

---

# archivos analíticos de políticas educativas

Revista académica evaluada por pares,  
independiente, de acceso abierto y multilingüe



Arizona State University

---

Volumen 31 Número 14

14 de febrero 2023

ISSN 1068-2341

---

## Ideologías y Políticas de Perpetua Ilegitimidad: El Caso de la Enseñanza de Lenguas en México

*David Martínez-Prieto*

University of Texas Rio Grande Valley  
Estados Unidos

**Citation:** Martínez-Prieto, D. (2023). Ideologías y políticas de perpetua ilegitimidad: El caso de la enseñanza de lenguas en México. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 31(14).

<https://doi.org/10.14507/epaa.31.7533>

**Resumen:** Con base en datos recolectados en el centro y sur de México, este estudio examina las ideologías presentes en las políticas de enseñanza de lenguas de este país. A través del análisis cualitativo de 72 entrevistas a 24 participantes, notas de campo y el diario reflexivo del autor, el presente artículo analiza el impacto de las políticas de enseñanza de lenguas entre el profesorado de tres entidades diferentes: Puebla (2017, 2019, 2021), Oaxaca (2018) y Tlaxcala (2020-2021). Después de comparar las similitudes y diferencias de situación de los docentes de lenguas en estos tres estados de la República mexicana, se sugiere que la interrelación de ideologías nativistas, (neo)colonialistas y neoliberales en las políticas educativas de México promueven una situación de perpetua ilegitimidad entre dichos docentes.

**Palabras-clave:** políticas lingüísticas; neoliberalismo; nativismo, (neo)colonialismo; (i)legitimidad; enseñanza de lenguas

### **Ideologies and policies of perpetual delegitimization: The case of language teaching in Mexico**

**Abstract:** Based on data collected in central and southern Mexico, this article examines ideologies embedded in the language learning policies of this country. By qualitatively analyzing 72 interviews to 24 participants, field notes, and the author's reflective journal, this research investigates the impact of language policies amongst teachers from three different states: Puebla (2017, 2019, 2021), Oaxaca (2018), and Tlaxcala (2020-2021). After comparing the

Página web: <http://epaa.asu.edu/ojs/>

Facebook: /EPAAA

Twitter: @epaa\_aape

Artículo recibido: 16/3/2022

Revisiones recibidas: 3/9/2022

Aceptado: 9/9/2022

situations of participants, I suggest that nativist, (neo)colonial and neoliberal ideologies—which are prevalent in language policies in Mexico—foster the perpetual delegitimization of language teachers.

**Keywords:** language policies; neoliberalism; nativism; (neo)colonialism; (de)legitimization; language teaching

### **Ideologias e políticas de perpetua ilegitimidade: O caso do ensino de línguas no México**

**Resumo:** Segundo os dados coletados no centro e sul do México, esta pesquisa examina as ideologias que estão presentes nas políticas de ensino de línguas no país. Através da análise qualitativa de 72 entrevistas efetuadas em 24 participantes, notas de campo e no diário reflexivo do autor, este artigo analisa o impacto das políticas de ensino de línguas entre os professores de três entidades diferentes: Puebla (2017, 2019, 2021), Oaxaca (2018) e Tlaxcala (2020-2021); Depois de comparar as semelhanças e as diferenças situacionais dos docentes em línguas nos três Estados da República mexicana, se sugere que a interrelação das ideologias nativistas, (neo)colonialistas e neoliberais das políticas educativas do México promovem uma situação de perpetua ilegitimidade entre os docentes.

**Palavras-chave:** políticas linguísticas; neoliberalismo; nativismo; (neo)colonialismo; (i)legitimidade; ensino de línguas

### **Ideologías y Políticas de Perpetua Ilegitimidad: El Caso de la Enseñanza de Lenguas en México**

A pesar de que actualmente soy parte de la academia en los Estados Unidos, mi trayectoria como docente e investigador siempre ha tenido como objetivo colaborar en la enseñanza de lenguas dentro de México. Afortunada o desafortunadamente, mi posición como académico transnacional me ha dado cierto reconocimiento dentro de la nación mexicana; sin embargo, yo, como muchos otros docentes de lenguas, he sido discriminado por mi color de piel y mi origen “no nativo” dentro de las instituciones mexicanas. Es decir, he experimentado de primera mano las consecuencias de las políticas que describo en este artículo, mismas que me obligaron a emigrar en busca de un ambiente académico de libertad y reflexión fuera de mi país de origen, México.

A diferencia de investigaciones previas en relación de las políticas aplicadas a la enseñanza de lenguas en México (p. ej. Ramírez-Romero y Sayer, 2016; Sayer 2012, 2015, 2019), este artículo se enfoca principalmente en las repercusiones de dichas políticas en personas que ejercen la docencia de lenguas extranjeras. Debido a que fui docente de lenguas y profesor universitario en instituciones mexicanas de educación pública (2011-2012; 2014-2016; y 2020-2021), las experiencias de los participantes de este estudio me son familiares; es decir, durante mi quehacer académico también enfrenté precariedad económica, discriminación por no ser un “hablante nativo” del idioma inglés y pocas oportunidades de alcanzar estabilidad laboral. En este contexto, esta investigación coadyuva a la discusión académica de los efectos de las políticas de enseñanza de lenguas en México (p.ej. Mora Pablo, 2011; Ramírez-Romero y Vargas-Gil, 2019; Sayer, 2012, 2019; Trejo-Guzmán, 2010) con la particularidad de que el presente aborda las consecuencias de dichas políticas desde el punto de vista de la situación de ilegitimidad—que es la falta de reconocimiento social e institucional en relación con preparación lingüística y pedagógica docente (Martínez-Prieto y Lindahl, 2020)— entre profesores mexicanos.

Así, mientras investigaciones previas sugieren que las políticas de enseñanza del idioma inglés en México son “simplistas, hechas con urgencia y por moda” (Ramírez-Romero y Vargas-Gil, 2019, p. 31), este estudio se centra en las repercusiones de dichas políticas entre los docentes de lengua, especialmente en términos de las ideologías que coaccionan para dicho fin: el nativismo, el (neo)colonialismo y el neoliberalismo. Debido a que dichas ideologías se han adoptado como “normales” en la creación y ejecución de políticas en la enseñanza de lenguas, escribo el presente con el fin de crear consciencia no sólo entre los creadores dichas políticas, sino entre el profesorado y alumnado mexicano. En otras palabras, la *raison d’être* de este escrito es la creación de espacios de reflexión y resistencia entre aquellos participantes en la enseñanza de lenguas de México.

## Revisión de Literatura

En esta sección, explico los conceptos que guían este artículo, así como el “estado del arte” en términos del impacto de las políticas de enseñanza de lengua entre el profesorado y la comunidad estudiantil en México. Así, la presente revisión de literatura pretende situar esta investigación en relación con los estudios empíricos y teóricos acerca de las políticas de enseñanza de lenguas en México.

Para poder entender la relación entre políticas de enseñanza de lenguas y su efecto entre el profesorado, es necesario conceptualizar la relación entre “ideología” y “políticas lingüísticas”. A pesar de que históricamente las políticas de enseñanza de lenguas fueron guiadas por concepciones nativistas alrededor del mundo (Canagarajah, 1999), en las últimas décadas un gran número de académicos han asumido un papel más crítico (p. ej. Kubota y Lehner, 2004; Phillipson, 1992) para proponer que el proceso de enseñanza de lenguas no está libre de sesgos ideológicos. Por el contrario, el conjunto de ideas (ideologías) presentes en dicho proceso promueven una disparidad que se asemeja a un nuevo tipo de colonialismo entre los países desarrollados del “Norte Global” y aquellos, como México, cuyas sociedades son el resultado del colonialismo europeo.

