

Semiolingüística aplicada y pedagogía del lenguaje

Alfonso Cárdenas Páez

Catedrático de la Universidad Javeriana y profesor de tiempo completo del Departamento de Lenguas de la Universidad Pedagógica Nacional.

INTRODUCCIÓN

Los desarrollos teóricos de las ciencias del lenguaje no siempre han sido consistentes en su aplicación en la docencia de las lenguas; una de las causas está en que la lingüística aplicada se reduce a la versión escolar de las teorías gramaticales sobre el uso; y, otra, en que las acciones emprendidas son poco productivas, de no ser por el objetivo de capacitar al estudiante en las consabidas habilidades de leer, escribir, hablar y escuchar.

De acuerdo con los avances en el conocimiento del lenguaje, las teorías, si bien útiles, no pueden ser el objetivo central de la enseñanza de lenguas. Algunas razones salen al paso. En general, la concepción sistemática de las lenguas obedece a modelos ajenos al contexto y orientados a la *enseñabilidad* como tendencia pedagógica que se concentra en el enfoque metalingüístico. Tampoco lo pueden ser las habilidades, perseguidas a través de objetivos y resultados, cuya simplicidad y abstracción, excluyen los contextos funcionales del uso del lenguaje.

Sin ahondar en detalles, la primera conclusión alude a la ausencia de respuestas de tales conocimientos aplicados a la enseñanza de la lengua castellana, a cambio de la versión escolar de la teoría lingüística. Algo parecido ocurre con la literatura, cuya enseñanza se concentra en la teoría y la historiografía literarias y no en el saber cultural y en el placer de las artes poéticas.

Junto a las tendencias mencionadas, se manifiesta el bajo grado de comprensión de la naturaleza y funciones del lenguaje, de las posibilidades del trabajo pedagógico y la confusión entre las habilida-

des que se truecan en destrezas, capacidades o aptitudes, sin fórmula de juicio. Además, no se identifican los procesos pedagógicos del lenguaje y las estrategias didácticas necesarias para desarrollar las diferentes competencias que lo conforman.

Existe, pues, la necesidad de repensar y definir principios epistemológicos, teóricos y metodológicos que tracen caminos coherentes al conocimiento del lenguaje y que fijen criterios para su aplicación, al menos en lo concerniente a su didáctica y pedagogía.

Por otro lado, es preciso abordar la cadena de decisiones que en el último cuarto de siglo han transformado las maneras de enseñar español en Colombia, no solo en relación con la tradición filológica, heredada de España, sino con los planes decenales de educación que se vienen sucediendo desde 1974. Dando por descontado el primer intento,¹ en 1984, se lanzó en Colombia un modelo pedagógico nacional conocido con el nombre de Renovación Curricular. En lo pertinente al área actual de Humanidades, Lenguas y Literatura, el enfoque se denominó semántico-comunicativo y se inspiraba en las orientaciones de Luis Angel Baena y su interés era superar los límites filológicos y normativos, así como los presupuestos sistemáticos tanto de la gramática tradicional como de la lingüística estructural y, aún, de la generativa transformacional.

A finales de 1998, el MEN difunde los *Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana*, con fundamento en la Ley 115 de 1994 y en relación con los Proyectos Educativos Institucionales, vigentes en el país desde 1992. En la propuesta, el fundamento humanístico de la enseñanza de la lengua y la literatura adopta la dirección semiótica y semántica, y establece cinco ejes de desarrollo referidos a la *cons-*

1 A pesar de la tradición, de los textos legales, de los programas de lenguas que insisten en las habilidades, según una encuesta aplicada a un grupo de 160 maestros, se revela que para un buen porcentaje de ellos - (68%) - las habilidades no tienen que ver con la pedagogía de la lengua. Cf. Cárdenas (1998).

2 Este primer intento resulta tardío con respecto a la decisión de enseñar lingüística en la educación colombiana, decisión que se toma a finales de la década del cincuenta.



trucción de sistemas de significación, a la producción e interpretación de textos, a los procesos culturales y estéticos asociados al lenguaje, a la interacción y a los procesos culturales implicados en la ética de la comunicación y, el último, referido al desarrollo del pensamiento.

Sin duda, los avances logrados no superan los evidentes signos de dispersión; primero, porque los sistemas de significación parecieran ser ajenos al conocimiento y al comportamiento humanos, principios que, además de su relación estrecha con la cosmovisión, orientan la formación de la personalidad como proceso dinámico de apropiación y manejo del mundo; segundo, porque no se precisan los procesos pedagógicos vinculados con el lenguaje y se recarga el área con decisiones que corresponden a otras áreas; en fin, porque se carece de una base teórica holística y no aparecen los presupuestos acerca de la pedagogía de las humanidades, el lenguaje y la literatura.

