

el enfoque **semántico-** **comunicativo:** bases y

proyecciones

Alfonso Cárdenas Páez

Docente e Investigador Universidad Pedagógica
Nacional y Catedrático de la
Universidad Javeriana.

CERO Introducción



El proceso de enseñanza-aprendizaje del Español y la Literatura en la Educación Básica supone una orientación teórico-práctica, cuya importancia es manifiesta en tres campos: el uso cotidiano del lenguaje en la vida social, el uso instrumental del área para el estudio de las demás áreas del currículo y la comprensión, análisis y explicación e interpretación del lenguaje y la literatura como objetos de conocimiento.

Sin embargo, no es suficiente lo que se ha logrado en estos campos a partir del Enfoque Semántico-Comunicativo, inscrito en la Renovación Curricular, establecida por Decreto 1002 del Gobierno Nacional, y a sus proyecciones actuales, debido al escaso desarrollo investigativo, teórico y metodológico del área, a la estrechez y sesgo de las miras y al desconocimiento de las posibilidades de aplicación de las ciencias del lenguaje.

Este enfoque, nacido en el seno la Universidad del Valle de la mano de Luis Angel Baena,⁽¹⁾ constituyó un primer intento de cimentar un modelo nacional basado en la investigación que allí se adelantaba; sin embargo, no obstante sus bondades, no fue comprendido a cabalidad, fue perdiendo interés hasta diluirse en una se-

rie de propuestas divergentes y decretarse prácticamente su deceso, a tal punto que los documentos del MEN lo mencionan tímidamente, aunque la mayoría de docentes del país dice conocerlo y aplicarlo, a pesar de coincidir en la necesidad de nuevos marcos.

El propósito de este artículo⁽²⁾ es examinar dichas dificultades a la luz de los actuales conocimientos acerca del lenguaje y proponer un marco alternativo amplio, tendiente a allanar el camino para mejorar la calidad de la educación en relación con el área.

UNO EL ENFOQUE SEMÁNTICO- COMUNICATIVO (ESC-MEN)

De acuerdo con los Marcos Generales de los Programas Curriculares (1984), el enfoque era un conjunto de estrategias teórico-prácticas, destinadas a la enseñanza del español y la literatura; ellas se fundamentaban en la relación dialéctica entre lenguaje-pensamiento-realidad, con el fin de contribuir al perfeccionamiento de las habilidades comunicativas: hablar, escuchar, leer y escribir.

Si, por un lado, las estrategias definían el rumbo metodológico, la relación lenguaje-pensamiento-realidad precisaba el marco semántico desarro-

llado en torno a la Gramática de Casos, por otro, las habilidades constituían el centro de atención de lo comunicativo. Estos eran los puntos nodales del enfoque.

Este andamiaje teórico-práctico se sostenía en un esquema que consideraba la lengua española: a) Como instrumento de comunicación, pensamiento y conocimiento, instrumentación que se basaba en las cuatro habilidades arriba anunciadas; b) Objeto de conocimiento según las tradicionales ciencias lingüísticas; c) Instrumento de comunicación y de expresión conscientes en sus usos cotidiano, científico y literario. Estos niveles eran mediados por el análisis y la creación literaria, la teoría literaria y la semiología a través de un esquema cuyos contenidos resumían lo que se sabía de la lengua y la literatura.

En relación con el estrato semántico, además de la triple relación ya aludida, el enfoque se libraba a la Gramática de Casos de inspiración baeniana, complementada por tres niveles de semantización -conceptual, lógico e ideológico- y se sostenía en una estrecha relación entre categorías lógicas y gramaticales; por su parte, el estrato comunicativo hacía énfasis en la expresión oral, la lectura y la composición escrita con base en estrategias bien conocidas.

El enfoque proponía, a la vez, unos contenidos básicos distribuidos, según criterios metalingüísticos, metodológicos y literarios, en: a) Contenidos lingüísticos relativos a la fonética, fonología, morfosintaxis, semántica y semiología; b) Contenidos metodológicos con énfasis en la expresión oral, la lectura y la composición escrita; y, c) Contenidos literarios destinados al aprendizaje, análisis, interpretación y creación de la literatura, definida como recreación de la realidad, conocimiento, comunicación y fuente de placer estético.

Por último, sugería diversas estrategias metodológicas entre las cuales se insistía en el buen uso de la lengua como criterio indispensable para la formación integral del individuo, tanto en la adquisición de conocimientos como en su socialización.

Uno uno El diseño del área en el ESC-MEN

La acción educativa es un proceso interactivo en el cual participan por igual el docente y el educando; mientras que a uno corresponde la orientación del proceso, al otro le cabe la responsabilidad de ser el agente del mismo, en aras de su formación integral.⁽³⁾ Esta formación supone un enfoque también integral que escasea, salvo las distintas alusiones, en los documentos oficiales que respaldan los Programas

Curriculares propuestos por el Ministerio de Educación Nacional.

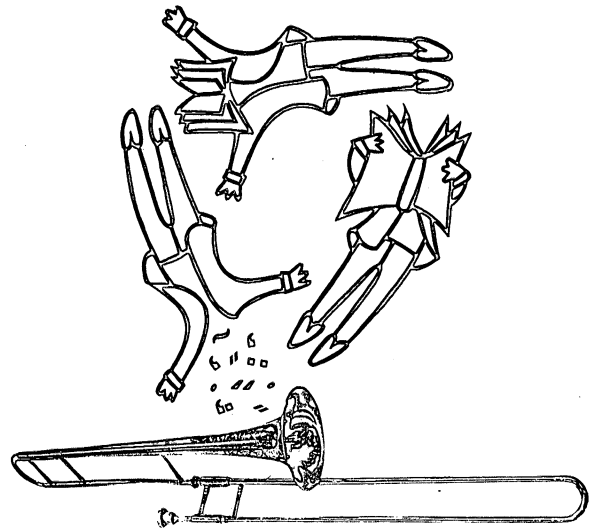
En primer lugar, porque allí confluyen enfoques plurales y divergentes que en lugar de alimentar los contenidos esbozados y servir de pauta al docente, distorsionan cualquier intento didáctico a lo cual, como es obvio, habría que agregar el descuido en la capacitación de los maestros, encargados directos de implementar los lineamientos.

