

GLOBALIZACIÓN Y ENSEÑANZA DE LENGUAS: HACIA UNA CLASE RIZOMÁTICA

GLOBALIZAÇÃO E ENSINO DE LÍNGUAS: PARA UMA CLASSE RIZOMÁTICA

Orlando Fernández AQUINO¹
Kenia Maria de Almeida PEREIRA²
Roberto Valdés PUENTES³

RESUMEN

El trabajo parte de una contextualización de las condiciones en que vive la sociedad postmoderna. Para ello se hace un análisis de aspectos económico-sociales y sociolingüísticos, para insertar en ese contexto la problemática de la enseñanza de lenguas. Se combinan diferentes enfoques de interpretación del ámbito de lo que Sygmunt Bauman llama modernidad líquida, a partir de autores como Edgar Morin y Nicolau Sevcenko. Se trabajan conceptos como complejidad, multiculturalismo, pluriculturalismo, multilingüismo, plurilingüismo, rizoma, etc. La teoría del rizoma de Deleuze & Guattari sirve de marco para la elaboración de una concepción rizomática de la clase de lengua, a tono con las circunstancias, los problemas y la realidad que vive el mundo de hoy.

Palabras clave: Clase de Lengua Extranjera. Complejidad. Globalización.

RESUMO

O trabalho inicia-se com a contextualização das condições em que vive a sociedade pós-moderna. Faze-se uma análise dos aspectos econômico-sociais e sócio-lingüísticos para inserir nesse contexto a problemática do ensino de línguas. Combinam-se diferentes enfoques de interpretação do fenômeno que Sygmunt Bauman chamou de modernidade líquida, partindo de autores como Edgar Morin e Nicolau Svcenko. Trabalham-se os conceitos de complexidade, multiculturalismo, pluriculturalismo, multilingüismo, plurilingüismo, rizoma, etc. A teoria do rizoma de Deleuze & Guattari serve de marco para elaboração de uma concepção rizomática da aula de língua, de acordo com as circunstâncias, os problemas e as realidades do mundo de hoje.

Palavras-chave: Aula de Língua Estrangeira. Complexidade. Globalização.

¹ Professor Doutor, Curso de Especialização em Língua e Literatura Espanhola e Hispano-americana, Instituto de Letras e Lingüística, Universidade Federal de Uberlândia. Av. João Naves de Ávila, 2121, Campus Santa Mônica, 38408-100, Uberlândia, MG, Brasil. Correspondência para/Correspondence to: O.F. AQUINO. E-Mail: <ofaquino@gmail.com>.

² Professora Doutora, Programa de Mestrado em Teoria Literária, Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, MG, Brasil.

³ Professor Doutor, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, MG, Brasil.

INTRODUCCIÓN

En los últimos años hemos tenido una constante preocupación por formarnos una comprensión lo más exacta posible sobre el mundo actual, sus problemas y condicionamientos de todo tipo. Siempre nos ha parecido de primera importancia que los profesores tengamos una conciencia clara de la realidad histórica que vivimos, la cual contextualiza, enmarca y determina, en buena medida, nuestra labor docente. Por eso comenzamos este artículo haciendo una sistematización, a grandes rasgos, de la consolidación del capitalismo a nivel global a partir de la década de 1970, momento en que se da para unos la llamada *era de la globalización* (SAVCENKO, 2001), para otros la *mundialización* (teóricos franceses en general) para algunos la modernidad líquida (BAUMAN, 2001), y para otros la era de la complejidad y de la transdisciplinariedad (MORIN, 2001).

Acto seguido insertamos la problemática de la enseñanza de lenguas en ese contexto, aprovechando las experiencias y la síntesis de los mejores resultados investigativos de los últimos diez años. Esto permite comprender los desafíos a que hoy nos enfrentamos los profesores de idiomas, urgidos por el *multiculturalismo*, el *plurilingüismo* y la *transdisciplinariedad*, entre otras exigencias. La teoría del rizoma, formulada por Deleuze e Guattari (1995), permite comprender que la lengua, la cultura y el pensamiento humano no son exactamente lo que pensábamos hasta hace apenas dos décadas. Cuando examinamos el modelo de clase aportado por el enfoque histórico-cultural, a la luz de la teoría del rizoma -sin negarle su riqueza y alcance-, comprendemos las insuficiencias del primero, y a la vez la necesidad y posibilidad de su reformulación y modernización.

El propósito de este artículo, en síntesis, es ofrecer una visión de conjunto, de los problemas y desafíos impuestos por la era global y proponer una nueva concepción de la *clase de lenguas*, a fin de situar esa entidad esencial del proceso de enseñanza-aprendizaje a la altura del contexto de los tiempos actuales.

DESARROLLO

El contexto: consolidación del capitalismo a nivel global

Morin (2000), Bauman (2001), Sevcenko (2001) coinciden en señalar que a partir de la década de 1970, surge una nueva era caracterizada por un distinto ímpetu de transformaciones que se ha dado en llamar como la globalización neoliberal. En 1975 los circuitos integrados alcanzaron el pico de 12 mil componentes. A partir de ahí la Revolución Microelectrónica adquirió una aceleración explosiva. El vértigo de los cambios desencadenados nos trae la sensación de que las etapas históricas anteriores transcurrieron en cámara lenta.

