

Presentación: La didáctica de la lengua y la literatura y la teoría crítica

Consol Aguilar | Universitat Jaume I

El monográfico que presentamos tiene la voluntad de compartir experiencias interdisciplinares ligadas a la DLL que han demostrado que empoderar a las personas afectadas por exclusión social es posible. Su propósito es visibilizar y contextualizar en la DLL la necesidad y la urgencia, en un tiempo de crisis, del tema elegido: la relación entre la DLL y la teoría crítica, vindicando la necesidad de una política cultural y educativa que conciba al profesorado y al estudiantado como agentes del cambio social, generando un aprendizaje dialógico y una investigación democrática, que ayuden a lograr un mundo más justo y solidario, desde el diálogo y el compromiso crítico personal, desde la emancipación comunicativa.

Palabras clave: *aprendizaje dialógico, educación e investigación democráticas, interdisciplinariedad, emancipación comunicativa, DLL y poder.*

This paper aims to share interdisciplinary experiences linked to language and literature teaching which have shown that it is possible to empower people who suffer social exclusion. The aim is to stress the urgent need, in times of crisis, to set the relationship between language and literature teaching and critical theory within the context of language and literature teaching. This relationship should vindicate the need for cultural and educational policies that see teachers and students as agents of social change and create dialogic learning and democratic research in order to work towards a fairer and most just world through dialogue and personal critical commitment and communicative emancipation.

Keywords: *dialogic learning, democratic education and research, interdisciplinarity, communicative emancipation, language and literature teaching and power.*

La présente monographie souhaite partager des expériences interdisciplinaires liées à la DLL qui ont montré que l'autonomisation des personnes touchées par l'exclusion sociale est possible. Son but est de visualiser et de contextualiser dans la DLL la nécessité et l'urgence du thème choisi en temps de crise, à savoir les relations entre la DLL et la théorie critique, justifiant la nécessité d'une politique culturelle et éducative qui conçoive les professeurs et les étudiants comme des agents de changement social, en générant un apprentissage dialogique et la recherche démocratique aidant à obtenir un monde plus juste et plus solidaire, à travers le dialogue et l'engagement critique personnel depuis l'émancipation communicative.

Mots-clés : *apprentissage dialogique, éducation et recherche démocratiques, interdisciplinarité, émancipation communicative, DLL et pouvoir.*

¿Qué haremos para indignarnos y no quedarnos ahí? Ahora empieza todo.

(Coixet, 2011: 76)

El monográfico que presentamos tiene como finalidad dar a conocer en el ámbito de la didáctica de la lengua y la literatura (DLL) experiencias muy potentes conceptualmente y que, además, en la práctica ya han demostrado su poder en la transformación de las desigualdades sociales. Experiencias interdisciplinares, en todos los niveles del sistema educativo, y también experiencias de empoderamiento de personas afectadas por la exclusión social, ligadas a la DLL. Estas experiencias han sido también implementadas internacionalmente. Todas las personas que figuran en la autoría de los artículos ya han demostrado, sobradamente, en la comunidad científica, su competencia y calidad en el tema del monográfico. Es una aportación interdisciplinaria vinculada a la DLL desde un posicionamiento freireano: transformar dificultades en posibilidades, convirtiéndonos en seres de transformación y no de adaptación. Esta presentación tiene como finalidad contextualizar la necesidad y la urgencia, en un tiempo de crisis, del tema elegido: la relación entre la DLL y la teoría crítica.

La teoría crítica defiende la radicalización de la democracia entendida como la defensa de la extensión de los derechos y las libertades para *toda* la ciudadanía (*por eso* es radical), no por otras (re)significaciones que pretenden desprestigiarla), la defensa de la transformación de las desigualdades sociales y educativas. Exige compromiso como formadores y formadoras, coherencia entre la teoría y la práctica. Exige compromiso en la construcción de la vida comunitaria en torno a un proyecto de posibilidad y de transformación. Nos exige compromiso con la

política cultural y educativa que favorece la transformación de las desigualdades, porque concibe al profesorado y al estudiantado como agentes del cambio social.

