

Didáctica del Lenguaje y la Literatura

Retrospectivas y perspectivas

COMPILADORES:

Luis Alfonso Ramírez-Peña
Rubén Darío Vallejo-Molina
Mireya Cisneros-Estupiñán

AUTORES:

Luis Alfonso Ramírez-Peña
Elvira Narvaja de Arnoux
Giovanny Olave-Arias
Luz Elena Batanelo-García
Mireya Cisneros-Estupiñán
Diana Ilene Rojas-García
Harold Andrés Castañeda-Peña
Dora Inés Calderón
Adriana Yamile Suárez-Reina
Gustavo Bombini
Rubén Darío Vallejo-Molina
Jesús Alfonso Cárdenas-Páez

de la
ediciones



Didáctica del lenguaje y la literatura

Retrospectivas y perspectivas

COMPILADORES:

**Luis Alfonso Ramírez-Peña
Rubén Darío Vallejo-Molina
Mireya Cisneros-Estupiñán**

AUTORES:

**Luis Alfonso Ramírez-Peña
Elvira Narvaja de Arnoux
Giovanny Olave-Arias
Luz Elena Batanelo-García
Mireya Cisneros-Estupiñán
Diana Ilene Rojas-García
Harold Andrés Castañeda-Peña
Dora Inés Calderón
Adriana Yamile Suárez-Reina
Gustavo Bombini
Rubén Darío Vallejo-Molina
Jesús Alfonso Cárdenas-Páez**

Ramírez Peña, Luis Alfonso, *et al*

Didáctica del lenguaje y la literatura, retrospectivas y perspectivas / Luis Alfonso Ramírez Peña y otros. -- Bogotá: Ediciones de la U, 1a.ed. 2018

p. ; 250 cm.

ISBN 978-958-762-937-8

e-ISBN 978-958-762-938-5

1. Educación 2. Didáctica del lenguaje 3. Enseñanza de la literatura 4. Metodología de la enseñanza I. Tít.
507 cd 24 ed.

Área: Educación

Primera edición: Bogotá, Colombia, diciembre de 2018

ISBN 978-958-762-937-8

© Luis Alfonso Ramírez-Peña
Elvira Narvaja de Arnoux
Giohanny Olave-Arias
Luz Elena Batanelo-García
Mireya Cisneros-Estupiñán
Diana Ilene Rojas-García
Harold Andrés Castañeda-Peña
Dora Inés Calderón
Adriana Yamile Suárez-Reina
Gustavo Bombini
Rubén Darío Vallejo-Molina
Jesús Alfonso Cárdenas-Paez

Coordinación editorial: Adriana Gutiérrez M.

Carátula: Ediciones de la U

Impresión: DGP Editores SAS

Calle 63 #70D-34, Pbx. (57+1) 7217756

Impreso y hecho en Colombia

Printed and made in Colombia

No está permitida la reproducción total o parcial de este libro, ni su tratamiento informático, ni la transmisión de ninguna forma o por cualquier medio, ya sea electrónico, mecánico, por fotocopia, por registro y otros medios, sin el permiso previo y por escrito de los titulares del Copyright.

BIODATAS

Luis Alfonso Ramírez-Peña

Profesor de la Universidad Santo Tomás, Facultad de Educación, Bogotá. Doctor en Educación, Newport University. Candidato a doctor en Filosofía. Obras recientes: “Intertextos de la globalización en los textos de la educación”, en Olave, G. y Narvaja, E. (Coordinadores) (2016). *Discurso y política en Colombia. Problemáticas actuales*, Medellín, La carreta política. “Discurso de la globalización y sus textos en la educación”, en Pardo, N. G. (Compiladora). *La sociedad, la comunicación y sus discursos*. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo, y Universidad Nacional de Colombia. Actualmente investiga el discurso pedagógico en el grupo de investigación: Ciencia, Pedagogía y espiritualidad en la VUAD de la USTA. Investigador Emérito de Colciencias
luisalfonso5@yahoo.com

Elvira Narvaja de Arnoux

Profesora Emérita de la Universidad de Buenos Aires. Dirige la Maestría en Análisis del Discurso y la Carrera de Especialización en Procesos de Lectura y Escritura en la Facultad de Filosofía y Letras. Responsable de la sede argentina de la Cátedra UNESCO en Lectura y Escritura. Investiga sobre Glotopolítica, Análisis del Discurso y Pedagogía de la Escritura. Volúmenes codirigidos recientemente: Políticas del lenguaje y enseñanza de lenguas (Biblos, 2015); Discurso y política en Sudamérica (Biblos, 2015); Las lenguas en la construcción de la ciudadanía sudamericana (UNIPE, 2016); Discurso y Política en Colombia: problemáticas actuales (La Carrera Editores, 2016); Discursividades políticas: en torno de los peronismos (Cabiria, 2017); Identidades discursivas: enfoques retórico-argumentativos (Cabiria, 2018); Ideologías lingüísticas. Legislación, universidad, medios (Biblos, en prensa).
elviraarnoux@gmail.com