Dentro de este contexto, las políticas lingüísticas tienen que ver con la institucionalización del lenguaje para la distinción entre diferentes grupos sociales (Pérez-Milans y Toffelson, 2018). En otras palabras, las políticas lingüísticas son mecanismos ideológicos, económicos y sociales para determinar quién tiene acceso a puestos de poder dentro de un sistema determinado. Las políticas lingüísticas no solamente promueven la disparidad económica, sino que incluyen aspectos sociales y raciales dentro de instituciones educativas (Flores y Chaparro, 2018), y son el resultado diacrónico de ideologías que favorecen a aquellos en el poder, como lo son las antiguas y nuevas naciones colonialistas (Phillipson, 2016).

Las políticas educativas de enseñanza de lenguas extranjeras en México han sido analizadas desde diferentes ángulos, como la burocracia y la falta de reflexión de las autoridades a nivel nacional dentro de Secretaría de Educación Pública (SEP). Por ejemplo, Ramírez-Romero y Sayer (2016) critican que las políticas de enseñanza de lenguas en México se han enfocado en cuestiones administrativas y burocráticas, en lugar de mejorar el proceso educativo. De forma similar, Ramírez-Romero y Vargas Gil (2019) examinan la superficialidad y poca reflexión de las autoridades educativas en la aplicación de políticas de enseñanza del idioma inglés en este país. A pesar de que las investigaciones existentes han enfatizado un acercamiento crítico, hasta el momento la relación entre las ideologías que se promueven de forma implícita en las políticas de enseñanza de lenguas extranjeras en México ha tomado un acercamiento unidireccional de arriba hacia abajo (o *top-down approach*); es decir, se han analizado las formas irreflexivas en la creación de políticas, pero aún no se han tomado en cuenta el impacto de dichas políticas entre las participantes del proceso educativo. Con este propósito, hay que entender las ideologías que se promueven en la enseñanza de lenguas adicionales en México guían las políticas educativas de enseñanza de lenguas en dicho país.

Particularmente, la (mal)interpretación de las ideas de Noam Chomsky es una constante ideológica dentro de los programas de preparación de docentes multilingües en México.

Noam Chomsky (1965) propuso, como reacción al estructuralismo de Ferdinand de Saussure (1906), un acercamiento psicolingüístico basado principalmente en el análisis morfosintáctico del lenguaje. Para tal propósito, Chomsky (1965) decidió examinar la producción lingüística perfecta del hablante nativo ideal. Las interpretaciones de la “Gramática Generativa” de Chomsky permearon la enseñanza de lenguas alrededor del mundo hasta que, a finales del siglo XX, algunos investigadores cuestionaron la “falacia del hablante nativo” como el profesor ideal de una lengua adicional, concretamente en la relación entre la relación de raza (blanca) y superioridad lingüística (Alim et al., 2016).

Aunque hay investigaciones en México que abordan la discriminación experimentada por los docentes de enseñanza de lenguas debido a la falacia del hablante nativo, éstas aún no han contribuido plenamente a dismantlar el nativismo presente en los programas de preparación de futuros docentes de lenguas. Entre éstas se encuentra el enfoque crítico en contra de las dicotomías entre docentes nativos y no nativos que propone Mora Pablo (2011), quien cuestiona el desarrollo de la imagen del hablante nativo entre los diversos participantes educativos. De forma similar, Martínez-Prieto y Lindahl (2020) explican la interiorización de discursos nativistas por parte de docentes jóvenes educados en una universidad pública del estado de Puebla, y las contradicciones e identidades de inferioridad que dichas ideologías provocan en ellos. En este sentido, es importante decir que las ideologías nativistas no sólo se relacionan con ser hablante nativo de una lengua. Para López-Gopar (2016) y Sayer y López-Gopar, (2015), las ideas nativistas deben entenderse como la relación entre lenguaje, raza, y origen nacional; por ejemplo, dichos autores problematizan que la proficiencia nativa de los hablantes indígenas es menos valorada que la competencia nativa de un angloparlante.

Aunado con el nativismo, Martínez-Prieto (2021) expone que el mercado laboral entre los profesores de inglés en México influye en las identidades, actividades e información que los futuros docentes de lenguas reciben durante su formación profesional. Específicamente, Martínez-Prieto (2021) conceptualiza la relación entre la formación de los docentes de inglés y el neoliberalismo, que es una doctrina que tiene su origen en la escuela austriaca de economía basada en las ideas de Ludwig Von Mises (Sotelo, 2016) y que propone la disminución de funciones del Estado para dar lugar a una preponderancia del mercado. En otras palabras, para los propulsores del neoliberalismo, la economía no debe ser guiada por los gobiernos, sino por la “mano invisible” del intercambio económico. El Estado, de esta forma, debe limitar sus funciones para favorecer la libre competencia. Para competir libremente, las empresas buscan maximizar el beneficio económico, a veces a costa de los derechos de los trabajadores, como ha sido el caso de México (De la Garza Toledo, 2003).

En el ámbito de la educación, el neoliberalismo ha permitido la introducción de los exámenes de estandarización masiva, principalmente aquellos manejados por agencias privadas, como parte de la reconstrucción social y cultural para favorecer al mercado (Ambrosio, 2013). La relación entre políticas de enseñanza de lenguas y el neoliberalismo en México ha sido discutida por Sayer (2015, 2019). Así, el trabajo de Sayer en relación con el neoliberalismo ha evolucionado de forma reflexiva. Mientras que, en el 2015, Sayer hacía primeramente énfasis en las políticas neoliberales que llevaba a cabo el gobierno mexicano para enseñar a edades más tempranas el idioma inglés en un tono optimista e, incluso, alentador, años más adelante Sayer, (2019) examinó críticamente las diferencias sociales que se reproducían en clases de lengua a través del currículo oculto. Así, mientras la relación entre neoliberalismo y las políticas de enseñanza de lenguas en México se ha investigado académicamente en México entre los estudiantes de escuelas primaria, el

impacto que tiene dicha doctrina económica en las políticas aplicadas al profesorado de lenguas aún es un área de oportunidad para el quehacer académico.

En resumen, en esta revisión de literatura se observa la necesidad de abordar el impacto de las ideologías promovidas dentro de las políticas lingüísticas de la enseñanza de lenguas en México, no únicamente desde la creación de políticas *top-down* o entre el estudiantado, sino también entre los docentes que trabajan en instituciones educativas mexicanas. Aunque el impacto del nativismo, el neocolonialismo y el neoliberalismo se han analizado en el contexto mexicano de forma independiente, esta revisión de literatura sugiere que son fenómenos con una relación intrínseca en el contexto de la enseñanza de lenguas. Con el propósito de analizar las experiencias de los docentes de lenguas en México de forma interseccional, en la siguiente sección explico el diseño, recolección y análisis de datos de este estudio.

## Metodología

### Diseño de la Investigación

Este artículo se compone de datos recolectados de forma cualitativa en tres diferentes estados de la república mexicana: Puebla (2017, 2019, 2021) Tlaxcala (2020, 2021) y Oaxaca (2018). La razón de recolectar datos en tres diferentes lugares fue comparar las situaciones de los profesores de lenguas en el centro y sur de México. Como mencioné anteriormente, debido a que las investigaciones sobre el impacto de las políticas de enseñanza de lenguas han tomado acercamientos que no necesariamente toman en cuenta al docente como pilar fundamental del proceso educativo, esta investigación tiene un corte cualitativo, pues intenta ofrecer un conocimiento a profundidad y contextualizado de las experiencias de los participantes.

### Instrumentos

Utilicé instrumentos que pudieran ayudarme a relacionar las políticas lingüísticas con el contexto e identidades de los participantes (Marshall y Rossman, 2015), por lo que entrevisté a los participantes usando series de entrevistas semiestructuradas a profundidad. Las entrevistas a profundidad son un método en el cual los participantes son capaces de reconstruir sus realidades de manera oral, incluyendo sus comportamientos y negociaciones (Seidman, 2006). Para tener una perspectiva más clara de las experiencias y opiniones de los participantes, Saldaña (2009) propone que el investigador interactúe con los participantes en series de 3 entrevistas separadas temporalmente una de la otra. Así, a los participantes los entrevisté tres veces. Tomando en cuenta la flexibilidad de las entrevistas semiestructuradas, la primera de ellas siguió mayormente el mismo formato para todos los participantes; las preguntas de esta primera entrevista tenían como propósito conocer los retos y trayectorias de los docentes de inglés.

