

Western University

From the Selected Works of Colette Despagne

2015

2015_Trace_CEMCA_Modernidad
Colonialidad y Discriminacion en torno al
aprendizaje del ingles en Puebla.pdf

Colette Despagne

MODERNIDAD, COLONIALIDAD Y DISCRIMINACIÓN EN TORNO AL APRENDIZAJE DEL INGLÉS EN PUEBLA, MÉXICO

Colette Despaigne Broxner*

Fecha de recepción: 9 de septiembre del 2014 • Fecha de aprobación: 22 de septiembre del 2015.

Resumen: Este estudio etnográfico crítico analiza el proceso de aprendizaje del inglés de estudiantes subalternos (es decir, estudiantes que se encuentran geográfica, política y socialmente fuera de las estructuras de poder hegemónicas) en el estado de Puebla, México. El objetivo es identificar los factores que dificultan este aprendizaje mediante una investigación interactiva donde los métodos usados buscan una colaboración activa de los participantes. La investigación se enmarca en teorías poscoloniales que cuestionan las relaciones de poder desiguales entre lenguas y culturas. Los resultados muestran que las percepciones de los participantes hacia el inglés están arraigadas en los legados coloniales de México por lo que se sienten discriminados en las clases de inglés, lo que afecta su proceso de aprendizaje. El estudio concluye que es necesario enseñar el idioma desde una visión crítica para aminorar el legado colonial y sus efectos discriminatorios.

Palabras clave: colonialismo, aprendizaje del inglés, discriminación, modernidad, racismo.

Abstract: This critical ethnographic case study draws on subaltern students (i.e., students who are geographical, social and politically outside of the hegemonic structures of power) and their process of learning English in the State of Puebla, Mexico. The aim of the study is to identify factors in these students' struggles with their English learning process through participatory research methods (i.e., methods which aim to hand power from the researcher to research participants). The research is framed by post-colonial theories that question unequal power relationships. Findings show that participants experience a relationship with English that is rooted in Mexico's colonial legacies. These perceptions make them feel discriminated in the English language classroom which affects their learning process. The research concludes on the necessity to teach English from a critical perspective to lower these discriminatory effects in the classroom.

Keywords: colonialism, Learning English, discrimination, modernity, racism.

* Institutlo de Ciencias Sociales y Humanidades, BUAP.

El artículo IV de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos define a la nación mexicana como un país pluricultural que se sustenta originalmente en sus pueblos y comunidades indígenas. De la misma forma, la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, creada en el 2003, declara que tanto el español como las 68 agrupaciones lingüísticas mexicanas son lenguas oficiales en México. Estas declaraciones pluriculturales y plurilingüísticas se oponen a la ideología del mestizaje, una doctrina racial y nacionalista que ha regido la creación del Estado-nación mexicano desde finales del siglo XIX y principios del XX (Navarrete, 2005). Dicha doctrina busca desde una homogeneización cultural y lingüística hacia una identidad única (la mestiza) y una lengua única (el español). Esta contradicción se ve reflejada en el tipo de multiculturalismo que se vive hoy en día en México y que Gasché (2008) define como una “utopía angelical”, ya que busca fomentar el respeto a las diferencias culturales, pero sin tomar en cuenta las jerarquías de poder que forman la base de las interacciones entre las diferentes culturas en México. Dichas jerarquías de poder se hacen muy evidentes en los resultados de la Encuesta Nacional sobre Discriminación, donde 20% de las personas que pertenecen a alguna comunidad indígena declaran que la discriminación es el mayor problema que tienen que afrontar en su vida diaria (Conapred, 2011: 113).

Ahora bien, cuando se habla de diversidad lingüística y cultural en México, generalmente se hace referencia a las lenguas y culturas indígenas. A esta diversidad, sería necesario agregar hoy en día el mundo de las lenguas “internacionales”; un mundo en expansión continua, sobre todo en lo relativo a la enseñanza del inglés. Ambos mundos, el de las lenguas indígenas y el de las lenguas extranjeras, se han manejado en forma separada, no solamente por tradición, sino, y sobre todo, por las relaciones de poder que existe entre lenguas y culturas. Queda claro que el poder que detentan las lenguas indígenas en México no es el mismo que el del español, y mucho menos, el del inglés.

La presente investigación forma parte de un trabajo más amplio con un doble objetivo: por un lado, entender el contexto sociohistórico, y por el otro, estudiar el proceso de enseñanza y de aprendizaje de inglés con un grupo de alumnos minoritarios originarios de microrregiones de la Sierra Norte de Puebla, quienes han sido becados por un programa llamado Una Apuesta de Futuro (UAF) en la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP), una universidad privada. El aprendizaje de inglés es obligatorio en todas las licenciaturas. Todos los becarios UAF manifestaron tener muchos problemas con el aprendizaje de este idioma, lo cual merma su desempeño académico.

El objetivo de este artículo es analizar cómo el tipo de multiculturalismo que existe en México impacta la manera en que los becarios UAF perciben su aprendizaje del inglés, desde una visión posmoderna y posestructuralista, es decir, una visión que relaciona la cuestión lingüística con las subjetividades, la organización social y el poder (Patton, 2002; Richardson y St. Pierre, 2005). En la primera parte, se presentan tanto teorías de los estudios culturales y poscoloniales que sirven para entender el contexto social, cultural e histórico en que viven los participantes, como teorías de la lingüística aplicada crítica, que ayudan a comprender su proceso de aprendizaje de inglés dentro de las relaciones de poder específicas del contexto. La segunda parte se enfoca en los métodos de investigación participativa que involucran a los becarios en la recopilación y análisis de los datos. Para finalizar, se presentan los resultados de la investigación así como algunas implicaciones y recomendaciones.

Marco teórico

Identidades subalternas y el legado colonial

El lente poscolonial de este trabajo busca entender las *identidades subalternas*, un término de Gramsci (1986) que refiere a grupos o personas que se encuentran fuera de las estructuras de poder hegemónico (es decir, cuando existe un dominio de una entidad sobre otra) a nivel geográfico, político y social. De acuerdo con esta definición, los becarios UAF representan identidades subalternas ya que son originarios de microrregiones de la Sierra Norte de Puebla. Éstas se encuentran entre los municipios mexicanos con las mayores carencias estructurales en educación, vivienda e ingresos monetarios del país (*Diario Oficial*, 2013). Por encontrarse fuera de las estructuras de poder, las identidades subalternas, en general, no tienen voz. Por lo mismo, los poscolonialistas intentan (re)escribir la historia desde el punto de vista de los subalternos tratando de evitar así el sesgo hegemónico. En este intento, Mignolo (2005) y Quijano (2000) cuestionan dos conceptos de suma importancia en la actualidad: modernidad y colonialidad de poder.