Giohanny Olave-Arias

Profesor de la Universidad Industrial de Santander, Bucaramanga. Profesor invitado en la Maestría en Lingüística de la Universidad Tecnológica de Pereira. Doctor en Lingüística de la Universidad de Buenos Aires (Argentina); Magíster en Lingüística y Licenciado en Español y Literatura de la Universidad Tecnológica de Pereira. Obras recientes: *Discurso y Política en Colombia: problemáticas actuales*, 2016. *Didáctica de la Lengua materna en Colombia: currículos y visiones docentes*, 2016. *Hacia la desfragmentación de la didáctica de la lengua*, 2016. *Cómo escribir la investigación académica*, 2015. *¿Por qué ser profesor de lengua en tiempos de crisis? Ethos previo y dimensión política en el ingreso a la carrera docente*, 2018. *Una perspectiva erística para el estudio de disputas verbales públicas*, 2018. *La argumentación a enseñar en la política curricular colombiana*, 2018. olavearias@gmail.com

Luz Elena Batanelo-García

Profesora de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad del Tolima e investigadora del Grupo LINGUA. Licenciada en Español e Inglés de la Universidad del Tolima, Magister en Lingüística Española del Instituto Caro y Cuervo y Doctora en Ciencias de la Educación de RUDECOLOMBIA-Universidad del Tolima. Obras recientes: *El discurso literario como acto comunicativo polifónico. Eventos, enunciación y sentidos discursivos en dos cuentos de Jorge Luís Borges* (2012), Sic Editorial, Bucaramanga. *Estrategias pedagógicas y didácticas para la clase de Lengua Castellana* (2012), Universidad del Tolima, Ibagué. *Ontología crítica del presente a partir de los enunciados de la calidad de la educación superior Colombia 1991-2014* (2017) Universidad del Tolima, Ibagué. Investiga sobre Pedagogía y didáctica del lenguaje y Estudios del discurso. lebatane@ut.edu.co

Mireya Cisneros-Estupiñán

Profesora Titular de la Universidad Tecnológica de Pereira. Doctora en Ciencias de la Educación, Universidad del Cauca-RUDECOLOMBIA. Magister en Lingüística Española, Instituto Caro y Cuervo. Licenciada en Filosofía y Letras, Universidad de Nariño. Obras recientes en coautoría: *Lenguaje y Bilingüismo en la infancia: Perspectiva Psicolingüística*, 2017. *Hacia la desfragmentación de la didáctica de la lengua materna*, 2016. *Cómo escribir la investigación académica*, 2015. *Perspectivas y prospectiva en los estudios sobre Lectura y Escritura*, 2014. *Tras las huellas de las investigaciones sobre lectura y escritura en la Universidad*, 2014. *Alfabetización académica y lectura inferencial*, 2013. Investiga sobre las relaciones entre Lenguaje y Educación, Lenguaje y sociedad, y Lenguaje y comunicación. Investigadora Senior de Colciencias.
mireyace@gmail.com

Diana Ilene Rojas-García

Profesora catedrática de la Universidad Tecnológica de Pereira. Licenciada en español y literatura, Magíster en Lingüística, Doctora en Educación. Obras recientes: "Aportes de la lingüística sistémico-funcional para la enseñanza de la lectura y la escritura en la educación superior". En: *Educación y Educadores*, Universidad de la Sabana. v.19 fasc.2, p. 185-204, 2016. "Género en Lingüística Sistémico Funcional y en Sociorretórica: Apuntes para una didáctica de la lectura y la escritura en la universidad". En: *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, UPTC v.28 fasc. p.93 - 114, 2016. "Enseñar a leer y escribir en las disciplinas. Estado de la cuestión en las universidades colombianas". En: *Folios*, Universidad Pedagógica Nacional, v.45 fasc.1 p.29 - 49, 2017. Investiga sobre: Alfabetización Académica, Didáctica de la lectura y la escritura, Lingüística Sistémico Funcional.
zellene7@gmail.com

Harold Andrés Castañeda-Peña

Profesor de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y del Doctorado Interinstitucional en Educación. Doctor en Educación (Goldsmiths University of London). Obras recientes: A learning experience of the gender perspective in English teaching contexts. PROFILE Issues in Teachers' Professional Development, 19(1), 139-153, 2017. Investiga sobre: Género, identidad y videojuegos en la enseñanza-aprendizaje del inglés.
hacastanedap@unidistrital.edu.co

Dora Inés Calderón

Profesora Titular de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Doctora en Educación con Énfasis en Lenguaje, Magíster en Lingüística Española, Licenciada en Español. Obras recientes: *Elementos para una didáctica del lenguaje y las matemáticas para niños sordos de niveles iniciales*, 2015, Bogotá, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. "Instrumentos para validar Ambientes Didácticos de Aprendizaje (ADA) para la formación de profesores de lenguaje y comunicación en y para la diversidad: una herramienta en la didáctica del lenguaje". En Revista *Signo y Pensamiento*. Universidad Javeriana (en prensa). Investiga sobre Argumentación en lenguaje y matemáticas, y Didáctica del lenguaje y las matemáticas.
doracald@yahoo.es

Adriana Yamile Suárez-Reina

Docente de la Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana y de la Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Magíster en Lingüística Española del Instituto Caro y Cuervo, Licenciada en Lingüística y Literatura, con énfasis en investigación Lingüística de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Obras recientes: *Experiencias de investigación en pedagogía de la lengua y la literatura*. Editora de las *Memorias del X Coloquio de investigación en Lengua y Literatura*, Serie Diálogos. Editorial UD, 2018. Investiga sobre actividades discursivas de la lengua.
aysuarezr@gmail.com

