

# EL APRENDIZAJE DE LA LENGUA COMO UN FIN EN SÍ MISMO O COMO UN MEDIO PARA EL DESARROLLO DE UN SABER SOCIAL Y CULTURAL

Luis Alfredo Mantilla Forero  
Maestría en Pedagogía  
Docente Departamento de Estudios Sociohumanísticos  
Universidad Autónoma de Bucaramanga, Colombia  
lmantilla154@unab.edu.co

## Cómo citar este artículo:

Mantilla, L.A. (2014). *El Aprendizaje de la lengua como un fin en sí misma o como un medio para el desarrollo de un saber social y cultural*. Espiral, Revista de Docencia e Investigación, 4 (2), 41-62.

## Resumen

El siguiente artículo de reflexión parte del proceso de revisión, ajuste y actualización de los Estándares Básicos de Competencias (EBC) en Lenguaje que se está realizando en el país, pero su fin es el de traspasar las barreras de las discusiones realizadas y poder, de manera propositiva, plantear unas consideraciones en torno a lo que supone la estandarización de un área del saber como lo es la de lenguaje y las implicaciones que esta labor tiene para el ejercicio de enseñanza - aprendizaje en el aula. En ese mismo sentido, el más importante aporte será el de brindar herramientas para superar la dicotomía existente entre la enseñanza de la lengua como un fin en sí misma, frente al reto de comprenderla como un medio para el desarrollo de la creatividad y un compromiso social con la humanidad. Lo anterior permea los procesos de oralidad, lectura y escritura para repensarlos desde una pedagogía-didáctica de la lengua, el desarrollo del pensamiento crítico, el impacto social que debería generar el aprendizaje de estos procesos y cómo los mismos pueden o "deben" ser evaluados por un sistema interno escolar o externo estatal. La conclusión deja como pensamiento abierto la necesidad de recuperar el ejercicio del maestro como un intelectual, comprometido con un enfoque social y cultural de la enseñanza de la lengua, para que los aprendizajes esperados sean posibles.

**Palabras clave:** Estándares Básicos de Competencias (EBC), Enfoque Sociocultural, Pedagogía del Lenguaje, Pensamiento, discurso, creatividad.

## Abstract

The following article is a revision, adjustment and update of the Basic Standards of Language Competence (EBC) as in Spanish "Estándares Básicos de Competencia) that are being carried out in the country, but their main goal is to overcome the barriers of the last discussions that took

place and to be able to propose, in a positive way, some considerations about setting up standards of an area of knowledge such as language and the implications that this endeavor supposes for the teaching-learning process in the classroom. In the same way, the most important contribution will be to provide tools to go beyond the dichotomy between language teaching as a means itself, towards the challenge of understanding it as a means for the development of creativity and a social commitment with mankind. This permeates oral, reading and writing processes to rethink them from language pedagogy and didactic perspectives, critical-thinking development, the social impact learning these processes should generate, and how they can or "should" be assessed by an internal or external Government school system. The conclusion leaves us with some thoughts about the need to recover the teaching role as that of an intellectual committed with a language social and cultural teaching approach to make expected learning possible.

**Keywords:** Basic Skills Standards (BSS), Sociocultural Approach, Language Pedagogy, Thought, discourse, creativity.

## Introducción

El presente texto es un artículo de reflexión en torno a las discusiones que se están llevando a cabo sobre los procesos de revisión, ajuste y actualización de los Estándares Básicos por Competencias en el área de Lenguaje en Colombia. Esta labor se está realizando bajo la dirección de la Universidad de Antioquia y en coordinación con los nodos regionales de la Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje. Tanto el



análisis como el producto que se presentarán a continuación tienen un sentido estrictamente propedéutico. Y ello porque todavía no se ha terminado de elaborar un documento final a partir de los procesos de diálogo con expertos, socialización con maestros y comunidades educativas del país. He aquí entonces una propuesta para maestros y estudiantes en esta área del saber, con miras a que realicen una mirada crítica y propositiva sobre lo que puede ser el futuro de la enseñanza de nuestro idioma para los próximos años.

Desde hace un año la Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje propuso al Ministerio de Educación Nacional (MEN) una revisión, ajuste y actualización de los Estándares Básicos de Competencias (EBC) en Lengua Castellana, partiendo de una información obtenida y sistematizada a través de los diferentes nodos regionales. La propuesta fue acogida por el ente gubernamental, y fue así como desde 2014 la Universidad de Antioquia quedó comisionada para realizar talleres regionales en los que se discutieran las diferentes propuestas elaboradas por la facultad de educación del alma máter y las sugerencias de los expertos consultores del MEN; esto con el fin de poder elaborar un documento base que articule las modificaciones necesarias al ya existente planteamiento de los EBC que datan desde el año 2006. La discusión pretende una mejora en el estado del arte de los mismos, sin perder la trazabilidad histórica que han tenido. Para los mencionados asesores, ello implica actualizar el enfoque y revisar la forma como se ha estandarizado el proceso de enseñanza – aprendizaje de la llamada Lengua Castellana durante estos ocho años, pero generando una resignificación de lo que involucra tomar a los estándares en cuestión como un referente abierto para el desarrollo de competencias, como un articulador de elementos mínimos bien sea temáticos, de secuencialidad didáctica o de tópicos generativos para proyectos de aula en la práctica educativa y no

como una camisa de fuerza, un marco legal o una obligación que aboga por el seguimiento estricto de su propuesta.

Con base en las discusiones realizadas, la propuesta gira en torno a reformular el enfoque que ha sostenido la filosofía educativa del área desde la publicación de sus Lineamientos Curriculares en 1998. Un enfoque sociocultural que profile al estudiante en el aula como un sujeto integrador de los diferentes saberes y que asuma un compromiso social ante su nación y ante la humanidad, tomando a la lengua en sí como herramienta que le permita articular discursos con los que plantee, aborde y resuelva problemas dados por la cultura en la que vive.

El abordaje de un enfoque así, tiene unas implicaciones y/o consideraciones bastante relevantes y complejas, las mismas que el presente texto intenta abordar con el fin de plantear algunas luces pedagógicas que deberían darse ante lo que se considera son los principales cuestionamientos de la propuesta: ¿Es el propósito del área de Lengua Castellana seguir enseñando la lengua como un fin en sí misma? ¿Ha de entenderse el aprendizaje de ésta como un posibilitador que permita recuperar las relaciones entre los sujetos, los saberes y la cultura a través de la lectura, la escritura y la oralidad? ¿Pueden llevarnos estos procesos a un enfoque sociocultural en el que se conciba la formación de personas críticas, creativas, que elaboren discursos en los que se evidencia su compromiso con la sociedad? En últimas, ¿podremos tener un área entendida como saber pedagógico y disciplinar de manera simultánea, que genere procesos de aprendizaje, utilizando la lengua como un medio para la resolución de los problemas planteados en el universo de lo científico y lo social? Para poder dar respuesta a estas preguntas hay que comenzar recordando algunos sustratos históricos que el área ha tenido en cuanto a su conformación, su filosofía educativa y cómo se ha concebido la formación de sujetos lingüísticos en nuestro país.

