

PRÁCTICAS SOCIALES DEL LENGUAJE EN TERCERO DE SECUNDARIA: EL CASO DE LA REFORMA DE EDUCACIÓN SECUNDARIA (RES)

LOURDES AGUILAR SALAS

Colegio Madrid

*Más importante que los programas es la cuestión
de los métodos de enseñanza y el espíritu con que se dé.
El problema fundamental en este aspecto es hacer que el trabajo
sea interesante sin ser demasiado fácil [...] Los alumnos no deben
excitarse pensando que hay atajos para el conocimiento.*

RUSSELL 1984

EL LENGUAJE Y SU PRÁCTICA ESCOLAR EN LA SECUNDARIA

Ha quedado lejana la fecha del 12 de febrero de 1959, cuando fue creada la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos (Conaliteg) (siendo presidente Adolfo López Mateos)¹. Sin embargo, aquellos libros emblemáticos de “la Patria”, que hoy se encuentran en bibliotecas pedagógicas, fueron la innovación cultural para muchas de las familias mexicanas a mediados del siglo xx. Ya en el artículo 3º de la ley de esta comisión se señala sobre las actividades de los miembros que deben “cuidar que los libros cuya edición se les confía tiendan a desarrollar armónicamente las facultades de los educandos, a prepararlos para la vida práctica, a fomentar en ellos la conciencia de la solidaridad humana [...]”².

¹ Además de los párrafos principales del decreto de la creación de esta comisión, esta información aparecía en los libros de lengua nacional para el alumno en la primera página, a manera de presentación (Conaliteg 1968).

² Presentación de Carmen Norma (*ibid.*, s. p.).

La historia en retrospectiva de la enseñanza del español³ y la revisión de los libros de texto gratuitos (LTG)⁴ y los libros “no gratuitos”, en general, nos ha permitido valorar la enseñanza de la lengua desde una perspectiva más práctica y además con una intención de reflexión pedagógica relacionada con el lenguaje y sus prácticas sociales dentro del aula de secundaria, concretamente a partir de nuestra práctica docente en el tercer año de secundaria en el Colegio Madrid⁵, la cual tiene una continuidad lógica en el bachillerato de la misma escuela. La planeación y programación para ambas secciones se hace a partir de criterios pedagógicos sobre la estructura cognitiva del aprendizaje, la cual ha demostrado propiciar en el alumno el aprendizaje significativo. Por otra parte, como en cualquier otra escuela secundaria de nuestro país, debemos encarar la realidad de la asimilación de hace ya dos décadas del enfoque comunicativo funcional. Sobre lo primero, el aprendizaje cognitivo que hemos practicado durante años en el Colegio Madrid nos ha permitido, desde la filosofía institucional, centrar el aprendizaje en el lenguaje como un eje rector epistemológico:

La estructura cognitiva se puede identificar por creencias, supuestos, contenidos racionales y vivenciales, además de operaciones mentales de agrupación, organización y valoración que permiten dar secuencia a procesos psicológicos de percepción, memoria y acción, donde el lenguaje constituye el instrumento, medio y consecuencia del conocimiento por la interacción con el mundo exterior, la representación y la acción inteligente (Moll 1990 *apud* Zubiría 2004, pp. 41-42).

³ Actualmente se cuenta con estudios precisos que describen por décadas y niveles educativos muchos de los factores que han incidido en la *Historia y presente de la enseñanza del español en México*. Me refiero al libro coordinado por Moreno de Alba (2009). Debe consultarse también a Barriga Villanueva (2010) para una revisión histórica completa. Otro material interesante es el coordinado por Baez Pinal (2007).

⁴ Para un historial de los LTG hacia los años ochenta resulta muy rica la información en González Pedrero 1982.

⁵ El Colegio Madrid, A. C., institución de enseñanza mexicano-española, sin fines de lucro, fue fundado por el exilio republicano español en México en el año de 1941. Este colegio es una unidad de servicios educativos que atiende las secciones de preescolar, primaria, secundaria y bachillerato con una filosofía institucional encaminada a lograr el desarrollo de individuos autónomos, críticos y responsables. Todo esto bajo la propuesta de una educación laica, crítica y liberal.

Sin embargo, para ser honestos, tenemos que reconocer que no basta con la filosofía institucional basada en una conceptualización constructivista, si tomamos como orientación educativa que “articular la teoría constructivista del aprendizaje con las reglas y exigencias institucionales está lejos de ser fácil [...] hay que conciliar los objetivos institucionales con los objetivos personales de los alumnos” (Lerner 2003, p. 125).