Los poscolonialistas latinoamericanos, como Mignolo y Quijano, afirman la existencia de dos modernidades. La primera empezó en 1492 con el “descubrimiento” de América, y la segunda, en el siglo XVIII durante el periodo de la Ilustración europea y el poder de la razón. Hoy en día, la modernidad es percibida como un fenómeno global que lleva a relaciones descontextualizadas entre vida social

y contextos locales, y a un distanciamiento en tiempo y espacio (Walsh, 2007). El concepto de modernidad conlleva la producción de conocimiento que proviene de Occidente y gira alrededor de una lógica de orden, de centralización y de una construcción jerárquica del poder (Mignolo, 2005). De acuerdo con Escobar (2005), la modernidad no opera mediante la conquista, como se manejaba en tiempos coloniales, sino mediante la imposición “de normas económicas, sociales, culturales y lingüísticas” (p. 29). Una de las normas lingüísticas actuales, no solamente en México sino a nivel global, es el manejo del idioma inglés, el que deben aprender los participantes como parte de sus estudios universitarios.

Modernidad y colonialidad de poder representan dos caras de una misma moneda. En México, y en general en América Latina, colonialidad de poder se refiere originalmente al modo en que el proceso de colonización cultural español trató de eliminar las diferentes formas de conocimientos indígenas para luego reemplazarlas con conocimientos que se consideraban más adecuados para el objetivo civilizatorio (Quijano, 2000). La colonialidad de poder apoyaba la hegemonía de la producción de conocimientos europeos en el mundo que se cimentaba en las taxonomías raciales del siglo XVI, es decir, en una clasificación jerárquica que asignaba un lugar específico a cada raza en la jerarquía social de la época. El poder colonial europeo legitimó dicha taxonomía como verdad científica y la usó como pilar sobre el que consolidó el dominio sobre sus colonias (Castro Gómez, 2008). Por lo mismo, el colonialismo se refiere al pasado mientras que colonialidad se refiere a las relaciones coloniales que siguen existiendo hoy en día, tanto a niveles globales como locales, ya que las relaciones humanas siguen basadas en relaciones jerárquicas (Quijano, 2000). La colonialidad de poder ocurre entonces cuando se favorece el conocimiento occidental o global en detrimento del conocimiento indígena o local.

Ambos conceptos, modernidad y colonialidad de poder, ayudarán a entender cuál es el legado colonial inherente al contexto sociohistórico en que viven los participantes de este estudio, es decir, las relaciones de poder que iniciaron en la época colonial y siguen existiendo hoy en día en su vida universitaria. Las entrevistas con los becarios UAF definen si sus percepciones integran el legado del discurso colonial que se refiere a las jerarquizaciones lingüísticas y culturales, y cómo este legado colonial influye en su aprendizaje del inglés. En México, las lenguas indígenas son percibidas socialmente como la parte inferior de ese orden jerárquico, es decir, como “dialectos” que no alcanzan el grado de “idiomas”, superado por el español y coronado por el inglés (Despaigne, 2013). De acuerdo con Pennycook (1998), la representación social de idiomas como dialectos es resultado directo del colonia-

lismo. En oposición con las lenguas indígenas, el español, y ahora sobre todo el inglés, son lenguas instrumentales, es decir, lenguas que ofrecen un valor práctico, un valor de cambio y de uso en la vida cotidiana de sus hablantes (Lambert, 1974; Pellicer, 1997). El español permitió el acceso al Estado-nación mexicano como el conocimiento del inglés permite hoy en día el acceso a un mundo “global” y “moderno”. La siguiente parte analiza el papel del inglés como un capital cultural y lingüístico dentro del paisaje lingüístico mexicano (Bourdieu y Passeron, 1970).

Imperialismo lingüístico del inglés en México

En México, con la suficiencia en inglés, se espera poder conseguir trabajos mejor pagados, un estatus social más alto y la oportunidad de viajar, estudiar o migrar a algún país anglófono (Despaigne, 2010). El inglés se aprende como lengua extranjera o segunda lengua, y no tiene ningún rol histórico o gubernamental. Sin embargo, desde la firma del Tratado de Libre Comercio (TLC) con Estados Unidos y Canadá en diciembre de 1994, este idioma se ha insertado con mayor fuerza en el contexto social y lingüístico mexicano. En 1994, se esperaba que el TLC posicionara a México como un país moderno, junto a las dos grandes economías anglófonas del continente americano. Por lo mismo, no es posible separar el inglés de su contexto de origen. No es un código neutro ni transparente; es el idioma oficial de Estados Unidos, el socio económico y político más importante de México. Según datos de la Secretaría de Gobernación, en 2013, 11.7 millones de mexicanos vivían en Estados Unidos, es decir, 29% de los inmigrantes y 4% de la población total estadounidense (SRE, 2013). La relación entre México y Estados Unidos es y ha sido una relación histórica, social, política y económica muy estrecha, pero también sumamente controvertida.

El inglés está estrechamente presente en el paisaje lingüístico mexicano ya que se usa con mucha frecuencia en la publicidad urbana y la actividad comercial. También aparece en todo tipo de medios de comunicación masivos. Aproximadamente 50% de los programas de la televisión de paga —son hablados originalmente en inglés y emitidos por canales norteamericanos como CNN, History Channel o ESPN. Aunque parte de estos programas son traducidos al español, su visión del mundo es la de Estados Unidos, un claro aspecto de colonialidad pues impone una sola visión del mundo como la única válida (Despaigne, 2010). El constante uso del inglés en México refleja lo que Phillipson (1992, 2009) denomina “imperialismo lingüístico”, es decir, una manifestación que se da no solamente a través de la forma (la lengua

que se usa), sino también a través del contenido (los valores que se transmiten por medio de esta lengua). La lengua dominante, en este caso la inglesa, da lugar a formas ocultas de discriminación que Skutnabb-Kangas (1988) llama “lingüicismo”. El lingüicismo, o discriminación lingüística, favorece a una división social entre individuos bajo el criterio del idioma. Según los resultados de la encuesta English Proficiency Index o Índice de Suficiencia en Inglés (EPI), realizada en 63 países por la empresa EF Education First, México tiene un bajo nivel de competencia en la lengua, situándose en el lugar 39. Aunque dichos resultados son muy discutibles, resalta en el reporte EPI (2014) que existe un marcado vínculo entre el promedio de años de escolaridad y el dominio del inglés. Cabe agregar que el aprendizaje de inglés en México es generalmente un privilegio de la educación privada, debido al bajo nivel de enseñanza en las escuelas públicas (Salas y Sánchez, 2013). Por lo tanto, existe en México un lingüicismo que divide a quienes tienen acceso al inglés con diferentes niveles de competencia y quienes lo ignoran. Las poblaciones minoritarias o subalternas, como en el caso de los estudiantes de UAF, tienen comúnmente un acceso muy limitado al inglés, aún en la escuela. Por lo tanto, el “imperialismo lingüístico” se percibe como un subcomponente del “lingüicismo” porque busca entender cómo la enseñanza del inglés se presenta neutra y apolítica aunque esconda ideologías, estructuras y prácticas que legitiman, consolidan y reproducen una división desigual del poder (Phillipson, 1992).