Con miras a orientar la discusión y señalar derroteros firmes de base semiolingüística, este artículo³ pretende situar los principios de un marco amplio sobre el lenguaje, las funciones del área, los procesos pedagógicos y algunas características de dicha pedagogía.

1. LA BASES SEMIOLINGÜÍSTICAS

La semiolingüística es una disciplina crítica⁴ y hermenéutica que concibe el lenguaje desde un punto de vista semiodiscursivo; su punto de apoyo son principios cosmovisionarios sobre los que se asienta el desarrollo de los procesos de *conocimiento* y de *comportamiento*, en relación con la *totalidad* y la *alteridad* y las *dimensiones cognoscitiva, ética y estética*, desde las cuales la *persona* confiere sentido a la vida. Al integrar la concepción del lenguaje con su funcionamiento psicológico y social, la índole semiótica establece el papel del lenguaje en la representación, de acuerdo con *signos, códigos e intertextos*; asimismo, complementa la producción de sentido desde las variables textual y contextual, comunes a la cultura de cualquier grupo humano.

Estas bases permiten distinguir dos grandes *sistemas semióticos de conocimiento: el primario o analógico*, cuyas formas elementales –las imágenes– sustentan la organización del sentido constituido en torno a simbolismos e imaginarios y atravesado por valores e ideología. *El secundario o lógico*, surgido de aquel, es un sistema de base verbal, que se funda en la universalidad del concepto y organiza el sentido, atendiendo a evidencias y siguiendo patrones de verificación y de experimentación que reformulan la realidad para ponerla al servicio del hombre.

En cuanto al proceso cognitivo, el lenguaje contrae con el pensamiento una relación dialéctica y analéctica. Las formas correspondientes son conceptos, nociones y creencias cuyos principios, dependiendo de su mayor o menor grado de sistematización, dan lugar a la categorización, a operaciones y estructuras que soportan las diferencias o los sincretismos de sentido simbólicos e imaginarios que, sumados a los procesos inferenciales y de control metacognitivo, ha-

cen posible hablar de la naturaleza analítica, crítica y creativa del pensamiento.

En relación con el comportamiento, el lenguaje soporta y rige la conducta psico-social de las personas; a través de él, se manifiestan vivencias, emociones, pasiones y sentimientos donde se asientan actitudes y valores y se propician el trato social, la participación y la interacción en el ejercicio y respeto de los deberes y derechos humanos, dentro de contextos rituales, simbólicos, imaginarios e ideológicos generados por la cultura.

La base humanística del enfoque que provee el concepto de *visión de mundo; entendida* como marco nocional, conceptual y valorativo dentro del cual el hombre ejerce su actividad humana. Este conjunto gira en torno a los principios de *totalidad* y *alteridad* y a tres dimensiones: *cognoscitiva* que consolida las relaciones entre el hombre y su mundo; *ética* que organiza las relaciones históricas y sociales del hombre con los demás hombres; y *estética* que revela los nexos naturales y trascendentales que el hombre establece consigo mismo y con los demás niveles de su entorno. Cada uno de los campos señala derroteros al *sentido de la vida*.

La intervención de estos factores da pie para plantear brevemente la *dimensión fenomenológica* del lenguaje. El sentido, como producto de la interacción, no se puede desligar de su base psicológica y social. Quien produce o interpreta el sentido no puede asumir a distancia y de manera plenamente objetiva el mundo, por cuanto el hombre deja su impronta en todo lo que toca, está implicado mediante actitudes y valores e interviene en la circularidad y en la producción y circulación del lenguaje y la cultura.

La naturaleza fenoménica textual y contextual del lenguaje es producto del juego de producción e interpretación del universo, inscrito en las relaciones mutuas que contraen entre sí los hombres, en contextos socioculturales de interacción comunicativa.

Por las razones anotadas, el sentido no se reduce a la verdad; posee niveles que se refieren a la certeza, a la verosimilitud, a la probabilidad, a la validez, a la posibilidad, a la plausibilidad. Tampoco es plenamente objetivo y, por supuesto, adopta rasgos contextuales que se reflejan en los componentes proposicional y modal. De este modo, la subjetividad es irrenunciable, la objetividad no es un imponderable y la distancia frente al sentido se expande y se contrae según la amplitud de los contextos. Tampoco, puede evitar el substrato axio-tímico e ideológico que implícitamente lo recorre, menos renunciar al trabajo sobre el sistema o sobre el proceso.

