

Jesus Eduardo Gomez Martinez Mónica García Contreras

Breve historia crítica sobre el inglés en la educación en México

Brief and critical history of English in education in Mexico

RESUMEN: El presente versa sobre un rastreo histórico-crítico a la enseñanza del inglés en México en nuestros días. Se elige realizar esta tarea, pues al retomar nuestras experiencias como docentes de inglés en educación superior por siete y catorce años, respectivamente, notamos que el campo investigativo de la enseñanza del inglés se ha restringido a la didáctica y estudios lingüísticos y es de nuestro interés plantear otros abordajes, en especial desde el Análisis Político del del Discurso (APD). En este tenor, consideramos que este rastreo histórico tiene la bondad de generar un análisis enriquecedor sobre la posición privilegiada del inglés en las aulas de educación superior en México. Para tal acercamiento tomamos en cuenta categorías de investigación del APD, lo que implica que la condición actual del inglés se entretreje de manera histórica y discursiva (significativa). Finalmente, este acercamiento nos lleva a definir a la enseñanza del inglés como parte de un sistema neoliberal en el que educación resuelve necesidades de una economía global que se entrecruza con una Colonialidad en México.

PALABRAS CLAVE: inglés en México, análisis político del discurso, colonialidad, historia

ABSTRACT: This paper presents a critical historical view of teaching English in Mexico today. This study emerges from considering our professional experiences as English teachers in higher education for seven and fourteen years, in which we noticed that the research field of English teaching has been restricted to didactics and linguistic studies. We are interested in proposing alternative approaches, particularly from the Discourse Theory and Political Analysis. In this sense, this historical outline generates a rich analysis of the privileged position of English in higher education classrooms in Mexico. For this approach, we use categories from Discourse Theory and Political Analysis, which implies that the current condition of English is interwoven historically and discursively. This view of English teaching leads us to call it part of a neoliberal system under which education solves the needs of a global economy, which intersects with Coloniality in Mexico.

KEYWORDS: English in Mexico, Discourse Analysis Theory, Coloniality, History

COMO CITAR: Gomez Martinez, J. E., & García Contreras, M. (2024). Breve historia crítica sobre el inglés en la educación en México. *Verbum Et Lingua: Didáctica, Lengua Y Cultura*, (24). <https://doi.org/10.32870/vel.vi24.252>

Jesus Eduardo Gomez Martinez

230928011@alumnos.upn.mx

Universidad Pedagógica Nacional, México

ORCID: 0000-0001-9453-0384

Mónica García Contreras

monicag@upn.mx

Universidad Pedagógica Nacional, México

ORCID: 0000-0002-0285-6916

<https://doi.org/10.32870/vel.vi24.275>

Recibido: 28/04/2024

Aceptado: 06/06/2024

Publicado: 30/06/2024

Esta obra está bajo una licencia

Licencia Creative Commons Atribución-No-Comercial 4.0 Internacional



VERBUM ET LINGUA

NÚM. 24

JULIO / DICIEMBRE 2024

ISSN 2007-7319

E275

1. Leer la historia del inglés en México desde otras perspectivas: clave APD

En este texto partimos de comprender que los estudios críticos tienen una beta de investigación en la enseñanza del inglés en México. Baum (2021, p. 134) concuerda con que la enseñanza de lenguas se ha restringido a la didactización, volviéndose un activo de mercado o desestimando la magnitud de las complicidades que implica enseñar inglés. Nosotros proponemos el uso del Análisis Político del Discurso (APD) como recurso de intelección, en este caso para construir una perspectiva crítica de la historia del inglés, en especial en nivel superior, a razón de nuestra experiencia docente. Dicha analítica nos: “lleva a poner en tela de juicio la confianza irrestricta en los poderes de ‘la’ razón, ‘la’ historia y ‘el’ sujeto” (Buenfil, 2017, p.28).

En este texto, la historia se torna una totalidad discursiva, por lo que aclaramos que el APD no se restringe a lo lingüístico, más bien se refiere a la constelación de significados. Bajo esta lógica, el discurso contempla una configuración significativa lingüística y extralingüística, una comprensibilidad limitada a una vida social y socialmente construida; por último, es relacional abierto siempre incompleto y por ende precario capaz de ser trastocado (Buenfil, 2011, p.19).

Por otro lado, cuando se habla de lo político, se debe de entender como una cualidad inherente al ser, que se manifiesta en la interacción con los demás, una condición de las relaciones humanas proveniente del antagonismo y de la hostilidad entre los humanos (Mouffe, 1996). Por lo que lo político en esta analítica no se equipara a

la demagogia, y que entonces las relaciones en la escuela están impregnadas de lo político. Bajo esta perspectiva, entenderíamos que lo que consideramos las condiciones actuales de la enseñanza del inglés se vuelve entonces una construcción discursiva que se ha ido fundando desde otros discursos como el histórico, social, económico y cultural, entre otros, que siguen una línea hegemónica y que vale la pena analizar dado que trastocan las relaciones de unos con otros: relaciones políticas.

Las categorías que retomamos y que aparecerán a lo largo del texto provienen del APD, categorías que instituye Ernesto Laclau (1993, 2014), uno de los más grandes pensadores del siglo XX. Estas categorías son las de hegemonía, como la dominación coercitiva y capacidad de articular demandas grupales llevándolas al consenso, aquí hablamos de una historia hegemónica que domina o articula demandas. La lógica de la contingencia y la necesidad, donde la primera refiere a los eventos inesperados que desestabilizan a la hegemonía discursiva. Y la necesidad como las condiciones estructurales pre-existentes que dan paso a la incertidumbre y la imprevisibilidad, es decir, la contingencia. Los eventos contingentes que analizamos llevaron al emplazamiento del inglés en la educación, estos ligados a la necesidad. Otra categoría es la del punto nodal, referente a un significante que logra articular una cadena de otros significantes y darle un sentido totalizado. Entonces, en esta historia consideramos han surgido significantes como el de la

competencia, que logra un consenso y, discernimos, emplaza vigorosamente a la enseñanza del inglés sin perder de vista que inviste a un sinnúmero de campos discursivos. Por último, encontramos las fijaciones ficticias como representaciones simbólicas poco reales y que articulan un sentido de plenitud en el sujeto, que aporta a la construcción de una hegemonía. Estas categorías nos ayudan a entretejer una historia crítica que fluye en concordancia con las tensiones de poder.

También prestamos atención a los marcos enunciativos: quién lo enuncia, para quién lo enuncia y a quién se le está comunicando, pues estos dejan rastros de las condiciones culturales sociales epistémicas y políticas que permiten dicha enunciación (Buenfil 2011, p. 19). Por ende, la historia se vuelve un sistema discursivo, sin esencia última, más bien con una posibilidad plural discursiva. Entonces, lo que llamamos historia es una refracción de los hechos históricos (Laclau, 1993, pp. 123,137), refracción dibujada a partir de condiciones de poder (Buenfil 2011, p. 19).

