



Las prácticas sociales del lenguaje y los fundamentos curriculares

The Social Languages Practices and Curriculum Principals

Juan Manuel Coronado Manqueros

Universidad Pedagógica de Durango

Información adicional sobre este manuscrito escribir a:

coronadomanquerosj@hotmail.com

Cómo citar este artículo:

Coronado Manqueros, J. M. (2016). Las prácticas sociales del lenguaje y los fundamentos curriculares. *Educación y ciencia*, 5(46), 105–119.

Fecha de recepción: 27 de abril de 2016
Fecha de aceptación: 29 de agosto de 2016

Resumen

El presente artículo reflexiona en forma documental los postulados, principios y propuestas de los autores y las referencias que se citan y fundamentaron los planteamientos en la conformación de la asignatura de Español en los Programas de Estudios para la Educación Básica del 2011. Se parte de un desarrollo cronológico de los Planes y Programas de Estudio para la Educación Básica y sus esfuerzos por clarificar el desarrollo práctico de las posturas curriculares. Finalmente, se analizan algunos postulados que pudieran contribuir al fortalecimiento de las propuestas teóricas y metodológicas incluidas en los mencionados programas de estudio.

Palabras Clave: contexto, fundamentos, lenguaje, plan de estudios, planteamientos, prácticas sociales.

Abstract

This article examines principles and proposals of the authors and the references used in the formulation of the Spanish Language Course, which is part of the Curriculum for Basic Education 2011. We analyzed in a chronological order the development of the Plans and Curriculum for Basic Education and its efforts to clarify the practical development of curricular positions. Finally, we identified some tenets that would contribute strengthen the theoretical and methodological proposals included in the curriculum.

Keywords: context, foundations, language, study plan, expositions, social practices.

Introducción

Después de veinte años de evolución en el diseño de un currículo común para los niveles que integran la Educación Básica en el Sistema Educativo Mexicano, es preciso analizar y criticar constructivamente los planteamientos que fueron incluidos en el desarrollo disciplinar de los programas de estudio como base para robustecer la práctica didáctica y ampliarlo en las nuevas generaciones sin que sea indispensable reemplazarlo antes del tiempo necesario para su consolidación.

El componente más señalado y criticado, en todo diseño curricular para los estudiantes de los primeros años de escolaridad formal, ha sido recurrentemente el enfoque que se le otorga a la apropiación, desarrollo y consolidación del lenguaje materno, puesto que el centro escolar es considerado el punto rector para el fortalecimiento del lenguaje que los niños hayan ido adquiriendo desde su nacimiento.

Recientes debates han enfatizado el hecho de que la lengua es un producto social que se presenta como un medio de comunicación entre seres humanos que viven en sociedades, por ello se asume el hecho de que el sistema social está en permanente interacción con el sistema lingüístico, de tal forma provee algunos de los elementos necesarios para que pueda ser utilizado en situaciones concretas, enfocando el hecho de incluir a los estudiantes en las prácticas sociales del lenguaje.

Ante ello surge la interrogante: ¿cuáles son los fundamentos básicos para la constitución del currículo basado en las prácticas sociales del lenguaje? puesto que dicho enfoque debe tener sustentos teóricos equilibrados que permitan a su vez a los docentes operacionalizar dichas teorías en planificaciones didácticas a desarrollar con su grupo de alumnos.

El acuerdo secretarial número 181, publicado en 1993, planteaba la renovación substancial para la enseñanza del Español que radicaba en la eliminación del enfoque formalista, que ponía énfasis en el estudio de nociones de lingüística y principios de la gramática estructural, en donde el propósito central era propiciar que los alumnos desarrollaran su capacidad de comunicación en la lengua hablada y escrita (DOF, 1993).

Concretamente demandaba lograr de manera eficaz el aprendizaje inicial de la lectura y escritura en los alumnos, a la par que se desarrollara la capacidad para expresarse oralmente con claridad, coherencia y sencillez, utilizando estrategias apropiadas para la redacción de textos, así como lograr reconocer las diferencias entre diversos tipos de texto y las estrategias oportunas para su lectura. Aunado a lo anterior prescribía que los estudiantes de primaria conocieran las reglas y normas de uso de la lengua, aplicándolas como un recurso para lograr claridad y eficacia en la comunicación (SEP, 1993).

Tardaron casi una década en percatarse de la maleabilidad expuesta en el plan y los programas de estudio, hasta que finalmente entre 1995 y 2000 se editaron 14 nuevos libros de Español para alumnos y maestros de primer a cuarto grado y seis ficheros de actividades didácticas, a razón de uno por grado, a partir de un nuevo enfoque didáctico. Posteriormente, el 16 de noviembre de 2001 es publicado en el Diario Oficial de la Federación el acuerdo secretarial número 304 por el que se actualiza lo diverso al acuerdo número 181, en donde se reemplaza el artículo 1o. del Acuerdo número 181 en lo que concierne específicamente a los programas de estudio de la asignatura de Español.

El programa para la enseñanza del Español que se propone en este acuerdo secretarial se fundamentaba en el enfoque comunicativo y funcional, considerando que comunicar es dar y

recibir información en el ámbito de la vida cotidiana. De igual forma, consideraba que escribir es organizar el contenido del pensamiento para que otros comprendan los mensajes emitidos y, por otro lado, el leer debía realizarse en forma comprensiva aún y cuando el aprender a leer en forma comprensiva llevará más tiempo que aprender a descifrar (SEP, 2001).

La orientación de esos programas establecía que la enseñanza de la lectura y de la escritura no se redujera a relacionar sonidos del lenguaje y signos gráficos, además de evitar que la enseñanza de la expresión oral estuviera limitada a la corrección en la pronunciación sino que insistiera en la necesidad de comprender el significado y los usos sociales de los textos. También se hacía referencia al satisfacer exigencias sociales y personales de comunicación, conjuntamente se incluía un contenido temático sobre la identificación y respeto de las variaciones regionales y sociales del habla, pero eran las únicas observaciones presentes en el programa donde se aludía a la sociedad como fundamento trascendental para el desarrollo de las habilidades lingüísticas.