La educación y la academia en general, son quizá los contextos donde la expansión del inglés se vuelva cada vez más visible, dejando de lado los demás idiomas, sean indígenas o internacionales (Hamel, 2007). En ambos sistemas educativos, el público y el privado, el aprendizaje del inglés es obligatorio. Por una parte, las escuelas de la Secretaría de Educación Pública (SEP) instauraron la materia de inglés como obligatoria, primero en secundaria y bachillerato, y después en primaria, a partir del 2008, mediante el Programa Nacional de Inglés en la Educación Básica (PNIEB). Sin embargo, el PNIEB sigue enfrentando importantes desafíos en la enseñanza de este idioma (Salas, y Sánchez, 2013). Por otra parte, las escuelas privadas usan el poder del inglés como estrategia de mercadeo para atraer “clientes”. El inglés es el único idioma extranjero obligatorio en todos los niveles educativos, un claro efecto de imperialismo lingüístico, que da preferencia a un solo idioma (Phillipson, 1992). A nivel universitario, el imperialismo lingüístico está aún más expandido, ya que el manejo de este idioma influye en el éxito profesional del estudiante. La mayoría de la universidades privadas requieren que sus alumnos presenten el examen TOEFL (Test of English as a Foreign Language/Examen de inglés como lengua extranjera) y que acrediten un puntaje mínimo para poder

recibirse. Este también es el caso de la UPAEP, donde estudian los sujetos de este trabajo. Adicionalmente, los procesos de internacionalización de las universidades que dan acceso a la modernidad global, son sumamente importantes hoy en día, ya que estas universidades compiten a nivel global en la expansión geográfica de sus actividades, por lo que el manejo del inglés se volvió indispensable (Jenkins, 2014).

Podemos entonces observar que el legado colonial, en este caso la modernidad-colonialidad, fomenta el uso del inglés como lengua dominante en México, y que este uso desarrolla una discriminación lingüística a nivel nacional al crear estructuras y prácticas que favorecen su supremacía.

Ahora bien, cabe señalar que el aprendizaje de cualquier idioma está estrechamente relacionado con cuestiones de identidad, ya que las experiencias personales influyen en el aprendizaje de la nueva lengua, y por lo mismo, en la creación de nuevas identidades (Blackledge y Creese, 2008; Canagarajah, 2004; Norton, 2000; Norton y Toohey, 2011). La combinación identidad y lengua no aparece solamente en la educación de lenguas extranjeras, sino también en la construcción de Estados-naciones después de la época colonizadora. El Estado-nación mexicano es un claro ejemplo de ello, ya que se construyó, como se mencionó anteriormente, mediante una identidad única y un idioma único. En la siguiente sección se analiza cómo dicha creación de Estado-nación ha sido una piedra angular en la proliferación de un racismo institucional.

Racismo en México

En México, el racismo, entendido por Conapred (2011) como una forma de discriminación centrada en diferencias biológicas, culturales y religiosas, se fortaleció a partir de 1821 con la creación del Estado-nación mexicano y de una ideología de identidad nacional, la ideología mestizante, que proclamaba la superioridad de las razas mixtas (Gómez Izquierdo y Sánchez Díaz de Rivera, 2011). Desde ese entonces, la diversidad cultural y lingüística se percibía como un problema. Durante la época indigenista del siglo xx, se pensaba resolver este obstáculo mediante la asimilación cultural a la identidad única mestiza y la asimilación lingüística al español. A partir de esa época, México se apegó a una ideología monolingüística y monocultural (una nación, una identidad y una lengua) por lo que el fenómeno de lingüicismo, o discriminación lingüística, tomó mayor auge. La población se dividió socialmente entre quienes tenían acceso al español y quienes lo ignoraban. El objetivo era civilizar a los indígenas, y por lo mismo, educarlos en español

para que México pudiera entrar a la modernidad. En esta época, el imperialismo lingüístico se desarrolló hacia el español, excluyendo cualquier idioma y conocimiento indígena.

Según el discurso oficial, el racismo no existe porque, como lo hemos analizado al principio de este artículo, México es un país pluricultural que se sustenta en sus pueblos y comunidades indígenas. Sin embargo, el racismo tiene un peso preponderante en la vida diaria de los mexicanos. Como afirma Castellanos (2003: 26) “la raíz colonial del racismo latinoamericano hacia los pueblos indios y afro mestizos es indiscutible, ya que las categorías socioraciales siguen vigentes, instrumentadas desde las nuevas formas de dominación.” El racismo oculto o el colonialismo interno (Casanova, 1963, 2003), es decir, la subyugación de los indígenas a la elite nacional es un hecho indiscutible y ha sido lograda por la doctrina política del mestizaje a través de políticas culturales y educativas asimilacionistas.

En México, el racismo se analiza esencialmente a partir del marco de la creación del Estado-nación. Sin embargo, como lo comenta Wiewiorka (2007: 18): “ya no se puede analizar el racismo confinando la reflexión al marco del Estado-nación. El fenómeno, en efecto, tiende a ser cada vez más global, es decir, a conjurar dimensiones planetarias (...) con aquellas que se relacionan con especificidades o anclajes locales o nacionales.”

En consecuencia, las dimensiones planetarias y nacionales que menciona Wiewiorka se traducen, en este trabajo, en el análisis del inglés como lengua global, por un lado, y por el otro, en el análisis de las relaciones de poder que el idioma conlleva a nivel local. Ambas dimensiones se ven reflejadas en el discurso de la modernidad mencionado anteriormente. Nuestra percepción de la modernidad moldea nuestra manera de ver al “otro”. La alteridad, es decir, la percepción del “otro” desde la perspectiva del “yo”, fue institucionalizada por la ideología del mestizaje, lo que al mismo tiempo institucionalizó la exclusión racial y social, el colonialismo interno y el racismo. En México, por lo mismo, percibimos al otro no solamente con base en sus características personales, sino también con base en una identidad colectiva, es decir, en un sentimiento de pertenencia y diferencia, sea indígena o mestizo, blanco o negro, rico o pobre, hablante del inglés o no. Identidad y alteridad representan las dos caras de una misma moneda, ancladas en una percepción de la modernidad y el inglés en un contexto definido sociohistóricamente.

La metodología usada en esta investigación busca justamente aminorar la alteridad, la visión discriminatoria del otro como generador pasivo de datos, al iniciar un proceso de descolonización (Smith, 1999) en la creación del conocimiento mediante la metodología participativa que se presenta a continuación.

