

Didáctica del Lenguaje y la Literatura

Retrospectivas y perspectivas

COMPILADORES:

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

AUTORES:

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

Ramírez, L., Vallejo, R. y Cisneros, M. (Comps.) (2018). *Didáctica del lenguaje y de la literatura. Retrospectivas y perspectivas*. Bogotá: Ediciones de la U, 257 pp.

Miguel Ángel Mahecha Bermúdez
Universidad Surcolombiana (Colombia)
miguelangel.mahecha@usco.edu.co

Recibida: 15/08/2019 - Aprobada: 04/11/2019

DOI: doi.org/10.17533/udea.lyl.n77a27

0

He aquí un nuevo texto sobre didáctica del lenguaje y la literatura. Nuevo, en términos de la reciente publicación, aunque su título no comunique nada novedoso. Y para todos aquellos que recorren a diario los senderos de la práctica pedagógica reflexiva y reflexionada, hay una leve expectativa, en cuanto a lo que podría decir de nuevo, de constructivo, que no haya sido dicho o siquiera mencionado en otros libros, artículos científicos e incluso encuentros¹. El subtítulo genera zozobra, quizás algo de apatía, ya que hace pensar en los frecuentes diagnósticos pedagógicos y posibles soluciones a situaciones coyunturales, como es el caso de la imposición del discurso hegemónico de los entes *décideurs* estatales, en los procesos de acreditación de programas de licenciatura en español a nivel nacional. ¿Cuál es la respuesta por parte de los afectados, los propios profesores de español? ¿Son capaces de generar un discurso contrahegemónico? Ante la marcada ausencia de trabajos académicos contestatarios en el medio nacional, ¿podría ser el libro que se reseña un texto contestatario? La primera respuesta, la inicial, conociendo la configuración discursiva de algunos de sus autores, es afirmativa, ya que en trabajos previos, tanto desde sus cátedras universitarias como en sus ponencias, denuncian las reglamentaciones educativas oficiales y critican su base conceptual, promulgando como solución, sus propios modelos. Otras respuestas se buscarán en la lectura de cada uno de los nueve trabajos —doce autores, diez nacionales y dos argentinos—, en la interpretación del texto de la contracarátula —el texto que publicita el libro— y el mismo acto de reseña, como resultado de la lectura de un profesor universitario interesado en la enseñanza de la lingüística en la universidad y en la enseñanza del español en Colombia, temas a los que dedicó su año sabático, en 2017.

En la presentación del libro, se destaca el carácter investigativo de la obra, un trabajo que es el resultado de una amplia experiencia y arduo estudio en la «formación de docentes» por parte de los autores. Buen síntoma para el rigor académico. Formar docentes

1. Entre el 22 y el 24 de octubre de 2015, tuvo lugar en la Universidad de la Amazonía, sede Florencia, el primer encuentro nacional dedicado a la didáctica de la lengua y a literatura. Las memorias fueron publicadas por esa casa de estudios al año siguiente, en 2016. Se considera que es el antecedente discursivo más inmediato que tiene el libro aquí reseñado. Solo se mencionan las memorias, pero no se utilizarán para hacer comparaciones.

debe ser el foco de atención y objeto de estudio del campo de la didáctica del lenguaje, y de esta forma se justificaría su valor discursivo, pues «ofrece estrategias en los procesos de enseñanza y aprendizaje [...] y en la construcción de conocimientos como uno de los énfasis en las pedagogías contemporáneas» (p. 13). Es más, ¿de qué manera el libro ilustra, problematiza y aporta soluciones a temas tan importantes como la integración de los saberes disciplinar y pedagógico, la valoración de la intersubjetividad y el valor de la realidad cultural en el proceso de la formación de docentes? Ya se verá.

Si bien es cierto que se habla de tres secciones —esto es, la enseñanza en general del lenguaje, los temas de literatura y una reflexión teórica general de lenguaje y la educación— no se hacen explícitas, sino que se presentan a lo largo de los capítulos según la tendencia discursiva del autor. El reseñista cumplirá, en la primera parte, su fiel tarea de resumir cada capítulo, a partir de la breve reseña que se hace en la presentación del libro. En la segunda parte, se dedicará a plantear algunas percepciones sobre las tesis que se encuentran en los cuatro capítulos del libro, cuyo eje de reflexión se centra en la lengua — no en la literatura— y de los cuales se identificará una coincidencia discursiva temática, que son los siguientes: «Didáctica del lenguaje y la literatura como actos de comunicación» (Luis Alfonso Ramírez, pp. 19-48); «La formación didáctica de los profesores de español en Colombia» (Mireya Cisneros *et al.*, pp. 139-160); «La argumentación a enseñar en la política curricular colombiana: convivir sin convencer» (Giovanny Olave, pp. 75-102) y «De la práctica al discurso pedagógico: una visión crítica» (Alfonso Cárdenas, pp. 235-257).

1

En el primer capítulo, titulado «Didáctica del lenguaje y la literatura como actos de comunicación. Enseñar a hacer cosas con palabras», el profesor Luis Alfonso Ramírez propuso cómo debe proceder el profesor en la enseñanza de la construcción de textos, a su enunciación, y luego a constituirlos como discursos en las situaciones de comunicación y del acto que se realiza. En otras palabras, Ramírez, después de un largo periplo analizando propuestas curriculares y prácticas pedagógicas, formuló el diagnóstico, lamentable, de la

enseñanza del lenguaje en Colombia: Se cree que se enseña el lenguaje en sus diferentes posibilidades, cuando solo se proponen didácticas para la lectura parcializada de ciertos textos y la identificación de niveles básicos. De igual forma, se orientan procesos de lectura y escritura asumiendo que el lenguaje es denotativo y referencial, dejando de lado las perspectivas subjetivas, discursivas y de poder. Finalmente, denuncia la carencia de enfoques teóricos globales del lenguaje que muestren coherencia con la realidad de los actos de comunicación. Dentro de las tres secciones del capítulo, «El estado de la enseñanza del lenguaje: enseñar el monolingüismo» (pp. 19-30), «Las culturas de aquí y ahora. El lenguaje ya o es solo representación» (pp. 31-35), «Enseñar y aprender a hacer cosas con palabras» (pp. 35-47), intentó articular una propuesta de enseñanza-aprendizaje de lenguaje, integrando didácticas del lenguaje con pedagogías dialógicas. Para ello, se apoyó en el marco conceptual de la teoría de los actos de habla. Desde esta perspectiva, Ramírez indicó que la concepción de lenguaje se modifica, pues no solo representa el mundo sino que se convierte en constructor y sustento de las culturas.