### **Síntesis histórica de una política pública para la enseñanza de la lengua en Colombia**

Lo primero que hay por recordar es que, desde 1998, con la publicación de los Lineamientos Curriculares, la prioridad tanto de los expertos en pedagogía del lenguaje como del MEN fue la de orientar el aprendizaje de la lengua hacia un enfoque más semiótico discursivo que la sacara del letargo en el que se encontraba bajo el anterior enfoque semántico –comunicativo. Este último data del primer marco de referencia para la enseñanza de la lengua en el país, publicado en 1984. La visión que tenía este documento sobre cómo se debía dirigir la, en ese entonces, llamada área de Español y Literatura era la siguiente:

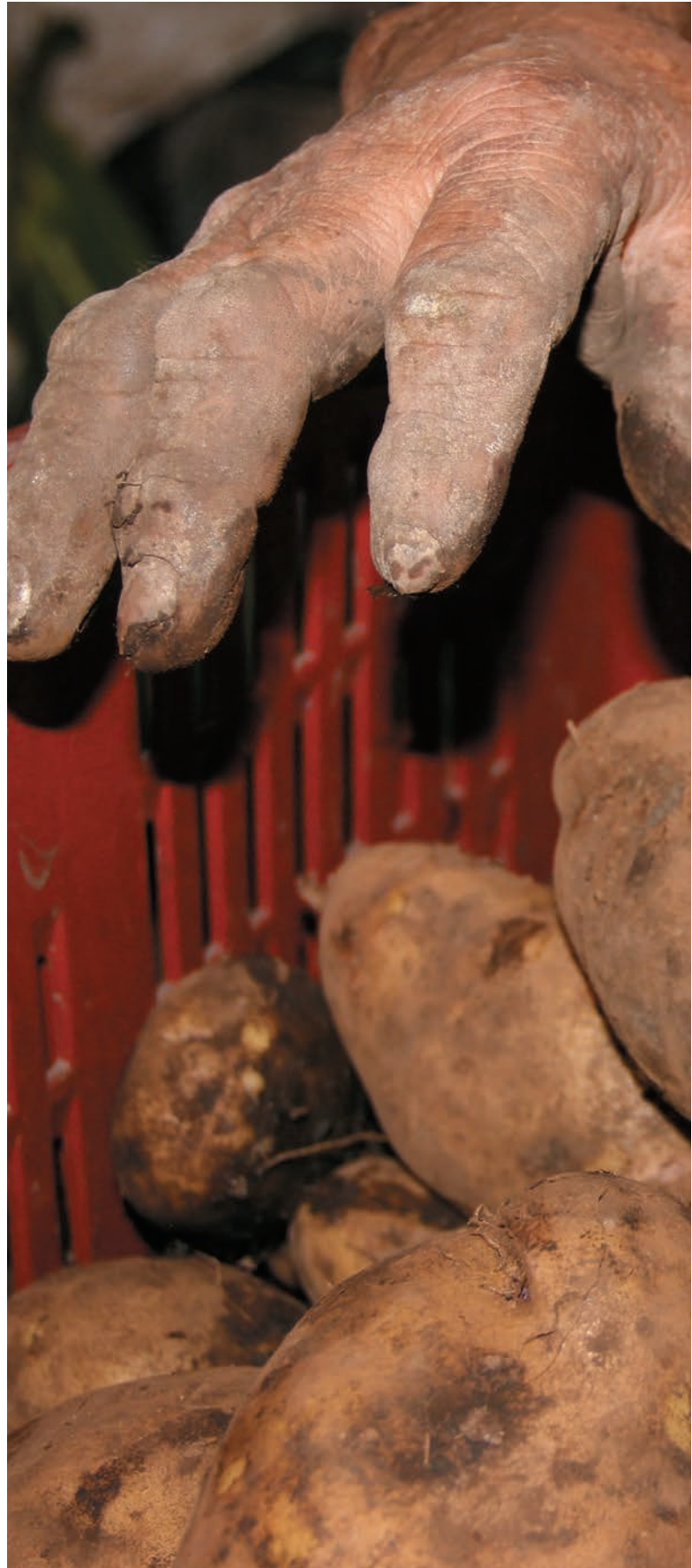
Un enfoque semántico – comunicativo, el cual busca que el niño desarrolle las cuatro habilidades comunicativas: hablar, escuchar, leer y escribir. Es decir, se espera que escuche y lea comprensivamente y que se exprese tanto oralmente como por escrito con propiedad y corrección. La base de la comprensión al escuchar y leer, y de la propiedad y corrección en la expresión oral y escrita, es el conocimiento por parte del niño, de la relación que existe entre la realidad, el pensamiento y la lengua, o sea la significación. (MEN, 1984, p.33)

Una concepción bastante ambigua de significación, que era entendida en ese entonces como apropiación del conocimiento de la lengua, de sus estructuras gramaticales, de sus elementos retóricos, de una adecuada redacción, de un leer bien, demostrando que se leía bien porque se articulaban adecuadamente las palabras y se expresaba en las propias lo que quería decir un texto, se aprendía la historia de la lengua y la literatura, se daba cuenta de lo escuchado en clase y se escribía sobre tópicos cerrados que muchas veces no superaban la transcripción, el resumen y las reseñas. La construcción de textos autónomos quedaba destinada a los últimos años de escolaridad o



a la educación superior. Pues lo importante era “desarrollar habilidades y comunicarse para adquirir conocimiento”. (MEN, 1984, p.37). Así, se puede interpretar que este modelo funcionaba de manera instruccional, verticalizada y lineal, pues se aprendía la lengua como idioma, como fin. Fin que consistía en saber escuchar, hablar, leer y escribir, respondiendo a patrones en los que los contenidos de lo que se escuchaba, hablaba, leía y escribía eran poco relevantes o relegados a un grado de subjetividad del educando.

Posteriormente, y retomando lo dicho al principio de este aparte, en el año 1998, aparecen los estudios de Fabio Jurado Valencia, Mauricio Pérez Abril y Rafael Reyes; los cuales se conjugan en un documento abierto, filosófico, lingüístico, semiótico; pero a la vez pedagógico, didáctico y reflexivo; sobre una orientación para el área que recuperara lo que debía quedar en pie en cuanto a la enseñanza idiomática de la lengua, pero potenciándola a una relación con la sociedad, la cultura, el individuo y su concomitancia con un concepto más amplio: el lenguaje. Este documento se llamó Lineamientos Curriculares para el área de Lengua Castellana (MEN, 1998); fue avalado por el MEN y modificó el nombre anterior del área, debido a que hablar de español era referirse al idioma oficial de España y no a la lengua dialectal que trajeron los conquistadores a nuestro continente. El documento presentó una rica gama de orientaciones para comprender el universo epistemológico de la lengua y poder adaptarla a los requerimientos pedagógicos y didácticos. Pero, al parecer, el gremio docente no soportó la apertura y la libertad que los documentos daban para que los maestros ejercieran su autonomía en el aula y se suscitaron protestas e inconformidades que se volvieron prácticas de desorientación pedagógica y la no creación de currículos y planes de clase sobre la asignatura. Lo que era una propuesta para la diversidad, terminó convirtiéndose en un caos lleno de percepciones sobre la idea de que ya no se









estaba enseñando a leer y escribir bien o que se continuaba enseñando de igual forma a la antigua usanza porque la nueva no tenía claridad conceptual o pedagógica. Fue por ello que en el año 2006 el mismo MEN publicó los EBC, con el fin de superar esa misma problemática que estaba planteada a través de los sindicatos de maestros y así estandarizar unos mínimos aprendizajes, contenidos u orientaciones que comenzaron siendo un referente para crear planes de área y asignatura en los colegios, pero que terminaron siendo en muchas instituciones no el referente, sino “la ley” de la enseñanza de la lengua.