Considerando los párrafos anteriores, se abordó la historia desde periodos políticos-históricos, así como desde enunciaciones de personajes políticos e historiadores, en el sentido que son los que gozan de la potencialidad de hegemonizar el discurso. Es esta refracción hegemónica de la historia la que nosotros trazamos aquí de manera crítica. Entendemos que existen otras particularidades o intelectos presentes en la historia del inglés en México y que pueden no ser tocados aquí, pero recalamos que nuestra crítica versa sobre la visión hegemónica como dominante, así también la

longitud del texto se vuelve otro detractor para abordar otras particularidades.

Aclaremos que lo que aquí se plantea es una perspectiva sucinta de la historia de la enseñanza de inglés en México. Sucinta desde lo escaso de información referencial explícita sobre la temática, y enunciamos una regularidad discursiva. Al realizar la búsqueda en la base de datos de *Google Scholar* el 24 de abril de 2024 para definir qué acercamiento prima para la investigación de la historia de la enseñanza del inglés, se encontró que los primeros 50 resultados -ordenados por relevancia y fecha- guardaban una relación principal a la trayectoria de las metodologías de la enseñanza en las aulas. Lo que nos permite intuir que la propuesta de este artículo es divergente, útil y novedosa dentro de sus posibilidades. También, nos resulta importante mencionar que en el texto se apela a la presencia de otras lenguas extranjeras, lo cual resalta que el inglés no siempre ha gozado de su situación actual. Así también, otras lenguas han estado presentes en México y creemos que de alguna manera también han ido entretejiendo el entonamiento del inglés hoy en día.

1.1 El papel de las lenguas en México

En un primer momento es relevante describir la trayectoria que han tenido las lenguas en México, en el sentido de que podemos acceder a los puntos nodales que dan sentido a la enseñanza de las lenguas en la escuela. Un punto nodal para Laclau (2014, p.191) es aquel que materializa un significante privilegiado y que tiene la potencia de generar un centro y generar una fijación parcial de sentido, por lo mismo también se

vuelve una condición de inteligibilidad de una discursividad, y que con otros elementos -significantes también- estructuran una totalidad discursiva.

Es importante considerar que anterior a la Conquista, el español como lengua no tenía presencia en lo que hoy llamamos México, de acuerdo con el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (s/f). En su lugar, existían alrededor de 500 lenguas indígenas, siendo el náhuatl y maya las predominantes, aunque en la conquista (1517-1521) se perdieron alrededor de 143. Después de la conquista y con el surgimiento de la Nueva España, se formó una sociedad diglósica y multilingüe (Lara, 2022). El español se volvió una lengua alta y las lenguas indígenas, lenguas bajas. En una diglosia conviven más de una lengua en un mismo territorio, donde existe una lengua alta utilizada para la educación, religión, vida política y otra, y la otra se constituyen como lenguas bajas de menor importancia social. El español como lengua tuvo la función de difundir la religión, la cultura y el sistema de gobierno del conquistador, en especial a través de la iglesia como institución hegemónica.

Posterior al segundo imperio mexicano, dirigido por Maximiliano en 1867, se restauró en México la República. El Porfiriato, de 1884 a 1911, que nos parece relevante profundizar, representó un momento relevante de contingencia y necesidad y una base para la generación de regularidades discursivas en torno a la lengua y la educación; entendiendo que en la escuela se significó como instrumento primordial en la construcción del 'sujeto mexicano'. Esto lo enunciamos a partir de la información que se encontró y que aquí se retoma,

pues considera en vínculo educación-lengua y que analizamos como discurso de potencialidad hegemónica desde el APD.

Cifuentes y Herrera (2017, pp. 4-8) recapitulan que durante el periodo de Joaquín Baranda como ministro de Justicia e Instrucción (1882-1901) y el de Justo Sierra, que retomaba a Ignacio Manuel Altamirano, interpretaban a la diversidad de lenguas indígenas, existentes en ese entonces, como resultado del abandono a los indígenas y una causa primordial del restringido o nulo acceso de estos pueblos a las escuelas.

[...] si en esas poblaciones [rurales] hay, como es regular, clases indígenas, éstas no reciben instrucción igual a la que se da a las que hablan castellano porque las autoridades no ponen cuidado en ello ni tienen empeño en que vaya desapareciendo la distinción de razas creada por la Conquista respecto de la instrucción. (Altamirano, 1989, p.87)

Justo Sierra (en Cifuentes y Herrera (2017, p.4) por su parte consideraba: "Sabemos que cuando se trata de hermanos, de ciudadanos, en un mismo pueblo, es un obstáculo a la unión, a la solidaridad, a la unificación, no poderse comprender perfectamente, no hablar un mismo idioma". Sierra promulgó en 1908 la Ley de Educación Primaria, volviéndola oficial, nacional y obligatoria entre los 6 y los 14 años, bajo el objetivo de impulsar "el amor a la patria mexicana y a sus instituciones", así también, la lengua oficial y obligatoria fue el español y se nombró Lengua nacional

en el currículo (Ocampo, 2010). La idea del contar con una lengua nacional fue un medio soporte para el naciente proyecto de nación que buscaba emplazar cohesión social y acceso a la democracia.

Lo anterior nos da cuenta de que en las palabras de Altamirano ya se encontraba presente el significante de raza. A lo que Quijano (2014, p.778), pensador decolonial, menciona que a partir de la conquista la diferencia se concretó en 'la raza', categoría que elabora una supuesta estructura biológica ligada a una inferioridad y que dio paso a la fundación de una sociedad con relaciones de dominación y desigual. Entonces, en lo que Altamirano considera una voluntad de querer diluir el significante de raza, al mismo tiempo lo reafirma como una 'verdad' al buscar el aprendizaje del español y el encubrimiento de las lenguas indígenas como un factor decisivo en el acceso a un trato igual. Así en estos años podemos notar que la escuela se arraiga como un dispositivo para la consolidación de una nación. El español se torna en un factor de unión bajo lo propuesto por las élites políticas, pero más importante se significó como un elemento preponderante para el acceso a las bondades de un proyecto de nación y las lenguas indígenas implicaban desatención y abandono.

2. El porfiriato, la modernidad y las lenguas extranjeras

Desde el rastreo del nexo educación y lenguas en México, un periodo relevante parece ser el del porfiriato y el afrancesamiento. Esquinca (2015) describe que tal afrancesamiento fue guiado por las aspiraciones de modernidad. Para Porfirio Díaz, Francia

era un modelo por seguir; para ese entonces representaba la capital cultural del mundo, conformaba el *savoir faire* en términos de una estructura social y educativa. Entonces el francés era sinónimo de elegancia y refinamiento. En este sentido, Meyer (2012, p.9) describe que el francés era el idioma oficial en los principales colegios -colegios para la clase alta- de la ciudad de México. Los asistentes a estos colegios podían manejar el francés y su cultura sin siquiera haber estado en Francia, y agrega que México celebraba cada año la fiesta nacional francesa del 14 de Julio. México era no sólo un país para invertir, sino foco de atención por su cultura prehispánica. Lo planteado por Meyer (2012) permite prever una conexión entre la enseñanza de las lenguas y las aspiraciones culturales presentes en dicho gobierno.