La contribución de ambos componentes en el sentido, tanto en sus aspectos estructurales y conceptuales como valorativos e ideológicos depende, por un lado, de la organización sistemática de la significación concentrada en el texto; por otro, de la puesta en escena que atrae condiciones contextuales, cuyo efecto de control es natural al proceso de enunciación.

En cuanto a las funciones del lenguaje, es indispensable ampliar la base comunicativa⁵ hacia lo significativo y lo expresivo, en aras de la coherencia del modelo con sus fundamentos y desarrollos; la

3 Este artículo surge de la investigación DEL03399 patrocinada por UPN-CIUP, titulada "Un marco semiótico-discursivo para la enseñanza del lenguaje", cuyo informe final se presentó en diciembre de 1998.

4 Como disciplina crítica, la semiolingüística debe tener en cuenta las pretensiones de orden humanístico, político e ideológico que afectan los procesos de lenguaje y, por supuesto, su enseñanza.

5 Este aspecto, así como los factores analógico y analéctico, diferencian nuestro enfoque del planteamiento de Charaudeau (1983), cuya fundamentación es de carácter sociolingüístico.

6 La analéctica es una relación que no se orienta a crear síntesis, sino totalidades con fundamento en el principio de sincretismo. Su origen está en la dimensión analógica y su naturaleza es holística, es decir, basada en procesos, funciones y relaciones que apuntan a crear visiones integrales de la realidad simbólica e imaginaria del hombre en cuanto a los nexos con el yo, con el otro y con el mundo.

7 El substrato axio-tímico es el lugar donde se construye la red simbólica e imaginaria del sentido, a partir de las experiencias de lo vivido en contextos históricos y culturales donde rigen los valores: es, en efecto, un cruce de caminos entre experiencias, configuraciones imaginarias y contextos axiológicos que alimenta la esfera del sentir y del querer humanos.

8 De manera particular, no se puede consentir en un modelo pedagógico del lenguaje que se haga solo énfasis en las competencias comunicativas, por mucho que se enriquezca su concepción; cabe recordar que el planteamiento de base responde a un momento coyuntural de la lingüística. Cf. Hymes (1984)

coherencia teórica requiere el ajuste de las funciones con los aparatos y poderes con el propósito de sintetizar las relaciones del hombre consigo mismo, con el otro y con el mundo, orientación que toma caminos hacia los niveles: semántico, sintáctico y pragmático.

Por último, están los procesos de lenguaje. En el marco de una pedagogía del lenguaje, es posible desarrollar los niveles del sentido en relación con los procesos de *semiotización*, *semantización* y *comunicación* que implican variadas formas de la representación del sentido. Así, la semiotización configura, desde la visión de mundo,⁹ las posibilidades del sentido que se asignan a las concepciones de mundo de grupos culturales se han formado a lo largo de la vida. La semantización ejecuta o realiza uno de esos recorridos en el interior de un texto, ateniéndose a configuraciones discursivas e itinerarios figurativos del sentido, que dependen de los controles de la cohesión y de la coherencia lineal en el interior de los textos. Entre tanto, la comunicación contextualiza, es decir, somete a condiciones del entorno y de los sujetos interactuantes ese sentido, atendiendo al aparato enunciativo y a la dimensión pragmática del lenguaje relacionada con los actos de habla, los puntos de vista, la perspectiva y las modalidades que la integran.

2. SEMIOLINGÜÍSTICA APLICADA Y PEDAGOGÍA DE LA LENGUA

La docencia de la lengua castellana¹¹ es la *integración de procesos pedagógicos* de orden psicológico, histórico, social y cultural, orientados al aprendizaje de modelos cognoscitivos y de comportamiento, sobre bases semióticas y discursivas. El fin es construir individuos y formar personas que ejerzan con responsabilidad y plenitud sus derechos y sus deberes, atentos a la dignidad y defensa integral del hombre, en su corporeidad, subjetividad, conocimientos, ideas y valores, dentro del contexto local y el marco global del universo.

Teniendo en cuenta la existencia de modelos lingüísticos sensibles y no sensibles al contexto,¹² es posible diferenciar las tendencias hacia la enseñabilidad de y la educabilidad por el lenguaje. Si se atiende a las competencias y a la base semiótica discursiva propuesta, la *pedagogía*¹³ debe ajustarse al núcleo de la *educabilidad* que, centrado en el principio de circularidad de las ciencias humanas, tiene como propósito la formación integral del hombre.

Este principio pedagógico exige tomar decisiones sobre las funciones del área, las competencias y los procesos pedagógicos pertinentes.