En el programa 2006 se aludía conceptualmente a las competencias que movilizan y dirigen los saberes (saber hacer con saber y con conciencia del efecto de ese hacer) que se manifiestan tanto en situaciones comunes de la vida diaria como en situaciones complejas, por ello se planteaba desarrollar en los estudiantes las competencias para la vida en las que se incluyen las competencias para la vida en sociedad, en relación a la capacidad para decidir y actuar con juicio crítico frente a los valores y las normas sociales y culturales; actuar con respeto ante la diversidad sociocultural y manifestar una conciencia de pertenencia a la cultura, al país y al mundo (SEP, 2006).

En dicho programa se concibe por primera vez la conveniencia de plantear, como propósito de la asignatura de Español, la premisa de que los procesos de enseñanza deben estar dirigidos a ampliar y consolidar las prácticas sociales del lenguaje, así como la integración de los estudiantes en la cultura escrita y contribuir en su formación como sujetos sociales autónomos, conscientes de la pluralidad y complejidad de los modos de interactuar por medio del lenguaje. Lo cual representa hasta entonces una aparente innovación que reconoce las prácticas culturales del lenguaje como elemento importante en el desarrollo de aprendizajes.

A la postre la Subsecretaría de Educación Básica diseñó una nueva propuesta curricular para la Educación Primaria fundamentada íntegramente en el programa 2006 de secundaria, y durante el ciclo escolar 2008-2009 implementó la primera etapa de prueba de los programas de estudio de primero, segundo, quinto y sexto grados en 4,723 escuelas, considerando que esos grados de la educación primaria permitirían ver la articulación con los niveles adyacentes: preescolar y secundaria (SEP, 2009).

En este programa se establece explícitamente el enfoque de la asignatura de Español en relación al sustento de las prácticas sociales del lenguaje, aunque reconocía que representaba un desafío hacer del lenguaje el contenido de una asignatura preservando las funciones que tiene en la vida social, lo cual encontramos como contradictorio puesto que el verdadero desafío está en hacer de las prácticas lingüísticas de la vida social un contenido para la educación formal de una asignatura.

De esta forma proyectaba que las prácticas sociales del lenguaje como pautas o modos de interacción que dan sentido y contexto a la producción e interpretación de los textos orales y escritos, que comprenden diferentes modos de leer, interpretar, estudiar y compartir los textos, de aproximarse a su escritura y de participar en los intercambios orales y analizarlos (SEP, 2009). En el diseño del programa de estudios del año 2009 se aventuraron a estipular que todas las prácticas sociales del lenguaje se determinan por un propósito comunicativo, el contexto social de comunicación, el o los destinatarios y el tipo de texto involucrado, puesto que se ajusta el

formato, el tipo de lenguaje, la organización, el grado de formalidad y otros elementos, con la finalidad de comunicar con el máximo de posibilidades de éxito los mensajes escritos.

Las prácticas sociales del lenguaje que formaban parte del programa (SEP, 2009) estuvieron seleccionadas en función de metas encaminadas a incrementar el uso del lenguaje para mediar las relaciones sociales, incorporar la lengua escrita en la vida cotidiana, descubrir las convenciones propias de la lengua escrita y enriquecer la manera de aprender en la escuela. Por ello, pretendiendo contextualizar los aprendizajes escolares en situaciones ligadas con la comunicación que se da en la vida social, las mismas prácticas sociales se agruparon en tres grandes ámbitos: Estudio, Literatura y Participación comunitaria y familiar.

Las prácticas sociales del ámbito de Estudio están orientadas a introducir a los estudiantes en los textos utilizados en el área académica, mientras que, en el ámbito de la Literatura, se propone poner en contacto a los alumnos con la literatura para impulsar la ampliación de sus posibilidades recreativas en múltiples formatos literarios, finalmente, dentro del ámbito de la Participación comunitaria y familiar se pone énfasis en el manejo de diversos tipos textuales de la vida cotidiana, con la intención de que los estudiantes posean suficientes estrategias para hacer uso de los mismos.

En el transcurso de marzo de 2007 a junio de 2011, el Consejo Nacional de Autoridades Educativas analizó y aprobó los procesos y productos derivados de la construcción de la Reforma Integral de la Educación Básica; tomando y dando seguimiento a diferentes acuerdos sobre ésta, en una variedad de reuniones. De lo anterior se emitió una propuesta distinta en el ámbito editorial, que derivó en una actualización a los Planes y Programas de la Educación Básica (SEP, 2011).

Así, el Plan de estudios 2011 de Educación Básica se instauró como el documento rector que define las competencias para la vida, el perfil de egreso, los estándares curriculares y los aprendizajes esperados a fin de concretar el trayecto formativo de los estudiantes. Para ello, el Plan de Estudios proyecta partir de una visión que contenga los diversos aspectos que componen el desarrollo curricular, expresados textualmente en doce principios pedagógicos.

La Educación Básica, en el Plan de Estudios 2011, está organizada, regulada y articulada en espacios curriculares denominados campos de formación, congruentes con las competencias para la vida y los rasgos del perfil de egreso, los cuales tienen una condición de interacción entre ellos, además conducen la temporalidad del currículo sin romper la naturaleza multidimensional de los propósitos del modelo educativo.

El primero de ellos es el campo de formación lenguaje y comunicación, en el cual se busca que los alumnos:

...aprendan y desarrollen habilidades para hablar, escuchar e interactuar con los otros; a identificar problemas y solucionarlos; a comprender, interpretar y producir diversos tipos de textos, a transformarlos y crear nuevos géneros y formatos; es decir, reflexionar individualmente o en colectivo acerca de ideas y textos” (SEP, 2011, p.43).