Por otro lado, y quizá sea la columna vertebral de nuestra reflexión, hay que considerar lo que ha venido sucediendo en la mayoría de las secundarias durante bastante tiempo. La discusión no es sencilla. El rumbo que tomó la enseñanza de lenguas en México a partir de los años noventa es el de la participación y rol social del hablante. A los docentes se les indicaba metodológicamente que debían propiciar “situaciones comunicativas” dentro del aula de clase. De esta manera el maestro tenía que ingeniárselas para que sus alumnos representaran papeles sociales lingüísticos (ejercicios más propios de las academias de enseñanza de segundas lenguas). Quizá los maestros de español de ese entonces y de ahora hemos dejado de lado el verdadero comportamiento de los hablantes que se ha señalado en las teorías más atinadas:

Las actividades de interacción social añaden una nueva dimensión a las actividades funcionales [...] la de un contexto social definido más claramente, lo que significa que los estudiantes han de prestar mayor atención tanto a los significados sociales como a los funcionales que transmiten mediante la lengua [...] las actividades se acercan más al tipo de situación comunicativa que se encuentra fuera del aula, donde la lengua no es sólo un instrumento funcional sino también una forma de comportamiento social (Littlewood 1996, p. 41).

Uno de los fundamentos nuevos de la RES que se planteaba desde hace ya varios años, en la *Propuesta curricular para la enseñanza del español en secundaria* (Subsecretaría de Educación Básica y Normal, abril de 2004), era precisamente que la enseñanza del español tendría como eje central de la labor educativa las prácticas sociales del lenguaje. Probablemente la reforma educativa del presidente Vicente Fox (2000–2006) dio un giro vertiginoso a nivel curricular y metodológico sin apreciar lo mucho que se había

logrado en los planes de reforma de Ernesto Zedillo Ponce de León (desde el año 1993)⁶. De esta manera la reforma foxista, desde sus fundamentos teóricos, perdió la directriz de los docentes, a los que se dirigirían los documentos-base de trabajo y en los que no se pensó realmente para abordar sus necesidades reales en las prácticas lingüísticas escolares, que ya se venían dando con relativo éxito desde los años noventa. Se partía casi de cero en los nuevos materiales curriculares cuando los maestros de primaria y secundaria habían dado el salto para trabajar en situaciones comunicativas desde hacía ya muchos años.

Es en este sentido que la actual RES en su reformulación teórica curricular propone una nueva forma de dimensionar el lenguaje: desde las prácticas sociales. Algunos estudiosos de la enseñanza del español en la escuela secundaria orientan con cierto optimismo sus observaciones al señalar que dichas prácticas sociales del lenguaje son en verdad un gran giro en esta enseñanza:

La enorme ventaja del programa de español de la reforma de 2006 sobre el del 75 y su sucedáneo del 93 [...] radica en que, al trabajar competencias (y no saberes), se busca necesariamente contextualizar en el entorno de los intercambios comunicativos. Surge así un concepto central en el aterrizaje programático de las competencias: *el de las prácticas sociales del lenguaje*. Esto es, las pautas o modos de interacción, de producción e interpretación de discursos —orales o escritos— y todas las series vinculadas con esas pautas (Rodríguez Guerra 2009, p. 407).

Podemos estar de acuerdo con tales suposiciones, pero los resultados de estos primeros años de aplicación de la RES todavía no dan los frutos apetecidos. Es muy optimista escuchar los discursos políticos educativos, pero los mismos discursos son o contradictorios o paradójicos cuando establecen la estadística de reprobación en las pruebas de Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE) a nivel nacional, sólo por mencionar algún ejemplo de fracaso escolar en la escritura y comprensión lectora de nuestro país.

⁶ Véase la "Introducción" en SEP 1993.

Con esta reflexión básica acerca de los conceptos teóricos curriculares en la práctica docente en torno a las verdaderas prácticas sociales del lenguaje, revisemos la génesis de su propia definición en el programa de estudio 2006:

A lo largo de la historia, el ser humano ha desarrollado diferentes maneras de interactuar por medio del lenguaje, tanto oral como escrito [...] de producirlos, interpretarlos, compartirlos, hablar de ello y transformarlos. Todos estos modos de interactuar mediante textos y discursos constituyen las prácticas sociales del lenguaje (SEP 2006, p. 1).

Dentro de este mismo discurso oficial encontramos que “cada práctica está orientada por una finalidad comunicativa y tiene una historia ligada a una situación cultural particular [...] todas esas prácticas involucran usos del lenguaje y modos de interacción distintos que requieren de un esfuerzo y una preparación también disímiles” (*idem*).

En concreto, el actual programa propone, y nos parece lógico, que las prácticas sociales del lenguaje han cambiado con las nuevas tecnologías y sociedades. Esta modificación se ve altamente transformada por el uso de los medios electrónicos. Es aquí donde los contenidos curriculares del programa de español apoyan, al menos en la fundamentación teórica, la preservación de “las funciones y el valor que el lenguaje oral y escrito tienen fuera de la escuela” (*idem*).

Dicha fundamentación teórica de la actual reforma ha quedado distribuida en tres grandes ámbitos: el estudio, la literatura y la participación ciudadana. De esta manera, el antiguo enfoque comunicativo de la enseñanza del español (1994), que proponía cuatro ejes programáticos, a saber: lengua hablada, lengua escrita, reflexión sobre la lengua y recreación literaria, quedó resumido en los tres espacios señalados. Aún más, con el surgimiento de la RES coincide una necesidad propia de nuestro tiempo, causada por los cambios vertiginosos de la vida actual y que supone que tiene su origen en un cambio de paradigma en la enseñanza de la lengua materna, tal y como veremos. El mundo de la comunicación electrónica reclama una nueva interacción de aprendizajes y competencias. No podemos separar las tecnologías que usan en casa algunos alumnos en la vida diaria con la forma en que se aprende en la escuela.