Individualicé las preguntas para las entrevistas 2 y 3 de cada participante. Es decir, usando las respuestas de la primera entrevista, desarrollé preguntas diferentes para cada participante. Inmediatamente después de cada entrevista, escribí notas de campo no sólo para llevar registro sobre formas de comunicación no verbal (Marshall y Rossman, 2015), sino de mis propias impresiones después de las interacciones con los participantes.

Finalmente, este artículo contiene también datos de mi diario analítico (*reflective journal*, en inglés) que es un instrumento que contribuye a examinar los pensamientos, sentimientos y experiencias del investigador (Cheng, 2017), particularmente en relación con su desarrollo y apropiación del conocimiento (O'Connell y Dymont, 2011). El diario analítico tuvo como propósito analizar no sólo mi propio desarrollo como investigador durante este estudio, sino también cuestionarme los cambios que la interacción con los participantes y mis experiencias provocaron en mi identidad como académico.

## Participantes

A pesar de los diferentes lugares y momentos en que recolecté datos, seleccioné a los participantes buscando tres características fundamentales: 1) los docentes de lenguas debían ser mexicanos y haber aprendido inglés como lengua adicional, 2) los participantes debían haber cursado una licenciatura o un posgrado en enseñanza de lenguas, y 3) debían estar laborando en una institución educativa en cualquier nivel.

En total, a lo largo de 4 años entrevisté a 24 participantes que cumplían con las características antes mencionadas. Después de la recolección y análisis de datos en los primeros sitios (2017 y 2018), me di cuenta de que las respuestas de los participantes tenían comunalidades de acuerdo con el nivel en donde ejercían la docencia. Así, las situaciones y características de los docentes de nivel preescolar, primaria, secundaria o preparatoria eran comunes entre sí. Por el contrario, las perspectivas y características de los docentes que trabajaban a nivel universitario eran generalmente distintas a los de los docentes laborando en educación básica y media superior. Contrastar las perspectivas de ambos grupos me ayudó a encontrar diferentes visiones de la implementación de políticas en la enseñanza de idiomas.

De los 24 participantes que entrevisté, 17 eran docentes que trabajaban a nivel preescolar, primaria, secundaria o preparatoria. En promedio, estos docentes era jóvenes y tenían menos de diez años de ejercer la docencia (Promedio=7.8,  $DE=2.1$ ). La mayoría de los docentes eran mujeres ( $n=16$ ). En términos de su lugar de origen, 10 eran del estado de Puebla, 6 de Oaxaca, y uno del estado de Tlaxcala. Todos los docentes que entrevisté trabajaban simultáneamente en al menos dos trabajos de medio tiempo, en diferentes instituciones públicas y privadas, en los niveles anteriormente mencionados, y sólo una era coordinadora de un pequeño colegio particular en la ciudad de Puebla.

Los 7 participantes restantes eran profesores universitarios que, en su mayoría, habían trabajado en un programa de enseñanza del idioma inglés por, al menos, 15 años (Promedio=17.8,  $DE=5.4$ ). La gran mayoría de los profesores universitarios que entrevisté eran mujeres ( $n=6$ ). Con relación a su lugar de origen, más de la mitad de los profesores que entrevisté eran del estado de Puebla ( $n=4$ ), mientras que el resto radicaban en Oaxaca ( $n=2$ ) y Tlaxcala ( $n=1$ ). En este sentido, es importante señalar que todos los profesores universitarios que entrevisté tenían puestos de definitividad en sus instituciones y, en la mayoría de los casos, contaban con posiciones de tiempo completo y recibían (o habían recibido) algún tipo de estímulo para su desarrollo profesional.

## Recolección de Datos

La recolección de datos tuvo lugar en los estados de Puebla (2017, 2019, 2021), Oaxaca (2018), y Tlaxcala (2020-2021). En todos los casos, la recolección de datos tuvo lugar en las instalaciones de programas de enseñanza de lenguas de las universidades públicas más reconocidas de dichos estados—con excepción en los estudios de Puebla, 2021, y de Tlaxcala 2020-2021, cuando la recolección de datos tuvo lugar a través de herramientas virtuales, como Zoom, debido a la pandemia de Covid-19. Las entrevistas fueron transcritas en su totalidad por el autor.

## Posicionalidad

De acuerdo con las recomendaciones de Sikes (2004), es de suma importancia revelar cómo mis propias experiencias y perspectivas influenciaron no sólo el análisis de datos, sino todo el diseño estructural de este artículo. Debido al enfoque cualitativo de este estudio, los datos fueron interpretados de acuerdo con las experiencias, perspectivas, y objetivos del investigador; es decir, desde la posicionalidad del mismo. En otras palabras, la posicionalidad es un acto de integridad

académica en que el autor revela el razonamiento detrás de las decisiones estructurales, metodológicas y de decodificación de una investigación (Takacs, 2002).

Así, el diseño e interpretación de los datos que componen el presente trabajo se ofrecen desde la participación periférica (Lave y Wagner, 1991) del investigador. La “participación periférica” de Lave y Wagner (1991) se refiere a que yo, el investigador, no había alcanzado “puestos centrales” o de poder en la academia mexicana durante el periodo de recolección e interpretación de datos. Es decir, durante la mayor parte del diseño, recolección y análisis de datos (2012-2021), yo no contaba con estabilidad laboral ni tenía prestaciones básicas laborales, como derecho a la salud o a vacaciones. De alguna forma, mi propia experiencia es similar a la de los participantes más jóvenes de esta investigación.

En este sentido, mi posicionalidad y la subjetividad con el análisis y diseño de este artículo tienen que ver con varios factores, como mi color de piel y el hecho de que soy hablante del inglés como segunda lengua. De esta manera, la perspectiva con la que diseñé y analicé los datos del presente artículo tiene el objetivo de mostrar la irreflexión de las ideologías que guían las políticas de enseñanza de lenguas y de mostrar lo que, desde mi punto de vista, representa la reproducción de injusticias flagrantes.

Debido a mi situación transnacional, y mi reciente afiliación a una universidad dentro de los Estados Unidos, la subjetividad en el diseño, recolección e interpretación de datos están intrínsecamente relacionados con mi situación de *insider/outsider* (Kusow, 2003). Es decir, yo, como los demás participantes de esta investigación, experimenté en primera persona las consecuencias de las ideologías preponderantes en las políticas de enseñanza de lenguas en México mientras trabajé en este país; sin embargo, mi formación y mi reciente empleo en instituciones fuera de México me ha permitido analizar este fenómeno desde otra perspectiva y, principalmente, me ha dado la oportunidad de tener una mayor libertad académica al referirme a fenómenos que ocurren dentro de instituciones mexicanas sin temor a repercusiones negativas.

## **Análisis de Datos**

Inicialmente, analicé los datos que componen este estudio después de cada periodo de entrevistas. Es decir, analicé los datos en el 2017, 2018, 2019 y en el 2021. En cada uno de los periodos de recolección de datos, llevé a cabo procesos de análisis divididos en dos ciclos de codificación de acuerdo con las recomendaciones de Seidman (2006). De esta manera, en cada momento de recolección de datos, después de la codificación inicial para encontrar patrones temáticos iniciales, llevé a cabo una decodificación axial. La decodificación axial tuvo como objetivo encontrar relaciones entre los temas y buscar relaciones categóricas a través de procesos inductivos y deductivos. La razón por la que inicialmente realicé decodificaciones independientes en cada momento de la investigación fue para entender las particularidades de los docentes en cada estado, antes de comparar las similitudes en los tres sitios de estudio.