La DLL ligada a la teoría crítica radical se compromete a generar acciones e investigación que transformen situaciones de desigualdad social, entre las que podemos señalar: exclusión social, sexismo, violencia de género, racismo, discriminación por razón de diversidad física u homofobia. La literatura sobre pedagogía crítica evidencia que su finalidad es trabajar por las transformaciones sociales que ayuden a acabar con las desigualdades de todo tipo, trabajar a favor de un mundo más justo y solidario. Para ello hay que atender, como señala Henry Giroux (1997), al tipo de discurso que legitima el lenguaje, a las relaciones de la ética y el poder, a las implicaciones sobre cómo aprende el estudiantado y a cómo construye el profesorado su discurso, desde qué ideología y qué valores, reconociendo la parcialidad de todos los discursos, y creando una relación entre conocimiento y poder ligada al diálogo y al compromiso crítico personal.

La DLL tiene mucho que aportar en la defensa de la democracia. Appel y Beane (1997) señalan que en las escuelas se aprenden lecciones significativas sobre la justicia, el poder, la dignidad y el propio valor y nos recuerdan que, en cualquier nivel del sistema educativo, la democracia no se produce por casualidad, sino que debemos crear estructuras y procesos democráticos y, además, crear un currículo que aporte experiencias educativas democráticas al estudiantado, porque para tener efectos que duren en la vida del estudiantado y transformen las desigualdades sociales, las reformas escolares tienen que reconocer las condiciones sociales que rodean a las escuelas y combatir las condiciones indeseables.

El modelo de competencias se ha legitimado como el único y el mejor, como señala César Cascante (2004), cuando desde la comunidad científica educativa ya se ha demostrado que no es ni lo uno ni lo otro. También se nos advierte del peligro de convertir la educación en un cuasi mercado (Fernández, 2009) que sirva, exclusivamente, a los intereses de la economía neoliberal. Y Jaume Martínez Bonafé (2004: 136-138) evidencia el discurso hegemónico conservador en el discurso de las competencias, la estrategia neoconservadora de la colonización de la subjetividad, incidiendo en el papel del discurso. Su posicionamiento ha sido largamente compartido y argumentado en la comunidad educativa (Aguilar, 2012).

Como subraya Martha Nussbaum (2010), la educación debe prepararnos, sobre todo, para darle sentido a nuestra vida y, consecuentemente, en democracia todas y todos los jóvenes deben ser educados para convivir y decidir en una sociedad diversa. La autora visibiliza un aspecto muy importante en la concepción crítica de la DLL:

Cabe preguntarse qué sucede con el arte y la literatura, dos disciplinas de gran valor en la educación para la democracia. Antes que nada, la educación para el crecimiento económico mostrará cierto grado de desprecio por ambas, ya que a simple vista no derivan en el progreso económico de la persona ni de la nación. Por eso motivo, los programas relacionados con las artes y las humanidades están sufriendo recortes en todo el mundo, para dar lugar al desarrollo de la técnica. [...] Sin embargo, los especialistas en educación para el crecimiento económico no se limitan a hacer caso omiso de las disciplinas artísticas y humanísticas. En realidad, les tienen miedo, pues el cultivo y el desarrollo de la comprensión resultan especialmente peligrosos frente a la moral obtusa, que a su vez es necesaria

para poner en práctica los planes de crecimiento económico que ignoran la desigualdad. Resulta más fácil tratar a las personas como objetos aptos para ser manipulados si uno nunca aprendió a verlas de otra manera [...] un ingrediente esencial de toda vida dotada de dignidad humana es tener voz y voto en la elección de las políticas que gobernarán la propia vida. (Nussbaum, 2010: 45-47)

La necesidad de relacionar esas diversas subculturas artísticas y los significados que generan desde la DLL ya cuenta con investigación y experiencias, como, por ejemplo, la investigación intertextual del diálogo cultural entre literatura y artes llevada a cabo por Antonio Mendoza (2000 y 2003) o entre el cine y la literatura, por Celia Romea (2006 y 2007).