El desarrollo de las innovaciones se da ahora en ritmos multiplicativos, provocando una reacción en cadena. En cortos períodos de tiempo el grueso del aparato tecnológico es sometido a saltos cualitativos en los que “la ampliación, la condensación y la miniaturización de sus potenciales reconfiguran completamente el universo de posibilidades y expectativas, tornándolo cada vez más imprevisible, irresistible e incomprensible.” (SEVCENKO, 2001, p.17).

Bauman (2001) ha denominado a esta época como la *modernidad líquida* en razón del desarrollo de las redes electrónicas y satelitales, de la proliferación de las pantallas (de las computadoras, de la televisión, de los radares, de los celulares y de las cámaras) que inundan los espacios públicos y privados y en los que todos somos celosamente vigilados a través de las redes y las cámaras. Ya no se requiere de la presencia física de los vigilantes, como en el caso del panóptico. Ahora el seguimiento es virtual y la consecuencia es el deterioro y la violación progresiva de la privacidad de las personas.

Otra característica de la época es el síndrome de la *aceleración tecnológica* que elimina la percepción del tiempo y, simultáneamente:

Oscurece las referencias del espacio. Fue ese el efecto que llevó a los técnicos a formular el concepto de *globalización*, implicando que, por la densa conectividad de toda la red de comunicaciones e informaciones envolviendo el conjunto del planeta, todo se tornó una sola cosa. (SEVCENKO, 2001, p. 20).

Es importante recordar que en los años 70, en medio de la crisis del petróleo, se tomaron una serie de medidas para acrecentar el mercado internacional. Los Estados Unidos de América del Norte abandonaron el patrón-oro como sustentación del mecanismo de cambio y provocaron un efecto de liberalización de los controles de cambio que después fue incorporado por las demás economías desarrolladas. Estas medidas generaron nuevos flujos del capital, y liberaron el control y las restricciones impuestas por los bancos centrales. Esto trajo consigo nuevas oportunidades de inversión en el mercado mundial, al margen de los límites de las fronteras nacionales.

Con las medidas de liberalización de los años 70 las empresas transnacionales encontraron campo fértil e ideal para su difusión sistemática por todo el mundo. Los agentes financieros fueron los más beneficiados, no solo por las medidas de desregulación y liberalización de los mercados, sino también por las innovaciones de la microelectrónica.

En consecuencia, las corporaciones más poderosas lograron un poder de acción que se sitúa por encima de los Estados, los parlamentos, los tribunales y la opinión pública. El Estado y la sociedad se han convertido en rehenes de las grandes transnacionales. Existe consenso acerca de que *la precariedad, la inestabilidad, la vulnerabilidad* son las características más difundidas de las condiciones de vida contemporánea. El *desempleo* se tornó un *problema estructural* del capitalismo y la *inseguridad* es un signo de los tiempos de hoy (BAUMAN, 2001, grifos nossos).

Lo anterior trae consigo el aumento de la marginalidad, la violencia criminal, la reducción del espacio público, la afectación de la convivencia en un clima de paz y democracia, la rápida concentración de la renta, el comercio de drogas, la inestabilidad financiera que torna el orden mundial cada vez más volátil. Estos aspectos son celosamente silenciados. Deleuze y Guattari (1995) llegan a la conclusión de que el capitalismo es siempre, por su propia naturaleza, neocapitalismo; y lo que es peor, siempre inventa una cara para el oriente y otra para el occidente, además de manipular ambas caras.

Nuevas teorías, nuevos desafíos

Los cambios generados por la Revolución Microelectrónica y la globalización neoliberal han tenido una importancia decisiva en la reformulación del pensamiento filosófico y científico en general. Estas teorías se presentan como actuales maneras de interpretación, aprehensión y conocimiento de la realidad global e imponen nuevos desafíos, nuevas visiones y nuevas formas de actuación en la búsqueda de una mediación en el proceso de equilibrio-desequilibrio que vive la sociedad actual. A continuación hacemos un esbozo de los aspectos principales de la teoría de la *complejidad* y de la teoría del *rizoma* – apoyados en las principales obras de sus creadores-, y de acuerdo con los fines del presente trabajo.

La teoría de la complejidad

El teórico francés Edgar Morin, se ha percatado como nadie del agotamiento progresivo del conocimiento en los marcos de las disciplinas tradicionales. Ha comprendido la necesidad de acceder al conocimiento transdisciplinario, se ha percatado de la interconexión de los fenómenos y procesos naturales, históricos y socioculturales; de la conformación reticular de los saberes, de la necesidad de un replanteamiento de la condición humana y de la exigencia de educar al hombre para vivir en

medio de incertidumbres, en una sociedad global donde siempre será preferible una cabeza bien hecha a una cabeza bien llena.

Morin ha sido el principal gestor de la teoría de la complejidad. El concepto de complejidad tiene una centralidad manifiesta en su teoría:

Existe complejidad, de hecho, cuando los componentes que constituyen un todo (como lo económico, lo político, lo sociológico, lo psicológico, lo afectivo, lo mitológico) son inseparables y existe un tejido interdependiente, interactivo, e inter-retroactivo entre las partes y el todo, el todo y las partes. (MORIN, 2004, p.14).