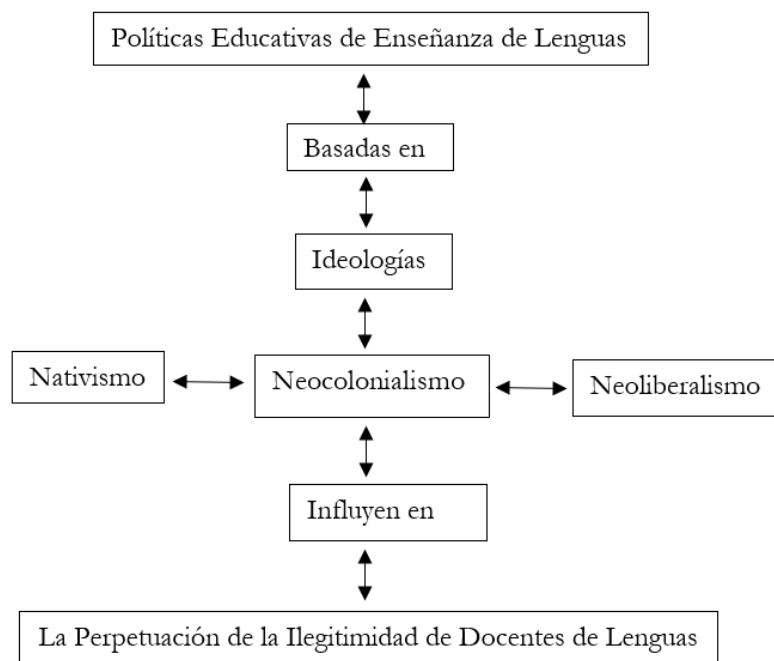
Debido a la distancia temporal entre la recolección de datos—entre el primer y último ciclo de entrevistas hubo una distancia temporal de casi 4 años—y a que gradualmente fui obteniendo un panorama temático más comprensivo de las ideologías que afectan las políticas de enseñanza de lenguas en México, en el 2022 inicié un “proceso iterativo” que, según Srivastava y Hopwood (2009), es el desarrollo de reflexión e introspección para volver a decodificar los temas y subtemas en nuevas categorías.

Con este propósito, utilicé las decodificaciones iniciales de cada momento de recolección de datos para crear nuevas relaciones temáticas comunes a los 24 participantes. Después de una nueva decodificación axial inclusiva de todos los momentos, participantes y sitios de la investigación, encontré que las categorías temáticas de (i)legitimidad estaban relacionadas con la relación intrínseca

entre nativismo, (neo)colonialismo y neoliberalismo, son ideologías presentes en las políticas de enseñanza de lenguas en México (ver la Figura 1).

### Figura 1

*Decodificación Axial de las Ideologías que Afectan las Políticas de Enseñanza de Lenguas en México*



*Nota:* Tabla creada por el autor.

## Resultados

### El Nativismo en las Políticas de Enseñanza de Lenguas

Probablemente por las ideologías lingüísticas ya prevalentes en la sociedad y la educación mexicana, la formación de docentes en lenguas ha sido fuertemente influenciada por ideas nativistas. En particular, como mencionan Meyer y Alvarado (2010), las primeras generaciones de profesores universitarios mexicanos formados en enseñanza de lenguas tenían como referencia a Noam Chomsky y su gramática generativa (1965). Chomsky, con el fin de hacer de la lingüística una ciencia cuantificable y exacta, creó la "gramática generativa" que sostiene un origen psicolingüístico a través de, principalmente, análisis fonéticos, fonológicos y morfosintácticos.

Las propuestas de Chomsky (1965) sostienen que la examinación del lenguaje se debe hacer en personas nativas que pertenecen a "comunidades homogéneas de lenguaje, que conocen el idioma perfectamente, y que no son afectados por condiciones gramáticas irrelevantes, como las limitaciones de memoria, cambios de atención, intereses, ni errores" (p.3). Las ideas chomskianas de análisis del lenguaje promovieron ideologías del hablante nativo como el "ideal" para la creación (y asumida enseñanza) del lenguaje. Lamentablemente, 50 años después de la enunciación de la



gramática generativa, las ideas de superioridad nativa siguen presentes dentro de las universidades mexicanas. Romana<sup>1</sup>, una docente de lenguas en Tlaxcala, me dijo:

Pues a mí me enseñaron lo de Chomsky...pero nunca me enseñaron a cuestionar eso que él dice, lo del input y el hablante nativo y todo eso...Incluso ahora en la maestría, creo que es la primera vez que me pongo a pensar qué es un hablante nativo. Creo que tampoco mis profesores se cuestionan eso, ni siquiera aquí en la maestría...siempre pensamos que el nativo es superior, sólo por ser nativo. (Romana, 11 de abril 2021)

En su respuesta, Romana dijo que apenas estaba creando consciencia de las implicaciones que causaban las concepciones del “hablante nativo ideal”. Con preocupación menciona que incluso sus profesores reproducen esta ideología. De forma similar, en una de mis investigaciones en Puebla, una profesora universitaria me dijo refiriéndose a los estudiantes transnacionales (es decir, aquellos que habían vivido en Estados Unidos):

Yo, estudié, yo me preparé, pero tú eres el hablante [nativo], el que estuvo en contacto con el idioma; y te pido por favor que si en algún momento yo llego a pronunciar o decir algo incorrecto, con toda confianza, tú puedes venir a decirme “Sabe qué, que esto es así, y así”. Porque aprendes. Él es el que tiene la lengua. (Antonia, 29 de enero, 2019)

La adopción de ideologías lingüísticas nativistas, en donde no se cuestiona la idealización del hablante nativo como el ideal para aprender una lengua, tiene repercusiones aún entre el profesorado que prepara futuros profesores de idioma. En este caso, Antonia otorga al hablante nativo una posición de superioridad lingüística sobre su conocimiento.

En un tono similar, Lety—la única participante que ocupa un puesto de coordinación institucional—reproduce las nociones de superioridad del nativo dentro de su labor diaria: Cuando recién entré como coordinadora, necesitaba yo una maestra. Y llegó una maestra muy buena, que no tiene la licenciatura... Y tiene muy bonita pronunciación, sonaba como nativa. Entonces, yo la contraté (Lety, 13 de octubre del 2017)

Lety egresó de la misma institución donde enseña Antonia, y muy probablemente estuvo bajo su tutela en alguna clase. Ahora que Lety tiene un puesto de poder, como la coordinación de su escuela, ha perpetuado la idea de que los hablantes nativos (por ejemplo, alguien que suena como tal) puede ser contratada como docente aún sin contar con la preparación académica necesaria.

En un caso similar, Yoalli, una profesora en el estado de Oaxaca de piel blanca y ojos claros, explica la relación entre el nativismo y el racismo sobresaliente entre las autoridades educativas mexicanas. Así, ella narra lo que experimentó cuando la entrevistó un egresado de una institución pública en Oaxaca:

Estoy güerita, la verdad. Entonces, cuando voy a pedir trabajo, se fijan en esto: mi color de piel, mi pronunciación y mi nivel de inglés. Entonces, ya por tener una buena pronunciación y por ser güera, ya voy a ser la maestra perfecta. Y eso no me gusta. El coordinador de inglés de una escuela privada me dijo “es que yo sé lo que veo, yo reconozco lo que veo con verlo una vez”. (Yoalli, 20 de julio 2018)

En México, como en otros países en desarrollo, la relación entre nativismo, oralismo—es decir, el concepto en el que el lenguaje está valorizado únicamente de acuerdo la producción oral (Block,

---

<sup>1</sup> Éste y todos los nombres de los participantes se han cambiado por pseudónimos para asegurar el anonimato.

2013), —y raza está fuertemente arraigado entre los docentes con poder administrativo (Martínez-Prieto y Lindahl, 2022). El caso de Yoalli muestra su resistencia hacia los discursos nativistas, racistas y oralistas que los mismos egresados de universidades públicas utilizan en sus procesos de contratación. Sin embargo, los casos de Lety y de Yoalli muestran que son muchas veces los mismos egresados de las universidades mexicanas los que perpetúan dichas políticas irreflexivas cuando ocupan posiciones administrativas.