Reducir la teoría crítica a una simple metodología es una visión errónea y reduccionista, como nos recuerda Giroux (2008: 17-20):

Lo que hace que la pedagogía crítica sea tan peligrosa hoy en día [a los ojos de los neoconservadores] es que es el centro de su propia definición se encuentra en la tarea de educar a los alumnos y alumnas para que se conviertan en agentes críticos que se cuestionan y discuten, de manera activa, la relación entre la teoría y la práctica, entre el análisis crítico y el sentido común, entre el aprendizaje y el cambio social. La pedagogía crítica niega las mentiras oficiales del poder y la noción, totalmente reduccionista, de ser un método. [...] La pedagogía crítica abre un espacio en el que los alumnos y alumnas deberían ser capaces de asumir su propio poder como agentes críticos; proporciona una esfera en la que la libertad sin condiciones, una libertad para cuestionar y afirmar, resulta básica para los objetivos de la universidad, o incluso de la propia democracia. [...] Establecer conexiones entre la educación y la posibilidad de un mundo mejor no es una receta para el adoctrinamiento; más bien

marca la diferencia entre el académico como técnico y el profesor como un educador que medita sobre su papel y representa algo más que un instrumento de una cosmovisión aprobada, asentada y autorizada oficialmente. [...] La democracia no puede funcionar si los ciudadanos no disponen de autonomía, de independencia y de un criterio propio, cualidades indispensables para los alumnos y alumnas si van a efectuar juicios y elecciones vitales acerca de su participación y contribución a las decisiones que afectan a la vida cotidiana, a la reforma institucional y a la política gubernamental.

El papel protagonista de la voz del estudiantado, tener en cuenta sus subculturas de origen, uniendo cultura académica y popular, es, pues, fundamental, desde una práctica comprometida que iguala el aprendizaje y la formación de ciudadanos y ciudadanas críticos porque, como señala Jim Cummins (2002: 295):

La pedagogía transformadora utiliza la investigación crítica colaborativa para permitir a los alumnos que analicen y comprendan las realidades sociales de su propia vida y la de sus comunidades. Los estudiantes hablan, y con frecuencia actúan, en relación con los modos de transformar esas realidades mediante diversas formas de acción social. La enseñanza aspira a ir más allá de un currículo esterilizado, que sigue siendo la norma en la mayoría de las escuelas. [...] la lecto-escritura crítica refleja las capacidades analíticas que atraviesan la capa superficial de los argumentos persuasivos para alcanzar las realidades subyacentes y analizar los métodos y los fines de determinadas formas de persuasión.

Carlos Lomas y Uri Ruiz (2011) reflexionan sobre la relación entre competencia comunicativa y educación democrática, defendiendo la necesidad de textos que posibiliten la reflexión

sobre la propia realidad y la transformación de ésta, y señalan:

Los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y de la escritura constituyen momentos privilegiados de reflexión crítica y de autorreflexión. En la tarea de educar para la democracia, importa tanto la selección de textos que se propongan en clase para ser leídos como la reflexión que sobre ellos se promueva y el modo en que esa discusión se lleve a cabo. [...] Considerar el saber «no como un bien en sí mismo, ni como un medio para crear una visión amplia y humana de la vida en general, sino tan sólo como un ingrediente de la preparación técnica» (Russell, 2000: 6) es un riesgo que las «competencias» de los nuevos currículos pueden acarrear y que la educación lingüística, especialmente la literaria, debe eludir, pues, más allá de los imprescindibles conocimientos técnicos, es en ella donde mejor se puede abordar la visión amplia y humana de la vida en general. De hecho, es en la ficción donde pueden encontrarse los comportamientos inusuales, las condiciones de vida no vividas, los conflictos propios proyectados, el pensar, el actuar o el hablar divergentes. Es, por excelencia, el lugar que acerca al «distinto» y también el que nos permite reconocernos. (Lomas y Ruiz, 2011: 6-7)

También Lomas (2011a) defiende el poder de las palabras en la vida personal y social de las personas, el poder que nos proporciona o nos resta saber escuchar, hablar, leer y escribir y entender lo que escuchamos, leemos o vemos, recogiendo el legado freireano, y nos recuerda:

Estamos [...] ante un cambio ético o, si se prefiere, ante una manera de entender la educación (y la educación lingüística) que no elude su carácter ideológico y político [...] y se orienta a la construcción escolar de formas de vida y de relación equitativas y democráticas [...]. De ahí la importancia de con-

tribuir desde las aulas a la emancipación comunicativa de las personas y de ir construyendo a través de las palabras una educación acogedora, igualitaria e igualadora, [...] una educación lingüística en la que, como sugiriera Paulo Freire (1984), la lectura de la palabra favorezca una lectura del mundo que constituya la antesala de nuestro inalienable derecho a leerlo, a interpretarlo y a escribirlo de otras maneras. (Lomas, 2011a: 12)

La huella de Freire, el pedagogo más relevante del siglo xx y el que inspira todos los proyectos del siglo xxi unidos a la transformación de desigualdades sociales, en la teoría crítica es básica. Para comprobarlo únicamente debemos entrar en la base de datos ERIC, la más importante en educación, y comprobar la potencia y vigencia de su pedagogía de la posibilidad. La lectura freireana siempre supone un desafío, inquietud intelectual, predisposición e investigación. Y posicionamiento. Desde la DLL algunas voces han puesto en duda la actualidad de su legado:

La inclusión del pensamiento crítico en la formación ha sido uno de los valores en alza en la pedagogía de finales del siglo xx. Ésta estuvo ligada al criterio de alfabetización usado por Paulo Freire. No cabe duda de que la teoría educativa en el contexto que Freire la aplicaba, varía sustancialmente de nuestro entorno cultural. Hoy sin embargo otros términos han venido a explicitar de manera más concreta los aspectos varios del aprendizaje desde el discurso y hacia el discurso. (Piquer, 2009: 82)

Opiniones como la anterior han sido contraargumentadas largamente desde la comunidad científica. Por ejemplo, Peter McLaren expone (2001: 218, 232):

Es precisamente su rechazo [de Freire] a acomodar en una especie de «bolsa de trucos» las soluciones alternativas a la moda, lo que permite que su obra sea reinventada en los contextos en que se encuentran sus lectores, y de ahí que éstos puedan convergir en una traducción contextualmente específica a través de las fronteras geográficas, geopolíticas y culturales [...]. De hecho Freire instó a sus lectores a reinventarlo en el contexto de sus luchas locales. Lo que en todas las instancias de este proceso de reinención conviene retener es la constante e irrefrenable ética de la solidaridad y del utopismo inaudicable de Freire [...]. La obra de Freire necesita ser estudiada y puesta en práctica en un nivel más profundo que la falsamente íntima vacuidad que suele pasar por «dialógicos» encuentros entre los maestros liberales y sus alumnos, quienes se sientan con toda propiedad en círculos de diálogo y son motivados a exteriorizar sus sentimientos.

Una praxis limitada –una práctica que no toma en consideración la totalidad de las relaciones sociales– sólo reproduce el orden social dado y sus contradicciones dialécticas en su inversión. La praxis revolucionaria o crítica debe criticar las explicaciones ideológicas resultantes y transformar aquellas relaciones que constituyen las contradicciones sociales. [...] Freire es claro cuando afirma que la educación y los procesos culturales que apuntan a la liberación no tienen éxito cuando liberan a las personas de sus cadenas, sino cuando las preparan para liberarse por sí mismas, colectivamente. Esto es facilitado dialécticamente cuando la conversación es reemplazada por una praxis dialógica.