Debemos entender, entonces, que nuestra realidad es compleja porque al mismo tiempo que las partes son interdependientes, juntas hacen el todo, y su comprensión exige un enfoque en consecuencia con esto. En otra de sus obras principales, Morin (2000, p.14) profundiza en la problemática de la relación complejidad-pensamiento:

O complexo requer um pensamento que capte as relações, inter-relações e implicações mútuas, os fenômenos multidimensionais, as realidades que são simultaneamente solidárias e conflitivas (como a própria democracia que é o sistema que se nutre de antagonismos e que, simultaneamente, os regula), que respeite a diversidade, ao mesmo tempo que a unidade, um pensamento organizador que conceba a relação recíproca de todas as partes.

De acuerdo con esta concepción, si el pensamiento humano se dispone a aprehender y a conocer la realidad actual en cualquiera de sus campos, ha de actuar, necesariamente, desde la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad. Complejidad, interdisciplinariedad y transdisciplinariedad son tres nociones hermanadas en este paradigma emergente de la ciencia postmoderna.

Complexus significa o que foi tecido junto; de fato ha complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo (...), e há um tecido interdependente, interativo, e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si. Por isso a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade. “Os desenvolvimentos próprios a nossa era planetária nos confrontam cada vez mais inelutável com os desafios da complexidade. (MORIN, 2001, p.38, grifos nossos).

Este autor considera que el conocimiento pertinente es aquel que reconoce el carácter multidimensional del objeto cognoscible e inserta los datos en un contexto en que no se aíslan las partes del todo, ni las partes unas de otras. La consecuencia es que la educación debe promover la inteligencia general, apta para referirse a lo complejo, al contexto, de modo multidimensional y dentro de una concepción global. Lo que este autor está planteando es la necesidad de reformar el pensamiento para reformar la enseñanza y reformar la enseñanza para reformar el pensamiento.

Para una mejor comprensión de los conceptos de interdisciplinariedad y de transdisciplinariedad, es aconsejable comenzar por una noción que les antecedió en el progreso del conocimiento científico. Nos referimos al término multidisciplinariedad. En el campo educacional, la multidisciplinariedad hace alusión a la antigua concepción curricular - heredada de la complementariedad entre las disciplinas tradicionales-, caracterizada por la colocación simultánea de un conjunto de disciplinas, de manera sumativa y yuxtapuesta, sin que se expliciten las relaciones entre ellas. La estructura que se obtiene con esta variante es un currículo en forma de rejas. La interdisciplinariedad se refiere a la interacción entre dos o más disciplinas *en lo que* concierne a los campos conceptuales, leyes y principios; a las ideas rectoras, las acciones, tareas y

procedimientos de investigación. La interdisciplinariedad puede dar origen al surgimiento de nuevas disciplinas como es el caso de la bioquímica, la microelectrónica y otras. El currículo interdisciplinario significó un enorme paso de avance en la evolución de la teoría y la práctica curricular. La transdisciplinariedad exige la integración total, dentro de un sistema globalizador y trata de explicar la realidad más allá de la parcialidad de las disciplinas. La transdisciplinariedad supone la determinación de sistemas conceptuales comunes a un campo del saber o de la ciencia. Los currículos basados en la transdisciplinariedad abordan el estudio de la realidad a partir de proyectos, resolución de problemas o campos temáticos con la debida amplitud y se les denomina currículos *globalizantes* o postmodernos (ANASTASIOU; ALVES, 2003).

La teoría del rizoma

Por su parte, con antecendencia a los trabajos de Morin, los estudiosos Deleuze y Guattari (1995) formularon su teoría del conocimiento y aprehensión de la realidad en forma de *rizoma*. Estos autores niegan el estructuralismo, el marxismo y todas las teorías científicas basadas en principios dicotómicos, arbóreos, genealógicos, de causa-efecto, etc., proclamando la teoría de la *multiplicidad lineal*, de la *dimensionalidad*, de la *discontinuidad*, del *conocimiento en redes*, del *mapeamiento conceptual* y otras formas planimétricas del conocimiento, cuya mejor ilustración es el *rizoma*. Según Deleuze y Guattari (1995, p.32) un rizoma presenta las siguientes características:⁴

- O rizoma conecta um ponto qualquer com outro ponto qualquer e cada um de seus traços não remete necessariamente a traços de mesma natureza.

- Ele não é feito de unidades, mas de dimensões, ou antes, de direções movediças.
- Ele não tem começo nem fim, mas sempre um meio pelo qual ele cresce e transborda.
- ele constitui multiplicidades lineares a *n* dimensões, sem sujeito nem objeto, exibíveis num plano de consistência e do qual o Uno é sempre subtraído (*n-1*). Uma tal multiplicidade no varia suas dimensões sem mudar de natureza nela mesma e se metamorfosear.
- O rizoma é feito somente de linhas: linhas de segmentaridade, de estratificação, como dimensões, mas também linha de fuga ou de desterritorialização como dimensão máxima segundo a qual, em seguindo-a, a multiplicidade se metamorfoseia, mudando de natureza.
- Oposto a árvore, o rizoma não é objeto de reprodução: nem reprodução externa como árvore-imagem, nem reprodução interna como a estrutura-árvore. O rizoma é uma antigenealogia.
- O rizoma procede por variação, expansão, conquista, captura, picada.
- O rizoma se refere a um mapa que deve ser produzido, construído, sempre desmontável, conectável, reversível, modificável, com múltiplas entradas e saídas, com suas linhas de fuga.
- O sistema é um sistema a-centrado não hierárquico e não significativo, sem General, sem memória organizadora ou autômato central, unicamente definido por uma circulação de estados.
- O que está em questão no rizoma é uma relação com a sexualidade, mas também com o animal, com o vegetal, com o mundo, com a política, com o livro, com as coisas da natureza e do artifício, relação totalmente diferente da relação arbórescente: todo tipo de 'devires'.