La falacia del hablante nativo tiene repercusiones entre los creadores de políticas para enseñanza de lenguas—que muy probablemente también se formaron en instituciones públicas en México. En el 2017, ante el inminente regreso de mexicanos en los Estados Unidos debido a la xenofobia y racismo de la administración de Donald Trump, el gobierno del estado de Puebla decidió, como medida, otorgar plazas de profesores de idioma a los migrantes de retorno sin importar su preparación pedagógica, tan sólo por el hecho de ser “hablantes nativos” (Martínez-Prieto y Lindahl, 2020). Dicha política lingüística ponía en entredicho el proceso de preparación y selección que los docentes clasificados como “no nativos” tienen que pasar para obtener dichas plazas (Martínez-Prieto y Lindahl, 2022).

A pesar de que investigaciones recientes han abordado el tema del nativismo dentro de las instituciones mexicanas (i.e. López-Gopar, 2016), las experiencias de Lety y Yoalli sugieren que son los mismos profesores universitarios los que reproducen ideas nativistas entre los futuros docentes y administrativos en México, los cuales, a su vez, perpetúan dichas ideologías en sus puestos de trabajo y entre la sociedad en general.

### **El (Neo)Colonialismo en las Políticas de Profesionalización**

Fue en la última década del siglo XX que el gobierno mexicano decidió iniciar con programas de profesionalización del profesorado de universidades públicas mexicanas. Dicha profesionalización tuvo como origen diversas razones que estaban principalmente relacionadas a la economía (Ramírez-Romero, 2013). Así, debido a la recomendación expresa de la Organización para el Desarrollo y Cooperación Económica (OCDE) y la inminente entrada del Tratado de Libre Comercio entre México, Estados Unidos, y Canadá (TLC), en 1992, el gobierno mexicano inició con la profesionalización de los profesores universitarios, incluyendo los que laboraban en los programas de enseñanza de lenguas (Torres, 2009). De alguna manera, se podría decir que el requerimiento de la OCDE—agencia internacional liderada por los Estados Unidos (Arellano, 1994)—y la eventual inclusión de dichas políticas educativas representan una forma de neocolonialismo sobre la soberanía y autonomía mexicanas.

La profesionalización de profesores universitarios también tuvo que ver con el incremento en la demanda estudiantil: entre 1990-2000, los programas para preparar docentes de lenguas crecieron rápidamente (Gilbón y Gómez, 1996). Con el afán de promover la profesionalización de profesores universitarios, la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el Consejo Británico—que es una organización dependiente del gobierno británico, encargada de la difusión de la cultura de este país y del idioma inglés—establecieron de forma conjunta el “Proyecto de Profesionalización de Maestros de Inglés”, durante la administración de Carlos Salinas de Gortari (1988-1994). Dicho proyecto, como parte del giro neoliberal en México, tenía una ventaja para las instituciones británicas: las ganancias del mercado mexicano para las ventas de materiales para la enseñanza del inglés—ver el artículo “The Market for British Books in Mexico” (McCarney, 1989)—y la formación de profesores para promover el consumo de dichos productos. En el mismo sentido, el gobierno mexicano auspició la obtención de grados en programas en línea y semipresenciales en universidades de Inglaterra y, en menor medida, de Australia (Montaño-Rodríguez, 2007).

A pesar del éxito de dicho programa (que se mantiene vigente con ligeras variaciones en varias instituciones públicas de México y en el que muchos profesores universitarios han obtenido títulos de pre y posgrado), la gran mayoría de sus egresados han hecho poco, o nada, para revertir el discurso nativista prevalente en las universidades mexicanas (Martínez Prieto y Lindahl, 2020). De esta manera, Roberta, una profesora mexicana que realizó su posgrado en el Reino Unido, mencionó:

Pues lo que pasa es que no nos conviene [cuestionar el nativismo]. Ni a ellos [las universidades británicas]. A nosotros nos asignan un tutor, tenemos algunas clases, pero principalmente quieren que te concentres en la tesis...sí es difícil, la verdad. Pero ellos [las universidades británicas] entienden que es negocio...no pueden ponerse muy exigentes porque nosotros tenemos todavía que dar clases aquí. Si se ponen muy exigentes, se les acaba el negocio y a nosotros [se nos acaba] el apoyo [para pagar la colegiatura del posgrado]. Y menos nos conviene ponernos a cuestionar el nativismo [en nuestras clases]...porque ahora nos beneficia. El hacer la maestría o el doctorado allá nos da más reputación y más chances de subir [en los puestos de trabajo]. No lo cuestionamos porque ahora nos sirve (Guadalupe, mayo, 2021)

En este caso, Guadalupe fue crítica y abierta sobre las razones por las cuales el “Proyecto de Profesionalización de Maestros de Inglés” no ha tenido repercusiones positivas para poner en entredicho las políticas irreflexivas de nativismo y neocolonialismo presentes en México. Para Guadalupe, si los profesores que se inscriben a dichos programas pusieran en entredicho las ideologías promovidas en los mismos, el negocio se acabaría: las universidades en Europa y Australia dejarían de recibir ingresos por las colegiaturas del profesorado mexicano, y los profesores mexicanos dejarían de recibir apoyos económicos para continuar con su formación profesional en dichas instituciones.

Lamentablemente, no todos los docentes asumen la postura crítica de Guadalupe ante esta situación. Por el contrario, algunos de ellos han adoptado como propias ideologías nativistas y (neo)colonialistas, aún en su propio perjuicio lingüístico. En una de mis notas del 2021, cuando daba clase en un posgrado en una universidad mexicana, escribí:

Mis colegas tienen posgrados en línea de universidades australianas. Probablemente, por el fuerte arraigo que el nativismo tiene entre el profesorado mexicano, siempre ponen como referencia a otra colega, sin posgrado, que es “nativa” y que, además, es de piel blanca y que trabaja como evaluadora para el “British Council” ...De la misma manera, a pesar de que yo estudié mi licenciatura y posgrados en universidades de habla inglesa, yo no soy considerado como “nativo”, por lo que mis sugerencias pasan a segundo plano. Cuando he cuestionado sus ideologías nativistas y el valor colonialista de las mismas, mis ideas no son tomadas como punto de vista para la reflexión; por el contrario, mis colegas se molestan pues pongo en riesgo su *status quo* (marzo, 2021)

En mi experiencia como docente en programas de licenciatura y posgrados en México, siempre encontré resistencia del profesorado al cuestionar la intersección entre nativismo y colonialismo reinante institucionalmente. De alguna forma, cuestionar estas ideologías ponía en riesgo el *status quo* de los demás profesores formados dentro del “Proyecto de Profesionalización de Maestros de Inglés”. Paradójicamente, a pesar de su preparación en universidades australianas y británicas, la referencia del “hablante ideal” de mis colegas era una hablante “nativa”, de piel blanca y que trabajaba para una institución (neo)colonialista.

En términos de la aplicación de conocimientos para el mejoramiento de sus comunidades académicas, el “Programa de Profesionalización de Maestros de Inglés” ha contribuido poco a crear núcleos académicos de cooperación, en especial entre aquellos profesores jóvenes, de tiempo parcial, o aquellos que aún no tienen la suficiente antigüedad para acceder a apoyos de superación:

...Lo que pasa que ellos [los profesores de los programas de profesionalización] crean sus propios grupos, muy cerrados, hay mucha política... En teoría, los programas de profesionalización deben buscar el mejoramiento de la universidad, ¿no?... Pero siento que sólo van a tomarse la foto en la universidad donde van [en Inglaterra], y que con eso ya piensan que tienen un mejor nivel que nosotros, que saben más sólo por estudiar en sus programas.... (Miguel, 30 de enero del 2019)

Para Miguel, un profesor contratado por hora clase en una universidad en el estado de Puebla para trabajar en el Centro de Lenguas, las políticas de profesionalización del profesorado universitario no promueven comunidades del conocimiento ni, muchos menos, colaboración entre profesores. Por el contrario, la adopción de ideologías (neo)colonialistas ha hecho que esta política de profesionalización fomente ideas de segregación y predominio entre algunos de sus beneficiados: la formación obtenida en una institución del extranjero se considera, *a priori*, como superior.

