un Consejo Técnico propio, tal como lo había solicitado el primer director del CELE a finales de los años 60, que eludiera la dependencia al Consejo Técnico de Humanidades.

Los archivos del Congreso de 1990 reunidos en el Fondo Congreso de los archivos históricos de la UNAM bajo resguardo del Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU) contienen las transcripciones de las ponencias, las intervenciones del público asistente y las réplicas de los ponentes.¹⁹⁶ Cabe recalcar que en varias ocasiones, los participantes criticaron la forma en que se realizaron las mesas de debate del Congreso, argumentado el poco tiempo disponible, el formato demasiado “burocrático” del evento, “la subordinación de lo académico a la estructura burocrática”, el que la COCU (Comisión especial para el Congreso Universitario) hubiera aprobado “un solo foro para dos planteles con funciones y objetivos diferentes” como son el CELE y el CEPE (alguien dijo incluso que esto demostraba el poco interés que suscita el tema de la extensión universitaria) y se propuso que los participantes siguieran discutiendo fuera de este marco normativo, lo cual sucedió pero desafortunadamente no queda constancia de lo que ahí se dijo. Se criticó también “el

¹⁹⁶ En los Apéndices, se incluye un cuadro resumen de las ponencias.

carácter no resolutivo de los foros”. Para los propósitos de este trabajo, hemos analizado 18 ponencias (fueron en total 27 del CELE y CEPE)¹⁹⁷ y se contabilizaron aproximadamente 65 intervenciones, comentarios y réplicas en las tres mesas.

De las ponencias presentadas en el Congreso Universitario de 1990, destacan a grandes rasgos los siguientes temas de la problemática:

- las lenguas: las políticas lingüísticas de la UNAM, la falta de interés por parte de las autoridades hacia las lenguas, las lenguas vistas como mero requisito, el valor curricular de las lenguas, los planes y programas de estudio, la relación entre lenguas y culturas, el acceso democrático a las lenguas como forma de acceso a las culturas, el espíritu crítico, el colonialismo cultural, los riesgos del monolingüismo, etcétera.

- las condiciones laborales: el calendario escolar, los salarios, la creación de plazas, las condiciones laborales deficientes de los profesores de asignatura, la supresión de la figura de profesor interino, becas para los mexicanos para estudiar en algún país de la lengua enseñada, la modernización necesaria, los laboratorios, etcétera.

- las formas de gobierno: la necesidad de un Consejo Técnico propio, el Consejo Asesor, cuerpos colegiados vs estructuras burocráticas, el requisito de la nacionalidad mexicana para ocupar un puesto de dirección, un departamento de lenguas extranjeras en paralelo al de lingüística aplicada, fortalecer la Comisión Técnica de Idiomas Extranjeros (Fernando Castaños), etcétera.

- la Extensión Universitaria y la Difusión Cultural: definir los dos ámbitos, reglamentar la Extensión Universitaria, autonomía, estatuto general, cambio de estatus, etcétera.

Se verá a continuación, en forma resumida, los planteamientos formulados por los exponentes.¹⁹⁸

¹⁹⁷ Las otras nueve ponencias no analizadas aquí provienen del CEPE, incluyen una problemática que no se relacionaba con alguna del CELE.

¹⁹⁸ Se expone una síntesis de las ponencias. Se optó por no indicar el nombre de los ponentes. Aún así, se entrecomillan las oraciones extraídas literalmente de los textos de las ponencias, de los resúmenes de los comentarios y de las réplicas. Para mayores detalles sobre las autorías remitimos al lector al expediente del Fondo Congreso. Cuando las intervenciones provienen del CEPE, se indica en todos los casos.

4.1. Las lenguas

Se planteó que una revisión del requisito de lenguas extranjeras conlleva la necesidad de establecer una relación directa entre el plan de estudios y el idioma

extranjero con el fin de ofrecer cursos de lenguas más adecuados a las necesidades de aprendizaje reales de los estudiantes. Para ello, un análisis de los planes de estudio que tengan como requisito las lenguas así como una investigación de las necesidades actuales del uso de idioma en relación directa con los programas de estudio y las bibliografías que los estudiantes deben leer, estaría a la orden del día. También se precisa que los cursos de lenguas preparan a los estudiantes en función de los contenidos y objetivos propios del curso, no los preparan a presentar un examen, lo que entra en contradicción con los requisitos de las carreras. En otra ponencia, se plantea que los idiomas no deben ser un requisito administrativo sino una materia con cabal reconocimiento curricular.

Por otra parte, un estudiante expresó que el monolingüismo en la universidad es un problema que mengua la calidad de los estudios y de la investigación. El título de la ponencia es bastante explícito: “Monolingüismo, una puerta cerrada a la cultura”. Expone que es misión de la universidad la de participar activamente al mundo de la cultura universal, una de las puertas de entrada siendo las lenguas extranjeras. Es necesario crear las estructuras y las vías que puedan solucionar esta realidad monolingüe que repercute en perjuicio de la formación integral del estudiante. Se debe brindar la posibilidad de acceso para todos a la cultura mediante el estudio de las lenguas y las lenguas deben ser un medio para “sacar al individuo de la dependencia cultural”. Los riesgos del monolingüismo en estudiantes de la UNAM son patentes ya que el CELE no puede dar cobertura a todos los estudiantes. Por otra parte, para aprender lenguas, se debe fomentar el espíritu crítico, aunque se es convencido que “una lengua extranjera no hace perder la identidad sino por el contrario amplía los horizontes y ayuda a entender la realidad nacional”. En contraposición, se dijo también que las formas de enseñanza en el CELE no propician la crítica hacia los sistemas políticos de los países con “ideología imperialista”.¹⁹⁹

Se hace hincapié en el aparente desinterés de las autoridades hacia las lenguas que se observa en la falta de presupuesto y en la no inclusión de las mismas en los planes de estudio de los diferentes programas que ofrece la Universidad. Este punto fue expresado por una alumna del CELE y profesora en el CEPE quien agrega: “Pareciera que la UNAM, como institución educativa, no hubiera advertido la importancia que tienen las lenguas extranjeras para estudiantes y profesores”. En otro tenor, la misma persona agrega:

¹⁹⁹ En el texto de la ponencia, el estudiante que planteó lo anterior dice que no es una práctica generalizada en el CELE pero luego se desdijo en la réplica al afirmar que era frecuente que esto sucediera.

“Pareciera también que el trabajo de investigación (...) no se revierte en la práctica docente.”

Un profesor de inglés presentó una argumentación sobre la necesidad de reducir la enseñanza del inglés, introduciendo otras lenguas desde la enseñanza básica para que el estudiante pueda elegir dentro de una gama amplia y para evitar la masificación –y con ella el empobrecimiento- de los docentes de inglés.

Dos estudiantes (una de alemán y otro de francés) hacen una serie de peticiones que enlistamos, aunque no todas tengan relación con este rubro: que el curso de formación de profesores forme profesores para la UNAM no para las escuelas o universidades privadas, que el CELE no rechace a ningún estudiante, que se busque una reubicación y ampliación de las instalaciones del CELE, que se contraten a más profesores de carrera, que se imparte inglés desde el primer nivel y no a partir de un tercer nivel como viene siendo, que se observa una falta de continuidad entre los programas del nivel medio superior y superior, que enseñar sólo comprensión de lectura en el nivel medio superior no es suficiente –al ingresar a la carrera deben empezar los idiomas prácticamente desde un nivel de principiante-, que se atribuyen becas de estudio para los alumnos sobresalientes en su estudio de las lenguas, que los estudiantes puedan obtener libros en la biblioteca del CELE y que tenga horarios más amplios, no pagar inscripción al CELE, que se abran más niveles en cada lengua y que el CELE otorgue una certificación para las lenguas aprendidas.

Se pidió asimismo que los estudiantes y profesores tengan más espacios abiertos en los medios de comunicación de la UNAM como la Gaceta y Radio UNAM y que esta última preste sus instalaciones para elaborar materiales pedagógicos.

Un estudiante pidió que se realizara una evaluación de la docencia.

Otro tema que surgió en los foros fue el de la enseñanza de lenguas indígenas. Hasta donde se puede apreciar, no fue un tema de debate, pero mereció dos menciones.

Comentarios: Si nos atenemos a la profusión de participaciones e ideas expuestas, lo primero que puede señalarse es que los actores están fuertemente comprometidos con la institución, dicho de otro modo, no es la indiferencia la que predomina. Quizá porque son muchos los reclamos y las insatisfacciones. De la gran diversidad de temas expuestos, queremos enfatizar uno que remonta al origen fundacional del CELE: las lenguas como requisito y no como materia curricular conforman una arista de la problemática identitaria

institucional que los actores perciben y manifiestan. Al igual que los demás temas, 16 años después sigue sin tener respuesta por parte de las autoridades universitarias.

4.2. Las condiciones laborales

Se expuso que el calendario vigente provoca desfase con otras dependencias educativas, entorpece las labores de docencia e investigación. Se debería cambiar para adecuarse a los planes de las otras instituciones a nivel de secundaria y universidad, nacionales o extranjeras, por un calendario anual de diez meses (suprimir el periodo intersemestral). Se argumentó ampliamente en torno a la necesidad de tener de seis a ocho semanas de vacaciones corridas. Las trabajadoras apoyaron la propuesta porque dicen tener muchos problemas con la custodia de sus hijos para quienes el periodo vacacional de verano es de ocho semanas cuando el suyo es tan sólo de tres. Un empleado sugirió incluso que se instrumentara un programa de actividades recreativas destinado a los profesores que suelen cargar con mucho estrés.

En un alegato que expresa el rechazo a la aplicación del modelo neoliberal a la educación superior y la necesidad de fortalecer un proyecto educativo que promueva el desarrollo de sectores mayoritarios del país, una profesora pidió la integración de las funciones de investigación y docencia, la desaparición de la figura de asignatura o, en su defecto, la inversión de las proporciones actuales (86% de tiempo completo y 14 % de asignatura), la integración de los profesores de asignatura como de carrera, la recuperación del nivel de vida de los trabajadores académicos, un incremento salarial (se habló en esas mesas del CELE-CEPE de un incremento de 450 hasta 500%), el rechazo a la política de autofinanciamiento pues la Universidad no es una empresa productora de bienes materiales, la reivindicación de la universidad pública y autónoma, la exigencia de respeto a los porcentajes de producto interno bruto para la educación superior del país recomendado por UNESCO y un gravamen a las industrias para fortalecer el presupuesto dedicado a la educación superior pública en virtud de que ahí se forman cuadros a los que recurre la iniciativa privada. La misma profesora abundó acerca de la sujeción al mercado: “Los criterios de rentabilidad y mercado colocan en entredicho aspectos como la libertad de cátedra e investigación y el principio de colaboración intelectual. La universidad debe ser muy cuidadosa en la adaptación del modelo neoliberal a su funcionamiento” en respuesta

a una ponencia donde se decía que la universidad debe saber responder a las demandas del mercado (ponencia que mereció muchas críticas desfavorables por parte de los asistentes). Sobre la débil proporción de profesores de carrera, una profesora del CEPE dijo: “La vida académica debe ser el centro de las actividades de la universidad. Sin embargo, poco podemos hacer con un personal de asignatura con el que casi nunca podemos

contar para discutir, proyectar o participar en actividades extra clase”. El tema de la desigualdad de circunstancias de los profesores de asignatura con respecto a los de carrera ha sido recurrente. Se pide que tengan derecho a un año sabático, que haya más “horas de apoyo”²⁰⁰ para la docencia y que se otorguen becas al extranjero para los profesores mexicanos que enseñan una lengua diferente a su lengua nativa para perfeccionar la lengua que enseñan.

Se planteó también que el periodo de tres años para la promoción del personal académico debiera ser sustituido por un año. Se abundó en que la figura de asignatura debe desaparecer y que los profesores de la UNAM tengan nombramientos de profesores-investigadores, que desaparezcan los interinatos y se revise el concepto de definitividad. La propuesta de desaparición de los interinatos fue matizada en las rondas de intervenciones pidiendo que se aplique la normatividad, esto es que el interinato no dure más de un año, cuando la realidad muestra que es frecuente que dure hasta más de tres años.

La condición particular de los académicos extranjeros fue motivo de una ponencia. Se habló de la exagerada duración de los trámites burocráticos dentro de la UNAM, de la gran cantidad de instancias administrativas por las que el expediente debe pasar, de la inequidad en las posibilidades de promociones (la retroactividad cuenta a partir de la obtención del permiso de Gobernación) y la falta de estabilidad laboral que afectan al profesor extranjero, que conforma una parte importante de la planta docente del CELE. Se propuso un plan muy concreto que abatiría los tiempos de tramitación y que implicaría que la UNAM estableciera un convenio especial con la Secretaría de Gobernación, donde los costos por trámites son muy elevados, llegando a equivaler a un mes de salario de un

²⁰⁰ En el CELE, algunos profesores de asignatura tienen horas de apoyo, figura no legislada, por ejemplo un profesor que da 20 horas frente a grupo puede llegar a tener 10 horas de apoyo que destina a ayudar ciertas áreas del CELE, como son la Coordinación de Exámenes, el Servicio de Recursos Audio-Visuales, la Mediateca, etcétera.

profesor de asignatura. Sin embargo, en el mismo tema, hay quienes agradecen al CELE haberles facilitado los trámites ante la Secretaría de Gobernación.

Finalmente, no faltan numerosas referencias a los asuntos presupuestales que se reflejan en la falta de material didáctico y de libros de texto gratuitos, en que los estudiantes deben hacer fotocopias fuera del centro, en la falta de actualización de métodos de enseñanza-aprendizaje (laboratorios y computadoras), en la escasa creación de nuevas plazas de carrera así como en el elevado número de alumnos por grupo (que llega hasta 40 cuando lo indicado sería no más de 20), lo que dificulta considerablemente la tarea de los estudiantes principiantes. Sobre la política de estímulos, que apenas se estaba instaurando en la UNAM, se pide que ésta no sustituya “una remuneración justa”. Pero se recalcó que a pesar de las condiciones adversas, los profesores del CELE “no se están yendo a las universidades privadas, hay resistencia”, tema controvertido ya que varias voces afirman que existe una fuga de profesores hacia instituciones donde se les remunera mejor.

Comentarios: En el ámbito laboral, las demandas son muchas y sobresale la insistencia en buscar un equilibrio entre la categoría de profesor de asignatura y profesor de carrera, tema que concierne a la UNAM y no sólo al CELE. Sin duda, el hiato entre unos y otros se manifiesta como un lastre doloroso, penoso, que los profesores del CELE observan claramente. De entrada, opinan estos profesores, el espíritu de cuerpo institucional, el trabajo al unísono, valores como la igualdad de condiciones son mermados por este contexto laboral institucional jerarquizado y fracturado. Cabe reiterar que, al igual que en los temas anteriores, 16 años después, nada ha cambiado en la Universidad al respecto.

4.3. Las formas de gobierno

Se habló de la estructura vertical de gobierno en la UNAM que se refleja en la forma de gobierno local en la figura del Consejo Asesor del CELE y en la falta de un Consejo Técnico propio. Se propone la supresión de la figura de Consejo Asesor: que el CELE tenga un Consejo Técnico propio. Se propone que existan cuerpos colegiados académicos institucionalizados que desarrollen las políticas académicas. Por otro lado, se pide que no se requiera ser mexicano de nacimiento para ser electo al Consejo Técnico ni de

nacionalidad mexicana para ser director. También se propone, a la par del Departamento de Lingüística Aplicada, la creación de un Departamento de Lenguas Extranjeras. Esto implicaría que los Departamentos de Idiomas (inglés, francés, portugués, alemán, italiano, lenguas asiáticas) estuvieran supeditados a ese Departamento de Lenguas. Una persona agregó que la verticalidad organizacional molesta porque implica que las cosas se mantengan en secreto, contraviniendo las reglas básicas de la democracia.

Se hacen propuestas de cambio para el CELE que a su vez inciden en la problemática general de la universidad, se ubican las propuestas dentro de un marco general de posiciones que incluyen: la voluntad por democratizar y colegiar las formas de gobierno, mantener el carácter universal, autónomo y nacional de la universidad, el interés por transformaciones de fondo no superficiales, la importancia del alza de salario, el rechazo a la separación de las instancias de la universidad. Varios ponentes aluden a la toma de decisión en torno al nombramiento del director del CELE (vale para todos los centros de extensión según el Reglamento General de los Centros de Extensión, artículo 7º: “El director será designado y removido libremente por el Rector”) y exigen que éste sea elegido por la comunidad del centro.

Comentarios: El director del centro es nombrado por el rector aunque desde el periodo posterior al de Fernando Castaños se da un proceso de formación de una terna de candidatos quienes se presentan ante la comunidad del CELE y circulan “cartas de apoyo”. Es evidente que finalmente el rector toma su decisión con total independencia, como lo marca el reglamento. Es decir, no existen elecciones propiamente dicho, principal reclamo. A 16 años, tampoco tiene el CELE su propio Consejo Técnico.

4.4. La adscripción y el cambio de estatus

Cabe destacar en primer lugar que este tema fue motivo de numerosas ponencias, en particular del Centro de Enseñanza del Español para Extranjeros (CEPE), y que lo recurrente se expresa en la falta de claridad en lo que distingue los ámbitos de la Extensión Universitaria y de la Difusión Cultural de la realidad del CELE, del Centro Universitario de Estudios Cinematográficos (CUEC) y del CEPE. El Reglamento General de los Centros de Extensión Universitaria estipula que “son planteles en los que se imparten cursos organizados en forma distinta a las de los bachilleratos y a los de carácter profesional y de

grado que se definen y norman en los reglamentos de Estudios Técnicos y Profesionales y de Estudios Superiores de la Universidad” (artículo 1°). Lo cierto es que el CUEC y el CELE ya no corresponden a esta figura puesto que imparten estudios de carácter profesional. El Reglamento interno del Consejo de Difusión Cultural recomienda que esta dependencia “debe coadyuvar a la articulación de la difusión cultural”, no habla de cursos ni de grados, aún así el CELE fue adscrito durante varios años a Difusión Cultural (de marzo de 1986 a febrero de 1997). De ahí las confusiones, motivo de reclamo por parte de las comunidades de los Centros de Extensión Universitaria. Dadas las confusiones, hay quien opina que da pie a que cada director de centro interprete y realice modificaciones en las políticas de la institución a su antojo.

En una ponencia, se hizo un historial de la evolución del CELE desde su creación, se mencionó la multiplicidad de tareas que ha venido llevando a cabo y se plantearon los problemas que han surgido por su crecimiento acelerado: aumento de la matrícula, falta de espacio físico, falta de correspondencia entre lo que se hace en el centro y su estatus.

Los directores de los centros de extensión expresaron por su parte que existe un desajuste entre la legislación universitaria y el estado actual de las cosas, hay lagunas en la normatividad de la Difusión Cultural y limitaciones en el Reglamento de los Centros de Extensión Universitaria. Argumentaron la necesidad de formar una comisión que tenga como objeto proponer adecuaciones legislativas para la difusión cultural, siendo el reglamento actual insuficiente y contradictorio. Una profesora del CELE propone también la creación de una Comisión especial que coordine todas las dependencias donde se imparten lenguas. Un profesor del CEPE insiste en que dicha comisión deberá ser paritaria entre representantes de las autoridades y de los profesores. Se agregó que dicha comisión tendría como facultad evaluar y promover a los profesores. La propuesta de una comisión especial fue rechazada por una profesora del CELE, argumentando que sería una instancia burocrática más. Más que una comisión especial, una persona propuso que se creara una Coordinación General de Lenguas en la UNAM.

Por otra parte, se hizo énfasis en la necesidad de deslindar los terrenos de la Difusión Cultural y la Extensión Universitaria y que se reelabore, con una visión moderna y real del quehacer universitario, el Reglamento general de los centros de extensión universitaria. En el caso del CEPE, se habló de la inexistencia estatutaria del CEPE (en efecto el reglamento de los centros de extensión ni siquiera lo menciona).

En el CEPE también se pidió la creación de un Consejo Técnico para avocarse a los asuntos académicos específicos del CEPE y de los otros centros de Extensión Universitaria (propuesta que la comunidad del CELE no recogió puesto que optó por la creación de un Consejo Técnico propio), el reconocimiento por la UNAM de los créditos que otorga el CEPE por sus cursos (que también se pide en el CELE aunque no fue dicho en esos términos sino en términos de inclusión de las lenguas en el currículum).

El director del CELE dedicó una ponencia para pedir que se reconsidere las funciones de la Comisión Técnica de Idiomas Extranjeros (CTIE) descentralizada para otorgarle la prerrogativa de llevar a cabo la determinación de “los requisitos para participar en concursos de oposición de carrera en el área de las lenguas extranjeras”. Mientras un profesor se opuso a esta idea aduciendo que sería preferible que desapareciera la CTIE para crear un Consejo Técnico, otros la apoyaron.

En su ponencia, la delegada del CELE en el Congreso argumenta:

El CELE ha rebasado ampliamente los límites señalados estatutariamente, los cuales, hoy, constituyen una verdadera camisa de fuerza que continúa a rededucirlo a su calidad de Centro de Extensión. Existen por lo menos tres posibilidades que hagan justicia a un necesario cambio de estatus: a). su transformación en una Escuela Nacional (cuya principal limitación es sólo la ausencia de una licenciatura); b). su transformación en un Instituto, del cual ya existen las bases para su división en por lo menos tres Centros: 1. Centro de Lingüística Aplicada, 2. Centro de Docencia, 3. Centro de Formación de profesores y Maestría en Lingüística Aplicada y; c). su transformación en Centro de Investigación (no Extensión) que le dé peso equitativo a todas las funciones del CELE. Podría llamarse algo así como Centro de Investigación y Docencia en Lingüística Aplicada y Lenguas extranjeras (CIDLALE).

Surgió otra propuesta similar que incluía un Centro de Diseño de Materiales. Cabe mencionar que ninguna contempla el área de certificación, como si los profesores lo vieran como algo ajeno al CELE.

Comentarios: La problemática de qué adscripción para el CELE está circunscrita al tema de una identidad institucional indefinida: los profesores del CELE consideran que esta institución no depende, en los hechos, de Difusión Cultural ni puede seguir siendo Centro de Extensión Universitaria puesto que en sus funciones rebasa las de un centro de extensión. La indefinición de su identidad institucional estatutaria impacta en las formas de gobierno y en la democratización de las relaciones entre los sujetos y sus instancias

organizativas. Por su parte, Fernando Castaños (entrevista 22) considera que “el CELE es sui generis” en la UNAM por las distintas funciones que realiza y que la normatividad actual de la universidad no contempla figuras como ésta. Como lo expresara en el Congreso a nombre del Consejo Asesor de Difusión Cultural “está pendiente la reforma del reglamento de los Centros de Extensión, un poco más profundo, ya sea en el Estatuto del Personal Académico ya sea en el Estatuto General que reconozca las peculiaridades del CELE”. Pero la propuesta de cambio profundo en la estructura de la UNAM es la creación de una nueva Coordinación General. Además de las existentes (Humanidades, Investigación Científica y Difusión Cultural), se propone una de Lenguas (aunque pudiera llevar otro nombre), propuesta que recoge Fernando Castaños en una perspectiva “ideal” de cambio estructural.

Por otra parte, la Comisión Especial de Lenguas en la UNAM y el Departamento de Lenguas en el CELE (en “contrapeso” al Departamento de Lingüística Aplicada que reúne a los profesores de Tiempo Completo), dos instancias reivindicadas en el Congreso, son dos temas que, al paso de una década, se concretaron, aunque los actores directamente implicados en las mesas de diálogo del Congreso consideran que sus propósitos se desvirtuaron, argumentando que tan sólo coinciden los nombres de las instancias pero que fueron vaciadas de sus contenidos que tenían vocación primera de democratizar la organización del CELE y no burocratizarla.

Sobre el tema del Consejo Técnico afín, Fernando Castaños actuó tan pronto como surgió la propuesta de creación de los Consejos Académicos de Área en 1990, entre ellos el Consejo Académico del Área de las Humanidades y las Artes (CAAHyA), solicitando la adscripción del CELE:

El Consejo Asesor del CELE propone que la enseñanza de lenguas y la lingüística aplicada sean articuladas con el área de las humanidades, para el efecto de conformar los consejos académicos de área, debido a las afinidades que existen entre unas y otras. Consecuentemente, propone que el Centro esté representado en el Consejo Académico de Área al que corresponden las humanidades y que sea éste el Consejo Académico de Área que constituya la comisión permanente del trabajo académico que es objeto del acuerdo M-III G-5 del Congreso Universitario (texto publicado por la Comisión Especial del Consejo Universitario para la elaboración del Anteproyecto para la constitución de los Consejos Académicos de Área).

La integración del CELE al Consejo de Área de las Humanidades y las Artes se realizó en el año 2000. A la postre, mediante los testimonios recogidos, se sabe que la principal ventaja de esta adscripción fue de facilitar, simplificar y agilizar los múltiples trámites que se realizan diariamente.

Para finalizar este apartado sobre el Congreso de 1990, se indagó sobre cuáles habían sido los “logros” más importantes para el CELE en este marco y se obtuvo esta respuesta por parte de uno de nuestros informantes:

Yo creo que a partir del Congreso, el personal docente del CELE promovió que su imagen rebasara los muros del CELE. Fue hacia fuera y dio evidencias que contaba con un personal académico profesional, con estudios hechos en México y en el extranjero, con conocimientos de la realidad del país y de la universidad. Fue una acción interesante porque la percepción que se tenía del profesor del CELE hasta ahí era de *language teacher*, el profesor que enseñaba inglés y nada más. Yo creo que este brinco de calidad que consistió en dar otra imagen del

profesional del CELE fue un rasgo importante del Congreso, para nosotros. (entrevista 10).

5. El CACELE y el sistema de estímulos

En junio de 1991, dos profesoras de asignatura del CELE ponen en circulación una carta que comienza con esta frase: “SIETE es el número cabalístico”. Se refieren en el documento al sistema de estímulos que la universidad está instrumentando para los profesores de carrera, que excluye a los profesores de asignatura pero que finalmente crea “dos bandos de profesores igualmente explotados”. Proponen a la comunidad universitaria manifestar su inconformidad mediante un paro activo de tres días para “discutir y encontrar alternativas”. El CACELE se reúne y convoca a referéndum para decidir sobre la propuesta de paro activo, el 21 de agosto. Vota casi el 69% de la planta docente (que suma en ese momento 145 profesores). El 61,37% de la planta docente (equivalente a 89 profesores) vota a favor del paro activo. El 28 de agosto se lleva a cabo el paro activo, que consistió en informar a los estudiantes de las razones de la protesta, en una marcha del CELE hasta

rectoría, en la entrega de la carta dirigida al rector José Sarukhán, a la comunidad universitaria y al público en general que iniciaba con la frase “SIETE es el número cabalístico”, con fecha del mismo día. El acontecimiento fue cubierto por medios impresos como La Jornada, Uno más Uno y El Nacional. Una semana después, el secretario administrativo de la universidad, responde que “por el momento, sólo se ha estado en posibilidades de dar preferencia a quienes destinan un mayor número de horas a la docencia e investigación”. Agrega que la rectoría “no cejará en su esfuerzo por lograr un incremento en el subsidio que otorga el gobierno federal (...)”. (Oficio del lic. Mario Melgar Adalid, secretario administrativo de la UNAM, 5 de septiembre de 1991, expediente CACELE). El reclamo de los profesores del CELE no consiste en pedir estímulos económicos iguales para los profesores de asignatura sino aumento salarial para todos. Los profesores, en una ponencia presentada en el Congreso del año anterior, habían hecho cálculos que arrojaban los siguientes resultados comparativos:

	Pago por hora*
CELE (Prof. Asignatura “A”)	\$ 6, 306.00
Instituto Superior de Intérpretes y Traductores	\$ 12,500.00
ITAM	\$ 20,000.00
Instituto Anglo Mexicano de Cultura	\$ 25,000.00
Instituto Francés de América Latina	\$ 25,000.00

Sin embargo, en 1996, de 57 profesores de carrera, la mayoría (42) estará inscrita en el programa de las Primas al Desempeño del Personal Académico de Tiempo Completo. Al respecto, una profesora comenta:

(...) el PRIDE, a la distancia te das cuenta, no es diferente que en otros ámbitos pero en el nuestro fue todavía más brutal porque no todos teníamos unos antecedentes

* En 1992 y 1993, el peso mexicano perdió tres ceros.

académicos sólidos por el problema de la no profesionalización de la enseñanza de lenguas, por el problema de que muchos habíamos llegado de matemáticas o de veterinaria, había gente de agronomía, entonces era muy desgarrador porque no cumplías con ninguno de los requisitos impuestos en el PRIDE (...) Entonces entramos en esta carrera en la que sí hemos crecido, hemos procurado mantenernos con los parámetros que nos han impuesto institucionalmente los organismos que están controlando el ritmo de la producción académica que no su calidad. (entrevista 20).