Para el porfiriato, la universidad también encontró una renovación como proyecto político, así también al ser una identidad de interés para este artículo es importante explicitar sobre lo encontrado en el rastreo histórico.

2.1. Sobre la Universidad

Por su parte, la figura de 'universidad' en México surgió en 1551 bajo La Universidad Real y Pontificia de México, donde el latín era la lengua oficial de enseñanza, por lo que las y los estudiantes que no lo dominaban debían aprenderlo como requisito de ingreso y permanencia dado que no sólo en México, si no alrededor del mundo las fuentes de conocimiento estaban escritas en latín. (Ocampo López, 2010, p. 29).

Posteriormente, en 1910, se fundó la Universidad Nacional Autónoma de Mé-

xico (UNAM) con el objetivo de generar investigaciones científicas. Justo Sierra consideró que la UNAM debía de referenciarse a la Universidad de París como maestra universal. La Universidad de Salamanca, semilla de la Universidad Colonial, y la Universidad de California, siempre abierta a nuevas filosofías, en su conjunto comprendían al mundo intelectual de la civilización humana, lo que a su vez encaminaba al progreso (Ocampo López, 2010, p. 29).

Este hecho nos lleva a leer entre líneas lo que Quijano (1992, p.9) plantea sobre la enseñanza de los patrones de producción de conocimientos y significaciones. El autor considera que primero se enseñaron parcial y selectivamente y que se captaron a algunos dominados en algunas instancias del poder de los dominadores, como bien lo pudo ser la universidad. En la misma línea, que desde una perspectiva decolonial escudriñamos, la cultura europea se veía seductora, pues representaba un acceso al poder. El instrumento principal de todo poder es su seducción y la europeización cultural seducía, pues se significaba la ruta para la participación en el poder colonial; se colonizó el imaginario, la cultura fuera de lo europeo no tenía cabida. Por otra parte, es vital subrayar los marcos de enunciación y notar que las ideas que aquí se exponen del porfiriato fueron dictadas e implementadas desde posiciones de poder, congresistas de la unión, subsecretarios de gobierno y el mismo presidente, quienes gozaban de un poder político y económico, para quienes la aspiración europea podría parecer un poco más cercana. Contrariamente, la propia voz de él y la mexicano/a indígena no existe hasta el momento, son

los dominantes hablando por él/ella, diciendo que el indígena también merece ciudadanía. Ídem no hay que dejar de lado la construcción de una ciudadanía homogénea como necesidad para la consolidación de un proyecto de nación porfirista.

3. Colonialidad y Malinchismo

En lo expuesto sobre el porfiriato, analizamos que el Estado Mexicano se ve atravesado por la inversión colonial de 'la raza', categoría creada socialmente y que se significa como 'natural' (Quijano, 2014, 1992). Significación que trasciende de un mero hecho y trastocan al otro, al subalterno, le hacen caer en la seducción, olvidar o relegar lo propio y aspirar a ser como el/la otro/a. Castaingts (1992), Tomasini (1997) y Octavio Paz (1950) dicen que el mexicano es malinchista. Los malinchistas son hijos de la Malinche "ella es el símbolo de la entrega, se da voluntariamente al Conquistador" (Paz, 1950, p. 110). En consonancia con esta idea, Castaingts (1992, p.213) como Tomasini (1997, p. 62) reconocen al malinchismo como una marcada preferencia por lo ultranacional e implica un desprecio o menosprecio por lo nacional, con relación a lo que se quisiese ver.

Tomasini (1997, p. 63) comenta que el no malinchismo parece de mal gusto en una realidad malinchista, mientras que en un contexto no malinchista el malinchista se vuelve un virtual traidor. Y llama al malinchismo una categoría útil para comprender sobre la historia del país desde la llegada de Hernán Cortes hasta nuestros días, es como una enfermedad de la que sufre el mexicano y que se contagia, basta con notar sobre nuestras elecciones de ropa, be-

bidas, personas, cultura, lenguas, la belleza física, etc. Con relación a esta idea, podríamos comentar que la implementación de la categoría de raza permite engarzar, esta otra, la de malinchismo que, si bien surge en la conquista, consideramos sigue presente, y que nuestros días permea, como ya se dijo, en asuntos de elecciones tal vez no totalmente, pero hasta cierto punto como, por ejemplo, sobre el aprendizaje de una segunda lengua u otra.

Para Csataingts (1992, pp. 215-218) el racismo y el malinchismo son tareas clasificatorias. A su vez, plantea a la tarea clasificatoria como parte de cada cultura, el hecho clasificatorio se vive como 'naturalmente' contenida en los objetos o personas de cada cultura. Así, por un lado, el malinchismo mexicano es una cultura de clasificación que implica el desprecio hacia personas y objetos, pero no conduce a la separación de estos, por ejemplo 'al naco y al indio' en México se le menosprecia empero se acepta tener relaciones con ellos cuando acceden a un poder económico, o a los indígenas que se les desprecia físicamente, pero se les ensalza culturalmente.

Un ejemplo de esta fragmentación que materializa el malinchismo es el hecho de que al indígena se le 'educara' para hablar español para entonces poder interactuar con la unidad hegemónica y 'formar parte de ella', eso sí sin borrar el imaginario negativo sobre el indígena, entonces una fragmentación de acuerdo con propuesto anteriormente por Csataingts (1992). Así también, en la educación formal en México, desde la experiencia docente, notamos no se desechan las lenguas indígenas como opción a aprenderse, se dan por hecho, y

simplemente se exalta que el aprendizaje de lenguas como el español, pero en especial el inglés, posee más cualidades positivas, modernidad, vanguardia, mejores oportunidades etc.

León (2021, p. 32) esgrime que las políticas nacionalistas de los gobiernos mexicanos encausan una clara producción colonialista, racista y clasista del indígena como subalterno, envuelto en marginalidad, inferioridad intelectual, económica y social; significándolo un 'obstáculo para el progreso' del país y su 'modernización'. Molina (1985), por otro lado, dilucida que, a partir del porfiriato, se generó una estratificación donde el extranjero representaba la punta del poder. Molina (1985, p.61) distingue:

el elemento extranjero tiene entre nosotros el carácter de huésped invitado, rogado y recibido como quien da favor y por su parte no lo recibe. De allí que nos esforcemos en hacerle grata su visita, con la esperanza, por una parte, de los provechos que de esa visita nos resulten, y que de esa misma visita se dé por final resultado, la definitiva incorporación del huésped a nuestra familia nacional.