El profesor Alfonso Cárdenas Páez muestra en su libro *Elementos para una Pedagogía de la Literatura*, cómo en más de 25 colegios del distrito de Bogotá, los planes de asignatura copiaron fielmente de los estándares las metas, contenidos y competencias para cada grado, sin modificar ni un ápice de los contenidos estandarizados (Cárdenas, 2008, p.28). La investigación del maestro se centró en analizar cómo se habían creado los currículos en cuanto a la enseñanza de la Literatura, -dado su interés en la dificultad del abordaje de la misma-, para poder ofrecer herramientas pedagógicas a este respecto, pero advirtió que el principal problema no radicaba en las orientaciones estandarizadas, sino en el papel acríptico de muchos de los maestros de Lengua Castellana que fueron consultados para la producción de su libro pedagógico. La noción de enseñanza de la Literatura había sido reformulada por el documento nacional de 1998 (MEN, 1998), superando la concepción de historia de la Literatura y de la lengua y cambiándola por la comprensión de momentos históricos de la misma que permeaban problemas sociales y científicos de época y que debían contextualizarse a través del desarrollo de competencias de lectura interpretativa, argumentativa y propositiva al leer autores y obras de esos tiempos literarios. La finalidad que persigue esta propuesta, aun vigente, es que a través de esas lecturas se motive al estu-





diante a investigar sobre este campo del saber adyacente a la lengua (MEN 1998, pp. 12 – 14). Aunque se ha logrado insertar la lectura de estos últimos, a juicio de Cárdenas et al. (2008) el proceso histórico sigue siendo abordado de manera memorística y tradicional, quizá por ignorar el saber pedagógico propuesto por los lineamientos y asumir irreflexivamente los EBC, que sólo plantean unos indicadores mínimos, escritos a manera de objetivos y logros, pero sin ningún proceso, lo que hace que el campo de la pedagogía de la lengua o del lenguaje se pierda de vista y el trabajo en el aula sea sumamente ejecutivo y automático (p. 54) Lo anterior, muestra el hecho de la no conexión de la historia literaria con los procesos lectores y el desperdicio en el que cae la línea que se proponía para este estudio.

Por otra parte, se puede aseverar bajo una interpretación muy personal que parte de esta literatura citada, una situación muy similar con los procesos de comprensión de lectura, oralidad y escritura. Si bien los Lineamientos Curriculares propendían porque no se realizaran procesos de lectura, sino de comprensión de lectura, partiendo de separar la forma como se lee en niveles de comprensión literal (Lo que dice el texto), inferencial (Lo que no es explícito pero está en la generalidad del texto) y lo crítico intertextual (Lo que se puede pensar a partir del texto y/o en relación con otros textos), también se propusieron unos procesos de escritura en los que se tomaron las tipologías textuales existentes para poder producir escritos de diferente índole, como resultado de procesos de lectura en los que se desarrollaran niveles de pensamiento inferencial, crítico, globalizadores de conceptos, creación de nuevos y autónomos textos, utilizando elementos retóricos para comunicarse con voz propia y comprendiendo críticamente la voz de otros intelectuales, entre otros, (MEN, 1998, pp. 48 – 52). Pero las fronteras de esas tipologías textuales, tanto en lectura como en escritura, se han abordado de una manera muy rígida, separada, diferenciadora;



cuando en la práctica lo narrativo, lo expositivo y lo argumentativo, por ejemplo, poseen fronteras muy débiles y los tipos de textos se combinan entre sí, gracias a la creatividad de los autores. Entonces, seguir en la forma y sabiendo que muchas veces los procesos memorísticos no dejaron de ser abordados, los de escritura cayeron otra vez en un letargo, como si todavía su intención fuera solamente comunicativa, pero no generando el espacio de la creatividad esperada. Sobre este particular, podemos encontrar información ampliada sobre los últimos estudios que en lectura y escritura toman el caso de Colombia frente a Latinoamérica, principalmente en el informe sobre los niveles en cuestión que presenta el Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe (CERLAC, 2012).

Se descubre, entonces, un craso problema en la historia de la enseñanza de la lengua materna en Colombia, y es la interpretación que el sistema educativo ha dado a las recomendaciones ministeriales y de expertos, asumiéndolas de manera obediente y acrítica. El mismo está atravesado por dos esferas gigantes difíciles de abarcar. La primera es la desconexión que ha existido entre los expertos en enseñanza de la lengua castellana y un número no minoritario de maestros del área en el país, pues si bien existe desde hace ya casi dos décadas la intencionalidad de construir un enfoque sociocultural en su enseñanza o, - por lo menos la idea de que aprender nuestro idioma tenga una finalidad que traspase las barreras de sólo lo comunicativo y genere la comprensión, producción y emisión de discursos que construyan sociedad -, no se ha estado al tanto, no se ha hecho una veeduría de los procesos de investigación o de formación docente que permitan que en las instituciones educativas del país, en las facultades de educación y/o departamentos que forman maestros para la enseñanza de la lengua castellana, se cuente con los recursos didácticos y pedagógicos en términos de su talento humano para que este objetivo plantea-

do, desde los Lineamientos Curriculares, se hiciera posible, incluyendo la ayuda de los EBC. El único elemento medidor de estos desaciertos ha sido la evaluación estandarizada del ICFES y las muy sonadas noticias sobre los bajos resultados en comprensión de lectura y producción escrita, publicados por el sistema de evaluación internacional PISA. Resultados, además de poco socializados, desprovistos de tomarse como punto de partida para planes de mejoramiento, más bien comprendidos como puntos de llegada para elevar indicadores o niveles de exigencia en los colegios, con el fin de mejorar los resultados para las siguientes pruebas, pero utilizando el mismo modelo instruccional alejado, inclusive, de la propia evaluación estandarizada. De esto mismo depende la segunda esfera del problema, pues la falta de seguimiento a estos procesos fue precisamente lo que permitió que lo pensado como una apertura ideológica y práctica para comunicar saberes en la educación a través de la enseñanza transversal de la lengua, terminara de nuevo convirtiéndose en un modelo instruccional adaptado a una práctica funcional de la enseñanza - aprendizaje de la misma como un fin. Son entonces, la desconexión entre la comunidad académica-docentes en el aula y la instrumentalización de la enseñanza de la lengua, los dos problemas históricos a superar con la propuesta.

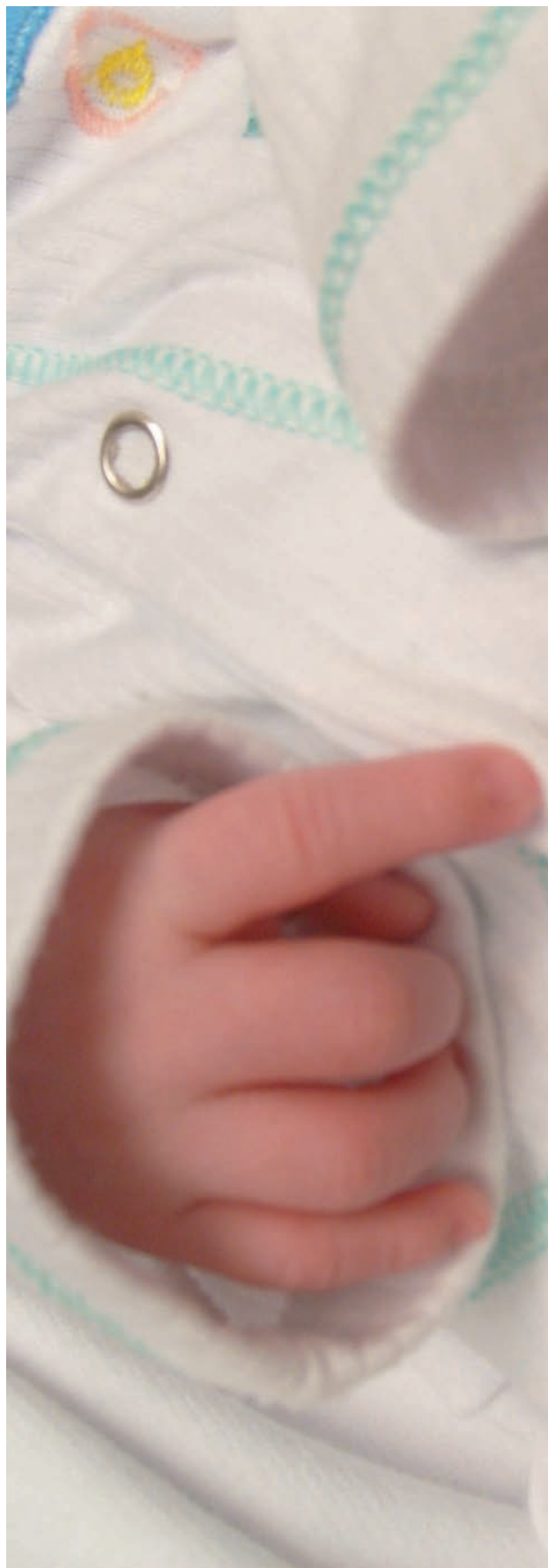
Así como el enfoque pasado también produjo buenos escritores, pero para esa época, ahora le corresponde a esta nueva era modificar esos procesos de enseñanza con base en los desafíos del presente, lo cual está atravesando por grandes retos. No vamos a decir que todo ha sido un fracaso, lo anterior no ocurrió en todas las instituciones públicas y privadas del país, muy seguramente hay casos de maestros y escuelas en Colombia que supieron dar ese salto, varios estudiantes tal vez son ahora mejores lectores y escritores que las personas de su edad en décadas anteriores. No obstante, la generalidad tanto evaluativa como perceptiva valora estos procesos por debajo de los resul-