Para citar un ejemplo, vale la pena traer a colación la mezcla que se produce al converger el conductismo de rancia estirpe positivista con el constructivismo piagetiano y con las tendencias reconstructivas, o, por otro lado, las dicotomías estructuralistas con el formalismo generativo transformacional y las visiones semióticas y discursivas, reducidas a planteamientos teóricos o a factores mecánicos como esquemas que descuidan los fundamentos epistemológicos.

Sobre presupuestos así se construyó el Enfoque Semántico-Comunicativo que, salvo contadas excepciones, viene alimentando la docencia desde 1984,⁽⁴⁾ en primer lugar, la naturaleza del enfoque apuntaba a procesos de semantización y de comunicación, según se desprende de los planteamientos de Baena, subyacentes, al menos teóricamente, a lo largo de la propuesta. Pero, a renglón seguido, era la concepción estructural de la lengua como sistema virtual de signos la que aparecía como fundamento y, más adelante, la reducción del proceso de comunicación a cuatro habilidades —hablar, leer, escribir, escuchar—, tesis de la cual no se salvan los logros educativos, con la cual se recupera el conductismo que alimentaba los niveles de desarrollo y ejecución curriculares a partir de objetivos.

No en vano se establecía que la lengua es “instrumento de pensamiento y comunicación”, algo ya hecho y útil como cualquier herramienta en que la lengua misma, el pensamiento, la significación y la comunicación preexisten al proceso mismo del lenguaje en cualquiera de sus dimensiones. Esta función instrumental, por demás adyacente y no constitutiva como lo predica la relación lenguaje-pensamiento-realidad —ampliamente aludida más no desarrollada—, asumía la dicotomía fondo-forma en otra parte rechazada por los mismos documentos.

En segundo lugar, la visión comunicativa reducida a habilidades vacilantes entre ‘aptitudes’, ‘facultades’ y ‘capacidades’ implicaba una inadecuada comprensión del proceso y una extensión harto perjudicial que implica la fragmentación de la actividad intelectual superior lógica e imaginaria y la naturaleza heterogénea y compleja del uso cotidiano del lenguaje, irreductible a hábitos senso-motores, cuya necesidad más no su suficiencia se dan por sentadas.



Por otro lado, el proceso de semantización, no obstante la bien fundamentada tricotomía de Baena (1976), conformada por la representación conceptual, la configuración lógica y la configuración semántica (ideológica), se reduce a lo puramente conceptual y referencial con el agravante de repetir un viejo error tradicional: asimilar lógica y gramática, con un remanente de dificultades terminológicas que permite formular estas preguntas: ¿Lo conceptual no es lógico? ¿Lo lógico no es semántico? ¿Lo semántico no es conceptual?

A lo anterior, podemos agregar un ejemplo más; con respecto a los ‘objetos’, varios documentos oficiales, multiplicados por la firma Case y al uso en el momento, intentan definirlos llamando en su ayuda a autores tan disímiles como Bello, Gorski y Chafe, pero no aciertan en su propósito; en un primer momento, los identifican con seres tangibles: personas, animales, plantas, minerales y cosas, por lo cual la ‘objetividad’ se reduce a la “existencia objetiva”, un testimonio más de que la carga referencialista de la semántica tradicional impera en la nueva semántica que, impetrada a nombre de Baena, fundamentaba el enfoque del área.

Ahí, no paraban, sin embargo, las incomprensiones; fácilmente se confundían las categorías de ‘evento’ y ‘objeto’; no existía claridad en los criterios transformacionales y de identificación de cada uno de los niveles de semantización; los niveles restantes no eran nada explícitos y quedaban al garete del modelo, quizás en manos de la gramática tradicional; a pesar del enfoque semántico, aún se privilegiaba la visión léxica de la ‘palabra’; en fin, existían inconsecuencias en la aplicación de la teoría piagetiana que se predicaba pero no se aplicaba al plantear, por ejemplo, para el primer grado el manejo de “relaciones asociativas según el significado” y, de inmediato, pretender el manejo de diversos conectores cuya naturaleza lógica no correspondía al sincretismo y a la yuxtaposición, características del pensamiento mágico infantil.

En resumen, los marcos curriculares en sus diferentes versiones pecaban por no ser explícitos y por su falta de coherencia; además, por recargar el programa con temas y puntos de vista disímiles y plurales que confundían a los docentes.⁽⁵⁾

Uno dos La Metodología del área

A las dificultades del diseño, se suman otras de orden metodológico; si la lingüística seguía apegada a los cánones tradicionales, la semiología no era una disciplina fundamental. En cuanto a la semiología, era escasa la comprensión de sus proyecciones; fuera de la teorización inicial, no se aplicaba dentro de los marcos de la función-signo y las diferentes formas de la representación, como tampoco dentro de los procesos de connotación. Menos aún como propuesta metodológica útil para la

lectura de la literatura, los medios de comunicación, la vida cotidiana y el arte en general.

Con respecto a la teoría discursiva, era poco lo que se avanzaba salvo el interés metalingüístico⁽⁶⁾ por algunas de las características del texto como la coherencia y la cohesión y algunos tipos de textos; sin embargo, la utilidad pedagógica de dicha teoría era mínima porque aún no se había logrado la comprensión cabal del fenómeno, a lo cual se sumaba la tendencia ideologizante del discurso sin que realmente se lograra ubicar dentro del contexto histórico y cultural que le era pertinente. En este caso, también se seguían aplicando modelos abstractos de lectura.

Por otro lado, los contenidos que inicialmente habían sido distribuidos de acuerdo con la visión práctico-teórica del área, permeaban con su énfasis metalingüístico los niveles de Básica y Media; quizá se podría leer allí la intención de ser coherentes en la presentación del modelo, pero era inexplicable que en primero y segundo grados se aplicasen metodológicamente los mismos patrones que en décimo y undécimo, según aparece registrado en las tablas de contenidos básicos: fonética y fonología, morfosintaxis y semántica, lectura, redacción y composición, semiología, literatura, etc.