Quijano (2014, p.789) considera que estos modos de producción social han delineado y reforzado un pensamiento binario de distinciones entre Oriente-Occidente, primitivo-civilizado, mágico-científico, irracional-razional, tradicional-moderno, que refuerza la idea de que lo propio es poco deseable, y que Octavio Paz (1950) dice para el mexicano le ha implicado una negación de su origen. Lo que repercute en

diferentes ámbitos de la vida, como la escuela donde se aprende lo deseable, lo que civiliza, lo racional, lo moderno.

4. Contingencia y presencia

Durante el porfiriato resulta notoria la adopción del positivismo, corriente filosófica emergida en Francia y que posiciona la importancia de la ciencia, el uso del método científico y la observación para comprender y entender el mundo. (Ocampo López, 2010, p. 19), así también era evidente el autoritarismo. Esta situación generó la proliferación de grupos antagónicos, materializado en dicha época por el Ateneo de la juventud, antes llamado sociedad de las conferencias, quienes pensaban en un cambio a través del arte y la educación (López y Rodríguez 2019, p. 98). Es en este grupo -Alfonso Reyes, José Vasconcelos, Pedro Henríquez Ureña y Julio Torri, entre otros- el inglés comienza a tener más presencia como lengua alterna al francés, no desde la educación sistemática, sino más como una alternativa a una vida intelectual alejada del positivismo imperante, sus obras literarias contenían un lenguaje sucinto e irónico que nada tenía que ver con una didáctica social o moral didácticas o moral (Madrigal, 2014). El Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura (INBAL) (2015) le nombra motor de una revolución cultural que precediera a revolución política de Madero en 1910.

A razón de lo anterior, podemos distinguir que, desde el porfiriato y hasta nuestros días, la escuela se va configurando a partir del discurso hegemónico y, consecuentemente, permite la proliferación de los sentidos hegemónicos. Consideramos la

escuela como un dispositivo que permitió la sedimentación del valor de la lengua española sobre otras lenguas como las indígenas, donde a pesar de no decirse se podía significar en el discurso –retomando que el discurso no se limita a lo escrito u oral, sino al campo de las significaciones instauradas socialmente-. La búsqueda de la unidad nacional niega sus orígenes y es una necesidad que materializó las políticas educativas en la escuela. Por último, pero no menos importante, la universidad presentaba aspiraciones claras y juicios sobre la generación del saber, un rastro latente de una conquista epistémica y al mismo tiempo un totalitarismo que implicaba una reducción de acercamientos a la vida académica.

En otro orden de ideas, la proliferación de lo francés durante el porfiriato y la necesidad de consolidar una unidad nacional nos llevan a querer saber más sobre las relaciones internacionales en México, el porqué del afrancesamiento y no una presencia estadounidense más fuerte. Para lo anterior, nos remitimos a Lajous y Torres (2010), quienes consideran que la política exterior del porfiriato fue suficientemente versátil y balanceada, dado que se reconoce que durante esta época proliferaba un sentimiento antiestadounidense, derivado del intervencionismo del país. Los mismos autores (2010) reconocen el creciente nacionalismo mexicano y volvía a los Estados Unidos (EE. UU.) un peligro a la soberanía que emergía, a partir de lo que se prefirieron las relaciones políticas y comerciales con Europa, en especial con Francia, Gran Bretaña y Alemania dada su potencia económica y aporte a la estrategia de mantener un balance con las relaciones de ultramar.

Es de interés indagar un poco más sobre la Gran Bretaña, como país angloparlante, pues a pesar de ser pilar de apoyo para México, dada su posición antagónica con España, sus intereses eran más comerciales que territoriales. Además de que su presencia en México se vio ralentizada por la primera guerra mundial, depresión económica y formación de bloques comerciales de los rivales, lo que le significó también el derrumbe de su hegemonía. Londres dejó de ser un mercado mundial de capitales al que se le sobrepuso Nueva York. El gobierno inglés consideraba: “estamos lejos, débiles por la distancia, controlados por la indiferencia de la nación y hay un interés particular en mantener la paz con los EU” (De Olloqui, 1995, p. 138).

Meyer (2012, p.17) describe que, en lo que concierne a Francia, a partir de 1914 la política exterior francesa en México perdió importancia derivado de la guerra mundial. Por otro lado, los gobiernos revolucionarios, como el de Carranza y Cárdenas, no tuvieron nunca la opción política de buscar un acercamiento a las potencias europeas como un contrapeso frente a los EE. UU. Culturalmente, Francia también perdió su posición privilegiada en México, resultado del incremento del nacionalismo por la Revolución Mexicana. El mismo autor (2012, p. 19) también comenta que, en materia cultural, EE. UU. crecía, los whiskies y los borbones eliminaban a los vinos y el coñac. Así también, otro síntoma de la decadencia de la influencia francesa fue en agosto de 1914, pues EE. UU inauguraba el Canal de Panamá, canal que había sido comenzado por Francia.

Con lo dicho hasta ahora, se entiende que, durante el Porfiriato, México desa-

rolló un balance en políticas económicas y materializó relaciones diplomáticas con casi todo el mundo, una inminente internacionalización que se manifestó con los mayores índices de crecimiento económico desde que nació la vida independiente (Lajous y Torres Ramírez, 2010, s/p).

Al término del porfiriato, en 1911, el estallido de la Revolución Mexicana (1910-1917) y el comienzo de la Primera Guerra Mundial (1914-1918), se puede notar, fueron años de contingencia que mostraban lo interconectado de las relaciones entre países y devengaron en la necesidad de una no dependencia total a un país e incertidumbre ante el creciente imperio estadounidense. México mantuvo una posición neutral en esta guerra a partir de las tensiones previas con los EE. UU., así como la inestabilidad social en el país. Finalmente, se considera que la derrota de los imperios centrales propició que EE. UU. y Japón se confirmaran potencias en el océano Pacífico, así también se consolidó a la tecnología y la potencia como determinantes en los conflictos (Puente, 2021, p. 109). Por otra parte, con relación a la ciencia, en años anteriores a este conflicto de orden mundial se escribía en inglés, francés y alemán, lenguas que habían reemplazados al latín; sin embargo, después de la primera guerra mundial lo anterior se redujo. Entonces se organizó un boicot para que se dejara de aceptar la diseminación de la ciencia en alemán, con el fin de aislar a Alemania como culpable de la guerra. Así, organizaciones internacionales de la ciencia empezaron a funcionar en inglés y francés, dejando de lado el alemán (BBC, 2014, sp).