Giroux y McLaren (1998) defienden que el lenguaje puede ser usado para forjar y legitimar distintas lecturas del mundo, porque el lenguaje que empleamos para leer el mundo ayuda a construir nuestra subjetividad: a través

de él representamos la experiencia y la acción como el resultado de cómo interpretamos esa experiencia. Y a través del lenguaje y la experiencia producimos conocimiento. Y desde el CREA, uno de los centros de investigación educativa de más prestigio internacional, se evidencia en relación con la teoría de la acción dialógica de Freire algo muy importante en la concepción de la DLL:

En un clima dialógico de enseñanza y aprendizaje se generan preguntas, y quien pregunta sabe muy bien por qué lo hace. Las acciones dialógicas crean espacios educativos donde no existe el silencio, incluso cuando no se habla, porque «los educadores verdaderamente demócratas no están, son dialogantes» (Freire, 1997: 110). En una clase magistral donde el educador o educadora expone algo críticamente, promoviendo la curiosidad epistemológica de las y los educandos, también podemos hablar de acción dialógica, porque su intención al exponer algo no es que quienes le escuchan callen sino que le interpielen y que cuestionen la realidad a la que su explicación se refiere. El objetivo de la acción dialógica es siempre desvelar la verdad interaccionando con otras personas y con el mundo. En su teoría de la acción dialógica Freire distingue entre acciones dialógicas, es decir, acciones que promueven el entendimiento, la creación cultural y la liberación, y acciones antidialógicas, esto son acciones que niegan la posibilidad de diálogo, distorsionan la comunicación y reproducen el poder. (Aubert et al., 2008: 124-125)

Como evidencia Noam Chomsky (2007), debemos favorecer la reflexión crítica, dar al estudiantado la oportunidad de que experimente en la práctica qué es la democracia, porque la escuela debe comprometerse en la educación para la libertad y la democracia, en articular el conocimiento para poder reflexionar sobre la

realidad de manera no fragmentada, relacionando lo que ocurre en el mundo con la vida cotidiana, para que el estudiantado pueda participar en las decisiones que afectan a su vida; por tanto, la escuela no debe anestesiar el razonamiento del estudiantado, no debe reducir las metas de la educación a los requerimientos pragmáticos del mercado, de las culturas corporativas. Y defiende:

Es la responsabilidad intelectual de los maestros –o de cualquier otra persona que se mueva en este ámbito– intentar decir la verdad. [...] Es un imperativo moral: averiguar la verdad sobre las cuestiones más importantes [...] [a los estudiantes] no hay que verlos como un simple auditorio, sino como un elemento integrante de una comunidad con preocupaciones compartidas, en las que uno espera poder participar constructivamente. Es decir, no debemos hablarla, sino hablar con [...]. Los estudiantes no aprenden por una mera transferencia de conocimientos, que se engulla con el aprendizaje memorístico y después se vomita. El aprendizaje verdadero, en efecto, tiene que ver con descubrir la verdad, no con la imposición de una verdad oficial; esta última opción no conduce al desarrollo de un pensamiento crítico e independiente. (Chomsky, 2007: 28-29)

Daniel Cassany (2006) expone que la orientación sociocultural concibe la lectura y la escritura como construcciones sociales, actividades socialmente definidas. Y nos recuerda que la lectura varía a lo largo de la historia, la geografía y la actividad humana y que las prácticas de lectura y escritura se dan en ámbitos e instituciones particulares, evidenciando:

[El discurso] es un arma sutil, poderosa. Puede vencer, seducir, enamorar, irritar o manipular. Es tan poderosa, que todos deberíamos saber utilizarla, para poder garantizar un buen funcionamiento de la democracia. Deberíamos descubrir las intencio-

nes con que se usa cada discurso, las artimañas que trama, las ideologías que esconde o las tergiversaciones que amaña. (Y, siguiendo entre paréntesis, está claro que en una dictadura también es necesario –todavía más– descubrir lo que pretenden los discursos). (Cassany, 2006: 49)

Este investigador, pionero en las aportaciones ligadas a la literacidad desde la DLL en España, señala:

Para los nuevos estudios de literacidad, el aprendizaje mecánico de la letra impresa no basta para activar el desarrollo cognitivo o el razonamiento científico. Las prácticas sofisticadas de literacidad surgen de la interacción de un gran número de elementos culturales, entre los que la escritura actúa como interficie. También constituyen una herramienta empleada por las personas y los grupos para ejercer el poder. (Cassany, 2006: 76-77)