Si pasamos a lo actual, a estas deficiencias, se agregan otras cuya notoriedad se debe, quizás, al desfase entre el marco teórico y las diversas corrientes que alimentan las variantes de los marcos curriculares surgidas de la Renovación Curricular. Por ejemplo, si nos detenemos en los logros educativos es fácil concluir que, en la práctica, estos se confunden, muy a pesar de que su filosofía sea diferente, con los objetivos; además, los indicadores de logro responden más bien

a conductas observables propias de los objetivos instruccionales de épocas pasadas, a lo cual se suma claridad en cuanto al sentido de los conceptos que los definen.

A este respecto, podemos analizar brevemente que la Ley 115,⁽⁷⁾ Allí se insiste en "Desarrollar las habilidades comunicativas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse *correctamente*". (El subrayado es nuestro) Esta prescripción difiere poco de la sugerida por las reformas de 1974 y de 1984. Lo que hace es insistir en confundir la comprensión con la lectura y la expresión correcta -claro está-, como si tales fenómenos fueran extraños a las habilidades, y la expresión, función por demás ambigua a juzgar por los literales c, d del artículo 21, debiera normativamente ser correcta so pena de no ser eficaz. ¿En dónde, entonces, quedan las competencias, su relación con el conocimiento y con el comportamiento? ¿En dónde situar el problema de la interacción para la convivencia social, si desde las habilidades se piensa en la homogeneidad de la conducta?

Ahí, creemos, también fallan un tanto los lineamientos curriculares de la Lengua Castellana pues, como se verá más adelante, enfatizan la significación y la comunicación, dejando de lado la expresión, a la par que ligan las competencias con las habilidades, cuando sería más coherente y conveniente orientarlas desde la perspectiva de las capacidades entendidas como habilidades contextualizadas⁽⁸⁾ y aptitudes o procedimientos de control metacognitivo.

Por eso, el criterio correctivo con que se introdujo la metodología desde mucho antes establecida, según el cual "El buen uso de la lengua materna es indispensable para lo-



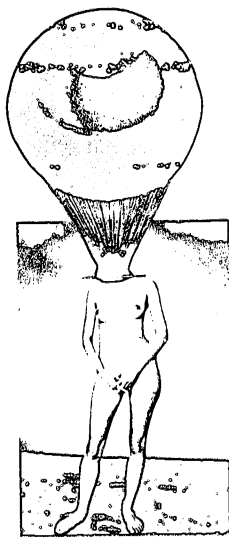
grar una formación integral de los educandos, porque les ayuda no sólo a adquirir conocimientos sino que contribuye a su proceso de socialización". (MG, p.70) (Lo resaltado es nuestro), debería revisarse a la luz de principios socio y psicolingüísticos. Como es obvio, no se intenta negar la necesidad y la eficacia de la corrección pero tampoco se puede aceptar sin reservas el conjunto de funciones que se le atribuyen.

En efecto, la corrección tiene fundamento psicolingüístico en la diferencia entre el error repetido y el error modificado. ¿Cómo corregir entonces? Se puede contestar que mediante el error modificado que corrige evitando la censura y la estigmatización y afirma el proceso de comunicación al introducir la corrección de manera natural dentro del evento de habla. Desde el punto de vista sociolingüístico, es necesario estimular el uso variado y contextual del repertorio semi-discursivo, de acuerdo con el principio arquitectónico del lenguaje.

Este es uno de los desfases del componente Lengua Castellana pues no existen unos principios⁽⁹⁾ semióticos y cosmovisionarios básicos y, tampoco, aparecen los marcos ético y estético necesarios para orientar el trabajo, en especial, el relativo a la literatura; asimismo, no se formulan principios psicolingüísticos y sociolingüísticos apropiados a la naturaleza semi-discursiva y socio-cognitiva de la producción e interpretación del sentido, desde una postura amplia y coherente en relación con el lenguaje.

Volviendo al tema, las funciones que se le atribuían al buen uso no podrían estar más que de parte del uso eficaz del lenguaje, es decir, del uso competente del lenguaje en la comunicación⁽¹⁰⁾ tal como se deriva de la pragmática y de la sociolingüística inspirada, por ejemplo, en Hymes, en Halliday y, aún, en Habermas. Entre otras cosas, el uso es eficaz cuando, además de responder a las condiciones pragmáticas que garantizan su éxito, maneja diferentes variedades del repertorio lingüístico en función de propiedad y adecuación contextuales que amplían las posibilidades discursivas de los estudiantes. Entonces, en qué términos ha de darse la corrección: ¿De gramaticalidad? ¿De adecuación contextual? ¿De variabilidad?

Otra de las falencias metodológicas consistía, y consiste, en la tendencia didáctica a estudiar la lingüística y sus niveles de análisis⁽¹¹⁾ sin fórmula de mediación; o a exagerar el papel comunicativo, al margen de una posición funcional rica, coherente y equilibrada en relación con la formación integral; o a pretender que basta con la intuición, o con referirse a la creatividad o al ludismo. Estas estrategias parciales y sesgadas son perniciosas si se toman como opciones únicas frente al estudio de la lingüística pura; tal alternativa es producto de inconsecuencias, que pueden situarse en la base misma de la programación; como es tradicional, el estudio gramatical siempre ha eludido el texto, cuyas características particulares, hasta época muy reciente, han sido ajenas al análisis lingüístico.



Tampoco, se puede eludir el conocimiento del lenguaje como área de estudio, o eliminar la gramática de un tajo pues se incurriría en un error semejante al que ha excluido los aparatos retórico y enunciativo con los efectos a la vista. Esto es coherente con las tendencias hacia la integralidad y el holismo en el tratamiento del lenguaje. En verdad, la ausencia de teoría y el excesivo practicismo intuicionista son riesgos que se corren y ponen en duda el papel del maestro.