Lo anterior tiene consecuencias en el método y la didáctica, ya que es necesario hablar de las prácticas sociales y culturales del lenguaje y de sus productos; ésta es la tarea de la escuela. De la misma forma que el Plan 2009, las prácticas sociales del lenguaje están organizadas en ámbitos denotando el énfasis que tiene la práctica social del lenguaje y que por lo tanto, el docente debe propiciar al desarrollar proyectos didácticos, dependiendo a cuál de ellos pertenezca pero a diferencia del anterior Plan de Estudios, en el 2011, se enuncian directamente

cuáles serán las prácticas sociales del lenguaje que se trabajan mediante los proyectos didácticos en cada bloque temático, en el Plan 2009 únicamente les llamaba Proyectos didácticos.

Particularidades en las Referencias de los Programas de Estudio

En este punto, después de la concreción en el desarrollo de los programas de estudio, surge la necesidad de realizar una revisión analítica de los referentes utilizados en el diseño del Plan de Estudios 2011, para tener una clara perspectiva de los fundamentos teóricos que cimientan la instrumentación didáctica del currículo, específicamente los del campo de formación lenguaje y comunicación, puesto que en el documento, únicamente se hace mención de autores como Delia Lerner (2001), Miriam Nemirovsky (1999), Ana María Kaufman (2001) y Mirta Luisa Castedo (1999), pero también se señala como referencia el Plan de Estudios 2009, lo que hace ineludible revisar las referencias implícitas presentes en dicho plan, que a su vez se encuentran de manera explícita los fundamentos de Anna Camps y Teresa Ribas (1993), Emilia Ferreiro y Ana Teberosky (1979), María Laura Galaburri (2005), Judith Kalman (2008) Pilar Pérez Esteve (2008), Philippe Perrenoud (2000) y Sofía Vernon (2004).

Efectuando una exploración de los fundamentos que dichas referencias recuperan con respecto a los planteamientos que postulan en los Programas de estudio, podemos hacer una clasificación de aquellos que se apegan teóricamente a la idea de las prácticas sociales del lenguaje como eje central del currículo.

En un desenvolvimiento cronológico es preciso iniciar por aquellas referencias que fueron publicadas hace más veinte años como lo son las autoras Anna Camps y Teresa Ribas (1993), que con su obra *La evaluación del aprendizaje de la composición escrita en situación escolar*, la cual es una de las referencias que ofrecen un marco conceptual en el que sustentan una serie de principios a partir de los cuales buscan avanzar en la innovación de la enseñanza de la composición escrita y en la necesaria renovación de unas prácticas ancladas en modelos teóricos caducados, permitiendo al mismo tiempo investigar sobre el modo de cómo actúan los distintos componentes en el marco de una concepción global de la enseñanza de la lengua.

Es apreciado que las autoras ratifican que en los primeros trabajos sobre los procesos de composición escrita anclados en el paradigma cognitivo, el contexto se entendía como el conjunto de exigencias retóricas que el escritor debía analizar y tener en cuenta para ajustar su texto, sin embargo, en los recientes enfoques han pasado a ocupar un lugar central las particularidades de la interacción social entre el escritor y el lector.

Como referencia de sus argumentos de Camps y Ribas (1993) aluden a Michel Cole y Silvia Scribner (1974) señalando que estos autores han cuestionado la idea según la cual el uso del lenguaje escrito conlleva beneficios cognitivos ya que constataron en sus investigaciones que la cultura escrita por sí misma no tiene efectos perceptibles en los procesos lógicos implicados en la solución de problemas para cuya resolución se pedía extraer conclusiones, en otras palabras, los procesos lógicos no son diferentes entre una cultura y otra, y no dependen del hecho de tener o no una cultura escrita.

Es preciso puntualizar que además Michael Cole (2003) realiza una caracterización de la psicología cultural, como punto de partida para el aprendizaje señalando que:

... la necesidad de basar las diferencias culturales en el rendimiento cognitivo en actividades dentro de las sociedades para captar el grado necesario de heterogeneidad de los procesos cognitivos dentro de las personas a través de las actividades (p. 162).

Rechazando todo tipo de presunciones que descansen en el supuesto de que cuando se abstraen actividades de su contexto cultural, existe un sentido importante en el que se puede considerar la misma actividad, con ello, Cole refuta la noción de que las tareas cognitivas se pueden individualizar con autonomía de sus contextos.

La apreciación respecto al uso de la lengua escrita en un determinado entorno sociocultural tendrá incidencia en el valor que le concederán sus integrantes. Bajo este argumento Camps y Ribas (1993) hacen referencia a Basil Bernstein (1985), quien culpaba del fracaso escolar a las características del código o de la variedad lingüística hablada por niños de distintas clases socioeconómicas o la integración fluida en un sistema escolar que favorecía los usos elaborados de la lengua, pero no hacen mención que además, su teoría sociolingüística de los códigos desembocaba en una teoría social que analizaba las relaciones entre las clases sociales, la familia y la reproducción de los sistemas de significado, según la cual, existían diferencias debidas a la clase social en los códigos de comunicación.

Así sostiene que los códigos restringidos no son deficientes, sino que están relacionados en la práctica con la división social del trabajo en la que el lenguaje dependiente del contexto es necesario en el marco de la producción, es probable que por la fuerza de los argumentos, los diseñadores del Plan de Estudios 2011, los hayan desdeñado, en consideración de las implicaciones políticas en el empleo y desarrollo del poder social.

Anna Camps y Teresa Ribas (1993) también fundamentan sus argumentos en Mijaíl M. Bajtin (1982) para aseverar que cualquier uso de la lengua es dialógico, que refleja las distintas voces que la lengua recoge y las pone a disposición de todos los hablantes, lo es también porque cualquier enunciado es siempre respuesta a otros enunciados anteriores y anticipa la respuesta de los que seguirán, pero se aprecia la ausencia de este principio y se retoma en los programas de estudio.