En el caso del CELE, dependencia donde no existe el requisito de un título o grado universitario, la política de estímulos a la docencia y la investigación representó un escollo que algunos no pudieron sobrellevar en el inicio de dichas políticas pues el CELE tiene, de entrada, un funcionamiento diferente a las demás dependencias por ser Centro de Extensión. Con el paso del tiempo, las reglas fueron asimiladas y la mayoría de los profesores concursan por estos estímulos al igual que en la mayoría de las dependencias de la UNAM, adecuando su trabajo docente y sus producciones a las normas institucionales. La voz del CACELE, con un valor *per se* por haber sido una de las primeras manifestaciones opuesta rotundamente a la aplicación de políticas salariales de corte neoliberal en la universidad pública, se perdió como se perdieron las demás.²⁰¹

Conclusiones

Hasta aquí, el relato histórico del proceso de institucionalización del CELE, y con él, de las LE y la Lingüística Aplicada, ha posibilitado apereibir cuáles fueron los caminos utilizados por los sujetos para construir su identidad institucional. Ahora, el momento histórico del Congreso Universitario permite dar cuenta que este proceso histórico se vuelve significativo en la medida de su enunciación, para sí y para el Otro.

A través de la palabra, en la organización misma del CELE y fuera de ella, la institución se configura como un espacio de expresión de los valores. En el ámbito laboral, lo más notorio es el reclamo de condiciones de igualdad para los profesores de asignatura;

²⁰¹ Sobre el tema, abunda la bibliografía. En México, Eduardo Remedi, Hugo Aboites, Eduardo Ibarra Colado, Ángel Díaz Barriga, entre otros autores, investigan o han investigado el tema.

en lo político, se exigen reglas más democráticas de organización y de participación. En el periodo de Fernando Castaños, los profesores organizados en un colegio académico, el CACELE –al alimón con los académicos de muchas dependencias de la universidad en esos años previos, de y post congreso de 1990- hacen explícitos los términos de la universidad y del CELE a los que aspiran. Las dos formas de identidad, biográfica y relacional, para sí se acentúan mediante la expresión de sí. Al respecto, De Certeau, con base en el movimiento estudiantil de mayo 68 en Francia, explica:

La palabra, convertida en 'lugar simbólico', señala el espacio creado por la distancia que separa a los representados de sus representaciones, a los miembros de una sociedad y las modalidades de su asociación. Es a la vez lo esencial y la nada, puesto que anuncia una dislocación en la profundidad de los cambios y un vacío, un desacuerdo, ahí mismo donde los aparatos deberían articularse sobre lo que pretenden expresar. [De Certeau, 1995: 36].

En este caso, lo señalado por De Certeau resulta aún más cierto si se advierte que la mayoría de los acuerdos firmados en el Congreso de 1990 no fueron atendidos por las autoridades de la universidad, ni lo fueron las propuestas propias del CELE, salvo algunas y años después. El desacuerdo tiene formas de acuerdos... que no son respetados.

Durante el Congreso los profesores del CELE se hicieron más visibles, buscaron claramente "revelar su existencia en tanto grupo conocido y reconocido" [Jiménez, 2002: 39, citando a P. Bourdieu], desmarcarse en sus diferencias y buscar vías para darle nombre y sentido a su identidad institucional más allá de la que quienes detienen el poder han querido asignarles desde la prefundación y la fundación. Esto es percibido como un logro *per se* puesto que uno de los problemas en la dinámica identitaria del CELE era precisamente su invisibilidad como entidad académica; los sujetos declaran su existencia como tales y, en el acto performativo, se significan: la identidad de su institución se define mediante lo que dicen ser. El acto de lenguaje como acción social, la toma de la palabra colectiva, parece haber tenido un valor en sí mismo, independientemente de lo acontecido *a posteriori*. Los profesores del CELE expresan el deseo múltiple (consciente o inconsciente, explícito o implícito) de comunicar con los demás, de explicar cuál era su espacio en el universo académico, de reivindicar demandas específicas frente a lo que consideraban una falta de reconocimiento a su labor, de participar a la par de los demás en el movimiento político que se estaba dando, manifestar su posición política; acciones diversas que cumplen con la necesidad de afirmar su identidad institucional: se trataba de

declinar la identidad institucional en términos existenciales, políticos y sociales. El proceso de identificación sólo podía completarse en ese contexto mediante el reconocimiento del Otro significativo, ya no sólo las autoridades sino aquellos sujetos comprometidos con la democratización de la Universidad.

Ahí, la identidad institucional en las dimensiones de su espacio real, con las marcas de los diferentes grupos, sus proyectos y sus valores, en medio de condiciones y circunstancias determinadas, no es plana ni premeditada. Se construye en función de los acontecimientos y se vuelve más compleja porque los actores hacen la experiencia de una búsqueda identitaria profundamente anclada en la reflexividad a la vez que en lo estatutario, dos formas de identidad relacional, la primera para sí, la segunda para el Otro significativo, que se afianzan mutuamente en la medida del espacio público en el que pueden expresarse. En ellas se fincan los significados compartidos de las apuestas identitarias más evidentes pues son señaladas y expresadas ante todos, lo que las vuelve legitimadoras de la existencia misma del CELE. La identidad estatutaria significa más que una lucha por un nuevo estatus, con ella los actores del CELE quieren ser identificados en las esferas de la vida social como académicos *à part entière* y con la construcción de su identidad reflexiva buscan acentuar la legitimidad de su proyecto como perteneciente a una comunidad de proyecto, la UNAM. Es complejo el proceso pero es sobre todo completo puesto que los actores sostienen estas formas relacionales en el ejercicio de la construcción de su identidad narrativa (el Boletín, el Congreso, los foros) porque ahí reside la posibilidad real de cuestionar las identidades atribuidas: para cuestionarlas hace falta elaborarlas. Esta búsqueda identitaria se da en un contexto institucional marcado por un acendrado proceso de centralización (siendo el CELE un caso paradigmático en materia de lenguas extranjeras en la UNAM) y de burocratización. Al respecto, aduce G. Giménez:

El ascenso de las reivindicaciones identitarias subnacionales que se observa en muchos estados contemporáneos puede interpretarse como una consecuencia de la centralización y burocratización del poder. Todo el esfuerzo de los grupos minoritarios se orienta, no tanto a reapropiarse una identidad que frecuentemente es la que les ha sido otorgada por el grupo dominante, sino a reapropiarse los medios para definir por sí mismos y según sus propios criterios su identidad. Con otras palabras, se esfuerzan por transformar la hetero-identidad, que frecuentemente es una identidad negativa, en identidad positiva. [Giménez, 2002:41]

Desde los espacios de decisión abiertos a todos por un director que acepta nuevas reglas organizativas ante una comunidad expectante del deseo de democracia hasta el Congreso de 1990 donde se instaura el derecho a la expresión, los actores están apropiándose de los medios “para definir por sí mismos y según sus propios criterios su identidad”.

En este periodo, las pautas de identificación dadas simbólicamente en personajes públicos como Noam Chomsky cobran también nuevos visos. Sirva la siguiente anécdota para ilustrar esto: al término de una conferencia sobre semiótica, –de sumo grado de complejidad por cierto-, impartida por especialistas extranjeros, en medio de un pequeño grupo de profesores reunidos informalmente al pie del podio, mientras una de las conferencistas invitadas menciona a Chomsky es inmediatamente interrumpida por una profesora del CELE quien le lanza: “¡Es que aquí Chomsky ahora vale más por sus posiciones políticas que como lingüista!”. Los anclajes de identificación diversifican su simbolismo en consonancia con las nuevas apuestas identitarias que incluyen más claramente ahora las esferas ideológicas de la cultura institucional. Otro de los anclajes identificadorio lo representa el director quien es admitido como el verdadero padre. Toda identidad, decía E. Enriquez [1992: 79], tiene que representar una paternidad. Con él fusionan los individuos para ser un día como él y asumir la función paterna.

CAPÍTULO VII. EPÍLOGO (1993-2001)

En este epílogo, después de haber descrito en varios periodos la evolución y las problemáticas del CELE desde su profundación hasta 1993 y para dar cuenta de los resultados de la institucionalización de las lenguas extranjeras y de la lingüística aplicada, nos situamos avante en el tiempo. Para ello, se eligieron tres vertientes de la composición institucional: 1) la situación financiera y laboral; 2) los temas académicos institucionalizados entre esa fecha y 2001²⁰²; 3) la situación académico-administrativa.

1. Ingresos y presupuesto

El presupuesto otorgado al CELE en el periodo de Fernando Castaños había sido de 16.5 millones de pesos, en números redondos, un poco más de 4 millones anuales.²⁰³ El ex director había emprendido una estrategia que consistía en cobrar los servicios al exterior (dependencias universitarias y gubernamentales) para remediar a una situación financiera incierta, que le brindó resultados satisfactorios. Durante la siguiente dirección se siguió con esa estrategia, poniéndole particular énfasis, como lo indican estas cifras que corresponden a los ingresos extraordinarios percibidos por el CELE en el periodo 1993-2000:

Ingresos extraordinarios	Cantidades redondeadas:
por concepto de:	
Centro Mascarones	15 millones de pesos
Cursos	14 millones de pesos
Exámenes	7, 5 millones de pesos

²⁰² Algunos datos específicos hacen referencia hasta 2006, pero el contenido de la exposición y análisis de esta investigación cubre hasta 2001

²⁰³ Fuente: Presupuesto UNAM.

Publicaciones	3, 5 millones de pesos
Traducciones	642 mil pesos

Fuente: Informe de Actividades 1997-2000.

El cuadro indica que los tres principales renglones corresponden a actividades de docencia y certificación: en la UNAM, en dependencias gubernamentales y en su “extensión”, el centro Mascarones, otorgando un ingreso extraordinario de aproximadamente 40 millones de pesos. Para este mismo periodo, el importe asignado al CELE fue de cerca de 215 millones de pesos,²⁰⁴ lo que significa que el CELE auto genera una quinta parte más del presupuesto que le es asignado por la universidad para solventar sus gastos internos. El presupuesto asignado al CELE en el año 2000 fue de 50 millones 390.000 pesos, más elevado que para estas dependencias:

- Centro Universitario de Estudios Cinematográficos (CUEC): \$14 millones 676.000
- Centro de Enseñanza para Extranjeros (CEPE): \$44 millones 290.000
- Centro Universitario de Teatro (CUT): \$5 millones 543.000
- Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia (CUAED): \$28 millones 648.000 ²⁰⁵

En el siguiente cuadro, reconstruido a partir de la compulsión de los informes anuales de los directores del CELE, ²⁰⁶se percibe la evolución diacrónica de los cursos brindados por el CELE:

	Cursos regulares	Alumnos	Cursos especiales	Alumnos	Cursos extraordinarios	Alumnos	Exámenes
1967		3,000					
1974		7,182					
1979		5,000					

²⁰⁴ Información aportada por Presupuesto UNAM en septiembre de 2007. Sumando el importe del año 2001, en el periodo de dirección de Aurora Marrón, el presupuesto fue de 276 millones de pesos, números redondos, lo que equivale a un promedio aproximado de 30 millones anuales.

²⁰⁵ Fuente: Estadísticas UNAM. Dirección de Planeación.

²⁰⁶ Los datos ausentes se deben a la falta de información respectiva en dichos informes.

1980		7,342					
1984		8,601					
1995	292	12,316	53	500	19	500	12,319
1996	545	12,957	52	1,383	72	1,522	
1997	538	15,732	129	3,395	54		
1998	566	13,245	148	2,400	238	4,448	
2000	485	10,650	88	1,215		3,554	

Fuentes: Informes anuales de directores publicados en *Anuarios y Memoria UNAM*.

Antes del año 1995, los sucesivos directores del CELE no mencionan en sus informes anuales cursos especiales que significaran algún ingreso adicional para la dependencia universitaria. A partir de esa fecha,²⁰⁷ los datos muestran el interés puesto a esta área. Los ingresos extraordinarios tienen cauce en muchos ámbitos como rehabilitación de infraestructura, compra de equipo y materiales, otorgando relativamente mejores condiciones de trabajo para la docencia y la investigación. Durante este periodo, los ingresos han tenido también la función primordial de permitir a los profesores realizar estancias y viajes al extranjero. Las cifras ilustran la dimensión del hecho: para el periodo 1997-2000, 90 académicos del centro –de los cuales 72 presentaron ponencias, conferencias y cursillos- participaron en 65 eventos académicos nacionales e internacionales (en promedio, 30 profesores asistieron a 21 encuentros por año). En esta forma de dar a conocer los trabajos que se realizan en el CELE, y a la institución misma, en ámbitos nacionales e internacionales, la identidad institucional se construye alrededor de la función de transmisión del quehacer y de los resultados de las investigaciones, aspecto inherente a toda entidad académica.

El CELE se expandió a diferentes universidades (Poza Rica, Hermosillo, Saltillo y Aguascalientes), haciendo que los exámenes del CELE se aplicasen en esos lugares. También se dieron cursos de idiomas en PEMEX (Petróleos Mexicanos), en el CISEN (Centro de investigación y seguridad nacional) y en otras instituciones estatales. La noción de brindar servicios siempre existió pues en 1973, a título de ejemplo, el CELE ofreció once

²⁰⁷ Señalado con negritas en el cuadro.

asesorías a escuelas y facultades de la UNAM, a ocho instituciones de la ciudad de México y 32 de provincia.²⁰⁸ Pero los servicios “externos” otorgados ahora ocupan un volumen mucho más importante en las actividades del centro y son motivo de un énfasis particular:

Todas estas peticiones (...) fueron las razones por las que creamos la secretaría que ahora se llama de vinculación y eso fue algo que me costó trabajo pero logré que las autoridades universitarias entendieran que tenía que haber una plaza, bien pagada, entre la jefa de la secretaría administrativa y la secretaría general del CELE para alguien que coordinara todos esos esfuerzos del CELE por fuera. Es una oficina que dio muchos ingresos extraordinarios al CELE durante 8 años. (entrevista 5).

Como se ha dicho, es el periodo en el que el CELE obtiene también ingresos extraordinarios mediante las “extensiones” que empiezan a abrirse en diversos puntos de la ciudad de México (actualmente el CELE cuenta con centros y programas de “extensión” en Villa Coapa, Mascarones, Tlatelolco, Palacio de la Autonomía, Antigua escuela de Economía en la Plaza de Santo Domingo y en la calle de República de Guatemala):

(...) cuando viene el movimiento de 99, hubo una reducción palpable en número de alumnos en el CELE y también en la UNAM. Pero sí creo que es cuando más grande ha sido y también probablemente cuando más próspero, cuando más dinero tenía. Podíamos permitir que todos los profesores fueran a presentar sus trabajos a donde quiera que se les invitaba. (...) Lo único importante es que podamos mantener el nivel académico alto de las clases de idiomas que estamos ofreciendo y a veces esto no ha sido tan fácil, pero esto es lo que hay que hacer, entonces creo que esa fue la forma como el CELE se expandió. (entrevista 5).

El importante volumen horario de los 148 cursos especiales y 238 extraordinarios dados en 1998, a título de ejemplo, representa un ingreso monetario considerable que es asignado en parte al pago de los honorarios de los profesores –muchos de los cuales son profesores de asignatura en el CELE. El profesor de asignatura del CELE que imparte clases en dichos centros tiene por tanto un doble estatus laboral en la Universidad: profesor de asignatura y profesor pagado por honorarios. Su situación “por honorarios” es ventajosa en materia asalarial pero desventajosa en materia laboral en la medida de su precariedad contractual.

²⁰⁸ Informe del Rector 1973-1974.

En la siguiente gráfica, se aprecian los datos relativos a los cursos regulares y los cursos especiales, así como los exámenes aplicados en el periodo de 2001 a 2006. Cabe recordar que los cursos regulares son gratuitos para los estudiantes de la Universidad mientras que los cursos especiales y los exámenes tienen un costo.

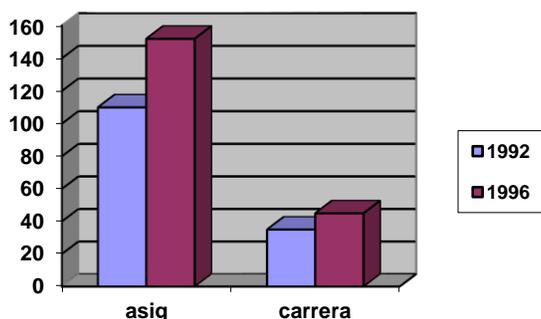
	Cursos regulares	Alumnos	Cursos especiales	Alumnos	Cursos extraordinarios	Alumnos	Exámenes
2001	545	13,745	98		236	4,434	17,000
2002	842	20,990	138	2,263	527	10,540	16,000
2003	850	13,761	108	2,004	322	5,591	17,277
2004	620	13,531	128	1,713	776	13,306	14,676
2005		14,994	89	1,377	763	12,591	21,448
2006	660	15,745	48	649	781	12,795	17,586

Fuentes: Informes anuales de directores publicados en *Anuarios y Memoria UNAM*.

Como se puede apreciar, el CELE está llegando a atender casi la misma cantidad de alumnos de paga que alumnos exentos de pago, fuera de la cuota simbólica de \$1. La Universidad no escapa por tanto a la ley no escrita que determinó en todo el mundo la rentabilidad financiera de la enseñanza de las lenguas extranjeras. La pregunta de si esto sucede en demérito de las condiciones laborales de los profesores y en detrimento de la calidad de la enseñanza sigue pendiente de analizarse.

2. La planta docente

Otro ámbito que refleja el crecimiento de la institución es el de la profesionalización de la planta docente mediante la atribución de contratos de trabajo de tiempo completo. Así vemos que en 1996 la planta docente está integrada por 45 profesores de carrera, lo que representa la creación de diez plazas de carrera nuevas en un lapso de seis años, aunque, como lo indica la gráfica siguiente, el aumento del número de profesores de carrera es menor al de profesores de asignatura en este periodo.



Sobre la creación de plazas de profesores de tiempo completo, afirma la directora del CELE del periodo 1992-2001, la licenciada Aurora Marrón:

(...) algunas de estas plazas se han negociado, por ejemplo se negoció durante mi época que los profesores que tenían 40 horas todavía y que no hubieran concursado en los tiempos de Marcela (Williamson) o de Fernando (Catsaños) tuvieran su plaza de tiempo completo. Algunas plazas logramos comprarlas, por ejemplo, si teníamos una plaza de técnico académico equis, la podíamos convertir en una plaza de asociado C si pagábamos una cantidad y cosas así, pero prácticamente no se ha crecido. En la UNAM, hubo una fuerte restricción de personal y en general lo que ha pasado es que solamente hay plazas cuando llega algún becario, o cuando alguien se va o se muere, entonces queda vacante una plaza y hasta ahora no te la quitan, podrían quitártela.

Vale recordar los datos globales del crecimiento de la planta docente. En 1971, el CELE contaba con 37 profesores de Asignatura y 6 de Carrera. En 1996, la planta cuenta con 145 profesores de Asignatura y 45 de Tiempo Completo. Esto significa que hay 7.5 veces más profesores de carrera en 1996 que en 1971 y 3.9 veces más profesores de asignatura. El dato es significativo visto en correlación con el que corresponde a la UNAM: en 1970, había 7.898 profesores de asignatura y 516 de tiempo completo en la UNAM y en 1995, había 23.289 profesores de asignatura por 3.997 profesores de tiempo completo,²⁰⁹ lo que significa una multiplicación por tres de los profesores de asignatura y por siete punto siete de los profesores de tiempo completo. Se observa entonces que el crecimiento de la planta docente de carrera del CELE se encuentra casi en la media de crecimiento de la planta docente de la UNAM y que la de los profesores de asignatura del CELE es un punto superior a la de la universidad. Dos reflexiones surgen de la lectura de estos datos: 1) el reconocimiento

esperado, cuando pasa por cuestiones laborales, se está dando; 2) el reconocimiento esperado, cuando pasa por temas académicos, se observa en la atribución de plazas de tiempo completo, las cuales se distribuyen en tres áreas de docencia (lenguas, formación de profesores y posgrados) e investigación, la cual, como se ha dicho, versa sobre temas múltiples.

Ahora bien, ser profesor de asignatura en el CELE – formar parte de la gran mayoría– se significa de manera diferenciada según el departamento de pertenencia (inglés, francés, alemán, etcétera) pero existen puntos en común, como el grado de dedicación a la docencia de las lenguas –en el CELE, fuera del CELE y de la UNAM, en los centros externos del CELE, en otras instituciones, pero dedicación plena– en la mayoría de los casos, a esta profesión. La dispersión, si bien puede ser física en la medida de los traslados en la ciudad, no lo es en el quehacer. Esto significaría que los profesores de asignatura de mayor antigüedad en el CELE podrían haber adquirido un alto nivel de profesionalismo en la docencia de las lenguas y haber consolidado su identidad profesional por esta vía, con su cauda de manifestaciones como el reconocimiento por parte de los estudiantes, la buena autoestima, la evidencia de un manejo experto de técnicas didácticas y tecnologías multimedia. Un estudio sobre esta realidad quedaría por hacerse.

²⁰⁹ *Anuarios Estadísticos. UNAM. 1970. 1995.*

En 1996, se informa que la planta académica del CELE está integrada por 45 profesores de carrera, 158 de asignatura y doce técnicos académicos, así como cinco visitantes, dando un total de 221. De estos 45 profesores de carrera y doce técnicos académicos, 42 pertenecen al programa de Primas al Desempeño del Personal Académico (73.68%) y 96 profesores con nombramiento de Asignatura están inscritos en el Programa de Estímulos a la Productividad y al Rendimiento del Personal Académico de Asignatura (60.75%). Al respecto, un testimonio afirma: “No cumplías con nada”, recordando la entrada dificultosa de la política de *merit pay* en 1991, motivo de protesta en el CELE, como se ha visto. Los criterios establecidos para ganar una prima al desempeño fueron vividos, en el momento de su introducción, como algo inalcanzable. Sin embargo, en 1996 se observa que más de 73% de los profesores de carrera están incorporados al programa de estímulos que les corresponden. En los testimonios recabados los sujetos afirman que, en su caso, a diferencia de otras dependencias de la universidad, “fue más brutal” el ingreso a estos programas dada la heterogeneidad disciplinaria de origen y la no profesionalización de los docentes (la ausencia de títulos universitarios en ciertos casos).

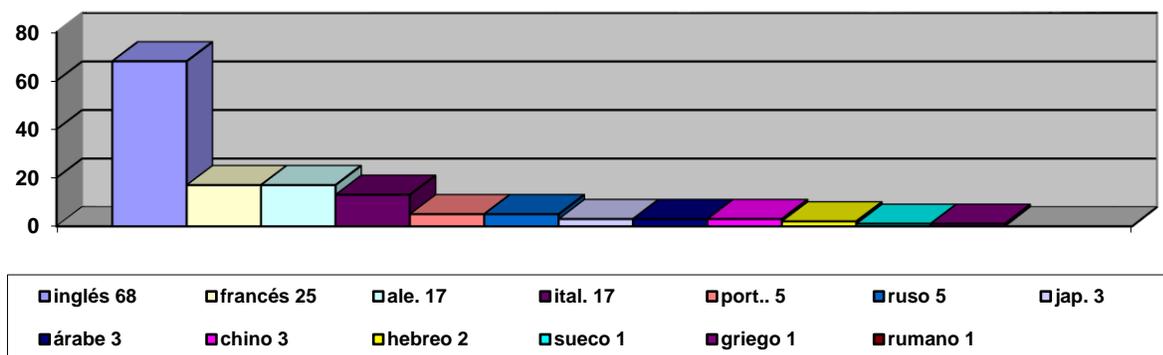
Lo que los estudiosos han externado sobre estas políticas en el sistema de educación superior en México, como lo que sigue, reflejan opiniones compartidas por la mayoría de los actores a los que este estudio ha recurrido:

En general, tanto docentes como investigadores reconocen que el nuevo mecanismo favorece la competencia, crea una ruptura entre diversas comunidades académicas, reemplaza el trabajo de seminarios (como espacio de discusión, estudio y análisis) por el trabajo individual, la búsqueda de una conferencia, etcétera. (...) Los docentes manifiestan que ante las exigencias de estos programas tienen que dosificar sus actividades: dar un curso, asesorar una tesis, participar en una publicación (...) hacer lo que se exige para calificar en el programa [Díaz Barriga, A., 1997: 73].

Estos programas regulan el trabajo académico, dictan al profesor lo que tiene que hacer, en qué rubro debe de concentrarse: publicar y hacerlo según criterios de clasificación de las publicaciones, impartir conferencias que en el caso de los profesores son ponencias o presentaciones en los congresos de las asociaciones mencionadas, impartir docencia en lenguas extranjeras o en el CFP o en el posgrado. Si aun faltaba cultura académica en el CELE, como decía F. Castaños, estos programas llegaron para dar un marco formal al trabajo académico y algún testimonio opina que “ayudó”. Sirven como lista de *check point*: habiendo cumplido con los rubros indicados, el profesor puede pensar que cumple con la

encomienda institucional y social, por una parte, pero por la otra, puede haberse dado el caso que la construcción de una cierta identidad profesional se haya forjado a partir de los criterios marcados por los programas de *merit pay*, este sería el caso de los profesores de carrera que a finales de los años 80, tras varios años de antigüedad en el CELE, dedicaban todas sus horas a dar clases de idiomas y que, a raíz de las nuevas exigencias, buscaron la obtención de títulos de posgrado, empezaron a investigar y publicar en órganos internacionales y a ser invitados (en algunos casos, honoríficos) a congresos internacionales. En el caso del CELE, los efectos de las políticas salariales emprendidas a principio de los años 90 deben analizarse con todo cuidado.

Ahora bien, volviendo al tema que da título a este apartado y para finalizarlo, si avanzamos un poco más en el tiempo, vemos que para 2003 la planta docente está compuesta de la siguiente manera: el Centro cuenta con 50 profesores de carrera, de los cuales 27 poseen título de maestría, 12 de licenciatura y 11 de doctorado, y 163 profesores de asignatura, total que se desagrega de la siguiente manera:



Número de profesores por Departamentos de lenguas

Fuente: CELE. Informe de actividades 2002-2003.

Los profesores de asignatura, además de atender clases de lenguas en los departamentos correspondientes, colaboran en otras áreas del CELE como: Coordinación de Evaluación y Certificación (13 de ellos), el Curso de Formación de profesores (9), la Mediateca (7), la Comisión Técnica de Idiomas Extranjeros (2),²¹⁰ la Sección de Recursos

²¹⁰ Desaparecida en 2004, como hemos mencionado *supra*.

Audiovisuales (4),²¹¹ la Maestría en Lingüística Aplicada (1); dando un total de 36 profesores de asignatura trabajando en diferentes áreas además de la docencia. Los profesores de carrera, adscritos al Departamento de Lingüística Aplicada, apoyan una o varias áreas o departamentos. En su gran mayoría, trabajan en el CFP (20) y en la MLA (16). A los departamentos de lenguas, 24 de ellos destinan sus actividades, dando un total de 60.²¹²

En este periodo de 2002-2003, 27 profesores obtienen grados de los cuales 15 son títulos de maestría en el área de las lenguas. De estos 15 títulos de Maestría, once son de Lingüística Aplicada (con lo que se confirma de paso que esta Maestría sigue formando docentes del área de las lenguas extranjeras). Lo que importa resaltar es la búsqueda de profesionalización de los docentes, con lo cual el artículo del Estatuto del Personal Académico que los exenta de títulos universitarios deja de formar parte de la cultura institucional: para muchos, trabajar en la Universidad requiere de un compromiso que los lleva a buscar su formación permanente y su profesionalización, pese a no existir como requerimiento formal.