La manera como se han asumido diversas propuestas teóricas ha llevado a muchos docentes a desconocer la especificidad discursiva del texto que estriba en su potencialidad significativa -lógica, sensible, afectiva, imaginaria-; en sus aparatos gramatical, retórico y enunciativo, así como en su organización estructural y no estructural;⁽¹²⁾ en las características y procedimientos, en la textura y la textualidad. Si el texto se reduce a los medios gramaticales y descuida los procedimientos retóricos, enunciativos y argumentales, sumado a la dificultad para cambiar de modelo cognitivo, es casi imposible que la visión de la enseñanza de la lengua pueda cambiar.

Dado el análisis anterior, se requiere, entonces, un marco rico y coherente que propicie una pedagogía del lenguaje generada en principios y firmemente comprometida con los fines de la educación colombiana, difundidos en los documentos oficiales del gobierno nacional.

DOS BASES PARA UNA PROPUESTA ALTERNATIVA

Si conciliamos los puntos de vista de Vasco (1990: 11) y de Mockus y otros (1995: 13-25), la pedagogía podría definirse como una disciplina reconstructiva de orden teórico-práctico, generada por los pedagogos a través de una reflexión activa y dialógica sobre su propia práctica educativa.

Así mirada, contrae relaciones muy estrechas con el lenguaje; en principio, supone las competencias y entre ellas la comunicativa de corte consensual y participativo; luego, centra su reflexión en la praxis educativa y en la investigación interdisciplinaria de un docente del lenguaje, sólidamente formado en las ciencias humanas. En este sentido, la acción educativa apunta al saber-qué explícito que, más allá de la intuición, exige la transformación de la pedagogía en un saber acerca de las competencias que sostienen la acción educativa y la reajustan y controlan en los órdenes cognitivo, metacognitivo y comportamental.

Este aparato pedagógico será útil en el desarrollo de conocimientos, capacidades, actitudes y valores. En cuanto a conocimientos, deberá validar el contenido cognitivo, ético y estético de la información; con respecto a las capacidades, como conjunto de habilidades y aptitudes, deberá desarrollar hábitos sensomotores y operaciones mentales que hagan eficaz la actividad, así como las aptitudes contribuyen al control reflexivo y, por supuesto, al aprendizaje.

Por su parte, los valores incidirán en el reconocimiento y apreciación de los bienes materiales y espirituales del hombre, mientras que las actitudes reflejarán la disposición humana a tomar posiciones y decisiones frente a la realidad y a las personas.

En todo caso, el lenguaje es condición sine qua non de los procesos mentales superiores y de los comportamientos humanos; asimismo, al desempeñar la función metalingüística, ofrece la garantía de ser consciencia de sí mismo, lo que consolida la reflexión y el control metacognitivo de la actividad racional humana.

Dos uno Fundamentos de una concepción del lenguaje

La concepción pedagógica previa requiere adoptar una concepción semiodiscursiva y sociocognitiva del lenguaje. La naturaleza semiótica del lenguaje apunta a las formas de la representación, de acuerdo con signos, códigos e intertextos; asimismo, configura la red de variables de sentido, las cuales permiten distinguir dos grandes sistemas de conocimiento: el lógico y el analógico (Oñativia, 1978).

El carácter discursivo se aviene a procedimientos de expansión y de condensación y a una sintaxis, una semántica y una pragmática, a las cuales se suman tipos textuales que sirven a múltiples temas, géneros y estructuras, de modo que el funcionamiento del discurso se sustenta en principios de dinámica, cohesión, conexión y coherencia. Además, implica el funcionamiento contextual en relación con la situación, el ambiente, más las condiciones que provienen de las relaciones interpersonales que tienen que ver con modalidades, puntos de vista, estructura de información y propósitos comunicativos. Esto supone in-

tegrar los aparatos gramatical, retórico y enunciativo que, junto a los tipos de texto -explicativo, descriptivo, narrativo y argumentativo-, deben apuntalar una concepción más completa del funcionamiento del lenguaje.

Como proceso cognitivo, el lenguaje es soporte del pensamiento lógico y analógico. Las formas correspondientes apuntan a las diferencias o sincretismos de sentido que, sumados a los procesos inferenciales, a la resolución de problemas y al control metacognitivo, hacen posible hablar de la naturaleza analítica, crítica y creativa del pensamiento.

Finalmente, el lenguaje rige la conducta psico-social de las personas; además, de los diferentes poderes del lenguaje: mágico, técnico, social y estético, a través de él, se manifiestan vivencias, emociones, pasiones y sentimientos que constituyen la base de actitudes y valores y se propician la participación y la interacción en lo pertinente al ejercicio y respeto de los derechos y el cumplimiento de los deberes del hombre, dentro de marcos ideológicos y simbólicos propios de la cultura.

Dos dos Funciones y aplicaciones del lenguaje

Sobre estos planteamientos, se deben reconocer tres funciones del área de lenguaje, según se enseñe para la vida, para el estudio o como objeto de conocimiento, puesto que es imprescindible para la vida social y cognitiva de las perso-

nas; es el instrumento educativo más eficaz con el que cuenta el hombre y hace parte de una de las áreas del conocimiento. Por otro lado, es preciso hablar de tres funciones del lenguaje;⁽¹³⁾ obedeciendo a una larga tradición teórica, Habermas (1989), Halliday & Hasan (1989) y Young (1993)⁽¹⁴⁾, destacan los papeles cognoscitivo, comunicativo y expresivo, los cuales están conectados con las dimensiones cognoscitiva, ética y estética en cuyo marco se dan las relaciones cosmovisionarias más abajo aludidas.

En el marco de una pedagogía integral del lenguaje, es posible desarrollar estos niveles del sentido, a la vez que relacionarlos con los procesos de semiotización⁽¹⁵⁾, que configura, desde la visión de mundo⁽¹⁶⁾, las posibilidades del sentido; de semantización que realiza textualmente uno de esos recorridos; y de comunicación que contextualiza el sentido, según condiciones del entorno y de los sujetos interactuantes.

Sin embargo, para no quedarse en la teorización de estos temas, es indispensable activar cuatro procesos concernientes a una acción educativa, acorde con las exigencias de la época y comprometidas con expectativas que, desde diversos frentes, se le crean a la escuela: desarrollo del pensamiento, de la interacción, de la escritura y de la lectura.