⁴ Hemos hecho aquí una selección de las características del rizoma que nos han parecido más relevantes de acuerdo con los propósitos del presente ensayo. Para una mayor exhaustividad debe consultarse la fuente originaria. Los trechos citados son textuales de la edición brasileña de la obra.

- Um rizoma é feito de platôs [...] Um platô está sempre no meio, nem início nem fim [...] (Um platô é) uma região continua de intensidades, vibrando sobre ela mesma, e que se desenvolve evitando toda orientação sobre um ponto culminante ou em direção a uma finalidade exterior. [...] Chamamos platô toda multiplicidade conectável com outras hastes subterrâneas superficiais de maneira a formar e estender um rizoma”.

Siguiendo esa línea de reflexión, Deleuze y Guattari (1995, p.25) aportan una visión renovada del *cerebro* y del *pensamiento*. Esta son sus palabras:

O pensamento não é arborescente e o cérebro não é uma matéria enraizada nem ramificada. O que se chama equivocadamente de ‘dendritos’ não assegura uma conexão dos neurônios num tecido contínuo. A descontinuidade das células, o papel dos axônios, o funcionamento das sinapses, a existência de microfendas sinápticas, o salto de cada mensagem por cima destas fendas fazem do cérebro uma multiplicidade que, no seu plano de consistência ou em sua articulação, banha todo um sistema probabilístico incerto, *un certain nervous system*. Muitas pessoas têm uma árvore plantada na cabeça, mas o próprio cérebro é muito mais uma erva do que uma árvore.

Es decir, se trata de un *concepto rizomático del pensamiento* que tiene mucho que ver con los procesos de aprendizaje, y cuya atención puede ser particularmente importante para la enseñanza y el aprendizaje de segundas lenguas.

Otro aporte principal de esta teoría es el propio concepto *lengua*, tan valioso a los profesores de idiomas. Para la formulación del *concepto rizomático de lengua*, se apoyan en una fórmula del lingüista alemán Harold Weinrich, quien plantea que la lengua es una realidad esencialmente heterogénea. Para Deleuze y Guattari (1995, p.16):

Não existe uma língua mãe, mas tomada de poder por uma língua dominante dentro de uma multiplicidade política. A língua se estabiliza em torno de uma paróquia, de um bispado, de uma capital. Ela faz bulbo. Ela evolui por hastes e fluxos subterrâneos, ao longo de vales fluviais ou de linhas de estradas de ferro, espalham-se como manchas de óleo [...] um método do tipo rizoma é obrigado a analisar a linguagem efetuando um descentramento sobre outras dimensões e outros registros. Uma língua no se fecha sobre si mesma senão em uma função de impotência.

Evidentemente este es un *concepto de lengua* que supera con creces el aportado por el estructuralismo saussureano y, particularmente, el ofrecido por el generativismo chomskiano, y se conecta directamente con el resto de las teorías deconstructivistas de la postmodernidad.

Los desafíos de la enseñanza de lenguas

Los problemas y desafíos que se presentan a la enseñanza de lenguas en la era de globalización han sido celosamente atendidos por organismos internacionales, pedagogos e investigadores de la lingüística aplicada en diversas partes del mundo. Entre los organismos internacionales con actuación especializada en la enseñanza de lenguas se destacan, particularmente, El Consejo Europeo para las Lenguas con sede en Straburgo, Francia⁵, y el

⁵ El Consejo de Europa (2001) para las Lenguas ha elaborado el *Marco común europeo de referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. El *Marco de referencia*...ha sido preparado con los resultados de más de diez años de investigación en los campos de la lingüística aplicada y de la metodología de la enseñanza de las lenguas extranjeras y constituye el documento de política lingüística más importante conocido hasta la fecha. Derivado de éste se creó un

Instituto Cervantes con sede en Madrid, España⁶. Ambas instituciones llevan a cabo importantes proyectos de Investigación + desarrollo, realizan congresos internacionales, son productoras de conocimientos especializados, poseen publicaciones y páginas *Web* para disponer los resultados de su labor.

Entre los grandes desafíos que enfrenta hoy la enseñanza de lenguas está el relacionado con el desarrollo de la competencia plurilingüe y pluricultural, vista como una necesidad generada por la sociedad global. Es significativo que, en el Marco de referencia europeo para las lenguas, los problemas inherentes al plurilingüismo se tratan en el capítulo 1, en el epígrafe dedicado a los fines y objetivos de la política lingüística, y no en el capítulo 6, consagrado al aprendizaje y a la enseñanza, lo que significa que el plurilingüismo es un enfoque para la enseñanza de lenguas todavía en construcción, que, a tono con las peculiaridades de la sociedad contemporánea, viene a sustituir el antiguo enfoque del multilingüismo.