Finalmente, otro de los fundamentos más consistentes en la obra de Camps y Ribas (1993), es la de Halliday (1985) a quien utilizan para cimentar el análisis de las funciones que los textos cumplen en relación con el contexto; este autor considera la lengua más allá de un simple sistema abstracto de signos sino como un recurso funcional para construir e intercambiar significados y como una vía para actuar (función pragmática) y para conocer (función metalingüística). Incluso Halliday (1985), sin referirse directamente a la actividad metalingüística, explora desde el punto de vista lingüístico el concepto de alfabetización y la influencia que tiene en el individuo y en la sociedad alfabetizada. Busca precisar en qué consiste ser alfabetizado en esta sociedad y brinda un marco para examinar de qué modo el lenguaje escrito favorece a la objetivación del lenguaje y a la aparición de formas del mismo lenguaje para referirse a él.

La siguiente de las referencias citadas en el programa de estudios es Ana María Kaufman (2001), referencia del plan de estudios sobre todo por su obra *La escuela y los textos*, donde hace una clasificación de los textos considerando las diversas funciones y tramas involucrados en su realización, presenta así, una propuesta de clasificación y caracterización de los diferentes textos de circulación social con los que se trabaja en la escuela.

Sus fundamentos se cimientan en Halliday (1985) cuando analiza que leer implica construir la significación de un texto y en el proceso se organizan datos del texto (tanto correspondientes al sistema de escritura como al lenguaje escrito) con datos del contexto. De tal forma que el papel del lector es muy activo, puesto que es quien pone en juego toda su competencia lingüística a fin de participar en este proceso de transacción con el texto.

Dicho rol activo se enuncia a través del ejercicio de una serie de estrategias básicas de tal forma que el ojo no barre todas las letras sino que selecciona algunas y es el lector quien completa lo que su ojo no puede ver. Predice cómo podrá seguir dicho texto; se autocorrije

cuando algo no tiene sentido o es contradictorio, regresando atrás para verificar si leyó mal o si hay un error en el texto; infiere lo que no está escrito explícitamente, en otras palabras, lee entre líneas aquello que el autor quiso decir pero no lo hizo de manera explícita.

Otro de los fundamentos trascendentales de Kaufman (2001) están en los planteamientos de Teun Van Dijk (1983) sobre la importancia de la dimensión social del uso del lenguaje implícita sólo en algunas suposiciones cognitivas, como por ejemplo, en la idea de que los principios cognitivos tienen una naturaleza general y por consecuencia los comparten todos los que son usuarios del lenguaje, garantizando así una importante condición de la interacción social, concretamente la capacidad recíproca de la comprensión, respaldada en cierto nivel elemental.

Además Van Dijk (1983) señala que en la percepción y en la interacción, los actores u observadores pueden tener experiencias semejantes, por lo mismo, modelos parcialmente similares, reconociendo una evocación y una comunicación similar con dichas experiencias y el uso de los modelos en la interacción y la acción posterior. De tal forma que, podemos conseguir esta comprensión parcial compartida esencialmente en conexión con las formas de discurso públicas, en particular las de los medios de comunicación, permitiendo a extensos grupos de personas disponer de modelos afines de las mismas situaciones.

Precisamente este autor pone el acento en lo social para oponerse al idealismo predominante en la filosofía y en la crítica literaria, porque el uso del lenguaje escrito es siempre dialógico por dos motivos fundamentales: 1) Ningún enunciado, si usamos el término de Bajtín (1982), es nunca un primer texto ni independiente de los demás, sino que siempre es respuesta a otros textos anteriores y pide una respuesta de los lectores. 2) El escritor no inventa en solitario su texto sino que éste es el reflejo del diálogo entre distintas voces, cada una con su carga ideológica condicionada por el contexto en que ha surgido.

Dichos principios son de importancia imprescindible en la operacionalización curricular de la Educación Básica de los programas de estudio debido al reconocimiento de la diversidad, variedad y cambio en los denominados géneros discursivos como una manifestación clara del interés por conocer de qué manera usamos la lengua.

Uno de los más recurrentes materiales en el Plan de Estudios 2011, referido también por otros autores analizados, es el de Delia Lerner (2001), quien plantea que para concretar el propósito de formar a los alumnos como integrantes activos de la cultura escrita, es preciso reconceptualizar el objeto de enseñanza, tomando como referencia primordial las prácticas sociales de lectura y escritura.

Lerner (2001) asegura que es posible hacer un esfuerzo por conciliar el propósito educativo de formar lectores y escritores con las necesidades propias de la escuela, generar condiciones didácticas para trabajar una versión escolar de la lectura y la escritura más cercana a la versión social de dichas prácticas. Escolarizando así las prácticas sociales de lectura y escritura, generando un paso importante en el diseño curricular al explicitar, entre los aspectos implícitos en las prácticas, aquellos que resultan accesibles gracias a los estudios sociolingüísticos, psicolingüísticos, antropológicos e históricos.

Como base en la propuesta de la redefinición de los contenidos de estudio, se encuentra, igualmente que las autoras anteriores, el fundamento de Halliday (1985), como un sistema de significados o una red de interrelaciones de la semiótica social, descartando el interés por el signo aislado, además considera que la naturaleza del individuo se deriva de su participación en grupos sociales, por lo que deshecha la mirada intraorgánica o psicológica en pos de la perspectiva social para la comprensión la lengua como sistema de significados.

Es probable que la recurrente referencia sea debido a que en la propuesta de Halliday (1985), tanto la lengua como otros sistemas de significado se consideran como la codificación de

un potencial de conducta en un potencial de significados que posibilita la interacción social, de tal forma que la conducta lingüística realiza lo que se puede significar codificado mediante los recursos lexicogramaticales que ofrece una determinada lengua para esas significaciones.