En el segundo capítulo, titulado «La tradición retórica en la enseñanza de la escritura», la profesora argentina Elvira Narvaja evidenció las diferentes concepciones que ha tenido la escritura y su enseñanza, desde una tradición retórica y su instrumentación lingüística hasta retóricas modernas y actuales, implementadas como modelos y antimodelos en la interacción entre la escritura y su enseñanza. Ahora bien, al ocuparse de la pedagogía de la escritura y de sus didácticas, le pareció útil considerar los modos sociales de control desde una óptica glotopolítica. De ahí que planteara una mirada histórica del universo de la lectura y la escritura, develando las tradiciones discursivas que están detrás de dichas habilidades culturales y, que en calidad de agentes discursivos, los profesores pueden elegir entre seguir la norma o buscar un camino alternativo en la planeación curricular. En el capítulo se analiza la retórica, entendida como el espacio de elaboración de textos normativos destinados a la regulación de la discursividad. Dicho análisis se hace desde los postulados de la glotopolítica. Luego, la autora pasó a ilustrar y explicar las retóricas como instrumentos lingüísticos, para llegar finalmente a presentar dos dimensiones de algunos manuales, como lo son la proscriptiva y la prescriptiva.

«La argumentación a enseñar en la política curricular colombiana: convivir sin convencer», es el título del tercer capítulo de autoría del profesor Giohanny Olave. El autor se ocupó en exponer cómo ha sido la presencia de la argumentación en los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana, los Estándares Básicos de Lengua Castellana y los indicadores de logro desde una mirada crítica, en la que se analiza su estructura e intención, así como los desfases conceptuales en la propuesta de educación colombiana para la política curricular. Recomendó el autor que, a más de diez años de haberse formulado dicha política, es preciso revisar el currículo prescripto —entendido como el conjunto de documentos que orientan regulativamente el contenido de los currículos a nivel nacional para los diferentes niveles educativos—, con el fin de reorientar el problema de la argumentación hacia una mayor apertura al desacuerdo y a la insolubilidad de diferendos (p. 77). Para tal efecto, el autor planteó una pregunta básica: «¿Qué se entiende por enseñar a argumentar, según el currículo prescripto?» Esto lo llevó a revisar el lugar de la argumentación en los Lineamientos Curriculares y en los Estándares Básicos de Lengua Castellana. Pasó enseguida a mostrar cómo se dosificó la argumentación en los indicadores de logro y en la política curricular de otras asignaturas, tales como ciencias sociales y competencias ciudadanas.

En el cuarto capítulo, «Por una pedagogía de “la inquietud de sí mismo” desde el lenguaje», la profesora Luz Elena Batanelo se aproximó a la didáctica para aprender a hacer discurso desde el discurso y entenderlo como texto. Para ello, presentó un estudio arqueológico y genealógico desde la calidad y la excelencia de la educación, y de cómo esta se configura en un proceso discursivo, generando así una propuesta de pedagogía sobre la inquietud de ser y una didáctica desde la acción y comunicación del discurso. Sustentándose en los tres dominios del marco conceptual foucaultiano, esto es, el arqueológico-genealógico, el ético o el del establecimiento de las relaciones y el de la posición crítica, la autora analizó los enunciados, formaciones y prácticas discursivas acerca de la calidad y la excelencia de la educación, en el periodo comprendido entre 1991 y 2016. De igual forma, se especifican dentro de esta sección los dispositivos de saber/poder desde los enunciados de calidad y de excelencia de la educación en el contexto neoliberal-global. La autora se apoyó también en el misterioso modelo de Luis Alfonso

Ramírez para proponer una pedagogía de la inquietud sobre el ser y una didáctica de la acción y comunicación de los discursos.

En el siguiente capítulo, «La formación didáctica de profesores de español en Colombia», los profesores Mireya Cisneros, Giohanny Olave e Ilene Rojas realizaron una exploración en los currículos actuales para la didáctica del español, dentro de los programas académicos que forman a los futuros docentes de Lengua en Colombia. La investigación busca ubicar contextualmente una muestra de los planes de estudio para reflexionar en torno a las dificultades que existen en la vinculación de la lingüística teórica con la lingüística escolar.

«Elementos constitutivos de escenarios naturales concebidos en la formación de profesores de lenguaje u comunicación en y para la diversidad», es el capítulo presentado por los profesores Harold Castañeda, Dora Calderón y Yamile Suárez, en donde se presentan los elementos constitutivos de escenarios naturales concebidos en la formación de profesores de Lengua y Comunicación en y para la diversidad.

Siguen dos apartados dedicados al área de literatura. El primero de ellos, titulado «Ojeada retrospectiva: treinta años de didáctica de la literatura en Argentina», del profesor argentino Gustavo Bombini. Se adentró en los años 80, al hacer referencia a la producción de algunos de sus colegas que han atendido la problemática planteada y su impacto en la enseñanza de la literatura en el aula. Igualmente, trató la incidencia de las políticas educativas en los años 90 y finaliza en la primera década del siglo XXI con la cuestión del canon en la construcción de una problemática en el estudio de la didáctica de la literatura. El profesor argentino mencionó, al final de su capítulo, que se avista, en el mundo educativo, el surgimiento de una nueva utopía: la de la didáctica de la literatura como adalid de una práctica discursiva de alto impacto cultural, como lo es la misma literatura. Utopía al fin y al cabo.

El profesor Rubén Darío Vallejo, ofreció su trabajo titulado «Una aproximación a la didáctica de la literatura en Colombia». Se trata de presentar el resultado de la consulta bibliográfica de material pedagógico relacionado con la enseñanza de la literatura. Se hace un recuento de la misma entre los años 80 y la actualidad. La parte final del capítulo se dedica a proponer algunas reflexiones sobre la reglamentación emanada del Ministerio de

Educación Nacional (MEN), en lo tocante a la enseñanza y aprendizaje de la lengua y la literatura.

Finalmente, el trabajo del profesor Alfonso Cárdenas «De la práctica al discurso pedagógico: una visión crítica», presenta, en tres secciones (Discurso, acción y mediación; Práctica y discurso pedagógico; Discurso pedagógico y lenguaje) una serie de reflexiones en torno a la relación del lenguaje con la educación, la práctica pedagógica en el lenguaje y la necesidad de elaborar nuevos tejidos discursivos. Según el autor, se busca que el acto educativo logre la construcción de sentido y no la repetición de significado. Al respecto, Cárdenas se apoyó en los postulados de Bajtín para defender la tesis de que la educación no es un asunto de instrucción, sino de tomar una postura crítica frente a la realidad, la cual se debe apreciar y representar de manera cognitiva y gnoseológica. Postuló, igualmente, que el discurso de la ciencia, tan valioso para el sistema escolar, debe ser visto también como un producto histórico-ideológico.