Gustavo Bombini

Profesor titular de la Universidad de Buenos Aires y Universidad Nacional de San Martín (Argentina). Doctor en Letras, Profesor y Licenciado en Letras de la Universidad de Buenos Aires. Obras recientes: *Miscelánea*, Buenos Aires, Novedades Educativas, 2018. *La literatura entre la enseñanza y la mediación*, Bogotá, Panamericana, 2017. Coordina el Postítulo de Literatura Infantil del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires y el Plan Nacional de Lectura del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de Argentina. Es Director de *Lulú Coquette*, Revista de didáctica de la lengua y la literatura. Investiga sobre lectura, escritura, enseñanza de la lengua y la literatura y propuestas para la enseñanza de la literatura para el nivel de enseñanza media (Polimodal).
gbombini@gmail.com

Rubén Darío Vallejo-Molina

Profesor de la Universidad Santo Tomás, Bogotá. Doctor en Educación con especialidad en mediación pedagógica, Universidad de la Salle, Costa Rica. Magíster en Evaluación de la Educación y Especialista en docencia universitaria de la Universidad Santo Tomás. Licenciado en ciencias de la educación con especialidad en Lingüística y Literatura, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Obras recientes: *Vuelve y Juega*. Un asunto normativo en la calidad de las licenciaturas en Colombia. En: *Revista INSIGHTS*, 2016. ¿Influyó el estudio de la fundación Compartir “tras la excelencia docente” en la normativa actual para licenciaturas en Colombia? En: *Revista Científica* de Unincca. 2016. El avatar: un modo de ser cibernético cualitativamente estacionario, en: *Folios*, (48), 2018. Investiga sobre: Educación, pedagogía y didáctica.
rubenvallejo@usantotomas.edu.co

Jesús Alfonso Cárdenas-Páez

Profesor de la Universidad Pedagógica Nacional y coordinador del énfasis en Lenguaje y Educación del Doctorado Interinstitucional en Educación. Doctor en Literatura, Magister en Literatura Hispanoamericana, Magíster en Lingüística y Español, Licenciado en

Español-Francés. Obras recientes: *Didáctica de la literatura*, Bogotá, Editorial Ibáñez, 2018. *Elementos para una pedagogía del lenguaje*, Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2017. *Apuntaciones sobre lenguaje y pedagogía*, Ibagué, Universidad del Tolima, 2017. *Semiología en el aula*, Bogotá, Fundación Universitaria del Área Andina, 2017. *Pedagogía de la literatura*, Bogotá, Editorial Ibáñez, 2016. "Sujeto, ética y formación". En: *Folios*, No. 45, Universidad Pedagógica Nacional, 2017. Investiga sobre: Teoría del lenguaje y la literatura, pedagogía del lenguaje y la literatura, semiótica y estudios discursivos.
alcardepa@gmail.com

Contenido

Presentación	13
Didáctica del lenguaje y la literatura como actos de comunicación, <i>Luis Alfonso Ramírez-Peña</i>	19
La tradición retórica en la enseñanza de la escritura <i>Elvira Narvaja de Arnoux</i>	49
La argumentación a enseñar en la política curricular colombiana: convivir sin convencer, <i>Giohanny Olave-Arias</i>	75
Por una pedagogía de “la inquietud de sí mismo” desde el lenguaje (Formación de resistencia a la constitución de sujetos econoglobales a partir de enunciados de “calidad” y “excelencia” de la educación), <i>Luz Elena Batanelo-García</i> ...	103
La formación didáctica de profesores de Español en Colombia <i>Mireya Cisneros-Estupiñán, Giohanny Olave-Arias, Diana Ilene Rojas-García</i>	139
Elementos constitutivos de escenarios naturales concebidos en la formación de profesores de lenguaje y comunicación en y para la diversidad, <i>Harold Andrés Castañeda-Peña, Dora Inés Calderón, Adriana Yamile Suárez-Reina</i>	161
Ojeada retrospectiva: treinta años de didáctica de la literatura en Argentina, <i>Gustavo Bombini</i>	183
Aproximación a la didáctica de la literatura en Colombia <i>Ruben Darío Vallejo-Molina</i>	203
De la práctica al discurso pedagógico: una visión crítica <i>Jesús Alfonso Cárdenas-Páez</i>	235

Presentación

Este libro, que hemos titulado ***Didáctica del lenguaje y la literatura, retrospectivas y perspectivas***, es el resultado académico investigativo de un colectivo de autores colombo-argentinos de distintas universidades nacionales e internacionales. Ellos desde su amplia experiencia y arduo estudio en la formación de docentes han contemplado el pasado y el presente de una disciplina emergente como la didáctica; campo que ha enfrentado el surgimiento, evolución y desarrollo en coexistencia con la educación, la pedagogía, el currículo y la evaluación a través de la historia enmarcada en los fines y políticas educativas. Estas demandan una mirada tanto retrospectiva como en perspectiva crítica, para una mejor comprensión de las tendencias de la didáctica del lenguaje y la literatura.