2.1 LAS FUNCIONES DEL ÁREA¹⁴ DE HUMANIDADES Y LENGUA CASTELLANA

Según la tradición, el área de lenguas asume el lenguaje y la lengua como objetos de conocimiento. Por eso, ha prevalecido el núcleo de enseñabilidad de la disciplina y ha predominado el enfoque metalingüístico. Ahora, es necesario asignarle, además de ésta, al menos dos propósitos, según se enseñe para la vida o como medio de aprendizaje.

Como ya se dijo, el lenguaje es soporte imprescindible de la vida social y psicológica de las personas; como sistema heteróclito, atrae la atención sobre la mayoría de los órdenes de la vida social e individual. Tal perspectiva se hace comprensible en relación con las dimensiones de la cultura: la *industrial*, la *institucional*, la *valorativa* y la *simbólica*.

En función de la vida, el lenguaje es instrumento, medio y producto cultural; a través de él, se configura, conserva y transmite el legado humano. Como código, se rige por reglas que condicionan los comportamientos que, dispuestos por el aparato enunciativo y controlados por el conjunto de actitudes y valores, son propios de la interacción y el intercambio comunicativo, atravesado por vivencias, imaginarios, afectos, sentimientos, actitudes, valores e ideologías. En fin, el lenguaje no se reduce a sus manifestaciones verbales; de hecho, el hombre se vale de lenguajes, metalenguajes y paralenguajes para configurar su experiencia en el mundo de la vida.

Ahora bien, en el campo educativo, el lenguaje es el instrumento más útil para impartir la enseñanza¹⁵, aún la de carácter más formal; el conocimiento es discurso, tanto en el sentido de 'discurrir' o 'discutir' como en el del funcionamiento texto-contextual. Es, además, el medio más eficaz de aprendizaje por cuanto gracias al juego de transcodificaciones de que es capaz, convierte unos códigos en otros, los transforma, traduce, sustituye y auxilia de manera múltiple. Más que instrumento, es *mediación*¹⁶ y conjunto de estrategias de aprendizaje.

En tercer lugar, el lenguaje es, según criterio comúnmente aceptado, un objeto de estudio que debe ser avistado en su naturaleza de sistema y de proceso, de acuerdo con los nuevos desarrollos teóricos alcanzados. Desde el punto de vista metacognitivo, resulta útil recurrir a un enfoque teórico rico en perspectivas de conocimiento del lenguaje que rebajarlo al simple aparato gramatical o al poder explicativo particular a la concepción transparente e informativa de la significación.

Estas bases, a no dudarlo, pueden contribuir a mejorar significativamente la enseñanza de las lenguas.

2.2 COMPETENCIAS Y PEDAGOGÍA DEL LENGUAJE

Esta categoría del análisis lingüístico, debida a la *concepción reconstructiva* del lenguaje de Noam Chomsky, exceptuando su cuño racionalista, es una de las más importantes en la actual concepción de las ciencias humanas y de la pedagogía. Durante largo tiempo descuidada, ha dado origen a enfoques de orden cualitativo que, junto a las visiones crítica, etnográfica y fenomenológica, han señalado un rumbo distinto a la problemática del sentido.

Referida inicialmente a la gramática, pronto fue reajustada por Hymes para designar la comunicación; de ahí ha derivado hacia otros campos, adoptando perfiles cognoscitivos, semióticos, discursivos,

9 Aunque la concepción de este proceso se encuentra en Mignolo (1978: 47-59) 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.

10 Un concepto de visión de mundo, coherente con los planteamientos esbozados, debe referirse al conjunto de ideas y valores, que definen las relaciones *yo-yo*, *yo-otro* y *yo-mundo* y dentro del cual inscriben sus prácticas los individuos.

11 Aunque el enfoque semiótico cubre lenguajes verbales y no verbales, nos referiremos desde ahora a los primeros, en especial, a la lengua castellana.

12 Cf. Cárdenas & Tobón de Castro y Correa (1999: 19-26).

13 Las bases de esta concepción, en la Universidad Pedagógica Nacional, se encuentran en las investigaciones que sobre la *pedagogía constructivista* adelantan los profesores Rómulo Gallego Badillo y Roiman Miranda, de la Facultad de ciencias. Asimismo, en el trabajo que *sobre estilos cognitivos* y con el patrocinio de Colciencias, realizan los profesores Angela Camargo y Christian Hederich y en la investigación que sobre *enseñanza del lenguaje* adelanta el autor de este artículo.

14 Con fundamento en el constructivismo, es posible interrogarnos acerca de la coherencia entre las competencias y la concepción curricular de las áreas. Las áreas tradicionalmente obedecen a la autoridad del maestro y a las tendencias informativa y memorística de la enseñanza. ¿No contradice esto las pretensiones del constructivismo? Este es un problema pedagógico que es necesario dilucidar, resolver.