Al multilingüismo se le define como “el conocimiento de varias lenguas o la coexistencia de distintas lenguas en una sociedad determinada. Se puede lograr simplemente diversificando las lenguas que se ofrecen en un centro escolar o en un sistema educativo concreto, procurando que los alumnos aprendan más de un idioma extranjero, o reduciendo la posición dominante del inglés en la comunicación internacional.” (CONSEJO DE EUROPA, 2001, p. 14). Por su parte,

el enfoque plurilingüe enfatiza el hecho de que conforme se expande la

experiencia lingüística de un individuo en los entornos culturales de una lengua, desde el lenguaje familiar hasta el de la sociedad en general, y después hasta las lenguas de otros pueblos (ya sean aprendidas en la escuela o en la universidad, o por experiencia directa), el individuo no guarda estas lenguas y culturas en compartimentos mentales estrictamente separados, sino que desarrolla una competencia comunicativa a la que contribuyen todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas y en la que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan. (CONSEJO DE EUROPA, 2001, p.15, grifos nossos).

Esto supone que una persona, en diferentes situaciones, puede apelar a distintas partes de esa competencia y comunicarse eficazmente con otros interlocutores. Los hablantes pueden cambiar de lengua o de dialecto usando la habilidad que cada uno tiene para hablar en un idioma y comprender otros. Se presume que existe un fondo común internacional que puede ser usado por las personas para dar sentido a un texto oral o escrito en una lengua desconocida. Los que tienen determinados conocimientos en una lengua pueden servir de mediadores y ayudar a comunicarse a hablantes de lenguas distintas. En situaciones de ausencia de mediadores, los hablantes de lenguas diferentes pueden conseguir comunicarse, siquiera rudimentariamente, poniendo en práctica expresiones en lenguas y dialectos diferentes y utilizando recursos paralingüísticos: mímica, gestos, expresiones faciales, etc.

instrumento de no menos trascendencia, el *Portafolio europeo de las lenguas*. Con anterioridad, el Consejo de Europa ya había producido textos de suma importancia como: *Transparencia y coherencia en el aprendizaje de lenguas en Europa* y *Objetivos para el aprendizaje de lenguas extranjeras*. Esta importante documentación está disponible en el sitio de Internet del Consejo de Europa: <<http://www.coe.int>>, en francés y en inglés. Los más importantes de ellos pueden encontrarse en español en el sitio del Instituto Cervantes: <<http://cvc.cervantes.es>>.

⁶ El Instituto Cervantes ha elaborado, con base en el *Marco común de referencia...*, antes que ninguna otra institución nacional europea, el *Plan curricular para la enseñanza del español como lengua extranjera*. La obra ha sido editada en tres volúmenes y alcanza unas 2000 páginas. Dicho *Plan Curricular* se considera una herramienta de primer nivel para los profesores de español en el mundo entero y para los profesionales afines. Entre sus últimos aportes ha dispuesto en su excelente sitio *Web* el *Diccionario de ELE*, un material que recoge términos clave del español como lengua extranjera, con un sistema de referencias cruzadas, dos bibliografías para cada término y más de 400 entradas.

Con esta concepción, la finalidad del aprendizaje de una o más lenguas extranjeras queda profundamente modificada. Ya no se persigue el dominio de las lenguas extranjeras, cada una considerada de forma independiente, con el hablante nativo como modelo ideal. Todo lo contrario, el propósito es el desarrollo de un repertorio lingüístico que integre todas las capacidades lingüísticas. Esto supone la diversificación de las lenguas que se enseñan en las instituciones educativas y que los alumnos deben desarrollar una competencia plurilingüe. Implica, además, que el aprendizaje de idiomas es una tarea para toda la vida, con fuerte apoyo de la motivación y la confianza de los estudiantes para enfrentarse a las nuevas experiencias lingüísticas fuera de la escuela. Las responsabilidades de los profesores, directivos y examinadores no se limitan al dominio de un idioma, por muy importante que este sea. El concepto de competencia plurilingüe y pluricultural tiende a:

- alejarse de la dicotomía supuestamente equilibrada de L1/L2 haciendo más hincapié en el plurilingüismo, del que el bilingüismo es sólo un caso particular;
- considerar que un individuo no tiene un repertorio de competencias diferenciadas y separadas para comunicarse dependiendo de las lenguas que conoce, sino una competencia plurilingüe y pluricultural que incluye el conjunto de esas lenguas;
- destacar las dimensiones pluriculturales de esta competencia múltiple, pero sin que esto suponga necesariamente proponer nexos de unión entre el desarrollo de las capacidades que se ejercitan al relacionarse con otras culturas y el desarrollo del dominio lingüístico comunicativo. (CONSEJO DE EUROPA, 2001, p.146).

Hacia una clase rizomática

Crítica de la clase tradicional

La importancia de la clase como tema y problema de la ciencia didáctica se refleja,

principalmente, en que notables investigadores les han dedicado relevantes estudios en diferentes contextos histórico sociales. La constante movilidad existente entre diferentes paradigmas educativos y las diversas concepciones que sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje pueden existir entre investigadores y docentes convierten a todo lo relacionado con la clase en una cuestión de palpitante actualidad.

Conviene recordar que en la antigüedad más remota, como tendencia, la enseñanza se organizaba de manera individual. Así, por ejemplo, en las escuelas catedrales y en los monasterios de la Edad Media, el preceptor o maestro daba lecciones individuales a cada uno de los alumnos. Estos no se agrupaban por edades ni niveles de conocimientos, y a pesar de usar el mismo local, formaban una masa informe que no era objeto de una enseñanza colectiva, sino individual.