Metodología

Se efectuó un estudio de caso etnográfico crítico que se enfoca en un hecho concreto (el de los alumnos UAF que estudian inglés) y que analiza el contexto sociohistórico y político de los participantes (Denzin y Lincoln, 2005; Stake, 2005). El trabajo busca iniciar un proceso de descolonización al integrar a los participantes no solamente en la recopilación de datos mediante entrevistas y observaciones, sino también y sobre todo, en el análisis mismo de los datos para la creación de conocimiento de su propio mundo. Por lo tanto, adicionalmente a los nueve estudiantes que participaron en la recopilación de datos, se creó un “Grupo Focal Interpretativo” (Dodson, Piatelli y Schmalzbauer, 2007) en el que se integraron otros seis estudiantes para el análisis de los mismos, con el propósito de que ayudaran a entender “el mundo en el cual viven y trabajan” y cómo “desarrollan significados subjetivos de sus propias experiencias” (Creswell, 2007: 20). A continuación se describen brevemente a los quince alumnos que participaron en el estudio.

Participantes

Todos los participantes provienen de microrregiones de la Sierra Norte de Puebla, es decir de las comunidades más pobres del estado. Como se ha mencionado anteriormente, se crearon dos grupos: uno para la recopilación de datos y otro para su análisis. En el primer grupo, participaron nueve estudiantes que cursaban los primeros semestres de sus respectivas licenciaturas (administración, mercadotecnia, agronomía, ciencias políticas, derecho, contaduría, pedagogía e ingeniería ambiental); en el segundo grupo, los seis estudiantes que participaron estudiaban en los últimos semestres de sus estudios (ingeniería, comunicación, agronomía, mercadotecnia e ingeniería industrial). Del total de quince participantes, ocho se autoidentificaron como indígenas bilingües con diferentes niveles de competencia en sus lenguas indígenas (náhuatl o totonaco); cuatro como indígenas monolingües, y tres como no indígenas o mestizos, también monolingües. Cabe aclarar que dichas categorizaciones fueron usadas por los participantes mismos y que los quince estudiantes UAF entraron al estudio por motivación propia con el objetivo de entender su problemática.

Recopilación de datos

Los datos fueron recopilados mediante múltiples métodos a fin de recabar las diversas realidades, prácticas e interpretaciones de los mundos locales, nacionales y globales de los estudiantes, por lo que esta recopilación muestra una “diversidad de percepciones” (Stake, 2005: 454) que integra:

- El discurso dominante, que se obtuvo mediante el análisis de documentos oficiales nacionales y locales; entrevistas no estructuradas con profesores de inglés y administradores de la escuela de lenguas de la UPAEP donde estudiaban inglés los participantes de este estudio, y observaciones del contexto durante un año.
- Las percepciones de los estudiantes, que se mostrarán en los resultados y que se obtuvieron mediante tres entrevistas por participante, y dos observaciones de clase; se enfocaron en los comentarios de los estudiantes durante las entrevistas. Por lo tanto, dichas percepciones se integraron tanto en las entrevistas como en las observaciones.

Análisis de datos

Por medio del enfoque metodológico de descolonización de Smith (1999), y de los enfoques poscoloniales (Mignolo, 2005; Quijano, 2000) y de imperialismo lingüístico del marco teórico (Phillipson, 1992, 2009), el estudio buscó desarrollar una investigación participativa que interpretara “datos de la vida del otro”, pero en colaboración con “el otro” (Dodson, Piatelli y Schmalzbauer, 2007: 822). La investigadora escogió este enfoque porque es de origen occidental, y aunque viva en México, no vive el problema desde adentro. Por lo mismo, en este trabajo, los estudiantes de UAF no participaron solamente en la recopilación de datos —lo que se hace normalmente en investigaciones cualitativas— sino también en el análisis mismo de los datos, para poder crear así un análisis colaborativo y participativo. La integración de las voces de los participantes en el proceso del análisis mismo, permitió alinear la parte metodológica con la parte teórica de este estudio. Dicha integración responde a una de las mayores críticas de las teorías poscoloniales, es decir, la visión del Occidente como único creador de conocimiento, dejando al conocimiento del resto del mundo de lado (Castro Gómez, 2008). Por lo tanto, los datos recabados se analizaron en dos tiempos y en dos niveles diferentes: inductivo y deductivo.

- a) En la fase inductiva, se buscó primero entender qué conceptos, tipologías y temas usaron los participantes y cómo los definieron. Luego se introdujeron algunas categorías del marco teórico que podían identificar patrones que los participantes seguían de manera inconsciente tal como “modernidad”, “colonialidad” y “discriminación” por ejemplo. Por lo tanto, el análisis inductivo refleja tanto las percepciones del mundo de los participantes como las de la investigadora. Al finalizar la parte inductiva, se presentó un primer análisis a un segundo grupo de seis estudiantes.
- b) La participación de este segundo grupo formó la base para el análisis deductivo. Dicho análisis tuvo dos objetivos principales: verificar si los participantes se sintieron reflejados en el primer análisis, y luego, evaluar y criticar el primer análisis. El segundo grupo fue creado sobre las bases de un Grupo Focal Interpretativo (GFI), un enfoque innovador creado por Dodson, Piatelli y Schmalzbauer (2007) que les sirvió para investigar las experiencias de vida de personas marginadas en Estados Unidos. Cada una de las cuatro sesiones del GFI duró 2 horas. Durante este tiempo, los participantes del GFI agregaron más información y cuestionaron algunas de las presuposiciones de la investigadora, con lo que reinterpretaron conceptos erróneos (Dodson, Piatelli y Schmalzbauer, 2007: 826). Criticaron, por ejemplo, el uso de teorías lingüísticas anglosajonas que no tenían ningún sentido para ellos, como el uso del concepto de “comunidades imaginarias” de Anderson (1991) y de Norton (2001), que se refiere a comunidades construidas socialmente e imaginadas por las personas que se perciben a sí mismas como pertenecientes a dichas comunidades; los participantes no sintieron pertenecer a alguna comunidad imaginaria. También criticaron el uso de la palabra “racismo”, pues expresaron que no sentían “racismo” sino “discriminación”. El concepto “racismo” los refería a épocas como el nazismo, pero no a lo que sentían como trato en la sociedad mexicana, y mucho menos en la clase de inglés. Este doble análisis basado en un esfuerzo sincero y colaborativo, arrojó los resultados que a continuación se presentan.

Resultados

Se dividen en dos partes: Primero, el texto analiza el modo en que los participantes de UAF perciben su contexto y cómo de ello emana una clara relación entre modernidad, colonialidad e imperialismo lingüístico. Segundo, los resultados se enfocan

en las percepciones subjetivas de los alumnos en la clase de inglés, y cómo dichas percepciones son originadas por el legado colonial del contexto en el cual viven los estudiantes (todos los nombres usados en la siguiente parte son pseudónimos).