La didáctica del lenguaje y la literatura se presenta como un campo de debate y de reflexión que engloba problemas complejos que deben ser abordados desde los discursos literarios y educativos. Podría decirse que la didáctica debe concebirse como un discurso que ofrece estrategias en los procesos de enseñanza y aprendizaje, pero también en la construcción de conocimientos como una de los énfasis en las pedagogías contemporáneas.

El estudio y análisis sobre didáctica del lenguaje y la literatura ha cobrado fuerza en las últimas décadas por investigadores y docentes de distintas nacionalidades e instituciones. Alrededor de este tema se han organizado congresos, foros, simposios, seminarios; se han publicado libros, artículos, ensayos y se han presentado monografías, trabajos de grado y tesis doctorales; se han conformado grupos y proyectos de investigación y aún sigue siendo inagotable la búsqueda de respuestas pedagógicas ante los desarrollos actuales de las nuevas

culturas y la irrupción de las nuevas tecnologías de la comunicación. ***Didáctica del lenguaje y la literatura, retrospectivas y perspectivas*** está estructurado por una organización temática que nos ofrece una mirada retrospectiva en la que, como su nombre lo indica, nos permite recorrer desde los orígenes y evolución de la didáctica general y específica del lenguaje y la literatura y en segundo lugar nos ofrece una mirada en perspectiva del desarrollo; tendencia de la didáctica específica del lenguaje y la literatura centrada en el discurso. Hemos organizado el libro en tres secciones: los dedicados al tema de la enseñanza en general del lenguaje y los que abordan el tema de la literatura; a su vez, cada uno de estos grupos se subdividen en los históricos y los que proponen enfoques. En la última parte aparece un capítulo de reflexión teórica general del lenguaje y de la educación.

La profesora Elvira Narvaja de Arnoux de la Universidad de Buenos Aires, en *La tradición retórica en la enseñanza de la escritura*, evidencia las diferentes concepciones que ha tenido la escritura y su enseñanza desde una tradición retórica y su instrumentalización lingüística hasta retóricas modernas y actuales, implementadas como modelos y antimodelos en la interacción entre la escritura y su enseñanza. El trabajo adopta una perspectiva glotopolítica sobre la retórica –entendida esta como el espacio de elaboración de textos normativos destinados a la regulación de la discursividad–. Se abordan las retóricas como instrumentos lingüísticos y se atiende a un aspecto que interviene en el control de la producción escrita: la apelación a modelos, no solo como objetos de imitación sino también como fragmentos legitimados por el comentario de textos. Finalmente, se considera tanto la dimensión proscriptiva de algunos manuales como la prescriptiva, a cuyo servicio están las reglas.

Algunas propuestas de enseñanza han asumido el lenguaje como sistema o lengua, y la lectura y escritura del texto como si fuera un producto estático para reducir la lectura al resumen. Este enfoque se transforma totalmente en *Didáctica del lenguaje y la literatura como actos de comunicación. Enseñar a hacer cosas con palabras*, de Luis Alfonso Ramírez de la Universidad Santo Tomás. Su propuesta de pedagogía y didáctica del lenguaje desde la perspectiva del acto realizado cuando se produce un texto, implica también que todo proceso

de escritura es simultáneamente un acto de interpretación. Situación que se presenta en la producción de cualquier género discursivo, entre ellos, la literatura, como parte de un acto de comunicación. Se propone aquí, entonces, cómo debe proceder el profesor en la enseñanza de la construcción de textos, a su enunciación, y luego a constituirlos como discursos en las situaciones de comunicación y del acto que se realiza. Sobre esas tres etapas se propone la lectura comprensiva, la lectura analítica y la lectura crítica. Igualmente nos presenta una visión de la enseñanza y el aprendizaje de hacer cosas con palabras desde una perspectiva pedagógica y finaliza con la interpretación de los mundos propios y la lectura de los textos para llegar a la escritura y producción de mensajes y su enseñanza.

En esta dinámica, el profesor de la Universidad Industrial de Santander, Giohanny Olave, hace un interesante aporte a la reflexión sobre el vínculo entre lenguaje y política, con el capítulo *La argumentación a enseñar...* en *la política curricular colombiana: convivir sin convencer*, texto que nos permite abordar la argumentación en los lineamientos curriculares de lengua castellana; los estándares básicos de lengua castellana y los indicadores de logro desde una mirada crítica en el que se analiza su estructura, intención así como los desfases conceptuales en la propuesta de educación colombiana para la política curricular. El objetivo de este texto es examinar la argumentación a enseñar en el currículo prescripto vigente en Colombia. El capítulo se deriva de una investigación mayor, de tipo interpretativo y correlacional, orientada desde una perspectiva interdisciplinar del análisis del discurso. A partir del examen interpretativo de la política curricular de lengua castellana, sostiene que la política curricular instauró una visión ‘textualizante’ y consensualista sobre la argumentación, inspirada en una lectura taxonomicista de la lingüística textual y normativa del intercambio comunicativo. Bajo estas lecturas, resulta difícil enseñar a valorar el conflicto y el disenso como instancias necesarias en el sistema democrático.

