

Ese **trabajo**

INFINITO

Benita Areli Flores Martínez

QUE ES

la

**ENSEÑANZA**

del

LENGUAJE

Recibido: 31/agosto/2015

Aprobado: 29/septiembre/2015

“En casi todos los tipos de enseñanza, el tiempo es un problema crónico. Va con el territorio en el que nos movemos. Por eso, la misma naturaleza de la enseñanza es un trabajo infinito que no se acaba nunca, nunca pasa, nunca está hecho”.

Andy Hargreaves

### Resumen:

El propósito del presente artículo es esbozar algunas ideas en torno a la profesionalización docente en el área de lenguaje del nivel bachillerato. Se analizan algunos datos sobre el perfil académico de los profesores en servicio del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) de la UNAM para detectar necesidades formativas y su posible impacto en el currículo de las licenciaturas en Lengua y Literatura y Comunicación y Periodismo.

**Palabras clave:** Formación docente, enseñanza del lenguaje, perfiles académicos del profesorado, nivel bachillerato.

### Abstract:

*The purpose of this article is to look at some ideas about teaching professionalization at Language in high school. The analysis assesses some of academic profiles from professors of Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH)-UNAM in order to detect teaching training needs and how could it impact at the curriculum of Language and Literature, Communication, and Journalism and such degrees.*

**Keywords:** *teaching training and professionalization, academic profiles, High school, linguistic education.*

# ¿Una profesión en crisis o unas licenciaturas alejadas de la realidad?

En el pasado mes de febrero de 2015 un grupo de profesoras del CCH, plantel Vallejo, un investigador del Instituto de Investigaciones Filológicas de la UNAM, un estudiante del doctorado en Teoría Literaria de la UAM y quien esto escribe, organizamos el Primer Congreso “Lectores y lecturas para otro mundo posible”, bajo la impronta de romper la barrera entre la investigación, la enseñanza y la animación lectora. A pesar de nuestras distintas trayectorias académicas, intereses profesionales o los niveles educativos en que hemos impartido clases, a los miembros del equipo nos unía un espíritu de legitimación del quehacer docente en el nivel medio superior, tan desvalorizado en los altos medios académicos y en la sociedad. El investigador educativo Andy Hargreaves ha llegado a nombrar esta condición del profesorado como una “crisis de proporciones perturbadoras”.<sup>1</sup>

Las condiciones de trabajo y la formación del profesorado del nivel medio superior –en este caso, en la enseñanza del lenguaje– configuran un ethos del profesorado del que, en investigación educativa no existe prácticamente nada. Es verdad de Perogrullo –lo sabemos quienes hemos transitado por alguna licenciatura en Lengua y Literatura en México– que durante los años de estudio de estas carreras reproducimos el prejuicio de que dedicarse a la docencia sería el escenario menos deseado, situación que es reforzada por los Planes y Programas de Estudio de dichas licenciaturas que –con algunas honrosas excepciones– no dedican

---

<sup>1</sup> “La mismísima profesión de la que se dice que tiene una importancia vital para la economía del conocimiento ha sido desvalorizada por muchos grupos, cada vez más personas la quieren abandonar, cada vez menos personas quieren pasar a formar parte de ella, y muy pocos están interesados en liderarla. Esto es más que una paradoja. Es una crisis de proporciones perturbadoras”. Andy Hargreaves, *Enseñar en la sociedad del conocimiento. La educación en la era de la inventiva* [trad. De Ángeles Mata], Octaedro, Barcelona, 2003, pág. 20.

una sola línea del mapa curricular a campos formativos relacionados con la didáctica específica del área<sup>2</sup>.

¿Hasta qué punto corresponde a las licenciaturas de las Universidades afrontar el problema de la formación docente para el nivel medio superior considerando que en nuestro país impera un modelo de formación docente que persigue la capacitación permanente? No es el propósito del presente trabajo estudiar los alcances de esa formación<sup>3</sup>, sino el de esbozar algunas ideas en torno a la problemática de la profesionalización docente en el área de lenguaje del nivel bachillerato analizando datos sobre el perfil académico de los profesores en servicio del Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM.