El trabajo de Lomas (1996) desde la imagen, con aportaciones magníficas desde la publicidad visibilizando el sexismo, entre otras cosas, y el de Cassany desde los nuevos alfabetismos ligados a las tecnologías digitales de la información y la comunicación, son imprescindibles para entender desde la teoría crítica la nueva concepción de la DLL. Investigando y trabajando de manera interdisciplinar desde autoras y autores como Prensky, concienciando sobre las diferencias entre nativos digitales e inmigrantes digitales (Cassany y Ayala, 2008), en la línea de los estudios de los nuevos alfabetismos (Lankshear y Knobel, 2008), Cassany defiende las buenas prácticas, frente a tareas mecánicas, individuales y reiterativas en las que se basa la lectura acrítica. Este investigador defiende la lectura crítica (Cassany, 2011b: 34-38), destacando: «Estamos al principio del inicio de este gran cambio que

sacude la educación, como el resto de la vida» (Cassany, 2011a: 21).

Prácticas que amenazan la hegemonía del poder tradicional, como señala Jordi Adell (2001), porque crean auténticas redes y comunidades de aprendizaje, trabajando desde un acceso a grandes cantidades de documentos, de manera multimodal, hipertextual, mediante multitareas, fomentando el autoaprendizaje y la cooperación (Cassany y Sanz, 2009). Porque, como destaca Ramón Flecha (en Aubert *et al.*, 2008), necesitamos conocer las nuevas teorías que se van aportando y compartiendo en la comunidad científica internacional:

El aprendizaje dialógico camina «a los hombros de los gigantes». Se basa en las principales teorías e investigaciones de la actual comunidad científica internacional, teniendo en cuenta su diversidad de saberes. Su enfoque interdisciplinar, necesario en el análisis de los problemas educativos, supera concepciones de aprendizaje que se han basado en alguna de las disciplinas despreciando las aportaciones de otras o incluso entrando en una guerra corporativa de disciplinas [...]. Si existe resistencia al paso de nuevas concepciones del aprendizaje, se estará formando al profesorado en teorías que ya han sido superadas y, por tanto, no generarán mejora de los aprendizajes de las niñas y de los niños. Además, la falta de compromiso científico de los formadores y formadoras del profesorado puede tener otra consecuencia negativa importante: la transmisión al profesorado de una actitud que legitima el funcionamiento supersticioso en educación.

Algunos investigadores e investigadoras sitúan el objeto de la DLL en la interrelación entre el docente, el aprendiz y el objeto de enseñanza que es la lengua o las lenguas, incidiendo en la teoría de sistemas. Por ejemplo,

Camps, Guasch y Ruiz (2010: 74) exponen:

La actividad educativa se lleva a cabo a través de los complejos mecanismos de interacción que se producen entre los tres vértices de ese triángulo en el que confluyen el docente, los alumnos y el objeto de enseñanza y de aprendizaje. Este triángulo, base del «sistema didáctico», representa el eje central de los procesos educativos y, por lo tanto, el núcleo duro de la investigación didáctica.

El espacio de tensión en el cual se establece la relación de enseñanza-aprendizaje está acondicionado por la diversidad de contextos en los cuales se incardina. [...] La incardinación del triángulo didáctico en una realidad sociocultural compleja y específica quiere decir que cada uno de sus polos en particular y las relaciones entre ellos participan de esta complejidad.

Y siguiendo a Van Lier (1994) exponen tres contextos en los que se ancla dicho triángulo: la escuela; la comunidad de barrio o pueblo; y el contexto político y económico a nivel de las organizaciones estatales y superestatales. Uno de los puntos que defienden es que la investigación muestra las funciones que cumple la interacción entre los aprendices y los maestros y entre los aprendices entre sí en la resolución de tareas.