La aplicación correcta de los usos del lenguaje (prácticas sociales) más el uso actual de las TIC (tecnologías de la información y la comunicación) es una realidad del presente que de no atenderse a tiempo puede separarnos generacionalmente de los adolescentes⁷.

Este trabajo de carácter crítico no tendría ningún sentido si no tratamos de plasmar estas inquietudes a través de la práctica docente a partir de la aplicación de la RES, en el Colegio Madrid (en tercero de secundaria), durante los tres primeros años de esta reforma. Los ejercicios distintos de las prácticas del lenguaje nos han permitido valorar desde el aula qué es lo que realmente puede suceder con la enseñanza y práctica del español basadas en un enfoque social y lingüístico. También hemos podido revisar algunas de las propuestas de otras décadas encontrando las fortalezas y debilidades del actual enfoque, así como la determinación probable de “lo que se ha perdido”. Nuestro ejemplo educativo en el aula va antecedido de una pequeña revisión de los libros de español para tercero de secundaria que se han usado durante las últimas décadas en México.

LOS LIBROS DE ESPAÑOL A TRAVÉS DE LAS PRÁCTICAS SOCIALES DEL LENGUAJE

En el sentido anterior de la interacción con el mundo planteado por la RES, revisamos varios libros de texto usados en tercero de secundaria (a lo largo de cuatro décadas), siempre con una mirada sociolingüística, tomando en cuenta el giro generacional y geográfico, además de la edad de los educandos. Baste recordar que en la educación secundaria se han tenido distintos materiales de apoyo para el maestro (planes, programas, ficheros, avances programáticos, etc.), pero no se ha contado, desde la formalización de la enseñanza, con un libro de texto gratuito de español (LTGE)

⁷ El problema del cambio de paradigma pedagógico que exige el uso de las TIC es el punto de incomunicación que existe entre la escuela y los adolescentes y jóvenes. Los docentes tendremos que cambiar nuestras viejas prácticas y quizá nuestras usuales lecciones para estar dispuestos a interactuar con las tecnologías electrónicas mediante su conocimiento, análisis, aplicación en plataformas, etc., sin que todo ello nos lleve a una nueva forma de discriminación y analfabetismo en el aula.

para el alumno de secundaria. Han existido libros de distintas editoriales apegados al programa de la SEP. Todos los implicados en el proceso: autoridades, maestros, lingüistas y pedagogos, hemos conocido distintos LTG y libros “no gratuitos” para practicar nuestra propia lengua.

La relación con el mundo exterior y su repercusión en el ámbito de las prácticas sociales del lenguaje tienen una primera aparición ya evidente en los libros de los años sesenta. Como referencia, tomo uno de los libros utilizado en el mercado editorial para el tercer curso del año 1954, dividido temáticamente en treinta y tres capítulos que inciden siempre en cuatro cuestiones fundamentales: redacción, lectura, recitación y dramatización. Se señala entre las recomendaciones generales emplear sólo las palabras necesarias, el uso de vocablos de acuerdo con la acepción, reconstruir lo escuchado en el cuaderno de notas, coleccionar bellos trozos de periódicos y revistas, recurrir al club de lecturas, las asambleas y los actos literarios, editar el periódico escolar y realizar una lectura por semestre con su respectiva monografía (*cf.* Enríquez Calleja 1954, p. 7)⁸.

Para los años setenta, ha cambiado el nombre curricular de la asignatura, ha dejado de ser “Curso de Lengua y Literatura” y se nombra ahora “Tercer Curso de Español”. Aparece ya la distribución por unidades (en total ocho). Se plantean objetivos particulares en expresión oral, expresión escrita, lectura, literatura y lingüística. La línea temporal de la literatura se acorta; inicia la temática literaria en el barroco y termina con el teatro español y mexicano del siglo xx. Se alternan con la fuerte línea literaria temas lingüísticos ampliamente explicados, como son la diversidad lingüística, el lenguaje como sistema verbal y manifestación individual y social, la lengua y el habla, el sistema de signos lingüísticos, la norma y el cambio lingüístico; en este último se mencionan las etapas de innovación, difusión y adopción, así como los niveles fonéticos, morfológicos y semánticos⁹.

⁸ En el curso de lengua y literatura viene un recorrido por toda la historia filológica del español y de España. Inician las primeras lecciones con la evolución del pueblo español (lenguas romances) y continúan con la Edad Media hasta la Generación del 98 (y los posmodernistas).

⁹ Compárese el libro de *Español. Tercer Grado/Educación Media Básica* de Mogollón (1983) con el de Álvarez (1977); en este último se incluyen mapas lingüísticos.