Por último, falta precisar que el CELE atiende entre 6000 y 7000 alumnos por semestre, que se distribuyen por las lenguas de la siguiente manera: 50% inglés, 15% francés, 8% alemán, italiano y portugués, 4% ruso, árabe, sueco, hebreo, griego moderno, chino, coreano y catalán, 3% japonés.²¹³ El CELE no ha renunciado a la fecha a su vocación multicultural y plurilingüe, caso raro en el mundo en comparación con instituciones similares.



²¹¹ La SRAV es un espacio donde se encuentran recursos de materiales de todo tipo, audiovisuales y manuales, juegos, etcétera, en apoyo a la docencia. Contiene un acervo de 10.000 materiales.

²¹² La cifra es superior porque algunos profesores cubren dos áreas, por ejemplo, el departamento de lengua y la MLA o el CFP, en particular en el caso de las lenguas de baja demanda como sueco, ruso, griego, pero también en alemán, inglés, francés y portugués. En otro apartado, se hablará de las líneas de investigación que siguen los profesores de carrera.

²¹³ Informe Aurora Marrón 1997-2000. La suma de las cifras no equivale a 100%.

A estos datos se puede agregar que entre 1971 y 1996, la población de alumnos ha quintuplicado y la de maestros cuadruplicado.

3. El Curso de Formación de Profesores

El CFP es, como otras instancias del CELE (la Coordinación de Evaluación y Certificación,²¹⁴ los Departamentos de inglés y de francés), un ámbito donde las cifras expresan la alta demanda social en materia de lenguas: en el periodo que va de 1980 a 1995, el CFP ha analizado casi 3.000 candidaturas, esto equivale a un promedio de 200 por año. De este total, se pudieron inscribir 875 alumnos y egresaron 574 formados como profesores de lenguas extranjeras, un promedio de 58 inscritos y 38 egresados. El CELE ha llegado a contratar 20% de las generaciones anuales del CFP como profesores de asignatura, dato que permite hablar de endogamia en la institución, lo que refuerza el sentimiento de pertenencia pero acarrea también la pérdida de autonomía.

El CFP ha dado al CELE una marca de excelencia a nivel nacional. El fenómeno descrito en el apartado titulado “El encantamiento” se desarrollaba en gran las lenguas y materias específicas para cada lengua. En el área de francés, durante aproximadamente diez años (los años 90), se distinguió por incluir en su formato metodológico los principios del llamado Grupo Operativo, pero la propuesta no fue recogida al alimón por toda la planta docente del área de francés del CFP, de tal forma que se creó una fractura.²¹⁵ En el proyecto inicial, el grupo operativo

²¹⁴ El Informe CELE 1996 reporta la cantidad de 12,319 exámenes aplicados en sus diferentes modalidades: posesión, comprensión de lectura, becario y profesores.

²¹⁵ La teoría del grupo operativo se inscribe en la psicología social desarrollada por el argentino Enrique Pichon-Rivière y otros psicoanalistas como Armando Bauleo, que consiste en una técnica grupal centrada en la tarea. Pichon define la tarea como “el abordaje del objeto de conocimiento que tiene un nivel explícito o manifiesto de abordaje. Pero, en este plano explícito de la ejecución de la tarea o tratamiento del tema, surgen ciertos tipos de dificultades, de lagunas, de cortes en la red de comunicación, montos de exigencia que aparecen como signos emergentes de obstáculos epistemológicos” [Pichon-Rivière, 1985: 235]. Resistencia al cambio y necesidad de cambio de una situación a otra forman el nudo paradójico de la tarea de aprendizaje, la cual implica siempre abandonar algo para dar lugar a lo nuevo y romper con el miedo a la pérdida o al ataque. Pichon propone un esquema que permite ir de lo explícito a lo implícito para analizar “cuáles elementos juegan y cómo pueden romper la estructura rígida de la situación para poder llegar a la situación de progreso y a un nuevo planteamiento”, es decir para que haya un cambio, verdadero motor del aprendizaje. Una escucha atenta de lo

no era un simple curso más. Por el contrario, todo el currículo del CFP estaba armado en torno a la lógica reflexiva que requiere el grupo operativo. La propuesta no era novedosa en México, aunque sí lo era en el CELE de tal forma que implicaba cambios en la cultura de enseñanza de los profesores. Algunos adhirieron al proyecto con entusiasmo y otros lo rechazaron al grado que el proyecto se volvió inviable. Lo relevante aquí es que existe, a nuestro juicio, una similitud entre este proceso y el que sufrió el libro de texto GEPUS en los años 80, expuesto en un capítulo anterior: ambos se ubicaban en una zona de desarrollo ubicada de cierto modo hacia delante en el campo de conocimientos de la didáctica de las lenguas y la formación de profesionales. Hablo de vanguardia porque en ambos casos, se requería aceptar –aunque fuera transitoriamente y buscando una definición muy general- el abandono de esquemas tradicionales para incursionar en nuevos modos relacionales.

Después de un proceso de análisis que duró dos años, por parte de un grupo de profesores reunidos alrededor de un diagnóstico del CFP, el nudo se fue desenredando poco a poco, mediante una nueva propuesta de currículo para el CFP realizada por los mismos profesores y revisada posteriormente por un especialista, con dos intervenciones de su parte, de cuatro semanas la primera y de una la segunda, entre 2005 y 2006. El especialista no intervino como terapeuta ni como analista, sino como didacta, pero desde este enfoque se logró sanar heridas y redimensionar al CFP. La sutura emocional debía hacerse para poder encarar los aspectos académicos. Este proceso de revisión del proyecto CFP responde asimismo a la parte en esa área del CELE. El currículo del CFP contenía un tronco común para todas

que dicen los sujetos revela los implícitos, haciendo emerger el inconsciente. La noción de emergente es fundamental en la teoría pichoniana.

En México, alrededor de 1975, la teoría del grupo operativo entra por la puerta de la Universidad Autónoma Metropolitana, plantel Xochimilco, en particular por la carrera de Psicología, con Armando Bauleo, Juan Carlos de Brasi y Martha de Brasi, llegados ex profeso de Argentina, y profesores locales, desde la fundación del plantel.

necesidad social de adaptarlo mejor a las nuevas realidades: los candidatos a profesores de lenguas tienen un perfil distinto al que tenían hace diez años y manifiestan expectativas diferentes.

La energía movilizada alrededor del cambio curricular es similar a la que se utiliza en periodos fundacionales, lo cual tiene fuertes implicaciones en los procesos identitarios de quienes participan en este tipo de proyectos puesto que se trata de dar vida a un ente nuevo que recupera algunas ideas antiguas y rompe con otras. El nuevo producto nace en el cruce de la impronta institucional en las trayectorias personales con las subjetividades ahí reunidas. El “decaimiento” sufrido por el CFP en la etapa anterior del CELE parece haber sido claramente percibido por los profesores quienes buscaron formas de remediar el problema para salvar su estabilidad emocional y afectiva y para responder mejor a la demanda social.

Sin embargo, pese a que el CFP ofrece un currículo atractivo para la profesionalización del docente en lenguas extranjeras en México, no se ha hecho lo necesario para convertirlo en una licenciatura, desaprovechando de la suerte una estrategia plausible y factible de facilitar la conversión del CELE en Facultad, con lo que se hace manifiesta la ausencia de estrategia en este sentido: en la realidad institucional, no existe una apuesta de los actores orientada a *este* cambio de estatus. En el contexto de la UNAM, sólo una dependencia ha capitalizado los conocimientos adquiridos en materia de didáctica de las LE para incorporarlos a una licenciatura, es la Facultad de Estudios Superiores de Acatlán.

4. La educación a distancia en el CELE

Al igual que muchas otras dependencias de la UNAM, el CELE ofrece un curso de formación docente en línea. Alrededor de la maestra Dulce María Gilbón se formó un equipo de 12 miembros, dedicados, entre otras actividades académicas, a la formación en línea. Se opta por dejar en este texto el testimonio tal como lo hemos recogido por su valor documental. Esta es la historia del proceso emprendido desde la década pasada. Habla la maestra Dulce María Gilbón:

“El origen de nuestra formación empezó desde 1992 cuando a Helena da Silva, que en paz descansa, le pidieron un estado del conocimiento en lenguas extranjeras, tanto en cuanto a investigación como en publicaciones. Helena da Silva me invitó a colaborar con ella. Encontré que en muy pocos lugares se hacía investigación y lo que surgió fue la necesidad de mayor formación, espacios y estrategias. A partir de ahí realicé otra investigación, hice un cuestionario, lo mandé a las dependencias, obtuve más información y después hice la maestría sobre el mismo tema, busqué más información en las universidades públicas y encontré esa necesidad imperiosa de más formación porque los profesores en un 50% tenían licenciatura pero en otras áreas. Había que decidir una estrategia para llevar esa formación a más profesores. El CFP tiene 30 años pero sabemos que pocos son los profesores de provincia que llegan, pocos están dispuestos a pasar aquí dos años, a dejar familia o traerse la familia, es complicado. Presenté mi tesis en 98 y empecé inmediatamente a dar un seminario con Karen Lusnia. Hay que recordar que antes, ya estaba trabajando en esto Ulrike Tallowitz, pero ya no está en el CELE. Acudieron a ese seminario varios compañeros del CELE, se llamaba *comunicación educativa a distancia* y de ahí surgió lo que siguió. Hubo una solicitud expresa por parte del CELE de trabajar un proyecto, se intentaba hacer la maestría a distancia entonces me pidieron ese proyecto, yo lo presenté como proyecto PAPIME pero no lo aprobaron porque PAPIME era para apoyo a nivel licenciatura. Volvimos a insistir al año siguiente y entonces salió enfocado a formación. Se hizo un programa para profesores de licenciatura y posgrado, y el proyecto intentaba desarrollar un modelo para educación a distancia específico para profesores de lenguas. El proyecto abarcaba varias cosas: nuestra formación tenía que incorporar el uso de tecnología, teníamos que profundizar en el área de especialización de cada quien y conocer las implicaciones pedagógicas que tendría eso y luego pensar en el público meta: los profesores de lenguas. Duró tres años, sacamos este diplomado. El primer año ya teníamos un módulo en línea, fue muy rápido. Y fue una experiencia muy interesante, los profesores que han participado ven que con esto cambia muchísimo el panorama de todo, de su forma de aprender, de su acercamiento a las tecnologías y le ven inmediatamente la aplicación con sus alumnos. En estos tres años se incluyó muchas cosas: conferencias, invitados, nuestra participación en congresos, seminarios, pláticas, nuestro uso de las tecnologías, ya sea mediante cursos que tomamos o en prácticas que establecimos nosotros. Del primer seminario salió un artículo La construcción de un modelo para la educación a distancia... lo que intentamos fue que otros vivieran la educación a distancia... El seminario fue muy bonito, el grupo PAPIME hacía un *dream team* maravilloso, y ahora

tengo otro *dream team* en seminario de diseño de cursos en línea. Las diferentes experiencias han hecho que en nuestra formación hubo muy diferentes formas de apropiarnos de toda esta información y habilidades necesarias para esto.” (Dulce María Gilbón, entrevista 25).

Sobre el perfil de los estudiantes, explica: “En los primeros cursos estuvimos aplicando un cuestionario de diagnóstico porque nos interesaba mucho conocer exactamente qué tanto conocían de todas estas cuestiones informáticas, porque lo que vimos es que hacía falta muchísima formación en este aspecto, queríamos saber de entrada qué necesitaban para poder ayudar en este aspecto. Me quedó muy claro desde un principio que se necesitaba hacer primero una parte de sensibilización, de familiarización con este ambiente, por eso hicimos un módulo obligatorio que se llama *Cómo se aprende lingüística aplicada a distancia*. En ese módulo lo que intenté fue conjugar lingüística aplicada con el uso de las nuevas tecnologías. Vamos llevando al estudiante para que explore cada una de las nuevas herramientas que va a utilizar en el sitio y el correo electrónico, al tiempo que se estudian temas de lingüística aplicada. Al principio era un problema la cuestión del *attachment*, nadie sabía qué era eso, cómo se usaba ni cómo se mandaban correos. A medida que ha avanzado el curso, vemos que eso ya no es problema pero ahora tenemos otros problemas. Hemos estado explorando y resolviendo en el camino muchas cosas” (DMG).

En relación con el impacto que ha tenido ese curso entre la comunidad del CELE, nos responde: “En el CELE quién sabe. Curiosamente nuestros profesores en línea, en su mayor parte no son del CELE. En el primer grupo invitamos a profesores de las diferentes ENEP. A un profesor de aquí y de la Preparatoria. Fueron ocho estudiantes y tomaron nada más tres módulos. Al grupo dos acudieron profesores del CELE y de los centros Mascarones y Coapa. Después, como era dentro del proyecto, tuvimos el diplomado completo y empezamos a cobrar 10.500 pesos, no es mucho pero aun así hay profesores que no tienen esos recursos. Los profesores de la UNAM tienen el 50% de descuento, a los del CELE ofrecimos que pagaran 25% y de hecho creo que pagaron el 10%. En algún momento ofrecimos que se podía inscribir un profesor de cada departamento, una beca para cada departamento y sólo se presentó una persona de inglés y una de francés y de los demás departamentos no se presentó nadie. Nuestros estudiantes han sido por ejemplo de la universidad del Caribe, de San Antonio, de Canadá, de Puebla, de Oaxaca y así”

(DMG). Una posible conjetura es que los profesores del CELE están en su mayoría ya formados u optan por el curso presencial.

Se le pregunta sobre el currículum y afirma: “No es el currículum del CFP, nosotros creamos nuestro currículum, se creó de dos maneras: una era el perfil de los profesores que imparten el curso, ellos eran especialistas en algo y lo lógico es que se trabajara un módulo en esa materia, así empezó. Vimos después, a partir de mucha discusión, que tenía que tener tres ejes: las herramientas de la docencia, nuestro quehacer, pero que esto tendría que estar complementado por este otro eje de familiarización con las tecnologías, se hace uso de esto durante todo el diplomado y el otro es la investigación-acción porque el profesor necesita ver que lo que está aprendiendo tiene utilidad, entonces hay que impulsar mucho eso, en cada materia hacen pequeños trabajos en este aspecto y al final hay un módulo que se llama Problemas en enseñanza de lenguas donde se elige algún problema ya sea de los que ya han trabajado durante el diplomado ya sea uno nuevo. La idea es que produzcan o preparen una ponencia para un congreso, para una publicación, etcétera. Nosotros hemos visto que los profesores sí ya han empezado a presentarse a diferentes congresos y han participado en diferentes congresos que hay en la República, lo presentan con mucho orgullo, con mucho entusiasmo como producto del diplomado en línea” (DMG).

La plataforma fue elaborada por un ingeniero del CELE quien fue invitado a colaborar desde un inicio; cuenta también con el apoyo del departamento de cómputo del CELE y de sus becarios que a menudo son diseñadores gráficos. Este equipo multidisciplinario ha permitido colocar en línea una gran diversidad de actividades pedagógicas, utilizando cabalmente todas las ventajas que ofrece la informática, el multimedia y el Internet. El curso en línea del CELE representa seguramente una de las líneas más fortalecidas de las líneas de investigación, en su área de diseño de cursos, del DLA, y se convirtió en Coordinación de Educación a Distancia.

Ahora bien, dada la problemática que encierra la enseñanza de las LE y que hemos desarrollado en este texto (en particular la relacionada con el afán rentabilizador, pero también todas las que emanan de las tensiones provocadas por el estatus institucional y por la diferenciación entre los ámbitos de docencia y de investigación), si existiera la intención de sustituir la enseñanza presencial por una virtual *online* esto provocaría un fenómeno de enajenación puesto que estas decisiones sobre el desarrollo futuro de la profesión se toman en general en instancias donde no participan los actores,

independientemente de sus intereses más profundos. Y hablando de avances tecnológicos y sin hacer ningún futurismo, sabemos que en un lapso no mayor a los 15 años, las intensivas investigaciones en ingeniería y ciencias neurológicas desembocarán en productos que permitirán prescindir del aprendizaje formal de las lenguas para comunicarnos verbalmente. Estará al alcance de todos un pequeño aparato electrónico en forma de audífonos capaz de traducir simultáneamente cualquiera de los idiomas más hablados en el mundo.²¹⁶ Estos avances sí plantean serios interrogantes sobre, ya no la identidad profesional, ¡sino la supervivencia misma de la profesión! ¿Es una profesión amenazada? Es necesario investigarlo.

5. La revista Estudios de Lingüística Aplicada y la investigación

La revista ELA ha editado en dos ocasiones un índice general de los textos publicados: para el periodo 1981-1992 y para el periodo 1993-2000. Esos dos índices generales constan de tres partes: índice por números, por temas e por autores. Son 60 los temas registrados, cantidad muy elevada que hace de este índice un instrumento útil pues los temas son muy desagregados. Es reflejo de la variedad de temas que recubre actualmente la lingüística aplicada. Observamos que no existía el rubro de “políticas lingüísticas”, área que sin embargo está ahora ampliamente trabajado en el CELE, aunque no precisadamente en materia de LE. Encontramos un artículo de Dora Pellicer que lleva por título “México: patrimonio lingüístico y Tratado de Libre Comercio” que hubiera podido eventualmente ser ubicado en la sección de políticas lingüísticas, pero la realidad es que ese apartado no fue creado como tal. Los índices generales denotan los temas de interés de una comunidad de lingüistas y lingüistas aplicados (incluye profesores de lenguas extranjeras) nacional e internacional, pero también refleja los temas de interés del comité editorial compuesto por ocho profesores de carrera del CELE. Mencionamos las cantidades como expresión de los temas estudiados, no con la intención de hacer alguna estadística.

Entre los dos periodos, observamos que nacen nuevas temáticas, desaparecen otras o se reagrupan como es el caso de “gramática pedagógica-alemán” que se vuelve

²¹⁶ Datos de Alejandro Pisanty Baruch, Coordinador de la Universidad Abierta y Educación a Distancia de la UNAM.

simplemente “gramática pedagógica” porque ya no trata sólo de la gramática pedagógica del alemán, e “informes” que se desagrega en “informes” y “reportes”.

Sin duda alguna, el campo de estudio de la sociolingüística y estudios socio-culturales es el más relevante en cuanto a cantidad de textos publicados en ELA (28 en ambos periodos). ¿Puede traducirse lo anterior en: el tronco de la lingüística aplicada es la sociolingüística? Como hemos visto, la lingüística aplicada es un campo en movimiento. Lo que podría asegurarse es que, adentro de este campo, la disciplina que mayor interés suscita es la sociolingüística y los temas relacionados con cultura. Esta revisión de los artículos publicados en ELA nos indica que los temas de cultura son muy recurrentes con títulos como: “Estudio comparativo sobre percepciones de estudiantes quebequenses y mexicanos”, “Estados Unidos en el imaginario de estudiantes mexicanos”, “Estereotipos sobre los Estados Unidos de América en la enseñanza de lenguas extranjeras”, “Reflexiones y propuestas acerca de las relaciones de significación entre cultura y lenguaje”, “La influencia de las concepciones de tiempo mexicana y alemana en la clase de alemán...”, “El bilingüismo de los niños mexicanos en Los Ángeles, California”, “El deterioro del italiano hablado en la comunidad italiana en la ciudad de México”, “Mantenimiento de la lengua minoritaria o de la identidad étnica”, “El ritual en el mantenimiento de lenguas indígenas”²¹⁷.

Veamos ahora los campos que han aumentado significativamente, los que han disminuido y los nuevos campos introducidos en el segundo periodo de la revista ELA.

Aumentan significativamente:

Análisis del discurso (de 11 a 20 textos)

Enseñanza de lenguas (de 3 a 11 textos)

Lenguas indígenas (de 4 a 20 textos)

Psicolingüística (de 4 a 14 textos)

El rubro de Enseñanza de lenguas aumenta por las aportaciones en la enseñanza del inglés, mucho más que en otras lenguas. Lo más relevante es observar el aumento del interés por los temas relacionados con las lenguas indígenas, el análisis del discurso y la psicolingüística.

²¹⁷ Señalemos que hemos seleccionado sólo títulos de trabajos realizados por académicos del CELE en este apartado.

Bajan significativamente:

Comprensión de lectura (de 20 a 5 textos)

Enfoque comunicativo (de 6 a 3 textos)

La comprensión de lectura, como hemos dicho, no sólo ha estado presente a lo largo de todo el desarrollo histórico del CELE como tema específico de enseñanza sino que se halla inclusive en los textos fundacionales de la Comisión Uriarte. Llama la atención la forma cómo ha descendido la producción en este tema, aunque permanece como línea de investigación y es tema de tesis doctorales. Actualmente, corresponde a uno de los llamados macro proyectos del CELE.

En cuanto al tema del “enfoque comunicativo”, si bien en el primer periodo la producción no fue muy abundante –cuando que el tema por excelencia de la didáctica de las lenguas vivas en los años 80 y 90 era ese nuevo enfoque- en el segundo periodo bajó a la mitad. Además, tres de los seis artículos del primer periodo tienden a la crítica de este enfoque y fueron escritos por personalidades del CELE, incluyendo a su director, Fernando Castaños, con el artículo “Diez contradicciones del enfoque comunicativo”, pero da elementos teóricos sobre el debate entre lingüistas y didactas.

Aparecen nuevos campos de estudio:

Gramática del español (6 textos)

Historia de la lingüística y lingüística histórica (7 textos)

Fonética y fonología (10 textos)

Producción escrita (8 textos)

Extraña que hubieran estado ausentes la fonética y la fonología durante el primer periodo. De manera empírica, observamos que los profesores no están bien formados en la fonética de las lenguas que enseñan y esto tiene obvias repercusiones en la formación de los estudiantes. Es un área considerada “aburrida” y “tediosa”.

El interés de los profesores por generar investigaciones sobre la producción escrita corresponde a una necesidad de contribuir a la formación académica del estudiante, de alguna manera de ayudarlo a subsanar lagunas en su aprendizaje escolarizado del español para poder producir textos académicos de mejor calidad.

Se introducen dos nuevos temas: la historia de la lingüística y la gramática del español. El primero indica un interés teórico por la disciplina considerada como troncal; el segundo muestra que la inquietud expresada a menudo en frases como “antes que aprender una lengua extranjera, nuestros estudiantes deberían aprender bien el español” ha cobrado valor de materia de estudio.

En el rubro “diseño de cursos” la producción es baja (4 y 4 en ambos periodos), siendo una de las líneas de investigación más fuerte del DLA, con mucho personal académico trabajando en ella.

El tema de adquisición de segunda lengua (pasa de 4 a 7), tiene poca producción que refleja la falta de investigación en el aula pues si la hubiera –por lo menos una en cada idioma- deberíamos tener unos 13 o 14 trabajos sobre ello. Refuerza esa hipótesis el hecho que hubo un solo texto publicado sobre análisis conversacional en el primer periodo y ninguno en el segundo. El análisis conversacional en enseñanza de lenguas tiene que hacerse en el aula. De hecho, el índice por temas de ELA tampoco contiene una sección sobre investigación en el aula, a pesar de que se publicó un artículo “La investigación-acción: una alternativa para estudiar el salón de clase de L2/LE” por Dinorah Lessa de Paula Scott, que fue ubicado en el rubro “Enseñanza de lenguas”. El análisis del discurso es un campo muy estudiado pero una lectura de los títulos nos indica claramente que el discurso se

analiza en su forma escrita más que oral. No se estudia en el salón de clase donde forzosamente se tendría que ver también en su expresión oral.

Si varios de los primeros números de ELA fueron dedicados a las memorias de los Encuentros nacionales de profesores de lenguas organizados por el CELE, vale precisar que recoge después las memorias de los congresos de la Asociación Mexicana de Lingüística Aplicada, como el número 19/20 de ELA (julio-diciembre 1994).

El boletín “Investigación en el Departamento de Lingüística Aplicada” publicado en 2003 presenta un inventario de los trabajos de investigación realizados en el CELE. Corresponden a las ocho líneas de investigación del DLA:

1. diseño curricular y desarrollo de materiales
2. adquisición de segundas lenguas por adultos
3. aprendizaje autodirigido
4. análisis de discurso y pragmática

5. evaluación
6. lengua y cultura
7. sociolingüística
8. lexicología, lexicografía y terminología.

En un artículo publicado en 1995, se destacan algunas carencias en la investigación realizada en el CELE: [Gilbón, 1995: 201-211].

- los estudios sobre la interacción en el aula
- los estudios globales de seguimiento de propuestas innovadoras, tanto de planes y programas de estudio como de material de docencia y de propuestas didácticas
- los estudios sobre desarrollos curriculares, como un lugar de encuentro entre los contenidos disciplinarios y los diversos factores del fenómeno educativo
- los estudios de aplicación en el aula de los productos de la investigación
- los estudios sobre la traducción del conocimiento científico y humanístico universal a contenidos educativos.

En el mismo artículo se hace énfasis en que los profesores del CELE “son un ejemplo claro y patente de la tan necesaria vinculación docencia-investigación, pues además de realizar investigación y dictar cátedra en la Maestría, enseñan en los departamentos de idioma y en Formación de Profesores”. Las tendencias que ha seguido la investigación en el CELE en el transcurso de dos décadas de 1975 a 1995 son: [Gilbón, ídem].

- La Unidad de Investigación y Desarrollo presentó trece reportes de investigación sobre enseñanza de la comprensión de lectura en inglés de 1975 a 1978.
- La segunda etapa está relacionada con la aparición de la revista ELA: contabiliza 201 artículos entre 1981 y 1993, de los cuales el 35% es de la autoría

de profesores del CELE y 80% de los temas ha sido abordado por los profesores del CELE. La mayor parte de los artículos se refiere a la enseñanza de lenguas.

- La investigación versa sobre tres rubros: 1. lingüística aplicada; 2. producción de cursos, materiales didácticos y exámenes; 3. formación de profesores e investigadores en la enseñanza de lenguas extranjeras. En LA, el eje de la investigación ha sido la enseñanza de lenguas con cruces necesarios con el estudio de la lengua: gramática, sintaxis, morfología, estudios contrastivos. Temas transversales han hecho acopio de la investigación en: adquisición de una lengua extranjera, psicolingüística, didáctica, sociolingüística y estudios socioculturales. Advierte que el área de mayor desarrollo ha sido la de diseño de cursos y materiales. En el área de diseño, la comprensión de lectura ha ocupado un lugar prioritario. En sociolingüística y estudios socioculturales, destacan los trabajos de Charaudeau (no es profesor del CELE) y de Phyllis Ryan. El área de análisis del discurso se ha desarrollado considerablemente. Han surgido nuevas líneas de investigación: educación en línea, traducción automática, informática, uso de nuevas tecnologías, planeación y políticas lingüísticas.

La exposición de la autora da cuenta de la diversidad de temáticas. Es una heterogeneidad característica del centro que parece ser asumida como rasgo identitario. También habla de la predominancia de ciertas áreas como el diseño de cursos y materiales (que, como hemos visto líneas arriba, no resultan en productos de investigación como artículos, lo cual es perjudicial para el profesor de carrera inscrito en los programas de méritos al salario).

Por otra parte, en su libro “La lingüística en México”, publicado por el COLMEX, Rebecca Barriga y Claudia Parodi dedican varias páginas a la definición de la lingüística aplicada (LA) y al CELE, como principal promotor de la investigación en ese campo. Las autoras señalan:

El lugar de la Lingüística Aplicada entre las ciencias del lenguaje ha sido muy controvertido, ya que su carácter esencialmente práctico y su precipitado nacimiento durante la segunda guerra mundial la ha separado de los estudios lingüísticos de naturaleza más teórica. De ahí que para algunos autores la Lingüística Aplicada esté sólo destinada a elaborar manuales de enseñanza de idiomas. Sin embargo, en los

últimos años, esta área ha dado un giro significativo en su campo de acción (Barriga y Parodi: La lingüística en México, COLMEX/UCLA, 1998, pág. 473).