En relación con los eventos contingentes, como lo fueron las guerras mundiales o crisis, podemos notar la potencia con la que trastocaron la relativa estabilidad. Sobre lo contingente, Laclau (2014, p.68) dice éste penetra en las relaciones sociales profundamente más que cualquier discursividad previa, dado que los segmentos sociales perciben desestabilizadas sus conexiones esenciales que los volvía en momentos. No hay que olvidar que el significado está ligado a una dada articulación hegemónica y que ninguna articulación está garantizada por ninguna regla histórica. Así entendemos que la misma contingencia también puede dar paso a una mayor sedimentación de ciertas identidades, como en este caso para el imperio estadounidense y su poder mundial y entonces su lengua. Europa dejó de ser el polo principal de poder. La política mexicana tuvo que rearticularse a partir de la contingencia. El pensamiento de Laclau (2014) nos lleva a advertir que, aunque la posición del inglés en la educación hoy se encuentra en una relativa estabilidad, esta puede ser trastocada en cualquier momento.

Posterior a la revolución, parece preciso mencionar que los EE. UU. retomaron las negociaciones comerciales con México con los tratados de 1831 y el de 1942, con los que buscaban mantener una posición de poder en la región de Latinoamérica dada la presencia del bloque comercial europeo, especialmente la Gran Bretaña (Avella, 2008, p.9). Éstas se mencionan sólo como precedente de las futuras negociaciones comerciales que consideramos relevantes en el emplazamiento del inglés que se da más adelante. A la vez no se ahonda en ellas por las limitantes en cuanto extensión del artículo.

Además, en estas décadas se forma una segunda contingencia histórica, que robustece al imperio estadounidense: la Segunda Guerra Mundial 1939-1949, surge de las disconformidades políticas y económicas, varias de las cuales tienen su origen desde el tratado de Versalles —tratado con el que se dio fin a la Primera Guerra Mundial— y la crisis de 1929, que demostró que potencias y subdesarrollados estaban ya interconectados.

Desde la óptica del poder, lo más interesante parece ser que dentro de las consecuencias de la Segunda Guerra Mundial se instauran organizaciones de nivel mundial como la Organización de las Naciones Unidas (ONU), inspirada por la carta del Atlántico, escrita por el presidente Theodore Roosevelt. La BBC y Michael Clarke (2020) agregan también el sistema monetario Bretton Woods, el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional, y dilucidan que casi todas las instituciones internacionales dependían de los intereses de los EE. UU. Igualmente, en 1949 emergió la Organización del Tratado del Atlántico Norte (OTAN) que cristaliza la relación política y alianza de los EE. UU. y Europa Occidental, lo que dio dirección a un nuevo orden mundial. Así también, EE. UU. generó la política del buen vecino con los países de América Latina que, aunque pobres, sirvieron de aliados y servían de obreros, expresa Flores (2007).

Se considera que un momento clave para instauración del inglés en las escuelas en México es la firma del Tratado de Libre Comercio (TLC) con los EE. UU. y Canadá en 1994, a través de la firma de este se buscaba posicionar a México como un país moderno (Broxner, 2015, p.63). Antes de

proseguir hay que mencionar que un tratado como el TLC gira en torno a la reducción de cuotas arancelarias y de barreras no arancelarias al comercio de bienes y servicios, accesos al mercado como temas de la propiedad intelectual, inversiones, política de competencia leales, telecomunicaciones, asuntos laborales y mecanismos de solución de controversias. Entonces vemos es un aglutinamiento de medidas que impactan más allá del terreno comercial y, por ende, lo educativo no se ve exento, en especial la educación superior.

En palabras del presidente en turno Salinas de Gortari en 1992, el TLC representaba una ventaja en términos de vinculación con una economía mundial y modernización tecnológica:

Pero, sobre todo, el Tratado significa más empleo y mejor pagado para los mexicanos. Esto es lo fundamental; y es así, porque vendrán más capitales, más inversión, que quiere decir más oportunidades de empleo aquí, en nuestro país, para nuestros compatriotas. En palabras sencillas, podremos crecer más rápido y entonces concentrar mejor nuestra atención para beneficiar a quienes menos tienen... el Tratado nos permitirá crecer más rápido, tener más y mejores empleos y, sobre todo; competir mejor. (Salinas de Gortari, 1992).

A partir de lo anterior, podemos notar que la configuración de una identidad nacional no aparece en las palabras de Salinas de Gortari (1992), y más bien percibimos un nosotros como mexicanos; a quienes lo

que les ocupa es la integración a una comunidad internacional, una vinculación al exterior como factor que genera progreso. Igualmente, se posiciona al empleo como necesidad latente que el tratado de libre comercio viene a subsanar y entonces resuenan las palabras de Flores (2007, sp.), que se han mencionado anteriormente, la relación EE. UU. y México plantea de manera marcada una relación patrón - obrero, los EE. UU son un productor de servicios o productos; México, la mano de obra y materia prima. En este sentido, Espinosa (1997, s/p) agrega sobre cómo el TLC emplaza y potencia nuevos ritmos 'de desarrollo' no nacionales, sino ahora globales que interpelan a las instituciones de educación superior públicas y privadas, se habla de competencias que extienden en varios campos discursivos, incluyendo el de la educación superior. A la par se le engarza la prisa por la modernización, lo que desemboca que la educación y sus inmiscuidos se demanden sobre cómo se ejerce una profesión en el mercado de trabajo global.

En las líneas anteriores advertimos que los tratados comerciales también vienen a generar nuevos simbolismos y sentidos para la educación formal, en especial para la educación superior, como el de 'competencia', y que planteamos aquí, tomó potencia a partir del TLC. Mientras en un principio la universidad se tornaba una productora de ciencia, como en el porfirato, ahora también se convierte en una formadora de 'obreros' como plantea Espinosa (1997). La educación se cuestiona sobre las competencias y cualidades que necesita el estudiante y futuro obrero global para

enfrentar los modos de producción en los que está inmerso el país.

Bajo las lógicas del APD dilucidamos que un significante hegemónico, como el de competencia, se encuentra presente repetidamente en los diferentes campos discursivos- económico, político, educativo-, y desde su hegemonía moviliza las políticas, los mismos sujetos se idealizan y nombran con relación a dichos significantes hegemónicos, hablamos de tener competencias, de ser competentes etc. Consideramos que hoy la competencia le da un sentido a educación superior, a la par que al manejo del inglés como elemento que articula a la competitividad del/la universitario(a) de nuestros días.

Tocante a la idea anterior, Martín (2000 p.26) discierne que entonces la escuela neoliberal, capitalista y global deja de ser pública y se mercantiliza, se vuelve un servicio más que debe regirse por estándares de calidad, se vuelve una empresa con parámetros de gerencia, eficiencia y productividad. Fuentes (2021, pp. 48-49) concuerda con que la escuela de nuestros días se funda en el terreno de lo económico, y agrega que desde su institucionalidad da sentido a lo común, lleva a la configuración y normalización de un tipo de política social, entonces se vuelve una matriz que genera, produce y da forma al pensamiento. Así el/la sujeto/a educativo es capaz de verse identificado con el/la sujeto/a que cursa un trayecto escolar, se nota planteado en políticas educativas, planes de estudio, programas de estudio, reglamentos, lineamientos, acuerdos, que de alguna manera son dispositivos que exaltan imágenes idealizadas o ficticias, pero necesarias, como

puede ‘la educación de calidad’ ‘la convivencia armónica’ entre otras.