15 A propósito de esto, cabe destacar desde el punto de vista sociolingüístico la necesidad de reconocerle al lenguaje el poder pedagógico y persuasivo. Cf. Cárdenas (2000).

16 En este sentido, es medio que abre el juego de posibilidades del sentido.



simbólicos, narrativos, ideológicos, sociolingüísticos, psicolingüísticos, estratégicos, sociales, culturales, etc.

Descontando los factores anotados, la competencia semiolingüística influye en los campos de la representación y del discurso (texto en contexto). Es así como la competencia semiolingüística puede definirse como la capacidad del hombre para semiotizar el mundo y construir discursos que representen, influyan en y expresen la experiencia humana. Siguiendo a Charaudeau (1983), la competencia semiolingüística estaría conformada por tres órdenes:

- *Competencia lingüística* constituida por los diferentes órdenes de organización de la materia lingüística y por los aparatos conceptuales: enunciativo, argumentativo, narrativo y retórico que sirven de base al estatuto semántico de la configuración transcultural y transtextual.
- *Competencia situacional* constituida por las situaciones socioculturales codificadas que representan las prácticas sociales en función de rituales que definen maneras de trabajo discursivo. Esta competencia define el *contrato de palabra* y el género discursivo.
- *Competencia discursiva* constituida por las *estrategias* que ponen en ejecución los aparatos conceptuales citados, en correlación con el contrato de palabra y los propósitos comunicativos para producir efectos discursivos múltiples.

Si entendemos las competencias¹⁷ como *redes operativas* de conocimientos, habilidades, aptitudes, actitudes y valores que definen el *saber ser*, el *saber hacer* y el *saber saber*¹⁸ que confieren *sentido de vida* a la persona, es posible diversificar su incidencia pedagógica en varios niveles: 1) *Básicas*: competencias de conocimiento y de comportamiento; 2) *Semiolingüísticas*: semióticas y discursivas; 3) *En relación con las funciones del lenguaje*: competencias significativas, comunicativas y expresivas; 4) *En relación con los procesos pedagógicos del lenguaje*: competencias de pensamiento analítico, crítico y creativo;¹⁹ competencias interactivas, competencias de lectura y de escritura; 5) *Competencias pedagógicas*. La riqueza de este principio semiodiscursivo y sociocognoscitivo, abre el juego de las posibilidades y amplía las perspectivas para la aplicación pedagógica de la semiolingüística. Dejarla de lado, sería cerrarle el paso a la formación pedagógica en los procesos pedagógicos de lenguaje, a los cuales nos referiremos a continuación.

La personalización concibe al sujeto en proceso, abierto al diálogo racional, a la historia, a la cultura, a las diversas manifestaciones de la subjetividad y a los miembros de su grupo social.

2.3 PROCESOS PEDAGÓGICOS DEL LENGUAJE

En el terreno concreto de la pedagogía del lenguaje verbal, la orientación de las competencias debe contribuir al desarrollo de cuatro procesos con numerosos puntos de contacto y de superposición: *pensamiento, interacción, escritura y lectura*.

Consideradas las dimensiones lógica y analógica del conocimiento y las facetas analítica, crítica y creativa del pensamiento en la configuración del sentido, la hipótesis acerca del poder del saber en el milenio que comienza, la pedagogía del lenguaje debe concentrarse en varios tipos de competencias de orden cognoscitivo. La primera de ellas es el desarrollo y transformación de los modelos cognoscitivos, puesto que de la calidad de ellos depende la calidad de los aprendizajes. Por otro lado, debe hacerse cargo de competencias relacionadas con el razonamiento, las inferencias, la sistematización, las operaciones, las estructuras cognoscitivas, la descripción, el análisis, la argumentación, la interpretación y la solución de problemas con respecto a aprendizajes implicados en la interacción, la lectura y la escritura.

Por su parte, la interacción, como fenómeno de participación, intercambio y encuentro en *ámbitos*²⁰ *humanos*, tiene que ver con la incidencia del lenguaje en el desarrollo de la persona, la inter-subjetividad, las vivencias, la formación de sentimientos y de valores, los problemas ideológicos, etc. Todos ellos intervienen de modo variado en las decisiones y acciones particulares al desarrollo del ser humano. A la par que el sujeto interactúa con la realidad y la conoce, elige, argumenta y concilia puntos de vista, aprende a descubrir y compartir estrategias para construir la visión tridimensional del mundo, del yo y del otro. Es decir, el sujeto sociocognitivo se convierte en sujeto modal, con capacidad para optar de manera libre y argumentada frente al mundo vivido.