El lenguaje y su relación con la pedagogía y el discurso de las políticas de calidad y excelencia de la educación lo aborda Luz Elena Batanelo, de la Universidad del Tolima, en *Por una pedagogía de “la inquietud de sí mismo” desde el lenguaje*. La investigadora nos acerca a la didáctica para aprender a hacer discurso desde el discurso y

entenderlo como texto. Para ello, nos presenta un estudio arqueológico y genealógico desde la calidad y la excelencia de la educación y de cómo esta se configura en un proceso discursivo, generando una propuesta de pedagogía de la inquietud de sí mismo y una didáctica desde la acción y comunicación del discurso.

Igualmente, un capítulo colectivo titulado *La formación didáctica de profesores de Español en Colombia*, de los profesores e investigadores Mireya Cisneros Estupiñán, profesora de la Universidad Tecnológica de Pereira; Giohanny Olave Arias de la UIS, e Ilene Rojas García, de la Universidad Tecnológica de Pereira, ofrece un diálogo interdisciplinar para avanzar en la profesionalización de licenciados en las aulas de clase. El capítulo realiza una exploración en los currículos actuales para la didáctica del español, dentro de los programas académicos que forman a los futuros docentes en Colombia. La investigación busca ubicar contextualmente una muestra de los planes de estudio, para reflexionar en torno a las dificultades que existen en la vinculación de la lingüística teórica con la lingüística escolar, y observar de manera descriptiva y crítica la formación de profesores en el área mencionada.

En el capítulo siguiente *Elementos constitutivos de escenarios naturales concebidos en la formación de profesores de lenguaje y comunicación en y para la diversidad*, los profesores e investigadores Harold Castañeda Peña, Dora Calderón y Yamile Suárez presentan los elementos constitutivos de escenarios naturales concebidos en la formación de profesores de lenguaje y comunicación en y para la diversidad, en el contexto de un Seminario de Formación de Profesores de Lenguaje y Comunicación – “Didáctica de la narrativa para la formación de profesores que acogen la diversidad”. El proceso se realiza como desarrollo de la investigación de la Comunidad CALE (Comunidad Alter-Nativa de Lenguaje y Educación), como parte de la constelación de comunidades de práctica del Proyecto y de AIDETC (Alianza de Instituciones para el Desarrollo de la Educación y la Tecnología en Colombia).

La literatura también tiene lugar y es por ello que Gustavo Bombini de la Universidad de Buenos Aires nos presenta una *Ojeada retrospectiva: treinta años de didáctica de la literatura en Argentina*. Allí

aborda los años 80 haciendo referencia a la producción de colegas que han atendido esta problemática y su impacto en la enseñanza de la literatura en el aula. Igualmente, trata la incidencia de las políticas educativas en los años 90 y finaliza con la primera década del siglo XXI y la cuestión del canon en la construcción de una problemática en el estudio de la didáctica de la literatura.

En consonancia con esta mirada de las últimas décadas de la didáctica de la literatura el profesor e investigador Rubén Darío Vallejo Molina de la Universidad Santo Tomás nos ofrece, igualmente, *Una aproximación a la didáctica de la Literatura en Colombia*, resultado de la investigación constante en el tema de la didáctica, para lo cual aborda y analiza algunos estudios de teóricos colombianos que se han ocupado de la didáctica.

En el capítulo final, el profesor Alfonso Cárdenas de la Universidad Pedagógica Nacional, en el texto *“De la práctica al discurso pedagógico: una visión crítica”* presenta reflexiones en torno a la relación del lenguaje con la educación, enfatiza la importancia del giro lingüístico en el siglo XX, desarrolla la relación discurso, acción y mediación, y aborda el antidiscurso y el papel de la educación en la práctica y el discurso pedagógico e ideológico.

Todos los capítulos ofrecen elementos de discusión que esperamos sirvan de pautas para quienes están interesados en investigar y participar en el interés común de muchos profesores de lenguaje: mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura. Este es el interés de la Red de Investigadores de la Pedagogía y la didáctica con la participación de investigadores de universidades en Colombia y en el exterior.

Didáctica del lenguaje y la literatura como actos de comunicación

Enseñar a hacer cosas con palabras¹

*Luis Alfonso Ramírez-Peña
Universidad Santo Tomás*

1. El estado de la enseñanza del lenguaje: Enseñar el monolingüismo

Este proyecto de repensar la enseñanza del lenguaje nace de la observación de los resultados de las pruebas de Estado, principalmente, por la asombrosa incapacidad de interpretación o lectura, y de producción comunicativa en nuestros países latinoamericanos. Los gobiernos han advertido esta limitación en la educación, pero sus soluciones no van más allá de cambios formales con diagnósticos que ni siquiera desbordan los requerimientos del ideal productivo y técnico de la educación exigido por las orientaciones de los organismos económicos internacionales como la OCDE (Organización para el Desarrollo y la Cooperación Económica). Esta improvisación ha justificado la vieja creencia de que la enseñanza del lenguaje no debe examinar el proceso implicado en la comunicación, sino reducirse parcialmente a la lecto-escritura: lecturas de repetición en resúmenes y en escrituras de redacción de ideas y normas impuestas o copiadas. Además, una escritura aislada de los procesos sociales que ella implica y, lo más grave, de otras modalidades de comunicación oral, digital y audiovisual, que la complementan, la sustituyen o la refuerzan. Es

¹ Este capítulo es el resultado de la investigación que se ha venido realizando en un proyecto acerca de la enseñanza del lenguaje en el área de Letras de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Santo Tomás.

una pedagogía de un lenguaje reducido a una cultura letrada, y sin considerar otras culturas cuyas dinámicas y memorias se apoyan en múltiples redes significativas con lenguajes de diversa naturaleza.