A tales ficciones o ideas optimistas en torno a un sistema discursivo, Laclau (2014, p.29) las llama fijaciones ficticias de sentido que en su idealismo representan una totalidad y plenitud del sujeto, y que se vuelven una refracción del cierre total de una comunidad. En línea con el pensamiento anterior sobre las fijaciones ficticias de Laclau (2014), podemos engarzar algunos eventos del 2018 que, consideramos, mantienen un lazo estrecho con las condiciones políticas de la enseñanza del inglés en México. Primero, el lanzamiento de la Estrategia Nacional de Fortalecimiento para el Aprendizaje del Idioma Inglés. El entonces titular de la SEP, Nuño, declaraba el 11 de julio de 2017 en el comunicado 184 de la SEP que a partir del 2018 el inglés se volvía materia obligatoria en la educación obligatoria y mencionaba: “No hablar inglés en un mundo globalizado representa quedarse afuera y rezagado, por lo que se enfatiza la nueva estrategia para que México se inserte mejor en la globalización”. A la par que consideró a esta medida una política de equidad e inclusión, que tenía por objetivo que México fuera bilingüe en 20 años. Entonces se deja ver ahora el inglés como acceso a una globalización y el no manejo como sinónimo de no participar de una comunidad global.

Por otra parte, para el 2018 se dio la firma del Firma del Tratado México- EE. UU. -Canadá, una nueva versión del TCL. El presidente Peña Nieto declaraba en su discurso del 30 de noviembre de 2018, desde la presidencia de la república, el nuevo tratado:

[...] es la expresión de la voluntad compartida por nuestras tres naciones de trabajar unidas por el bienestar y la prosperidad de cada una de nuestras sociedades [...] La negociación del Tratado México- EE. UU. -Canadá permitió reafirmar la importancia de la integración económica de América del Norte [...] La renegociación del nuevo acuerdo comercial buscó salvaguardar la visión de una América del Norte integrada, la convicción de que juntos somos más fuertes y competitivos [...] La renegociación logró, en primer lugar, modernizar nuestro marco comercial. Los acuerdos comerciales no pueden permanecer estáticos, necesitan avanzar de acuerdo con los cambios de la economía y las necesidades de nuestras sociedades.

De lo anterior se resalta no sólo la continuidad de las relaciones entre los países de América del Norte. Se enfatiza la integración del bloque comercial a razón del clima internacional, así también los significantes de la competitividad y la modernización siguen latentes y ligados, mueven todo el campo discursivo persiguiendo el fin último de bienestar y prosperidad que afianzan las fijaciones ficticias en el que el sujeto mexicano se puede notar y decodificar en sentidos de plenitud. Entonces los significantes de los que depende el inglés permanecen allí, las relaciones económicas-políticas igualmente, por lo que la posición privilegiada del inglés parecería mantenerse.

Por último, se considera que en los últimos años la escuela mexicana vive un posible momento dislocador a partir del inicio

del sexenio del presidente López Obrador, lo que imbrica un cambio en el posicionamiento político hacia la educación y que se ve reflejado en la Nueva Escuela Mexicana. Una reforma impulsada desde 2018, pero que, hasta el año pasado 2023 ha comenzado a diseminar sobre sus objetivos, principios, planes de estudio y libros de texto. Es dislocador pues algunos de sus sentidos implican un cambio de paradigma que parece no empatar totalmente con lo global y los sentidos de lo neoliberal. Uno de sus objetivos, por ejemplo, es: “Erradicar el neoliberalismo implantado en la educación, el cual solo comprende el individualismo, consumismo y tradicionalismo” (SEP, 2024, sp).

Como parte del análisis, consideramos que este posicionamiento de alguna manera se contrapone con el significante de la competitividad que, como se vio anteriormente, se fundó en un paradigma neoliberal, en el que lo privado prima. En este sentido, habría que escudriñar qué nuevos significantes podrían tener la potencia de hegemonizar el espacio que hoy tiene la competitividad en la escuela, así como considerar posibles eventos contingentes que permitan la sedimentación de un significante que le reemplazara. Por otro lado, es vital reconocer que la trayectoria del significante de la competitividad es larga y ha empapado muchos de los campos discursivos, su articulación se ha ido sedimentando desde la firma de los primeros tratados comerciales y es un significante que reconocemos está aún muy vigente.

Ahora resulta difícil entender si una escuela con sentidos no liberales podría hegemonizar, dado lo reciente de su

propuesta. Como menciona López (2022), lo político de las políticas educativas requiere el abordaje no exclusivamente de su desplazamiento, sino también de cómo se entrelazan desde diferentes imaginarios, cómo se desbordan de diferentes organizaciones internacionales, su intercepción y reinterpretación por los actores políticos, la geopolítica y las ligaduras entre lo local y lo global. Así entendemos que para estas nuevas propuestas es necesaria otra tarea investigativa que permita rastrear su marco enunciativo, analizar a fondo sus planteamientos y entonces elucidar sus posibilidades de hegemonizar.

5. Notas finales sobre la trayectoria del inglés en México

En las líneas anteriores se intentó rastrear sobre la enseñanza del inglés en México. Es complicado elucidar un momento definitivo y concebir una escuela mexicana con inglés y sin él, dada la amplitud del país, lo heterogéneo de los recursos materiales y profesores, y la diferente implementación de las políticas educativas. Sin embargo, es en este intento que podemos emplazar a la escuela parte de una estructura social, con diferentes hilos que intervienen directa e indirectamente sobre lo que ocurre en ella, así también en este texto la elucidamos un polo de poder y dispositivo para la hegemonización de discursos.

En este recorrido hemos abordado al español como lengua que vino a superponerse sobre las lenguas indígenas como nueva lengua hegemónica en México, y que se ha significado como un elemento cristizador del ser ciudadano/a, en el respecto en que el manejo de una lengua

indígena representa una barrera al acceso a derechos o beneficios de una sociedad. Se presentó la situación del francés como lengua extranjera que en el porfiriato tuvo auge debido al potencial cultural de Francia, y que después se vio desplazada a razón de la contingencia y relaciones de poder por el inglés. Reconocemos que las lenguas hegemónicas se vuelven sinónimo de acceso a algo, ciudadanía como el caso del español, capital cultural como el francés y ahora el manejo del inglés como preponderante para integrarse al nuevo paradigma de una sociedad global. En este mismo orden de ideas, al apreciar las construcciones discursivas de las lenguas hegemónicas y las lenguas indígenas mexicanas, consideramos nos lleva a entendernos en lógicas aún coloniales. Retomando a Quijano (2014), identificamos la presencia de la ligadura entre la lengua y la raza, esta última como invención colonial. El ciudadano mexicano se consideraba hablaba español, lo que a su vez delegó valores de superioridad e inferioridad a partir de la lengua que se hablara. Esta situación que emplaza y potencia una serie de binarismos que terminan por invalidar lo propio para atribuir que sólo lo occidental es digno de ser aprendido o deseable.