## ¿Existe una carrera “idónea” para impartir el área de lenguaje en el bachillerato?

Fotografía: Archivo Histórico Fotográfico del Colegio de Ciencias y Humanidades, S.C.I. 2013

Al considerar si corresponde a los programas de licenciatura un cambio curricular enfocado a la docencia específica en Lengua y Literatura cabría preguntarnos ¿cuál o cuáles licenciaturas? Quien escribe este texto se ha formado en una licenciatura sui generis en Lengua y Literatura hispánicas, sui generis porque es una de las pocas carreras que ofrecen una línea formativa en el campo de la didáctica en lengua<sup>4</sup>.

2 Lamentablemente esta es la condición mayoritaria en los países del mundo hispanohablante. Existen honrosas excepciones como Argentina y Uruguay, donde las licenciaturas en Lengua y Literatura ofrecen el título de licenciado y de profesor: Sin embargo, como lo ha manifestado Carlos Lomas —y de esta reflexión se han nutrido gran parte su aportaciones en el terreno de la educación lingüística- la transmisión de cierto conocimiento disciplinar en las ciencias del lenguaje no garantiza la mejora en las habilidades comunicativas del alumnado. En gran medida esto ocurre porque en la formación inicial del profesorado en las facultades de Filología españolas el énfasis se ha puesto: “en el estudio fonológico y morfosintáctico de la lengua y en el conocimiento de los diversos autores, obras y épocas de nuestra historia literaria”. Carlos Lomas, *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística* (volumen I), Barcelona, Paidós, 1999, pág. 43.

3 Para un diagnóstico nacional sobre la enseñanza de Lengua y Literatura en México en relación con el enfoque comunicativo funcional, véase el trabajo “Luces y sombras de la educación lingüística en México” de Celia Díaz, Ysabel Gracida y Tatiana Sule, quienes contextualizan la adopción del enfoque comunicativo en la educación obligatoria en el país (que abarca desde el preescolar hasta el bachillerato), y refieren que “uno de los elementos centrales que han dificultado la posibilidad de obtener mejores resultados con la adopción del enfoque comunicativo ha sido la escasa, inconsistente, cambiante y poco planificada formación del profesorado”. Celia Díaz, Ysabel Gracida y Tatiana Sule, “Luces y sombras de la educación lingüística en México” en Carlos Lomas (Coord.), *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad. Competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje*, Octaedro, Barcelona, 2014, p. 185.

4 El plan de estudios de esta carrera en la Facultad de Filosofía y Letras de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla incluye una línea con materias de didáctica general en el nivel formativo y de didáctica de la lectura y la escritura en el nivel de profundización (aunque en este nivel ya son materias optativas).



Fotografía: Archivo Histórico Fotográfico del Colegio de Ciencias y Humanidades, S.C.I. 2013

Quizá por mi propia formación, y dado que muchos egresados de estas licenciaturas nos dedicamos a la enseñanza en el nivel medio superior, me he venido preguntando si no sería deseable que las licenciaturas en México realizaran cambios curriculares para incluir líneas de didácticas específicas. Hay también en estos programas una clara orientación hacia la investigación en Lengua y Literatura; lo cual no tiene por qué ser cuestionable ya que una de las principales funciones de las universidades es fomentar la investigación. Más bien cabría preguntarnos sobre el fin último de la investigación. Una visión que subyace en estos programas es que se obvia el hecho de que una condición *sine qua non* de una disciplina es la de su transmisión. Quizá al obviarlo se están evadiendo discusiones sumamente interesantes sobre la naturaleza de la disciplina.

Podría sostener que, en efecto, es una asignatura pendiente realizar algunas modificaciones en el currículo de las licenciaturas en Lengua y Literatura para reflexionar sobre la propia epistemología del campo disciplinar, pero, además, para contribuir a la formación docente en el área de la enseñanza del lenguaje. Respecto de este último punto, además, hace falta un diagnóstico sobre las trayectorias laborales de los egresados, lo cual contribuiría a redefinir el perfil de los mismos en dichos planes de estudio.