Tantas y buenas intenciones y propuestas de investigadores, quienes conscientes de las dificultades reiteradas para la comprensión de lo expresado o planteado por los demás, que dicen en sus conversaciones, intervenciones orales o escritas hasta en el medio digital, no consiguen superar el problema plenamente de la incomunicación que se vive porque el lenguaje, aunque es el medio que todos los seres humanos poseen para el logro de éxitos comunicativos, siempre se siente como obstáculo para la expresión plena. Y aunque es una dificultad sentida por las personas y reconocidas por la educación, las instituciones no enfrentan el problema con soluciones de fondo porque no advierten ni los fundamentos o razones de esta condición de incomunicación, ni sus efectos en la cultura, en el desarrollo económico y social.

La falta de interés para enfrentar esta situación de incomunicación y de dominio del lenguaje, han sido causados, entre otros, por el impresionante sometimiento irreflexivo a las nuevas tecnologías de la comunicación, al lenguaje digital, lo cual ha influido también en un cierto menosprecio de la importancia del lenguaje escrito y oral. Ni siquiera la comunidad académica de las ciencias sociales y la filosofía advierten la complejidad de lo que significa el uso del lenguaje. Se encuentran todavía filósofos, antropólogos, sociólogos, pedagogos, e investigadores sociales que creen en eso que los lingüistas estructuralistas, decían que era la lengua, un repertorio material o de significantes verbales y unas reglas sintácticas para combinar “bien”, palabras o frases. Estos pensadores no han advertido que los avances y cambios de sus propios campos de conocimiento han sido desarrollos en nuevos modos de significar o de entender el mundo desde el lenguaje y con el lenguaje, en diversas prácticas discursivas. Desconocen que una gran parte de las acciones diarias en la vida personal, pública y académica, son acciones comunicativas y con las ventajas de la posesión del lenguaje.

Esa misma actitud de desconocimiento del ser del lenguaje en su totalidad y, especialmente en su uso, se encuentra en las propuestas

de los investigadores y autores más reconocidos y recomendados en el mundo escolar. Algunos ejemplos lo demuestran:

Enseñanza para la comprensión

Esta propuesta fue el resultado de una investigación adelantada por David Perkins, Howard Gardner y Vito Perrone, Martha Stone y Tina Blaythe, en la Universidad de Harvard. La propuesta es más bien la utilización de la comprensión como herramienta pedagógica. Por ello, inician planteándose las siguientes aspectos que deben realizar los docentes: “qué vale la pena comprender, organizando el currículo alrededor de *tópicos generativos* que son centrales para una materia, accesibles e interesantes para los alumnos y vinculados con las pasiones del docente” (Stone, 1999, pp. 24). Este enfoque “Clarifica lo que comprenderán los alumnos al formular *metas de comprensión* explícitas que están centradas en ideas y en preguntas fundamentales de la disciplina, y hacen públicas estas metas para los alumnos, los padres y otros miembros de la comunidad escolar.” (Stone, 1999, p. 24). Además, “favorece la comprensión de los alumnos de tales metas al comprometer a los estudiantes en *desempeños de comprensión* que les exigen sintetizar lo que saben” (Stone, 1999, p. 25). También “mide la comprensión de los alumnos realizando una *evaluación diagnóstica continua* de sus desempeños” (Stone, 1999, p. 25). El enfoque asume la evaluación frecuente como instrumento bastante útil para el éxito del proceso educativo.

Los autores suponen que: “La enseñanza para la comprensión -la idea de que lo que aprenden los alumnos tiene que ser internalizado y factible de ser utilizado en muchas circunstancias diferentes dentro y fuera de las aulas, como base para un aprendizaje constante y amplio, siempre lleno de posibilidades” (Perrone, 1999, p. 35). Estos autores aspiran con esa formación lograr unos estudiantes “pensadores críticos, gente que plantea y resuelve problemas y que es capaz de sortear la complejidad, ir más allá de la rutina y vivir productivamente en este mundo en rápido cambio, en lo que a menudo se llama la ‘economía global’”. (Perrone, 1999, p. 36). Para el cumplimiento de estos objetivos señalan la necesidad de “una indagación más completa de un número más pequeño de ideas, conceptos y temas que se estudian a profundidad, a los cuales se vuelve en los diferentes

grados y se conectan tanto con ideas que atraviesan diversos campos de indagación como con la vida personal de los alumnos”. (Perrone, 1999, p. 52). Aclarando que “comprender un tópico quiere decir ni más ni menos que ser capaz de desempeñarse flexiblemente en relación con el tópico: explicar, justificar, extrapolar, vincular y aplicar de maneras que vayan más allá del conocimiento y la habilidad rutinaria.” (Perkins, 1999, p. 73).

Este primer ejemplo de enseñanza del lenguaje en su comprensión y utilizado como medio didáctico de cualquier disciplina, reduce la lectura a unos textos específicamente académicos y conceptuales de carácter monológico, y sin ningún contenido ideológico y, aparentemente, sin perspectivas subjetivas del autor.

