

La modernización del siglo XXI en la UNAM: encrucijada de la enseñanza de lengua(s) extranjera(s): memorias, retos y desafíos

Profesora Guadalupe Martínez Reyes

Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación:

Francés I a IV

Plantel Sur

guadalupe.martinez99@yahoo.fr

Resumen

Tomando como tema general el marco institucional de la Universidad (UNAM) la modernidad, las perspectivas del siglo XXI y la enseñanza de lenguas extranjeras, presentamos una descripción crítica de la problemática que enfrenta el desarrollo moderno en la formación del estudiante —futuro especialista— al integrarse a la sociedad.

Después de enfrentar un largo trayecto en la consolidación de un universitario ad hoc para la vida en sociedad y al mismo tiempo útil como especialista en distintos campos del conocimiento, el estudiante de nuestros días no puede concebirse sin adentrarse en el manejo de lenguas extranjeras; las tecnologías, el avance del conocimiento, el mundo globalizado, representan numerosos retos para los jóvenes universitarios en esta primera parte del siglo XXI. Esta realidad no termina de aclararse bajo la óptica de proyectos académicos consolidados en distintos niveles o ciclos, en distintos espacios —Escuelas, Facultades, Centros e Institutos—, por lo que la dispersión se convierte en una realidad que paraliza y desvirtúa los fines que exige una modernidad pujante y competitiva.

Palabras clave: enseñanza de idiomas, proyectos académicos universitarios, aprendizaje en lengua extranjera, problemática de la globalización en idiomas.

Esta reflexión está sustentada en cifras y datos, en la radiografía numérica hecha por el Consejo Académico de las Humanidades y Artes a través de una comisión *ad hoc* (COELE) difundida con restricciones en 2009¹. Es el primer diagnóstico o censo general de la UNAM que conocemos, o mejor dicho el único. Aunque el documento que referimos contiene una infinidad de características, todas por demás

¹ <http://www.caahya.unam.mx/tdg-2p.pdf>

interesantes, no encontramos un diagnóstico académico, sustentado en esta numeralia apabullante.

Toda la interpretación que aquí se consigna es resultado de poner en contigüidad la información que se desprende y se aplica con mayor precisión al bachillerato en general, y en particular al CCH. Si bien el enfoque de esta reflexión parte de la enseñanza de idiomas en el bachillerato, las maneras de "instalar" una renovación, modernización, o nueva visión universitaria en un sector transversal, ya que la formación en lenguas extranjeras se hace necesaria en cualquier ciclo de estudios, nos permite cuestionarnos sobre otros impulsos en disciplinas puntuales: en ciencias experimentales –física, química y biología–, así como en matemáticas, impulsos que en sus tiempos fueron considerados como prioritarios y modernizadores.

En la perspectiva de la búsqueda de salidas, de propuestas, de soluciones, identificamos a los actores del cambio: los profesores y sus alumnos en sus aulas, a la estructura de funcionamiento y apoyo cobijando la tarea principal (el alumno en el centro), todos inmersos en un ambiente real en el que cada quien tiene claro el porqué y para qué de su labor cotidiana.

¿El pasado reciente alcanza para explicar el presente?

En la tradición universitaria, se ha visto que enseñar y aprender lenguas extranjeras permanece como una constante en las preocupaciones de aquellos que finalmente toman las decisiones. Para, solamente ubicar las más sobresalientes en los últimos cuarenta años, menciono la presencia de cuatro lenguas extranjeras en el Plan de estudios de la Escuela Nacional Preparatoria (modernización del Rector Chávez en los años 60's) y la del CCH (en los 70's) con solamente dos lenguas extranjeras. En las posteriores adecuaciones, en los 90's, en ambos subsistemas los programas correspondientes las mantuvieron.

En los niveles de licenciatura y de posgrado, no podemos dejar de recordar la consolidación del Centro de Lenguas (actual CELE) vinculado a la Facultad de Filosofía y Letras, al final de los 60's. Con el ímpetu de las Escuelas Profesionales en los 70's cada una de ellas instaló su propio centro de lenguas. A este desarrollo particular se sumó, un poco después, el de la necesidad de "formar y certificar a maestros de lengua extranjera (inglés mayoritariamente y francés en un menor número)"². Cabe señalar que la UNAM forma profesores de lengua a nivel de licenciatura en Ciudad Universitaria, en la Facultad de Filosofía y Letras y en

² Se trata de un "Diplomado" de un año. Los requisitos para los aspirantes son estar en posesión del nivel de bachillerato y acreditar un dominio de la lengua extranjera. Para ser admitido al curso hay un proceso de evaluación. La certificación es reconocida a nivel nacional.