Si la interacción es una síntesis de subjetividad y de intersubjetividad, la subjetividad es la opción modal frente al saber mientras que la intersubjetividad garantiza el intercambio cognoscitivo, social y emocional de los puntos de vista e informaciones acerca de la realidad, en donde el lenguaje como principal mediación facilita la interiorización del producto sociocultural. El hombre no es individuo absoluto sino persona²¹ que conjuga diferencias específicas con características universales de orden biológico y cultural frente a otras personas en la actividad social conjunta.

17 Entendemos por competencia el conjunto de conocimientos, habilidades, aptitudes, actitudes y valores que regulan y controlan de manera consciente el *saber ser*, el *saber hacer* y el *saber saber* de las personas. Por su parte, las aptitudes son, a diferencia de la concepción tradicional que vea en ellas disposiciones innatas, capacidades "que reestructuran lo sabido y mejoran las estrategias" para hacer del conocimiento un proceso eficaz. Cr. Cárdenas (1998:37).

18 De hecho, es posible aplicar pedagógicamente la propuesta greimasiana acerca de la existencia de niveles de funcionamiento virtual, real y actual de las competencias; de este modo, el *querer*, el *saber*, el *poder* y el *creer* pueden ser formas de enriquecimientos de esta propuesta que ofrece campos aún por explorar. Cf. Lozano y otros (1986).

19 En la actual coyuntura educativa, la propuesta del ICFES acerca de las competencias *interpretativa, argumentativa y propositiva* parece apuntar, en nuestra opinión, a competencias de índole cognoscitiva; tal propuesta es consistente con la importancia que aún se concede a las áreas de conocimiento y, por supuesto, al volumen de información que ellas representan. Sin embargo, no responde a los presupuestos holísticos en que se pretende sustentar el cambio educativo que se pregona, pues se descuidan premisas fundamentales relacionadas con la visión integral de mundo y de hombre, la transformación de los modelos cognitivos y las dimensiones de la cultura.

20 Como se advierte en Cárdenas (1998:76-80), la noción de ámbito tiene un carácter *lúdico* como espacio que se abre a las múltiples dimensiones de la actividad de las personas, en contextos axio-tímicos e históricos.

21 Dadas las actuales circunstancias de nuestro país, consideramos de trascendental importancia las tesis de la filosofía latinoamericana acerca de la persona humana y sus valores. Definir la persona humana en los términos kantianos o de la filosofía latinoamericana. Según estas tesis, la opción ética fundamental es la alteridad, centrada en la visión del hombre como ser posible y abierto y en la inviolabilidad de la dignidad humana. Cf. Marquinez Argote y otros (1986: 73-83).

La tendencia intersubjetiva a compartir puntos de vista, modalidades, marcos de conocimiento, redes temáticas y presupuestos es el marco de referencia que garantiza la eficacia de la comunicación, cuya base es la generalización, según la cual el niño no recibe el mundo en estado natural; lo recibe socializado y humanizado, a la par que construido a manera de costumbres y artefactos culturales.²²

Estos presupuestos pueden soportar el desarrollo de competencias relacionadas con vivencias, emociones, afectos y sentimientos; con actitudes, posiciones y decisiones que se toman frente a retos vitales; con valores como la responsabilidad, la tolerancia y la participación como fundamentos de la convivencia social; con ideologías que orientan la praxis vital de las personas.

Por último, la lectura y la escritura no son simples habilidades; son procesos pedagógicos de largo alcance que se desarrollan con base en competencias complejas en donde convergen el pensamiento y la interacción. En relación con lo primero, los dos procesos dependen de hábitos y modelos cognoscitivos. Los hábitos garantizan el aprendizaje de competencias de orden motor, sensorial, sensorio-motor e intelectual, útiles en ambos casos. Los modelos cognoscitivos implican formas de razonamiento, inferencia, operaciones y resolución de problemas, competencias mediante las cuales el juego de lo explícito y lo implícito contribuye a la generación de nuevo conocimiento. En cuanto a lo segundo, la distancia que ambas crean de los contextos de intercambio suponen un control metacognoscitivo y comportamental que implica la creación del interlocutor en los planos de la producción y de la interpretación.

El pensamiento también influye en ella a través de la argumentación y la interpretación,²³ sin desconocer otras formas de razonamiento como la demostración y la verificación, así como la necesidad de la explicación, el desarrollo de las competencias debe orientarse a la coherencia, sustentada en los elementos contemplados en la configuración del sentido. Producirlo e interpretarlo no es un proceso simple; su complejidad requiere poner a su servicio las capacidades intelectivas e interactivas de manera que ambas contribuyan a la humanización, a la interacción, a la personalización y a la contextualización.