A la reforma de 1972 le sucedió la de 1978, que tendrá como principal repercusión, a nivel nacional, la creación del programa integrado para la escuela primaria en sus dos años básicos de primero y segundo¹⁰. Además, otros dos cambios sustanciales que repercutirán en la secundaria serán la sustitución de la “escritura muscular simple” por la letra *script*, así como la introducción de la lingüística como instrumento de estudio de la lengua. Es el momento en que se centra el diseño curricular en contenidos y métodos educativos a partir de los proyectos estratégicos de la SEP y se establecen nuevos lineamientos pedagógicos. “La enseñanza de la lengua debe relacionarse con la realidad del niño [...] no deben ser enseñados en forma artificial [...] la enseñanza del español debe partir de la unidad de comunicación, para luego proceder gradualmente al análisis de cada una de sus partes, atendiendo siempre a la unidad y a la relación entre los componentes” (Jaso García 1982, p. 261).

Las nociones de lingüística, basadas en los principios de la teoría estructuralista del lenguaje, continuaron vigentes durante la década de los años ochenta (según vimos como consecuencia del MGAE) Y puede decirse que desde 1978 hasta 1993 lo central está enfocado en lo social, donde se pide en términos generales que el alumno se exprese oralmente y por escrito con claridad y precisión en situaciones diversas, y que utilice la lectura como herramienta para la adquisición de conocimientos. Debemos recordar que para el primer lustro de los años noventa se vivió un innovador ejercicio en cuestión de la elaboración de los libros bajo concurso. Varios de los profesores del país se reunieron en equipos para presentar interesantes propuestas en todas las asignaturas de la escuela primaria. En el concurso para la renovación de los LTG pudo verse de manera precisa que la participación se elevaba en los dos primeros grados de la escolaridad básica y en dos asignaturas, español y matemáticas¹¹.

¹⁰ Convirtiéndose el español como fin intermedio de la lecto-escritura, a través del método global de análisis estructural (MGAE), y como instrumento básico del conocimiento, la práctica interdisciplinaria (integrando las áreas del conocimiento). Aquí quiero destacar que el principio básico del MGAE está basado en un ámbito completamente social.

¹¹ Para recabar datos históricos del concurso sobre los libros de español, véase Aguilar Salas 1993, pp. 1-5.

Ya desde hace casi veinte años prima en la enseñanza de la lengua materna (y de segundas lenguas) el enfoque comunicativo y funcional que quedó caracterizado en el Plan y Programas de Estudio 1993 de Educación Secundaria¹².

Este enfoque se basó en algunas ciencias del lenguaje que orientaban su teoría y práctica principalmente hacia la sociolingüística, la pragmática lingüística, la psicolingüística y la lingüística del texto. Su razón principal fue adaptar la lengua a situaciones de uso¹³. A partir de éstas se esquematizaron también las funciones del lenguaje, a las que podemos señalar como el antecedente teórico del enfoque comunicativo y funcional.

Pero más que centrarnos en el enfoque comunicativo funcional, practicado por todos los maestros de español de una manera espontánea o dirigida, me centraré en las prácticas sociales actuales que presenta la RES desde 2004-2006 hasta nuestros días. A partir de este contexto se desarrolló la experiencia que a continuación presentamos.

¿QUÉ NOS PERMITEN LOS ÁMBITOS HOY EN EL AULA?

La experiencia en tercero de secundaria del Colegio Madrid ha demostrado que los alumnos no se acercan a los ámbitos *per se*, sino que es a través de secuencias de sesiones didácticas bien organizadas donde se señala el ámbito para la ubicación programática y se pasa a la organización de las actividades del aprendizaje (secuencias que no están en el programa sino en los libros de texto). Para el caso de las prácticas sociales, anoto un breve ejemplo de una de las secuencias elaboradas por la propia academia de maestros

¹² Vale la pena recordar que el Plan de Estudios 1993 para la Educación Básica derivó del Programa para la Modernización Educativa 1989-1994, en el cual fue elemental a nivel nacional la realización de una consulta popular acerca de los contenidos escolares, los métodos, el sistema educativo y la participación social, con fundamentos proporcionados por el Consejo Nacional Técnico de la Educación (1991).

¹³ Para el enfoque comunicativo puede revisarse un trabajo minucioso que detalla la enseñanza de la lengua desde los griegos, siglo V a.C., pasando por distintas escuelas históricas y filosóficas hasta llegar a la implantación de la gramática castellana como materia de estudio por la academia (decreto de 1854, *apud* González Ramírez 1999).

de español, donde se presenta el tema bajo el nombre de *spanglish*. A partir de aquí se trabajarán ámbitos, proyectos y prácticas específicas. Anoto a continuación y entre comillas las respuestas (no todas) del alumno dentro de la secuencia didáctica:

Spanglish: ¿lenguaje del futuro o aberración lingüística?¹⁴

Ámbito: estudio

Primer bloque: leer y comparar diferentes tratamientos de un mismo tema

Primera sesión:

- Texto a leer: “El *spanglish*, un tema polémico: ¿lenguaje del futuro o aberración lingüística?” (Valenzuela y González Echeverría 1997).