Las autoras desglosan las áreas en las que la Lingüística Aplicada incursiona como: la enseñanza del español como lengua materna, la enseñanza de las lenguas indígenas y castellanización, la enseñanza del español como segunda lengua a extranjeros, la enseñanza de lenguas extranjeras. Al abordar el tema de las lenguas extranjeras, precisan las dos autoras:

La mayor parte de las investigaciones sobre enseñanza de lenguas extranjeras a hispanohablantes se ha venido realizando en el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la UNAM; aunque en menor medida, también otras instituciones, como la Universidad de las Américas, han participado en los estudios realizados en este terreno. Los investigadores que trabajan esta área se han concentrado en resolver problemas de aprendizaje de diversas lenguas para los hablantes de español, desde varias perspectivas teóricas y en todos los niveles lingüísticos. Algunos de los temas analizados han sido la transferencia sintáctica, la conceptualización gramatical, las actitudes lingüísticas, los valores culturales, las estrategias de aprendizaje, la comprensión y producción lingüística, los problemas de lectoescritura y las interacciones maestro/alumno y nativo/no nativo en distintas lenguas. Como resultado de estos trabajos, hay una vasta producción de estudios teóricos, gramáticas específicas, baterías de evaluación y manuales de enseñanza (ob.cit.:479).

Más de 30 años después de su fundación, el reconocimiento en la mirada del otro significativo llega al CELE por su trabajo en lingüística aplicada para fortalecer su identidad en tanto proceso que deriva en una conciencia reflexiva colectiva.

6. El posgrado en Lingüística Aplicada

En el marco de las reformas a los posgrados de la UNAM emprendidas a inicio de los años 2000, tres sedes albergan el posgrado en Lingüística Aplicada: la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL), el Instituto de Investigaciones Filológicas (IIF) y el CELE. Hemos optado por un cierre de este ámbito de actividad del CELE, esencial en la construcción de su identidad institucional por las posibilidades que ha brindado a los sujetos de

profesionalizarse en una disciplina elegida con base en criterios de reconocimiento social, reconstruido a partir del testimonio de una profesora del CELE que ejerce en el posgrado. En las primeras oraciones formuladas, la persona entrevistada responde a una pregunta sobre si la Maestría ha evolucionado hacia la formación de investigadores en lingüística:

Los alumnos de la Maestría llegan ahí porque también quieren ser mejores profesores de lenguas, definitivamente. Quieren saber cómo lo que conocen en sociolingüística les puede servir, en algunos casos, para su práctica docente inmediata en el salón de clase. (entrevista 20).

A la pregunta de si el posgrado tiene como función principal formar a formadores en la enseñanza de lenguas, ofrece la siguiente respuesta:

En otros casos es no necesariamente para formar profesores sino para ser un profesionalista más integral, en el sentido en que antes uno se hacía en la práctica, pero se forman también para dar una buena clase de lengua, generar material con fundamentos, diseñar un examen también con fundamentos, hacer una investigación sociolingüística vinculada a la enseñanza o hacer una investigación sobre fenómenos interculturales o comunicación intercultural o discurso académico especializado. O sea que llega gente con una gran variedad de intereses y expectativas, llega gente que levanta su mano y te dice por ejemplo: '¿Por qué tengo que saber lógica formal para dar mi clase de inglés?'. Yo creo que todavía sí sigue siendo el público mayoritario el de los profesores de lenguas. (entrevista 20).

La reforma de los posgrados hizo que la Maestría en Lingüística Aplicada (MLA) y la Maestría en Lingüística Hispánica (MLH) pertenecieran al mismo posgrado, bajo la tutela de las tres dependencias citadas. Los profesores de la MLA son en su mayoría del CELE mientras que los de la MLH son del Instituto de Investigaciones Filológicas (IIF). El doctorado es en Lingüística.

Estos son algunos de los elementos de la problemática: 1) ¿Podrían las dos maestrías formar un sistema de vasos comunicantes? Tal parece que no, si nos atenemos a la siguiente respuesta, pero esto se debería más a razones políticas que a cuestiones curriculares:

Ahora hemos tenido casos de gente que hace solicitud a (la Maestría en Lingüística) Aplicada y a (la Maestría en Lingüística) Hispánica simultáneamente porque no sabe

qué quiere y encuentra en Aplicada materias como psicolingüística, sociolingüística, análisis del discurso... yo creo que no hay programas así en México, entonces atrae a gente así, gente que quiere hacer o asume que quiere hacer investigación interdisciplinaria. Llegan antropólogos, sociólogos, comunicólogos con un interés vago que no necesariamente se remite a la enseñanza de lenguas pero que curiosamente son profesores de lenguas y es así porque hasta hace muy poquito en la convocatoria uno de los requisitos era estar en ejercicio docente, eso estuvo años y recientemente se quitó, entonces la gente ve en Aplicada eso y no lo ve en Hispánica, pero luego cuando están en Aplicada sienten que hay demasiada carga hacia la docencia porque prefieren hacer análisis lingüístico y entonces se van a Hispánica. En un momento pensamos que no sería mala idea tener una sola maestría con dos salidas terminales pero lo pensamos solo algunos, no es el sentir de los de Hispánica, no quieren que su maestría esté compartida con Aplicada y los de Aplicada tampoco quieren.

2) ¿En qué se ha beneficiado el posgrado del CELE con la reestructuración?

Cuando se reestructuran los posgrados se trata de hacer posgrados genéricos con paraguas donde hay varios programas semejantes en el área de lingüística, había un doctorado en lingüística hispánica y nosotros estábamos preparando el doctorado en lingüística aplicada, con Fernando Castaños, Marlene Rall y Dieter Rall, cuando viene la reestructuración se decide que el doctorado sea en lingüística nada más y que subsistan los dos programas de maestría pero con una estricta dependencia con la dirección general de estudios de posgrado. Mi evaluación de eso es que burocráticamente el CELE perdió mucho control de su posgrado y perdió por ejemplo el Consejo Interno que era una estructura de la UACPyP, un cuerpo colegiado que revisaba los planes, las propuestas de programas, y lo hacía en serio y que discutía cotidianamente asuntos muy específicos del posgrado y le daba seguimiento. Creo que era una estructura muy valiosa que se perdió porque en el actual comité académico del posgrado –la figura que sería un poco el equivalente- eso es mucho menos regulado, participan los directores de las entidades participantes, es mucho más heterogéneo y no hay tiempo para este trabajo de reflexión fina sobre cada uno de los programas. Ahora bien, desde el punto de vista académico estamos ganando. No puede ser negativo estar comprometidos y estar vinculados con la gente del Instituto de Filológica y de la Facultad. Hay una interacción que antes no había aunque todavía no está muy consolidado esto.

Las tensiones en la dinámica identitaria tocan los polos que forman los deseos de los sujetos por un lado y las normas que pautan la institucionalización, por el otro, no sólo en sus formas académicas, sino también en su forma organizacional desde su vertiente política, como espacio de poder donde unos imponen reglas que los otros deben acatar: algunos de los académicos del CELE buscan establecer puentes que académicos de otras instancias no aceptan, el comité académico del posgrado pierde parte de su identidad construida a lo largo de 20 años en aras de aplicar la nueva normatividad, entre otras señales de las tensiones entre deseos y normas señaladas por L. Fernández.

7. El Programa de Impulso a las Lenguas Extranjeras y la Mediateca

La reorganización de la Secretaría General de la UNAM en 1997, con el Rector Barnés de Castro, se lleva a cabo “con la finalidad de recuperar todos los instrumentos de conducción académica y de esa manera, brindar un mayor apoyo a la docencia, así como lograr una mejor adecuación entre la administración y las funciones académicas de la propia secretaría” (*Memoria UNAM*, 1997: 861). Se crea la Coordinación de Programas Académicos la cual “se organiza internamente en la Dirección de Programas de Integración y Desarrollo Académico, la Dirección de Programas de Apoyo a la Docencia y la Subdirección de Difusión Académica y Enlaces Institucionales”. Esta Coordinación tiene como encomienda, entre otras, la de iniciar un Programa de Impulso a las Lenguas Extranjeras. “Su objetivo es mejorar los esquemas de aprendizaje de las lenguas extranjeras usando las tecnologías más avanzadas. Se inició la evaluación de las experiencias de las Mediatecas en el CELE y el Bachillerato. A partir de los resultados se desarrollará un programa para la formación de profesores que apoyen el método de aprendizaje autodirigido; se procederá a integrar un equipo de profesores del bachillerato formados en este programa que recopile, elabore y clasifique el material pedagógico que se usará en la Mediateca y que asesore a otros profesores sobre su uso eficiente. Se encuentran en estudio las solicitudes de varias entidades académicas para la instalación de Mediatecas con el apoyo de Fundación UNAM” (*Memoria UNAM*, 1997).

Finalmente, los objetivos del programa fueron formulados de la siguiente manera:

“1) Propiciar que el alumno de bachillerato y de nivel superior adquiera conocimientos suficientes de lenguas extranjeras, utilizando sus habilidades, capacidades y estrategias de aprendizaje para comprender textos escritos en lengua extranjera y para impulsar su propio proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras, hasta alcanzar las metas establecidas por él mismo.

2) Actualizar los conocimientos de los profesores de inglés y francés del bachillerato sobre metodología de la enseñanza de lectura en lenguas extranjeras, y familiarizarlos con los conceptos de aprendizaje autodirigido y con el uso de la Mediateca”. [Aguilar, 1988].

El tercer punto alude a lo mencionado *supra* sobre un equipo de profesores de bachillerato para recopilar, elaborar y clasificar material pedagógico a utilizar en la Mediateca.

Como se puede apreciar, el énfasis está puesto en la posibilidad de dotar a alumnos y profesores de conocimientos suficientes sobre el uso eficiente de un centro de aprendizaje autodirigido (Mediateca). El programa de impulso a las lenguas extranjeras constó de dos etapas iniciales: la formación de recursos humanos y el acondicionamiento de las Mediatecas y del material pedagógico que en ellas se ofrecerá a los estudiantes.

La Mediateca del CELE se idea en el periodo de Fernando Castaños pero se concretiza en el periodo de Aurora Marrón. En la Mediateca, los usuarios pueden estudiar inglés, francés, portugués y alemán de manera autónoma. Tienen acceso a una gran cantidad de materiales escritos, auditivos y videoscópicos (en cintas y en CD-Rom), así como a Internet. Cuentan asimismo con un apoyo especializado entre los docentes formados *ex profeso* como asesores, quienes también elaboraron una serie de fichas pedagógicas para facilitar la tarea del aprendizaje autodirigido.²¹⁸

Convendría conocer ciertos datos fundamentales para entender cómo los estudiantes de la UNAM aprovechan estos nuevos espacios: ¿Cuál es la tasa de deserción? ¿Cuál es el tiempo promedio en el que un estudiante permanece ahí? ¿Al cabo de cuántas horas de trabajo promedio consideran los estudiantes que pasan de un nivel a otro y según

²¹⁸ Asesorar en ambientes de aprendizaje autodirigido es una de las nuevas funciones del docente de lenguas extranjeras. La relación cara a cara con el aprendiente a lo largo de ese proceso complicado es enriquecedora pues, además de demandar por parte del profesor una amplitud de criterios que permita al aprendiente expresar sus inquietudes cognitivas y metacognitivas, requiere de él una capacidad de crear empatía. Si bien esta capacidad debe existir en el docente, en el caso del asesoramiento, se hace aún más evidente. Por lo anterior, y al ampliar el espectro de sus prácticas cotidianas, el profesor encuentra en la Mediateca una oportunidad de reflexionar sobre su profesión.

qué criterios? ¿Cuáles son los mayores obstáculos al aprendizaje autodirigido? ¿Cómo se evalúan los conocimientos adquiridos?, son algunas de las preguntas que pueden ser planteadas en vista de realizar un balance general de la propuesta y remediar a las dificultades, sin duda existentes pues es de todos sabido que aprender una lengua sin el acompañamiento constante de un profesor y de un grupo es tarea ardua puesto que una parte importante del aprendizaje de una lengua descansa en las interacciones. No sabemos, por ejemplo, si la Mediateca resulta ser un espacio favorable para quienes deseen fortalecer sus conocimientos o seguir con la práctica de la lengua para evitar el olvido más que para quienes no conocen la lengua y se han visto forzados a recurrir a este espacio porque la oferta de cursos presenciales no es suficiente.

Un estudio realizado por Noëlle Groult, Silvia López del Hierro y Carmen Contijoch²¹⁹ relata la formación de la Mediateca, haciendo remontar la historia del aprendizaje autodirigido a la constitución del Consejo de Europa en 1949, pero no se ha publicado. No se han hecho públicos los datos necesarios referentes a las preguntas planteadas arriba que permitan conocer los resultados y los beneficios reales del sistema de Mediatecas.

8. La Coordinación de Evaluación y Certificación

La Coordinación de Evaluación y Certificación (CEC) es un hervidero de actividad en el CELE. No solamente atiende un flujo constante de estudiantes de la UNAM de todas las carreras dado que todas ellas incluyen el idioma como requisito, en su modalidad de dominio y/o de comprensión de lectura. En algunos casos, los estudiantes tienen entre sus lecturas textos en idiomas extranjeros como en ciencias y medicina, en otros casos, los profesores no les piden leer textos en otro idioma, como en derecho o en relaciones internacionales.²²⁰ A los primeros, la práctica les facilita la obtención de la certificación, a los segundos menos, de tal suerte que se calcula aproximadamente un 70% de éxito en la certificación. Los servicios de la CEC son solicitados también por SECTUR (turismo), por la Secretaría de Relaciones Exteriores, por el Instituto Nacional de Ciencias Penales, por la Comisión Nacional para el Ahorro de la Energía, por Universidades de la capital y de

²¹⁹ Material fotocopiado.

²²⁰ Información que he ido recolectando con mis estudiantes.

provincia y por las escuelas incorporadas a la UNAM de todo el país, en resumen. Todo ello equivale a miles de exámenes que hay que elaborar, validar, aplicar, corregir, expedir, sellar, firmar, etcétera. Es un mundo enorme de tareas que realizar en lo cotidiano. Los profesores asignados a la CEC, entre 15 y 13 apenas y no de tiempo completo, tienen a menudo que viajar en el país para aplicar exámenes. Todos esos exámenes tienen un costo para quienes los solicitan, de ahí los ingresos extraordinarios para el CELE. Sin embargo, la situación laboral de los profesores que prestan sus servicios calificados a la CEC no está aún bien definida. Sus ingresos corresponden a la categoría más baja del escalafón: ayudante de profesor "A". Se analiza la posibilidad de darles un nombramiento de Técnicos Académicos.

Un rasgo muy interesante de todo cuanto se hace en la CEC es seguramente lo genuino de los exámenes elaborados ahí. Se busca conscientemente que la examinación corresponda al perfil preciso de los candidatos, tomando en cuenta su contexto. Se podría pensar que ante tal volumen de exámenes se optara por la vía fácil de copiarlos de las múltiples fuentes existentes en el mercado, pero no es así y eso constituye la principal fortaleza de la CEC. Por otra parte, la CEC mantiene una relación estrecha y permanente con académicos y administrativos de las escuelas y facultades de la UNAM para satisfacer sus necesidades reales.

Ahora bien, por razones imputables a las políticas que ha querido seguir el CELE en las que la CEC no tiene ingerencia, éste se ha convertido en los últimos lustros en centro de aplicación de exámenes concebidos, elaborados y calificados por universidades o dependencias académicas extranjeras. (El tema es controvertido y sirva este texto para reproducir elementos del debate político.) Es el caso del TOEFL norteamericano, del DELF francés, del CELI italiano y del Certifikat alemán. Además de los numerosos problemas de orden conceptual que presentan [Rojas Caldelas, 2001] estas certificaciones, cada vez más necesarias para que los estudiantes deseosos de seguir estudios en el extranjero puedan ingresar a las universidades foráneas, han sido objeto de críticas en nuestro país por razones políticas. Al respecto, advierte F. Rojas:

Al ser estos exámenes entidades con cierto valor hegemónico, representan a países y tienen una serie de valores agregados, como los cursos de preparación que reportan grandes ganancias. Más ahora, si vemos que dentro de nuestro mundo global, más bien uniformizado, este tipo de entidades representa un valor agregado industrial del mundo

del negocio de la educación lingüística editorial, donde una vez más los países en vía de desarrollo se vuelven consumidores y los industrializados en colectores de ganancias” [Rojas Caldelas, ídem:49].

Estos exámenes estandarizados dejan de tomar en cuenta factores socioculturales específicos como la cultura en general del país, las culturas de enseñanza y de aprendizaje que difieren de un país a otro e incluso de una institución educativa a otra; tampoco entran en juego la edad del candidato ni su género, ni la especialidad académica del estudiante. Esta homogeneización del perfil se establece como un criterio *a priori* por razones económicas por parte de la industria de la certificación en lenguas extranjeras, siempre dominada por los países hegemónicos, pues a mayor homogeneidad mayor mercado, pero no garantiza la validez de los resultados de los exámenes dado que los parámetros no coinciden con la realidad sociocultural de cada candidato. Una de las profesoras entrevistadas relaciona este fenómeno con la desvalorización de la capacidad de los docentes mexicanos para elaborar sus propios exámenes y con la cada vez más marcada dependencia de las universidades locales con las embajadas extranjeras, portavoces de los intereses de los países que representan, en la era de la globalización neoliberal.

9. La Comisión Especial de Lenguas Extranjeras

La Comisión Especial de Lenguas Extranjeras (COELE) entró en funciones en septiembre de 2003, habiéndose hecho público su mecanismo de integración y aclaradas sus funciones en Gaceta UNAM del 29 de mayo de 2003, por parte del Consejo Académico del Área de las Humanidades y las Artes.

La creación de esta comisión responde a una demanda que se había formulado durante el Congreso Universitario de 1990. Se estableció el Acuerdo M-III-G-5 que no fue cumplido hasta que el Rector Juan Ramón de la Fuente (2000-2004, primer periodo), en el marco de preparación del nuevo congreso, decidió dar cauce a dicha petición. Su finalidad es de “coordinar a las entidades académicas que desarrollen actividades en el campo de las lenguas extranjeras: enseñanza, investigación, evaluación, formación de profesores, certificación y diseño, principalmente” (Acuerdo de Creación del 29 de mayo de 2003). Está conformada por miembros de todas las dependencias de la UNAM (Cd. de México) donde

se imparten clases de lenguas y anexos. Los miembros fueron nombrados por los directores de las entidades. Esto provocó, por lo menos en el CELE, una fuerte reacción de oposición por parte de la mayoría de la comunidad de profesores, movilizados entorno al CACELE. En efecto, durante el Congreso de 1990, no se había acordado que éste fuera el mecanismo de integración del grupo de trabajo (que debió llamarse por cierto Comisión de Trabajo Académico Permanente y no Comisión Especial, sutileza denominativa cuyo cambio tampoco aceptó la comunidad del CELE). De nuevo, la comunidad del CELE exige mayores espacios de autonomía y la posibilidad de decidir democráticamente sobre su destino.

La lista de las funciones de la COELE contempla en su segundo punto: "Proponer la realización de investigaciones sobre lingüística aplicada". Esta formulación también disgustó a los profesores del CELE argumentando la libertad en el ejercicio de sus prácticas profesionales.

La Comisión se ha dedicado principalmente a dos labores académicas: 1) Al tema de la evaluación de los postulantes a ingresar a la Universidad como profesores que no cuentan con un título universitario (artículo 36 del EPA). Ha reglamentado este proceso y se ha dedicado asimismo a la revisión del banco de exámenes que habían sido elaborados por la Comisión Técnica de Idiomas, que finalmente desapareció, y a la elaboración de nuevos exámenes. 2) La segunda tarea académica ha consistido en realizar un diagnóstico para conocer el estado que guarda actualmente la enseñanza de lenguas y actividades anexas en toda la Universidad. Consta de seis grandes rubros: datos de identificación, enseñanza de lenguas, planta docente, formación inicial de los docentes, investigación, actividades culturales. El cuestionario se contestó por vía electrónica. Permitió obtener información sobre las prácticas docentes y la formación de la planta docente. La COELE procesó y analizó la información para darla a conocer a las autoridades y a las diversas comunidades implicadas en la enseñanza de las lenguas extranjeras. Resalta en los resultados la gran disparidad de cursos que se imparten en la universidad, la gran diversidad de las formaciones de los docentes y la multiplicidad de funciones cubiertas en el área. De ahí la importancia, a los ojos de varios miembros de la COELE, de crear una Coordinación General de Lenguas Extranjeras en la Universidad como instancia superior al CELE con Consejo Técnico propio, que separe las actividades de enseñanza, de formación, de certificación, de educación a distancia, de aprendizaje autodirigido, de traducción, y otras. Mientras esto suceda, si es el caso, se crearon comisiones encargadas de analizar diferentes planos de la compleja realidad académica sobre LE en la Universidad.

La COELE asumió su voluntad de terminar con la situación confusa de la formulación del requisito de las carreras profesionales en cuanto a lenguas. En algunos casos se exige 'traducción', en otros 'dominio' o 'posesión' sin que se sepa qué significan tales términos. Consultó la Academia Mexicana de la Lengua sobre los términos *dominio* y *posesión* que opina que *posesión* es el término más adecuado, puesto que *dominio* implica un conocimiento absoluto de la lengua. En cuanto a 'traducción' recomienda reemplazarlo por 'comprensión de lectura'. El giro radical que se dio en materia de requisito para los estudios de posgrado en la Universidad desde que se creó la COELE es la exigencia de presentar un certificado de posesión de un idioma al momento de la inscripción al programa y no hasta la graduación, o después de, como se hacía hasta entonces.²²¹

10. La demanda de cambio de estatus

El 20 de abril de 1999 estalla una huelga estudiantil que culmina el 6 de febrero de 2000 con la entrada de la Policía Federal Preventiva en el *campus* de ciudad universitaria. Los estudiantes organizados en Consejo General de Huelga (CGH) se oponían a las modificaciones al Reglamento General de Pagos aprobadas por el Consejo Universitario en su sesión del 15 de marzo de 1999.

En la mañana del 20 de abril, a las instalaciones del CELE llegó un pequeño grupo de estudiantes que (tras reunirse en una explanada a un costado de la Facultad de Filosofía y Letras a la voz de "¡a ver! que se forme una comisión *patito* para ir a tomar el CELE!") se colocó en el patio entre el edificio A y el edificio B para "tomar" las instalaciones y explicar las razones de su huelga. Se dio un breve intercambio con las autoridades del CELE que trataron de convencer al grupo de estudiantes de no impedir las labores académicas, pero finalmente el CELE dejó de tener actividades laborales durante 10 meses, como el resto de la universidad. Los profesores

²²¹ Esta nueva reglamentación, de fuerte impacto en la cultura académica puesto que los usos y costumbres hacían que los estudiantes cumplieran (o no cumplieran) con el requisito del idioma hasta terminados sus estudios, nace en el contexto de la COELE pero es promovida por la Dra. Luna Traill en su calidad de Presidente del Consejo de Área de las Humanidades y las Artes. Vale recalcar que esta nueva reglamentación es válida para los estudios de posgrado y no para los de licenciatura.

empezaron a reunirse una vez por semana en las escalinatas del CELE para discutir la problemática en la que se veía involucrado. Conforme avanzaba el tiempo y las autoridades de la UNAM tomaban medidas, los profesores del CELE se manifestaban periódicamente a través de cintillas y de cartas a la redacción de algunos periódicos, en contra de las acciones de Rectoría o en apoyo a iniciativas diversas. En un inicio, acudían profesores que se mostraban a favor de las peticiones de los estudiantes en huelga y profesores en contra. Poco a poco, el grupo se fue reduciendo aunque se seguía reuniendo en el auditorio del edificio de la Alianza Francesa de San Angel los martes de cada semana. De nuevo, el CELE, como la mayoría de las dependencias universitarias y como suele suceder en circunstancias de este tipo, mostraba la polarización interna que desde los años 80 se había manifestado.

Durante los tres primeros meses en huelga la respuesta institucional consistió fundamentalmente en los pronunciamientos de los funcionarios centrales y en los ocasionales documentos firmados por la junta de directores y los sectores de cuadros medios de la administración convocados. Prácticamente ningún organismo colegiado (consejos técnicos, de áreas y otros) de las escuelas y facultades realizó alguna propuesta concreta respecto al conflicto, creándose un vacío institucional entre los dos extremos de la Rectoría y el CGH. Esto significa que la academia, sector garante de la institucionalidad, fue inexistente hasta antes de un pronunciamiento de los profesores eméritos, salvo los institutos (y no todos), que de cualquier forma fueron ignorados. Los importantes esfuerzos de sectores de académicos para construir voces autorizadas en el conflicto forman parte en lo fundamental de tendencias históricas dentro de la izquierda universitaria, pero también son expresión de la crisis de representación académica en la universidad.

Ante esta situación de enfrentamiento y escalada, la propuesta de los profesores eméritos fue la única voz por medio de la cual la comunidad universitaria logró construir una vía real para la solución negociada. La propuesta era perfectible y no ofrecía una solución completa e inmediata a las demandas estudiantiles, pero podía convertirse en una plataforma de negociación que obligara a la Rectoría a aceptar un congreso decisorio y a abrir la discusión sobre las orientaciones para una reforma universitaria que pudiera resolver sobre el examen del CENEVAL (Centro Nacional para la Evaluación de la Educación Superior, A.C.) –cuyas funciones son fuertemente criticadas en varios sectores sociales-, sobre el pase reglamentado, sobre la permanencia y promoción escolar, y fundamentalmente sobre la estructura de gobierno y de toma de decisiones en la UNAM, así como las obligaciones del Estado en relación al financiamiento de las universidades.

La propuesta de solución negociada dentro de una estrategia de reforma universitaria no fue aceptada ni por la Rectoría ni por el CGH, aunque ganó el apoyo de los organismos colegiados en las escuelas y facultades desplazadas por la administración central. Mientras tanto, las propuestas organizativas emergentes como los colegios de profesores e investigadores por escuela, centro o especialidad, podían ir dibujando en los hechos una nueva estructura representativa y capaz de expresar la pluralidad universitaria. Una vez concluida la huelga, el CELE respondió a la convocatoria de las autoridades de realizar foros de discusión en las diversas dependencias con el fin de allanar el camino hacia un nuevo Congreso General, en respuesta a la demanda estudiantil. Tanto estudiantes como profesores reclamaban en efecto que muchos de los acuerdos formalmente establecidos durante el Congreso de 1990 no habían sido respetados, los acuerdos relativos al CELE incluidos. Se llevaron a cabo las “mesas de diálogo” en el auditorio Rosario Castellanos del CELE durante el mes de abril de 2000, orquestadas por el CACELE.

En estos foros se presentó una cantidad mucho menor de ponencias y de participaciones que en los foros de 1988 y en las mesas del Congreso de 1990.

Se pide una reforma en la Legislación Universitaria para elegir de manera democrática a las autoridades. Asimismo, los profesores reclaman la conformación de un Consejo Técnico que realice las actividades que actualmente realiza el Consejo Asesor. No están de acuerdo con el hecho que los extranjeros no puedan ocupar el cargo de director en el CELE. Insisten en que los idiomas deben ser curriculares, lo cual daría mayor relevancia al trabajo que realizan los docentes. Acerca de la representatividad, señalan que el CELE, el CUEC, y el CEPE tienen un sólo consejero ante el Consejo Universitario; consideran que el CELE debe tener su propio consejero pues sus intereses no corresponden del todo a los de los otros centros. Los profesores aducen: ²²²

“Los profesores del CELE deben demostrar y defender el trabajo que se realiza, el cual ya ha sido demostrado y no ha sido reconocido hasta el momento; dejar a un lado las pasiones y hacer propuestas concretas para que el CELE tenga el reconocimiento como otros centros de la UNAM; propugnar por tener autoridades electas por la comunidad del CELE y que éstas estén interesadas por esta comunidad y sus intereses, a fin de que el CELE sea lo que la comunidad quiere que sea y no lo que los burócratas desean.