2

A continuación, se presentará el contexto discursivo, en donde las tesis más representativas de los capítulos seleccionados constituirían, por una parte, el discurso contrahegemónico y, por otra parte, las bases conceptuales para entender las particularidades de una práctica pedagógica universitaria en la formación de futuros profesores de español en las facultades de educación, cuando se confrontan y se complementan los discursos disciplinar y pedagógico.

Las dependencias administrativas que manejan la dinámica curricular en las universidades, sin ser su misión y menos su competencia, se han tomado la libertad de hacer recomendaciones en cuanto al diseño curricular de los planes de estudio de sus programas de licenciatura en lengua castellana, o cualquiera que sea la denominación que se les asigne, intentando direccionar (léase imponer) los esfuerzos de los miembros activos y responsables del programa académico (profesores y estudiantes), hacia el cumplimiento rígido y sumiso de los parámetros del MEN, en detrimento del factor disciplinar y su natural y necesaria interrelación con el ejercicio docente. Los burócratas institucionales,

objetan las particularidades de las áreas de lingüística y literatura, así como su pertinencia para la reforma curricular de los nuevos planes de estudio, planteando objeciones como las siguientes: el área de lingüística se enfoca más en la disciplina (lingüística) que en el objeto de estudio (la lengua castellana); existe en todas las áreas (literatura, lingüística, didácticas y prácticas) distintos enfoques epistémicos, lo que se evidencia en una mayor disgregación y segmentación en los planes de estudio, por lo que se vuelven asignaturistas; para el caso específico de la lingüística y la literatura, se evidencian varios enfoques epistémicos: estructural, cognitivo, semiótico, discursivo y social. La pregunta central, afirman los funcionarios administrativos, que todo programa de lengua castellana debe formularse es la siguiente: ¿cuál es el enfoque que debe primar en la formación del profesor de español?; ¿cómo lograr que el componente pedagógico, base de la identidad docente, frene el desborde del saber disciplinar? Es preciso tener claro que no se está formando a especialistas en lingüística o en crítica literaria, sino a profesores que enseñarán en instituciones de educación básica y media. Frente a declaraciones de ese tipo, muy comunes y atrevidas, se espera que en un libro, como el reseñado aquí, se ofrezca una visión de confrontación.

El discurso hegemónico del MEN, esto es, el conjunto de directrices administrativas y legales que reglamentan una función desconocida para ellos como lo es la educativa —lo que Olave define en su documento como «currículo prescripto»— (p. 75), se deleita en intimidar y acosar a la comunidad académica universitaria y al gremio de profesores de primaria y bachillerato. Es lo que sucede con las actuales directrices para los programas de licenciatura. Los directivos de las instituciones educativas, que van desde un propietario de jardín infantil a un colegio de garaje, pasando por los rectores y coordinadores de las instituciones de educación primaria y secundaria, hasta llegar a los rectores de universidades, vicerrectores académicos e incluso los decanos de las facultades de educación, imponen el discurso administrativo hegemónico, ya que están sujetos a una serie de procesos discursivos y culturales cotidianos, aparentemente ineludibles, que conforman el proceso de mercantilización de la educación. Dichos procesos, por citar algunos, son el prestigio y reconocimiento institucional, la financiación del sector educativo, la acreditación institucional, la acreditación de programas académicos, los caprichos y delirios

del ministro de educación de turno, la sociedad del conocimiento, la paz y el postconflicto, el protagonismo en los medios, la cultura de la ciencia, la tecnología y la innovación como generadores de progreso y divisas, y, lo peor, las coyunturas políticas que se reacomodan en cada uno de los procesos electorales. No es un secreto que tanto los profesores de primaria y bachillerato como los docentes universitarios se hayan mostrado incapaces a la hora de elaborar y proponer un discurso contrahegemónico, e imponer así una dinámica de autonomía con suficiencia, para no verse obligados a complacer, a veces con ciega obediencia, los caprichos de una élite en el poder para acceder a puestos en áreas del saber solo por obtener mayores salarios, ascensos administrativos o mayor prestigio entre la comunidad académica. Al respecto, ¿qué postulan los cuatro capítulos reseñados con respecto a esta realidad? ¿De qué manera los temas específicos de la didáctica de la lengua —o lenguaje, según el caso— y de la literatura generan sinergia con la realidad cultural educativa?

El trabajo de Ramírez busca «repensar» la enseñanza del lenguaje. Los lectores que no estén familiarizados con la obra del profesor Ramírez, o no han seguido la evolución de sus ideas, se preguntarán por qué habla de «lenguaje» y no de «lengua». Ramírez se ha manifestado siempre enemigo declarado de la lingüística estructural, de la lengua (saussureana), del trabajo gramatical, de la perspectiva biológica-cognitiva —incluyendo a sus autores—. Por el contrario, el autor se declara, en este punto, partidario entusiasta del análisis discursivo, de la literatura, de la filosofía, de la perspectiva cultural integradora. Frente a lo anterior, se le puede recomendar al potencial lector de este capítulo, leer un artículo matizado y sistemático que publicó Ramírez en 1993, que lleva un título sugerente: «El estudio interdisciplinar del lenguaje» (En *Thesaurus*, Tomo LIII, No 3, pp. 472-488). Más aun, en su trabajo hizo afirmaciones que, para el estado actual del trabajo académico en el país y en el mundo, hacen pensar, ya sea en la necedad senil o en el desconocimiento de los avances científicos y sus nuevas maneras de pensar. A continuación, se citará una de sus ideas al respecto:

Ni siquiera la comunidad académica de ciencias sociales y la filosofía, advierten la complejidad de lo que significa el uso del lenguaje. Se encuentran todavía filósofos, antropólogos, sociólogos, pedagogos, e investigadores sociales que creen en eso que los lingüistas estructuralistas decían que era la lengua, un repertorio material o de significantes verbales y

unas reglas sintácticas para combinar ‘bien’ palabras o frases. Estos pensadores no han advertido que los avances y cambios de sus propios campos del conocimiento han sido desarrollos en nuevos modos de significar o de entender el mundo desde el lenguaje y con el lenguaje en diversas prácticas discursivas (p. 20).