El problema, por lo tanto, tiene múltiples aristas que no sólo tienen que ver con la formación, sino con las condiciones de trabajo y la contratación de docentes que obedecen a lógicas institucionales que se transforman con el paso del tiempo. Por ello también es necesario conocer las trayectorias académicas de los docentes en servicio de dicha área. Quizá un modelo de formación permanente responda a la necesidad de capacitar a un profesorado que inicialmente no se formó en la disciplina, lo cual entraña otra discusión: ¿existe un perfil "ideal" para el profesorado de lenguaje? ¿la enseñanza de la lengua es asunto únicamente de lingüistas? En este trabajo analizo algunos datos que muestran los perfiles académicos

del profesorado de lenguaje en el Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM, institución que tomo como referente para estas reflexiones<sup>5</sup>.

En el mapa curricular del CCH, la principal materia dedicada al lenguaje es el Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental (TLRIID), que es obligatorio durante los primeros cuatro semestres, con seis horas semanales. A partir del quinto semestre, los alumnos pueden elegir entre las siguientes materias optativas del Área de Talleres y Comunicación: Griego, Latín, Lectura y análisis de textos literarios, o Taller de comunicación, Taller de diseño Ambiental y Taller de Expresión Gráfica, a las que se les asignan cuatro horas semanales respectivamente. Es notable la importancia que se le confiere al TLRIID en la formación del alumno, ya que ninguna otra materia tiene tantas horas a la semana; si sumamos a esto el hecho de que es una materia obligatoria durante cuatro semestres, es de suponer que los profesores de estos cursos sean un grupo muy grande. Pues bien, actualmente los docentes del TLRIID suman la cantidad de 788 entre profesores de asignatura, definitivos y de carrera<sup>6</sup>. De ellos, el 76% tiene licenciatura, el 21% tiene maestría y el 3% cuenta con doctorado (ver gráfica 1)<sup>7</sup>.

---

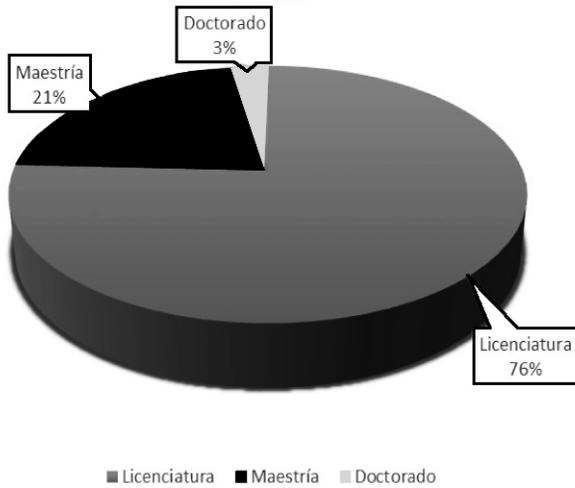
5 La Educación Media Superior en México se constituye por el bachillerato técnico, el bachillerato tecnológico y el bachillerato general; el bachillerato absorbido por las Universidades públicas pertenece al bachillerato general. Este último es el más numeroso de los tres tipos: cubre la cantidad de 11,744 escuelas frente a las 1,317 del bachillerato técnico y de las 2,929 del bachillerato tecnológico. Secretaría de Educación Pública (2014, última actualización). Principales cifras del *Sistema Educativo Nacional 2012-2013*, pp. 44-45. No afirmo que el CCH sea representativo del sistema porque es parte de la Universidad más prestigiosa de México; desde ese punto de vista, se puede decir que es un bachillerato privilegiado. Sin embargo, por ser uno de los bachilleratos universitarios más grandes del país, analizar algunos elementos de su planta docente en el área del lenguaje puede arrojar datos significativos que sirvan como punto de partida para llevar a cabo otras investigaciones.