Acatlán³. Sin embargo la docencia en lengua extranjera se ejerce desde una multiplicidad y diversidad de formaciones⁴, la docencia universitaria gira en torno al manejo y dominio de lengua extranjera.

Sin embargo, el impacto de masificación de la UNAM tuvo como uno de sus efectos el de la saturación en la demanda de cursos de lengua y entonces esta problemática se atendió sobre la base de una política de desarrollo de espacios académicos para la enseñanza de lenguas extranjeras (principalmente inglés y francés) que mejor respondieran a las necesidades específicas de Escuelas y Facultades. Esta medida desahogó la presión sobre el CELE. Cada Escuela o Facultad diseñó sus propias respuestas. En el caso de los Institutos, esta problemática con respecto a la formación en lenguas extranjeras no tuvo ningún desarrollo propio.

Sin duda la importancia, la magnitud, la complejidad de hacer funcionar una institución tan diversa, ha dejado huellas en el desarrollo moderno de ciertas áreas como la ecología o bien la presencia en otras instituciones nacionales e internacionales. Conjuntar voluntades y vencer resistencias también ha contribuido a acelerar o bien a desviar proyectos específicos⁵.

La enseñanza de lenguas extranjeras se debe a sí misma y se rige y orienta de manera diversa, diversificada, no ve más allá de su propio ciclo, de sus necesidades internas, casi siempre sin articulación y en muchas ocasiones se aferra a modelos diseñados en grandes consorcios empresariales como lo son las casas editoriales globalizadoras. En el campo que nos ocupa, no ha existido una política lingüística para la universidad en su conjunto, no cuando se diseñó el posgrado en Lingüística Aplicada en el CELE (en los 80's) y este Centro se encuentra cobijado en el Instituto de Investigaciones Filológicas. Hoy, ya en la segunda década del siglo XXI, el impacto del CELE en el conjunto de la UNAM ha menguado porque se han fortalecido los centros de lenguas de las Escuelas y Facultades periféricas, y la problemática de la formación en lengua extranjera adolece de una multiplicidad de soluciones a corto plazo y casi siempre de manera local.

³ Me pregunto cuántos de los 1360 profesores de lenguas en la UNAM han sido formados a nivel de licenciatura y posgrado y cuántos son certificados solamente.

⁴ Tan sólo en el CCH se acreditan hasta 2013: veterinarios, ingenieros, contadores, agrónomos, químicos, biólogos entre los más de 20 orígenes disciplinarios.

⁵ Vale mencionar que el proyecto CCH se empezó a concretar en abril de 1971 y se consolidó en 1996 solamente en el ciclo del bachillerato ya desprendido de su ambición modernizadora en los niveles de licenciatura y posgrado. Conocer el devenir de las Escuelas Profesionales, hoy facultades también nos ilustran sobre esos retos modernizadores. En otra etapa, la construcción de la ciudad del posgrado a partir del Rector De La Fuente y la creación del nuevo campus, León, con inclusive un nivel de bachillerato. Qué decir de las "nuevas" licenciaturas: formar mediadores culturales en la licenciatura de Desarrollo y gestión intercultural o bien licenciados en Estudios sociales y Gestión local, en la incorporación de la dimensión ecológica: licenciatura en ciencias agronómicas o criminólogos (desde el enfoque de las ciencias de la salud) por ejemplo.

Sin duda es éste un espacio que puede y debe ser orientado con racionalidad, para plantear metas y perfilar resultados (¡nada tan “visible” como el manejo de una lengua extranjera!), pero también en esta renovación resulta deseable conocer las finalidades ¿para qué se enseña o se aprende una lengua extranjera? Interrogante planteada en cada uno de los ciclos universitarios, en el bachillerato, en la licenciatura y en el posgrado. Las definiciones ramplonas que se detienen en las caracterizaciones sencillas como: para hablar y escribir en lengua extranjera, para *comunicar o comunicarse* no son académicamente correctas.