No se esperaba en este texto una afirmación semejante, en particular cuando siempre han existido trabajos muy juiciosos que contradicen por fortuna este tipo de imposturas. Por ejemplo, en 1985, el profesor Claude Hagège, publicó un libro titulado *L’homme de paroles. Contribution linguistique aux sciences humaines*², en donde se expone el estado actual (c. 1985)³ de las principales líneas de investigación sobre el lenguaje (no la lengua). Se destacan, igualmente, los aportes de la lingüística al conocimiento del hombre, exponiendo la teoría lingüística de lo humano y de lo social que surge de dicho conocimiento. ¿Cuál era el objetivo de Hagège al escribir ese libro? Demostrar que los trabajos de lingüística no podían mantener una existencia aislada, sabiendo que el lenguaje (no la lengua) se encuentra en el centro mismo de la especie humana. Para ilustrar la afirmación anterior, en el capítulo IX, titulado «Teoría de los tres puntos de vista» son, a saber, el morfosintáctico, el semántico referencial (producción y recepción de sentido) y el enunciativo-jerárquico. Lo pragmático se muestra en la integración lingüística, esto es, la integración de las dimensiones del lenguaje. Y sin ir más lejos, tres años atrás, ya había aparecido la edición española de Halliday (1982) *El lenguaje como semiótica social*, en donde se habla del lenguaje, la lengua y el hombre social. Otro autor francés, muy conocido en el medio, el profesor Patrick Charaudeau, es uno de esos teóricos que no se dejan atrapar por el apasionamiento, pues su obra se caracteriza por ser crítica, integradora y constructiva. Su proyecto discursivo le ha permitido valorar, en su justa dimensión, los diferentes aportes de la lingüística, entre ellos el modelo estructural. Para Charaudeau⁴, el lenguaje comprende varias dimensiones, citando tres a manera de ejemplo: la cognitiva, la psicosocial y la semiótica. Y aclaró que en los procesos científicos se impone la necesidad de formular un objeto de estudio, con el fin de construir conceptos y reglas apropiadas para

2. La versión española, a cargo de Rodrigo Zapata Cano, fue publicada por el Instituto Caro y Cuervo en 2010.

3. La versión de 2010 no ofrece aparato crítico ni comentario técnico alguno sobre el valor del libro traducido, lo cual es lamentable, en especial cuando han pasado tantas cosas en el mundo de la lingüística durante los últimos 25 años (1985-2010).

4. *Une analyse sémiolinguistique du discours* (1995, pp. 96-111).

su adecuado análisis. Y se podría citar una larga lista de autores, seguramente simpatizantes de lingüistas estructuralistas, quienes tienen muy claro que al ocuparse del sistema lingüístico y de la gramática no se está negando la importancia de la práctica discursiva, del ser del lenguaje en su totalidad y la comunicación humana. Es más, al futuro profesor de español no se le dice, por ejemplo, que:

[...] la gramática empieza a ser atractiva cuando nuestra lengua cotidiana deja de ser objeto de obligación para serlo de reflexión; cuando nuestro objetivo no es regularla, sino entenderla; cuando nos damos cuenta de que nuestra inquietud por el idioma representa una pequeña parcela de la aventura infinita del conocimiento (Bosque, 1997)⁵.

Por afirmaciones e imposturas como la de Ramírez, se ha satanizado el trabajo gramatical, se le ve como corrección y prescriptivismo, como residuo de teorías lingüísticas incomprensibles, como el enemigo de la literatura y la poesía lacrimógena. Es por eso que, con ayuda de la teoría lingüística, se debe hacer una campaña de sensibilización para erradicar del aula universitaria, del espacio en donde se forma a los docentes de lenguaje, ese tipo de falacias o, si se quiere, de imposturas discursivas. El texto de Ramírez —que se va a leer en la universidad y no en los colegios— no apuesta por el rigor y la objetividad, sino por una crítica apasionada que va en contra no solo de la lingüística estructural sino en contra también de las teorías psicológicas de la comprensión (Perkins, Gardner, Stone y Perrone) y de las teorías de la lectoescritura en red. En la primera parte de su trabajo, criticó la ausencia de una didáctica del lenguaje integral que tenga en cuenta tanto las particularidades de los géneros discursivos como la singularidad de los textos y de los actos de comunicación. Cuestionó duramente la carencia de enfoques teóricos del lenguaje que integren el uso y los actos de comunicación; en otras palabras, una teoría que se ocupe de la intersección de comunicación y cultura. Son objeto de su descalificación las propuestas de Perkins y Cassany, así como el proyecto de enseñanza por ciclos de la Secretaría de Educación de Bogotá.

En la última sección de su capítulo, titulada «Enseñar y aprender a hacer cosas con palabras», Ramírez se refirió al marco de la teoría de los actos de habla, al aclarar que la segunda parte de su título es una muestra de identidad discursiva, pues a la manera de

5. http://www.rae.es/sites/default/files/Discurso_Ingreso_Ignacio_Bosque.pdf

Austin (1962), también prefiere experimentar con las palabras. El modelo discursivo postulado por Ramírez invoca a Searle, Habermas y a Ricœur, como una mirada desde las nubes teóricas a la parcela de la enseñanza de la lengua (y no del lenguaje). Es por esta razón que en el capítulo de Ramírez no hay aportes o sugerencias que lleven a los maestros a encontrar un camino alternativo a lo postulado por el discurso hegemónico y otras muchas propuestas teórico-metodológicas para entender la didáctica del lenguaje. El capítulo se queda en el ámbito de una erudición universitaria, sin conexión con la práctica pedagógica local en las aulas, sin siquiera hallar una metodología pedagógica como práctica instrumental. El hecho de contar con secciones tituladas «La interpretación de los mundos propios y la lectura de los textos» (pp. 40-43) o «La escritura y producción de mensajes y su enseñanza» (pp. 43-47) no son ejemplos del todo clarificadores y generan extrañeza en los potenciales lectores, ya que Ramírez, a pesar de su reticencia hacia lo estructural, debe echar mano de ello para explicar la construcción y significación de los enunciados.