Desde el CREA nos advierten acerca de las limitaciones del triángulo interactivo ligado a la concepción constructivista, como herramienta de análisis de los procesos de enseñanza y aprendizaje escolar, y argumentan:

En la sociedad de la información la estructura de interacciones profesor/a-alumno/a-contenido/s se presenta como insuficiente para analizar y entender el aprendizaje escolar ya que actualmente adquieren cada vez más importancia las interacciones que tiene el alumnado con las familias y con multitud de personas adultas de la comunidad en variedad de espacios como la calle, el centro de tiempo libre

o los medios de comunicación. Sin embargo, el triángulo interactivo no considera la influencia de los contextos en el aprendizaje escolar aunque, desde hace tiempo y desde diferentes disciplinas, se ha estudiado cómo los entornos socioeconómicos y socioculturales influyen en los procesos y en los resultados de aprendizaje. Pero esos entornos pueden estudiarse con el objetivo de la adaptación o con el objetivo de su transformación. Sabemos que el primer enfoque reproduce los bajos resultados de aprendizaje y, por tanto, aumenta las desigualdades educativas y sociales, mientras que el segundo transforma los niveles de conocimiento previo y aumenta la igualdad. [...] Es importante estudiar los contextos socioculturales del aprendizaje, pero desde una perspectiva transformadora de las variables que puedan dificultar el éxito escolar. Lejos de esto, cuando la concepción constructivista del aprendizaje significativo ha tenido en cuenta el contexto, fuera del triángulo interactivo, lo ha hecho desde una perspectiva adaptadora que reproduce los bajos niveles de aprendizaje y las desigualdades sociales. (Aubert et al., 2008: 72-73)

Y en la misma línea, Donalddo Macedo (2005: 42) evidencia la estrecha relación entre la política lingüística y la enseñanza de la lengua, subrayando el poder y la desigualdad:

Las escuelas como lugares donde se reproduce la lengua y el conocimiento legítimo han promovido una «visión negativa» de los estudiantes de entornos lingüísticos y culturales distintos, de modo que han conseguido imponer una norma lingüística que define un criterio socialmente reconocido de «corrección» lingüística. Como lugares de reproducción cultural, las escuelas han negado constantemente las experiencias de grupos de estudiantes específicos de diversos entornos lingüísticos y culturales para asegurarse la transmisión de lo que cuenta como conocimiento, es decir, la

cultura occidental, y para asegurar la asimilación nacional y preservar la dominación occidental en el currículo.

Otros autores, como Van Dijk (2003) y James Gee (2005), han evidenciado la multiplicidad de discursos y alfabetizaciones existentes y que los grupos dominantes, los que poseen los discursos, los imponen sobre otros grupos y discursos que no forman parte de dicha élite. O como defiende Gordon Wells (2001), la necesidad de una indagación dialógica para encontrar soluciones para la problemática de la enseñanza pública.

De la defensa de esos otros discursos podemos citar aportaciones desde la DLL como, por ejemplo, la recuperación de la memoria histórica desde la recuperación de la memoria literaria de Carlos Lomas (2011), desde lo que denomina *lecciones contra el olvido*, en una experiencia interdisciplinar que defiende el valor de la memoria contra la amnesia colectiva. O la recuperación de la voz de las guerrilleras antifascistas de Aurora

Marco (2011), que además ha dado como resultado el documental *Silenciadas*, dirigido por Pablo Ces, premiado en el Festival Internacional de Cine de Derechos Humanos de Santa Coloma de Gramenet. Esta investigadora ya había recuperado la voz de las mujeres no académicas junto a las académicas ligada a la de las mujeres que destacaron intelectualmente (Marco, 2007), que dio pie a una exposición que recorrió municipios gallegos instalándose en lugares –como estaciones de autobuses– ligados a la vida cotidiana y la cultura popular.

Los cinco artículos que configuran este monográfico ilustran la coherencia entre la teoría y la práctica y nos ayudan a que la utopía no se aleje de nuestras vidas. A través de sus textos se visibiliza la necesidad de una defensa de la democracia desde niveles educativos distintos, desde lugares distintos. Porque, como dice Pepa Gamboa: «La utopía es un escándalo, hace mucho ruido». Y tenemos oídos. Solamente nos hace falta tener ganas de escuchar.