Dos tres Procesos pedagógicos en torno al lenguaje

Puesto que la mayoría de los enfoques pedagógicos de la lengua insiste en el desarrollo de las habilidades comuni-

cativas, en el estudio de la relación lenguaje-pensamiento y en la corrección gramatical del uso lingüístico, es preciso señalar metas adecuadas a los Proyectos Educativos Institucionales, de acuerdo con el documento de los sabios⁽¹⁷⁾. Es así como el lenguaje, en vista de una teoría de las competencias, ha de concebirse como un proceso de producción e interpretación semiodiscursivas, cuya pedagogía reconstructiva debe apuntalar las competencias y construir estrategias para el control consciente y reflexivo del proceso de enseñanza-aprendizaje; por su parte, la acción educativa del lenguaje deberá destinarse a mejorar el pensamiento, la interacción, la lectura y la escritura.

Dos tres uno La docencia del pensamiento lógico y analógico

Si el estudiante es una persona dotada de inteligencia, esta debe ser mirada en ejercicio y las acciones docentes han de encaminarse a cumplir el propósito de aprender modelos cognitivos necesarios para la explicación e interpretación de los datos senso-perceptivos que nos suministra la realidad y de las inferencias que producimos dentro del entorno social.

Aceptando que un 'modelo cognitivo' es un sistema de procesamiento de datos y fenóme-

nos para ser guardados en la memoria, el aprendizaje consiste en "introducir una modificación en el reservorio de la memoria", la cual debe ser puesta al servicio de ideas renovadoras para establecer relaciones nuevas que signifiquen reestructurar lo sabido y memorar las estrategias de asimilación rápida de hechos, fenómenos, ideas o problemas.

De ahí la afirmación de que el pensamiento es un problema de sentido y, por tanto, de lenguaje; de acuerdo con Piaget (1973: 111-123) y Vigotski (1989: 87-94), éste es requisito sine qua non de la actividad psíquica superior. Aún más, de atenernos a la psicología conceptual (Zubiría, 1995: 21) y rectificándola en cierta medida, según la cual el pensamiento avanza de las nociones a las categorías, su enseñanza-aprendizaje debe originarse en la formación de conceptos y nociones acerca del mundo, sumándole el razonamiento inferencial y las operaciones lógicas y analógicas, sin olvidar los procesos de sistematización y la solución de problemas en ambos campos.

Ahora bien, dado que según la teoría de las competencias, la lengua es un saber-hacer del lenguaje, es indudable que entre aquella y el pensamiento existe unidad, visible en la producción e interpretación de mensajes textuales, cuya información a título de contenido es procesada mediante hábitos

intelectuales y controlada de manera consciente por las aptitudes que reestructuran lo sabido y mejoran las estrategias en pro del conocimiento eficaz.

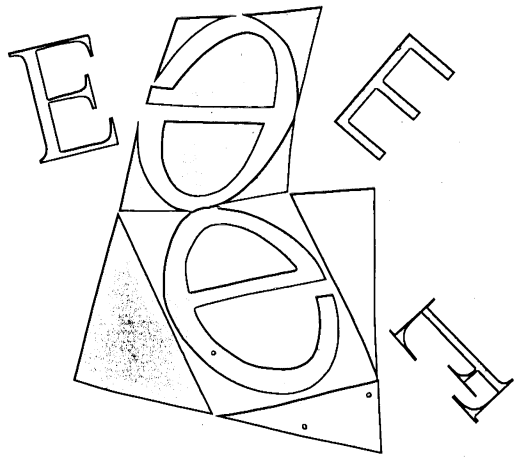
Sin embargo, frente a la modalidad lógica, aparece la analógica de corte transductivo;⁽¹⁸⁾ esta forma del pensamiento incluye lo lúdico, lo onírico, lo sensual, lo sensorial, lo sensible, lo mítico, y, en general, lo concerniente a los simbolismos e imaginarios.

Puestas sobre el tapete estas premisas, corresponde al docente de lenguaje enseñar el pensamiento lógico-analítico; asimismo, desarrollar las competencias del pensamiento narrativo (Bruner, 1989), en síntesis, sensible e imaginario. Para emprender la tarea, el docente dispone del aparato teórico previsto sin que eso signifique que sea el único objeto de enseñanza.

Dos tres dos El proceso de interacción para la convivencia social

Los estudios acerca de la interacción (Kerbrat-Orechioni, 1990 y 1992), a pesar de ser muy importantes, deben dar paso a otros aspectos merecedores de atención pedagógica dentro de la gama de factores que la integran y condicionan, lo que no significa descuidar los ya enumerados.

Son, entonces, dos los campos que conviene señalar: la formación de actitudes y de valores. Las actitudes, al permitir al hombre asumir posiciones favorables o desfavorables



frente a las cosas y frente a los demás, no escapan a la incidencia del lenguaje; la carga semiótica que se detecta en las diferencias corporales entre hombre y mujer, en la mímica, en la emoción como lenguaje de la afectividad; la que se expresa a través de metáforas corporales - 'poner la cara', 'abrir el ojo', 'enseñar los dientes', 'estar hasta la coronilla', 'quedarse con un palmo de narices', 'no tener dos dedos de frente', etc.- hasta los casos más formales del pensamiento lógico, son indicadores semióticos de actitudes humanas.

Estas son el terreno abonado de la modestia, del recato, del autoritarismo o de la sumisión; allí echan raíces la deshonestidad, el egoísmo y la injusticia y se nutren las opiniones, los prejuicios y los estereotipos. Todos estos comportamientos tienen asiento en las actitudes y su aprendizaje se produce gracias al lenguaje, pues son mensajes que hacen parte de las competencias productiva y receptiva del ser humano.

Los valores son formas de personalizar la realidad y territorio del sentido, no neutro sino interesado; por eso, los valores son ingrediente fundamental del sentido de las cosas que, al convertirse en bienes, adoptan y justifican el imperio de la vida humana. De ahí la importancia que, en relación con ellos, tiene el lenguaje.