Se citan, como puntos de referencia empíricos, los resultados de las pruebas SABER, el problema de la interpretación lectora y el apego exagerado a la cultura letrada que excluye a otras manifestaciones culturales. Se cita, además, el caso de la enseñanza por ciclos en Bogotá. Esos casos en particular lo llevaron a enumerar las debilidades de las demás propuestas teóricas y a repetir una verdad de perogrullo que se resume en un solo enunciado: «Enseñar y aprender a ser sujetos con la interpretación de los diversos textos que ofrece el mundo cotidiano. Interpretar significa profundizar los mensajes aparentes para no repetir sino para analizar y criticar con razones» (p. 37). En concreto, aunque se plantee el problema, no se sugiere una solución.

Al igual que en otros trabajos previos, Ramírez no planteó nada nuevo. Su propuesta sigue la línea de lo desarrollado desde los años 70 por el coloquio lingüístico de la Universidad del Valle, en las figuras de Luis Ángel Baena y Tito Nelson Oviedo (*passim*) en lo atinente a la significación. Colegas suyos del preterido Círculo Lingüístico de Bogotá también manifestaron dicha preocupación, incluso si se dedicaron a profundizar en el campo de la lingüística de la lengua. El profesor Felipe Pardo desarrolló estas ideas en tres

textos⁶. Y en 1986, el profesor Rubén Arboleda hizo una propuesta alternativa de carácter contrahegemónico, al publicar el artículo «Sobre la reforma curricular: el caso de español y literatura»⁷.

¿Qué dijeron los otros coautores del libro? ¿Qué sucede con el texto de Alfonso Cárdenas? ¿Qué propone? Al igual que el trabajo de Ramírez, Cárdenas repitió lo que ya otros actores pedagógicos saben de sobra: el discurso pedagógico presenta una configuración discursiva particular, idea que ya había sido desarrollada en los años 80 por varios autores, entre ellos Baena (1996):

Es oportuno [...] aclarar que las llamadas orientaciones de la lingüística (orientación estructural, conductista, orientación transformacional generativista, orientación comunicativa semanticista, u quizá algo que podría llamarse 'semiología lingüística'). Que se presentan generalmente como formas del trabajo lingüístico que se excluyen mutuamente en razón de su fundamento filosófico, no son, en realidad, otra cosa que momentos en el proceso de desarrollo del pensamiento lingüístico, momentos en la construcción de una teoría totalizadora del lenguaje. (Baena, 1996, p. 102).

Ya se entiende que la intersubjetividad hace parte de la vida cotidiana, pues aquella ha sido objeto de estudio de diversas áreas del saber. La voz de Bajtín ya lo había enunciado. ¿Será que Ramírez y Cárdenas habrán conocido y analizado la noción de anfibio cultural propuesta por Mockus cuando se habla de la actividad docente?⁸

Para Cárdenas, que se apoya en el marco conceptual (en la sagrada voz) de Bajtín, la práctica pedagógica en el lenguaje puede ser considerada como discurso y antidiscurso, gracias a la mediación de la acción por el lenguaje. En la educación, afirmó Cárdenas, el discurso pedagógico no debe ser concebido desde la cosificación del lenguaje, esto es, reducirlo a la lengua, a lo verbal y a ser un mero instrumento de comunicación. Hay que concebirlo como acción y tener en cuenta que en la interacción, entendida como intersubjetividad, hay polifonía discursiva, es decir, que se debe entender que el mundo «es el resultado cultural del trabajo social e histórico de muchas generaciones anteriores» (p. 255). En el proceso educativo, si se tiene en cuenta este planteamiento, es preciso dirigir la

6. *Semanticismo vs. Sintacticismo. Ficción vs. Ficción*, (1982); *Acerca de la competencia comunicativa*, (1987) y *La sintaxis en la enseñanza de la lengua española* (1990).

7. Arboleda, R. (1986). Sobre la reforma curricular: el caso de español y literatura. *Revista colombiana de educación*, 142-174.

8. *Anfibios culturales, moral y productividad* (1994).

mirada a comprender cómo a través de la intersubjetividad se llegaron a configurar costumbres y artefactos culturales.

Al igual que Ramírez, Cárdenas manifestó una desconfianza hacia el discurso científico y su discursividad en el marco de la escuela, y trató de resaltar las características que desdibujarían su objetividad: formación ideológica a la que responde, condición histórica, lucha epistemológica por la constitución del objeto de conocimiento, el esfuerzo metodológico por reducirlo a unos límites, el contrato discursivo de objetivación, los rituales académicos a que se somete, entre otros (p. 251). Es preciso que en la institución escolar se deje de concebir a la ciencia como un discurso de verdad y totalitarismo para convertirse en un discurso, como los demás, ideológico e histórico. Es por esta razón que la práctica pedagógica en el lenguaje debe romper con el imperativo discursivo de la educación, esto es, orientar a los estudiantes en la certidumbre científica e ignorar otras formas de representación cultural.

Lo planteado por Cárdenas no es nuevo, pues ya ha sido trabajado por los cultivadores de las ciencias de la cultura: los investigadores de los diferentes campos del saber en Francia y Suiza, cuyo propósito se resume en un corolario: no se puede estudiar al hombre sin estudiar su proceso de antropologización, tanto en el curso de la filogénesis como en la ontogénesis, y sin duda, en la epigénesis. Esto quiere decir que para entender cómo el individuo llega a ser persona, es necesario saber cómo el niño nacido genéticamente humano se convierte en hombre gracias a su proceso de aculturación. Este corolario fue ampliamente desarrollado en el libro *Introduction aux sciences de la culture* (2002)⁹.

¿Por qué en sus trabajos, en los capítulos del libro reseñado, Ramírez y Cárdenas no discutieron el valor de la intersubjetividad en una tesis propuesta por el profesor Baena? A propósito de la pertinencia de la teoría lingüística y su enseñanza inscritas en un marco cultural:

No existe una lingüística de la lengua por fuera, por encima o al margen de un análisis científico del lenguaje y del habla; la lingüística no agota su objeto en el «sistema», abandonando el análisis de una condiciones que lo determinan y unas funciones que lo explican; la lingüística, si

9. Rastier, F. & Bouquet, S. (2002). *Introduction aux sciences de la culture*. Paris: PUF. Este libro es el resultado del coloquio inaugural del Instituto Ferdinand de Saussure, que tuvo lugar en Genève-Archamps en junio de 1999.

cabe reducirla a una definición, es la disciplina científica que explora la posibilidad de dar una explicación al nexo que existe entre lo que decimos con una intención comunicativa, y los objetos, relaciones y eventos de la realidad objetiva, material y social (Baena, 1996, p. 92).