6 Para la mejor comprensión de los datos, y para centrarme en mi propósito que es conocer al profesorado de lenguaje, trabajo únicamente con los docentes de TLRIID; sin embargo, hay que tener en cuenta que es muy probable que, además de esta materia, estos docentes pueden estar impartiendo alguna de las materias optativas de las que hablaba líneas atrás. Por ello no creo que, en su totalidad, en el área de Talleres (que incluye las materias de Lengua, Literatura, Latín, Griego y Comunicación) hayan mucho más profesores y profesoras que los que hemos contemplado.

7 Agradezco especialmente a Alberto Ávila Ramos, quien amablemente me proporcionó los datos para el presente artículo.

**NOSOTROS**

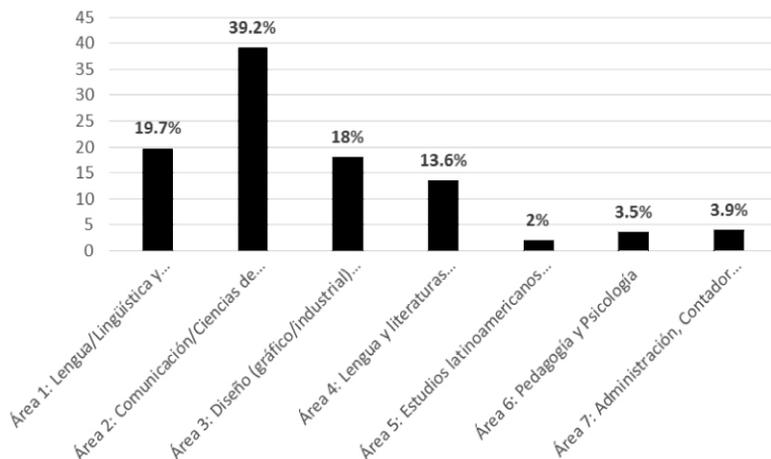
**Profesores de TLRIID por nivel de estudios**  
**Total: 788**



Gráfica 1. Profesores de TLRIID por nivel de estudios. Fuente: Secretaría de Informática, Dirección General del Colegio de Ciencias y Humanidades (DGCCH/UNAM), 2015.

A partir de la lectura de este primer dato, podemos entrever que los posgrados empiezan a cobrar cierto peso a la hora de hablar de las formaciones disciplinares y/o didácticas del profesorado de TLRIID en el CCH, ya que un 24% es un porcentaje nada despreciable. Sin embargo, para continuar con la línea argumentativa que contribuiría a fundamentar un cambio curricular en las licenciaturas, habrá que ver de qué licenciaturas se trata. Para comprender mejor las formaciones académicas de los docentes, veamos en principio cuáles son las licenciaturas que estudiaron (gráfica 2).

**Licenciaturas de los profesores de TLRIID por área de conocimiento**



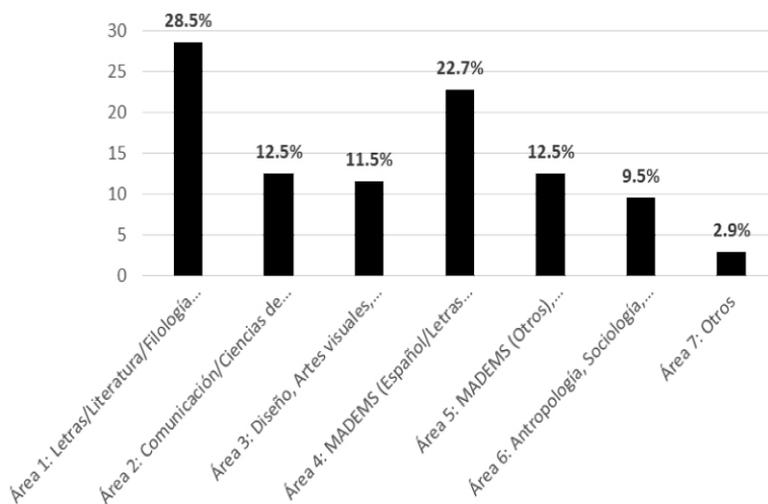
Gráfica 2. Licenciaturas de los profesores de TLRIID por área de conocimiento. Fuente: Secretaría de Informática, DGCCH/UNAM, 2015.