tados esperados, para ello vale la pena revisar los informes de la OCDE, en 2010 y de la UNESCO en 2012. En términos de la percepción de muchos docentes, está el hecho de que los egresados escolares que asumen una actitud discursiva frente a lo aprendido de la lengua, es decir que se enamoran del oficio de leer y escribir, son relativamente pocos, es casi visto como un acto de erudición, exclusivo y reservado para unos cuantos, para una leve minoría y relacionada con la elección de una carrera profesional en humanidades (CERLALC, 2012). Así las cosas, un enfoque semiótico discursivo para el área no ha logrado permear el cometido esperado en las aulas. También hay otros elementos que dejan estos procesos fuera de control, como la masificación de cobertura escolar, que comporta hasta hoy salones de clase con cantidades de estudiantes difíciles de abordar como un verdadero proceso pedagógico lo requiere, lo cual dificulta el acompañamiento por parte del docente. A ello se suman la falta de recursos, la no existencia de profesores nombrados en el área para todo el país, entre otros problemas. Sin embargo, nuevamente el empeño por retornar a ese sistema abierto de enseñanza de la lengua y de dar el salto a un nuevo enfoque que potencie y no elimine el semiótico-discursivo, es latente. La propuesta del enfoque sociocultural hará que existan posibilidades tanto desde lo teórico lingüístico, filosófico y pedagógico como desde la formación docente y estudiantil en lenguaje de que esta oportunidad sea aprovechada. Sin embargo, es un reto del que bien vale reflexionar asiduamente antes de proponerlo a la comunidad educativa.

### **Hacia un enfoque sociocultural**

La nueva propuesta de los EBC es en lenguaje, y hablar de lenguaje y no de lengua, tiene ya un elemento diferenciador, por cuanto se abarcan un sinnúmero de signos y significados que permiten, sin olvidar el estudio lingüístico del idioma, tener como objeto del acto educativo elementos más amplios de la cultura, la vida y las demás disciplinas del conocimiento. De ahí





que, de una vez por todas, el enfoque pueda ser sociocultural. Y ello porque el anterior enfoque no se centraba en los aspectos de la realidad social y cultural que es transversal a los problemas del lenguaje. La Universidad de Antioquia ha sugerido discutir sobre la posibilidad de que éste sea el nuevo enfoque partiendo de la idea ministerial y nacional de una educación para la paz. Sin embargo, tal enfoque es *ad hoc* hasta no haber sido discutido y aprobado en todas las mesas de discusión y/o foros de expertos. Del mismo modo, su aparición no generaría cambios estructurales en la enseñanza de la lengua, sino que la potenciaría, volviéndola un punto de partida para alcanzar niveles superiores de pensamiento y utilizándola como herramienta para que un sujeto pueda adquirir una nueva cantidad de conocimiento, no memorístico o instruccional, sino uno que le sirva como persona para desempeñarse en un mundo social y cultural.

El enfoque sociocultural para el aprendizaje de una lengua y para el estudio del lenguaje está sustentado en una tradición sociolingüística y pedagógica que lo hace factible. Desde Lev Vigotsky y el enfoque socio-histórico encontramos uno entre muchos sustentos, pues algunas concepciones como herramientas del lenguaje, mediación y zona de desarrollo próximo sustentan una visión del educando como persona que aprende en un contexto, que obviamente tiene que ser social.

Dentro de su paradigma socio-histórico, Vigotsky aporta la que quizá fue la primera idea en romper con el paradigma de la enseñanza en sí, para dedicarse al concepto de aprendizaje. El papel de la enseñanza queda relegado a unos elementos puramente básicos de instrucción formal, que serían apenas requisitos para el crecimiento de las funciones psicológicas superiores, ya que para el autor el desarrollo psicológico no es posible sin la instrucción. De hecho, considera que la instrucción reorganiza el avance de las funciones psicológicas, mediante la zona de desarrollo próximo, lo que permite,



con el paso del tiempo, la aparición de los primeros conceptos científicos que superan las primeras nociones adquiridas bajo el apoyo de dicha instrucción (Vigotsky, 1987).

Lo anterior no quiere decir que una vez atravesado el campo de la instrucción, los procesos de desarrollo del conocimiento sean autónomos, pues tanto lo educativo como lo social y la relación del niño con diferentes entornos están relacionados entre sí desde la inserción en la cultura, ya sea a causa de la familia o de su ingreso a la escuela; sus padres, familiares y demás personas que interactúan con él están relacionados entre sí para su aprendizaje. Del mismo modo, es la cultura la que proporciona a los integrantes de una sociedad las herramientas necesarias para modificar su entorno social y también el físico (Incluyendo sus consecuencias). Para los individuos son los signos lingüísticos los que mediatizan esas relaciones sociales y transforman la visión de mundo psicológica del sujeto cognoscente y de paso la forma como aprenderá. Entonces, se convierte en un hecho consustancial que el desarrollo humano es un proceso íntimamente ligado a la cultura, de la cual la escuela es sólo una parte, pues aunque el niño es afectado por esa cultura y esa escuela, el desarrollo de su aprendizaje es ontogenético, lo que si bien no lo hace de plano un autodidacta, le genera una especie de autenticidad en el modo de aprender. De este modo, el papel de la comunidad escolar, familiar y de la sociedad sólo es el de servir de medio y no de punto de partida o de fin (Vigotsky, 1978). Es en esa mediación que, según estudiosos más contemporáneos sobre los problemas de aprendizaje como Ken Robinson, se sostienen ideas como que la escuela interviene ese modo de aprender ontogenético, estandarizando o generando un plano unívoco o general para la forma como se debería dar el proceso de asimilación del mundo, los objetos, los conceptos, entre otros; y eliminando la originalidad propia de esa ontogénesis de su propio aprendizaje, la cual él llamaría creatividad (Robinson, 2011). Se deja

señalada esta consideración, porque hará parte de uno de los elementos más importantes que aparecerán como obstáculos para el desarrollo de un enfoque sociocultural y que se ampliará más adelante.