Dejando atrás los trabajos de Ramírez y Cárdenas, se procederá a considerar las reflexiones del profesor Olave. Se rescatará su interés por la argumentación, en particular cómo el cultivo y enseñanza de esta habilidad, es vista, desde la configuración discursiva, dentro de las reglamentaciones oficiales y en el currículo prescripto. Se postula como un estudio más, que se ocupa de la política curricular del área de lenguaje, frente a la se propone como objetivo confrontar el tipo de argumentación que se enseña en Colombia, teniendo en cuenta los avances contemporáneos de las teorías de la argumentación. A medida que se lee el texto, se logra inferir la integración de los saberes disciplinar y pedagógico. Sin embargo, como sucede con los textos anteriores, el despliegue conceptual no logra desestabilizar la tendencia hegemónica. Concluyó el autor con un enunciado que suscita una reflexión por su belleza y contundencia:

En el marco general de la democracia y en particular de los desafíos sociales en Colombia, la prioridad de la enseñanza de la argumentación no es aprender a convencer al contradictor, sino aprender a convivir con él sin tener que convencerlo (p. 100).

Así, se considera que, de esa manera, se comprendería más y se sufriría menos.

Queda el capítulo titulado «La formación didáctica de profesores de Español en Colombia», redactado por los profesores Mireya Cisneros, Giohanny Olave e Ilene Rojas. Este capítulo genera la mayor expectativa, ya que se ocupa de la realidad universitaria y su práctica pedagógica, así como de la identificación del papel de la teoría lingüística y la teoría literaria —los saberes disciplinares— en la formación de profesores para enseñar lengua, literatura o, como diría Ramírez, enseñar lenguaje. El capítulo se trata, básicamente, de la enseñanza de la lingüística en la universidad.

Antes de desglosar el capítulo, se considera pertinente analizar un artículo anterior que los autores publ en 2015, titulado «Didáctica y Lingüística; un desafío desde la universidad para la educación básica»¹⁰. En dicho trabajo, se menciona la escasez de trabajos dedicados al diseño de «una didáctica más global que incluya a la lingüística como objeto de saber,

10. Cisneros, Olave y Rojas, (2015, pp. 159-174). Confróntese con Arboleda (1988, pp. 58-69).

base para el desarrollo de la competencia comunicativa» (p. 160) Más aun, dicha escasez también afecta el diseño curricular de los programas de licenciatura en español, ya que, por razones discursivas, se hace énfasis en la enseñanza de la teoría lingüística, descuidando la búsqueda de alternativas didácticas adaptables a las necesidades del contexto y a los objetivos de enseñanza (p. 160). La tesis más acertada de los autores es que no se ha investigado lo suficiente la manera de integrar la formación teórica en lingüística — objetivo de la práctica pedagógica en la universidad—, tanto con los contextos reales de comunicación, esto es, en la interacción social, como con la enseñanza de la lengua materna a estudiantes de primaria y bachillerato —objetivo de la práctica pedagógica en instituciones educativas de nivel básico y medio—. Y si bien es cierto que en las reflexiones pedagógicas, en la planeación curricular y las mismas directrices del MEN se destaca el problema de la integración en la realidad de los programas universitarios donde se forman a los futuros licenciados, pues «[...] se ha encontrado que existe una hegemonía de la formación teórica en detrimento de la formación práctica bajo el dominio de una tradición academicista que afecta también a los programas de formación docente [...]» (p. 163). Y frente a esta declaración, se busca aportar una solución, como el diseño de un modelo pedagógico cuya configuración responda al interrogante eje: «¿Cómo realizar transposiciones didácticas de la lingüística teórica a una lingüística escolar?» (p. 166). En el artículo comentado de 2015 no se propone ningún diseño,¹¹ y al final, se puede inferir que en la base de un diseño pedagógico eficaz debería darse «la construcción de un diálogo interdisciplinar entre lingüistas y pedagogos que se integre al currículo de didáctica de la lengua materna para avanzar en la profesionalización de licenciados más propositivos en las aulas de clase» (p. 172).

11. Ni tampoco Ramírez ni Cárdenas. Existe una propuesta de modelo, lastimosamente desconocida. Se trata de una propuesta pedagógica-curricular elaborada por el profesor Alejandro Ulloa, de la Universidad del Valle, para reformar los lineamientos del área de español y literatura en Colombia. La propuesta se presentó en dos etapas. La primera fue una ponencia presentada en el Congreso Nacional de Profesores de Español y Literatura, en Popayán (1978), titulada, «Notas para un proyecto de reforma al programa de español y literatura en el bachillerato». La segunda, previa revisión y actualización, se publicó en el número 6 de 1986 de la *Revista Colombiana de Lingüística*, bajo el título de «La teoría de los discursos: un marco conceptual para la didáctica de la lengua materna» (pp 7-42). Como veteranos de mil batallas, se da por hecho que Ramírez y Cárdenas deben tener conocimiento de esa propuesta.

Teniendo en cuenta lo anterior, al retomar por un lado la reciente experiencia de reforma curricular en el Programa de Literatura y Lengua Castellana de la Universidad Surcolombiana y, por otro lado, algunas reglamentaciones del MEN (p. ej., la resolución 18583, del 15 de septiembre de 2017), se hará mención de algunos puntos de contacto que merecen discusión y ampliación. En primer lugar, se buscó adecuar los contenidos del área de lingüística (formulados por el programa) con los parámetros del MEN, en donde se indica que se debe formar a un profesor de lengua española capaz de:

[...] garantizar la calidad y pertinencia de los procesos educativos con pensamiento crítico, creatividad, valores y actitudes éticas, dirigidas al respeto de la diversidad y la diferencia con sentido democrático. Así mismo, **se asegurará un conocimiento disciplinar y pedagógico** que permita la formación adecuada para adelantar procesos de enseñanza - aprendizaje, la promoción de la investigación, la ciencia y la transformación pacífica de los conflictos, la apropiación y uso pedagógico de las nuevas tecnologías, la conciencia social de su entorno, la interculturalidad, la sostenibilidad y preservación del medio ambiente (Numeral 2, Art. 2)¹².