A pesar de que el “Proyecto de Profesionalización de Maestros de Inglés” fue—y sigue siendo—exitoso en aumentar el número de profesores universitarios con postgrados en el extranjero (Mendoza González, 2017), éste ha ayudado poco a confrontar el paradigma nativista-(neo)colonialista que ha prevalecido en México en los últimos 30 años dentro de la enseñanza de lenguas, al menos en los tres estados donde esta investigación fue realizada. En otras palabras, este tipo de políticas de formación de profesorado universitario no han contribuido en promover la justicia social. Los docentes mexicanos que ahí se entrenan, como el caso de Guadalupe, en lugar de adquirir ideologías críticas para promover una educación más justa, se benefician y perpetúan ideologías (neo)colonialistas y nativistas. Así, algunos profesores universitarios que asisten a posgrados en Inglaterra y Australia reproducen ideologías que sostienen el conocimiento adquirido en los países (neo)colonialistas como superior lo cual, preocupantemente, perpetúa el poder de instituciones y personas de dichos países como reguladoras *de facto* de las políticas de enseñanza de lenguas en México.

### **El Neoliberalismo dentro de las Políticas de Enseñanza de Lenguas en México**

A principios de 1980, el gobierno mexicano adoptó, por recomendación del Banco Mundial, el neoliberalismo como eje rector de sus políticas económicas, sociales y educativas, incluyendo la enseñanza de lenguas. A partir de entonces, la educación mexicana pública tuvo como propósito desarrollar trabajadores calificados para competir en el mercado internacional (Torres, 2009). A pesar de su autonomía, las universidades mexicanas poco a poco sucumbieron ante la encomienda de la Secretaría de Educación Pública y adoptaron, al menos durante 1982-2018, políticas neoliberales como ejes del desarrollo educativo.

Como una de las premisas del neoliberalismo tiene que ver con la medición de resultados a través de exámenes estandarizados (Au, 2016), los programas de enseñanza de lenguas en México implementaron, irreflexivamente, la adopción de certificaciones internacionales de idioma como parámetros del desarrollo estudiantil y catedrático. Dentro de este contexto, comparados con otras áreas de conocimiento, los docentes de lengua son los únicos que deben validar su conocimiento periódicamente, lo cual los pone situaciones de ilegitimidad constante (Martínez-Prieto y Lindahl, 2020). Durante una investigación en el estado de Puebla, una profesora universitaria me comentó:

Pues es una moda [las certificaciones] que se impuso desde el modelo neoliberal. Antes no hacía falta nada de eso. Pero lo impusieron, a fuerza lo pusieron. Ahora todas las clases enseñan para la certificación, como si toda la competencia comunicativa se demostrara en una certificación...ahora todo, absolutamente todo, está diseñado para que la enseñanza tenga como meta única que los estudiantes pasen las certificaciones...Y sale el estudiante diciendo “Tengo B1, en C1” cuando realmente sólo saben responder el examen [de certificación]. (María, 10 de junio, 2021)

Para María, que llevaba más de 25 años enseñando una lengua adicional a nivel universitario, las certificaciones de idioma fomentan una idea falsa del conocimiento de una lengua; es decir, el conocimiento que aprenden los estudiantes de lengua dentro del salón de clase no promueve su mejor proficiencia lingüística, sino sólo su habilidad para responder exámenes de certificación. De forma paralela, la sociedad, emulando lo que pasa dentro de las universidades, ha adoptado las certificaciones como el único indicador del conocimiento del idioma. Cuando cuestioné a Lety, una docente egresada de un programa universitario de enseñanza de lenguas, sobre la razón por qué las certificaciones se habían vuelto preponderantes en la enseñanza de lenguas en México, ella mencionó que:

Porque así se los han marcado. Así se los han vendido [la idea de las certificaciones]. Yo trabajo con certificaciones con nivel niños y es lo que vendo. Lo vendo y es mi trabajo. Pero en términos personales, pienso que son una pérdida de tiempo, una pérdida de dinero, y a la larga no te va a dar más en términos profesionales. [cambia el tono de voz e ironiza]. “Mis maestros están certificados en el inglés, aunque sean una papa enseñando”. Es como avalarse. Papelito manda. (Lety, 5 de marzo 2017)

Para Lety, la sociedad, las instituciones educativas, y los padres de familia han asumido que las certificaciones de idioma garantizan que las personas saben un idioma, por lo que escogen instituciones que tienen profesorado “certificado”. Sin embargo, para Lety las certificaciones no ayudan en nada, más que para hacer negocio.

En este orden de ideas, es tal la interiorización de las ideas neoliberales de educación entre las instituciones que ofrecen programas de enseñanza de lenguas, que hay veces en las que los títulos universitarios son considerados menos importantes que dichas certificaciones. Después de una entrevista con directivos de universidad que se describe como “privada, religiosa, y con vocación popular” dentro del estado de Puebla, escribí:

Me preguntaron por qué no tenía certificaciones de idioma. Les respondí que, por varias razones, pero principalmente porque las certificaciones era un negocio neoliberal y neocolonialista, y que no era necesario que volvieran a legitimar mi conocimiento del lenguaje, pues mis estudios de licenciatura y posgrado tuvieron lugar en instituciones de habla inglesa, y que en esos lugares no me había pedido “certificarme” cada dos años. Una de las coordinadoras, de origen francés, señaló que haber estudiado en esos países no garantizaba que yo hablara inglés “correctamente” ...Evidentemente, ella no tenía que certificar su proficiencia lingüística en español para trabajar en México. (notas del 10 de enero del 2021)

Las certificaciones de idioma en México se han arraigado tan fuertemente que, como en esta ocasión, algunas instituciones las han tomado como el único referente legítimo para medir el conocimiento de un idioma. Como el neoliberalismo está fuertemente conectado al (neo)colonialismo en la enseñanza de lenguas en México (Martínez Prieto, 2021), las personas y

conocimientos de los países del Sur Global son más susceptibles a aceptar las imposiciones (académicas) de las políticas creadas en los “países desarrollados”. En este caso, los lugares de origen—y probablemente, el color de piel—de los participantes, así como su lengua materna, hacían necesario (o no) el requisito de la obtener una certificación periódica para comprobar la proficiencia lingüística en una lengua adicional.

Teóricamente, uno de los principios fundamentales del neoliberalismo es la libre competencia. No obstante, la “mano invisible” del mercado, al menos dentro de la enseñanza de lenguas en México, se da en situaciones de desigualdad en donde las empresas transnacionales han impuesto, con la aprobación de las instituciones mexicanas, una economía de mercado que sólo beneficia a número reducido de compañías editoriales. En este sentido, la imposición y aceptación irreflexiva de políticas neoliberales en términos de la certificación de idioma ha beneficiado a unas cuantas compañías de origen extranjero, principalmente del Reino Unido.

Bajo el objetivo de tener otorgar un seguimiento medible del desarrollo lingüístico de los estudiantes de lenguas, compañías editoriales extranjeras—como Cambridge University Press—han creado un lucrativo proceso para lograr las certificaciones: son las mismas compañías las que diseñan los materiales de enseñanza y que incluso “verifican” que los docentes de lengua sigan estrictamente los métodos descritos en sus libros de texto. De esta manera, Martín, un profesor poblano de lenguas que tenía más de 15 años de experiencia dentro del aula, comentó que:

Antes no eran así...pero de un tiempo acá, con eso de las certificaciones, todos debemos usar el mismo libro de la misma manera, y al mismo tiempo. Para que los alumnos según salgan certificados. Y últimamente tenemos a la gente de la editorial. Ellos vienen a tu clase y te observan, como si fueran tus jefes. Y te dicen “tienes que hacer eso”, “no estás haciendo esto”. Y ellos mismos te dan los exámenes ya hechos. Personalmente, se me hace una falta de respeto [para el docente], y más que lo permitan [los directivos]. Me siento observado y poco valorado, como si yo no supiera hacer mi trabajo. (Martín, enero 2020)

Para Martín, la intromisión de casas editoriales en sus clases lo hace sentir infravalorado. Es tal el involucramiento de la casa editorial en legitimar (o no) las prácticas docentes de los profesores de lengua, con miras a la certificación de la misma casa editora, que ellos mismos supervisan los materiales y la enseñanza dentro del salón de clase; igualmente, las casas editoriales interfieren con la evaluación de los alumnos. Contrario a los principios neoliberales, la necesidad creada de las constantes certificaciones de idioma para competir en el mercado laboral ha propiciado la monopolización de la enseñanza y materiales por una casa editorial.