La teoría sobre el lenguaje como una semiótica social tiene como finalidad

... articular el lenguaje con la experiencia humana, desarrollando una inferencia sobre el lenguaje como uno de los principales sistemas semióticos humanos, con sus principios, jerarquías complementarias y funciones, originalmente pensadas para el sistema lingüístico, han sido llevadas a la descripción de otros sistemas semióticos (Halliday, 1985. p.164).

Continuando con la exploración de los fundamentos del Plan de Estudios, nos internamos en los planteamientos de Sofía Vernon (2004), quien apoya la idea que el aprendizaje de la lengua escrita es un aprendizaje natural ya que cualquier niño aprende a hablar sin que se le enseñe explícitamente a hacerlo, porque está rodeado de personas que usan su lenguaje para comunicarse; de igual forma el niño vive en un medio social que usa la escritura como medio de comunicación, aprenderá a leer y escribir porque quiere y necesita participar de las convencionalidades de su medio ya que necesita comunicarse.

El autor está de acuerdo con el supuesto que el lector oyente tiene un moderado conocimiento del mundo social, de los textos posibles y una estructuración lógica que le permite situar relaciones oportunas entre proposiciones individuales y estructuras amplias, para aplicar algún tipo de reglas e inferencias pertinentes. Por ello la autora realiza reflexiones sobre lo que pasa en la edad escolar, cuando los niños están construyendo su conocimiento del mundo social y la estructura de la lengua oral y escrita.

De igual forma rescata las ideas de Halliday (1985), cuando intenta hacer una aproximación al problema de cómo los niños establecen relaciones entre las diferentes partes de un texto, tomando como punto de partida el manejo que hacen las personas sobre los ítems cohesivos, anafóricos y catafóricos, presentes en una narración, menciona así que un elemento cohesivo (catafórico o anafórico) exige identificar una ausencia de información (hueco referencial o vacío de contenido) que tiene que ser llenada, de tal forma que se espera la muestra de dificultades en los niños mayores para el manejo de referencias catafóricas que en el de anafóricas.

Concretamente, Halliday (1985) llama exofóricas a las dependencias léxicas de carácter situacional que no están presentes en el discurso oral del individuo y en contraposición, denominada endofórica al tipo de dependencia presente en el discurso, las cuales pueden ser anafóricas y catafóricas. El elemento anafórico en el texto es aquel para cuya interpretación es necesario remitirse a otro elemento que se mencionó anteriormente en alguna cláusula, oración o párrafo, mientras que el elemento léxico catafórico es con el cual el autor notifica al lector el tipo de información que a continuación va a suministrarle.

Teun Van Dijk (1983) es otra de las referencias de Vernon (2004), al advertir que la comprensión implica la constitución de hechos a partir de las proposiciones del texto, pues el lector usa un repertorio de reglas y estrategias que le ayudan a organizar y estructurar el discurso de tal manera que el resultado final es una transformación del texto original, en este sentido señala que los sujetos convierten las oraciones en entidades referenciales (hechos) que toman un valor de verdad en relación con un conjunto de hechos posibles.

Judith Kalman (2008) es otro de los fundamentos del Plan de Estudios con los planteamientos de quien asegura que la alfabetización involucra necesariamente los usos de la

escritura y la lectura en determinados contextos, además ser escritor y lector se desarrolla paralelamente sobre dos historias: la primera de ellas, una historia social donde se construye y fortalece una disposición de opciones culturales alrededor de la lengua escrita; mientras que la segunda, es una historia individual del propio paso por la experiencia comunicativa.

La autora pone énfasis en que la lectura y la escritura son prácticas situadas, son actividades sociales, y por ello la alfabetización es una cuestión social ya que sus usos y formas se construyen históricamente por medio de una diversificación continua y se utiliza para interactuar con los demás; se realiza en situaciones específicas (por eso es situada), con consecuencias para la vida de los usuarios y con propósitos comunicativos definidos.

Considera que mientras las teorías clásicas plantean que es la mente individual la que consigue dominar los procesos de razonamiento por medio de la manipulación y la internalización de estructuras, la teoría sociocultural unifica los procesos de aprendizaje en el contexto de la participación en actividades sociales, poniendo atención en la construcción del conocimiento mediado por diferentes perspectivas, saberes y habilidades aportadas por los participantes en eventos de interacción (Kalman, 2008).

Para estos planteamientos, Kalman retoma los argumentos de Rogoff, (1990), Lave y Wenger (1991) reconociendo que sus estudios socioculturales describen y explican los fenómenos relacionados con las prácticas de la lengua escrita en situaciones específicas, los procesos de aprendizaje y apropiación de lectura y escritura, la renovación y transformación histórica del uso de la lengua escrita, aunado a la relación entre ésta y la organización social, enfatizando los debates de relaciones de poder, la ideologización del discurso de alfabetización y la distribución social de la lengua escrita.

Así, Kalman acentúa los conceptos de contexto y participación como herramientas teóricas sugerentes para comprender el acceso a la lengua escrita y algunos aspectos de la apropiación, abarcando tanto las acciones de los actores sociales como los vínculos entre ellos, puesto que la participación se articula con el contexto en la medida en que denota las diferentes formas de intervenir en una situación específica y a la vez en su construcción.

Específicamente Lave y Wenger (1991) proponen que las prácticas sociales se dispongan de actividades periféricas y sustanciales, a través de aproximaciones continuas, acercando al estudiante cada vez más al núcleo de la actividad para que logre apropiarse de las prácticas en su totalidad, así el foco de atención es la conexión que existe entre los agentes sociales y las herramientas culturales, considerando que participación no es sinónimo de colaboración.