Así las cosas, «el educador debe demostrar un dominio de los saberes y conocimientos actualizados, de los fundamentos conceptuales y disciplinares del campo o el área en que se desempeñará como licenciado». Para el caso del futuro licenciado de la USCO por ejemplo, son los cursos de Introducción a la Lingüística; Niveles de Lengua; Análisis Gramatical; Lenguaje, Sociedad y Cultura; Lenguaje, Cognición y Educación; y Lenguaje y Discurso que desarrollan esta característica:

Adicionalmente, debe estar en capacidad de investigar, innovar y profundizar de forma autónoma en el conocimiento de dichos fundamentos, lo cual involucra: **Apropiar la trayectoria histórica y los fundamentos epistemológicos del campo disciplinar y/o de los saberes específicos que estructuran el programa de formación** [Teoría lingüística]. **Dominar los referentes y formas de investigar del campo disciplinar o profesional.** Desarrollar actitudes y disposiciones frente al trabajo académico y la formación permanente. (Numeral 2.2. Los resaltados son propios).

Volviendo al capítulo reseñado, se mantiene la idea de que el plan curricular para la formación de docentes sigue presentando dificultades para integrar la lingüística teórica con la formación en contextos reales de comunicación. Es más, este trabajo es una nueva etapa que se fundamenta en una propuesta diseñada como intervención didáctica, que se explica

12. El resaltado es propio.

en una publicación previa de los autores¹³. Se plantea el análisis de una muestra intencional, recolectada en 2013, a un grupo de 28 programas pertenecientes a las facultades de educación, destinado a formar docentes de lengua castellana en un contexto pedagógico. Se revisaron los planes de estudio y los microcurrículos (*syllabus*) de dichos programas de lengua castellana.

En la categoría «Componente de estudio de la lengua», los autores hallaron «un marcado énfasis en dos aspectos centrales de la lingüística: el enfoque sistémico y el estructuralista» (p. 148), que conduce inevitablemente a presentar el transcurrir histórico de la lingüística y sus avances en el estudio del lenguaje. No parece haber, en el manejo de los contenidos temáticos, una orientación hacia la dinámica discursiva, es decir, la interacción de y dentro de la vida cotidiana. Indicaron los autores que el porcentaje de las asignaturas correspondiente al proceso de formación lingüística es inferior al de las asignaturas de componente pedagógico. Las asignaturas de didáctica se proponen como el puente que une conocimientos teóricos y contextos reales de comunicación.

Si se le presenta al futuro profesor de español únicamente el componente de la lengua —o los cursos de lingüística—, dejando de lado otros aspectos como la didáctica de la lengua y otros cursos relacionados con la configuración discursiva de un profesor de español idealizado por el MEN, al final de la formación se tendrá a un profesional, según los autores, con el siguiente perfil:

[...] el futuro profesor de español como lengua materna, consciente o inconscientemente, se enfrenta a disyuntivas entre lo que pudo conocer y reflexionar a través de algunos espacios académicos y bibliográficos y lo que le dictan desde las instituciones gubernamentales y educativas (...) Es así como, si el profesor asume solamente lo dispuesto desde las instituciones, o se ve obligado a asumirlo, tendrá que privilegiar una visión no problemática de la disciplina, en tanto que los campos que la configuran son presentados con una cohesión que, en el ejercicio de la profesión puede ser difícil (p. 153).

EL MEN quería tener el control discursivo total. Para ello, diseñó una cartilla dedicada a la práctica pedagógica. ¿Cuáles eran sus verdaderas intenciones al publicar una cartilla titulada «La práctica pedagógica como escenario de aprendizaje»?¹⁴ Para el caso de esta reseña, solo se centrará la atención en el requerimiento relacionado con la integración de

13. Cisneros, Olave y Rojas (2016b).

14. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-357388_recurso_1.pdf

los saberes disciplinares y pedagógicos dentro de los planes de estudio de las licenciaturas. Ante dicho asunto, se plantea la siguiente pregunta: «¿La Resolución 2041 de 2016 disminuye el componente disciplinar y da prelación al componente práctico?» El MEN (denominación dada a un grupo de maestros universitarios convertidos en asesores/consultores/capataces/instrumentalistas) respondió:

El MEN reconoce que para contar con excelentes docentes es necesario que su formación inicial apunte a los que la Ley general de Educación (Ley 115 de 1994) define en el artículo 109 como una de sus finalidades: Desarrollar la teoría y la práctica pedagógica como parte fundamental del saber del educador. En este sentido, **la relación de las teorías inmersas en los saberes disciplinares y pedagógicos, y las didácticas que permiten en la práctica el desarrollo de dichos saberes, se conjugan en el quehacer docente, en tanto que entre ellas existe una relación dialéctica.** Por tal motivo no es posible establecer categorías de relevancia entre saberes disciplinares y pedagógicos y prácticas pedagógicas.

En concomitancia con lo anterior, el artículo 2 de la Resolución 2041 de 2016, relaciona las competencias profesionales de un educador estructuradas en cuatro componentes que contemplan en un mismo nivel de relevancia, el “**contenido pedagógico y disciplinar**”. Adicionalmente, en el numeral 2.4 de este mismo artículo se menciona la capacidad con la que debe contar un maestro para **aprehender y apropiar el contenido disciplinar desde la perspectiva de enseñarlo y como objeto de enseñanza**, lo que conlleva a que el licenciado, en un proceso continuo de reflexión y autoaprendizaje, **estudie la disciplina y las formas de enseñarla** para lograr más y mejores aprendizajes en sus estudiantes. Para esto, el programa debe incluir formación en pedagogía, didáctica de los saberes escolares, **formación disciplinar** e investigativa tanto pedagógica como en el saber específico.

En el numeral 2 de la Resolución 2041 del 3 de febrero de 2016, Contenidos curriculares y competencias del educador, se afirma que la Institución de Educación Superior diseñará sus currículos de los programas de licenciatura asegurando que sus egresados, una vez estén en el ejercicio de su profesión como licenciados, tengan capacidad para garantizar pertinencia y logro de los procesos educativos a partir de la apropiación de los Estándares Básicos de Competencias, lineamientos curriculares y referentes de claridad, con el fin de fortalecer los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Los estudiantes de licenciatura deben comprender y apropiar las dinámicas de aula y su contexto, reconocer las diferencias y modalidades de formación de niños y niñas, adolescentes, jóvenes y adultas y, asociar todo ello con la disciplina que se enseña y con las situaciones, eventos o fenómenos que dicha disciplina conlleva (MEN, 2016, p. 10).