Una segunda tradición que funda los planteamientos de un enfoque sociocultural, la podemos encontrar en Mijail Bajtín. Para él, el lenguaje tiene una dimensión dialógica que hace que sea la herramienta principal de interacción entre el sujeto y la sociedad (u otros sujetos). En ese sentido, y aunque no meramente contrario al pensamiento vigotskiano, lo que el sujeto es en su estructura de pensamiento está mediado por los discursos que ya pertenecen a su círculo social, y la única forma de generar un aporte a lo que ya piensa es por medio de la elaboración de nuevas ideas, a través del diálogo también con los otros y con su propio pensamiento. Esto último es lo que en Filosofía ha sido llamado por Habermas, Husserl, entre otros; como intersubjetividad, entendiéndolo como la capacidad para aceptar, rechazar o dotar de significado lo que otros han apropiado o enunciado discursivamente (Bajtín, 1982).

En la tradición francesa de los estudios del lenguaje, podemos hacer hincapié en la obra de Michel Foucault, su trabajo sobre la representación social de la lengua, puesta en práctica a través del poder, de las llamadas condiciones de posibilidad del ser humano para mostrar en su comportamiento las rupturas con la historia y con la cultura, son elemento obligado para llevar al aula la concepción de una enseñanza de la lengua como crítica de las estructuras de la cultura, que permitan comprender cómo se han elaborado sus discursos, de dónde provienen, qué puede romperlos, cuál es la finitud de los mismos (Foucault, 1994). Sería inconcebible que un estudiante ingresara a la educación superior, sin al menos una noción de que su sociedad es dependiente de los discursos, pero no sólo eso, sino que pueda ser consciente del desde dónde, desde qué voces se construye esa discursividad y cuáles son sus centros de poder.

Finalmente, no una tradición todavía, pero si un estudio serio que sobre el discurso social se viene haciendo en materia de análisis del mismo, lo podemos encontrar propuesto en la obra del pensador holandés Teun A. Van Dijk. Su labor sobre el Análisis Crítico del Discurso (ACD), complementan una concepción de lo que implica enseñar a leer, escribir y expresar oralmente discursos existentes o la creación de nuevos a partir de los establecidos. El ECD es un método sociocognitivo y multidisciplinario que estudia las ideologías presentes en todos los discursos (Científicos, periodísticos, literarios, filosóficos, sociales, entre otros), indagando por sus estructuras y cuando existe en ellos abuso de poder, lo pone de manifiesto. Hay que entender que para el analista en cuestión todos los discursos son ideológicos y todos reflejan una condición de posibilidad de algo que quiere no sólo decir, sino enunciar y demostrar como cierto. Aun un discurso que quiera divertir, como el subyacente a un cómic, a una publicidad, a un chiste o a un cuento, puede tener un carácter ideológico y estar demostrando una idea de poder que influye en el resto de la cultura o sociedad (Van Dijk, 2009). Este estudio es una base socio-cultural para analizar el papel que juegan los medios de comunicación, el uso de la tecnología, las redes sociales y demás recursos de interacción a través de los usos de la lengua y el lenguaje en la conformación de unos discursos y unas prácticas culturales en el mundo de hoy. Partiendo de este modelo, se pueden generar espacios de aprendizaje de análisis de textos y re pensar la forma como se estructura su escritura. Asimismo, abordar en el aula la interpretación de textos con base en los ECD, potencia el aprendizaje de las estructuras de pensamiento formales y/o superiores del educando, en especial el desarrollo de un pensamiento crítico, propositivo e intertextual, competencia que tantos dolores de cabeza ha generado a los docentes en cuanto a su desarrollo en el aula.

Sin duda, a nivel pedagógico, la anterior parte del enfoque tendría que ser realimentada a







través de ayudas en el saber de la pedagogía del lenguaje sobre cómo leer y cómo escribir. Se puede proponer a las prácticas de este enfoque, la labor que sobre el particular ha desarrollado Daniel Cassany. Su trabajo en cuanto a la resignificación de la lectura y la escritura muestran un amplio marco didáctico sobre cómo dejando espacios para unas fases de pensar la escritura desde la lectura, promueve la creatividad y la prolijidad de textos en los estudiantes. El autor parte de la idea de un docente comprometido a leer y escribir con los estudiantes, a partir del rescate de sus intereses ideológicos. Piensa que en la red hay un sinnúmero de discursos que atraen a los educandos, pero que no son llevados al aula por la despreocupación de muchos maestros para investigar ese punto de interés discursivo que tiene el estudiante (Cassany, 2012). Cabe señalar, pues, que una influencia del autor como carta de navegación para que los maestros re piensen el aula, daría a este enfoque sociocultural todo el matiz pedagógico necesario.

### **La práctica y la evaluación desde una perspectiva pedagógica**

De nada valdría tener un enfoque completamente consolidado, si este no se somete a una crítica y reflexión constante. No se puede socializar un enfoque para estandarizarlo, en el sentido peyorativo de la palabra, por ello la importancia de dar al mismo una perspectiva pedagógica y didáctica de la lengua, o bien, del aprendizaje de la misma. Para ello, muchas prácticas en el aula deben cambiar, muchos procesos evaluativos deben apuntar más al aprendizaje que a la comprobación de saberes. Entonces, quizá las siguientes recomendaciones puedan ser vistas como utópicas. No importa, en eso ha residido la constante que ha roto paradigmas en la historia de la humanidad, en considerarlos inicialmente como irrealizables.

Fabio Jurado señala que en más del 50% de las escuelas en Colombia, no hay más nada que leer que unas cartillas, señala las de la Escuela

Nueva, por ejemplo. Son documentos instruccionales que se ejecutan y que se basan en la lectura y, por ende, en la escritura de textos prescriptivos (Jurado, 2014); cuando justo la Escuela Nueva es un modelo que permite una articulación pedagógica que da pie a una lectura y escritura entre saberes, pero es más fácil ejecutar que pensar pedagógicamente el aula. Una práctica novedosa que corresponda a un enfoque sociocultural debería tener en el estudiante el centro del aprendizaje, pero en el maestro el ejercicio intelectual de la creación de vínculos y caminos que lleven al alumno a estos procesos. Crear él mismo las guías, por ejemplo. En ese sentido, será fundamental salir de las andaderas que colocan los llamados textos guías, producidos por editoriales en los que un fabricante de textos que si bien pone todo el empeño pedagógico y didáctico en hacer atractivo el libro y colocar unos ejercicios que intentan garantizar aprendizajes, no logra cubrir las necesidades de una nueva tecnología educativa de la mediación basada en la interacción, el diálogo y/o la conversación que un estudiante esperaría poseer de un objeto de aprendizaje.