²²² Se reproducen los siguientes extractos por su importancia documental.

“Hay preocupación por el doble carácter del CELE como centro de enseñanza y centro de investigación porque esto genera niveles de clases. *(En su caso específico, el exponente participa en varias áreas: curso de formación de profesores, departamento de lingüística aplicada y docencia, y al hacer su informe de actividades observa que no hay un inciso que tome en cuenta ni su participación en reuniones ni la docencia de lenguas).*

“Estas mesas de diálogo deben tener un carácter de reflexión y es difícil hacer a un lado lo que sucede en el entorno pero sí es necesario hacer este ejercicio para que el CELE no quede fuera de los foros (en la UNAM). Lo más adecuado sería que el CELE fuera un centro de investigación.

“Es importante que de esta mesa salga un proyecto sobre qué evolución va a tener el CELE y en qué se va a convertir.

“Este debate se da por la indefinición: si el CELE fuera una Escuela no habría problema. Todas las Facultades consideran necesaria la impartición de lenguas extranjeras en la UNAM, pero no ven la dificultad que representa para el profesor no tener las mismas condiciones que en las Facultades. (...) En cuanto a la Maestría en Lingüística el reglamento de estudios de posgrado precisa que debe participar una entidad académica, en ese caso el CELE participa en un posgrado porque lo hace en colaboración con el Instituto de Filológicas y la Facultad de Filosofía y Letras, el CELE por sí sólo no lo podría hacer, antes lo hacía con la UACPyP. De alguna manera se han salvado conductos y se ha hecho, pero si se ve con el rigor de la legislación, no procede.

“En cuanto al artículo 36 habría que pensar que, por un lado, es deseable que el grado mínimo de estudios sea la licenciatura, pero, por el otro, también habría que ver qué apoyos da la UNAM para que todos los profesores de lengua extranjera puedan obtener el grado de licenciatura; por ejemplo en el caso de portugués, ni en la UNAM ni en el país existe una licenciatura en el área. Tal vez, si no es factible abrir licenciaturas en todas las áreas, se podría establecer convenios con universidades del extranjero para ofrecer licenciaturas a distancia, como se hizo en el caso de francés y de inglés.

“No pedimos que se quite ese artículo (el artículo 36 del Estatuto del Personal Académico), no es adecuado ni necesario. En el caso de la Escuela de Artes Plásticas también es válido este artículo, pues la licenciatura apenas ahora la están haciendo. A pesar de ese artículo, ellos están convertidos en Escuela. Habría que trabajar en ese

sentido, además si se considera que en el CELE es más necesaria la formación, habría que ver la situación de sus profesores y entonces brindarles un programa que les ofreciera esa superación académica y profesional, el énfasis en la misión del CELE hacia la formación daría mucha oportunidad para contemplar este problema.

“La redefinición del CELE tomaría más el carácter de investigación. Existe una ambivalencia porque se hace investigación pero no se cuenta con el nombramiento de investigador.

“No podemos desvincularnos de la investigación en la enseñanza de lenguas porque se perdería la posibilidad de observar lo que estamos investigando.

“Que el Curso de Formación de Profesores del CELE llegue a ser una licenciatura.

Una primera observación general versaría sobre el uso de un lenguaje especializado que implica para los sujetos haber creado e interiorizado un vínculo fundamental de identidad con la institución desde un conocimiento profundo de su contexto y su realidad.

En un segundo plano de la lectura, se observa que las cargas míticas de la fantasmática institucional se presentifican nuevamente mediante la expresión de sentimientos de exclusión, marginación, desconocimiento. La impronta del sufrimiento ha surcado profundamente los vínculos institucionales. La piel tendida de las identidades construidas en procesos complejos se resquebraja en el punto sensible de la falta de reconocimiento. Los actores hacen esfuerzos emocionalmente costosos para curar las heridas narcisistas pero la piel tendida parece haber perdido soporte, no hay quien ayude a sostenerla, un alguien que debiera ser el otro significativo, *ergo* las autoridades de la Universidad. Los actores sufren en su herida narcisista como si la prosperidad económica no pudiese ser jamás un factor capaz de subsanar las fallas estructurales, hechas de materia política (hay lucha de poder, en particular sobre el deseo de autonomía), ideológica (las representaciones sociales que estigmatizan siguen pesando sobre el proceso identificadorio) y psicológica (angustia, sentimiento de impotencia y cólera, emociones a las que sumerá el miedo). Entonces, los actores colocan su inversión narcisista en perspectiva pidiendo un cambio de estatus

En la opinión de un profesor entrevistado, el cambio de estatus es de vital importancia pero no tan sencillo de lograr:

Ahora el CELE vive una etapa con sus propias características, esa posibilidad de cambiar de estatus, eso me parece lo más importante ahora para el prestigio del CELE. Sí sería bueno, dentro de la estructura de la UNAM que tenga otro estatus. Eso no va a cambiar mucho nuestro trabajo, quizá se apoyaría un poco más la investigación, porque los centros de extensión no tienen estatus académico de por sí. Por lo que hacemos, sí tenemos otro estatus que el oficial, pero estamos en el último lugar dentro de la jerarquía de la UNAM, entonces yo creo que sería bueno que seamos reconocidos como centro de investigación y docencia, me parece importante un reconocimiento (...). Eso nos abre muchas posibilidades, varias posibilidades. (entrevista 1).

Entre sus reivindicaciones, los profesores de carrera piden la figura de investigadores e incluso el cambio de centro de extensión a centro de investigación. La pregunta es de saber si el CELE produce suficiente investigación de excelencia. Contesta el mismo profesor:

No siempre, porque algunos profesores no producen nada y tienen tiempo completo, o muy poco, es decir está mal repartido. Es así un poco en todos los institutos, no todos tienen el mismo nivel ni la misma productividad. Yo creo que sí deberíamos producir un poco más en artículos, en libros. No se trata solamente de viajar a congresos y presentar una pequeña ponencia. Algunos profesores tardan demasiado en elaborar las cosas, y productos como libros y también incluso artículos para las revistas, no hay tantos. En un instituto de investigación donde tienen más tiempo porque tienen menos docencia²²³ se produce uno o dos artículos al año, artículos sólidos. Yo creo que hay varios profesores, no sé cuántos en el DLA, que no producen ningún artículo ni en uno ni en dos ni en tres años. (entrevista 1).

Los pactos denegativos que acallan las diferencias para no arriesgar los vínculos construidos actúan en el inconciente colectivo. Se lleva la discusión al terreno político ahí donde la realidad es más tangible, ahí donde se puede asentar el discurso institucionalizado que sostiene el armado institucional: se reivindica reconocimiento traducido en determinadas posiciones sociales y estructurales que aporten "prestigio". Las formas identitarias, de haberse construido durante dos décadas sobre la conciencia reflexiva, pasan definitivamente al plano estatutario: los actores están concientes que las formas relacionales para sí de la identidad reflexiva se consolidan

²²³ El mínimo de clases a impartir es de 9 horas.

en el espejo de los anclajes identificatorios para el Otro. Eso es lo que provoca el desplazamiento de lo simbólico hacia lo político: no basta ya el discurso como gesto simbólico para darse a conocer (Congreso de 1990), pues la lucha de lugares, para retomar la expresión de V. De Gaulejac, debe jugarse en el plano donde la institucionalización de las prácticas la ubica, esto es, se significan plena y realmente en lo político. Las formas relacionales para sí de las identidades narrativas y reflexivas no desaparecen jamás, forman parte del constructo identitario como proceso acumulativo, pero se percibe en este momento del desarrollo histórico que se opera un desplazamiento de un forma identitaria a otra porque el discurso propio de los procesos de institucionalización así lo demanda: la “espontaneidad” a la que alude un testimonio, propia de los discursos y actitudes de los sujetos *que se buscan a sí mismos* en sus procesos identitarios narrativos y reflexivos y emparentada con la búsqueda de autenticidad, ya no tiene cabida cuando esta búsqueda adquiere un carácter de lucha de poder o de posiciones, donde toda forma de duda, ingenuidad o angelismo es proscrita, y debe transformarse para aparecer en el discurso como certidumbre, así los actores llegan a plantear que el CELE debe cambiar de estatus, aunque sea aún de manera imprecisa.

Para finalizar, dejaremos la palabra a los actores. Como se dijo *supra*, las heridas narcistas son profundas y, en este caso, tocan el universo de lo ideológico con su cauda de representaciones sociales. Las siguientes intervenciones en estas mesas de diálogo posteriores a la huelga de 1999 contienen algunas de las representaciones que los actores sienten pesar sobre su quehacer como estigmas, que se manifiestan en el valor atribuido a las LE en la UNAM, por ende el suyo propio:

“Los idiomas son asignaturas sin créditos por lo que los profesores están más expuestos a ser considerados prestadores de servicios.

“En las licenciaturas no existe la lengua extranjera como crédito, esto se intentó llevar a cabo en Derecho, en Administración y en Economía, donde hay un pequeño centro con profesores pero no tienen buena formación.

“Los estudiantes no tienen necesariamente que cursar el idioma, basta con que paguen el derecho a examen, eso da lugar a que este asunto se vea sólo en su nivel empresarial.

“La cercanía con las embajadas no elimina el problema de ser considerados prestadores de servicios, pues los exámenes para la certificación de idiomas (TOEFL, DELF, por ejemplo) está en manos de otros países.

“¿Por qué nos hacen cómplices de otro tipo de colonización? Si los programas se adecuan a esos exámenes ¿qué pasa con nuestra investigación?; ¿se pretende responder a una necesidad empresarial más que a las necesidades del alumno?; ¿el papel del CELE es para apoyar al desarrollo nacional o sólo apoyar a las empresas?

Conclusiones

En el tema de la drámatica institucional en su definición fantasmática, observamos que las cargas míticas en tiempo y espacio se expresan en: el duelo de los padres fundacionales y los héroes tutelares puesto que no existen en la memoria; en la separación entre investigadores y profesores; en la carencia de pertenencia de alumnos propios que remite sin cesar a la pregunta: ¿qué es el cele? En su dimensión espacial, las cargas míticas se objetivizan en el no-espacio, espacio exiguo (el clóset), dividido (dos edificios para dos funciones), comprimido (no basta para satisfacer la demanda) y en los espacios diferenciados según los grupos (algunos proactivos, otros reactivos). Si la simbología de la Torre de Babel puede leerse como un mensaje destinado a los hombres para que busquen la unidad en la diferencia, vemos en este caso que se realizan acciones propiciatorias de unidad –proviene en general de los actores que hacen propuestas y no de aquellos que no las hacen o que las rechazan- o acciones que acallan las diferencias, pero la Unidad sigue siendo una utopía.

Las cargas míticas más evidenciables tienen como punto de partida la noción freudiana de la muerte de la figura paterna, la figura paterna que había inscrito las LE como materias *à part entière* dentro de las currículas de las carreras profesionales, como cualquier otra, en la larga tradición de la enseñanza universal; se pretexta la mala calidad y la necesidad de centralizar las LE en una institución creada *ex profeso*, pero esta acción encubre una finalidad no confesa de dar a las LE un estatus particular de comercialización. Por esta razón nace en el secreto. Todo esto obliga a fundar la institución en un contexto de indeterminación. Es tan indeterminada la intencionalidad que el CELE carece de espacio físico durante varios años. El discurso oficial busca justificar la situación mediante el

argumento contundente del carácter instrumental de las LE. Este discurso permite entonces obviar durante décadas una estructura académico-administrativa para esta nueva dependencia universitaria: está en el limbo y nace entonces el fraseo mítico del carácter *sui generis* del CELE. Es mítica la idea del CELE *sui generis* porque aparece como si fuera la causa de las desventuras de la institución cuando en realidad es el efecto: si tuviese el mismo estatus que la mayoría de las dependencias universitarias, no sería *sui generis*.

Analicemos por un momento más el tema de la figura paterna, ya no sólo la del origen remoto sino también la de la vida cotidiana. Como lo describe Freud en *Psicología de las Masas* (1921), en el lazo social y afectivo, se cristaliza uno en particular alrededor de la figura del padre encarnado por el jefe, el líder, el director de la institución cuya función es, mediante su admiración, agrupar a los “hijos” a quienes prodiga amor por igual, condición *sine qua non* para que exista la identificación. Los hijos querrán imitarlo, complacerle a la vez que le temen porque “el jefe (el padre) tiene derecho a sancionar, inclusive matar a quienes infringen los interdictos.” [Enriquez, 1992 2003:79]. La unidad social descansa en gran medida en la fortaleza de este vínculo entre padre e hijos, filiación que se traduce en “jefe y subordinados” en el ámbito de las instituciones, que deriva en las dos psicologías referidas por Freud: la del líder y la de “los individuos dirigidos (o guiados) e identificados” con la imagen del jefe, quien “no necesita amar a nadie, tiene el derecho de ser de la naturaleza de los amos, absolutamente narcisista, pero seguro de sí mismo y dependiendo sólo de él mismo”. [Barus-Michel, 2007:104]. La historia del CELE está marcada por la sucesión de imágenes paternas en la figura de sus directores que han representado anclajes identificatorios diversos, pero siempre acotados por su propia falta de autonomía en el ejercicio del poder porque esta institución nació como hijo desvalido que otras figuras paternas, más inaccesibles, lejanas, indefinidas, pretenden proteger y han conservado bajo sus alas, determinando qué le conviene y qué no, mucho más allá de los deseos e intereses de los actores. Así, en variadas ocasiones se ha paralizado el cambio, se ha neutralizado la fuerza instituyente con sus efectos en los lazos psíquicos al grado de la renuncia y el abandono. En los relatos aparece la nostalgia por la ausencia de los que se fueron y renunciaron. La institución que obró para la integración en el origen, obra también para el ataque a través del rechazo insistente a las peticiones de los actores de mayor autonomía. En el marco teórico expuesto al inicio del texto, vimos que R. Kaës plantea que los sujetos institucionales esperan “la reciprocidad de las inversiones narcisistas y de las representaciones que aseguran la continuidad del trasfondo colectivo sobre el cual se forman la pertenencia y la identidad.” [Kaës, 2003b:18], y vemos aquí una ruptura del

vínculo de reciprocidad manifestada en el reclamo de otro estatus académico-administrativo para subsanar estos lazos de pertenencia fallidos. Encontramos asimismo lo que el autor llama “efectos patógenos” (ob.cit., p. VII): retorno del pasado no pensado y no procesado hacia el presente; efectos de desligamiento de algunos sujetos con su espacio institucional y profesional (mismos sujetos para quienes la institución debía ser de vida); ruptura de los lazos indentitarios (los anclajes de identificación con el Otro significativo como los grandes pensadores que alimentaron la creación del CFP y la MLA se han borrado) ; pérdidas como trabajo de la muerte en la institución, a través de las múltiples partidas de los sujetos para quienes la balanza entre lo que la institución da y lo que quita se desequilibró demasiado.

Sobre estas bases, la búsqueda de legitimidad se torna complicada pero los actores la encuentran en un movimiento de ampliación del mandato fundacional. Durante los primeros 14 años, no cejan en su reclamo de espacios de poder (plazas y posiciones) mediante el argumento de la necesidad de investigar en el campo para cumplir adecuadamente con sus funciones. Las autoridades universitarias se resisten e incluso apelan a la censura de las demandas con acciones represivas: despedir a los aliados e imponer personas autoritarias en sus estilos personales de gobernar. Pero la fuerza instituyente rebasa momentáneamente lo esperado y los actores logran abrir los espacios útiles para la construcción de sus identidades institucionales que transitan por formas claramente reflexivas y narrativas antes de ser estatutarias. En este trabajo, sostenemos que estos procesos identificatorios pasan por etapas de mayor o menor énfasis, pero este estudio de caso muestra en particular que la identidad estatutaria, cuando es negado el reconocimiento institucional del Otro significativo (las máximas autoridades), puede volverse objeto de una búsqueda de largo aliento que por tanto, al dejar de ser una identidad sincrónica, como lo plantea C. Dubar, obtura la profundización natural y necesaria de las demás identidades (reflexivas y narrativas), las cuales permiten sin embargo los impulsos vitales –como sí se vivió claramente en los años 80 del CELE-, para la construcción plena de la identidad institucional en virtud del potencial *humanista* que tiene la *expresión de sí* en estos procesos. Recordemos con C. Dubar que la identidad narrativa corresponde a las formas biográficas que se leen en la diacronía, su construcción demanda un esfuerzo permanente. No sólo la negativa de reconocimiento que “congela” a los actores en posición de reivindicación eterna (el reclamo que desgasta) es la que obtura la mirada y la reflexión sobre sí mismos sino lo que E. Remedi llama el “contexto de habituación” donde “se crean cotos de poder en la especialización, espacios clausurados, obturados, de carácter clánico.” [Remedi, seminario 2004-2007]. En la clausura final se agolpan todos los fenómenos

desgranados en este relato: las fantasmáticas, las luchas de poder, las representaciones sociales, las conductas humanas...

Anexos

PRIMER GUIÓN DE ENTREVISTA

Cultura institucional como cruce de procesos de profesionalización, institucionalización y socialización.

⇒ Cómo esas trayectorias individuales se contemporizan en un mismo lugar.

BIOGRAFÍA FAMILIAR

Origen geográfico

Capital heredado

De dónde son los antepasados (origen geográfico)

A qué se dedicaban.

Grado de escolaridad.

Rurales o urbanos.

Familias numerosas (del linaje directo: abuelos maternos y paternos).

Qué escuchó que se decía sobre los antepasados (leyendas, cuentos, honores y deshonores, etc.).

Apellidos.

Alguna historia particular sobre el nombre atribuido.

La familia: códigos sociales (respeto a los mayores, respeto a las autoridades, normas de conducta, valores inculcados).

Lugar que ocupa en la fratría.

Qué esperaban los padres para el sujeto en su futuro.

Qué querías para ti.

Había un proyecto de vida / cómo se planteó un proyecto de vida / cómo se fue dando un proyecto (se gestó en un periodo de vida dado o ante una circunstancia dada, etc.).

Capital escolar

Tipo de escuela.

Tipo de alumno.

La escuela: códigos sociales. Se aprendieron los códigos de “buena conducta” en la escuela o en casa.

Similitudes (la escuela que forja ciudadanos igualitarios) y diferencias (la escuela que clasifica): qué vivencia se tiene de eso. (diferencias y similitudes en relación a todos los campos)

Pertenencia social

Lo que se resguarda y reivindica como lo propio.

Con lo que se rompió.

Formas comunitarias de socialización: qué peso tenían esas formas, su infancia se desarrolló en un ambiente comunitario (además de la familia y del vecindario, el medio en el que vivía era de este tipo: en el medio rural: pueblito, granja aislada; en el medio urbano: barrio con características muy marcadas).

Tradiciones culturales comunitarias.

Biografía lingüística: qué lenguas (o dialectos) se hablaban, qué importancia tenían las lenguas habladas, educación musical, multiculturalismo.

Dominancia de la acción instrumental (hacer cosas) o dominancia de la acción comunicativa (hablar las cosas), o cierto equilibrio entre ambos actuar.

BIOGRAFÍA PROFESIONAL

Ingreso a la profesión, ingreso al empleo, continuidad, rupturas, bifurcaciones (*turning points*, p.e. incluir las chambitas en y fuera del CELE), anticipaciones, logros, fracasos.

Formación disciplinaria.

Cómo aprendió el oficio de docente (de lenguas extranjeras). Adquisición de los saberes y saber-hacer.

De darse, en qué momento de la trayectoria se da el nombramiento de TC. Impacto del nombramiento. (Si no hay nombramiento, efectos).

Capital de poder universitario (Consejos académicos, consejos asesor, dictaminadoras, etc.)

Capital de poder científico (CONACYT, SNI, etc.) y capital de prestigio científico (premios, nombramientos especiales, publicaciones)

Capital de notoriedad intelectual (en los medios, radio, TV, etc.)

Capital de poder económico o político (p.e. asesor de algún político).

Los ámbitos de pertenencia: grupo generacional, departamento de lengua, formación de profesores, enseñanza superior, administración, otros. Prácticas más relevantes en su vida en estos ámbitos de adscripción.

Si da clases de lengua. En caso de no hacerlo, ¿en qué momento de su carrera dejó de hacerlo y por qué?

¿Se define como profesor de lenguas-culturas y/o como lingüista? ¿Cómo se da el proceso de conversión disciplinaria?

En el campo de acción: competencias y competitividad, individualismo, grilla, EAO, etc. Niveles y formas de implicación institucional.

En el terreno profesional: la necesidad de reconocimiento, la participación del Otro en el proceso (el Otro significativo y el Otro generalizado). *Ethos* académico: autonomía y libertad (no es pregunta, ver si aparece).

En lo laboral: stress, presión, cansancio, rutina, falta de estimulación, etc.

Institucionalización de la disciplina: si lo asocia con un momento fundacional, cómo la describiría, qué reflexiones le merece, cómo participó en ella.

El CELE: su carácter familiar, su carácter endogámico, las figuras relevantes, imagen del CELE hacia fuera, prestigio.

Periodos: Periodo fundacional, movimientos sociales y políticos, periodos administrativos.

La llegada a México: cuándo, por qué razones o motivaciones, por decisión propia o compartida, para qué propósito.

¿Cómo la familia ha vivido esa partida?

Fue en una edición o en varias (se fue dando).

Frecuencias de viajes cerca de la familia. Lazos afectivos y culturales mantenidos.

Se vive como mexicano o como de su nacionalidad de origen.

Cómo vive o ha vivido el bi-culturalismo.

CRUCE ENTRE LAS FORMAS BIOGRÁFICAS Y LAS FORMAS RELACIONALES
Acontecimientos micro y macro sociales contingentes (el sentido que se da a estos eventos), su impacto, efectos y consecuencias en la vida del sujeto.

Crisis. Sobrellevar las crisis (inevitables en las formas societarias de socialización) requiere no haber identificado la identidad individual con las identidades estatutarias.

¿Hay algo de eso en este caso?

Formas societarias de socialización: existencia de colectivos amplios, múltiples, variables, efímeros.

¿Existen ciertas formas de un Nosotros Societario en esta institución? ¿Cómo se construyó?

BIODATOS

Edad

Nacionalidad de origen y actual, bi-nacionalidad o cambio de nacionalidad en qué momento.

SEGUNDO GUIÓN DE ENTREVISTA

¿Cómo encuentras el cele cuando entras? Hay tensiones? De qué tipo?

¿Hay grupos de pertenencia?

¿Sabes algo acerca de lo que Marcela llamó la toma por asalto del edificio B?

¿Hay contrataciones de profesores de carrera?

¿Hay integración entre departamentos y DLA? La hubo y ya no la hay. ¿A qué se debe?

Tú no viviste la huelga del STUNAM en 1983, ¿pero se decía algo al respecto?

¿Había una política de austeridad?

¿Cuál era el papel que jugaba el CFP y la MLA?

¿Sabías algo de una disputa en los departamentos por la creación de nuevos materiales para inglés?

¿Cómo se vivió el CEU?

¿Qué es lo que estaba en el centro de las disputas? Qué reivindicaban los profesores?

¿Cómo se vivió la llegada de Fernando? ¿Se notó la diferencia con la gestión de Marcela?

¿Había muchas actividades académicas y culturales?

¿Qué sabes de la CEC?

¿Se hablaba de la creación de los Consejos Académicos de Área?

¿Paro escalonado de 3 días por aumento de salario?

¿Cómo se vivió el congreso de 1990? ¿Había nuevas reivindicaciones?

¿Hay un cambio cuando entra Aurora?

¿Opinión sobre el crecimiento del cele?

El programa de impulso a las LE, las mediatecas, la mediateca del cele.

¿La biblioteca, cómo la consideras? Los profesores de asignatura la utilizan, los de carrera?

¿Quiénes la utilizan más, los estudiantes? ¿Todos tienen acceso a ella?

¿Qué le falta a la biblioteca?

¿El CFP fue desatendido en este periodo o en los anteriores?

¿La huelga de CGH?

¿El CACELE? ¿Cuáles han sido sus funciones?

¿El cambio de estatus del cele? ¿Debe ser escuela (tener licenciatura) o instituto? ¿Tiene que ver con la posibilidad de elegir gobierno?

¿Las publicaciones de ELA? ¿Ha cambiado de giro recientemente, por qué? ¿Es en beneficio? ¿Cuáles son los espacios de publicación de los profesores del cele, les interesa publicar?

¿La investigación en el cele?

¿AMLA es la asociación a la que deben estar afiliados los profesores del cele?

¿Los cursos en línea de Dulce y de la mediateca, sabes algo?

¿Opinión sobre la traducción e interpretación, debe ser centro de formación?

¿Coincide el cele con lo que debería o le gustaría ser?

La imagen del cele. ¿La misma? Cuál? ¿Coincide con la que quería tener (ser la vanguardia)?

¿Todo pasado fue mejor o se extraña un periodo en particular?

Cuando el cele está adscrito a secretaria general y a difusión cultural, ¿cuál es su Consejo Técnico afín?

Desde cuándo el cele tiene consejero en el consejo universitario: lo fueron Aurora, Pili, Dulce, Tere. ¿Alguien más?

TERCER GUIÓN DE ENTREVISTA

¿Cómo y cuándo ingresas al CELE?

¿Cuáles serían tus logros alcanzados?

¿Legados recibidos por otros miembros del CELE?

¿Juicios sobre el manejo del poder y la autoridad en el CELE en las diferentes gestiones?

Rasgos físicos, rasgos personales, capacidades profesionales, relación entre formación profesional y la enseñanza de lenguas de los directores que conoció.

Juicios sobre su gestión al frente del DLA.

Vínculos con el centro en general (diferentes esferas de acción).

Imágenes operantes sobre el CELE en general, desde el propio CELE, en la UNAM, en la sociedad.

Imágenes operantes sobre las diferentes instancias adentro del CELE: CEC, CFP, departamentos de lenguas, MLA, ELA, mediateca, biblioteca.

Conflictos más frecuentes y manera de resolverlos en el CELE.

Sistema de toma de decisiones (Consejo Asesor, etc.)

Recuerdos del periodo fundacional, ¿qué sabe al respecto?

Acontecimientos más significativos. Los más difíciles, los más felices.

¿Qué significa enseñar una LE para ti?

¿Tienes una opinión acerca de lo que podría significar para los profesores en general?

Haciendo la diferencia entre profesores de asignatura y de TC.

¿Cómo consideras que es percibida esta profesión en la UNAM y en México?

¿Crees que los profesores de LE tienen un estatus diferente en otros países, por ejemplo en estados Unidos o en Europa?

¿Crees que las autoridades de la UNAM han hecho todo lo que se podía hacer para impulsar el aprendizaje de LE?

¿Por qué crees que los profesores de TC, en su mayoría, dejan de dar clases de LE en cuanto obtienen su plaza de TC?

¿Durante cuánto tiempo seguiste dando clases de francés después de obtener tu plaza?

¿Consideras que has sido un puente entre los dos ámbitos, departamento de lenguas y DLA?

¿Consideras que hay otros profesores que son puente entre los dos ámbitos?