- Práctica específica: aprenderás a escribir un texto argumentativo para poder desarrollar un debate con un tema polémico de actualidad.

- Leer otros textos sobre el tema: “Hablar *spanglish* es devaluar el español” (*idem*).

- Reflexionar y resolver: ¿qué es el *spanglish* para el autor?

“Es la lengua de la frontera entre México y los Estados Unidos, hablada por los migrantes que combinan el español con vocablos del inglés” (LMA, alumna de tercero).

¿Por qué dice este autor que hay que defender el español?

“Es una lengua que se habla desde hace muchísimos años, además por toda la literatura que hay en esta lengua y porque el *spanglish* resulta una lengua menor” (LMA).

¹⁴ Esta propuesta consiste en la organización de varias secuencias para la primera parte del curso escolar. Se basa en los contenidos de la RES y propone también algunos otros temas de interés para el desarrollo cognitivo de los alumnos: *Manual de Secuencias de Español. 1ª parte. 3º grado* (Colegio Madrid 2008-2009). Estos materiales educativos son revisados en la academia por los maestros de español de secundaria y se modifican anualmente. Hoy (2010-2011) la coordinación corresponde a la profesora Lucy Carús, con quien he compartido experiencias y materiales en la enseñanza del español. Agradezco la autorización para compartir la exposición de esta secuencia. LMA es actualmente estudiante de segundo año de bachillerato (ciclo 2010-2011), egresada de la primera generación de la RES.

- Resolver una serie de interrogantes: ¿qué características tienen aquellos que hablan el *spanglish*?

“Que viven en territorio fuera de México o sea en los Estados Unidos” (LMA).

¿El autor está en contra o a favor del *spanglish*?

“Ni uno ni otro, trata de demostrar las cosas positivas y negativas de esta nueva forma de lenguaje, necesaria, creo yo” (LMA).

¿Estás de acuerdo con el autor? ¿Por qué?

“Sí porque creo que debemos conservar nuestra lengua, porque muchas cosas sólo es posible hablar con ésta y también para preservar la cultura del español” (LMA).

Segunda sesión:

- Otro texto generador sobre el tema (ampliando la información): “La imaginación restaurada” (Stavans 2004).

Tercera sesión:

- Observa, reflexiona y aprende (leer y pronunciar textos en *spanglish*).

- Lee los ejemplos distintos y escribe las palabras que no entiendas (ejemplo):

“Mi family en Iunates Estais no espika español en la jaiscul, solo en la jaus pá que no los malmiren o la migra los retorne del mexican said de alborder” (Arturo F. Lozano, ciudad de México).

- En parejas inventen un breve diálogo en *spanglish*, escríbanlo y pasen al frente a presentarlo:

Oye sendeame el mail, pá que pueda verlo en la compiuter.

Deja watcheo en la jause si el Internet está en conditions to use.

Bueno nos vamos allá por el Sunday.

Sí, good bye (LMA).

Cuarta sesión:

- Tema de reflexión sobre los textos argumentativos.
- Esquema general de los textos argumentativos.

- *A leer*: encontrar tema, tesis, respaldos, argumentos, conectores discursivos.

- *A trabajar*: identificar en un editorial del periódico: tema, tesis, argumento, conclusión.

Quinta sesión:

- *A trabajar*: expón tu posición sobre el *spanglish*, sustenta tu postura con ideas claras para no caer en la ambigüedad.

- El *spanglish* es principalmente usado entre los hispanos, sin embargo se me hace muy poco cultural, ya que ni siquiera se aprende bien ninguno de los dos idiomas; por otra parte invade al español [...] Mi postura es en contra del *spanglish*, pues a pesar de que facilita el hablar con personas que no hablan perfecto, ninguno de los dos idiomas está usando la cultura de la lengua sustituyéndola por una insuficiente (LMA).

Sexta sesión:

- Tema de reflexión: un poco de signos de puntuación.
- Lee el texto de “El testamento” y después coloca los signos de puntuación en el testamento para saber quién es el heredero verdadero (el sastre, los mendigos, la hermana o la sobrina).

Séptima sesión:

- El debate.
- Prepararse para el debate (decidir temas para debate, documentarse y formar equipos).

Octava sesión:

- Trabajar en equipo: organizarán la información y prepararán una exposición escrita con los argumentos importantes.

Novena sesión:

- Llevar a cabo el debate. Por parte del maestro de español se debe aclarar durante la secuencia que el *spanglish* no es una lengua sino un término con significados distintos.

- Conclusiones en el debate (filmado por los alumnos):
 - Se cree que es una nueva lengua y se trata más bien de un estereotipo que no corresponde a la realidad.
 - Hay una especie de interlengua, esto es un conocimiento incompleto y mal uso de ambas lenguas. Puede tratarse de un estado transitorio.
 - Hay un vasto conocimiento de ambas lenguas y por eso hay una elección discursiva de lo que se quiere (cambio de lengua con valor discursivo).