La enseñanza por ciclos en D.C. Bogotá

Este es un ejemplo de una política pública del Distrito Capital de Bogotá, para corresponder con la adopción de un nuevo enfoque curricular por ciclos y como resultado del reconocimiento de los planteamientos del Pensamiento Complejo de Edgar Morín. Para el área del lenguaje produjo un documento con la conceptualización y los lineamientos específicos para el lenguaje. En este apartado se presentan algunos pasajes del documento elaborado por la Secretaría de Educación de Bogotá, para servir de guías a los docentes de lenguaje.

Una primera afirmación importante en la cual se establecería la base conceptual del enfoque del lenguaje, ya produce dificultades para entenderlo: “estas situaciones de participación implican el dominio de formas del lenguaje oral, tipos de discurso (argumentativo, narrativo, expositivo, descriptivo, informativo) y recursos comunicativos específicos” (SED, 2007, p.25). Son especificaciones clasificatorias que ni son exclusivas para el lenguaje oral, y se mezclan niveles y criterios de clasificación. Obviamente, de este pasaje no quedan sino interrogantes: ¿Los tipos de discurso, mencionados aquí, son exclusivos para el lenguaje oral? ¿Si lo informativo está en el mismo nivel de lo narrativo y lo descriptivo, significa que estas estructuraciones del discurso no son informativos? Pero más adelante explicando ya no el lenguaje oral sino el escrito, y sin aclarar el sentido que se le da al concepto de “voz”, la asume como entendida: “esa voz se irá com-

plejizando a medida que se vayan construyendo los sentidos, funciones y escritura en los diversos modos del discurso: la argumentación, la narración, la explicación, la descripción.” (SED, 2007, p.25). Ahora aparece nuevamente y con el nombre de modos del discurso, antes se había dicho que eran tipos del discurso, la argumentación, la narración y la descripción, pero le agrega la explicación que antes, no estaba incluida.

Este es un ejemplo de esas conceptualizaciones que por falta de claridad acerca del ser del lenguaje en su integración y condición fundantes de los procesos culturales sociales y de las individualidades de las personas, no muestran coherencia entre las categorías, y entre estas y los procesos implicados. Con respecto al proceso de recepción, ¿Cómo se entiende el leer? “leer implica la construcción de un criterio frente a la información que circula en los medios masivos de información, un buen lector hoy no es aquel que asimila mucha información, es quien logra, además de comprender, extraer conclusiones no dichas de modo directo en el texto y avanzar hacia la toma de posición frente a la información” (SED, 2007, p.26). ¿Se están refiriendo a la lectura ideal? No se trata de la lectura que se practica con mucha frecuencia, están respondiendo a la supuesta realidad de la lectura que los autores sueñan con la formación de criterios propios. A esta necesidad de criterios propios, se agrega que con la lectura se pone “en relación lo que un texto dice, con información de otros textos” (SED, 2007, p.26). ¿Esta inclusión no sería una parte de la lectura y no una consecuencia? Luego se remata el apartado afirmando que “un buen lector es quien permite seleccionar y filtrar un criterio que le permite seleccionar información para estar en condiciones de construir un punto de vista propio.” (SED, 2007, p.26). Ahora se reduce la lectura a la sola “información”, sin tener en cuenta las subjetividades, ni las ideologías de los textos, lo cual resulta contradictorio con el criterio del subjetivismo al afirmar que se forman criterios propios. Pero, contradictoriamente, se retoma el tema de la lectura pero especificando que son tres tipos de lecturas: “el literal, el inferencial y el crítico intertextual, para lograr interpretaciones en profundidad de los textos” (SED, 2007, p.35). Es un comentario que introduce unos niveles de lectura y el concepto de la intertextualidad pero que solamente aparecería en el nivel crítico, como si el cruce de voces u otros textos no hiciera parte de las inferencias, y en mu-

chos casos también de la lectura literal. Además, por qué no incluir el propósito del autor del texto en la lectura.

Las mismas confusiones y contradicciones se presentan cuando explican la escritura:

“escribir implica sobre todo organizar las ideas propias a través del código lingüístico” (SED, 2007, p.26). ¿Será posible organizar ideas propias, es decir, originales sin entrar en contradicción con la codificación, que por naturaleza es reductora? Pero se insiste en la misma contradicción cuando más adelante se afirma que utilizar esos códigos: “significa producir ideas genuinas y configurarlas en un texto que como tal obedece a unas reglas sociales de circulación: se escribe para alguien, con un propósito, en una situación particular de atención de la cual se selecciona un tipo de texto pertinente” (SED, 2007, p.27). Y ¿qué significa ideas genuinas? ¿son posibles en la utilización de los códigos y destinadas a la circulación?