Al igual que este, los valores estriban en reglas y normas de la vida moral, ejercida en contextos culturales; su ejercicio depende de la actuación recta y consensualmente aceptada, lo que los hace variables y sujetos a la interpretación. Entonces, lenguaje y valores incorporan variadas formas de la representación; además, los valores implican competencias para apreciar la moralidad

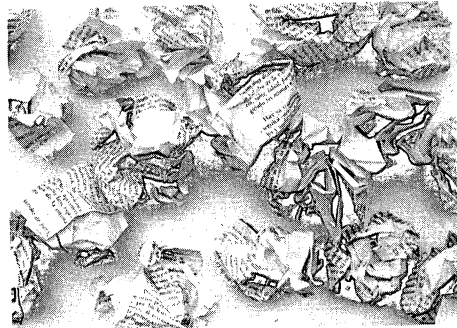
como categoría de la conducta humana; a su vez, la moralidad implica consenso y éste diálogo y, por supuesto, lenguaje.

De acuerdo con lo dicho, la interacción como propuesta pedagógica desde las actitudes y los valores, debe favorecer el diálogo y, de igual modo, la argumentación; esta es soporte de decisiones y permite sopesar la opinión ajena o hacer la autocrítica del comportamiento sociocognitivo propio o del ajeno.

Tres dos tres La escritura como producción textual

La escritura es un proceso semiodiscursivo de producción textual, consciente, reflexivo y controlado, destinado a generar texto en ausencia de contexto. Por eso, la escritura integral es un proceso en el que operan la transcodificación, el distanciamiento y la metacognición; la escritura es transcodificación que condensa 'signos', códigos, textos, intertextos y discursos mediante un mecanismo compensatorio de ausencias que requieren explicitud, complejidad y elaboración textual.

Esto supone un distanciamiento en la elección de formas de la representación -abstracción, generalización, analogía, semejanza, coexistencia, simultaneidad, sucesión, etc.-, a las cuales se suman la diferenciación sujeto-objeto y la adopción de determinados punto de vista, propósitos y modalidades. Finalmente, exige reflexión y control metacognitivos cuya función es servir de "consciencia de la forma".



Por lo dicho, la producción textual escrita, según principios psicolingüísticos de Clark & Clark (1977), se organiza en dos grandes etapas: planeación y ejecución. En la planeación, se requiere un plan discursivo, proposicional, temático e ilocutivo, que sumado a la ejecución -redacción, composición y escritura- configuran la consciencia histórica, simbólica, ideológica y formal del texto escrito.

Algunas estrategias relacionadas con la gramática, los factores retóricos, cognoscitivos y textuales son: los mapas conceptuales, los campos semánticos, el itinerario figurativo, la configuración discursiva, las presuposiciones, los marcos de conocimiento, el plan temático, el plan discursivo, el enunciado tópico, la modalidad, el punto de vista, la estructura de información, la cohesión, la conexión, la coherencia y las operaciones discursivas. Esto deberá estar en función de los procedimientos discursivos de condensación y expansión que podrán aplicarse en todos y en cada uno de los casos.

Dos tres cuatro El proceso de lectura como interpretación textual

La lectura resulta ser un proceso más complejo y más abstracto que el anterior. Eso sin contar con que, a falta de una concepción de texto y de la poca atención prestada a su funcionamiento, la lectura no deja de ser, para muchos, una actividad aburrida y solitaria que poco retribuye el esfuerzo del estudiante.

A ello se agregan dos factores que han impedido un enfoque pedagógico adecuado; uno es el efecto reductor de su enseñanza a la pura alfabetización y, el otro, la tendencia a concebirla desde la 'comprensión de lectura'⁽¹⁹⁾; en el primer caso, el énfasis alfabetizador no basta para que, una vez alfabetizado el estudiante, se le imponga la tarea de leer cualquier texto; en el segundo, la comprensión de lectura, si bien ayuda a constatar elementos textuales, sólo repara en la verdad del maestro y, al evaluar la atención del estudiante, obvia la mayoría de veces el proceso de descubrimiento del sentido basado en los implícitos -pre-asertos, presuposiciones, implicaciones, inferencias-, y desecha la búsqueda e interpretación de ese mismo sentido.

Por eso, y sin detenernos en tales aspectos, es necesario concebir la lectura como un proceso de interpretación textual en el que están implicados un sujeto -el lector- y un objeto -el texto- y un contexto cultural. Es así como la libertad del lector supone la naturaleza plural de la lectura.

Estas precisiones, a la vez que aclaran el panorama de la práctica escolar inclinada a la lectura literal, explícita y sintagmática o hacia la sobreinterpretación apuntada por Eco (1995), sugieren maneras de romper tales hábitos; al favorecer al lector dialógico, capaz de leer, además del texto, el subtexto donde el

paradigma ejerce el poder de lo implícito y aporta las bases para superar la simple paráfrasis del texto ajeno, ofrecen cauces para las inferencias y para la producción coherente del propio texto del lector.

Junto a esta estrategia, es preciso hacerse a un proyecto de lectura que se sitúe en diferentes puntos - clave de la organización paradigmática del texto. Siguiendo esta pauta, el lector va de un propósito a otro, de una modalidad a otra, de una operación a la siguiente; se obliga de igual manera a cambiar del nivel lógico al analógico o viceversa; a sistematizar y asimilar la información; a inferirla o imaginarla; a interrogar simbólica e ideológicamente al texto o a interrogarse como lector.

Sin duda, el criterio del lector ayuda a seleccionar tipos de lectura y a asumir, en el curso de sus relecturas, la mirada de otros lectores para hacer más dinámica, comprometida y enriquecedora la actividad, hasta el punto de transformarla en 'lectura activa', plural; una de las bases semióticas de tal apreciación corresponde a la lectura de cualquier componente textual como una función, es decir, en relación con otro. A iniciativa del lector, queda la interpretación que, a pesar de ser infinita como la semiosis, siempre se produce dentro de un margen de univocidad, lo que no quiere decir que la lectura deba ser ingenua.