3. NATURALEZA DE LA PEDAGOGÍA DEL LENGUAJE

Sin entrar en detalles, la pedagogía del lenguaje debe basarse en principios y procesos, y ser *reconstructiva, interactiva, contextualizada y personalizada*.

En lo pertinente a su misión cognoscitiva, la pedagogía pretende varios fines: desarrollar las competencias para el aprendizaje constructivo, responsable y deliberado; contribuir al refuerzo y/o transformación de los modelos cognitivos de aprendizaje y propiciar los procesos de pensamiento analítico, crítico y creativo.

En relación estrecha con lo anterior, el perfil reconstructivo,²⁴ ha de afrontar la consciencia metacognoscitiva del aprendizaje. En

este sentido, el metalenguaje, adaptado a la capacidad de los estudiantes, puede ser útil para la reflexión sobre el lenguaje, su naturaleza, poderes, usos y funciones en la educación. También, puede asegurar el aprendizaje significativo y afianzar el conflicto cognitivo, parámetros en los cuales estriba el *aprender a aprender*.

De manera complementaria, la pedagogía de los procesos dispone los medios textuales y contextuales para generar discursos y la conciencia del uso social y de los poderes del lenguaje, tanto en la vida cotidiana como en la gestión pedagógica de maestros y alumnos. La situación del lenguaje y la educación en el marco de la sociedad, la historia y la cultura, es solidaria con la racionalidad dialógica humana y con la consciencia de su comportamiento.

Los procesos afianzan las etapas de los aprendizajes, en situación real, simulada y continua. Así no se abandona el estudiante a su suerte, bajo el supuesto de que habla la lengua, usa el lenguaje; más bien se saca provecho de las estrategias que lo ponen en escena en la escuela como ambiente social de encuentros interhumanos donde se expone, se explica, se experimenta, se especula pero, también, se razona, se sistematiza, se modela, se interactúa, se dialoga, se participa, se discute, se describe, se analiza, se compara, se contrasta, se ilustra, se crea, se critica, se propone, se interpreta y se argumenta.

De ahí la necesidad de que los principios de conocimiento y de comportamiento sean los soportes de la pedagogía. La enseñanza por principios y de principios es definitiva pues no se trata exclusivamente de aprender resultados y teorías múltiples - la repetición favorece la marginalidad y la dependencia - sino de sentar las bases para construir saberes y conductas y, como es obvio, plasmar - dar volumen y plasticidad a - la personalidad. Por eso, la importancia de enseñar a pensar y a interactuar.

En relación con el comportamiento, el corte horizontal y continuado de la pedagogía interactiva,²⁵ da paso a lo previsible y a lo imprevisible; esta pedagogía, interdisciplinaria y abierta a las diversas formas de pensar, no es determinística; está condicionada a intereses, motivos y necesidades de aprendizaje y su perfil es la solución de problemas y aprendizajes no predeterminados;²⁶ se basa en la gestión originada en distintas fuentes y es planificada, multiactiva y espontánea, individual y grupal; en últimas, es una pedagogía que permite la intervención y promueve el desarrollo de las capacidades y talentos del estudiante, con miras al ejercicio de actitudes y valores positivos para la vida y para el estudio.

Desde el punto de vista del estudiante, la pedagogía de las competencias del lenguaje debe ser *personalizada* y, por tanto, acogerse a los estilos cognoscitivos;²⁷ además de contribuir al *proceso autoformativo*, no es ajena al aprendizaje consciente. La personalización concibe al *sujeto en proceso*, abierto al diálogo racional, a la historia, a la cultura, a las diversas manifestaciones de la subjetividad y a los miembros de su grupo social. Ser sujeto activo es disponer a plenitud el ser y el hacer humanos a favor de la formación y del aprendizaje.

22 De ahí, por ejemplo, la necesidad de que una de las competencias interactivas que se han de desarrollar en relación con la lengua se el aprendizaje de sus *formaciones discursivas*. En relación con este concepto se puede consultar Pêcheux (1978).

23 Por ejemplo, la interpretación requiere de las inferencias pero no puede reducirse a la *abducción*, a pesar de lo novedoso del término y de la propuesta; hay campos que exigen explicaciones para su comprensión y esta se logra mediante la *inducción* y la *deducción*. Pero, de igual modo, queda un remanente donde opera la *transducción*. Así concebida, la interpretación requiere, al menos, de cuatro tipos de inferencias. Cf. Cárdenas (1999)

24 Los fundamentos de esta pedagogía pueden leerse en Habermas (1989), Avila (1994), Mockus y otros (1995) y Gómez M. (1996).