Y vuelve el interrogante: ¿Cómo integrar los saberes disciplinares y los saberes pedagógicos para conectarse con la realidad comunicativa? En las discusiones universitarias alrededor del discurso disciplinar, el énfasis en lo disciplinar está en el centro de los contenidos de los cursos. El discurso científico de los lingüistas, en particular su

manera de seleccionar objetos de estudio y desarrollar sus modelos teóricos, permite apreciar las diversas caras del lenguaje y de las lenguas. Está claro que:

[...] cada teoría se fija unos propósitos, los jerarquiza de uno u otro modo, y acepta condicionamientos que pueden no coincidir con los de otras propuestas teóricas. Los ámbitos con los que se relaciona el lenguaje humano son tantos y tienen tantas implicaciones (sociales, históricas, biológicas, etc.), que de cara a su estudio cabe imaginar múltiples posibilidades en cuanto a objetivos, prioridades entre ellos métodos para satisfacerlos (Lorenzo y Longa 1996, p. 19).

El profesor de español debe saber que la lingüística es el campo disciplinar que se ha especializado en explicar la especificidad de las lenguas humanas y la particularidad del lenguaje como facultad biológica humana. No es fortuito que Fernández Pérez haya afirmado que:

[...] el grado alcanzado por la Lingüística en la actualidad, no sólo se plasma en el crecimiento y en su determinación por áreas exclusivas (las ramas y las divisiones, y el denso campo de las aplicaciones), sino que la madurez lograda en nuestro ámbito se manifiesta en el desarrollo de valoraciones internas de la Lingüística en su globalidad y de muchas de sus áreas y escuelas. De ahí que resulte inexcusable la presencia de contenidos de Epistemología de la Lingüística como muestra de la solvencia de la Lingüística en la actualidad (Fernández Pérez, 1999, p. 15).

Las conclusiones del capítulo invitan, incitan, a proponer respuestas a un grupo de interrogantes planteados como síntesis y como proyección. Son de especial interés para esta reseña las tres primeras: «¿cuáles son los límites de la didáctica?, ¿qué tanto es posible esperar de la disciplina? (...) ¿qué escapa de ella y la desborda en la formación integral de los sujetos?» (p. 157). Los autores sugirieron tímidamente algunas respuestas, no desde el plano conceptual, sino desde los resultados hallados en los documentos recolectados y analizados. Así las cosas, se observa que:

La preocupación por el «hacer» en la clase de didáctica contrasta con la planificación de la clase de práctica pedagógica; desde allí se evidencia una separación entre la intervención didáctica en contextos reales de aula y la planeación de esa intervención en aulas imaginadas (p. 157).

El capítulo se cierra haciendo un énfasis en la formación docente en didáctica de la lengua (y no de lenguaje), en la preparación didáctica y en la práctica pedagógica, pero no dice nada del papel de la disciplina, del lugar del saber disciplinar. Como complemento al interrogante «¿qué tanto es posible esperar de la disciplina?», se puede incluir una tesis

provocadora, a manera de respuesta, planteada por Tobón de Castro: «cada disciplina al crear su cuerpo de conocimiento va generando su propia pedagogía» (Tobón de Castro, 1993, p. 292).

En conjunto, puede decirse que el libro es interesante, ya que mantiene viva la discusión en torno la enseñanza de la lengua materna, en buscar alternativas y citar los casos más destacados en la formación de profesores de español. En el libro se dan cita profesores de diversas procedencias, orientaciones disciplinares y prestigio institucional. Es un libro que debe sugerirse como texto de consulta indispensable para los cursos de didáctica de la lengua y de la literatura, y ser discutido en los seminarios y encuentros de práctica pedagógica.

Referencias bibliográficas

1. Arboleda, R. (1988). La lingüística en la educación básica. *Forma y Función*, 3, 58-69.
2. Arboleda, R. (1986). Sobre la reforma curricular: el caso de español y literatura. *Revista Colombiana de Educación*, 18, 142-174.
3. Baena, L. (1996). Lo semántico en la enseñanza de lenguas extranjeras. *Lenguaje*, 24, 91-97.
4. Baena, L. (1996). Lingüística, orientaciones lingüísticas y metodología. *Lenguaje*, 24, 98-103.
5. Bosque, I. (1997). *La búsqueda infinita. Sobre la visión de la gramática en Salvador Fernández Ramírez*. Recuperado de http://www.rae.es/sites/default/files/Discurso_Ingreso_Ignacio_Bosque.pdf
6. Charaudeau, P. (1995). Une analyse sémiolinguistique du discours. *Langages* 117, 96-111.
7. Cisneros, M., Olave, G. & Rojas, I. (2015). Didáctica y Lingüística: un desafío desde la universidad para la educación básica. *Cuadernos de lingüística hispánica*, 26, 159-174.
8. Fernández Pérez, M. (1999). *Introducción a la lingüística*. Barcelona, Ariel.

9. Hagège, C. (1985). *L'homme de paroles. Contribution linguistique aux sciences humaines*. Paris: Fayard En Rodrigo Zapata Cano (Trad.) [*El hombre de palabras. Contribución lingüística a las ciencias humanas*. Bogotá, Instituto Caro y Cuervo, 2010.
10. Halliday, M.A.K. (1982). *El lenguaje como semiótica social*. México, FCE.
11. Lorenzo, G., Longa, V. (1996). *Introducción a la sintaxis generativa*. Madrid, Alianza.
12. MEN, La práctica pedagógica como escenario de aprendizaje. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-357388_recurso_1.pdf
13. Pardo, F. (1990). *La sintaxis en la enseñanza de la lengua española*. Neiva, cuadernillo policopiado.
14. Pardo, F. (1987). Acerca de la competencia comunicativa. *Thesaurus, Tomo XLII, No 2*, 320-336.
15. Pardo, F. (1982). Semanticismo vs. Sintacticismo. Ficción Vs. Ficción. *Revista Colombiana de Lingüística*, 2(1), 54-79.
16. Ramírez, L. (1993). El estudio interdisciplinar del lenguaje. *Thesaurus, Tomo LIII, No 3*, 472-488.
17. Rastier, Francois & Bouquet, Simon (Éds). 2002. *Introduction aux sciences de la culture*. Paris : PUF.
18. Tobón de Castro, L. (1993). Propuesta de un proyecto lingüístico para el estudio del español como lengua propia. *Thesaurus, Tomo XLVIII, No 2*, 292-335.
19. Ulloa, A. (1986). La teoría de los discursos: un marco conceptual para la didáctica de la lengua materna. *Revista Colombiana de Lingüística*, 6, 7-42.
20. Rojas, G. & Jiménez, H. (Comps.) (2016). *Memorias del primer congreso nacional de didáctica de la lengua castellana y la literatura. Debates contemporáneos sobre la enseñanza de la lengua castellana y la literatura*. Florencia, Caquetá: Universidad de la Amazonía.