A manera de síntesis, y atendiendo al marco propuesto, este primer asomo a la lectura plural permite plantear que ésta debe ser triple: presupositiva, aseverativa e implicativa, lo que quiere decir, desde la instancia cognitiva, que la lectura debe ser significativa e inferencial. Significativa en cuanto a la relación entre lo viejo y lo nuevo, e inferencial con respecto a las consecuencias que se derivan de la lectura de pre-assertos, del subtexto, del intertexto y del contexto. La integración de estos factores decisivos de la competencia lectora obligan una conclusión; no basta la pura competencia lingüística. Se requieren competencias de naturaleza semiodiscursiva y sociocognitiva para que el proceso de lectura se desarrolle a cabalidad.

En síntesis, la lectura del texto debe acometer diferentes signos, códigos, textos e intertextos; el subtexto y el contexto; lo presupuesto, lo aseverado y lo implicado.

Así, el lector puede construir su propio texto a partir de una interpretación coherente de lo que se le ofrece como escritura. La lectura, entonces, se convertirá en un mecanismo dinamizador de la travesía por diferentes códigos y signos que revele la mayor cantidad de efectos de sentido.

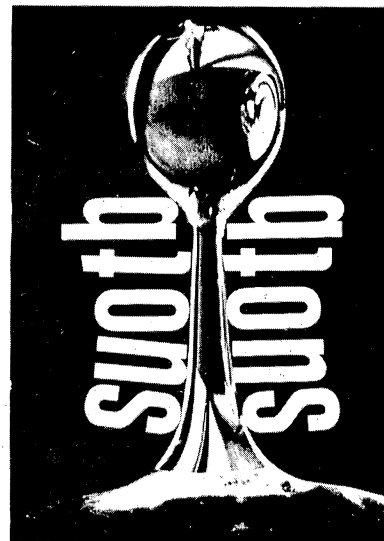
Conclusiones

Si la pedagogía reconstructiva del lenguaje debe ser un proceso abierto, interactivo, es preciso establecer una base coherente de la naturaleza y funcionamiento del lenguaje, desde los puntos de vista semiodiscursivo y sociocognitivo. Esta base habrá de propiciar el desarrollo de las funciones básicas del lenguaje y la ampliación de las funciones formativas del área de la lengua castellana, más allá de la enseñanza del metalenguaje, hacia el aprendizaje para la vida y para el estudio.

Esta es la mejor garantía del mejoramiento de la calidad educativa en cuanto se refiere a los procesos de conocimiento no dogmático y de participación dialógica y consensual; de aprendizaje deliberado y responsable y de una formación personalizada y contextualizada.

Por otro lado, dicha pedagogía podrá contribuir al desarrollo de los procesos de pensamiento lógico y analógico; de interacción con base en actitudes y valores; de lectura como interpretación y de escritura como producción textual, de manera tal que se garantice el aprendizaje desde necesidades e intereses del contexto sociocultural y de la persona humana.

Este proceso requiere, por otro lado, la formación de maestros -investigadores que, atendiendo al proceso curricular abierto e integrado en sus etapas y organización como en su naturaleza interdisciplinaria, formulen proyectos educativos y contribuyan al mejoramiento de la calidad de la educación, con base en la acción generada desde su práctica pedagógica. Esta debe ser una de las maneras de contribuir positivamente al mejoramiento de la educación, aún sometida a indicadores como exposición, manualismo, memorismo, conductismo, gramaticalismo, etc.- y de favorecer tanto lo cuantitativo como lo cualitativo de modo que el saber pedagógico sea expresión de una competencia comunicativa orientada,



por igual, a la creación de conocimiento y a la elaboración de proyectos que estimulen en los alumnos la construcción aprendizajes, de acuerdo con su estilo cognitivo.

NOTAS

1. Este trabajo es un homenaje a la memoria de Luis Angel Baena y la expresión de cuánto le debemos quienes tuvimos la fortuna de recibir sus enseñanzas.

2. Este artículo forma parte de la investigación Un marco semiodiscursivo y sociocognitivo para la docencia del lenguaje, patrocinada por UPN-CIUP.

3. De acuerdo con la propuesta que surge de la investigación mencionada, la formación integral del hombre debe atender a principios cosmovisionarios, al desarrollo del conocimiento lógico y analógico, del comportamiento y la interacción social, desde el punto de vista de cuatro dimensiones humanas: cognoscitiva, ética, estética y discursiva, sin que se desconozca la dimensión corporal de la persona humana.

4. Por ejemplo, los Lineamientos Curriculares de la Lengua Castellana (1998) reconocen que no se trata de desechar el ESC-MEN sino de ampliar su base.

5. A este respecto, vale la pena anotar que, de acuerdo con encuestas aplicadas, entre 1995 y 1996, a cerca de 500 docentes de la zona centro-nor-oriental del país, un 73% admite que conoce el ESC-MEN pero un 48% manifiesta haberlo conocido a través de los textos escolares, un 28% mediante cursos de escalamiento, mientras que la acción del MEN a un 11%.

6. En relación con esto, un 62% de 150 maestros distritales encuestados responde que en los diferentes versiones de los marcos es clara la tendencia metalingüística de los contenidos esbozados para la enseñanza del español.

7. Descontando las observaciones de Bustamante (1995), en los literales b, c de los artículos 20 y 21, establece respectivamente los objetivos generales y específicos de la Educación Básica.

8. A propósito de esto, se puede pensar en tipos de operaciones mentales y discursivas tanto de índole lógica como analógica que los usuarios del lenguaje ejecutan; esto abriría campo para el trabajo de los logros e indicadores educativos en términos de competencias y de maneras de actuación.

9. Hablamos de principios y no de teorías, en aras de darle a la pedagogía del lenguaje

una fundamentación epistemológica, necesaria en los actuales momentos.

10. El uso competente del lenguaje tiene que ver con competencias semióticas relacionadas con signos, códigos, intertextos; discursivas en cuanto a características, estructuras y tipos de textos en diversos contextos socioculturales; cognoscitivas en relación con el ejercicio del pensamiento analítico, crítico y creativo y comportamentales en cuanto a la interacción sociodiscursiva entendida en términos de actitudes y valores dialógicos.