En principio es necesario aclarar que las agrupaciones por áreas están relacionadas con campos muy específicos, porque agrupar mediante categorías mayores como las áreas del conocimiento no aportaría mucho a los propósitos de este trabajo. Las carreras que incluye cada área son las siguientes: Área 1: *Lengua/Lingüística y Literatura (hispanica)*, Área 2: *Comunicación/Ciencias de la comunicación y/o Periodismo*, Área 3: *Diseño (gráfico/industrial) y/o Comunicación visual/gráfica, Artes visuales, Arquitectura, Urbanismo*, Área 4: *Lengua y Literaturas modernas (alemanas, inglesas, francesas), Letras clásicas, Literatura dramática y teatro*, Área 5: *Estudios latinoamericanos y Filosofía*, Área 6: *Pedagogía y Psicología*, Área 7: *Administración, Contador público, Derecho, Relaciones internacionales y Sociología*.

La primera lectura que ofrece la gráfica 2 es que hay profesores de más de un área del conocimiento entre los profesores de lenguaje (la mayoría de Ciencias Sociales y Humanidades). El segundo dato interesante es que las licenciaturas predominantes son las de *Comunicación y/o Periodismo*, que concentran al 39.2% del total de profesores del TLRIID (en cifras absolutas son 234), y son prácticamente el doble que los que supondríamos son los profesores por antonomasia de lengua: los que estudiaron *Lengua y Literatura hispanica*. Éstos apenas constituyen el 19.7% del total (118 en términos absolutos). Entre ambas áreas, se suma casi un 58.9%, que conforma la mayoría de los profesores de la materia que nos ocupa. Le sigue en porcentaje el área de *Diseño, Artes gráficas, Arquitectura y Urbanismo* con un 18%; son más profesores que los que estudiaron *Lengua y Literaturas modernas (alemanas, inglesas, francesas), Letras clásicas, Literatura dramática y Teatro*, que constituyen sólo un 13.6% de total de profesores que cuenta con licenciatura.

En cuanto a los posgrados se dibujan también interesantes datos, sobre todo en el nivel de maestría. Veamos las gráficas 3 y 4:

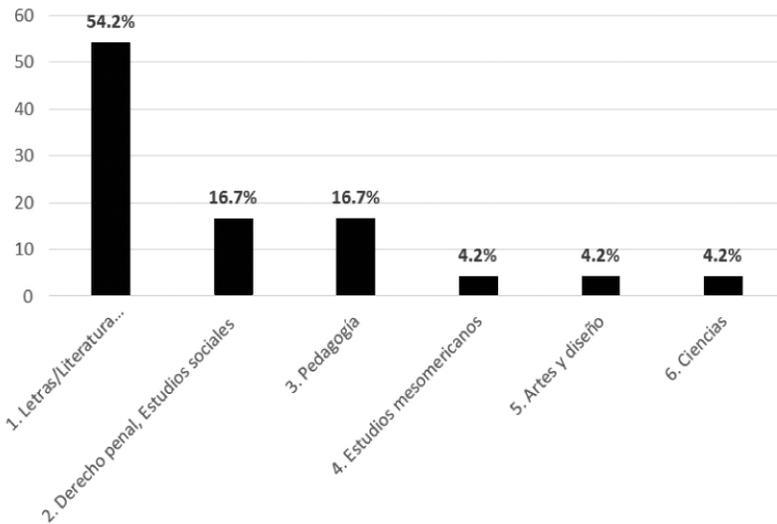
### Maestrías de los profesores de TLRIID por área de conocimiento



Gráfica 3. Maestrías de los profesores de TLRIID por área de conocimiento. Fuente: Secretaría de Informática, DGCCH/UNAM, 2015.

## NOSOTROS

### Doctorados de los profesores de TLRIID



Gráfica 4. Doctorados de los profesores de TLRIID. Fuente: Secretaría de Informática, DGCCH/UNAM, 2015.