La literatura especializada coincide en plantear que la primera noción de la clase de que se tiene noticia proviene del siglo XVII y fue formulada por Juan Amos Comenio (1592-1670) en su *Didáctica Magna*. Este autor afirmaba entonces:

Faltaba el modo de instruir simultáneamente a todos los discípulos de la clase y se empleaba el trabajo separadamente con cada uno de ellos; por lo cual, si llegaban a reunirse varios discípulos, se ocasionaba a los Preceptores un trabajo abrumador y los discípulos sufrían inútiles períodos de holganza. (LABARRERE; VALDIVIA, 2001, p.136).

A Comenio se le atribuye el haber descubierto la idea del trabajo del docente con un grupo de alumnos, así como un conjunto de características de la clase que aún guardan vigencia: "la determinación del tiempo regular de la clase; la determinación de las características de la edad de los alumnos que constituyen el grupo; el papel dirigente del profesor en el proceso de la clase, que influye sobre el desarrollo intelectual de los alumnos." (LABARRERE; VALDIVIA, 2001, p.137).

De lo anterior se pueden inferir importantes ideas: a) Desde los inicios del desarrollo de la enseñanza la relación profesor-alumno se manifiesta como una de las relaciones de comunicación más importantes de todo el proceso. De ahí que el profesor y el alumno sean los principales componentes personales del proceso de enseñanza-aprendizaje. b) La relación profesor-alumno en el desarrollo de la clase ha existido siempre, pero ha tenido una evolución en dependencia de la concepción del proceso pedagógico en las diferentes épocas históricas. c) En el desarrollo de la pedagogía se han conocido dos formas fundamentales de organizar la enseñanza: la individual y la colectiva.

En la actualidad, el modelo pedagógico privilegiado por profesores e investigadores educacionales tiene su inspiración en los aportes del enfoque histórico cultural de la psicología y la pedagogía, de L. Vigostki y seguidores. Ese modelo pedagógico focaliza el aprendizaje y el desarrollo integral de la personalidad de los estudiantes; pretende que los alumnos sean los verdaderos protagonistas de su desarrollo intelectual, emocional y físico, en tanto que el docente pasa a ser el organizador, guía, orientador, mentor y acompañante activo de ese proceso. O sea, se enfatiza en que la enseñanza y el aprendizaje sean concebidos como un proceso que desarrolla integralmente la personalidad del alumno. De acuerdo con esta concepción, el proceso de enseñanza-aprendizaje

[...] constituye la vía mediatizadora esencial para la apropiación de conocimientos, habilidades, normas de relación emocional, de comportamiento y valores, legados por la humanidad, que se expresan en el contenido de enseñanza, en estrecho vínculo con el resto de las actividades docentes y extra docentes que realizan los estudiantes. (SILVESTRE; ZILBERSTEIN, 2002, p.16).

Existe consenso, además, respecto a que la *clase es la célula organizativa* principal del proceso de enseñanza-aprendizaje. Uno de

los conceptos más completo que se hallan en la literatura didáctica tradicional sobre la *clase* ha sido ofrecido por A. Budarny:

La clase es una forma organizativa en que el maestro dirige, durante un tiempo fijado, y en un lugar especialmente asignado la actividad cognoscitiva colectiva de un grupo determinado y permanente de alumnos (grupo), tomando en cuenta las particularidades de cada uno de ellos, utilizando los tipos, procedimientos y métodos de trabajo que crean las condiciones favorables para que todos los alumnos dominen las bases del material de estudio directamente en el proceso de enseñanza, así como para formar y desarrollar las capacidades cognoscitivas de los mismos. (BATURINA, 1977, p.292).

Con ligeras variaciones, la mayor parte de los autores orientados dentro del *enfoque histórico cultural* (KLINGBERG et al., 1970; INSTITUTO CENTRAL..., 1989; ÁLVAREZ, 1999; LABARRERE; VALDIVIA, 2001), coinciden con esta definición. Siendo así, es posible formular un conjunto de rasgos comunes a toda clase según la escuela mencionada.

a) No debe confundirse la clase con el proceso de enseñanza-aprendizaje; ella es apenas un fragmento terminado, una "célula" de ese proceso.

b) La clase constituye una unidad más o menos cerrada de conocimientos, por lo que tiene un inicio, un desarrollo y un fin.

c) Debe desarrollar el pensamiento intelectual y creador de los alumnos, sin necesidad de que el profesor acuda a recetas fijas para ello.

d) La clase no es un objetivo en sí; es más bien un medio para lograr los objetivos de la enseñanza y el aprendizaje.

e) La clase transcurre en los límites de un tiempo y un espacio previamente fijados para ella.

f) Se constituye por grupos de alumnos que responden a edades y niveles de conocimientos afines.

g) Cada clase forma parte de un sistema mayor, el tema o la unidad, con el cual se integra y posee relaciones intrínsecas.

h) En la clase se presentan dinámicamente relacionados y adquieren plena expresión los componentes no personales del proceso pedagógico (problema, objetivos, contenidos, métodos, evaluación)...

i) En ella cobran vida las relaciones de comunicación y afecto entre profesor-alumno y alumno-alumno, de las que dependen en buena medida el éxito de la enseñanza.

De lo anterior se desprende que cada clase debe tener su propia razón interna, la cual se determina a partir del peso que en ella tienen sus componentes esenciales: objetivos, contenidos, métodos de aprendizaje y enseñanza. Cada clase es una obra de creación del docente que se singulariza por su carácter acabado y completo, por la cohesión de cada una de sus partes, por una lógica coherente que garantiza la construcción colectiva del conocimiento, las habilidades y los valores, en un proceso de comunicación afectivo-valorativo entre el profesor y los alumnos.