11. En relación con este tema, es escaso el compromiso de los maestros. No obstante existir los instrumentos de la semiótica y la teoría discursiva, la labor del maestro apunta la opinión de que el análisis es aburrido, no pertinente y poco útil, desconociendo fundamentos psicosemióticos que, desprendidos de los analizadores sensoriales, precisan que la actividad neurocerebral es de orden analítico - sintético. Esto tiene importancia desde el punto de vista de la enseñanza del pensamiento.

12. Aunque todavía estamos sometidos al imperio de la estructura, es preciso destacar que muchos de los factores lingüísticos no se someten a los principios estructurales. Uno de ellos, es la cohesión textual.

13. Si se trata de ser coherentes, el énfasis en la significación y en la comunicación también debe ponerse en la expresión, de acuerdo con las dimensiones lógica y analógica del pensamiento, las formas de la representación, la pluralidad de signos y de códigos, los procesos de semiotización, semantización y comunicación, las actitudes y los valores y los aparatos del lenguaje, así como las diversas instancias pragmáticas -modalidades, puntos de vista, perspectiva, propósitos y estructura de información-, formas todas ellas del uso cultural, social e histórico del lenguaje.

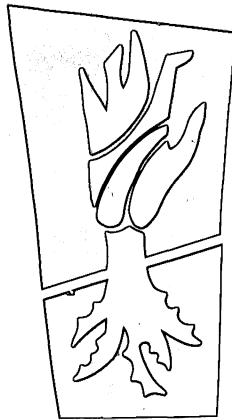
14. No obstante ser controvertida la relación entre estos autores, el fundamento pragmático que las liga permite definir criterios acerca de la fenomenología del sentido y de la ideología para sustentar una lingüística crítica, capaz de dar razón de la significación y, por supuesto, del discurso pedagógico.

15. Aunque la categoría es común a varios analistas, bajo la forma de producción y transformación textuales, aquí es tomado como construcción de mundo o conjunto de posibilidades de sentido a través de distintas formas de representación y codificación simbólica.

16. Un concepto de visión de mundo, coherente con los planteamientos esbozados, debe referirse al conjunto de nociones, ideas y valores, que definen las relaciones yo-yo, yo-otro y yo-mundo y dentro del cual inscriben sus prácticas los individuos y le dan sentido a la vida.

17. Se hace referencia al documento Colombiano: al filo de la oportunidad de la Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo, publicado por la Presidencia de la República en julio de 1994; en él, se fijan objetivos para la reforma del sistema educativo formal en lo pertinente a la cualificación y a la promoción de innovaciones educativas.

18. La transducción, en síntesis, es un procedimiento inferencial de naturaleza sincrética que se traduce en la producción de hipótesis y en las posibilidades del conocimiento como formas de acción del pensamiento creativo. Su



base son las nociones y sus procedimientos las operaciones analógicas como la condensación, la identificación, la enfatización, la implicación, la superposición, la amplificación, la mitificación, etc. Estas operaciones suministran una base para fomentar el ludismo y la creatividad.

19. La comprensión de lectura ha recibido algunas críticas desde diversos ángulos; por de un lado, se le mira como una práctica literal cuyo objetivo es formalmente evaluativo; por del otro, no se le concibe dentro de una teoría textual lo que afecta básicamente los niveles de interpretación.

BIBLIOGRAFÍA

- BAENA, L. A. (1976). "Lingüística y significación", en *Lenguaje*, No. 6, pp. 7-30.
- (1989). "El lenguaje y la significación", en *Lenguaje*, No. 17.
- BRUNER, J. (1989). *Realidad mental y mundos posibles*, Madrid, Alianza.
- BUSTAMANTE, G. (1994). "El lenguaje en la Ley General de Educación", en *La Palabra*, No. 3, pp. 47-54.
- (1995). "Acontecimientos relacionados con la aparición del Proyecto Educativo Institucional", en *Pretextos Pedagógicos*, No. 1, pp. 37-44.
- CARDENAS, A. (1997). "El lenguaje y la enseñanza del pensamiento", (Informe de investigación), UPN-CIUP.
- (1997). "La escritura como producción textual", (Informe de investigación), UPN-CIUP.
- (1998). "La lectura como interpretación textual", (Informe de investigación), UPN-CIUP.
- (1998). "Interacción para la convivencia social: actitudes y valores", (Informe de investigación), UPN-CIUP.

— (1998). "Hacia una pedagogía del lenguaje", en *Folios*, No. 7, Segunda época, pp. 33-42.

CLARK, H. & CLARK, E. (1977). *The psychology of language*, New York, Prentice, Hall, Jovanovich.

COULTHARD, M. (1993). *An introduction to Discourse Analysis*, New York, Logman.

DIJK, T. (1980). *Texto y contexto*, Madrid, Cátedra, S.A.

ECO, U. (1977). *Tratado de semiótica general*, Barcelona, Lumen.

— (1981). *Lector in fabula*, Barcelona, Lumen.

— (1995). *Interpretación y sobreinterpretación*, Cambridge, Cambridge University Press.

HABERMAS, J. (1989). *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*, Madrid, Cátedra.

HALLIDAY, M.A.K. & R. HASAN (1989). *Language, context and text*, Oxford, Oxford University Press.

HYMES, D. (1984). *Vers la compétence de communication*, Paris, Hatier-Credif.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1990-1992). *Les interactions verbales*, Paris, Armand Colin. Tomes I et II.

MEN. (1984). *Marcos generales de los programas curriculares*, Bogotá, MEN.

— (1998). *Lengua Castellana: Lineamientos curriculares*, Bogotá, MEN.

MOCKUS, A. y otros (1995). *Las fronteras de la escuela*, Bogotá, Magisterio.

OÑATIVIA, O. (1978). *Antropología de la conducta*, Buenos Aires, Guadalupe.

PIAGET, J. (1971). *Seis estudios de psicología*, Barcelona, Barral.

VIGOTSKY, L. S. (1989). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona, Crítica.

YOUNG, R. (1992). *Teoría crítica de la educación y discurso en el aula*, Barcelona, Paidós.

ZUBIRÍA, M. de (1995). *Formación de valores y actitudes*, Bogotá, Alberto Merani.