La perspectiva binaria de lo occidental-oriental reconoce como vital el papel de la interpelación, identificación y decisión del sujeto. Así inmersos en un discurso colonial racializado y eurocéntrico como hegemónico, resulta poco debatible el hecho de que nosotros —las y los sujetos mexicanos— ambicionemos ser más civilizados, menos salvajes, bajo lo propuesto por lógicas del discurso hegemónico colonial.

A lo largo de este rastreo histórico consideramos que la categoría de ciudadano mexicano hegemónico se fue fundando desde una admiración a Europa, desde las élites políticas y desde una negación, por lo que había que asemejarse a ellos y ellas (occidentales) en la voluntad de ser ciudadana/o al tiempo que había que despojar de su identidad indígena sus particularidades, violencias que se significan menos prominentes o accidentales bajo la fundación eurocéntrica que se les da. Hoy el aprendizaje del inglés se encamina a la formación de un ciudadano global, lo que bien podría ser considerado un hecho homogeneizador y transgresor, pues se experimenta como una exigencia que no distingue a la diversidad de contextos, identidades, necesidades y particularidades de las, les y los estudiantes.

Se han descrito las relaciones internacionales que México ha sostenido, reflexionando que la formación de la unidad nacional también se ve interpelada y entretejida en lo global, la contingencia se vuelve el elemento que disloca articulaciones previas y genera nuevos sentidos para las discursividades. Con relación a la sedimentación de los discursos, también nos permitimos resaltar a la institucionalización como un dispositivo que permite la hegemonización del discurso, pues a la par que las instituciones son atravesadas por las discursividades hegemónicas, también consideran una potencialidad en la diseminación de estas para sedimentarles o desedimentarles.

Para la discursividad del inglés avizoramos a la institucionalidad como un eje articulador en su posición privilegiada. Es preciso denotar que esta institucionalidad está a la par engarzada en el terreno de lo

global y neoliberal. Por ende, las relaciones económicas internacionales materializan uno de los polos primordiales generadores de sentido a su discursividad en la escuela, en especial en la educación superior.

La articulación hegemónica del inglés en la escuela, en nuestros días, pende de una estructura colonial racializada donde el hecho del manejo de una lengua u otra presupone más o menos ciudadanía. A su vez, en el rastreo histórico visualizamos que el sujeto mexicano imaginado por los proyectos políticos se forja con un cierto carácter malinchista; lo extranjero se ve como lo deseable y se asume en la cúspide. Aunado a lo anterior, huelga decir que nos desenvolvemos en lógicas neoliberales y globales donde lo económico prima. Así, el emplazamiento del inglés en las escuelas, analizamos, aparece en este rastreo histórico como necesidad para poder empatar con dichas lógicas. En el mismo orden de ideas, se apela a la potencia de las fijaciones ficticias, como las llama Laclau (2014), como un recurso para que el sujeto se adhiera a las discursividades, como las del inglés y la escuela, lo que le implica reconocerlas como verdaderas y actuar bajo ellas. Estas fijaciones ficticias se vuelven de gran valía para el ser contingente y precario, pues consideramos le brindan oportunidad de una sutura a través los ideales de plenitud que envuelven; entonces, el inglés aparece con el acceso al mundo global, vivir una modernidad, un mejor trabajo, un mejor estatus social, entre otras.

Finalmente, lo que aquí presentamos trata sobre un muy breve primer acercamiento crítico a la enseñanza del inglés — pues seguramente se puede seguir nutrien-

do— que diverge de las narrativas que le didactizan; no es nuestro objetivo descalificarlas. Lo que nos atañe más bien es que la persona lectora de este texto, en especial el/la docente-investigadora, imagine y discuta otras miradas sobre esta enseñanza que hoy es obligatoria en México. Vale la pena que en el terreno educativo consideremos una visión más amplia y diversa sobre las implicaciones de la enseñanza, cultivar un pensamiento intersticial con perspectivas críticas para la investigación

Referencias

- Altamirano, I. (1989). Instrucción pública, generalización del idioma castellano. En *Obras completas xv. Escritos sobre Educación* (pp. 200-210). México: Conaculta.
- Avella Alaminos, I. (2008). Antes del TLCAN: la historia de los acuerdos comerciales entre México y los Estados Unidos (1822-1950). *Revista Digital Universitaria*, 9(5), 1-10. Disponible en: [art29.pdf](#) (unam.mx)
- Baum, G. V. (2021). Diseño de materiales decoloniales situados para la enseñanza de inglés como lengua otra. *Cuadernos de la ALFAL*, 13(2), 133-168. https://www.mundoalfal.org/sites/default/files/revista/13_2_cuaderno_009.pdf
- Broxner, C. D. (2015). Modernidad, colonialidad y discriminación en torno al aprendizaje del inglés en Puebla, México. *Trace. Travaux et recherches dans les Amériques du Centre*, (68), 59-80. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/4238/423843474004.pdf>
- Buenfil, R.N. (2011). *Apuntes sobre los usos de la teoría en la investigación social. Consideraciones metodológicas en investigación social*. España: Editorial Académica Española.
- Castaingts, J. (1995). Antropología simbólica del malinchismo (un estudio de economía antropologica). *Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, (37), 213-222. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7082399>
- Cifuentes, B. y Herrera, M. (2017). Las lenguas de México como objeto de enseñanza y estudio hacia 1917. *Antropología. Revista interdisciplinaria del INAH*, (3), 3-17. Recuperado de <https://revistas.inah.gob.mx/index.php/antropologia/article/view/12980>
- De Olloqui, J. J. (1995). La misión diplomática de México en Gran Bretaña: apuntes para la historia de las relaciones entre ambos países. *Anuario Mexicano de Historia del Derecho*, (7), 125-149. Recuperado de <http://historico.juridicas.unam.mx/publica/librev/rev/hisder/cont/7/cnt/cnt8.pdf>
- El inglés será obligatorio en las escuelas a partir de 2018: Nuño. (2017, julio 11). *Proceso*. Recuperado de <https://www.proceso.com.mx/nacional/2017/7/11/el-ingles-sera-obligatorio-en-las-escuelas-partir-de-2018-nuno-187626.html>