En el mismo sentido de lo anterior, las redes sociales, los documentos virtuales, los prototipos lúdicos y hasta académicos han demostrado ser más atractivos a los estudiantes, nacidos en una era de las comunicaciones, de los bienes y servicios. Gordon Moore ha demostrado en sus investigaciones y experimentos sobre inteligencia artificial, cómo ha avanzado el conocimiento de la humanidad. El científico señala que entre 1980 y el año 2000 se han producido los cambios, descubrimientos e inventos científicos más relevantes de la historia de la humanidad. Para ser más exactos, se habla de casi el 75% de los mismos. Lo que se denomina como la *Ley de Moore*, muestra que la gran mayoría de esos avances no se han dado gracias a la ciencia tradicional, ni son producto directo de la ingeniería, sino que han surgido de la mutua colaboración entre ellas, pero con la ayuda central

y eficaz de la tecnología en sus variadas transformaciones. Del mismo modo, hasta 2007, el autor demostró bajo su ley que el conocimiento se actualiza entre cada 18 y 24 meses, que en ese periodo de tiempo la humanidad está asistiendo a transformaciones relevantes en todos los campos del conocimiento, en los que hay normas de científicidad que pierden vigencia, hipótesis que se derogan y actualizaciones o modernizaciones de lo ya existente que ponen en marcha nuevos funcionamientos del saber en sus aplicaciones. En ese mismo año, Moore afirmó que predecía que su ley no tendría una vigencia mayor a 10 ó 15 años, pues piensa que una nueva forma de concebir y hacer tecnología reemplazará a la actual (Moore, 2007). Con todo este panorama, cabe preguntarse ¿tiene sentido continuar preparando a nuestros estudiantes de forma contenidista para responder a unos currículos inflexibles? ¿Vale la pena aumentar la exigencia de los estándares cuando los mismos podrían estar equivocados o desactualizados prontamente? Moore no es pedagogo, pero su obra convida a pensar en cómo estos acelerados cambios influyen en nuestros sistemas educativos. Un enfoque sociocultural deberá considerar a la tecnología y todos sus usos como objeto de reflexión, ya que en ese campo se suscitan los más importantes conocimientos a reflexionar.

Por ello, se ha de pensar mejor en cómo convertir el espacio de mediación pedagógica (Clase), en un espacio interactivo, que no trabaje para otra cosa que para la metacognición. Esto sin perder de vista que hay aprendizajes básicos, así como se señaló anteriormente con Vigotsky que la instrucción era antecesora al desarrollo de un pensamiento formal, pero no ha de hacerse por etapas, ya que el niño simultáneamente va adquiriendo la capacidad de aprehender la lengua, su codificación y también va asimilando sus significados para desarrollar a muy temprana edad la metacognición, casi que en simultaneidad con el lenguaje. De lo que está desprovisto en la metacognición es



de la asunción de conceptos en su mente y de la semiología de lo que piensa en términos de validación, es decir, que sus hipótesis y pensamiento crítico se expresan a través de la ficción, las fantasías y la recreación de la lengua, pero no por ello son menos serios, son inclusive más creativos en comparación con los adultos (Jurado, 2003).

Ahora bien, es justo que bajo este nuevo enfoque y las prerrogativas de unos EBC, cuyo problema no son estos en sí, sino el modo de abordarlos, hemos de comprender que dicha estandarización curricular debería ser más holística y menos vertical. Actualmente los EBC se presentan bajo la división de unos ejes: Comprensión de Lectura, Producción Escrita, Otros Sistemas Simbólicos, Estética (Literatura) y Ética de la comunicación. Para los conocedores del documento en cuestión es bien sabido que el trabajo siempre se recarga hacia los dos primeros ejes, de los cuales el resto sólo son aspectos complementarios, pues sobre ellos se habla, se lee y se escribe. Razón por la que, si se piensa en un área más integradora, se deberían fusionar en dos o tres grandes ejes: uno de Comprensión de Lectura y otro de Producción Textual (Que incluiría lo escrito, lo oral, lo audio y lo visual). Quedaría para la discusión si el eje de Literatura debería ser otro, por cuanto las implicaciones cognitivas y de estética o arte del lenguaje que esta disciplina posee, así como la fuerza que podría dar a un enfoque sociocultural en términos de estudio y análisis de los procesos culturales históricos y actuales son muy relevantes. También valdría la pena presentarlos de una forma circular, concéntrica y que los relacione, que los haga directamente proporcionales y conmensurables. La diferenciación de las tipologías textuales debería desarrollar un papel que vaya más allá de diferenciar un texto con respecto a otro y que su abordaje esté al servicio de la producción de discursos. En ese mismo sentido, la cantidad y diversidad de textos deben trastocar todos los temas actuales de la ciencia, de la tecnología, de las co-

municaciones y demás tópicos propios de un mundo globalizado, como ya lo hemos señalado; pero también la lectura de textos literarios, políticos, filosóficos, discontinuos y demás, que confronten a la ciencia y al mundo social actual con sus visiones y discursos, para reconocer lo que en los fundamentos del enfoque explicábamos, una estructura ideológica y social en la que todos participamos, pero un aprendizaje que implica no ser receptores de esa cultura, sino transformadores de la misma. Lo que es en últimas el desarrollo del pensamiento crítico (Van Dijk, 2008).

Entender el desarrollo de estas habilidades en la pedagogía del lenguaje, implica comprender, como lo plantea el profesor Jurado, que el proceso inicia por la lectura: "un juego en el asombro de identificar intencionalidades en lo leído" (Jurado, 2014, p.12); y de allí se pasa por todo un universo de textos, de clases de escritos y temas, ejercicio de apropiación que involucrará pensar los textos y comprender que leer será un pretexto para desarrollar pensamiento, específicamente crítico, ¿y por qué tanto énfasis en este tipo de pensamiento? Porque ser crítico supone que se tienen todos los anteriores tipos de pensamiento, siendo este el superior, el que evidencia la metacognición. Entonces, Jurado et al. (2014) plantea en últimas que la lectura y la escritura crítica van más allá de la mera opinión, de la sola efusión de ideas. Enseñar a leer y escribir críticamente supone una pedagogía en la que el educando aprenda a través de ejercicios como el propuesto:

Ejercicio intelectual que presupone hacer inferencias, sean simples o complejas; las inferencias complejas dependen de las asociaciones entre los conocimientos que promueve el texto (en sus estructuras implícitas) y los conocimientos del lector, que a su vez devienen de los acervos textuales (lo que Umberto Eco -1981- denominó Enciclopedia del lector). Este diálogo entre los conocimientos del texto y los del lector constituye la lectura crítica. (...) Entonces la

lectura crítica es imposible de aprender si los acervos textuales del lector son muy limitados (Jurado, 2014, p.21).

En consonancia con la idea de que la práctica social del lenguaje supone la lectura y emisión de todo tipo de discursos orales, audiovisuales y escritos con pensamiento crítico, y que para ello es necesario un amplio acervo de textos y de ideas en esos textos, hace indispensable que se entienda esa nueva esfera de este particular modo de pensar que han trabajado estudiosos como Ken Robinson. Robinson et al. (2011) Estamos hablando del pensamiento crítico como creatividad, que es lo mismo que se ha entendido, pero en una connotación más académica, como la competencia propositiva. Es más, la dificultad en el aula para desarrollar esta última, se ha dado porque la misma no es aún un espacio para crear, sino que la creación está condicionada por factores y normas conducentes a una conservación inerte de la estructura y el conocimiento en sí, sin dejar que fluya la intuición del estudiante, talento por demás condenado y asociado muchas veces con la distracción y dispersión del pensamiento, entendidos estos en un sentido casi malévolo e inconveniente para el proceso educativo del niño.

Es más pertinente comenzar enunciando el problema para el desarrollo de la creatividad que definirlo, pues harta la teoría ha hablado del tema, pero ocurre lo que señala Ken Robinson, la estructura de la escuela no permite que la semilla creativa de los niños germine y la opaca con conocimientos estructurados que tal vez mañana ya no serán tal, imaginando que con ello se desarrolla la inteligencia y que ésta se puede medir y controlar. En palabras del autor esto es:

La pregunta no es cuánta inteligencia, sino qué clase de inteligencia tienes. La educación debería ayudarnos a todos a encontrar la nuestra y no limitarse a encauzarnos hacia el mismo tipo de talento. (...)Nuestro sistema educativo fue concebido para satis-







facen las necesidades de la industrialización: talento sólo para ser mano de obra disciplinada con preparación técnica jerarquizada en distintos grados y funcionarios para servir al Estado moderno. La mano de obra aún es necesaria. ¡Pero la industrialización ya no existe! Estamos en otro modo de producción con otros requerimientos, otras jerarquías. Ya no necesitamos millones de obreros y técnicos con idénticas aptitudes, pero nuestro sistema los sigue formando. Así aumenta el paro. Pero se nos repite: ¡innovación! La piden los mismos que la penalizan en sus organizaciones, universidades y colegios. (Robinson, 2011, p.21).