MÁS ALLÁ DE LOS ÁMBITOS PROPUESTOS PARA LAS PRÁCTICAS DEL LENGUAJE

Si analizamos la secuencia anterior vemos que está dentro del ámbito de estudio (bloque 1: tipos de argumento y debate), y, sin embargo, más adelante, en el ámbito de participación ciudadana (bloque 3), encontramos en la distribución de los contenidos que los alumnos deben investigar sobre la diversidad lingüística y cultural de los pueblos del mundo y en lo que concierne al ámbito de literatura (bloque 3) han iniciado a revisar solamente las características del español en la Edad Media y el Renacimiento y las lenguas en el mundo actual (éstas en participación ciudadana). No vuelve a haber consistencia si de lengua se trata. Tampoco es tan diferente la metodología del enfoque comunicativo y de la enseñanza por ámbitos en aspectos relacionados con la estructura de la lengua con un marcado perfil comunicativo y discursivo. Sin embargo, resulta en la actualidad mucho más restrictivo en sus contenidos como son: tipos de texto, tipos de argumento, estructura de la oración, estructura del párrafo, nexos causales concesivos y condicionales, debates, contra-argumentos, falacias e ironías, exposiciones de textos informativos y oraciones compuestas, aspectos discursivos de la entrevista y organización gráfica del texto.

Todo lo anterior nos lleva a hacernos una serie de reflexiones a la luz de los ya varios años en la enseñanza del español en los distintos niveles de educación básica, media y superior. Con un programa como el actual, el maestro de español de secundaria (cualquier grado) debe tener una forma-

ción en ciencias del lenguaje, comunicación, literatura y quizá gramática o lingüística. Quizá ése no sea el problema con el perfil de egreso de las distintas licenciaturas en lengua y letras o en las escuelas normales, sino que el profesor, además del manejo de los contenidos programáticos, debe tener orientación pedagógica acerca del proyecto educativo tal y como lo pide la RES, y aquí es donde se queda pobre incluso hasta el mejor de los libros de texto¹⁵. En los cuadros de los distintos libros de español los proyectos se enuncian como grandes acciones: “leer y comparar diferentes tratamientos de un tema”, “participar en debates sobre temas investigados”, “leer una obra en español medieval o español renacentista”, “leer y escribir artículos de opinión”, etc. Pero en realidad no se llega a construir un modelo didáctico claro que lleve directamente a un entendimiento pragmático de la didáctica del área para que se potencie el desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado, entendida ésta como el conocimiento de lo lingüístico y su uso, en función de los distintos contextos y situaciones para así lograr que la lengua se use como instrumento de las relaciones interpersonales, como recurso de la construcción del propio pensamiento, como mecanismo de conocimiento e interpretación de la realidad extralingüística y como instrumento de mediación e intercambio social¹⁶.

El verdadero proyecto educativo no puede fragmentar, seccionar o dividir la práctica natural de la lengua; ayuda a establecer prioridades, evita divagaciones inútiles y ajusta la libertad del docente a la del resto de los miembros de la colectividad. Debe ser un instrumento de cohesión, reflejo de inquietudes de la comunidad, capaz de coordinar las diversas tendencias individuales¹⁷.

Los distintos libros que han pasado por el dictamen de la SEP, presentan al inicio un cuadro detallado donde el profesor debe encontrar las correspondencias entre las prácticas indicadas del lenguaje (estudio, litera-

¹⁵ Uno de los libros mejor logrados para tercero de secundaria y en el que sí se procuran las correspondencias entre las prácticas del lenguaje, el programa y los proyectos es el de Castillo, Ibarra y Luna 2008.

¹⁶ Resulta muy interesante también la propuesta que hace Ramírez de Arellano 1994, pp. 42-45.

¹⁷ Véase el texto “Qué es y qué no es un proyecto educativo” en Barberá Albalat 1998, pp. 15-18.

tura y participación ciudadana) y los proyectos que deben corresponderse también con el programa. Si regresamos en el tiempo y el espacio a las guías de estudio que se prepararon para el maestro en secundaria, la de español del año 1995, en el apartado de evaluación recordaba al maestro que cuando los alumnos llegan a la escuela secundaria dominan una serie de usos sociales de la lengua: es probable que, dependiendo del medio en que vivan, sepan escribir un recado, platicar sus inquietudes a un amigo, contestar un "chismógrafo", leer una cartelera cinematográfica, y, tal vez, hasta hacer un buen resumen. Sin embargo, es posible que no dominen otros usos y que desconozcan el registro lingüístico que deben emplear, la importancia de seguir un orden en la presentación de datos o de discriminar entre informaciones relevantes o no para el caso (*cf.* SEP 1995, p. 55).