ANEXO 2

CUADRO SINÓPTICO DE CATEGORÍAS DE CLASIFICACIÓN DE DATOS

	PRE Com.	66- 71 SyS	71-75 Zorrilla	75- 79 OyO	79-82 Moreno	82- 88 M.W	88- 93 F.C	93- 01 A.M	01- Jun H.L.
Docencia									
1		1						1	
2			1	1		1			
3						2			
4								1	1
Investigación									
1				1		1	1	1	1
2						1		1	1
3								1	
Formación profesional (interna y externa)									
1			1			1	1		
2						1	1		1
Certificación interna y externa									
1						1			
2								2	
Estatus									
1	1	1							
2		1	1	1		1			
3			1		1				
4		1				1	1		1
5		1				1	1		1
Conflictos									
1		1							
2				1		1			
3						1	1		1
Ingresos									
presupuesto, sueldos, cuotas, ingresos									
1	1						1	1	1
2		1					x		1
3		1				1			1
Embajadas y editoriales									
1		1							
2		1		1					

Asociaciones								
1	intentos de conexión frustrados		1					
2	encuentro nacional					1		
3	asociaciones					1		
Otros								
1	identidad institucional	1				1	1	
2	ideal institucional						1	
3	cultura académica							1
Condiciones de trabajo								
1	políticas salariales							1
Personal docente								
1	personal docente	1	1					
2	estadísticas			1	1	1	1	1
3	director	1	1	1	1	1	1	1
Temas de los foros: 1988								
1	discusión sobre identidad en centro de extensión						1	
2	falta de acreditación, protesta estudiantes						1	
3	el artículo 33						1	
Temas de los foros del Congreso de 1990								
1	las lenguas							1
2	condiciones de trabajo							1
3	formas de gobierno							1
4	estatus- legislación							1
Temas de foros de 2000								
1	formas de gobierno							1
2	estatus de las lenguas							1
3	estatus del centro							1
4	cfp=licenciatura							1

ANEXO 3

COMPLEMENTOS DE INFORMACIÓN SOBRE EL PERIODO FUNDACIONAL

1. Las primeras estadísticas sobre el estudiantado del CELE

Un estudio que a solicitud del director se realizó durante el primer semestre de 1968 con 1,500 alumnos arroja los siguientes resultados.

Más de 50% se enteró de la existencia del CELE mediante un compañero de escuela, 25% en una publicación universitaria, el restante por Radio Universidad y otros medios. El Licenciado Salgado insistió con las autoridades de la UNAM en imprimir y distribuir folletos para dar a conocer el CELE. Con esto se observa que la información circula de manera menos formal, y que no hacían falta dichos folletos.

Más de 50% eligió el idioma que estudia porque le parece útil para su profesión, mientras que 31% lo hace como una forma de cultivarse. El restante responde que se lo exigió su escuela o facultad, y 3.5% otros motivos.

El 32% lo estudió en la ENP y 22% en escuela particular. Aquí aparece un “otros” con 32% que podría más bien corresponder al no haber estudiado el idioma anteriormente, puesto que las otras dos opciones son “independientemente”, con 7%, y en “este mismo centro”, otros 7%. Es difícil pensar que este 32% lo estudió en casa, en clases particulares o viajando al extranjero. La pregunta (¿En dónde estudió antes el idioma?) y sus opciones no aportaron respuestas completas.

A quienes ya lo habían estudiado a nivel preparatoria, les parecía que hacía falta más práctica oral. Las razones pueden explicarse con el hecho que no se utilizaba un método audio-visual. Es probable que a los resultados de este estudio se refiera el director cuando comunica al Secretario General que ha recibido múltiples quejas sobre la enseñanza de las lenguas en la ENP.

Finalmente el estudio contempla algunas preguntas sobre los hábitos de aprendizaje del idioma fuera del salón de clase: nunca ven programas de televisión en otro idioma, casi nunca escuchan programas de radio en otro idioma, la mitad dice ver películas en otro idioma una vez por semana - no es difícil imaginarse que sean, en la mayoría de los casos, películas en inglés-. En cambio son más numerosos quienes afirman escuchar música y leer periódicos o revistas en otro idioma. El problema es saber qué se buscaba con las preguntas en su formulación genérica sobre actividades en “otro idioma”. Pudo haber sido: saber de manera muy general si los alumnos tienen contacto con otras lenguas - aunque

siempre hubiera sido necesario precisar cuál/es era/n esa/s lengua/s- pero el informe de los resultados de la encuesta no precisa nada al respecto.

De los magros resultados significativos que aporta la encuesta, se deduce que no fue realizada por profesionales ni fue debidamente meditado su contenido, sin embargo podemos entender que fue realizada con los medios existentes en aquel entonces.

2. Relaciones del CELE con la Escuela Nacional Preparatoria

Muy pronto, entre las funciones del CELE se incluyó la de auxiliar a la Escuela Nacional Preparatoria con sus nuevos laboratorios de idiomas. Este tema se abordó en tres fases, según consta en el archivo CELE 1966-1968. La primera abarca una etapa preparativa en la que se llevaron a cabo reuniones con el personal docente de la ENP, donde se manifestaron varias inquietudes como la necesidad de unificar los métodos en inglés y francés de la ENP con el CELE, llevar a cabo exámenes de colocación en la ENP para ubicar correctamente a los alumnos en los niveles que les correspondan y reunir a los profesores de ambas escuelas en forma periódica. El Licenciado Salgado manifiesta su interés por preparar lo mejor posible a los alumnos del nivel preparatorio, de tal suerte que en el CELE puedan profundizar sus conocimientos en lenguas extranjeras. Recomienda que se eliminen el italiano y el alemán en la ENP. Resalta que “la lista de reclamaciones contra los sistemas, contra los profesores y contra la organización misma de la enseñanza de idiomas es interminable”.

La segunda fase es la respuesta que envía el Licenciado Solana haciendo hincapié, después de señalar que el Rector ha sido enterado, en la conveniencia de establecer una estrecha colaboración con el director de la ENP.

En respuesta a esta petición por parte de las autoridades de la UNAM, el Licenciado Salgado se aboca a la tarea de redactar un texto que contiene 12 puntos de recomendaciones al director de la ENP, en dos apartados: recomendaciones académicas y recomendaciones técnicas del laboratorio. Las académicas tratan de: examen de colocación, elección de un método único en los tres años que dura el bachillerato, planes de estudio enfocados hacia la comprensión de lectura sin descuidar el aspecto oral, reuniones del profesorado, selección cuidadosa del personal docente y capacitación de los profesores en didáctica y en lingüística.

Además de las recomendaciones anteriores, el acuerdo de colaboración se sustentó en las reuniones mencionadas *supra*, entre profesores de ambas escuelas.²²⁴ El Licenciado Salgado ofrece asimismo los servicios del laboratorista del CELE para la capacitación de los profesores de la ENP en el manejo de los laboratorios, manifestando con todo ello su disposición a colaborar con la ENP.

3. Informes del CELE a Secretaría General

El 6 de mayo de 1968, el director del CELE hace llegar al Secretario General un oficio de más de dos cuartillas, a renglón seguido en el que se presentan las demandas de los profesores. El Licenciado Salgado afirma “informar el resultado de la junta final del profesorado del Centro”. Es difícil saber si es un informe rutinario de fin de curso o si fue solicitado expresamente por las autoridades con el fin de conocer el estado que guarda el CELE en esas fechas de protesta estudiantil en México (al igual que en otros países, como se sabe, como Francia, Italia, Alemania y Japón). Si bien en esta carta no se menciona nada que dejara pensar en algún tipo de protesta, el tono es a la reivindicación. En primer término, el reclamo sigue siendo vigente con respecto al régimen de “excepción” ofrecido a los alumnos de ciencias políticas, pues indica que los cursos siguen empezando después de las fechas marcadas por el calendario del CELE, sin dar motivo para ello. En segundo término, se reitera la necesidad de un espacio físico propio para el CELE, para que la comunicación entre administrativos y docentes sea más fluida, para evitar la dispersión de los esfuerzos, precisando que “se iniciaron las gestiones, presentándose un proyecto de edificio propio para solucionar tal problema”, lo que indica que aún albergaba la esperanza de que su proyecto de laboratorio fuera aceptado. Por último, ante la “exposición bien preparada” de un profesor, cuyas palabras el director recoge textualmente para incluirlas en su oficio (consta de siete párrafos), el director afirma que seguirá insistiendo con las autoridades de la UNAM en la necesidad de crear “un grupo de investigadores o maestros de carrera dentro del Centro”. Toda la argumentación gira en torno a lo indispensable que resulta la creación de materiales didácticos: “...alargar el plazo de creación de nuestros métodos propios representa aplazar asimismo la efectividad de nuestro Centro, tanto como significa recaer en la solución individual con que cada maestro subsana la metodología

²²⁴ El archivo CELE 1966-1968 no contiene más indicaciones sobre la forma en que se llevaron a cabo los acuerdos de colaboración entre el CELE y la ENP, pero suponemos que los profesores intervinieron en ello.

deficiente”. Después de tres semestres de actividades docentes, el CELE parece estar aún en equilibrio inestable.

El 31 de julio de 1968, el Licenciado Salgado envía de nuevo al Licenciado Solana una carta en la que insiste en la necesidad de poder contar con un edificio propio porque “hasta la fecha, no se ha podido llevar un exacto control de asistencias del profesorado, lo cual es debido en su mayor parte al movimiento del personal docente por toda la Universidad. Muchos profesores tienen que salir del laboratorio y dirigirse a Ingeniería, Arquitectura, Medicina, Ciencias, etc. con lo cual su clase se inicia con retraso... Seguimos acudiendo a otras escuelas o facultades que de hecho nos han ido retirando poco a poco los salones de clase por el aumento de su alumnado... finalmente, me pregunto ¿dónde meteremos en el área del actual laboratorio el equipo nuevo y además el de proyección y el cuarto de grabación que debe quedar totalmente aislado?”. Menciona asimismo el entusiasmo que aún albergaban los profesores ante la perspectiva de tener un gran centro-laboratorio de lenguas. Tendrán que esperar hasta febrero de 1976 para tener un edificio propio y no fue precisamente el centro-laboratorio que se había proyectado.

ANEXO 4

ORGANIGRAMAS DE LA UNAM

ANEXO 5

LOS TÉRMINOS DEL DEBATE SOBRE ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS Y LINGÜÍSTICA APLICADA

El tema de la disciplina o de la tarea en el CELE, resulta esencial para comprender cómo se configuraron las identidades profesionales en esta institución. Se pretende dar al lector algunos elementos del debate sobre lingüística aplicada y didáctica de las lenguas, que los teóricos del campo entretienen desde los años 70 y antes.

Para este propósito, se recurre al libro del especialista francés en enseñanza de las lenguas, Denis Girard que lleva por título precisamente: “Lingüística aplicada y didáctica de las lenguas” [Girard, 1972]. Girard argumenta, desde los años 60 (entre 1963 y 1967), que si bien los aportes de la lingüística a la enseñanza de las lenguas son indudables, la psicología fundamentalmente, pero también la antropología, la sociología, y una ciencia reciente como la psicolingüística, son ciencias que también convergen en la enseñanza de las lenguas. Se pregunta entonces porqué afiliarse más a la lingüística aplicada que a otras disciplinas. Para sostener su argumentación, Girard define la lingüística moderna desde la perspectiva saussuriana, que abre la vía al estructuralismo, y recurre a la definición que Benveniste da de la estructura en lingüística:

Se trata, habiendo definido la lengua como un sistema, de analizar su estructura. Cada sistema, formado por unidades que se condicionan mutuamente, se distingue de los otros sistemas gracias a la organización interna de esas unidades, organización que conforma la estructura. Considerar la lengua (o cada parte de una lengua, fonética, morfológica, etc.), como un sistema organizado por una estructura por discernir y describir, es adoptar el punto de vista “estructuralista” [Girard, 1972: 65].

Girard opta por que los docentes de las lenguas no se hagan cargo de las disputas entre lingüistas sobre todo tipo de definiciones, incluyendo la de estructura, y se apoya en Chomsky para argumentar. En efecto, Chomsky critica a los estructuralistas estadounidenses por “no haber desarrollado una verdadera teoría de la lengua y bastarse con describir los fenómenos lingüísticos” (ob.cit., p. 66). El aporte principal del estructuralismo en la lingüística, aplicada a la enseñanza de las lenguas, es haber rebasado

la noción de palabra para poder ver la noción de estructura. A partir de ahí, todos los paradigmas conceptuales de la didáctica de las lenguas cambiaron. La lingüística aplicada a la enseñanza de las lenguas nace con el lingüista estadounidense Bloomfield quien interrumpió momentáneamente sus estudios de lingüística para enseñar una lengua y observar cómo se podía aplicar las teorías estructuralistas a este ámbito.²²⁵ Cabe señalar que desde los años 60, la lingüística aplicada no lo es solamente a las lenguas sino a las telecomunicaciones, al tratamiento de información, a la traducción automática, a las patologías del lenguaje, etc. Los aportes de la lingüística aplicada son varios: 1) la prioridad a las formas orales (antes del estructuralismo, la prioridad era dada a la forma escrita, a la gramática y a la traducción); 2) la lengua como instrumento de comunicación; 3) el carácter independiente y arbitrario de cada sistema lingüístico; 4) el riesgo de las interferencias entre lengua materna y segunda lengua.

Sin embargo, la lingüística aplicada no resuelve todos los problemas del docente de lenguas. La psicología, y con ella, la psicopedagogía y la psicolingüística, deben ser auxiliares preciosos para la docencia y también para superar las dificultades, siendo una de ellas, paradójicamente, la profusión, la complejidad y la falta de coherencia entre sí de las teorías lingüísticas.

La definición de la lingüística aplicada como interdisciplina es también el punto de vista que toman los autores de la revista Estudios de Lingüística Aplicada (ELA) publicada por el CELE en 1981, en su primer número:

(...) la lingüística aplicada se concibe como una ciencia básicamente interdisciplinaria con sus objetivos y enfoques propios; identifica problemas en su campo y formula programas de investigación; cuestiona modelos en disciplinas relacionadas, como en la lingüística misma, en la sociolingüística, en la pedagogía y psicología, y tiende a desarrollar en algunas áreas conceptos teóricos propios como por ejemplo, el de 'interlenguaje'; trata de ofrecer soluciones a los problemas que surgen de su propio campo, como son la evaluación, la enseñanza de lenguas para objetivos específicos y el enfoque comunicativo en el aprendizaje de idiomas. La lingüística aplicada, identificada primordialmente con la enseñanza de lenguas extranjeras, ya no puede prescindir entonces, en su concepción actual, de aquellos aportes relacionados con el estudio del lenguaje proveniente de áreas afines (CELE, Revista ELA n° 1, 1981).

²²⁵ Ver el libro de Bloomfield, L. (1942): *Outline Guide or the Practical Study of Foreign Languages*. Baltimore, Waverly Press.

Por su parte, el texto con el que la Asociación Mexicana de Lingüística Aplicada (fundada en 1986) se presenta en su página de Internet resulta interesante porque ofrece una definición de la lingüística aplicada donde se observa que, sin cesar, necesita ser redefinida. Después de referir que, “si bien por lo general se pensaba que el núcleo de la lingüística aplicada lo formaban los métodos de enseñanza de idiomas”, enuncia el objeto central de la lingüística aplicada: “Lo cierto es que el núcleo de esta lingüística está determinado por la relación que crea entre el conocimiento científico de las lenguas y su manejo y difusión en todas las cuestiones de lengua que interesan a una sociedad.”

Partiendo de esta premisa, plantea que:

(...) son lingüística aplicada la enseñanza de la escritura, la formulación de sistemas gráficos para la escritura, el proceso de la lectura, el complejo de problemas que se producen en diferentes momentos de la adquisición y la pérdida del lenguaje, diversas patologías del cerebro, el oído y el canal bucal que inciden sobre la lengua, la transmisión y el reconocimiento mecánico de la voz humana, las situaciones lingüísticas que se dan en una comunidad y que inciden sobre sus comportamientos, como la educación y la lengua, la normatividad, la manera en que opera la lealtad lingüística, muchos matices del bilingüismo, la elaboración de textos de lengua, como gramáticas y diccionarios, el uso de la lengua en la computación electrónica, la traducción, la ingeniería lingüística, etcétera.²²⁶

Como se puede apreciar, el campo es vasto, se ha ensanchado y reclama su apertura hacia otros espacios que no son de lenguas extranjeras.

Además de la discusión sobre la identidad propia de la LA, existe una reflexión sobre las dos lingüísticas: la aplicada y la teórica. En el resumen de un artículo de Luís Fernando Lara, el autor expresa:

Se argumenta que la lingüística, en cuanto ciencia humana sólo puede tener su fundamento en la experiencia. Se resalta, por consiguiente, la necesidad de repensar las relaciones entre lingüística teórica y aplicada y de aceptar la importancia de la lingüística aplicada en cuanto ciencia enfocada hacia lo social. Por último se aboga por una superación de la distinción entre las dos lingüísticas ya que todo interés por la lengua debe generar un acercamiento teórico que lo explique y lo justifique.

²²⁶ Sitio Web de AMLA:< <http://comenius.cele.unam.mx/cele/amlaweb/historia.html>>

Resulta claro que el autor, investigador del Colegio de México, rechaza toda supremacía de una disciplina sobre otra, todo intento de separar ambas ramas –una aplicada y otra teórica-, de una misma disciplina.

En la introducción al libro “Contribuciones a la lingüística aplicada en América latina” [Curcó *et. al.*, 2002], publicado por el CELE en 2002, los autores, después de precisar que “una característica notable de la disciplina ha sido su continua necesidad de definirse a sí misma” y citar a un gran número de autores que igualmente se han interrogado al respecto, plantean una serie de preguntas de orden epistemológico. Apuntan que existen dos grandes tradiciones en las universidades y centros de investigación: “La primera, vinculada sobre todo a los países anglosajones, plantea que la tarea de la lingüística aplicada es esclarecer la problemática de la adquisición del lenguaje”. Los autores aclaran en nota a pie de página: “Por supuesto, la frontera entre la lingüística aplicada y la lingüística teórica tiende a diluirse en este punto. Una importante corriente de la lingüística teórica (el programa generativista) tiene como una de sus metas principales explicar el fenómeno de la adquisición de la lengua materna”. Enseguida agregan que la lingüística aplicada también hace lo propio, aunque también se ocupe de lenguas segundas y extranjeras. Quizá una diferencia sustancial, señalan los autores, ocurre cuando la lingüística aplicada analiza “las implicaciones prácticas y didácticas de este proceso” de adquisición, mientras que la lingüística teórica no repara en ello. Esto hace que la lingüística aplicada ha desarrollado, afirman los autores, a partir de los años setenta, “campos como la evaluación, el análisis de errores, la planeación y el diseño curricular y la metodología”. Precisan asimismo que la lingüística aplicada ha permitido “ofrecer evidencias para apoyar o refutar planteamientos teóricos sobre el contenido de la gramática universal, por ejemplo”. Como lo sostenía Luís Fernando Lara en un artículo que se comentó *supra*, la relación entre las dos lingüísticas no es competitiva, es complementaria y los lingüistas teóricos harían mal en desconocer el impacto que pueda tener la lingüística aplicada en el desarrollo de la ciencia.

En su artículo *Contribuciones a...*, los profesores del CELE apuntan también que la lingüística aplicada ha generado

(...) una tendencia abocada a atender problemas educativos en los que la lengua tiene un papel fundamental (...). Estos desarrollos a menudo se han originado en los espacios no ocupados por disciplinas como la antropología, la sociología y la psicología, ante problemas que atañen directamente al lenguaje y su uso, específicamente, en cuanto a unidades mayores que la oración. Es por ello que el estudio del texto y del discurso, del

discurso especializado, del discurso institucional, de la interacción verbal en ámbitos diversos y entre grupos disímiles, del bilingüismo, etc., se identifican con frecuencia también como parte de la lingüística aplicada. [Curcó *et. al.*, pág. 15].

Explican luego, como segunda tradición, que la lingüística aplicada se ancla en la lingüística teórica, pero “va más allá de la construcción de teorías y la generación de conocimiento”. Ubican ahí “la lingüística computacional, la lexicografía, el estudio de la terminología y ciertos problemas referentes a la adquisición de la lengua materna y sus patologías”, para sumar “la ciencia cognitiva” en esta lista del campo de la lingüística aplicada.

Aunque persiste el sentimiento de falta de reconocimiento académico a esta disciplina (hablan de “una existencia anónima”), su realidad y su horizonte de acción se vuelve más entendible con este libro.

En un Simposio Internacional de Comunicación Social celebrado en Santiago de Cuba en enero de 2003, Carmen Curcó ²²⁷presenta su libro y anota puntos de interés para la discusión. En su argumentación, C. Curcó enlista los puntos de acuerdo que reúnen a los especialistas en la materia,²²⁸ no sin antes precisar que los temas de divergencia son igualmente numerosos:

1. “La lingüística aplicada (LA) posee todos los rasgos distintivos de una disciplina académica: revistas y asociaciones profesionales, reconocimiento internacional del campo, recursos financieros para proyectos de investigación, profesionistas especializados contratados por instituciones académicas como tales, estudiantes que quieren llegar a ser lingüistas aplicados y medios reconocidos para capacitarlos.

2. “La lingüística tiene que reconocerse como conocimiento medular básico en el trabajo de los lingüistas aplicados, aunque el propósito de la mayor parte del trabajo en LA no puede ser solamente “aplicar la lingüística” para alcanzar una solución.

3. “La LA está cimentada en problemas y preocupaciones del mundo real regidos por el lenguaje (fundamentalmente a través de ligas con asuntos prácticos que involucran el uso del lenguaje, la evaluación de la competencia lingüística y comunicativa, el contacto

²²⁷ Carmen Curcó recibe el premio Universidad para Jóvenes Académicos en 2002.

²²⁸ Se reproducen los ocho puntos tal como aparecen en el texto de la ponencia. Los toma de Kaplan y Grabe (2000).

entre lenguas y el multilingüismo, las políticas del lenguaje y la enseñanza y aprendizaje de las lenguas). Hay también un reconocimiento de que estos problemas motivados por cuestiones prácticas abarcan un rango extraordinariamente amplio, y que ello tiende a diluir todo sentido de propósito común y de identificación profesional entre quienes practican la LA.

4. “La LA exige la incorporación de conocimiento especializado más allá de la lingüística para que sus esfuerzos por atacar problemas en los que el lenguaje juega un papel básico puedan prosperar. Habitualmente, los lingüistas aplicados recurren a disciplinas como la psicología, la pedagogía, la antropología, la ciencia política, la sociología, la estadística, la informática, la economía y la literatura, y a menudo se han formado y capacitado también en ellas.

5. “Como consecuencia de los puntos 3 y 4, la LA es un campo interdisciplinario, ya que muy pocos problemas prácticos que involucran al lenguaje de forma central pueden abordarse con los recursos que ofrece el conocimiento de una única disciplina, incluyendo la lingüística.

6. “La LA abarca un conjunto central de cuestiones y prácticas que se identifican de manera inmediata como área de trabajo de quienes la practican (enseñanza de lenguas, formación de profesores, desarrollo de currículos y programas lingüísticos).

7. “Generalmente, se incluye en la LA a varios subcampos de estudio: estudios sobre el bilingüismo, lingüística de corpus, lingüística forense, estudios sobre lenguas en contacto, valoración y evaluación lingüística, traducción e interpretación, uso del lenguaje en contextos profesionales, lexicografía y elaboración de diccionarios, alfabetización, adquisición de segundas lenguas, investigación sobre escritura en segunda lengua. Algunos miembros de estos campos no se conciben a sí mismos como lingüistas aplicados, aunque su trabajo claramente aborda problemas lingüísticos prácticos.

8. “La LA frecuentemente se define a sí misma de manera que se incluyen campos adicionales a los estudios sobre el lenguaje (e.g. estudios sobre la composición en primera lengua, investigación sobre el alfabetismo en primera lengua, lengua y literatura, patología del lenguaje y procesamiento del lenguaje natural). La mayor parte de los miembros de estos campos no se ve a sí misma como lingüistas aplicados, pero la amplia definición de su campo da licencia a la LA para vagar a lo largo de estas disciplinas con sus propios fines.”

De todo esto se deduce que las lenguas siguen siendo un campo fundamental de la lingüística aplicada, con sus derivados como la evaluación, el currículo, las políticas lingüísticas y otros más. Los autores mismos sobre quienes se apoyan los autores de *Contribuciones a...* (Kaplan y Grabe) admiten que muchos actores no se reconocen en la lingüística aplicada, aunque sus trabajos sean eminentemente prácticos. De ahí que se pueda pensar que la lingüística aplicada es un campo más práctico que teórico. La definición de su campo de acción es contenida en su mismo nombre: es lingüística aplicada, aplicada significa que aborda temas prácticos en el ámbito del lenguaje. Pero los lingüistas aplicados han incursionado en la lingüística teórica a través de estudios empíricos y teóricos. Es natural, toda disciplina tiende a evolucionar, nunca es un cuerpo de teorías monolíticas, intocables en sus fundamentos, cambia y se transforma conforme los actores la moldean según sus intereses.

Ahora bien, el espacio disciplinar es motivo de polémicas. Éstas nacen en Francia, con una serie considerable de artículos publicados por especialistas en lenguas extranjeras.²²⁹ Los investigadores argumentan que la didáctica de las lenguas es una disciplina autónoma, con su propio campo de teorización, que puede prescindir de la lingüística y que ésta ha sido impuesta a la didáctica de las lenguas mediante una “lucha de lugares”: según ellos, los lingüistas habrían acaparado un campo para poder gozar de las plazas universitarias de profesores e investigadores. Esta es la argumentación de Christian Puren y Robert Galisson, dos figuras pioneras de la didáctica de las lenguas en Francia.²³⁰ Si seguimos la explicación lógica de estos dos autores, se observa que el trasiego de ideas en torno a la disputa por la disciplina “madre” es político, en un campo, el académico, donde los puestos y las plazas universitarias en el mundo son escasos. Los discursos de quienes se implican en esta discusión servirían para encubrir con términos epistemológicos algo mucho más prosaico, más relacionado con la supervivencia en un medio muy competido. De esta discusión se puede también desprender que los docentes de lenguas optaron por la lingüística aplicada, en vez de la didáctica de las lenguas por una cuestión de estatus disciplinario.²³¹

¿La lingüística aplicada sola está en mal de reconocimiento? Aparentemente no. La lingüística teórica misma es motivo de cuestionamientos. En la revista *Sciences Humaines*,

²²⁹ En la bibliografía, todos los artículos de diversos autores de la revista *Etudes de Linguistique Appliquée* versan sobre este tema.

²³⁰ Véase la bibliografía.

²³¹ Para conocer del tema, ver el libro de Tony Becher (2001) . Véase la bibliografía.

se publica un artículo llamativo que lleva por título: “¿La lingüística en vía de dispersión?”.

²³² Es de todos sabido que en los años 60, la lingüística fue una disciplina faro hacia la cual convergían otras, como la antropología, la sociología, la psicología y más tardíamente la historia, con el lingüista ruso Jakobson emigrado a los Estados Unidos. El sueño del estructuralismo de esa época era “revelar las estructuras que subyacen en las relaciones humanas”.

Pero, apunta la autora, “desde los años 90, asistimos a una multiplicación de las corrientes y de las perspectivas de investigación, una miríada de trabajos, donde es a veces dificultoso encontrar denominadores comunes alrededor de los cuales podría reunirse, aunque sea un poco, la disciplina”. No está estancada la lingüística sino que está atomizada y dejó de ser el faro que fue. La autora agrega: “Hoy en día se la juzga como engorrosa, presa de un vocabulario científico opaco y árido, destinado sólo a los especialistas.” Compartimos esta opinión. Esta falta de claridad para la mayoría del público acaba siendo nociva en cuanto a la visibilidad de la disciplina. Se observa entonces que la lingüística no sufre de los mismos problemas que la lingüística aplicada y que los de esta última son inclusive más fácilmente subsanables que los de aquélla.

De ahí deriva un esquema relacional:

→ la didáctica de las lenguas reclama su espacio

→ y dice que la lingüística aplicada le ha expropiado su campo de acción y de teorización,

→ la lingüística aplicada reclama a la lingüística teórica su falta de reconocimiento

→ y la lingüística teórica se ha dispersado en sus temas de interés.

Sobre esos campos pesan representaciones sociales que les otorgan de menor a mayor estatus social-académico (didactología de las lenguas-culturas –término utilizados por sus defensores- ocupa el renglón menor y lingüística teórica el mayor. En medio, la lingüística aplicada, disciplina faro en el CELE, que, como hemos visto arriba, se pregunta cuál es su identidad).