En este sentido Kalman (2008), es explícita al señalar que el aprendizaje se da en el plano de la experiencia social mediado por sistemas simbólicos culturales, los cuales se apropian de los procesos interactivos para extender los conocimientos a la participación en la interacción social en el espacio intersubjetivo, siendo una parte constitutiva de la aprehensión intrasujetiva (Rogoff, 1990 y Lave y Wenger 1991).

Con dichos planteamientos Kalman (2008), toma postura con respecto a la idea que Wenger (1998) planteó en relación a que el aprendizaje es el resultado de las trayectorias personales por diferentes situaciones sociales, mostrando así que las diferencias personales de desarrollo constituyen una trayectoria de vida al no omitir las experiencias albergadas, asumiendo gradualmente la responsabilidad y dirección de la actividad, moviéndose desde la periferia hacia el centro de la actividad donde se realizan las acciones más sustanciales.

De la misma forma Kalman (2008) parece retomar la ideas Bárbara Rogoff, (1990) con respecto al enfoque sociocultural en el terreno del aprendizaje de la lectura y escritura, esto puede significar que implica la observación del desarrollo en tres planos de análisis, que al mismo tiempo se corresponden con los procesos personales, interpersonales y comunitarios;

denominando a los procesos de desarrollo que aparecen en estos tres planos apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje, respectivamente, pues se trata de planos inseparables, mutuamente constituyentes, argumenta que los niños toman parte en las actividades de su comunidad, involucrándose con otros niños o adultos en procesos rutinarios y tácitos, o también explícitos, de colaboración.

Al mismo tiempo incluye en sus proposiciones los planteamientos de Chaiklin y Lave (1996) acerca de sus teorías sobre las prácticas cotidianas que enfatizan que las acciones de las personas y el mundo social son simultáneos, así, desde esta perspectiva, leer, escribir y verbalizar el lenguaje constituyen actividades esenciales de la cultura escrita; y son, simultáneamente, actividades que forman parte del mundo social que la produce, diversos factores y fuerzas sociales influyen y transforman las prácticas de la lengua escrita: la educación formal, las exigencias y normas sociales de convivencia.

Pilar Pérez Esteve (2008) con su obra *Competencia en comunicación lingüística*, forma parte la bibliografía incluida en los Programas de Estudio, sus planteamientos giran en torno a la definición de la competencia en el uso de la escritura como la capacidad para componer los textos escritos requeridos en los diversos ámbitos de la realidad social; en otras palabras, para comunicar y desarrollar el conocimiento, para satisfacer las necesidades personales y para participar en la vida social, por ello resalta que no se trata de aprender a escribir en general, sino a escribir para efectuar determinadas tareas sociales en ámbitos de usos significativos, los cuales demanden conocimientos, habilidades y estrategias sobre la lengua y la comunicación que son específicos para dichas tareas.

Sus principales fuentes sobre las que desarrolla sus planteamientos son Isabel Solé (1994) quien apunta el hecho de hacer lectores autónomos para que dichos lectores sean capaces de aprender a partir de los textos y para ello, quien lee debe ser capaz de interrogarse acerca de su propia comprensión, establecer relaciones entre lo que lee y lo que forma parte de su acervo personal, cuestionar su conocimiento y modificarlo, establecer generalizaciones que permitan transferir lo aprendido a otros contextos distintos y define las estrategias alrededor de la elaboración del texto escrito como estrategias de organización y elaboración del conocimiento, en el tramo superior de las estrategias de aprendizaje.

Debido precisamente a que Isabel Solé (1994) recupera las aportaciones de Bárbara Rogoff (1990) al hablar de asegurar el enlace entre la construcción que pretende realizar el alumno y las construcciones socialmente establecidas, que a la postre, se traducen en los contenidos y objetivos que señalan los currículos en vigencia, así, establece un proceso de construcción conjunta, caracterizado por establecerse en una denominada participación guiada.

También se reintegran las premisas de Teun Van Dijk (1983) cuando se habla de tipos de textos o de superestructuras, pues sugiere que éstas actúan como esquemas a los cuales se adapta el discurso escrito, ya que se trata de estructuras globales que caracterizan el tipo de un texto, por lo tanto, una estructura narrativa es una superestructura, independientemente del contenido, de la narración, aun cuando las superestructuras imponen ciertas limitaciones al contenido de un texto.

Por su parte Emilia Ferreiro y Ana Teberosky (1979) en su obra denominada *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño* proponen un modo de aproximarse al problema del aprendizaje del sistema de escritura, pertenecen a la escuela del psicólogo Jean Piaget (1975), por ello discurren a lo largo de la concepción teórica piagetiana de una adquisición de conocimientos basada en la actividad del sujeto en interacción con el objeto de partida, brindar la consideración suficiente al contexto y a la interacción social.

Manifiestan que la escritura no es un resultado escolar, sino un objeto cultural resultado del esfuerzo colectivo de la humanidad. Como objeto cultural cumple con diversas funciones

sociales y tiene modos concretos de existencia, lo escrito aparece frente al niño como objeto con propiedades específicas y como soporte de acciones e intercambios sociales. Reconociendo así que el niño, inmerso en un mundo donde los sistemas simbólicos están contruidos socialmente, intenta comprender la naturaleza de esas marcas especiales que es la escritura, por lo que no pone en juego una técnica de aprendizaje particular.

La obra *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito... y temas aledaños* de Miriam Nemirovsky (1999) es otro de los referentes que sustentan el diseño del Plan de Estudios 2011 para Educación Básica, en dicho texto la autora retoma otros referentes para precisar conjuntamente los momentos evolutivos del aprendizaje del sistema de escritura.

Específicamente para Nemirovsky (1999) alfabetizar, más que enseñar a leer y a escribir, consiste en contribuir al apoderarse de la lectura y de la escritura, sin importar la edad o escolaridad, es decir no sólo en los primeros estadios de desarrollo, a partir de esto presenta orientaciones para la enseñanza del lenguaje escrito, pero sus planteamientos generales son extensivos a los diferentes ciclos escolares que resultan de interés. Pero sus referentes más arraigados parecen ser los mismos que se hallan en los Planes de Estudio, como Delia Lerner (2001), Anna Camps y Teresa Ribas (1993), además de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky (1979).