Sin lugar a dudas, esa concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje, y en especial de la clase, hizo aportes significativos al desarrollo de la pedagogía en el siglo XX. Entre ellos tenemos: la reafirmación de la clase como entidad espacio-temporal y su centralidad en el proceso educativo, el papel socializador del grupo, el peso de la comunicación y el afecto en el aprendizaje, la dialógica que ha de primar en la clase, etc. No obstante, a la luz de las teorías de la *complejidad* y del *rizoma*, esta concepción de la clase revela evidentes limitaciones. Entre ellas tenemos: 1) que se basa todavía en nociones dicotómicas: el papel del alumno y el papel del profesor; lo afectivo y lo cognitivo; lo instructivo y lo educativo; lo individual y lo grupal, lo docente y lo extra docente, etc. Por otra parte, en esa concepción subyace un sistema

estructural centrado, integrado por componentes (introducción, desarrollo, conclusiones; objetivos-contenidos-evaluación, etc.); unidades (temas, subtemas, etc.), jerarquías (el profesor organiza, controla, evalúa el proceso; el alumno aprende, participa, se desarrolla), unidades (cada clase es una unidad acabada y casi perfecta). Es una concepción del proceso y de la clase que pueden dar cuenta de la multidisciplinariedad y hasta de la interdisciplinariedad; pero difícilmente en sus marcos puedan ser posibles la transdisciplinariedad y la multiplicidad y por tanto el acceso al conocimiento complejo y reticular.

La clase rizomática: una propuesta superadora

En el particular contexto de la sociedad global que vive hoy la humanidad, la ciencia pedagógica y la didáctica (general y particular) no deberían andar a la saga de la filosofía, de la ciencia. Las teorías de la complejidad y del rizoma; y los desafíos del pluriculturalismo y del plurilingüismo planteados a la enseñanza de lenguas extranjeras, ofrecen un marco propicio para la modernización de la clase en general, y en especial de la clase de lenguas.

Para una mejor distinción terminológica, distinguimos entre la concepción del aula y de la clase. Respecto al aula nos hemos formado una visión de carácter espacial-funcional. A pesar de que en los tiempos actuales los espacios de realización de la clase han sufrido una verdadera dislocación, realizándose en museos, salas de computación, bibliotecas, industrias, talleres, comunidades, etc., el aula continúa siendo el espacio más desafiante entre todos aquellos sitios en que se concretan las relaciones pedagógicas en las instituciones educativas. Esto se debe, principalmente, a que ese tipo de sala ha sido concebido, diseñado y rediseñado históricamente para la función específica de educar a niños, jóvenes y adultos. Eso convierte al aula en un espacio privilegiado de la institución educativa, pues en ella tiene lugar la clase y por

tanto en ella ocurren, principalmente, los procesos de desarrollo de la personalidad de los alumnos.

El aula es el espacio privilegiado donde se despliegan o no, las competencias del profesor para coordinar el aprendizaje; es en ella donde se materializan o no, las políticas educativas; en el aula se logra o no, el uso eficiente de las Nuevas Tecnologías de la Informática y las Comunicaciones; en el aula se aprenden y respetan o no, las particularidades pluriculturales y plurilingüísticas; es en el aula, principalmente, donde se consigue llevar a cabo o no, la evaluación formativa de los estudiantes; es donde se aplican o no las relaciones interdisciplinarias y transdisciplinarias.

Las condiciones físicas, higiénicas, arquitectónicas, de iluminación y los recursos didácticos con que ella se suele habilitar constituyen variables, muchas veces determinantes, de la calidad del proceso desarrollador que en ella tiene lugar. En el aula se gana o no, la batalla por la calidad de la educación.

La visión que nos hemos formado sobre la clase es de carácter rizomático-complejo y por tanto, tiende a la superación del fondo dicotómico, arbóreo y estructural del modelo aportado por la teoría histórico-cultural. La clase puede ser un rizoma, a ella se accede por cualquiera de las líneas de fuga que la conectan con otros territorios, con otros rizomas: la cultura, la ciencia, la experiencia vital, la lengua, las lenguas, la literatura, la historia, el teatro, el cine, las costumbres, los modos de vida. De ella se sale por las mismas líneas de fuga, siempre limitadas según su contenido, que la llevan a una desterritorialización, y por tanto a otro rizoma. La clase es una multiplicidad lineal -siempre finita de acuerdo con su contenido-, en ella se entrecruzan las lenguas, las culturas, el conocimiento interdisciplinar y transdisciplinar.

La clase es un rizoma, ella está compuesta por platós o zonas de intensidades múltiples: afectivas, cognitivas, emocionales,

motivacionales, de autorrealización, etc. Los platós de la clase están integrados por aquellos momentos en que los actores participantes - alumnos, profesores- en actitud cooperativa y de igualdad jerárquica planifican, discuten, negocian sus intereses. También son zonas de intensidad de la clase los momentos íntimos, los puntos de encuentro para debates, lecturas, diálogos constructivos, exposiciones y demostraciones de conocimientos. Así mismo, se producen platós de la clase en los instantes en que se hacen los descubrimientos, se formulan síntesis y conclusiones de lo aprendido; **como lo es del mismo** modo el tiempo dedicado a la identificación de intereses, expectativas y necesidades; el trazado consagrado de objetivos y metas, al acompañamiento y evaluación y a la necesaria retroalimentación del proceso de aprendizaje y desarrollo integral de la personalidad de los egresados.