Bibliografía

- ADELL, J. (2001). «El fomento de las nuevas tecnologías aplicadas a la formación presencial». En: *I Congreso de Aplicación de las Nuevas Tecnologías en la Docencia Presencial y e-Learning* (pp. 12-15). Valencia: Universidad Cardenal Herrera.
- AGUILAR, C. (2012). «La teoría crítica y la DLL: ¿Qué discurso se defiende en la formación de maestros y maestras desde el lenguaje de las competencias?». En: *Actas del XII Simposio Internacional de la SEDLL* (pp. 70-86). Sevilla: Universidad de Sevilla.
- APPEL, M.W.; BEANE, J. (1997). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.
- AUBERT, A. et al. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia.
- CAMPS, A.; GUASCH, O.; RUIZ, U. (2010). «La didáctica de la lengua (las lenguas) y la literatura». *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, núm. 55, pp. 71-80.
- CASCANTE, C. (2004). «La reforma de los planes de Estudio. Un análisis político de los discursos sobre la Formación Inicial de los Profesionales de la Educación». *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, núm. 18(3), pp. 145-167.
- CASSANY, D. (2006). *Tras las líneas*. Barcelona: Anagrama.
- (2011a). «Después de Internet». *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, núm. 57, pp. 12-22.
- (2011b). «Prácticas lectoras democratizadoras». *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, núm. 58, pp. 29-40.
- CASSANY, D.; ALIAGA, C. (2009). «Miradas y propuestas sobre la lectura». En: CASSANY, D. (comp.). *Para ser letrados: Voces y miradas sobre la lectura* (pp. 13-22). Barcelona: Paidós.

- GIROUX, H. (1997). *Cruzando límites: Trabajadores culturales y políticas educativas*. Barcelona: Paidós.
- (2008). «Introducción: Democracia, educación y política en pedagogía crítica». En: McLAREN, P.; KINCHELOE, J.L. (eds.), *Pedagogía crítica: De qué hablamos, dónde estamos* (pp. 17-22). Barcelona: Graó.
- GIROUX, H.; McLAREN, P. (1998). *Sociedad, cultura y educación*. Madrid: Miñó y Dávila.
- LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. (2008). *Nuevos alfabetismos: Su práctica cotidiana y el aprendizaje en el aula*. Madrid: Morata.
- LOMAS, C. (1996). *El espectáculo del deseo: Usos y formas de la persuasión publicitaria*. Barcelona: Octaedro.
- (2011a). «El poder de las palabras y las palabras del poder. Enseñanza del lenguaje y educación democrática». *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, núm. 58, pp. 9-21.
- (2011b). *Lecciones contra el olvido: Memoria de la educación y educación de la memoria*. Barcelona: Octaedro.
- LOMAS, C.; RUIZ, U. (2011). «Competencia comunicativa y educación democrática». *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, núm. 58, pp. 5-8.
- MACEDO, D. (2005). «La política de la intolerancia, la política lingüística de los EE.UU.» En MACEDO, D.; DENONINOS, B.; GOUNARI, P.: *Lengua, ideología y poder* (pp. 29-44). Barcelona: Graó
- MARCO, A. (2007). *Diccionario de mujeres gallegas*. Vigo: A Nosa Terra.
- (2011). *Mujeres na guerrilla antifranquista galega*. Santiago de Compostela: Lajovento.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (2004). «La formación del profesorado y el discurso de las competencias». *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, núm. 8(3), pp. 127-143.
- McLAREN, P. (2001). *El Che Guevara, Paulo Freire y la pedagogía de la revolución*. México: Siglo XXI.
- MENDOZA, A. (2000). *Lecturas de museo*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- MENDOZA, A.; CERRILLO, P. (2003). *Intertextos: Aspectos sobre la recepción del discurso artístico*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- NUSSBAUM, M.C. (2010). *Sin fines de lucro: Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Madrid: Katz.
- PIQUER, A. (2009). «Gestión del conocimiento y arte del texto. De Internet a la interculturalidad». *Lenguaje y Textos*, núm. 30, pp. 81-92.
- ROMEA, C. (2006). *Literatura universal a través del cine*. Barcelona: Horsori.
- ROMEA, C.; ECHAZARRETA, C. (2007). *Literatura universal a través del cine*. Barcelona: Horsori.
- WELLS, G. (2001). *Indagación dialógica*. Barcelona: Paidós.