La adopción del neoliberalismo en las políticas de enseñanza de lenguas en México ha ido de la mano con la influencia de políticas (neo)colonialistas y nativistas. En afán de tener un registro medible a través de las certificaciones de idioma ha relegado la libre competencia a un segundo término: es una sola empresa la que crea materiales de evaluación y preparación, supervisa profesores y legitima el quehacer docente. Paralelamente, la adopción irreflexiva de certificaciones de idiomas ha favorecido la infravaloración de los profesores de lenguas: no simplemente deben demostrar su conocimiento de la lengua a través de certificaciones periódicas, sino además deben supeditar sus enseñanzas de acuerdo con una casa editorial.

El neoliberalismo en la enseñanza de lenguas en México, así, no sólo se limita a promover una enseñanza diferenciada entre clases sociales (Sayer, 2020) o promover el aprendizaje de lenguaje desde etapas iniciales del desarrollo (Sayer, 2015; Sayer y Ban, 2013), sino a la desvalorización del quehacer docente. En otras palabras, el neoliberalismo actúa como una fuerza en tándem con las

ideologías nativistas y (neo)colonialistas en las políticas de ilegitimidad y precariedad de los docentes de lenguas de México.

## Conclusión

En este artículo, basado en datos recolectados a través de 4 años en tres diferentes universidades públicas de México, explico que los procesos de ilegitimidad a los que son constantemente sometidos los docentes de lenguas en México tienen que ver con ideologías (neo)colonialistas, nativistas, y neoliberales presentes en las políticas de enseñanzas de lenguas.

Como se ha discutido previamente (López-Gopar, 2016; Martínez-Prieto, 2020; Sayer, 2012), la enseñanza de idiomas en México actual es el resultado de un sistema colonial y racial que se ha desarrollado dentro de los últimos 500 años. Aunado al colonialismo ya presente en la sociedad mexicana, este artículo propone que hay ideologías con sustento académico—como aquellas enunciadas en acercamientos chomskianos— que han perpetuado conceptos nativistas que idealizan al hablante nativo como el “docente ideal”. De forma paralela, los datos aquí presentados sugieren que las políticas de profesionalización de los profesores universitarios en universidades británicas y australianas han hecho poco para mejorar la situación nativista prevalente en México. Por el contrario, algunos de estos profesores universitarios interiorizan, para beneficio o perjuicio propio—y, sin lugar a dudas, para beneficio de las instituciones británicas—, ideas nativistas y (neo)colonialistas dentro de su quehacer académico. De forma preocupante, los docentes bajo la tutela de dichos profesores universitarios reproducen dichas ideologías durante sus trayectorias profesionales, (p. ej. el caso de Lety). Como estos docentes eventualmente ocuparán puestos de poder en instituciones educativas, la enunciación de políticas nativistas se repite constantemente.

Dentro de la enseñanza de lenguas, las políticas neoliberales en los últimos treinta años han reforzado las ideologías (neo)colonialistas y nativistas que han sometido a los docentes de inglés a una posición de “obreros académicos”. Debido a las ideologías neoliberales en las políticas educativas, las certificaciones de idioma juegan un papel esencial en la enseñanza de lenguas dentro de la república mexicana. Así—contrario a la libre competencia—las compañías editoriales transnacionales han monopolizado el mercado de enseñanza de lenguas en México: son ellas las que controlan la enseñanza, evaluación y consiguiente certificación de los docentes de lenguas que, a pesar de haber concluido su formación profesional, deben someterse a la constante valoración de su conocimiento pedagógico y lingüístico.

Es en esta coyuntura que las ideologías presentes en las políticas de enseñanza de lenguas en México perpetúan los procesos de ilegitimidad entre los egresados de programas que forman profesores de inglés. De acuerdo con lo expuesto en este artículo, los docentes de lengua en México están expuestos a políticas en las que, sin importar su educación o esfuerzo, siempre los dejan en situación de desventaja, ya sea por su origen racial, por su condición de “no nativos”, o porque su conocimiento lingüístico y pedagógico siempre está condicionado al escrutinio periódico de una agencia extranjera.

La interrelación de ideologías nativistas, neoliberales y (neo)colonialistas dentro de las políticas educativas de enseñanza de lenguas han tenido un proceso de imposición e interiorización gradual dentro de la sociedad mexicana. Mientras la literatura ha mencionado la irreflexión y prioridades burocráticas en las políticas de enseñanza de lenguas (Ramírez-Romero y Sayer, 2016; Ramírez-Romero y Vargas-Gil, 2019; Sayer y López-Gopar, 2015), esta investigación hace énfasis en las ideologías preponderantes en dichas políticas y la perpetuación de la ilegitimidad que éstas provocan. A pesar de que, tradicionalmente, los docentes de lenguas encuentran pocas alternativas para expresar su descontento con políticas educativas (Ávalos Rivera, 2016; Trejo-Guzmán, 2010), el presente artículo busca crear consciencia entre el profesorado universitario y futuros docentes de

lenguas para que, poco a poco, se abran espacios de resistencia, agencialidad y reflexión dentro de la enseñanza de lenguas en México.

## Referencias

- Alim, H. S., Rickford, J. R., & Ball, A. F. (Eds.). (2016). *Raciolinguistics: How language shapes our ideas about race*. Oxford University Press.  
<https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780190625696.001.0001>
- Ambrosio, J. (2013). Changing the subject: Neoliberalism and accountability in public education. *Educational Studies*, 49(4), 316-333. <https://doi.org/10.1080/00131946.2013.783835>
- Arellano, L. (1994). El ingreso a la OCDE. *Revista Mexicana de Política Exterior*, (44), 190-198.
- Au, W. (2016). Meritocracy 2.0: High-stakes, standardized testing as a racial project of neoliberal multiculturalism. *Educational Policy*, 30(1), 39-62.  
<https://doi.org/10.1177/0895904815614916>
- Block, D. (2013) Moving beyond 'lingualism': Multilingual embodiment and multimodality in SLA. In S. May (Ed.) *The multilingual turn: Implications for SLA, TESOL and bilingual education* (pp. 54-67). Taylor y Francis.
- Canagarajah, A. S. (1999). Interrogating the "native speaker fallacy": Non-linguistic roots, non-pedagogical results. In G. Braine (Ed.), *Non-native educators in English language teaching* (pp. 77-92). Erlbaum.
- Cheng, G. (2017). The impact of online automated feedback on students' reflective journal writing in an EFL course. *The Internet and Higher Education*, 34, 18-27.  
<https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2017.04.002>
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. The MIT Press.  
<https://doi.org/10.21236/AD0616323>
- De la Garza Toledo, E. (2003). *Corporativismo sindical y modelo neoliberal en México*. Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa.
- Flores, N., & Chaparro, S. (2018). What counts as language education policy? Developing a materialist anti-racist approach to language activism. *Language Policy*, 17(3), 365-384.  
<https://doi.org/10.1007/s10993-017-9433-7>
- Gilbón, D. M., & Gómez, M. E. (1996). Desarrollo de los centros de lenguas en las instituciones de educación superior de México: Una primera aproximación a su estudio. En D. M. Gilbón & M. E. Gómez (Eds.), *Antología del 8º Encuentro Nacional de Profesores de Lenguas Extranjeras* (pp. 231 – 258). UNAM.
- Kubota, R., & Lehner, A. (2004). Toward critical contrastive rhetoric. *Journal of Second Language Writing*, 13(1), 7-27. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2004.04.003>
- Kusow, A. M. (2003). Beyond indigenous authenticity: Reflections on the insider/outsider debate in immigration research. *Symbolic Interaction*, 26(4), 591-599.  
<https://doi.org/10.1525/si.2003.26.4.591>
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511815355>
- López Gopar, M. (2016). *Decolonizing primary English language teaching*. Multilingual Matters.  
<https://doi.org/10.21832/9781783095773>
- Marshall, C., & Rossman, G. B. (2015). *Designing qualitative research* (6th ed.). Sage.
- Martínez-Prieto, D. (2020). *The ideological impact of US curricula on Mexican transnational pre-service language teachers* (Doctoral dissertation, The University of Texas at San Antonio).