No creo que sería posible en próximas revisiones o ajustes de la RES cuestionar si en verdad han resultado operativos los ámbitos propuestos para el español. En una óptica positiva y sin afán de criticar todo, podemos valorar que dentro de las fortalezas de este trabajo en cuanto a prácticas del lenguaje se ha podido apreciar en los egresados de la RES (actualmente en el tercer semestre del bachillerato del Colegio Madrid) que, si bien es cierto que han leído una gran cantidad de distintos textos (de todas las épocas y culturas), muchos de ellos creen encontrar los textos valiosos sólo en internet para hacer sus investigaciones. También presentan una gran debilidad en cuanto al análisis de estructuras gramaticales de la lengua materna. En los tres últimos años se ha dejado de lado o se ha aislado el aprendizaje mínimo ortográfico, así como al análisis elemental gramatical del español. Surge de inmediato la pregunta de cómo pretender que adquieran una segunda lengua (inglés, francés, portugués, alemán...) si no se han puesto a analizar algunas estructuras básicas dentro de su propia lengua. Si los hablantes (estudiantes de secundaria) en verdad reflexionaran sobre el pensamiento y las estructuras lógicas discursivas que surgen en la lengua cotidiana no planeada, así como en los textos planeados, se podrían establecer máximas metalingüísticas donde fueran capaces de explicar la naturaleza de su lengua. Entonces la gramática sería, en definitiva, un elemento de reflexión y construcción.

Creemos que además de los recursos discursivos que se señalan en las prácticas del lenguaje, deben sistematizarse y aumentarse los recursos lingüísticos en el aula y en las aulas virtuales diseñadas por los propios

maestros, y así equilibrar las actividades para que además de fortalecer las habilidades de hablar, leer, escuchar y escribir se prepare al hablante en una nueva cultura y en una nueva adquisición lectora. Nos referimos a la lectura y escritura en línea, de modo que se permita que los medios electrónicos sean parte de nuestra textualidad, tomando siempre una postura crítica para analizar la ideología de los discursos (las posturas de los autores en sus textos). En síntesis, si se quiere que la RES en verdad permanezca algunos años (o que contribuya en nuestro devenir de docentes), se tendrá que tomar conciencia de la necesidad de adoptar una medida más integradora y menos desestructurante de los elementos del español (como lengua y asignatura). Y asumir, además, en tiempos de la globalización, que la perspectiva sociocultural de la enseñanza nos puede ayudar a la comprensión individual y colectiva de los textos en la vida misma, en la escuela y en la plataforma electrónica.

Esperamos que los ejemplos y planteamientos que se hacen aquí sirvan para la reflexión colectiva de todos aquellos que estamos implicados en la elaboración de propuestas metodológicas, así como de los materiales educativos en aulas presenciales y virtuales. Ya para ir cerrando nos preguntamos, en colectivo, si en verdad las prácticas sociales del lenguaje, desde un punto de vista epistemológico, han servido para el propósito pedagógico de preservar las funciones y el valor que el lenguaje oral y escrito tiene en la escuela y fuera de ella. Creemos que de las actuaciones pedagógicas en lengua¹⁸ depende mucho el fracaso o el éxito de nuestros alumnos hablantes, y que para conseguir éxito en las estrategias de aprendizaje es necesario utilizarlas de manera consciente, progresiva e íntegra, sin menoscabo de la distribución programática que se desarrolle y adopte por las tendencias de las renovaciones educativas.

También somos conscientes de que los libros que actualmente se aprueban por parte de la SEP, algunos muy bien dictaminados y elaborados, pueden resultar estériles si no tienen una verdadera apropiación pedagógica, comunicativa y lingüística por parte de nosotros los maestros de pizarrón o de pantalla. Y una última cosa, en verdad y es nota para los

¹⁸ Véase al respecto "Actuaciones pedagógicas en lengua", en Cervera 1994, pp. 240-251.

editores, recargar un libro de imprenta con tanto color, tantos cuadros de información y llamadas de atención (que son en verdad exageradas) no provoca más que abandonar el libro de texto (el primero que huye es el maestro) y esconderlo bajo el pupitre porque “nomás no se entiende” tanta explicación; como si fueran maquetas para armar: bloques, ámbitos, proyectos, actividades, y todavía se añaden *dossiers*, como si de *blogs* se tratara. Creo que la elaboración y diseño de los materiales educativos debe tener sobre todo un principio rector pedagógico, ser fiel a la esencia con que fue elaborado en su antecedente curricular y no distorsionar la enseñanza; en síntesis, procurar apoyar al docente con poca información y mucha orientación para que él cree en el aula un verdadero aprendizaje significativo.

En conclusión, creemos que estas prácticas sociales promovidas desde el programa deberían tomarse con un mayor compromiso pedagógico, sin dejar de lado las verdaderas necesidades de los hablantes (nuestros alumnos) y sus contextos lingüísticos. Este enfoque sociolingüístico deberá tomarse en serio y sistematizarse secuencia a secuencia, haciendo que en verdad se fortalezca la competencia comunicativa de los hablantes (en la escuela y fuera de ella), es decir, saber qué tipo de expresión oral y escrita es la apropiada para las distintas ocasiones que nos ofrece la vida.