Para finalizar, revisaremos los datos más relevantes de los profesores de TLRIID con posgrado. En el nivel de maestría, el 28.5% de los profesores (48 en términos absolutos) estudiaron alguna maestría de especialización en la disciplina: *Letras/Literatura/Filología (españolas/latinoamericanas/hispánica, etc.)* o *Lingüística*; le siguen los que estudiaron la *Maestría en Educación Media Superior en la especialidad de Español o Letras clásicas*, es decir, los que optaron por la didáctica específica del área. En el nivel de doctorado se observa una tendencia hacia la especialización disciplinar, ya que el 54.2% (13 en números absolutos) de los profesores de TLRIID que cuentan con doctorado, lo estudiaron en *Letras/Literatura (iberoamericana/hispanoamericana, etc.)*.

## Reflexiones finales

Es indudable que uno de los temas perentorios en políticas e investigaciones educativas es la formación docente, sobre todo en el nivel educativo que nos ocupa: el medio superior. En este artículo he tratado de partir de la necesidad de conocer los perfiles académicos del profesorado de TLRIID del CCH para reflexionar sobre la problemática que entraña dicha profesionalización. Esta discusión ha de cimentarse articulando las necesidades



Fotografía: Archivo Histórico Fotográfico del Colegio de Ciencias y Humanidades, S.C.I. 2013

propias del conocimiento escolar con las del conocimiento académico universitario, ya que como refiere Gustavo Bombini: “Los procesos de selección de conocimientos para la cultura escolar responden a intereses no sólo epistemológicos propios de su campo sino a coordenadas más complejas resultantes de múltiples factores sociales, políticos, culturales e idiosincráticos”<sup>8</sup>.

Si –como he defendido al inicio de este trabajo– en la formación del profesorado del nivel medio superior han de involucrarse las universidades (al ofrecer salidas didácticas desde la licenciatura), es indudable que habría que re-pensar cómo se construye y enseña ese objeto de conocimiento llamado ‘lengua’ desde allí.

Quizá el tema de la legitimidad del campo disciplinar atribuido a las licenciaturas en Lengua y Literatura ha tenido que ver con una idea sobre el conocimiento estructural e histórico de la lengua (y la literatura). Y si, como ha dicho en reiteradas ocasiones Carlos Lomas: “...la educación lingüística no sólo ha de favorecer la adquisición de un cierto saber sobre la lengua, sino también –y sobre todo– el aprendizaje de las destrezas y de las habilidades que contribuyen al desarrollo de la competencia comunicativa de las personas”<sup>9</sup>, cabría preguntarnos si el campo de la docencia en lengua, bajo este enfoque, no podría abarcar también a las licenciaturas en Comunicación (y/o Periodismo).<sup>10</sup>

Esta naturaleza ecléctica de la enseñanza a la que alude Bombini no sólo ayuda a comprender el carácter de las resistencias o continuidades hacia determinados enfoques o métodos entre el profesorado, sino que también es esperanzadora respecto de todo lo que puede recuperarse para repensar el objeto de estudio de la materia que nos ocupa (por ejemplo la contribución del enfoque comunicativo que amplía la noción de texto, y que en consecuencia propone la útil distinción entre lo adecuado y lo correcto en el uso del lenguaje, que podría ir más allá del malentendido e infértil debate sobre el presunto destierro de la gramática en los programas).

8 Gustavo Bombini, “Introducción. Teorías lingüísticas y literarias. Perspectivas didácticas y formación docente” en *Lengua y literatura. Teorías, formación docente y enseñanza*. Buenos Aires, Biblos, 2012, p. 21.

9 Carlos Lomas, “Competencia comunicativa, enseñanza del lenguaje y enfoques comunicativos en la educación lingüística”, en *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad. Competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje*, Octaedro, Barcelona, 2014, p. 37.