De igual forma Mirta Luisa Castedo (1999), otra de las autoras de referencia en el Plan de Estudios, analiza y discute las prácticas pedagógicas tradicionales en busca de construir alternativas, para una enseñanza capaz de orientar la solución de los problemas presentes cotidianamente. Incluso llega a cuestionar el hecho de que ni las políticas educativas dominantes, ni las condiciones actuales del trabajo docente parecen jugar a favor de la enorme tarea de lograr que los niños puedan adquirir conocimiento con conciencia de su utilidad y función social. Pero de igual forma que con la referencia anterior esta autora tiene como fundamentos más fijos los mismos que se encuentran en los Planes de Estudio, entre ellos a Lerner (2001), Kaufman (2001), así como Ferreiro y Teberosky (1979).

En consideración de los planteamientos de Philippe Perrenoud (2000) en especial su obra *Construir competencias desde la escuela* es referente para el diseño curricular de los Programas de Estudio, en ella intenta esclarece el concepto de competencia, conceptualizándola como un desempeño eficaz, el logro óptimo de un propósito o la realización efectiva de una actividad en contextos recientes, únicos, complicados y desiguales.

En parte de su obra llega a destacar la trascendencia de desarrollar en el alumno esquemas cognitivos, afectivos y operativos, es decir, la adquisición de conocimientos, actitudes y habilidades que lo vuelvan apto para enfrentar las complejas demandas del entorno, los cuales son aprendizajes fundamentales para aplicarlos en contextos diversos e inéditos.

Pero cabe destacar que el autor en sus textos alude a referencias de escritores franceses, con un limitado respaldo en autores no europeos, de hecho, es común encontrar que haga referencia a sí mismo un gran parte de su producción. Únicamente menciona a Chomsky (1977), cuando señala que no todos están convencidos con la idea de que las políticas de formación continua pueden contribuir lo suficientemente en el desarrollo de las competencias, porque los lingüistas permanecen confinados en la idea de competencia como facultad innata de hablar y comprender la lengua.

Por otro lado, María Laura Galaburri (2005) también forma parte de los fundamentos de los Programas de Estudio debido a la propuesta del abordaje didáctico por medio de proyectos, ya que la autora asegura que un proyecto permite relacionar los propósitos del docente con los de los alumnos favoreciendo la preservación del sentido social de la lectura y la escritura y dotarlas de un sentido actual para los niños.

De este modo, es preciso que el docente institucionalice el conocimiento que coincide con el saber social, lo que los alumnos han aprendido y lo que no han podido aprender y habrá que ayudarlos a revisar, pero no es fácil para los niños precisar un espacio para la revisión de los textos, ya que no es algo espontáneo en ellos, ni forma parte de las prácticas sociales que presencien a diario, puesto que los textos ya vienen impresos y el lector no asiste al proceso de escritura.

Sin embargo, después de una revisión de diversos trabajos disponibles de la autora, se puede afirmar que tiene sustentos referenciales reiteradamente como en otras analizadas como Emilia Ferreiro y Ana Teberosky (1979), Anna Camps y Teresa Ribas (1993) o Delia Lerner (2001).

Conclusiones

Es preciso aceptar que los autores a los cuales se hace la crítica, no sólo se fundamentan en las referencias aquí vertidas, sino en algunos otros que no han sido motivo de este análisis pero no por ello se puede llegar a una descalificación de los mismos, por el contrario, generan la expectación por analizar a profundidad sus obras a fin de encontrar alguna conexión que no haya sido claramente identificada.

Con ello se determina la necesidad de abrir el espacio de discusión sobre la necesidad de incluir en las referencias que pudieran representar una base consistente para el desarrollo pertinente de las prácticas sociales del lenguaje, con premisas que pueden ser particularmente concretadas en desarrollos didácticos y el propio diseño de los Programas de Estudio para la Educación Básica.

Entre esas referencias se encuentra en primera instancia Kenneth J Gergen. (2007), ya que con su obra *Construccionismo social, aportes para el debate y la práctica* ofrece un amplio panorama sobre el desdén de las posturas que apuntan a que el conocimiento es esencial para la supervivencia pero que reside en las cabezas de los individuos separados, y se centra en devolver a la cultura aquello que se ha declarado natural, en otras palabras, reemplazar el supuesto de la verdad verificada mediante la naturaleza por la verdad creada en comunidad.

Propone una alternativa a la arraigada epistemología tradicional y extiende posibilidades para la práctica educativa con una visión socioconstruccionista del conocimiento a favor de una mayor democracia en la práctica educativa por medio de la fundamentación local de los currículos; en consideración de las inferencias disciplinarias para las prácticas lingüísticas socialmente relevantes; y al plantear problemas sociales en la práctica educativa para así, renovar los modos educativos centrados en el sujeto y el niño, hacia una focalización en las relaciones sociales.

Una segunda propuesta es incluir a Gordon Wells (2001), quien propone explícitamente la creación de un entorno en el que los estudiantes participen en colaboración en actividades productivas y deliberadas, pero para ello es preciso crear una comunidad en el aula, que comparta un compromiso con el interés, la colaboración y un modo dialógico de construcción de significado. Aunado a lo anterior sería necesario organizar el currículo en función de temas amplios para la indagación que estimulen la predisposición a dudar, hacer preguntas y colaborar con los demás en la construcción de conocimiento.

Conjuntamente, Wells (2001) apunta el hecho de crear situaciones para que los estudiantes utilicen una diversidad de formas de representación ampliamente socializadoras, como herramientas para alcanzar una comprensión individual y colectiva; así como momentos

donde puedan presentar su trabajo a los demás y reciban críticas constructivas, que les permita reflexionar sobre lo que han aprendido, tanto en lo individual como en lo colectivo.