- Martínez-Prieto, D. (2021). The effect of US curricular ideologies on Mexican transnational pre-service English language teachers. In A. Ahmed & O. Barnawi (Eds.). *Mobility of knowledge, practice and pedagogy in TESOL teacher education: Implications for transnational contexts* (pp. 123-145). Routledge. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-64140-5\\_7](https://doi.org/10.1007/978-3-030-64140-5_7)
- Martínez-Prieto, D., & Lindahl, K. (2020). (De) legitimization: The impact of language policy on identity development in an EFL teacher. *TESOL Journal*, 11(3), e00514. <https://doi.org/10.1002/tesj.514>
- Martínez-Prieto, D., & Lindahl, K. (2022). National perspectives on Mexican transnational EAL teachers: Ideological and professional challenges. In R. Jain, B. Yazan & S. Canagarajah (Eds.). *Transnational research in English language teaching: Critical practices and identities* (pp. 125-144). Routledge. <https://doi.org/10.21832/9781788927482-009>
- McCarney, F. (1989). The market for British books in Mexico. *Learned Publishing*, 2(3), 134-137. <https://doi.org/10.1002/leap/20049>
- Mendoza González, M.A. (2017). Breve resumen histórico de la enseñanza del inglés en los planes de estudio de educación básica y media superior en México. *POBACMA*, 6(1), 55-60.
- Meyer, L., & Alvarado, B. M. (Eds.). (2010). *New world of indigenous resistance: Noam Chomsky and voices from North, South, and Central America*. City Lights Books.
- Montaño Rodríguez, M. d. S. (2007). La investigación sobre la enseñanza de lenguas extranjeras en los estados de Baja California y Baja California sur. En J. L. Ramírez Romero (Coord.), *Las investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras en México* (pp. 62-88). Plaza y Valdés.
- Mora Pablo, I. (2011). *The 'native speaker' spin: The construction of the English teacher at a language department at a university in central Mexico* (Doctoral dissertation, University of Kent).
- O'Connell, T. S., & Dymont, J. E. (2011). The case of reflective journals: Is the jury still out? *Reflective Practice*, 12(1), 47-59. <https://doi.org/10.1080/14623943.2011.541093>
- Pérez-Milans, M., & Tollefson, J. W. (2018). Language policy and planning: Directions for future research. *The Oxford handbook of language policy and planning* (pp. 727-741). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190458898.013.36>
- Phillipson, R. (1992). *Linguistic imperialism*. Oxford University Press.
- Phillipson, R. (2016). Myths and realities of global English. *Language Policy*, 16(3), 313-331. <https://doi.org/10.1007/s10993-016-9409-z>
- Ramírez Romero, J. L. (2013). *Una década de búsqueda: Las investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras en México (2000-2011)*. Editorial Progreso.
- Ramírez-Romero, J. L., & Sayer, P. (2016). The teaching of English in public primary schools in Mexico: More heat than light? *Education Policy Analysis Archives*, 24(84). <https://doi.org/10.14507/epaa.24.2502>
- Ramírez-Romero, J. L., & Vargas-Gil, E. (2019). Mexico's politics, policies and practices for bilingual education and English as a foreign language in primary public schools. In G. Guzmán Johannessen. *Bilingualism and bilingual education: Politics, policies and practices in a globalized society* (pp. 9-37). Springer, Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-05496-0\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-030-05496-0_2)
- Saldaña, J. (2009). *The coding manual for qualitative research methods*. Sage.
- Sayer, P. (2012). *Ambiguities and tensions in English language teaching: Portraits of EFL teachers as legitimate speakers*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203803714>
- Sayer, P. (2015). "More & earlier": Neoliberalism and primary English education in Mexican public schools. *L2 Journal*, 7(3). <https://doi.org/10.5070/L27323602>

- Sayer, P. (2019). The hidden curriculum of work in English language education: Neoliberalism and early English programs in public schooling. *AILA Review*, 32(1), 36-63.  
<https://doi.org/10.1075/aila.00020.say>
- Sayer, P., & Ban, R. (2013). What students learn besides language: The non-linguistic benefits of studying English as a foreign language in primary school. *Mextesol Journal*, 37(3), 1-17.
- Sayer, P., & López-Gopar, M. (2015) Language education in Mexico. In W. E. Wright, S. Boun & O. García (Eds.), *The handbook of bilingual and multilingual education*. John Wiley y Sons.  
<https://doi.org/10.1002/9781118533406.ch37>
- Seidman, I. (2006). *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences* (3<sup>rd</sup> ed). Teachers College Press.
- Sikes, P. (2004). *Methodology, procedures and ethical concerns. Doing educational research: A guide for first-time researchers*. Sage Publications. <https://doi.org/10.4135/9781446280485.n2>
- Sotelo, M. E. R. (2016). *Los orígenes del neoliberalismo en México: La Escuela Austriaca*. Fondo de Cultura Económica.
- Srivastava, P., & Hopwood, N. (2009). A practical iterative framework for qualitative data analysis. *International Journal of Qualitative Methods*, 8(1), 76-84.  
<https://doi.org/10.1177/160940690900800107>
- Takacs, D. (2002). Positionality, epistemology, and social justice in the classroom. *Social Justice*, 29(4 (90)), 168-181.
- Torres, C. A. (2009). *Globalizations and education: Collected essays on class, race, gender, and the state*. Teachers College Press.
- Trejo-Guzmán, N.P. (2010). *The teacher self-construction of language teachers*. [Ed.D. dissertation, The University of Exeter]. Open Research Exeter.

## About the Author

### David Martínez-Prieto

University of Texas Rio Grande Valley

david.martinezprieto@utrgv.edu

<https://orcid.org/0000-0001-8227-9831>

David Martínez-Prieto is an assistant professor at the Department of Bilingual and Literacy Studies at the University of Texas Rio Grande Valley. He has taught at undergraduate and graduate ESL/bilingual programs in the United States and Mexico. David holds a Ph.D. in culture, literacy, and language from the University of Texas at San Antonio. His area of concentration relates to the impact of curricular ideologies amongst (pre-service) language teachers in the United States and Mexico.

---

## archivos analíticos de políticas educativas

Volumen 31 Número 14

14 de febrero 2023

ISSN 1068-2341

---



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, distribuir, y adaptar este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, los cambios se identifican y la misma licencia se aplica al trabajo derivada. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>. Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. La sección en español para Sud América de AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University* y la *Universidad de San Andrés* de Argentina. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), PubMed, QUALIS A1 (Brazil), Redalyc, SCImago Journal Rank, SCOPUS, SOCOLAR (China).

Sobre el consejo editorial: <https://epaa.asu.edu/ojs/index.php/epaa/about/editorialTeam>

Por errores y sugerencias contacte a [Fischman@asu.edu](mailto:Fischman@asu.edu)

Síguenos en EPAA's Facebook comunidad at <https://www.facebook.com/EPAAAPE> y en Twitter feed @epaa\_aape.

---