Legados coloniales: modernidad, colonialidad e imperialismo lingüístico

Modernidad

En las entrevistas, la mayoría de los participantes expresaron que para ellos, modernidad era sinónimo de Estados Unidos porque es un país “desarrollado”. Para Elena, modernidad representa al inglés porque: “para entrar a la modernidad tenemos que hablar inglés. Modernidad e inglés son lo mismo, representan a Estados Unidos.” Para todos los participantes, modernidad es además sinónimo de tecnología, innovación y cambio; la modernidad les abre nuevos espacios, y la asocian con estilos de vida urbanos. Lo que llama la atención es que algunos participantes distinguen dos modernidades: la mexicana y la global. Para Elena, “llegar aquí [a Puebla] y estudiar en este programa ha sido como entrar a la modernidad,” una modernidad mexicana relacionada con una identidad urbana. Pero existe otra modernidad que Elena valora aún más: “si no hablas inglés, no entras a la modernidad; solamente a la modernidad mexicana.” Jorge confirmó la existencia de estas dos modernidades y de la relación jerárquica entre ambas: “podemos ser parte de la modernidad mexicana, pero con el inglés sí podemos cruzar fronteras.” Por lo mismo, la modernidad mexicana parece ser el primer eslabón del cambio identitario que los participantes sienten que tienen que emprender para poder tener acceso a la modernidad global en inglés, por lo que todos sienten que deben cambiar sus vidas. Trinidad expresó: “para mí, ser parte de la modernidad es cambiar.” Gabriela agrega que: “la modernidad requiere un cambio externo; no viene de mí, viene de la globalización.” Esta búsqueda de un cambio y la jerarquización de las dos modernidades conllevan la representación de poderes diferentes que se manifiestan por medio de la colonialidad, como se muestra a continuación.

Colonialidad

En general, los participantes de UAF piensan que los autores anglófonos saben más que los autores mexicanos. Elena, por ejemplo, afirmó: “Siento que los escritores

ingleses tienen más experiencia y que saben más.” Gabriela que estudia mercadotecnia también favorece el conocimiento de países anglófonos: “Yo estudio algo globalizado. Además, los Estados Unidos están a lado y por eso influyen mucho en México. Por eso el conocimiento viene de allá. Así es y por eso tenemos que aprender inglés.”

Gabriela piensa que el inglés representa conocimiento, y por lo mismo poder; un poder que no cuestiona para nada. Frida también relaciona el inglés con poder cuando dice: “el inglés es un idioma global y moderno. Si hablara inglés, la gente de mi comunidad me reconocería como alguien que sabe mucho.” El inglés, desde la perspectiva de Gabriela y Frida, representa un conocimiento con mayor poder que el conocimiento en español o en lenguas indígenas.

Adicionalmente, los participantes afirmaron que casi todos los libros que tienen que leer son en inglés o traducciones del mismo idioma. Jorge afirmó que: “en el tercer semestre tenemos que leer en inglés. Los profesores hasta dan conferencias en inglés.” Desde la percepción de Jorge, dar una conferencia en inglés tiene más valor que dar una conferencia en español. Leticia también agregó que: “cuando queremos estudiar para materias académicas, todo está en inglés.” Arturo, participante GFI confirmó este hecho: “La UPAEP nos hace creer que la producción de conocimiento que viene de Estados Unidos es mejor que la que viene de México. Yo estudio agronomía y esto queda muy claro en la bibliografía que tenemos. Siempre nos han dicho que los libros de McGraw Hill son mejores que los de Trillas”.

Es importante aclarar aquí que la editorial Trillas publica libros de la Universidad de Chapingo cuyos programas de agronomía son reconocidos tanto a nivel nacional como internacional. Sin embargo, la visión globalizadora de la UPAEP rechaza el conocimiento creado en la Universidad de Chapingo y favorece el conocimiento de los agrónomos anglosajones. Marisol y Héctor también confirmaron que en general tienen “que leer libros escritos por autores extranjeros o traducidos al español.” Por lo mismo, podemos observar que esta relación de colonialidad se fomenta no solamente mediante las percepciones de los participantes, sino también a través de la universidad que otorga mayor credibilidad al conocimiento occidental, un conocimiento más compatible con la ideología neoliberal de internacionalización que persigue la institución.

Aunque los estudiantes de UAF perciben la necesidad de hablar inglés para alcanzar la modernidad global, también sienten la imposición del idioma tanto a nivel nacional como a nivel local.

Lingüicismo e imperialismo lingüístico del inglés

Los resultados subsecuentes muestran cómo la necesidad de aprender inglés para entrar a la “modernidad global”, mencionada por Mignolo (2005), se parece a la necesidad de aprender español durante la época de la construcción del Estado-nación mexicano a principios del siglo xx, a la cual nos referimos en la parte teórica.

A nivel nacional, el inglés se impone como idioma instrumental mediante el discurso de la modernidad. Inglés y modernidad están interrelacionados por la globalización y por ser el idioma de Estados Unidos. Para Jorge: “el inglés es básico porque Estados Unidos es nuestro vecino y por lo menos debemos hablar su idioma.” Frida comentó también que: “pretenden hacer del inglés un idioma oficial y no nos queda de otra que hablarlo.” Los estudiantes de UAF parecen adoptar el discurso oficial de la modernidad global ya que para ellos el inglés representa un mundo con menos carencias y mejores oportunidades de empleo. Ángel comentó que: “aquí necesitas hablar inglés cuando buscas trabajo. Quieren que lo lleves al 70 u 80%; no siempre, pero si quieres un trabajo moderno, sí lo necesitas.” Elena también agregó que según ella “la gente educada habla inglés y tiene mejores empleos.” A nivel local, la UPAEP, una universidad que sigue la ideología neoliberal que favorece sin cuestionar los procesos de globalización también impone el inglés como único idioma obligatorio. De todas las clases de idioma en la UPAEP, 90% son de inglés, y de manera creciente, se imparten materias en inglés en licenciaturas y posgrados, para así poder subirse al tren de la internacionalización de la educación superior. Leticia expresó que: “en algunas clases, los maestros muestran sus diapositivas en español pero dan la clase en inglés. Por eso siento que toda la universidad es en inglés. En agrometeorología por ejemplo, 15 de 60 clases son en inglés pero tenemos otras clases donde es inglés 100 por ciento. Y luego tenemos que presentar en inglés también.”

De hecho, la internacionalización es parte integral del plan estratégico de la universidad, por lo que se dictan cada vez más clases en inglés, como lo comentó Leticia. Jorge, un alumno bilingüe que creció hablando náhuatl, compara este cambio del español al inglés en las materias académicas con el cambio de náhuatl a español que él vivió al entrar a la primaria. Comentó que cuando esto ocurrió: “Fue un golpe fuerte. Me acuerdo que fue muy difícil. Cuando llegué a primero de primaria, mis compañeros ya sabían hablar español (...). Aquí en la universidad ya sabemos hablar español y ahora quieren que hablemos inglés.”