Inmersos en este debate (consciente o inconscientemente), los actores del CELE sienten la lucha por el territorio disciplinar en la frontera borrosa entre lo que se hace en el

²³² Philippe, Karine: *La linguistique en voie de dispersion?* Revue Sciences Humaines n° 167, enero 2006.

Departamento de Lingüística Aplicada por los profesores de Tiempo Completo y lo que se hace en los Departamentos de Lenguas por los profesores de Asignatura. La frontera es borrosa y no es lineal ni tajantemente marcada porque, como hemos dicho, en la planta docente existen profesores que la traspasan en su vida cotidiana en la institución, pero éstos no son la mayoría, son casos contados.

ANEXO 6

LOS TEMAS DEL DEBATE EN 1988 EN EL CELE PREVIO AL CONGRESO

I.- ANÁLISIS, EVALUACIÓN Y POLÍTICAS DE LAS FUNCIONES SUSTANTIVAS DE LA DEPENDENCIA

1. Investigación y diseño en el CELE (Fernando Castaños y Marilyn Chasan)
2. Consideraciones respecto a la situación actual del CELE (Natalia Moreleón)
3. Desarrollo del CELE (Marcela Williamson)
4. Hacia el Congreso: algunos temas de reflexión sobre el CELE (Elin Emilsson)
5. Diagnóstico de la Sección de laboratorios del CELE (Fernando Aschentrupp)
6. Los problemas particulares del CELE (Eduardo Manzo y Luis Miguel Archundia)
7. Diagnóstico del Departamento de italiano (Yolanda Ortega)

II.- ANÁLISIS Y EVALUACIÓN DE LA ORGANIZACIÓN INTERNA DE LA DEPENDENCIA

8. Forma de gobierno del CELE. Democracia y excelencia académica (Helena Da Silva)
9. Diagnóstico de la Sección escolar (Lucía Acosta)
10. Diagnóstico de la Unidad Administrativa (Ma. Eugenia Betancourt)
11. Diagnóstico de la Sección de exámenes (Glandy Horita)
12. Breve introducción a la planeación de los servicios bibliotecarios (Azucena Morales)
13. Diagnóstico de la Biblioteca Stephen Bastien (Gerardo Zarzoza)
14. Para el buen funcionamiento del Departamento de reproducción del CELE (Pedro Mejía).

III.a.- PROBLEMÁTICA ESTUDIANTIL Y CONDICIONES GENERALES DE ESTUDIO

III.b. - VINCULACIÓN CON OTRAS DEPENDENCIAS DE LA UNAM Y CON LA SOCIEDAD EN SUS SECTORES PÚBLICO, SOCIAL, PRIVADO, ASÍ COMO CON INSTITUCIONES INTERNACIONALES

15. Servicios al estudiante del CELE (Carlos Gómez)
16. Logros y problemática del Departamento de portugués y de la Sección de sueco del CELE (Noemí Alfaro)
17. Algunos elementos sobre las condiciones de estudio del CELE (José Alfredo Noguéz)
18. Diagnóstico del Departamento de lenguas asiáticas y griego moderno (Alberto López Habib)
19. Problemática estudiantil en el CELE (Jorge Durán y Darío Villaseñor)
20. Situación actual de la sala de lectura del CELE (Ma. Luisa Velasco)
21. Hacia una transformación del CELE (José Alfredo Noguéz)
22. Departamento de lenguas eslavas. Situación actual y algunas alternativas (Tamara Zhilina)
23. Los rechazados del CELE (los de afuera vistos por los de adentro) (Berta Bocanegra)

IV. a.- PROBLEMÁTICA DEL PERSONAL ACADÉMICO Y SUS CONDICIONES DE TRABAJO

IV. b.- PROBLEMÁTICA DEL PERSONAL ADMINISTRATIVO Y SUS CONDICIONES DE TRABAJO

24. Diagnóstico del Departamento de francés (Ma Antonieta Molina)
25. Condiciones de trabajo en el CELE del personal administrativo (Ma Luisa Velasco)
26. Diagnóstico del Departamento de alemán (Dietrich Rall)
27. Diagnóstico del Departamento de inglés (Dzovinar Bodossian)

V. a. - UNIVERSIDAD Y SOCIEDAD. ANÁLISIS, EVALUACIÓN Y POLÍTICAS DE LAS FUNCIONES DE INVESTIGACIÓN, DOCENCIA Y EXTENSIÓN ACADÉMICA

V. b.- ESTRUCTURA ACADÉMICA, DE GOBIERNO Y ADMINISTRATIVA DE LA UNAM.

28. Sobre los profesores de asignatura (Carmen Curcó, Anna De Fina, Anna Satta)
29. ¿Quién evalúa a la UNAM? (Celia Dunning)
30. Las estructuras de gobierno y el presupuesto universitario. Recuperación académica (Margarita Loera y Andrés Peñaloza)
31. La democratización en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el CELE (Heloisa Afonso del Almeida)
32. El requisito de idiomas para los estudiantes universitarios: ¿una necesidad académica real o sólo un trámite administrativo? (Alma Ortiz)

VI.- PROPUESTAS PARA LA ORGANIZACIÓN DE LA SEGUNDA FASE DE LOS FOROS Y EL CONGRESO

33. ¿Quién convoca y quién organiza los foros locales? (Solange Alexander y Elin Emilsson).

ARCHIVOS Y FUENTES DOCUMENTALES

Búsqueda en archivos y documentación en la Dirección General de Estudios de Legislación Universitaria, en la Hemeroteca Nacional, en Acervo UNAM del Centro de Estudios Sobre la Universidad, en la Biblioteca Central de la UNAM y en la Biblioteca del CELE:

- Manuel de organización UNAM 1986, 1978 y 1991
- Anuario general 1962 y 1966
- Compendio de legislación universitaria
- Legislación Universitaria
- Reglamento General de los Centros de Extensión Universitaria
- Memoria UNAM: <<http://planeacion.unam.mx/memoria/>> Consultas de 2004 a 2008.
- Antecedentes de la Coordinación de Difusión Cultural
- Antecedentes de la Coordinación General de la Reforma Universitaria
- Artículo 8° del Estatuto General de la UNAM 1967
- Acervo CELE antecedentes 1966-1968
- Gaceta Universitaria del 20 de febrero de 1967. Hemeroteca UNAM.
- Gaceta Universitaria, junio 6 de 1966:1-3. Hemeroteca UNAM.
- La extensión Universitaria. Colección Cincuentenario de la Autonomía. UNAM, 1996.
- Boletines del CELE (diversas fechas).
- Censo UNAM. DGAPA 1996.
- Estadísticas internas. CELE. Secretaría General (2000 y 2004)
- Estadísticas UNAM. <<http://www.estadistica.unam.mx>> Dirección General de Planeación/UNAM. Consultas de 2004 a 2008.
- Diagnóstico sobre Idiomas en la UNAM. Comisión Especial de lenguas Extranjeras 2003-2007.

BIBLIOGRAFÍA

- ACEVES, Jorge (1998): “La historia oral y de vida: del recurso técnico a la experiencia de investigación”. En: Galindo, Jesús (Coord.): *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*. México, Longman.
- ALARCÓN, Alicia (1985): El consejo universitario de 1924 a 1977. México, UNAM.
- ALPERN, Catherine (julio 2005) : Ricoeur, pensée ouverte. Revista Sciences Sociales n°162.
- ALTAMIRANO, Carlos (2002): Términos críticos de la sociología de la cultura. México, Paidós.
- ANZIEU, Didier (2004, quinta edición): El grupo y el inconsciente. Lo imaginario grupal. Madrid, editorial Biblioteca Nueva.
- ARDOINO, Jacques (1999) : Education et politique. París, Anthropos.
- ARFUCH, Leonor ([2002a] 2005): El espacio biográfico: Dilemas de la subjetividad contemporánea. Bs As, Fondo de Cultura Económica.
- ----- (comp.) (2002b): Identidades, sujetos y subjetividades. Bs As, Prometeo libros.
- AULAGNIER, Piera ([1975] 2004): La violencia de la interpretación. Bs As Amorrortu.
- BAJTIN, Mijail (2000): Yo también soy (Fragmentos sobre el otro). México, Taurus.
- BARGELLINI C., CAMARA G. y SALOMÓN J. (1975): Las destrezas culturales básicas para una educación media general y generalizable: planteo del problema y primera presentación de material bibliográfico. <<http://web.anuies.mx/perl/busquedas/anuies>>
- BARRIGA, Rebeca y PARODI, Claudia (1998): La lingüística en México 1980-1996. México, El Colegio de México, UCLA.
- BARUS-MICHEL, Jacqueline (1987): Le sujet social. Étude de psychologie sociale clinique. París, Dunod.
- ----- (2007) : Le politique entre les pulsions et la loi. Ramonville, éditions érès.

- BASURTO, Jorge (1997): Los movimientos sindicales en la UNAM. México, Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM.
- BAUDRILLARD, Jean y GUILLAUME, Marc ([1994] 2000): Figuras de la alteridad. México, Taurus.
- BECHER, Tony (1992): "Las disciplinas y el académico". México, UAM-A, Universidad Futura Vol.4, N° 10.
- ----- (2001): Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas. Barcelona, Gedisa editorial.
- BECK, Ulrich (2001): La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad. Madrid, Paidós.
- BERGER, Peter L. y Thomas LUCKMANN ([1968] 2001): La construcción social de la realidad. Bs As, Amorrortu editores.
- BERNSTEIN, Basil (1998): Pedagogía, control simbólico e identidad. Madrid, Morata.
- BERTAUX, Daniel (2003): Les récits de vie. París, Nathan.
- BERTRAND, G. (2004) : L'enseignement de la civilisation à l'aune de la réflexion transfrontalière.
<<http://www.provincia.torino.it/scuola/delvicino/dwd/pdf>>. (consultado el 20/03/04).
- BESSE Henri (1980) : Polémique en didactique. Du renouveau en question. Paris, CLE international.
- BESSE, Henri (s/f, material fotocopiado). "Eduquer la perception interculturelle". Revue Le Français Dans Le Monde. Paris.
- BLEGER, José (2003) : « Le groupe comme institution et le groupe dans les institutions ». En: Kaës, René : *L'institution et les institutions*. París, Dunod.
- BLOCH, Marc (2000, cuarta edición): Introducción a la historia. México, FCE.
- BONARDI, Christine y ROUSSIAU, Nicolas (1999): Les représentations sociales. París, Dunod.

- BONNEWITZ, Patrice ([1998] 2002): Premières leçons sur la sociologie de Pierre Bourdieu. París, PUF.
- BOURDIEU, Pierre ([1964] 2003): Los herederos. Los estudiantes y la cultura. Bs As, SigloXXI editores Argentina.
- ----- ([1979] (2002): La distinción. Criterio y bases sociales del gusto. México, Taurus.
- ----- (1980): Le sens pratique. París, Editions de Minuit.
- ----- (1984a): Homo academicus. París, Les Editions de Minuit.
- ----- (1984b) : Questions de sociologie. París, Editions de Minuit.
- ----- (1992) : Réponses. Pour une anthropologie réflexive. París, Editions du Seuil.
- ----- (1993): La misère du monde. París, Editions du Seuil.
- ----- [1994] (2002): Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción. Barcelona, Anagrama.
- ----- (1997): “El corporativismo de lo universal: el papel de los intelectuales en el mundo moderno”. En: Wuest, Teresa et al: *Formación, representaciones, ética y valores*. México, CESU, col. Pensamiento Universitario.
- ----- (1998): Contre-feux. París, Editions Liber-Raisons d’agir.
- ----- ([1997] 2003): Capital cultural, escuela y espacio social. México, Siglo XXI.
- BOURDIEU, Pierre, CHAMBOREDON, Jean Claude y PASSERON, Jean Claude ([1975]1987): El oficio de sociólogo. México, Siglo XXI.
- BOURDIEU, Pierre y PASSERON, Jean Claude ([1979] 1998): La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. México, Fontamara.
- BOURDONCLE, Raymond (janv-mar. 1991) : « La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines ». Paris, INRP. Revue Française de Pédagogie, n° 94. pp. 73-92.

- ----- (oct-déc. 1993): « La professionnalisation des enseignants: les limites d'un mythe ». Paris, INRP. Revue Française de Pédagogie, n° 105. pp. 83-112.
- BOUTON Christian (1978) : La linguistique appliquée. París, PUF.
- BRAUDEL, Fernand ([1997] 2002): Las ambiciones de la historia. Barcelona, Crítica Libros de Historia.
- BRUNNER, José Joaquín y FLISFISCH, A. (1983): La profesionalización académica tardía. Los intelectuales y las instituciones de la cultura. Santiago de Chile, FLACSO.
- BUFI, Sonia (1999): "El maestro propiciador de la autonomización". Colección Aprendizaje Autodirigido. CELE/UNAM.
- ----- (2001): "Reflexiones en torno al currículum oculto". UPN, Revista Momento Pedagógico, n° 98.
- ----- (2003a): La evaluación de la docencia universitaria en lenguas extranjeras. Tesis de Maestría en Pedagogía. México, FFyL, UNAM.
- ----- (2003b): "La didáctica de las lenguas entre pasado y futuro: ¿continuidad o ruptura?" UPN, revista Momento Pedagógico, n°39.
- ----- (2003c): "Los cursos de idiomas en la Universidad (asignaturas no curriculares)". Memoria de seminarios intermedios de diagnóstico. UNAM.
- BUTELMAN, Ida (comp.) ([1996] 1998): Pensando las instituciones. Sobre teorías y prácticas en educación. Bs As, Paidós.
- ----- (1998): "Espacios institucionales y marginación. La psicopedagogía institucional: su acción y sus límites". En: Butelman, Ida: *Pensando las instituciones. Sobre teorías y prácticas en educación*. Bs As, Paidós.
- CAILLÉ, Alain (bajo la dirección) (2007a): La quête de reconnaissance. Nouveau phénomène social total. París, éditions la découverte.
- ----- (2007b): « Reconnaissance et sociologie ». En: Caillé, Alain : *La quête de reconnaissance*. París, éditions la découverte.

- CARDOSO DE OLIVEIRA, Luis. R. (2007): « Honneur, dignité et réciprocité ». En: Caillé, Alain : *La quête de reconnaissance*. París, éditions la découverte.
- CAMBRIA, Antonella (2004) : L'interculturel dans le Cadre Européen Commun de Référence.
<http://www.hyperbul.org/numero7/refl/refl7_ac.htm> (consultado el 20/03/04).
- CAMILLERI, Carmel et al. ([1990] 2002): *Stratégies identitaires*. París, PUF.
- CARPIZO, Jorge (1992): "1973: un año crítico en la vida de la universidad nacional y en la de Guillermo Soberón". En: Sarukhán, José: *Guillermo Soberón dentro y fuera de la universidad*. México, UNAM.
- CASSANY Daniel, LUNA, M. y SANZ G. ([1994] 2000): *Enseñar lenguas*. Barcelona, Graó.
- CASTAÑEDA, Adelina (1985): *La utopía y la realidad en la construcción de un proyecto educativo: el currículo del Colegio de Ciencias y Humanidades*. Biblioteca del DIE-CINVESTAV, tesis de maestría en ciencias especialidad de educación.
- CASTORIADIS, Cornelius (1975): *L'institution imaginaire de la société*. París, Seuil.
- CEBALLOS, Miguel Angel (1933): *La escuela Nacional Preparatoria*. Ensayo crítico. Imprenta Mundial, México.
- CHAUDRON C. (2000): "Métodos actuales de investigación en el aula de segundas lenguas". En: Muñoz, Carmen (ed.): *Segundas lenguas. Adquisición en el aula*. Barcelona, Ariel Lingüística.
- CHAVARRIA, M. (2003): "La interculturalidad hoy, como tendencia educativa". *Revista Panamericana de Pedagogía*, n° 4, pp.77-94.
- CHAVEZ AGUILAR, María del Rosario (1998): "El programa de impulso a las lenguas extranjeras". Colección Aprendizaje Autodirigido. CELE, UNAM.
- CHASAN Marylin (1989): *Nuevas directrices para la investigación en el CELE*. UNAM, CELE, revista ELA año 7, n°9.

- CHEMANA, Roland y Bernard VANDERMERSCH ([1998] 2004):
Diccionario del Psicoanálisis. Bs As, Madrid, Amorrortu editores.
- CIFUENTES, Bárbara (1998): Letras sobre voces. Multilingüismo a través de la historia. México, CIESAS-INI.
- CLARK, Burton (1997): Las universidades modernas: espacios de investigación y docencia. México, Porrúa, UNAM. Col. Problemas educativos de México.
- ----- (1991): "El sistema de educación superior. Una vista comparativa de organización académica". México, UAM, Nueva Imagen, Universidad Futura.
- COMBONI, Sonia (2002): "Interculturalidad, educación y política en América Latina". Revista Política y Cultura. México, n° 17, pp. 261-287.
- CONSEIL DE L'EUROPE (2001) : Cadre Commun Européen de Référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer. Paris, Didier.
- CORIA, Adela (2001): Tejer un destino. Sujetos, institución y procesos político-académicos en el caso de la institucionalización de la pedagogía en la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina, 1955-1966. Tesis Doctoral. México, CINVESTAV-DIE.
- ----- (2004): "Sujetos, institución y procesos político-académicos en el caso de la institucionalización de la Pedagogía en la UNC, Argentina (1955-1975). Trama de una perspectiva teórico-metodológica relacional". En: Remedi, Eduardo: *Instituciones educativas. Sujetos, historia e identidades*. México, Plaza y Valdés.
- CORTES, Jacques (juil-sept 2002): « Mais, Ö mon cœur, entends-tu le chant des matelots ». Etudes de linguistique appliquée. Revue de didactologie des langues-cultures. *Comment peut-on être didactologue?*, n° 127. Paris, Didier Erudition, pp. 301-307.
- CORVALAN, Alicia ([1996]1998): "Recuerdos personales-memorias institucionales: hacia una metodología de indagación histórico-institucional". En: Butelman, Ida: *Pensando las instituciones. Sobre teorías y prácticas en educación*. Bs As, Paidós.

- COSTA, José Luis et al (dic.99-jul.00): "La formación profesional en áreas relacionadas con la lingüística aplicada en México". Estudios de Lingüística Aplicada, edición especial, núm. 30/31. México, CELE/UNAM, pp. 203-230.
- COSTE, Daniel (avr-juin. 1997): « Compétence et valeurs. Eduquer pour l'Europe de demain ». Etudes de linguistique appliquée. Revue de didactologie des langues-cultures. *Eduquer pour une Europe des langues et des cultures* ? n° 106. Paris, Didier Erudition, pp. 133-140.
- CULTURA, proyecto franco-americano de lenguas-culturas: <<http://web.mit.edu/french/culturaNEH/cultura/indexfrench.html>> (consultado el 20/03/04).
- CURCÓ Carmen (2003): Lingüística aplicada: ¿disciplina, metodología, espacio o actitud? Conferencia, VIII Simposio Internacional de Comunicación Social, Santiago de Cuba, 20-24 de enero 2003.
- CURCÓ, Carmen et al (2002): Contribuciones a la lingüística aplicada en América Latina. Introducción, pp. 13-20. México, CELE/UNAM.
- DA SILVA, Helena et al. (2002): "Interacción y adquisición de la lengua extranjera: testimonio del discurso del salón de clase". En Curcó, Carmen et al (2002): *Contribuciones a la lingüística aplicada en América Latina*. México, CELE/UNAM, pp. 173-194.
- DASEN, Pierre y PERREGAUX, Christiane (2002): Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation ? Bruselas, De Boeck Université.
- DE CERTEAU, Michel ([1978] 1993): La escritura de la historia. Universidad Iberoamericana.
- ----- (1995): La toma de la palabra y otros escritos políticos. México, Universidad Iberoamericana.
- DEJOURS, Christophe (2007): « Psychanalyse et psychodynamique du travail: ambiguïtés de la reconnaissance ». En : Caillé, Alain : *La quête de reconnaissance*. París, éditions la découverte.
- DE GAULEJAC, Vincent y TABOADA LÉONETTI, Isabel (1994): La lutte des places. París, Desclée de Brouwer.

- DE GAULEJAC, Vincent (1999): L'histoire en héritage. Roman familial et trajectoire sociale. París, Desclée de Brouwer.
- DE GORTARI L. y DEL VAL E. (1999): "Teoría y práctica de la educación intercultural". México, Sinéctica, n° 15, pp. 26-37.
- DELARBRE, Raúl (1990): Crónica del sindicalismo en México (1976-1988). México, SigloXXI editores.
- DELORS, Jacques (1996): La educación encierra un tesoro. México, UNESCO.
- DEVEREUX, Georges (1970): Essais d'ethnopsychiatrie générale. París, Gallimard.
- Díaz Barriga, Angel (1997): "La comunidad académica de la UNAM ante los programas de estímulos al rendimiento" en Díaz Barriga, Angel y Teresa Pacheco (coords): *Universitarios: institucionalización académica y evaluación*. México, UNAM/CESU, col. Pensamiento Universitario.
- DIDOU, Sylvie (2006) : « Prólogo ». En: Landesmann, Monique (coord.): *Instituciones educativas. Instituyendo disciplinas e identidades*. México, Casa Juan Pablos.
- DITL, article Interculturalité (2004) : Culture et interculturalité. <<http://ditl.info/art/definition.php>> (consultado el 19/03/04).
- DOMÍNGUEZ, Raúl (1986): El proyecto universitario del Rector Barros Sierra (estudio histórico). México, UNAM.
- DONMOYER, Robert (1992): "Argumentos para la investigación de estudios de caso: redefinición de conceptos de validez interna y externa". En: Rueda, Mario y Campo, Miguel Angel (coords): *Investigación etnográfica en educación*. México, UNAM/CISE.
- DORTIER, Jean Francois (bajo la dirección) (2004) : Le dictionnaire des sciences humaines. París, Editions Sciences Humaines.
- DOSSE, François (2002 2003): Michel De Certeau. El caminante herido. México, Universidad Iberoamericana.
- ----- (2004): Historia del estructuralismo. Tomo I y II. Madrid, Akal.

- DUBAR, Claude (1998): La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles. París, Armand Colin
- ----- ([2000] 2003) : La crise des identités. L'interprétation d'une mutation. París, PUF.
- DUBAR, Claude y TRIPIER, Pierre (1998) : Sociologie des professions. París, Armand Colin.
- DUBET, François (1994): Sociologie de l'expérience. París, Seuil.
- ----- (2007) : Injustices et reconnaissance. En : Caillé, Alain : *La quête de reconnaissance*. París, éditions la découverte.
- DURKHEIM, Emile (1999, tercera edición en español): Educación y sociología. México, Ediciones Coyoacán.
- ----- ([1970] 1999): Sociología fundamental. Barcelona, Gedisa.
- ENRIQUEZ, Eugène (1983) : De la horde à l'état. Essai de psychanalyse du lien social. París, Gallimard Folio Essais.
- ----- ([1988] 1992): L'organisation en analyse. París, PUF.
- ----- (2003) : « Le travail de la mort dans les institutions ». En : Kaës, René : *L'institution et les institutions*. París, Dunod.
- ENRIQUEZ, Micheline (1990): "La envoltura de memoria y sus huecos". En: Anzieu, Didier (ccord): *Las envolturas psíquicas*. Bs As, Amorrortu.
- ERICKSON, Frederick (1989): "Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza". En: Wittrock (comp.): *La investigación de la enseñanza*. Tomo II. México, Paidós.
- ERIKSON, Erik. H. (1972): Adolescence et crise. La quête de l'identité. París, Flammarion.
- ESTEVA FABREGAT, Claudio (1978): "El biculturalismo como contexto del bilingüismo". En: Atucha Zamalloa *et al*: *Bilingüismo y biculturalismo*. Barcelona, Ediciones CEAC.
- ESTRADA AGUILAR, Gerardo (1991): Acerca del sindicalismo universitario mexicano. México, Universidad Autónoma de Tlaxcala.

- ETKIN y SCHVARSTEIN (1989): Identidad de las organizaciones. Bs As, Paidós.
- ETUDES DE LINGUISTIQUE APPLIQUEE. REVUE DE DIDACTOLOGIE DES LANGUES-CULTURES. Nouvelle série. (juil-sept. 1990) : De la linguistique appliquée à la didactologie des langues-cultures, n° 79. Paris, Didier Erudition.
- ----- (juil-sept. 1994) : Formations à l'enseignement et à la recherche en FLES, n° 95. Paris, Didier Erudition.
- ----- (janv-mar. 1997) : Du concept en didactique des langues étrangères, n° 105. Paris, Didier Erudition.
- ----- (juil-sept. 2002) : Comment peut-on être didactologue?, n° 127. Paris, Didier Erudition.
- ----- (janv-mar. 2003) : La formation des enseignants de langue en IUFM, n° 129. Paris, Didier Erudition
- ----- (oct-déc. 1995) : Oú en est le communicatif ?, n° 100. Paris, Didier Erudition.
- ----- (avr-juí. 1997) : Eduquer pour une Europe des langues et des cultures ?, n° 106. Paris, Didier Erudition.
- FERNANDEZ, Lidia (1994): Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas. Bs As Paidós.
- ----- ([1996] 1998): "Crisis y dramática del cambio. Avances de investigación sobre proyectos de innovación educativa". En: Butelman, Ida: *Pensando las instituciones*. Bs As, Paidós.
- ----- (2004): "Prólogo". En: Remedi, Eduardo: *Instituciones educativas. Sujetos, historia e identidades*. México, Plaza y Valdés.
- ----- (2006): "Espacios institucionalizados de la educación". En: Landesmann, Monique (coord.): *Instituciones educativas. Instituyendo disciplinas e identidades*. México, Casa Juan Pablos.
- FERNÁNDEZ PEREZ, Miguel (2000): La profesionalización del docente. México, Siglo XXI.

- FERRAO, C. (juil-sept. 2002): « Praticien cherche discipline pour devenir chercheur. La didactique des langues au Portugal: une discipline jeune et nécessaire ». *Etudes de linguistique appliquée. Revue de didactologie des langues-cultures. Comment peut-on être didactologue?*, n° 127. Paris, Didier Erudition, pp. 361-372.
- FERRAROTTI, Franco ([1981] 1990): *Histoire et histoires de vie. La méthode biographique dans les sciences sociales*. Paris, Méridiens Klincksieck.
- FILLOUX, Jean Claude (1996): *Intersubjetividad y formación. El retorno sobre sí mismo*. Buenos Aires, UBA, Ediciones Novedades Educativas.
- FORNARI, Franco (2003): "Pour une psychanalyse des institutions". En: Kaës: *L'institution et les institutions*. Paris, Dunod.
- FRANCFORT, Isabelle et al. (2007): *Les mondes sociaux de l'entreprise*. Paris, éditions La Découverte.
- FREIDSON, Eliot (2001): "La teoría de las profesiones. Estado del arte". *Revista Perfiles Educativos*, n° 93, vol. XXIII. México, CESU-UNAM.
- FREUD, Sigmund ([1929] 1979): *El porvenir de una ilusión y El malestar en la cultura*. *Obras completas*, tomo XXI. Bs As, Amorrortu editores.
- ----- ([1952] 1966): *Esquema del Psicoanálisis*. Bs As, Paidós
- ----- ([1921] 1976): *Psicología de las masas y análisis del yo*. *Obras completas*, Vol XVIII, Bs As Amorrortu editores.
- FRIGERIO, Graciela et al (1992): *Las instituciones educativas Cara y Ceca: elementos para su gestión*. Bs As Troquel Educación.
- FU, Rong (juil-sept. 2002): « Mon cheminement personnel d'enseignant-chercheur de terrain à la lumière de la didactologie des langues-cultures ». *Etudes de linguistique appliquée. Revue de didactologie des langues-cultures. Comment peut-on être didactologue?*, n° 127. Paris, Didier Erudition, págs. 283-289.
- FUENTES AMAYA, Silvia (2004): "Identidad profesional e identificación: hacia una lectura desde lo discursivo y los psíquico". En: Remedi, Eduardo:

Instituciones educativas. Sujetos, historia e identidades. México, Plaza y Valdés.