Retos

Ya en la primera década del siglo XXI, con base en los datos que arrojó un documento de trabajo de la Comisión de Enseñanza de Lenguas Extranjeras COELE⁶ la enseñanza de lenguas extranjeras en la UNAM presentaba características que mostraron descarnadamente muchas de las debilidades que se detectan en la formación de los estudiantes (y de los profesores), como por ejemplo que este sector enfrenta un círculo vicioso porque en cada ciclo es necesario “volver a empezar”, o bien la falta de continuidad entre las distintas entidades universitarias propicia una desarticulación nociva.

También es necesario destacar el ingente volumen de recursos que la UNAM destina a la enseñanza de lenguas extranjeras: 6,428 grupos con una asistencia de entre 22 y 30 alumnos por grupo⁷, 1,360 profesores⁸ para atender 168,569 alumnos⁹.

Pero, si bien el documento del Consejo Académico de las Humanidades y Artes (COELE) abarca el universo de la enseñanza de las lenguas extranjeras en la UNAM, no arroja datos sobre la enorme diversidad en lo que se refiere a su estatus local. Por ejemplo la enseñanza del árabe o del chino en el CELE obedece a registros propios, como pueden ser convenios entre países, entre universidades, a intercambios permanentes o temporales, entonces las respuestas a las interrogantes de saber para qué se enseña tal o cual lengua extranjera pueden variar. El reto consiste en perfilar estas definiciones para conocer con precisión las diversas intenciones académicas, propias de cada una de las entidades universitarias y así poder diseñar una política racional en la enseñanza de idiomas.

⁶ Datos que se consultaron el 27 de enero de 2009 en <http://www.coahya.unam.mx/tdg-2p.pdf>

⁷ Para el CCH, 143 grupos de Francés, con un promedio de 35 alumnos y de 720 grupos para Inglés con un promedio de 50 estudiantes. Para la ENP 411 grupos de Francés y 1,552 para Inglés, con un promedio de alumnos por grupo de 16 para Francés y 23 para Inglés.

⁸ 200 profesores para el CCH, 160 para Inglés y 40 para Francés. Se atiende un promedio de 36,000 alumnos para Inglés y 5,000 para Francés. En la ENP se registran 6,500 alumnos en Francés y 35,000 en Inglés atendidos por un total de 290 profesores, de los cuales 50 profesores de Francés y 240 de Inglés.

⁹ El documento de la COELE no hace una estimación financiera, pero el volumen es inmenso, exorbitante.

Un recuento breve como el anterior nos permite apreciar con mejores razonamientos la aparición, en julio de 2009, por decisión de la rectoría de la Coordinación General de Lenguas (CGL), organismo de relación directa con el Rector que tiene bajo su responsabilidad la gestión de la enseñanza de lenguas en la UNAM¹⁰.

En una entidad educativa como la UNAM resulta impostergable regular la enseñanza de la lengua extranjera porque es importante en nuestra geografía (del espacio, política, digital) así como en el contacto con las sociedades del conocimiento, de esto no hay duda. La interrogante que surge hoy día, ya a mediados del 2015, es si el camino a seguir será unidireccional, solamente inglés excluyendo cualquiera otra lengua, o bien si se mantiene una pluridireccionalidad¹¹.

Aquí la respuesta o las respuestas marcan retos que hay que atender, de otra manera solamente se propiciará una dispersión. También habrá que definir las plataformas teórico –metodológicas de la enseñanza/aprendizaje, así en plural como plural es la universidad. E inclusive se podrá relacionar lo que se enseña y se aprende (más allá de hablar o comunicar)¹² con otros sectores de su formación universitaria. Por ejemplo para participar en los concursos de derecho internacional, Olimpiadas del Conocimiento, o bien para asistir a cursos en instituciones internacionales por medio del intercambio, para consultar fuentes importantes, ...

La configuración de las respuestas servirá para configurar la especificidad de los cursos. En el nivel del bachillerato también será necesaria esta tarea para conocer mejor las necesidades académicas de los estudiantes (aquí más que en ningún otro nivel no vale definir la necesidad con base en las respuestas de lo que los alumnos prefieren) ya que es preciso conjugar los aspectos motivacionales (más explícitos por la edad de los estudiantes) con las necesidades institucionales.