Ayudar a encontrar la inteligencia, el tipo de inteligencia del estudiante contemporáneo va más allá de la referencia a los modelos pedagógicos, que igual hay que tenerlos como referente, o de estrategias didácticas que se reproducen. Supone un ejercicio de la mediación con el grupo en el aula, en la que se reciclen ideas vistas con connotaciones negativas como la idea de error, equivocación, perder, ganar, entre otros. La competitividad del mundo de hoy nos ha señalado y forjado criterios que han permeado la escuela, los cuales se vuelven en contra del mismo proceder de las empresas, que como menciona el experto en creatividad, éstas piden a gritos; pero de paso la condenan porque ella rompe con imaginarios y estructuras sociales. El mundo, la cultura de hoy necesitan pensamiento crítico-propositivo, adolecemos de nuevas ideas que puedan sacarnos de la desigualdad, del fracaso de muchos sistemas económicos, de la búsqueda de alternativas para hacer sostenible este planeta, al cual explotamos de manera abrumadora, de esta carrera veloz por la superación y el éxito a cualquier precio, de estos ritmos acelerados que quieren ver resultados, pero se olvidan que hay que solidificar los procesos, y que de estos, los educativos son a mediano, por no decir, a largo plazo.

Conviene, entonces, re pensar la evaluación desde esa misma perspectiva, una evaluación

que nos ha hecho precisamente así, calificadores y condenadores del error y no usuarios del mismo como herramienta pedagógica. ¿Cómo evaluar de una manera más formadora y menos sumativa?; es decir, no centrados en el resultado, sino en lo que se debe trabajar y cómo hacerlo para aprender mejor. ¿Cómo adquirir una conciencia colectiva de que se evalúa para crecer y no sólo para determinar, cuestionar y comprobar niveles de desempeño? Que la evaluación sea punto de partida, y que no estigmatice el error o la equivocación, de tal modo que se renuncie a seguirlo intentando hasta adquirir las habilidades, las competencias esperadas. Como diría Robinson: "El único error en un colegio es penalizar el riesgo creativo, especialmente cuando se parte de una idea estandarizada que no es criticable o analizable desde el contexto, nivel y condición del niño" (Robinson, 2011, p. 22). Una evaluación en la que no ha de existir la popularmente llamada "copia" porque los estudiantes pueden sacar sus libros, leer sus apuntes, conectarse a la red; porque no tendrán que responder a una serie de preguntas, sino analizar el mundo social y cultural que se esconde tras un texto, que no será otra cosa que un pretexto para desarrollar su pensamiento, para hacer relaciones con otros textos, para producir sus discursos. Sus errores existirán, pero harán parte de un proceso que podemos llamar retroalimentación, a través del cual se revisen, se potencien para poder crecer. Es necesario recuperar la auto evaluación y la co evaluación, renunciando un poco a esa valoración diametral siempre hecha desde el maestro, la institución o el Estado. Debemos ayudar a que los jóvenes del futuro aprendan a construir una versión de sí mismos y que ello les permita escoger un proyecto de vida más acorde con sus intereses. Una evaluación pensada no con unos criterios, estructura, principios y herramientas estandarizadas a nivel nacional, sino desde cada contexto y necesidad, a veces ni siquiera desde cada colegio, sino desde cada aula, porque justamente es la evaluación estandarizada, la forma única de evaluación, la que condena la





creatividad en la práctica pedagógica, tanto la del maestro como la del estudiante.

Con lo anterior, ocurriría que la gran preocupación de los maestros sería lo que ocurriría con las pruebas estandarizadas. Como se ha visto, el ICFES hizo una nueva alineación de la prueba SABER, la prueba estandarizada que mide la calidad de la educación colombiana. También es cierto que esa alineación y transformación se hizo con base en una investigación realizada con más de ochenta instituciones de educación superior y media vocacional del país (ICFES 2013). Para el caso del área de Lenguaje, la prueba se comenzó a denominar, desde el 2014, con el nombre de Lectura Crítica. Una prueba, entre otras cosas similar a la anterior, pero que ha incluido la fuerza del análisis de los textos filosóficos y dividió las categorías de las antiguas tipologías textuales en dos: textos continuos (argumentativo, expositivo, informativo, literario, entre otros) y discontinuos (infografías, caricaturas y publicidad). La intranquilidad de muchos maestros de lengua radica en que el ICFES hizo sus transformaciones sin tener en cuenta las nuevas modificaciones de los EBC, las que apenas se están discutiendo. Entonces, ¿tendrán que tenerse en cuenta las alineaciones de SABER con las que se piensen para los estándares? Diremos que no. Y no es necesario, porque la evaluación nunca definirá el desarrollo de los niveles en cuestión. Más allá de todas las elucubraciones que sobre esta prueba se hacen, si la misma es en realidad un prueba de lectura crítica y los maestros logran adecuar un aula pensada para el desarrollo de la criticidad y la creatividad, la prueba estará casi que por debajo de lo que se pueda lograr. Por lo que con Robinson (2011), podemos decir que ello se debe a que la inteligencia es una sola, y si formamos a los estudiantes en habilidades superiores del pensamiento, los resultados al respecto llegan casi que por añadidura. Por lo tanto, no es la evaluación como sistema lo que ha de preocuparnos sino, como ya se mencionó, la concepción controladora y deter-

minista que tenemos de la misma, eso es lo que debería cambiar. De resto, el papel de los EBC, vuelve a ser entendido como guía, como asesoría y no como manual de instrucciones.

### **Conclusión: el papel de los maestros**

Ya se ha comprendido la raíz del problema que ha generado la dicotomía entre enseñar la lengua como fin en sí misma y partir de ella para abordar, desde los signos de lo discursivo, las prácticas sociales del lenguaje. También es claro que un enfoque sociocultural puede ser la ruta de navegación para llevar los procesos de ese aprendizaje por un camino más expedito a su consolidación. Sin embargo, surge la frecuente pregunta docente sobre ¿y cómo lo hacemos? Si entendemos que, como se dijo en la introducción, dar luces pedagógicas sobre cómo en la práctica romper con la planteada disyuntiva, caeríamos en la contradicción de proponer un estilo de enseñanza y evaluación único del lenguaje y lo que se dijera a continuación se tornaría nuevamente en instrucción, en regla, en un formalismo discursivo para seguir. No, será sólo la decisión que cada maestro tome, producto de la relación con su entorno educativo y asumiendo la condición retadora que ello implica, así como ya muchos en la historia lo han logrado, lo que los hará diferenciadores de la normalización existente.

Henry Giroux escribió, en 1990, un texto titulado *Los profesores como intelectuales*. En este sustenta desde lo teórico y lo práctico, las mejores experiencias de los docentes cuando se lanzan a la aventura de investigar su aula y de producir nuevos saberes pedagógicos en torno a las prácticas educativas. Siempre se ha mirado a la escuela como un centro de formación de lo básico, de preparación para el futuro educativo, y ello es cierto, debe seguir siéndolo, pero una mirada sólo desde esa perspectiva puede ser reduccionista. Si bien, y es una lástima, la escuela, la universidad y la educación en general son cada vez más reproductoras de los intereses políticos de los gobiernos de turno o



de las expectativas de las empresas privadas y/o grandes grupos económicos que inciden en las decisiones de los países; ello no puede volverla un espacio de puertas cerradas para la creatividad. Ello no sucederá si los maestros lo resisten, si recuperan su espacio. Pero para ello algo inmenso debe cambiar en nosotros. Pues en las últimas décadas el oficio del maestro ha quedado relegado al papel de un usurario del rendimiento y de su saber pedagógico. El aula se sigue investigando, el maestro se conceptualiza y las percepciones sobre él son múltiples. Pero en la práctica, a su oficio se le demandan demasiadas obligaciones más relacionadas con la administración de su cargo que con su rol como trabajador del conocimiento y de la pedagogía. Ello es una gran dificultad para que este tenga una visión social y cultural como la que implica el nuevo enfoque en su apertura y crítica del saber.