Los deberes extra clase, ya no pertenecen al rizoma de la clase que los genera; ellos son una desterritorialización de la misma, aunque conectada con ella, provocarán nuevas zonas de intensidad, nuevos momentos rizomáticos. Los lapsos de indisciplina, de entra y sale, de pérdida de tiempo, de mala conducción del proceso, etc., conducen a la fuga, a la desterritorialización y por tanto a desvirtuar la calidad de clase rizomática. La eficiencia de la clase rizomática es proporcional al aprovechamiento del tiempo que en ella se realiza para potenciar sus zonas de intensidad o platós.

La clase de lenguas es un rizoma o multiplicidad porque ella posee un *plano de consistencia* en el que interactúan las multiplicidades. Ese plano de consistencia es de *dimensiones crecientes*, pues en él se dan diversas conexiones (siempre finitas) con los niveles de la lengua que se aprende, con otras lenguas, otras culturas, la política, la ciencia... Las dimensiones de ese plano de consistencia son finitas, pues si se añade una dimensión complementaria la multiplicidad no la puede abarcar y corre el riesgo de transformarse. La clase de lenguas es una *multiplicidad* porque

ella se define por fuera, por la línea abstracta, de fuga o de desterritorialización que, si la seguimos, ella se conecta con otros sistemas y cambia de naturaleza. En eso radica el peligro de querer colocar, hipotéticamente, toda la lengua, toda la cultura, toda la ciencia dentro del programa, del tema, de la clase. La multiplicidad exige una racionalidad. No obstante, existe la necesidad de colocar - y aun de achatar- todas esas multiplicidades sobre el mismo plano de consistencia o exterioridad que constituye la clase de lenguas.

CONSIDERACIONES FINALES

El enfoque histórico cultural tiene sus inicios en la década de 1920, con los trabajos de Lev Vigostki, el creador de la psicología marxista. Ese enfoque ha sido notablemente enriquecido por sus seguidores a lo largo del siglo XX. Los autores de este trabajo somos herederos directos de esa escuela y nos situamos en las antípodas de todos aquellos que les puedan negar sus aportes y su fecundidad. Solo que, ante las iluminaciones teóricas de la postmodernidad, sufrimos el agotamiento del sistema y la necesidad de una renovación filosófica, teórica y pedagógica.

Lo anterior significa que en la era de las consecuencias positivas y negativas de la globalización, de la modernidad líquida, del crecimiento incontrolable del conocimiento y la valoración de todas sus formas, del paradigma de la complejidad en la ciencia y en la enseñanza, de la teoría del rizoma, de la teoría curricular transdisciplinar, del pluriculturalismo y el plurilingüismo como enfoque y aspiración, la clase de lengua no debe continuar aferrada al modelo propuesto por el enfoque histórico-cultural.

La propuesta de la clase rizomática de lenguas, presentada en este ensayo, es todavía un constructo en elaboración. No obstante, puede ser un punto de partida - lo esperamos- para situar nuestras concepciones didácticas a la altura de los problemas, las teorías y los desafíos de los tiempos actuales.

REFERENCIAS

ÁLVAREZ, C.M. *Didáctica: la escuela en la vida*. 3. ed. La Habana: Pueblo y Educación, 1999.

ANASTASIOU, L.G.C.; ALVES, L.P. *Processos de ensinagem na universidade: Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula*. Joinville: UNIVILLE, 2003. p.145.

BATURINA, G. Requisitos que debe reunir una clase en la actualidad. En: SEMINARIO NACIONAL A DIRIGENTES, METODÓLOGOS E INSPECTORES DE LAS DIRECCIONES PROVINCIALES Y MUNICIPALES DE EDUCACIÓN, *La Havana, 1997. Anais...* La Habana: MINED, 1977. p.291-328.

BAUMAN, S. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001. p.258.

CONSEJO DE EUROPA. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte; 2001. Disponible en: <<http://cvc.cervantes.es/obref/marco/>>.. Acceso del: 20 dici 2007.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995. v.1.

INSTITUTO CENTRAL DE LA CIENCIAS PEDAGÓGICAS. *Pedagogía*. 2. reimp. La Habana: Pueblo y Educación, 1989.

INSTITUTO CERVANTES. *Diccionario de términos clave de ELE*. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/diccio_ele/default.htm>. Acceso del: 28 feb. 2008.

KLINGBERG, L.; PAUL, H.; WENGE, H.; WINKE, G. *Didáctica general*. Separata 2. La Habana: Pueblo y Educación, 1970.

LABARRERE, G.; VALDIVIA, G.E. *Pedagogía*. 2. reimp. La Habana: Pueblo y Educación, 2001.

MORIN, E. *Complexidade e transdisciplinariedade: a reforma da universidade e do ensino fundamental*. Natal: Editora da UFRN, 2000.

MORIN, E. *Os sete saberes necessários á educação do futuro*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p.117.

MORIN, E. *A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. 9. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

SEVCENKO, N. *A corrida para o século XXI: no loop da montanha-russa*. 7. reimp. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

SILVESTRE, M.; ZILBERSTEIN, J. *Hacia una didáctica desarrolladora*. La Habana: Pueblo y Educación, 2002. p.135.

Recebido em 16/9/2008 e aceito para publicação em 12/6/2009