- ----- (2005): El PEAM, un programa exitoso de formación profesional. Tesis de doctorado, México, DIE/CINVESTAV.
- FURLÁN, Alfredo (1997): *Ideología del discurso curricular.* México, UAS y UNAM.
- FUSTIER, Paul (2003): « L'infrastructure imaginaire des institutions. A propos de l'enfance inadaptée ». En: Kaës, René : *L'institution et les institutions.* París, Dunod.
- GALINDO CACERES, Jesús (coord.) (1998): *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación.* México, Longman.
- GALISSON, Robert (1980) : *D'hier à aujourd'hui, la didactique générale des langues étrangères. Du structuralisme au fonctionnalisme.* Paris, CLE international.
- ----- (juil-sept. 1990) : « 1990 : « Où va la didactique du français langue étrangère? » Etudes de linguistique appliquée. Revue de didactologie des langues-cultures. Nouvelle série. (juil-sept. 1990) n° 79. Paris, Didier Erudition, pp. 9-34.
- ----- (juil-sept. 1994) : « Formation à la recherche en didactologie des langues-cultures ». Etudes de linguistique appliquée. Revue de didactologie des langues-cultures. *Formations à l'enseignement et à la recherche en FLES*, n° 95. Paris, Didier Erudition, pp. 119-159.
- ----- (juil-sept. 1994) : « Un espace disciplinaire pour l'enseignement/apprentissage des langues-cultures en France ». Revue Française de Pédagogie, n° 108, pp. 25-37.
- ----- (janv-mar.1997) : « Les concepts fondateurs de la didactologie sont-ils des passeurs de gué ? » Etudes de Linguistique Appliquée, n° 105. Paris, Didier Erudition, pp. 73-92.
- ----- (avr-juin 1997) : « Problématique de l'éducation et de la communication interculturelles en milieu scolaire européen ». Etudes de linguistique appliquée. Revue de didactologie des langues-cultures.

Eduquer pour une Europe des langues et des cultures ?, n° 106. Paris, Didier Erudition, pp. 141-160.

- ----- (oct-déc. 1995) : « En matière de culture le ticket AC-DI a-t-il un avenir? » *Etudes de linguistique appliquée. Revue de didactologie des langues-cultures. Où en est le communicatif ?*, n° 100. Paris, Didier Erudition, pp. 79-98.
- ----- (juil-sept. 2002): « Préambule: Est-il fou? Est-il sage? » *Etudes de linguistique appliquée. Revue de didactologie des langues-cultures. Comment peut-on être didactologue?*, n° 127. Paris, Didier Erudition, pp. 261-271.
- GALISSON, Robert y Christian PUREN (1999): *La formation en questions*. Paris, CLE International, Col. Didactique des Langues Etrangères.
- GARAY, Lucía (1998): "La cuestión institucional de la educación y las escuelas. Conceptos y reflexiones". En: Butelman, Ida: *Pensando las instituciones. Sobre teorías y prácticas en educación*. Bs As, Paidós.
- GARCÍA CANTÚ, Gastón (material fotocopiado s/f): *Conversaciones con Javier Barros Sierra*.
- GARCÍA SALORD, Susana (1999): "Del dato a la teoría. Por los estudios de caso". En: *El aula universitaria. Aproximaciones metodológicas*. México, UNAM/CISE.
- ----- (1999): "Evaluación académica: recuento curricular y balance histórico". En: Rueda, Mario y Landesmann, Monique (coords): *¿Hacia una nueva cultura de la evaluación de los académicos?* México, CESU.
- GARCÍA SALORD, Susana, GREDIAGA, Rocío y LANDESMANN, Monique (2003): "Los académicos en México: hacia la constitución de un campo de conocimiento 1993-2002". En: Ducoing, Patricia (coord.): *Sujetos, actores y procesos de formación*. México, COMIE, SEP, CESU.
- GARCIADIEGO, Rubén (2002): « La integración de los aspectos culturales en la clase de lengua extranjera bajo la perspectiva comunicativa del lenguaje ». En: Curcó, Carmen *et al: Contribuciones a la lingüística aplicada en América Latina*. México, CELE/UNAM, pp. 197-206.

- GARCIA VELARDE, Raquel (1998): "Tres aspectos fundamentales en la enseñanza de lenguas extranjeras". En: Castañeda, Sandra (coord.): *Evaluación y fomento intelectual en la enseñanza de ciencias, artes y técnicas*. México, UNAM, Porrúa y CONACYT. Pp. 507-535.
- GEERTZ, Clifford (1996): *Tras los hechos. Dos países, cuatro décadas y un antropólogo*. Barcelona, Paidós.
- ----- ([1973] 2003): *La interpretación de las culturas*. Barcelona, Gedisa editores.
- GERMAIN, Claude (1993) : *Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*. Paris, CLE international.
- ----- (juil-sept. 1994) : « Les formations à la recherche en didactique des langues au Québec ». *Etudes de linguistique appliquée. Revue de didactologie des langues-cultures. Formations à l'enseignement et à la recherche en FLES*, n° 95. Paris, Didier Erudition, pp.106-117.
- GIDDENS, Anthony (2003): *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Bs As, Amorrortu.
- GIL ANTÓN, Manuel (1997): "Origen no es destino. Otra vuelta de tuerca a la diversidad del oficio académico en México". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. México, Vol II, n°4, julio-diciembre 1997.
- ----- (1999): *Los académicos en los noventa: ¿Actores, sujetos, espectadores o rehenes?* V Congreso Nacional de Investigación Educativa. Octubre 30 y 31, noviembre 1y 2.
- GILBON, Dulce María (1995): "Tendencias de la investigación en el CELE-UNAM, 1975-1995". México, CELE-UNAM, revista *Estudios de Lingüística Aplicada* n°21/22.
- ----- *et al* (2004): "Dos ejes para la actualización de los profesores de lenguas a distancia: lingüística aplicada y tecnología educativa". México, revista *Perfiles Educativos* n° 103.
- GIMENEZ, Gilberto (1992): "Paradigmas de la identidad". En: Chihu, Aquiles (coord.): *Sociología de la identidad*. México, UAM I.

- GINZBURG, Carlo ([1976], 1997): El queso y los gusanos. El cosmos según un molinero del siglo XVI. México, Océano.
- GIRARD, Denis (1972): *Linguistique appliquée et didactique des langues*. París, Armand Colin-Longman.
- GIORDAN, André y de VECCHI, Gérard (1994): Les origines du savoir. Lausanne, Delachaux et Niestlé.
- GOFFMAN, Erving ([1963] 1970): Estigma. La identidad deteriorada. Bs As, Amorrortu.
- GOHIER Ch. (2002) : « La polyphonie des registres culturels, une question de rapports à la culture. L'enseignant comme passeur, médiateur, lieu ». Revue des sciences de l'éducation. Vol 28, n° 1. Québec. URI : <http://www.erudit.org/revue/rse/2002/v28/n1/007156ar.html>>
- GREDIAGA, Rocío (2000): La profesión académica. Evaluación del desempeño del personal académico. Análisis y propuesta de metodología básica. México, ANUIES, Col. Biblioteca de la Educación Superior.
- ----- (enero-abril 2001): "Retos y condiciones de desarrollo: la profesión académica en México en la última década". Revista Mexicana de Investigación educativa. Vol. 6, n° 11, pp. 95-117.
- GRINBERG, León y GRINBERG, R. (1980): Identidad y cambio. Barcelona, Paidós.
- GUEVARA NIEBLA, Gilberto (1990): La rosa de los cambios. Breve historia de la UNAM. México, Cal y arena.
- GUILLEN-DIAZ, C.: « La didáctica de la lengua y la literatura (DLL): Un champ d'étude pour une identité professionnelle ». Etudes de linguistique appliquée. Revue de didactologie des langues-cultures. *Comment peut-on être didactologue?*, n° 127. París, Didier Erudition, pp. 339-349.
- GUTIERREZ, Alicia (1997): Pierre Bourdieu. Las prácticas sociales. Córdoba, ed. Cátedra.
- HALTE, Jean François (1992) : La didactique du français. París, PUF, Que sais-je ?

- HARAMBOURE, F. (janv-mar 2003): « Formation des enseignants de langues-cultures étrangères et recherche: quels décalages, quelles interactions? » Etudes de linguistique appliquée. Revue de didactologie des langues-cultures. *La formation des enseignants de langue en IUFM*, n° 129. Paris, Didier Erudition, pp. 95-108.
- HARGREAVES, Andy (1996): Profesorado, cultura y posmodernidad. Madrid, Morata.
- HEINICH, Nathalie (1997): Norbert Elías. Historia y cultura en Occidente. Bs As, Nueva Visión.
- ----- (2007): « De la théorie de la reconnaissance à la sociologie ». En Caillé, Alain : *La quête de reconnaissance*. Paris, éditions la découverte.
- HONNETH, Axel (2002) : La lutte pour la reconnaissance. Paris, Les éditions du Cerf.
- IBARRA, J.L (2003): La universidad necesaria. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 5(1). Consultado el día 28 de agosto de 2005 en: <<http://redie.uabc.mx/vol15no1/contenido-ibarra.html>>
- JIMÉNEZ SILVA, María del Pilar (1997): "Las representaciones y sus implicaciones. Aproximaciones desde el psicoanálisis, la psicología social y la educación". En: Wuest, Teresa *et al.*: *Formación, representaciones, ética y valores*. México, CESU/UNAM, Pensamiento Universitario.
- JULIANO, D. (2002): « Los desafíos de la migración. Antropología, educación e interculturalidad ». Anuario de Psicología, vol. 33, n° 4, pp. 487-498. Barcelona, Facultat de psicología.
- KAËS, René ([1976] 2000): El Aparato Psíquico Grupal. Construcciones de grupo. Barcelona, Gedisa editorial.
- ----- *et al.* ([1987] 2003a) : L'institution et les institutions. Etudes psychanalytiques. Paris, Dunod.
- ----- ([1993] 1995): El grupo y el sujeto del grupo. Elementos para una teoría psicoanalítica del grupo. Bs As, Amorrortu editores.
- ----- *et al.* (1996a) : Souffrance et psychopathologie des liens institutionnels. Paris, Dunod.

- ----- (1996b) : « Souffrance et psychopathologie des liens institués ». En : Kaës, René : *Souffrance et psychopathologie des liens institutionnels*. Paris, Dunod.
- ----- *et al.* (1998a) : Différence culturelle et souffrances de l'identité. Paris, Dunod.
- ----- (1998b) : « Introduction. Une différence de troisième type ». En : Kaës, René : *Différence culturelle et souffrances de l'identité*. Paris, Dunod.
- ----- (1998c) : « Différence culturelle, souffrance de la langue et travail du préconscient dans deux dispositifs de groupe ». En : Kaës, René : *Différence culturelle et souffrances de l'identité*. Paris, Dunod.
- ----- ([1999] 2000): *Las teorías psicoanalíticas del grupo*. Bs As, Amorrortu editores.
- ----- (2003b): « Réalité psychique et souffrance dans les institutions ». En : Kaës, René : *L'institution et les institutions*. Paris, Dunod.
- ----- *et al.* (2004a) : *Crise, rupture et dépassement*. Paris, Dunod.
- ----- (2004b) : « Introduction à l'analyse transitionnelle ». En : Kaës, René : *Crise, rupture et dépassement*. Paris, Dunod.
- KASTERSZTEIN, Joseph ([1990] 2002): « Les stratégies identitaires des acteurs sociaux: approche dynamique des finalités ». In : Camilleri *et al.* *Stratégies identitaires*. Paris, PUF, Col. Psychologie aujourd'hui.
- KENT, Rollin (1989): *Culturas académicas. Modernización conservadora y crisis académica en la UNAM*. México, Nueva Imagen.
- ----- (1996): *Los temas críticos de la educación superior en América Latina. Estudios comparativos*. México, FCE, FLACSO, UAA.
- KERNBERG, Otto (1996): « L'évolution paranoïaque dans les institutions ». En : Kaës, René : *Souffrance et psychopathologie des liens institutionnels*. Paris, Dunod.
- ----- (1999): *Ideología, conflicto y liderazgo en grupos y organizaciones*. Barcelona, Paidós.

- KLESING-REMPEL, U. (1999): « Perspectives de la interculturalidad y sociedad multicultural ». La Piragua: revista latinoamericana de educación y política. México, n° 15, pp. 41-47.
- KRISTEVA, Julia (1988): *Etrangers à nous-mêmes*. París, Fayard.
- LALLEMENT, Michel (2007): *Qualités du travail et critique de la reconnaissance*. En Caillé, Alain : *La quête de reconnaissance*. París, éditions la découverte.
- LANDESMANN, Monique (1993): “Del poder al saber, del saber al poder. Una lectura de Homo academicus de Pierre Bourdieu”. Boletín de Investigación, educación y sus nexos. ENEPI, Vol.I, n° 0, octubre.
- ----- (2004): “La comunidad académica como espacio de socialización de científicos de la UNAM. El caso de los bioquímicos ‘herederos’ de la Facultad de Medicina de la UNAM (1957-1974)”. En: Remedi, Eduardo: *Instituciones educativas. Sujetos, historia e identidades*. México, Plaza y Valdés.
- LANDESMANN, Monique y DUCOING, Patricia (1996) (coords): *Sujetos de la educación y formación docente*. México, COMIE.
- LANDESMANN, Monique (coord.) (2006): *Instituciones educativas. Instituyendo disciplinas e identidades*. México, Casa Juan Pablo.
- LANDESMANN, Monique, Hortensia HICKMAN, Gustavo PARRA y Patricia COVARRUBIAS (2006): “Identidad institucional e institucionalización de la psicología conductual en la Facultad de Psicología, UNAM (1970-1977)”. En: Landesmann *et al.*: *Instituciones educativas*. México, casa Juan Pablo.
- LARROSA, Jorge (1995): “Tecnologías del yo y educación (Notas sobre la construcción y la mediación pedagógica de la experiencia de sí)”. En : Larrosa, Jorge : *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid, ed. La Piqueta.
- LE BRETON, David (2007): « Ordalie et jeunes générations ». En : Caillé, Alain : *La quête de reconnaissance*. París, éditions la découverte.
- LE GOFF, Jacques (1987): *Los intelectuales en la Edad Media*. México, Gedisa.
- ----- ([1977] 1988): *Histoire et mémoire*. París, Gallimard.

- LEVINAS, Emmanuel (2000): La huella del otro. México, Taurus.
- LIPIANSKY, Edmond Marc, Isabel TABOADA-LEONETTI y Ana VÁSQUEZ ([1990] 2002) : « Introduction à la problématique de l'identité. » En : Camilleri *et al.*: *Stratégies identitaires*. París, PUF. Coll. Psychologie d'aujourd'hui.
- LIPOVETSKY, Gilles ([1983] 2003): La era del vacío. México, Anagrama.
- LÓPEZ PINEDA, Fabián (1984): Historia del STEUNAM: luchas y conquistas (1971-1977). México, STUNAM.
- LOURAU, René et al. ([1973] 1977): Análisis institucional y socioanálisis. México, Editorial Nueva Imagen.
- ----- (1997): La clé des champs. Une introduction à l'analyse institutionnelle. París, Ed. Economica, Anthropos.
- LYOTARD, Jean François (1993): La condición posmoderna. Barcelona, Planeta-De Agostini.
- MAALOUF, Amin (1998): Les identités meurtrières. París, Grasset.
- MACEDO, Donaldo *et al.*: Lengua, ideología y poder. La hegemonía del inglés. Barcelona, Editorial Graó, 2005.
- MANNHEIM, Karl (1990): Le problème des générations. París, Nathan.
- MARTIN SANCHEZ, Marie Odile (s/f) : Regards sur la vieillesse, ses politiques et ses acteurs.
<http://www.serpsy.org/formation_debat/marieodile_5.html> (consultado el 05/09/2007).
- MASSON, M. (avr-jui. 1997) : « Identité et altérité ou construire une citoyenneté européenne pour demain ». Etudes de linguistique appliquée. Revue de didactologie des langues-cultures. *Eduquer pour une Europe des langues et des cultures?*, n° 106. París, Didier Erudition.
- MAUGER, Gérard (1990) : « Postface ». En : Mannheim, Karl : *Le problème des générations*. París, Nathan.
- MEDINA MELGAREJO, Patricia (2005): Voces emergentes de la docencia. Horizontes, trayectorias y formación profesional. México, UPN, Porrúa.

- MENDEL, Gérard (marzo de 1994): Seminario “Aspectos teóricos de la investigación sociopsicoanalítica”. Asociación Argentina de Psicología y Psicoterapia de grupo de Bs As. Material fotocopiado.
- MERINO, J y MUÑOZ, A. (1998): « Ejes de debate y propuestas de acción para una pedagogía intercultural”. Revista Iberoamericana de Educación, n° 17. Madrid, pp. 207-247.
- MOLINA PIÑEIRO, Luis y SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Arturo (1980): Descripción de un conflicto. México, UNAM.
- MONEDA LANDA, Fernando (2006): Huellas de papel. Los estudios de lengua y literatura francesas en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, 1924-1975. Tesis de Maestría, CINVESTAV/DIE, México.
- MONTREDON, Jacques et al (1976, segunda edición): C’est le Printemps Método de francés lengua extranjera. Libro del profesor. Centro de lingüística aplicada Besançon París, CLE internacional.
- ----- (1981, segunda edición): C’est le Printemps Método de francés lengua extranjera. Centro de Lingüística Aplicada de Besançon. París, CLE internacional.
- MORIN, Edgar (2000): Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. UNESCO.
- MOSCONI, Nicole (1998): Diferencia de sexos y relación con el saber. Buenos Aires, UBA, Ediciones Novedades Educativas.
- MOSCOVICI, Serge ([1961] 1976) : La psychanalyse, son image, son public. París, PUF.
- ----- ([1976] 1991): Psychologie des minorités actives. París, PUF.
- ----- (1993): “Procesos educativos y representaciones (entrevista realizada por J. Ardoino)”. En: Ducoing, Patricia y Landesmann, Monique (compiladoras y editoras): *Las nuevas formas de investigación en educación*. México, Embajada de Francia en México y Universidad Autónoma de Hidalgo.
- MUSACCHIO, Humberto (1999): Milenios de México. México, Hoja Casa Editorial.

- NERIMAN, E. (2003) : Les points communs des cultures. Quelle culture enseigner ? <<http://www.inst.at/kulturen/2003/03Kulturprozesse/sektion>> (consultado el 20/03/04).
- NICASTRO, Sandra (1997): La historia institucional y el director en la escuela. Versiones y relatos. Bs As, Paidós.
- OFFE, Claus (2004): Las nuevas democracias. Barcelona, editorial Hacer.
- ORTIZ PROVENZAL, Alma (1994): Exámenes en el CELE. Boletín del CELE n° especial. XV aniversario del DLA.
- PICHON-RIVIÈRE, Enrique (1985): El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social. Bs As, Nueva Visión.
- PINEAU, Gaston y LE GRAND, Jean-Louis (2002): Les histoires de vie. París, PUF.
- PINTO, Louis ([1998] 2002): Pierre Bourdieu y la teoría del mundo social. México, Siglo XXI.
- PIÑA, Juan Manuel (coord.) (2003): Representaciones, imaginarios e identidad. Actores de la educación superior. México, CESU, UNAM, Plaza y Valdés.
- PIÑA, Juan Manuel y PONTON, Claudia Beatriz (coords) (2002): Cultura y procesos educativos. México, CESU, UNAM, Plaza y Valdés.
- PIÑA, Juan Manuel y SEDA, Ileana (2003): “La construcción simbólica de los procesos y prácticas en la vida escolar. Perspectiva de análisis”. En: Piña Juan Manuel, Furlan Alfredo y Sañudo Lya (coords): *Acciones, actores y prácticas educativas*. México, COMIE, SEP, CESU.
- PHARO, Patrick (2007): La valeur d'un homme. En : Caillé, Alain : *La quête de reconnaissance*. París, éditions La Découverte.
- PHILIPPE, Karine: *La linguistique en voie de dispersion?* Revue Sciences Humaines n° 167, enero 2006.
- PORCHER, Louis (juil-sept.1994): « L'enseignement de la civilisation ». Revue Française de Pédagogie, n° 108. Paris, pp. 5-12.

- PORCHER, Louis (juil-sept. 1994): « Nouveaux terrains de recherche en formation ». Etudes de linguistique appliquée. Revue de didactologie des langues-cultures. *Formations à l'enseignement et à la recherche en FLES*, n° 95. Paris, Didier Erudition, pp. 99-105.
- POTEAUX, Nicole (janv-mar. 2003): « La formation des enseignants de langues entre didactique et sciences de l'éducation ». Etudes de linguistique appliquée. Revue de didactologie des langues-cultures. *La formation des enseignants de langue en IUFM*, n° 129. Paris, Didier Erudition, pp. 81- 93.
- PULIDO ARANDA, Alberto (1995): La crónica de 50 años del sindicalismo universitario (1929-1979). México, STUNAM.
- PUREN, Christian (janv-mar.1997) : « Concepts et conceptualisation en didactique des langues : pour une épistémologie disciplinaire ». Etudes de linguistique appliquée. Revue de didactologie des langues-cultures. *Du concept en didactique des langues étrangères*, n° 105. Paris, Didier Erudition, pp. 111-125.
- ----- (juil-sept. 2002): « De la méthodologie audiovisuelle première génération à la didactique complexe des langues-cultures ». Etudes de linguistique appliquée. Revue de didactologie des langues-cultures. *Comment peut-on être didactologue?*, n° 127. Paris, Didier Erudition, pp. 321-337.
- ----- (2003a) : Pour une didactique comparée des langues-cultures. Etudes de Linguistique Appliquée. Revue de didactologie des langues-cultures. *La formation des enseignants de langue en IUFM*, n° 129. Paris, Didier Erudition.
- ----- (2003b: Una nueva evolución en la didáctica de las lenguas-culturas: la perspectiva co-accional co-cultural. México, Conferencia 20/08/2003, CELE/UNAM.
- RABANO, M. (2000): « Competencia intercultural y estereotipos en la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera”. Revista de Ciencias de la Educación, n° 182, pp. 255-269.

- RALL, Dietrich (2002). "Momentos claves en la historia del CELE. Discurso leído en la celebración del 35 aniversario del CELE". México, CELE, Boletín n° 33.
- RALL, Dieter y WILLIAMSON, Marcela (1982): La MLA en la UNAM. Revista Estudios de Lingüística Aplicada. México. CELE/UNAM.
- RAMÍREZ, Beatriz y ANZALDUA, Raúl (2001): Subjetividad y relación educativa. México, UAM-A.
- RAMIREZ RUBIO, Beatriz (2005): Los procesos de formación a través de las trayectorias profesionales de los docentes de inglés en el Colegio de Ciencias y Humanidades. Tesis de Maestría en Pedagogía, FFyL/UNAM.
- RAMOS GALICIA, Sergio (1970): Documento para la Concepción de la Nueva Universidad. México, UNAM, Revista Mexicana de Ciencias Políticas, n° 61. (proyecto de Nueva Universidad del Rector Pablo González Casanova).
- REMEDI, Eduardo (1985): « Notas para señalar: el maestro entre el contenido y el método». Revista de tecnología educativa. México: Universidad Autónoma de Querétaro, pp. 85-91.
- ----- (1987): "La identidad de una actividad: ser maestros". Temas Universitarios, n° 11. México, UAM, pp. 5-44.
- ----- (1997): Detrás del murmullo. Vida político-académica en la Universidad Autónoma de Zacatecas 1959-1977. Tesis Doctoral. México, CINVESTAV-DIE.
- ----- (coord) (2004a): Instituciones educativas. Sujetos, historia e identidades. México, Plaza y Valdés.
- ----- (2004b): "La institución: un entrecruzamiento de textos". En: Remedi, Eduardo: *Instituciones educativas. Sujetos, historia e identidades*. México, Plaza y Valdés.
- ----- (enero-febrero 2006): Seminario especializado: Análisis institucional, conceptos y herramientas fundamentales. DIE/CINVESTAV.
- ----- (2006): "Calidad y sufrimiento en la búsqueda desbocada de la excelencia". En: Landesmann, Monique (coord.): *Instituciones educativas. Instituyendo disciplinas e identidades*. México, Casa Juan Pablos.

- ----- (s/f): Actividad docente e identidad. Material mimeografiado. México, Biblioteca del DIE.
- RICOEUR, Paul ([1985] 2003): Tiempo y narración. El tiempo narrado. Tomo III. México, Siglo XXI.
- ----- (2004): *Parcours de la reconnaissance*. París, Gallimard.
- ROCKWELL, Elsie (coord.) (1995): *La escuela cotidiana*. México, FCE.
- ROJAS CALDELAS, Francisco (2001): "Certificación: diferencias entre los sistemas de evaluación Británico y Norteamericano". En: Valero B. V y Cortés S. G.: *Memorias del segundo coloquio de lenguas extranjeras*. México, UAM-I, División de Ciencias Sociales y Humanidades.
- ROUSSILLON, René (2003): « Espaces et pratiques institutionnelles. Le débarras et l'interstice ». En : Kaës, René : *L'institution et les institutions*. París, Dunod.
- RYAN, Phyllis (2002): "Las creencias de maestros de idiomas hacia la enseñanza de lenguas extranjeras". En: Curcó, Carmen *et al.* (2002): *Contribuciones a la lingüística aplicada en América Latina*. México, CELE/UNAM, pp. 209-222.
- SACHOT, M. (janv-mar.1997): « La didactique des disciplines au milieu du gué ». *Etudes de linguistique appliquée. Revue de didactologie des langues-cultures. Du concept en didactique des langues étrangères*, n° 105. Paris, Didier Erudition, pp. 55-72.
- SARTORI, Giovanni (2001): *La sociedad multiétnica. Pluralismo, multiculturalismo y extranjeros*. México, Taurus.
- SCHMELKES, Silvia (2001): "Intercultura y educación de jóvenes y adultos". *Revista Interamericana de Educación de Adultos*. Número especial de aniversario.
- SCHLEMENSON, Aldo (1996): *Organizar y conducir la escuela*. Bs As, Paidós.
- TARDIF, Maurice y MUJAWAMARIYA, Donatille (2002) : « Introduction : Dimensions et enjeux culturels de l'enseignement en milieu scolaire ». *Revue des sciences de l'éducation*. Vol. 28, n° 1. Québec. URI :

<<http://www.erudit.org/revue/rse/2002/v28/n1/007156ar.html>> (consultado el 15/05/2006).

- TAYLOR, S.J. y BOGDAN, R. (1986): Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados. México, Paidós.
- TORRES SANTOMÉ, Jurjo: Educación para el desarrollo y reforma educativa, <<http://www.upaz.edu.uy/ges/foro/torres.htm>> (consultado el 10/06/2005).
- TOURAINE, Alain (1999) : « Pour une meilleure communication interculturelle en sociologie ». Revue Terminogramme, n° 89-90. Canadá, Les publications du Québec.
- TRIGANO, Shmuel (2007): Qui reconnaît-on? L'identité dans la reconnaissance. En Caillé, Alain : *La quête de reconnaissance*. París, éditions La Découverte.
- VIDAL, Jean-Pierre (2003) : « Le familialisme dans l'approche 'analytique' de l'institution. L'institution ou le roman familial des analystes ». En : Kaës, René : *L'institution et les institutions*. París, Dunod.
- VAN DIJK, Teun A. (1980): Estructuras y funciones del discurso. México, Siglo XXI.
- VON GROL, M. (1999): « Nos-otros. La construcción de un espacio intercultural ». México, Sinéctica, n° 14, pp. 29-36.
- WALLERSTEIN, Immanuel (2003): Abrir las ciencias sociales. México, Siglo XXI.
- WEBER, Max ([1922] 1969): Economía y sociedad. México, FCE.
- WIEVIORKA, Michel (2007) (bajo la dirección de): Les sciences sociales en mutation. Auxerre, Editions Sciences Humaines.
- WOLDENBERG, José (1988): Historia documental del SPAUNAM. México, FCPyS, UNAM.