El maestro de un enfoque sociocultural ha de ser pensador de su práctica, productor de su propio material didáctico, diseñador de sus proyectos de aula y tener una visión interdisciplinar de su saber ayudaría mucho a que la concepción de lenguaje permee su práctica en tanto promueve la creatividad en el aula. Un maestro como intelectual, aprende de sus errores, se equivoca al enseñar y sus clases no son fijas, tienen movilidad; la gama de posibilidades en cuanto a textos para leer en clase posee un amplio acervo y él es lector y escritor con sus estudiantes. Más que un ejemplo a seguir, es corresponsable del aprendizaje. Más si se entiende que, muy seguramente, él fue formado en un paradigma que no tiene qué ver con los cambios que la sociedad está presentando, ni los cambios en las representaciones y la forma como asumen el saber sus estudiantes. Entonces aprende de cómo aprenden ellos y sistematiza esos procesos. Su producción académica tendrá el fin de generar aprendizaje (Hacia el aula) o de reflexionar acerca de las inquietudes sobre el mismo (Hacia la comunidad académica). No es necesario que sepa muchos datos,

para eso hay sistemas de información y textos que él podrá tener a la mano para consultar. Más bien, es un pensador, analista de las situaciones en contexto, creador de oportunidades en el aula para desarrollar pensamiento y, muy seguramente, así sus educandos serán mejores lectores y escritores que él. Esa es la idea.

Claro, una visión ideal del maestro. Tal vez no está formado así, tal vez no está pensado así; pero es justamente ese el reto de la academia: generar espacios para que se forme. Ese es también el reto de la escuela: propiciar entornos académicos para pensarlo e intentarlo. Pues si nos quedamos en las reflexiones de lo que Martínez Boom et al. (2006) llamó *el malestar de los docentes*, sólo podremos recapitular todos los problemas que ya sabemos sobre él: que es visto como un docente regulado, controlado, cargado de mil responsabilidades ejecutivas y que ha caído en una depreciación de sí mismo, ávido de reconocimiento, tanto salarial como social, con una dicotomía entre su vida privada y la vida pública, por tener el peso de ser un bastión moral de su comunidad; un maestro con el que se ha experimentado demasiado y al que se le han impuesto cargas de capacitación y actualización constante que parten de concepciones de atraso de su labor, del que se desconfía todo el tiempo y al que se le achaca la responsabilidad de los desastrosos de un sistema educativo que no fue pensado por él, pero que reproduce de una manera inconsciente. Si, podemos quedarnos en ese maestro, y podemos quizá quedarnos también en esa seria y real analítica. Entonces, el final de este texto nos plantearía una disyuntiva aun mayor que la del propio enfoque sociocultural. Esta quedaría trazada bajo el interrogante de si necesita este enfoque del rol del maestro o si sólo hay que pensarlo desde el estudiante o desde las transformaciones que la escuela y el sistema educativo requieren o desde todos a la vez, y así encontraremos tantas cosas sobre qué reflexionar que el tema quedaría abierto, y eso también es sano, que siga la discusión a la apertura de las

mentales. Pero, entonces, el maestro, confinado a esa concepción de su malestar no tendría esperanza y “desaparecería lentamente como un rostro dibujado en la arena a la orilla del mar” (Foucault, 1968, p.375). La recuperación del rol del maestro como intelectual queda entonces puesta sobre la mesa y será la práctica del discutido enfoque, si se llega a consolidar, la que permita aseverar si estudiantes y maestros constituirán el aprendizaje de la lengua como un medio para el desarrollo del sujeto como parte de la sociedad y arquitecto de su cultura.

## Referencias bibliográficas

- Bajtín, M. (1982). *Estética de la dimensión verbal*. España: Siglo XXI Editores.
- Cárdenas, C. (2008). *Elementos para una Pedagogía de la Literatura*. Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Cassany, D. (2012). *Escribir y leer en la red*. Disponible en: <http://www.lecturalia.com/libro/75398/en-linea-escribir-y-leer-en-la-red>
- Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe CERLAC. (2012). *El libro en cifras: Boletín estadístico del libro en Iberoamérica*. Costa Rica. Disponible en: <http://cerlalc.org/wp-content/uploads/2014/03/4.0-Libro-en-cifras-4-2-semestre-2013.pdf>
- Foucault, M. (1994). *Vigilar y Castigar*. España: Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (1968). *Las palabras y las cosas: una arqueología del saber*. España: Siglo XXI Editores.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. España: Paidós.
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación. (2013). *Alineación del examen SABER 2014*. Disponible en: [www.icfesinteractivo.gov.co](http://www.icfesinteractivo.gov.co)
- Jurado, F. (2003). *La lectura y la escritura como elementos modificadores de la conciencia*. Colombia: Revista Forma y Función. Cali. Universidad del Valle. No. 18. Vol. 24. 2003.
- Jurado, F. (2014). *La Lectura Crítica: El diálogo entre textos*. Colombia: Revista Ruta maestra. Disponible en: <http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-8/articles/3>
- Martínez, A. (2006). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva*. España: Ántropos.
- Ministerio de Educación Nacional. (1984). Marcos de referencia para la enseñanza del Español y Literatura en: *Marcos generales de los programas curriculares*. Colombia. Editorial Magisterio.
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos curriculares para el área de Lengua Castellana*. Colombia: Editorial Magisterio.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lengua Castellana*. Colombia: Editorial Magisterio.
- Moore, G. (2007). *Mi ley dejará de existir en 10 ó 15 años*. Disponible en: [www.gigle.net/la-ley-de-moore-podria-dejar-de-cumplirse/pdf](http://www.gigle.net/la-ley-de-moore-podria-dejar-de-cumplirse/pdf)
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura OCDE. (2012). *Antecedentes y Criterios para la Elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe*. Chile: UNESCO. Disponible en: [http://www.oreal.cl/educacionpost2015/wp-content/blogs.dir/19/files\\_mf/antecedentesycriteriosparapol%C3%ADticaspublicasparadocentesfinal.pdf](http://www.oreal.cl/educacionpost2015/wp-content/blogs.dir/19/files_mf/antecedentesycriteriosparapol%C3%ADticaspublicasparadocentesfinal.pdf)
- Robinson, Sir. K. (2011) *El elemento*. Disponible en: <http://exordio.qfb.umich.mx/archivos%20pdf%20de%20trabajo%20umsnh/Leer%20escribir%20PDF%202014/El%20elemento%20de%20Ken%20Robinson.pdf>
- Van Dijk, Teun. A. (2008). *El discurso como interacción social*. España: Editorial Gedisa.
- Van Dijk, Teun. A. (2009). *Discurso y Poder*. España: Editorial Gedisa.
- Vigotsky, L. (1978). *Pensamiento y Lenguaje*. Colombia: Ediciones Fausto.
- Vigotsky, L. (1987). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. En: *Obras escogidas de Lev Vigotsky*. Disponible en: <http://www.forocomunista.com/t13013-obras-escogidas-de-lev-vygotsky-pdf>