En otra parte del documento se reafirma esta contradicción entre el reduccionismo que utilizó el funcionalismo estructuralista, al asegurar que para que los estudiantes participen en las prácticas de lectura y escritura se requiere dominio de “los códigos convencionales de estas actividades”, además, “la comprensión, interpretación, análisis crítico y producción de los tipos de discurso”. ¿Quiere decir que los códigos de este instructivo no son utilizados en la comprensión, la interpretación y el análisis crítico? ¿Al fin qué, los códigos son, o no, utilizados en la lectura? La respuesta es afirmativa cuando más adelante se aclara que “en esta propuesta curricular se considera que el dominio del código escrito no es un fin de la enseñanza sino una condición de la expresión y la comunicación de los sujetos.” (SED, 2007, p.29). Bastante contradictorio pensar en que a partir del sometimiento y reducción del lenguaje a los “códigos” pueda hablarse de “análisis crítico”, una mezcla entre la herencia del estructuralismo y una aspiración a crítico del discurso. Difícil no entrar en la situación de la cual se previene ante la reducción del lenguaje a códigos; “la exploración del código supone un trabajo intencional y sistemático, pero esto no significa optar por una serie de rutinas que produzcan aburrimiento y conduzcan a la pérdida del sentido de expresión”. (SED, 2007, p.30). Sorprende el uso de “código” todavía para expli-

car el lenguaje y los textos en contextos de producción y lecturas de textos que no tienen cabida coherente con el nuevo enfoque teórico.

Sorprende, además, que en la organización de los ciclos no se haya considerado la conceptualización sobre la lectura y la escritura. En el primer ciclo, se incluye “la exploración y reconocimiento del sistema escrito, la construcción de la convencionalidad, pero en el marco de necesidades e intereses de expresión” (SED, 2007, p.32). Bastante ambiguo, este primer ciclo con la extensión del concepto convencionalidad, pues, al parecer, se refieren al alfabeto. Sin embargo, las palabras, la ortografía, muchas de las reglas gramaticales, no son válidas solamente para la escritura sino también para el lenguaje oral. ¿Cuál es el límite de lo incluido en ese ciclo? En relación con el segundo ciclo “formalización, aprendizaje de aspectos lingüísticos particulares de los tipos de textos” (SED, 2007, p.32), ¿Qué se entiende por lo lingüístico y no lingüístico, por ejemplo, de la argumentación o de la narración? La misma duda que surgiría para el tercer ciclo: “aprendizaje de aspectos lingüísticos de mayor complejidad, asociados a los tipos de textos que también avanzarán en complejidad.” (SED, 2007, p.32). En estas recomendaciones se abandona el “código”, pero se sigue manteniendo la idea de que el procedimiento de enseñanza es de simplicidad a complejidad, manteniendo que “formarse como lector, además de desarrollar un gusto hacia los libros, tiene que ver con reconocer esa diversidad de funciones y de condiciones formales, comunicativas, e incluso ideológicas, que regulan la circulación y producción de los diferentes tipos de textos” (SED, 2007, p.33). Al parecer, más bien en una lectura adecuada, no importa tanto que el lector reconozca las diferencias entre los textos, sino que de su lectura específica entienda, en profundidad, diversos sentidos.

En síntesis, se nota la necesidad de superar y mejorar los enfoques didácticos vigentes para la época en la ciudad pero cuando se dan las definiciones y los enfoques todavía se advierte una gran confusión entre niveles del lenguaje, entre los enfoques teóricos, y entre las técnicas orales, escritas, y digitales, lo cual se ha de convertir en un obstáculo para un exitoso proceso didáctico.

“Leer y escribir en red”

Indudablemente que el investigador y autor, entre los que circulan y se venden con mucha frecuencia, más actualizado y ubicado en los cambios radicales de la cultura contemporánea ha sido Daniel Cassany, quien precisamente aclara la naturaleza de los cambios culturales: “Aclaremos que estas diferencias no describen sólo nuevas maneras de leer y escribir, sino también modos distintos de acceder, usar, construir y concebir el conocimiento, que pueden constituir un cambio de paradigma cultural.” (Cassany, D., 2012, p.26). Y naturalmente se ubica en el instrumento que está desplazando al libro: “El ordenador sólo ofrece las potencialidades (*affordances* en inglés) para acceder a más datos y comunicaciones más sofisticadas” Cassany, 2012, p.41. Sin dejar de recordarnos sus ventajas “económicas” y de comodidad de uso al compararlo con el uso del libro. Incluso, considera que en su época es una herramienta que se puede convertir “en instrumentos básicos para nuestra vida” (Cassany, 2012, p.42). Pero el tiempo pasa tan rápidamente en la tecnología que ahora el teléfono celular es el nuevo medio que está todo el tiempo en el bolsillo de las personas.

Cassany le asigna todas las ventajas y propiedades del nuevo lenguaje con una identidad propia y diferente al lenguaje verbal. Pero precisamente en el ejemplo resulta algo contradictoria: “recordemos la famosa novela *Rayuela* de Cortázar o la serie adolescente *Elige tu aventura*, en la que el lector elige entre varios caminos narrativos; además, pese a que el impreso indique una dirección de lectura, los lectores experimentados suelen saltársela y avanzar o retroceder en el texto a su antojo” (Cassany, 2012, p.46). Paradójico que para asignarle una gran versatilidad al lenguaje digital se ejemplifique con un producto del lenguaje verbal, una obra literaria. Manifestación escrita, que por ser literatura provoca y posibilita diversas lecturas, pero con una propiedad del lenguaje verbal en uso, incluso en textos literarios. Muchos libros no necesariamente se leen linealmente, se lee lo que al lector le conviene y necesita. Y lo que un lector aprendió o conoció de un libro no es lo mismo que le interesó al otro lector. La lectura lineal del lenguaje verbal solo se realiza por los principiantes en la lectura, o por quienes recomiendan la comprensión de los textos sin adentrarse en el análisis y menos en la crítica.