También agregó que: “el inglés es algo básico que debemos aprender. En mi carrera, algunos profesores ya no dan sus clases en español.” El cambio hacia la

modernidad queda claro en la afirmación de Jorge, sobre todo cuando dice “ya no dan” como si dar clases en español fuera parte del pasado. Parece ser que Jorge acepta el cambio de idioma como algo natural, aunque también lo critique. Cabe agregar que para poder graduarse, todos los estudiantes de la UPAEP deben alcanzar un puntaje mínimo en el examen TOEFL, un examen enteramente diseñado desde los referentes culturales de Estados Unidos. Si no alcanzan dicho puntaje, no se pueden graduar, lo que representa una imposición adicional del inglés en detrimento de los demás idiomas (y conocimientos) del entorno lingüístico cultural mexicano. Estas tres imposiciones —nacional, local y la de un examen TOEFL— ejemplifican un claro ejemplo de imperialismo lingüístico donde el idioma “es mantenido y constantemente reafirmado por el sistema, lo que conlleva a una reconstitución de desigualdades estructurales y culturales entre el inglés y las demás lenguas” (Phillipson, 1992: 47). En otras palabras, el imperialismo lingüístico del inglés en México se manifiesta por medio de estructuras e ideologías que usan el inglés como una puerta de acceso a una modernidad global. En este caso preciso, la estructura es representada por la universidad, la ideología mestizante y la internacionalización, lo que favorece el uso del inglés y su aprendizaje a costa de otros idiomas, tanto nacionales como extranjeros. Estas desigualdades estructurales tienen un fuerte impacto en el aprendizaje del inglés puesto que, como se analiza en la siguiente parte, los participantes perciben que son discriminados, no sólo en la universidad en general, sino en la clase de idioma, en particular.

Discriminación

En la Universidad

El legado colonial de México favorece una sociedad basada en “castas”, donde indígenas y pobres se encuentran en el nivel más bajo de reconocimiento social (Hernández Zamora, 2010). Los participantes en este estudio perciben esta discriminación en la Universidad de varias formas. En primer lugar, Leticia expresó: “Me enoja que todavía hay gente que soporta la desigualdad (...) sí, me enoja mucho, no tanto porque soy indígena sino porque nos acusan de ser menos inteligentes (...) además muchas veces ni dicen indígenas sino indios.”

Ser tratado de “indio” en México es muy ofensivo y sinónimo de tonto. En segundo lugar, ser indígena también es ser pobre, lo que representa otro signo de inferioridad. Guillermo expresó que: “la gente ve cómo me visto. Se burlan. Son

muy crueles.” Se siente discriminado no solamente por ser indígena, sino también por ser pobre. Los estudiantes de UAF empezaron a usar el término “discriminación” hasta la tercera entrevista. Como se mencionó en la parte metodológica, nunca usaron el término “racismo”, ya que el racismo en México sigue enterrado por el mito del mestizaje, aunque sea un problema social de gran importancia que los indígenas y los pobres viven cotidianamente (Gall, 2004). A continuación, los resultados muestran cómo esta misma discriminación se expresa también en las clases de inglés.

En la clase de inglés

Dependiendo del año en que hayan estudiado como parte del programa Una Apuesta de Futuro, los participantes estudiaron en clases de inglés creadas especialmente para ellos y en clases mixtas. Por una parte, los grupos especiales fueron abiertos por la universidad cuando sus administradores se dieron cuenta de las dificultades en el aprendizaje de los estudiantes del programa, esperando solucionar parte del problema con la creación de estas clases. Por la otra, en las clases mixtas se inscriben todos los estudiantes de la universidad, sin importar a qué programa pertenezcan. A continuación se muestra el modo en que los participantes se sintieron discriminados en ambos contextos.

a) Grupos especiales. En un inicio, los participantes UAF que estudiaron en estos grupos, expresaron sentirse seguros ya que podían participar sin sentir miedo; todos tenían el mismo nivel de inglés y todos venían de los mismos orígenes socioculturales. Leticia expresó que: “no teníamos miedo de los ‘otros’. Hablábamos y participábamos y no teníamos miedo en hacer errores porque todos teníamos el mismo nivel.” Trinidad añadió que era mucho más fácil entender la clase porque: “hablábamos de nuestras comunidades, de nosotros mismos. Yo entendía mejor porque hablábamos de lugares que conocía o donde podía ir.” En estos grupos, los temas que se usaban para aprender inglés eran relacionados con la vida cotidiana de los alumnos. En un inicio, los profesores tomaban en cuenta el conocimiento local de los estudiantes, por lo que pudieron apropiarse del idioma y crear un aprendizaje significativo (Pennycook, 1998). Sin embargo, con el paso del tiempo, los estudiantes se fueron inscribiendo en grupos mixtos de inglés porque empezaron a sentir que en los grupos especiales los trataban como alumnos menos inteligentes y menos capaces en comparación con los demás estudiantes de la universidad. Ángel expresó este sentimiento de manera muy clara: “La universidad nos hizo tontos.

Esto fue un gran error. No nos presionaban para nada, no había competencia entre los estudiantes. Los maestros eran demasiado tolerantes con nosotros.”

Leticia agregó: “Los maestros hicieron todo mucho más fácil para nosotros,” es decir, bajaron el nivel del curso, rediseñaron los exámenes y todos los estudiantes estaban seguros de aprobar. Cuando cambiaron a los grupos mixtos, se sintieron muy presionados porque no tenían el nivel requerido, como lo explicó Leticia: “Si pudiera haber cambiado algo en los grupos especiales, les hubiera dicho lo de no discriminarnos de esta forma, pensando que no éramos capaces.” Asimismo, la discriminación que sintieron Leticia, Trinidad y Ángel los motivó a estudiar en grupos mixtos. Trinidad explicó que: “los grupos mixtos me motivaron mucho más porque ahí podía probar que era tan capaz de aprender inglés que los demás. No me quería quedar atrás.” Al cambiar de grupo, los alumnos fueron poco a poco revirtiendo la alteridad, muestra de un racismo oculto (Casanova, 1963, 2003) por parte de maestros y administradores.

b) Grupos mixtos. En los grupos mixtos, los participantes UAF también expresaron sentirse discriminados por sus compañeros de clase. En primera instancia, los discriminaron por ser étnicamente diferentes y por ser pobres. Afirmaron que sus compañeros de clase presumían de un mayor nivel de inglés para demostrar su superioridad y su pertenencia a un mundo global representado por una construcción jerárquica de poder (Mignolo, 2005) por medio de la imposición de la norma lingüística del inglés (Quijano, 2005). Guillermo manifestó este sentimiento cuando dijo que sus compañeros: “piensan que lo saben todo y que saben mucho inglés. Se sienten superiores. No les importamos, solamente por el inglés y nos lo muestran de manera muy clara.” Jorge expresó sentimientos parecidos al relacionar el inglés con poder: “Algunos de los ‘demás’ estudiantes perciben el inglés como un poder, un poder que nos imponen. En clase son siempre los mismos estudiantes los que participan, los que quieren mostrar que saben hablar.