10 Discusión aparte merece el enfoque disciplinar manifiesto en determinado periodo. En ese momento, en México y en Argentina, al menos, asistimos al paso del enfoque comunicativo al de las prácticas sociales del lenguaje. Sin embargo, hace mucho tiempo que sabemos –gracias a la etnografía del aula– que por fortuna la enseñanza no se da en un efecto de cascada donde la prescripción curricular marca la pauta del trabajo del profesor; ya que en éste se conjugan tradiciones de teorías y de prácticas que dan cuenta “...del carácter en cierto sentido ecléctico de la enseñanza”. Bombini, Gustavo “Introducción. Teorías lingüísticas y literarias. Perspectivas didácticas y formación docente” en *Lengua y literatura. Teorías, formación docente y enseñanza*. Buenos Aires, Biblos, 2012, p. 16.

Parece que, al menos en las propuestas curriculares, se postulan nuevos paradigmas en cuanto a la enseñanza de la lengua se refiere. Habría que preguntarnos cuánto pierden los programas de licenciatura en Lengua y Literatura, así como de Comunicación y Periodismo, al no incluir estas perspectivas en sus programas de estudio. Vale la pena, pues, cuestionar si no es a las universidades a quienes les corresponde afrontar el reto de superar la brecha entre el conocimiento escolar y el académico-disciplinar.

Es quizá en el tratamiento que en la Universidad se le dé al objeto 'lengua', donde se pueda lograr ese giro copernicano para que, frente a los avances, retrocesos y malas interpretaciones de las reformas curriculares, podamos asumir la cautela que expresa Emilia Ferreiro de cara a "un modelo de capacitación (correcto en lo conceptual) [que] aparezca como inadecuado frente al pragmatismo de la inmediatez"<sup>11</sup>. Frente al tiempo infinito que supone la enseñanza de ese hermoso objeto que es la lengua, hay que prevenirnos contra cualquier intento de "efectismo" de un único modelo supuestamente más exitoso.

## Referencias

- Bombini, Gustavo, "Introducción. Teorías lingüísticas y literarias. Perspectivas didácticas y formación docente" en Bombini, Gustavo (Coord.), *Lengua y literatura. Teorías, formación docente y enseñanza*. Buenos Aires, Editorial Biblos, 2012.
- Díaz, Celia, Gracida, Ysabel y Sule, Tatiana, "Luces y sombras de la educación lingüística

<sup>11</sup> Emilia Ferreiro, "Prólogo" en Lerner, Delia, *Leer y escribir en la escuela. Lo real, lo posible y lo necesario*. México, SEP, 2001, p. 15.



Fotografía: Archivo Histórico Fotográfico del Colegio de Ciencias y Humanidades, S.C.I. 2013

- en México" en Lomas, Carlos (Coord.), *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad. Competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje*. Barcelona, Octaedro, 2014, pp. 176-188.
- Ferreiro, Emilia, "Prólogo", en Lerner, Delia, *Leer y escribir en la escuela. Lo real, lo posible y lo necesario*. México, SEP, 2001
- Hargreaves, Andy, "En conclusión: nuevas formas de pensar sobre los docentes y el tiempo", en Adelman, Nancy E., Panton Walking Eagle, Karen y Hargreaves, Andy (Eds.), *Una Carrera contra el reloj. Tiempo para la enseñanza y el aprendizaje en la reforma escolar*. Madrid, Akal, 2003.
- Hargreaves, Andy, *Enseñar en la sociedad del conocimiento. La educación en la era de la inventiva* [trad. De Ángeles Mata], Barcelona, Octaedro, 2003.
- Lomas, Carlos, "Competencia comunicativa, enseñanza del lenguaje y enfoques comunicativos en la educación lingüística", en Lomas, Carlos (Coord.), *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad. Competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje*, Barcelona, Octaedro, 2014, pp. 37-66.
- Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística* (volumen I), Barcelona, Paidós, 1999.
- Secretaría de Educación Pública (2014, última actualización). *Principales cifras del Sistema Educativo Nacional 2012-2013*. pp. 43-48. Recuperado de [http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11579/1/images/principales\\_cifras\\_2012\\_2013\\_bolsillo.pdf](http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11579/1/images/principales_cifras_2012_2013_bolsillo.pdf) (consultado en octubre de 2015).
- Secretaría de Informática, DGCCH/UNAM, 2015.