Sean bienvenidas las intenciones, al más alto nivel institucional que se fijan como una necesidad la de atender la problemática del aprendizaje de la lengua extranjera. Se menciona la inoperancia, el despilfarro, la ineficacia, el fracaso real en el aprendizaje de la lengua extranjera. Ya se incorpora éste al club de la Matemática, de la Historia, de las Ciencias Naturales (Física, Biología y Química) y de la lecto-escritura (en lengua materna). Si ya se reconoce la enfermedad, posiblemente en la manera de establecer el diagnóstico se podrá perfilar el remedio.

¹⁰ <http://www.cgl.unam.mx/docs/Creacion%20CGL.pdf>

¹¹ cfr. Página CGL: <http://www.cgl.unam.mx/alumnos.html>

¹² En la literatura de la lingüística aplicada (de enseñanza de lenguas extranjeras) se habla de desempeños comunicativos, culturales, lingüísticos, de comprensión, de expresión entre otros)

Desafíos

Los apoyos que el bachillerato universitario ha recibido, los esfuerzos de gestión académica (unos mejor logrados que otros) no han podido todos **verterse** en resultados concretos.

Hemos padecido largos periodos de poca atención que se tradujeron en enormes desgastes, de todo tipo. Sin duda hoy día se han abierto nuevas líneas promisorias para el desarrollo de los aprendizajes de los alumnos, pero estas líneas de política de gestión requieren de puentes, de vasos comunicantes que nos conduzcan a las aulas; y ahí junto con los profesores imaginar el diseño de espacios de colegialidad para propiciar una enseñanza homogénea en el sentido del aprendizaje de calidad. El cambio y modernización de los programas es el resultado de un gran esfuerzo (en el que muchos intervienen). Pero no es suficiente.

Pero la zona de desafíos tiene dos filos. No es suficiente con "modernizar" en el terreno del equipamiento de salones el desafío es renovar la práctica docente para modernizarla. Para qué queremos pizarrones electrónicos si los profesores de Historia apenas y los utilizan, si las viejas prácticas se resisten a cualquier modificación. Para qué se invierte en asignar a los grupos de Matemáticas 25 alumnos si no se diseña un acompañamiento estrecho de la práctica de la enseñanza de la matemática. ¿Qué resultados se perfilan en los SILADINES? Para qué checar la asistencia de los profesores en sus aulas si el turno vespertino continúa dando muestras de profundas inequidades. Para qué desarrollar programas remediales con la finalidad de compensar las cifras de egreso o de reprobación si no se diseñan políticas de acompañamiento para los docentes, ...

¿De qué manera reconciliar a los docentes con la administración si en numerosas ocasiones asistimos al reclamo de funcionarios de alto nivel que afirman que el capital humano que son los profesores de carrera "gana mucho y trabaja poco"?

¿Cómo reconocer la autoridad académica, cuando en los períodos interanuales e intersemestrales se ofrecen más de 130 cursos diferentes y no conocemos los resultados que arroja esta acción, más allá de las estadísticas?

El gran desafío de esta política de apoyo al bachillerato, de modernización de aulas para la enseñanza de idiomas está en la práctica docente, entendida como un ejercicio complejo que incluye un diseño de metas para el aprendizaje, para la enseñanza, una etapa de instrumentación de la práctica que conlleva la definición de materiales específicos y de una política de evaluación, también de los aprendizajes y de la enseñanza. Cada uno de estos diseños tiene que aclarar los ámbitos de responsabilidades. Hoy día los únicos (ir)responsables son los profesores.

La definición de los materiales que se utilizarán en el aula representa una de los aspectos más espinosos. Baste con recordar el número de usuarios del Colegio, representa un número de potenciales compradores que cualquier casa editorial, que cualquier autor desearía manejar. Esta decisión conlleva una enorme responsabilidad y no solamente como oferta y demanda de mercado sino como manejo de contenidos ideológicos que incidirían en la parte formativa de los adolescentes.

Uno de los grandes desafíos es la pluralidad en la diversidad, pero a partir de metas claras, etapas concretas, resultados compartidos.

Es indispensable recomponer los espacios que posibilitan la colegialidad, es indispensable recomponer los espacios de la autoridad académica y hacerlos que empaten con el de la autoridad burocrática y no al revés (eso se llama autoritarismo). Estos componentes intervienen en la definición de los ambientes académicos, en la credibilidad y en la confianza. Sin ellos convivimos en la burocratización más perniciosa, en la simulación universitaria.✘