Al principio, cuando no entendía algo, Jorge pedía apoyo a sus compañeros, pero nadie le ayudaba. Según él: “Algunos sí te apoyan pero otros nada más se dan la vuelta. Sufrí mucho de eso porque te hacen sentir muy chiquito.” Estos argumentos muestran que el inglés es usado para mostrar una pertenencia a una clase más alta, lo cual se incluye en el discurso de la modernidad global.

En segunda instancia, los participantes UAF expresaron además que, a diferencia de los grupos especiales, en los grupos mixtos no se reconocía su conocimiento local e indígena. Teresa dio el ejemplo de una clase donde tuvo que redactar una autobiografía y leerla frente a todo el salón. Cuando leyó su trabajo y trató de com-

partir con orgullo de donde venía, sintió la mirada penetrante de sus compañeros que se burlaban de ella. Al contar su historia, Teresa recordó: “Sentía su mirada cuando leía mi autobiografía. Se burlaban de mí. Me sentí muy mal porque me sentí inferior y discriminada.” Teresa se sintió así por provenir de una comunidad rural y por ser indígena. Pablo confirmó este sentimiento; recordó que él estaba a punto de irse “de la universidad y del programa solamente por el inglés. Una vez que tuve que participar en clase, mis compañeros se burlaron de mí porque no pude pronunciar algo y al maestro le dio igual. Me llamaron ‘rancherito’. Me sentí horrible.” Teresa y Jorge se sintieron discriminados por ser diferentes y pobres, lo que confirma la denominación de Gasché (2008) al inicio de este artículo, es decir, que el multiculturalismo mexicano es una “utopía angelical” que no toma en cuenta las jerarquías de poder que forman las bases de las interacciones culturales en el país.

Implicaciones y recomendaciones

Los resultados mencionados muestran que el inglés, al ser asociado con el discurso de la modernidad, el poder y el conocimiento global, es usado como sinónimo de superioridad. En otras palabras, existe una discriminación lingüística (o lingüicismo), que conforme a Skutnabb-Kangas (1988), fomenta una división social bajo el criterio del idioma, en este caso del inglés. Los estudiantes cuyo nivel de competencia en inglés es alto, pertenecen a la modernidad global, mientras que los estudiantes cuyo nivel de competencia es más bajo —como es el caso de los participantes UAF— son considerados como “atrasados”. A su vez, la percepción de superioridad de la modernidad global a través del inglés, se vincula con la existencia del racismo en México, cuyo origen podría encontrarse en algunas prácticas de la sociedad racial de castas. El inglés abre las puertas de la comunidad global, tal como el español abrió las puertas de la comunidad nacional representada por la identidad mestiza. En México, los mestizos tienen que hablar español mientras que los ciudadanos del mundo global tienen que hablar inglés.

Esta discriminación a través del inglés, además de inculcar miedo hacia el proceso de aprendizaje del idioma, lleva a los participantes UAF a apreciar a sus compañeros de clase que saben más inglés (los que no forman parte del grupo UAF) como “los demás que saben más”. Su percepción de la alteridad, es decir, de “los demás” en oposición a “nosotros” (los estudiantes del programa) asocia modernidad y colonialidad con hablantes del inglés, quienes son gente moderna

y sabia. Cuando los participantes del Grupo Focal Interpretativo fueron confrontados con esta categorización colonial moderna, se rieron y afirmaron que sí, en efecto, siempre usan esta diferenciación. Arturo agregó incluso que: “lo peor es que lo creemos.” Arturo estaba consciente de que los participantes UAF, al aceptar de manera inconsciente el discurso de la modernidad, también internalizaban la superioridad de “los demás”.

Por una parte, los resultados mencionados confirman la esencia globalizadora del racismo mencionada por Wieviorka (2007), ya que en este caso preciso conjura el inglés como lengua global y las especificidades de la ideología del mestizaje en México. Por otra parte, los resultados muestran también que el racismo en México puede ser instrumentado mediante el inglés, una lengua asociada con la modernidad global y el poder, por lo que el inglés podría ser posicionado como una de las nuevas formas de dominación —mencionadas anteriormente por Castellanos (2003)— si no se enseña de forma crítica. La enseñanza crítica del inglés es una propuesta pedagógica que intenta ayudar a los estudiantes a cuestionar las relaciones de poder dentro de la sociedad y del salón de clase, y a desafiar esa dominación. Dicha propuesta, en oposición a la educación tradicional, no percibe a los estudiantes como elementos pasivos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino al contrario, busca desarrollar una “enseñanza relevante culturalmente” (Ladson-Billings, 1994), que tome en cuenta los conocimientos locales de los estudiantes, que relacione el idioma con el medio sociocultural, político y lingüístico, y que se enfoque en las necesidades, objetivos e intereses de los estudiantes (Pennycook, 1994; Norton y Toohey, 2004; López G., Stakhnevich, León G. y Morales S., 2006). Solamente así, al enseñar inglés de forma crítica, se podrá aminorar el legado colonial y los efectos discriminatorios de la modernidad y de la colonialidad en el contexto mexicano. †

Bibliografía

- Anderson, B., 1991, *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*, London, Verso.
- Blackledge, A. and Creese, A., 2008, “Contesting ‘language’ as ‘heritage’: Negotiation of identities in late modernity”, *Applied Linguistics*, 29(4), pp. 533-554.
- Bourdieu, P. et Passeron, J.C., 1970, *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, France, Editions de Minuit.
- Canagarajah, S.A., 2004, “Subversive Identities, Pedagogical Safe Houses, and Critical Learning”, in B. Norton and K. Toohey, (eds.), *Critical Pedagogies, and Language Learning*, Cambridge, England, Cambridge University Press, pp. 116-137.