- Espinosa, E. M. (1997). Las implicaciones del TLC en la educación superior mexicana. *Perfiles Educativos*, 19(77). Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/132/13207710.pdf>
- Esquinca, J. (2015, septiembre 3). Porfiriato: el afrancesamiento mexicano. *Excelsior*. Recuperado de <https://www.excelsior.com.mx/blog/fahrenheit-magazine/porfiriato-el-afrancesamiento-mexicano/1043895>
- Gracia Hernández, M. y Ramos Guerra, M. I. (2012). La política exterior de México durante la Segunda Guerra Mundial. *Región y sociedad*, 24(53), 301-307. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielonline.php?script=sci_arttext&pid=S1870-39252012000100011&lng=es&tlng=es.
- Fuentes Navarro, F. (2021). Pospolítica y posmaestro. Configuraciones discursivas de la matriz neoliberal. En M. García Contreras (coord.) *Educación neoliberal. Perspectivas críticas desde el análisis político del discurso* (pp.39-59). México: Editorial Balam.
- Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura. (2015). *Ateneo de la Juventud: una revolución intelectual en las calles del Centro Histórico*. Recuperado de <https://inba.gob.mx/prensa/1052/ateneo-de-la-juventud-una-revolucion-intelectual-en-las-calle-del-centro-historico>.
- Instituto Nacional de Lenguas Indígenas. (2020, febrero 7). *Instituto Nacional de Lenguas Indígenas*. <https://www.inali.gob.mx/>
- Laclau, E. (1993). *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Laclau, E., y Mouffe, C. (2014). *Hegemony and socialist strategy: Towards a radical democratic politics* (Vol. 8). Londres: Verso Books.
- Lajous, R., y Ramírez, B. T. (2010). *La política exterior del porfiriato* (Vol. 4). México, DF: El Colegio de México.
- Lara L. (2022). La expansión del español. Diglosia multilingüe. El incipiente patriotismo. *El Colegio Nacional*. <https://colnalmx/noticias/en-el-siglo-xvii-la-lengua-espanola-se-convirtio-en-el-medio-principal-de-comunicacion-luis-fernando-lara/>
- León, I. (2021). Colonialismo, racismo y clasismo en la imagen audiovisual del indígena en México: una propuesta de análisis. *Edähi Boletín Científico de Ciencias Sociales y Humanidades del ICSHu*, 10(19), 31-40. Recuperado de <https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/icshu/article/view/6712>
- López Nájera, I. (2022). Introducción. En I. López Nájera (coord.). *Miradas en torno a la educación, lo global/ universal y lo político* (pp.9-31). México: Balam Editorial.
- López, A. y Rodríguez, E. (2019). Positivismo en México. Un estudio sobre la obra México: su evolución social. Araucaria. *Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades*, 21(42), 85-107. Recuperado de <https://www.redalyc.org/journal/282/28264997005/28264997005.pdf>
- Madrigal, E. (2014). El idioma inglés en México: una lectura desde tres integrantes ilustres del Ateneo de la Juventud. *Relingüística aplicada*, (14). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6004722>
- Marcus, J. (2020, mayo 9). Fin de la Segunda Guerra Mundial: ¿cómo será el mundo cuando acabe el orden establecido tras la derrota del nazismo? *BBC News Mundo*. Recuperado de <https://www.bbc.com/mundo/noticias-internacional-52590950>

- Martín, C. (2000). La globalización como discurso y realidad. *Aldea Mundo*, 5(9), 20-27. Recuperado de <http://www.comunidadandina.org/bda/docs/VE-INT-0007.pdf>
- Meyer, J. (2012). Dos siglos, dos naciones: México y Francia 1810-2010. *Historias*, (83), 41-78. Recuperado de <https://revistas.inah.gob.mx/index.php/historias/article/view/1430>
- Molina, E. (1984). *Los grandes problemas nacionales*. México: Centro de Estudios Históricos del Agrarismo en México. Recuperado de <https://inehrm.gob.mx/work/models/inehrm/Resource/455/1/images/Los-gran-des-problemas-nacionales-p-65.pdf>
- Mouffé, C., y Mansour, M. (1996). Por una política de la identidad nómada. *Debate feminista*, 14, 3-13. <https://www.jstor.org/stable/42624359>
- Ocampo López, J. (2010). JUSTO SIERRA “EL MAESTRO DE AMÉRICA”. FUNDADOR DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE MÉXICO. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 15(), 13-38. Recuperado de <http://www.re-dalyc.org/articulo.oa?id=86918064002>
- Paz, O. (2000). Los Hijos de la Malinche. En *El Laberinto de la Soledad* (pp. 88-113). México: FCE. Recuperado de <https://home.sandiego.edu/~apetersen/453Ghosts/Paz.hijos.de.la.malinche.pdf>
- Porzucki, N. (2014, octubre 19). Cómo el inglés derrotó al alemán y se coronó como el lenguaje de la ciencia. *BBC News Mundo*. Recuperado de https://www.bbc.com/mundo/noticias/2014/10/141015_lenguaje_ciencia_aleman_ingles_finde_dv
- Presidencia de la República. (2018, noviembre 30). Palabras Presidente de los Estados Unidos Mexicanos, Enrique Peña Nieto, durante la Firma del Tratado México-Estados Unidos-Canadá (T-MEC). *Gobierno de México*. <https://www.gob.mx/epn/prensa/palabras-presidente-de-los-estados-unidos-mexicanos-enrique-pena-nieto-durante-la-firma-del-tratado-mexico-estados-unidos-canada-t-mec?idiom=es>
- Puente Martín, C. (2021). La Gran Guerra 1914-1918: significativas acciones de las Potencias Centrales en el escenario iberoamericano del océano Pacífico. *México y la cuenca del pacífico*, 10(29), 85-113. DOI: 10.32870/mycp.v10i29.718
- Quijano, A. (1992). Colonialidad y modernidad/racionalidad. *Perú indígena*, 13(29), 11-20. Recuperado de <https://www.lavaca.org/wp-content/uploads/2016/04/quijano.pdf>
- Quijano, A. (2014). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En L. Edgardo (comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 777-832). Buenos Aires: CLACSO.
- Salinas, C. (1992, agosto 12). *Mensaje del presidente Carlos Salinas de Gortari con motivo de la culminación del TLC*. Memoria política de México. Recuperado de <https://www.memoriapoliticademexico.org/Textos/7CRumbo/1992-CSG-TLC.html>
- Secretaría de Educación Pública. (2024, enero 22). *La Nueva Escuela Mexicana (NEM) 2022-2023*. <https://gobmx.org/nueva-escuela-mexicana/>
- Tomasini, A. (1997). Malinchismo filosófico y pensamiento mexicano. Chicomóztoc: *Boletín del Seminario de Estudios Prehispánicos para la Descolonización de México*, 6, 61-78. Recuperado de descolonizacion.unam.mx/pdf/Ch6_4_Malinchismo.pdf