BIBLIOGRAFÍA

- AGUILAR SALAS, MARÍA DE LOURDES 1993. “Concurso para la renovación de los libros de texto gratuitos: balance y perspectivas”, *Revista Mexicana de Pedagogía*, núm. 14, pp. 1-5.
- ÁLVAREZ, MARÍA EDMÉE 1977. *3^{er} Curso de español. Enseñanza media básica*. México: Porrúa.
- BÁEZ PINAL, GLORIA ESTELA (coord.) 2007. *La enseñanza del español. Problemas y perspectivas en el nuevo milenio*. México: UNAM.
- BARBERÁ ALBALAT, VICENTE 1998. *El proyecto educativo en los Institutos de Educación Secundaria*. Madrid: Editorial Escuela Española.
- BARRIGA VILLANUEVA, REBECA 2010. “Una hidra de siete cabezas y más: la enseñanza del español en el siglo xx mexicano”, en Rebeca Barriga Villanueva

- y Pedro Martín Butragueño (dirs.), *Historia sociolingüística de México*. vol. II: *México contemporáneo*. México: El Colegio de México, pp. 1095-1194.
- CASTILLO, ALMA YOLANDA, IRMA IBARRA Y JAVIER LUNA 2008. *Contexto 3. Español. Secundaria. Tercer Grado*. México: SM ediciones (Construir).
- CERVERA, ÁNGEL 1994. *Lengua para todos en secundaria*. Madrid: Narcea.
- COLEGIO MADRID 2008-2009. *Manual de secuencias de español. 1ª parte. 3er grado*. Academia de Español. México: Colegio Madrid, Secundaria.
- COMISIÓN NACIONAL DE LIBROS DE TEXTO GRATUITOS 1968. *Mi Cuaderno de Trabajo de Sexto Año. Lengua Nacional*. Present. Carmen Norma. México: SEP.
- CONSEJO NACIONAL TÉCNICO DE LA EDUCACIÓN 1991. *Inducción del magisterio al nuevo modelo educativo. Unidad de estudio: el modelo educativo*. México: SEP.
- ENRÍQUEZ CALLEJA, ISIDORO 1954. *Tercer curso de lengua y literatura española*. 8ª ed. México: Esfinge.
- GONZÁLEZ PEDRERO, ENRIQUE (coord.) 1982. *Los libros de texto gratuitos*. México: SEP.
- GONZÁLEZ RAMÍREZ, NOEMÍ ELIA 1999. *El enfoque comunicativo y funcional para la enseñanza del español de los programas de secundaria al salón*. México: Universidad Pedagógica Nacional. [Tesis de licenciatura.]
- JASO GARCÍA, SOFÍA 1982. "Los libros de español y los programas de 1972 y 1978", en Enrique González Pedrero (ed.). *Los libros de texto gratuitos*. México: SEP, pp. 261-290.
- LERNER, DELIA 2003. *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica. [1ª. ed. 2001.]
- LITTLEWOOD, WILLIAM 1996. *La enseñanza comunicativa de idiomas. Introducción al enfoque comunicativo*. Cambridge: Cambridge University Press. [1ª ed. 1981.]
- MOGOLLÓN GONZÁLEZ, MA. DE LOS ÁNGELES (coord.) 1983. *Español. Tercer grado. Educación media básica*. México: Santillana. [1ª ed. 1977.]
- MORENO DE ALBA, JOSÉ GUADALUPE (coord.) 2009. *Historia y presente de la enseñanza del español en México*. México: UNAM.
- RAMÍREZ DE ARELLANO, MARGARITA (ed.) 1994. *Modelo de secuencias para lengua y literatura castellanas. Enseñanza secundaria obligatoria*. Madrid: Síntesis.
- RODRÍGUEZ GUERRA, FERNANDO 2009. "La escuela secundaria en México y la enseñanza de la lengua en el último cuarto de siglo", en José Guadalupe Moreno de Alba (coord.). *Historia y presente de la enseñanza del español en México*. México: UNAM, pp. 387-410.

- RUSSELL, BERTRAND 1984. *Ensayos sobre educación: especialmente en los años infantiles*. México: Espasa-Calpe Mexicana.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA 1993. *Plan y programas de estudio. Educación secundaria*. México: SEP.
- 1995. *La enseñanza del español en la escuela secundaria. Guía de estudio. Primer nivel. Programa Nacional de Actualización Permanente*. México: SEP.
- 2004. *Propuesta curricular para la enseñanza del español en secundaria*. México: SEP.
- 2006. *Educación básica. Secundaria. Español. Programas de estudio 2006*. México: SEP.
- STAVANS, ILÁN 2004. “La imaginación restaurada”, en Paz Lorenzo (coord.). *El español en el mundo*. Madrid: Instituto Cervantes, en <<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo975492>> [Consultado el 10 de septiembre de 2009.]
- VALENZUELA, JAVIER, y ROBERTO GONZÁLEZ ECHEVARRÍA 1997. *Spanglish*. Trad. Elisa Carnelli, en <<http://www.elcastellano.org/clarin.html>> [Consultado el 9 de agosto 2009.]
- ZUBIRÍA REMY, HILDA DORIS 2004. *El constructivismo en los procesos de enseñanza-aprendizaje en el siglo XXI*. México: Plaza y Valdés.