De igual forma, parece pertinente incluir en la construcción curricular los planteamientos de Michael Cole (2003) sobre el poner a la cultura como el medio característico de la vida humana, saturado con artefactos, residuo de la experiencia de generaciones anteriores, con ello sostiene que la mediación a través de la cultura es la principal característica del pensamiento humano, pues demuestra que esta concepción sería útil en la aplicación de cuestiones teóricas, metodológicas y prácticas en el estudio del desarrollo humano, destacando la relación entre la naturaleza y la educación.

Desde esta perspectiva, el enfoque ofrece el marco necesario para el estudio de diferentes facetas de la naturaleza humana, como la adquisición de pautas, prácticas y hábitos culturalmente adecuados como parte de un proceso de interacción entre los niños y los adultos que tienen por objeto la recepción y asimilación de elementos culturales, entre otros más que pudieran mencionarse.

La inclusión de los planteamientos expuestos podría generar una multiplicidad de factores en beneficio del propio desarrollo de la sociedad, pues los estudiantes de nivel básico estarían predispuestos a la conciencia colectiva más que al arrebató individual, favoreciendo la creatividad social, el impulso en comunidad para la superación de problemas que afecten y deterioren las estructuras colectivas.

Así pues se ofrece un punto de partida para la discusión en el diseño de posteriores Planes y Programas de Estudio que pudieran integrar las posturas aquí expuestas, puesto que se puede visualizar que las circunstancias político-sociales del país favorecería la próxima reedición del currículo para la Educación Básica, y de igual forma integrar dichas lecturas al análisis que los docentes en formación realizan en la asignatura denominada Prácticas sociales del lenguaje, cuya relevancia va más allá de simplemente comprender la necesidad de utilizar dichos términos en las planificaciones didácticas.

Referencias

- Bajtín, M. (1982). *El problema de los géneros discursivos. Estética de la creación verbal (248-293)*. México: Siglo XXI.
- Bernstein, B. (1985). Clases sociales, lenguaje y socialización. *Revista Colombiana de Educación*, 15, 25-44.
- Castedo, M., Siro, A., y Molinari, M. C. (1999). *Enseñar y aprender a leer. Jardín de Infantes y Primer ciclo de la EGB*. Buenos Aires: Novedades Educativas
- Chaiklin, S. y Lave, J. (1996). *Práctica Entendimiento: perspectivas sobre la actividad y el contexto*. Cambridge, RU: Cambridge University Press.
- Chomsky, N. (1977). *Reflexiones sobre el lenguaje*. París: Maspéro.
- Cole, M. (2003). *Psicología cultural*. Madrid, España: Morata
- Cole, M. y Scribner, S. (1974). *Cultura y pensamiento: Una introducción psicológica*. New York: Wiley.
- Diario Oficial de la Federación (27 de Agosto de 1993). Acuerdo Número 181, por el que se establecen El Plan y Los Programas de Estudio para la Educación Primaria.
- Diario Oficial de la Federación OF (16 de Noviembre del 2001). Acuerdo Número 304 por el que se Actualiza el diverso Número 181.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- Galaburri, M. L. (2005). *La enseñanza del lenguaje escrito. Un proceso en construcción*. México: SEP
- Gergen, K. J. (2007). *Construccionismo social, aportes para el debate y la práctica*. Bogotá, Colombia: Universidad de los Andes.
- Halliday, M. A. K. (1985). *El lenguaje como semiótica social*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Kalman, J. (2008). Discusiones conceptuales en el campo de la cultura escrita. *Revista Iberoamericana de Educación*, (46), 107-134.
- Kaufman, A. M. y Rodríguez, M.E. (2001). *La escuela y los textos*. México: SEP/Santillana.
- Lave, J. y .E. Wenger. (2003). *Aprendizaje situado: Participación periférica legítima*. México: Ediciones Universidad Nacional Autónoma de México.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la Escuela. Lo real, lo posible y lo necesario*. México: SEP /Fondo de Cultura Económica.
- Nemirovsky, M. (1999). *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito... y temas aledaños*. México: Paidós.
- Pérez E., P. (2008). *Competencia en comunicación lingüística*. España: Alianza.
- Piaget, J. (1975). *Psicología y Epistemología*. Barcelona: Ariel.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in Thinking. Cognitive Development in Social Context*. Oxford, RU: Oxford University Press.
- SEP (1993). *Plan y programas de estudio 1993. Educación básica. Primaria*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Secretaría de Educación Pública (2001). *Programas de estudio de Español. Educación primaria*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Secretaría de Educación Pública (2006). *Español. Educación Básica. Secundaria*. Programas de Estudio. México: Secretaría de Educación Pública.
- Secretaría de Educación Pública (2009). *Programas de Estudio 2009. Sexto Grado. Educación Básica, Primaria*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Secretaría de Educación Pública (2011). *Programas de Estudio 2011. Sexto Grado. Educación Básica, Primaria*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Secretaría de Educación Pública / Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación (2008). *Alianza por la Calidad de la Educación*. México: Secretaría de Educación Pública/Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación.
- Van Dijk, T. A. (1983). *La ciencia del texto*. Barcelona-Buenos Aires: Paidós Comunicación.
- Vernon, S. A. (2004). El constructivismo y otros enfoques didácticos. En A. Pellicer y S. A. Vernon (Eds.), *Aprender y enseñar la lengua escrita en el aula* (pp. 197-226). México, D.F.: SM de Ediciones.
- Wells, G. (2001). *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Barcelona, España: Paidós.
- Wenger, E. (1998). *Las comunidades de Práctica. Aprendizaje, Significado e Identidad*. Cambridge, RU: Cambridge University Press