- Castellanos Guerrero, A., (coord.), 2003, *Imágenes del racismo en México*, México, UAM/Plaza y Valdés.
- Castro Gomez, S., 2008, "(Post)coloniality for Dummies: Latin American Perspectives on Modernity, Coloniality, and the Geopolitics of Knowledge", in Mabel, M., E. Dussel and C.A. Jauregui (eds.), *Coloniality at Large: Latin America and the Post-colonial Debate*, Durham, NC, Duke University Press, pp. 259-285.
- Conapred, 2011, *Encuesta nacional sobre discriminación en México, Enadis 2010. Resultados generales*, México, Conapred.
- Creswell, J.W., 2007, *Qualitative Research & Research Design: Choosing Among Five Approaches*, Thousand Oaks, CA, Sage.
- Denzin, N.K., and Lincoln, Y.S., 2005, "The Discipline and Practice of Qualitative Research", in Denzin, N.K. and Y.S. Lincoln (eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research* Thousands Oaks, CA, Sage, pp. 1-32.
- Despaigne, C., 2010, "The Difficulties of Learning English: Perceptions and Attitudes in Mexico", *Canadian International Education*, 39(2), pp. 55-74.
- Despaigne, C., 2013, "An Investigation Into Identity, Power and Autonomous EFL Learning Among Indigenous and Minority Students, in Post-secondary Education: A Mexican Case Study", *Electronic Thesis and Dissertation Repository*, Paper 1354, Canada, University of Western Ontario.
- Dodson, L., Piatelli, D., and Schmalzbauer, L., 2007, "Researching Inequality Through Interpretive Collaborations: Shifting Power and the Unspoken Contract", *Qualitative Inquiry*, 13(6), pp. 821-843.
- Gall, O., 2004, "Identidad, exclusión y racismo: reflexiones teóricas y sobre México", *Revista Mexicana de Sociología*, 66(2), pp. 221-259.
- Gasché, J., 2008, "La motivación política de la educación intercultural indígena y sus exigencias pedagógicas, ¿hasta dónde abarca la interculturalidad?", en Gasché, J., M. Bertely y R. Podestá (eds.), *Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*, México, Paidós, pp. 367-400.
- Gobierno de México, 2013, *Diario Oficial* del 28 de diciembre de 2013. Glosario de términos. Recuperado de: <http://www.microrregiones.gob.mx/documentos/2014/Anexo1.pdf>
- Gómez Izquierdo, J., y Sánchez Díaz de Rivera, M., 2011, *La ideología mestizante, el guadalupanismo y sus repercusiones sociales: una revisión crítica de la identidad nacional*, Puebla, Lupus Inquisitor.
- González Casanova, P., 1963, "Sociedad plural, colonialismo interno y desarrollo", *América Latina*, Centro Latinoamericano de Ciencias Sociales, 6 (3), pp. 15-32.
- González Casanova, P., 2003, *Colonialismo interno (una redefinición). Conceptos y fenómenos fundamentales de nuestro tiempo*, México, Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM. Recuperado de: http://conceptos.sociales.unam.mx/conceptos_final/412trabajo.pdf
- Gramsci, A., 1986, *Antonio Gramsci. Cuadernos de la cárcel*. Edición crítica del Instituto Gramsci, a cargo de Valentino Garratana, México, Ediciones Era.
- Hamel, E., 2007, "The dominance of English in the international scientific periodical literature and the future of language use in science", *AILA Review* 20.

- Hernández Zamora, G., 2010, *Decolonizing literacy: Mexican lives in the era of global capitalism*, Buffalo, NY, Multilingual Matters.
- Jenkins, J., 2014, *English as a Lingua Franca in the International University. The Politics of Academic English Language Policy*, London and New York: Routledge, in Ladson-Billings, G., 1994, *The dreamkeepers: Successful teachers of African American children*, San Francisco, Jossey-Bass Publishers.
- Lambert, W.E., 1974, Culture and Language as Factors in Learning and Education, in F.E. Aboud and R.D. Meade (eds.), *Cultural Factors in Learning and Education*. Actas de conferencia del Quinto Simposio de Western Washington sobre Aprendizaje Bellingham, Washington, Western Washington State College, pp. 91-122.
- López, G., León G. Stakhnevich and S. Morales, 2006, “Teacher Educators and Pre-Service English Teachers Creating and Sharing Power Through Critical Dialogue in a Multilingual Setting”, *Mextesol Journal*, 30(2), pp. 83-108.
- Mignolo W.D., 2005, *La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial*, Barcelona, Gedisa.
- Navarrete, F., 2005, “El mestizaje y las culturas regionales”, en *Las Relaciones Interétnicas en México*, UNAM-México Nación Pluricultural.
- Norton, B., 2000, *Identity and Language Learning: Gender, Ethnicity and Educational Change*, Harlow, Inglaterra, Longman/Pearson Education.
- Norton, B., 2001, “Non-participation, Imagined Communities, and the Language Classroom”, in M. Breen (ed.), *Learner Contributions to Language Learning: New Directions in Research*, London, Longman-Pearson Education, pp. 159-171.
- Norton, B., and Toohey, K., 2011, “State of Art Article. Identity, Language Learning, and Social Change”, in *Language Teaching*, 44(4), pp. 412-446.
- Patton, M.Q., (ed.), 2002, *Qualitative Research & Evaluation Methods*. Thousand Oaks, CA, Sage.
- Pellicer, D., 1997, “Reconnaissance et Connaissance des Langues autochtones du Mexique”, *DiversitéLangues*, 2, recuperado de: <http://www.uquebec.ca/diverscite>
- Pennycook, A., 1990, *The Cultural Politics of English as an International Language*, London, Longman.
- Pennycook, A., 1998, *English and the Discourses of Colonialism*, Londres, Routledge.
- Phillipson, R., 1992, *Linguistic Imperialism*, Oxford, Oxford University Press.
- Phillipson, R., 2009, *Linguistic Imperialism Continued*, Londres, Routledge.
- Quijano, A., 2000, “Coloniality of Power and Eurocentrism in Latin America”, *International Sociology*, 15(2), pp. 215-232.
- Richardson, L., and Adams E. St. Pierre, 2005, “Writing”, in N.K. Denzin and Y.S. Lincoln (eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks, CA, Sage, pp. 959-978.
- Salas S. and H. Sánchez, 2013, “Voices and Echoes from the PNIEB Experience in Puebla”, *Mextesol Journal*, 37(3).
- Skutnabb-Kangas, T., 1988, “Multilingualism and the Education of Minority Children”, in T. Skutnabb-Kangas and J. Cummins (eds.), *Minority Education: from Shame to Struggle* Clevedon, Inglaterra, Multilingual Matters, pp. 9-44.

- Smith, L.T., 1999, *Decolonizing Methodologies. Research and Indigenous Peoples*, Londres, Zed Books.
- SRE, 2013, *Los mexicanos en Estados Unidos. La importancia de sus contribuciones*, México, Gobierno de México, recuperado de: <http://consulmex.sre.gob.mx/mcallen/images/stories/2013/contribuciones.pdf>
- Stake, R., 2005, "Qualitative case studies", in N.K. Denzin and Y.S. Lincoln (eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks, CA, Sage, pp. 443-466.
- Walsh, C., 2007, "Shifting the Geopolitics of Critical Knowledge. Decolonial Thought and Cultural Studies 'Others' in the Andes", in W. D. Mignolo and A. Escobar (eds.), *Globalization and the Decolonial Option* Londres, Routledge, pp. 224-239.
- Wieviorka, M., 1994, *Racisme et xénophobie en Europe. Une comparaison internationale*. Paris, Francia, La Découverte.
- Wieviorka, M., 2007, "La mutación del racismo", *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 49(200), pp. 13-23.