25 El énfasis puesto a lo largo de este trabajo en la enseñanza no implica confinarla a su papel informativo; se fija, más bien, en la necesidad del maestro y refuncionaliza su acción, incorporando las actividades de planificación, gestión, tutoría y orientación de los procesos sociocognoscitivos e investigación de los procesos de aprendizaje que ocurren en el contexto sociocultural de la escuela y del aula.

26 Una visión amplia de las características de la pedagogía interactiva pueden consultarse en Paquette (1992).

27 Esto se puede relacionar con los campos lógico y analógico, con la diferencia entre símbolos y signos; con la orientación hacia el conocimiento y los valores; con los procedimientos discursivos de expansión y condensación y las operaciones correspondientes; en fin, aceptando grados e interferencias y sin pretensión dicotómica, se puede aceptar la existencia de mentes simbólicas y sígnicas que organizan, modelan y modalizan de múltiples maneras tanto el conocimiento como el comportamiento.



En el campo del lenguaje, la responsabilidad del aprendizaje como acto personal implica poner énfasis particular en las competencias de cada cual. La autoformación atiende a sucesos objetivos, a nuevos conocimientos y métodos, a funciones y necesidades de autoaprendizaje, a nuevos intereses. Al definir muchas vías de autoformación, la personalización amplía las vías hacia la autonomía e interacción pero también proporciona procedimientos y estrategias que junto a las tareas, materiales e instrumentos convergen en la necesidad de superar los linderos de la escuela. Esto supone que la persona se proyecta y debe ser respetada en la escuela, en la sociedad y en la familia.²⁸

A las anteriores características se agrega la *contextualización*,²⁹ enmarcada en la idea comunitaria de la escuela y del aula y atenta a los intereses individuales y colectivos en sus vínculos con las necesidades sociales y regionales. Frente a los discursos denotativos y a los metalenguajes en abstracto, *el currículo contextualizado debe ser integrado y flexible* en cuanto a la participación de los miembros de la comunidad escolar y social y en sus respuestas a las necesidades, intereses, estrategias y contenidos que lo forman. Por eso, la escuela debe inscribir sus propuestas dentro de la cultura en la variedad de sus niveles y manifestaciones.

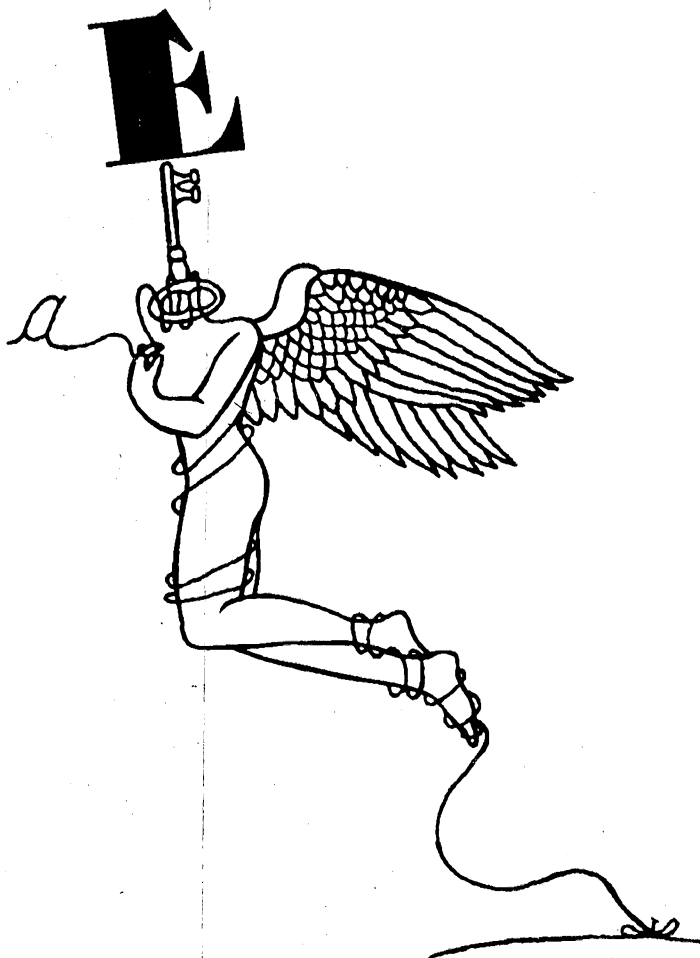
Algunas de las funciones de la escuela tienen que ver con la apertura de cauces al enriquecimiento de los códigos de sentido, a las relaciones sociales como factores de intercambio, a la aceptación de normas que regulan las relaciones sociales, a la producción e interpretación discursivas, así como a la ampliación de marcos de conocimiento y de comportamiento, como formas básicas de la conducta humana.

Para ello se requiere un maestro bien formado, conocedor integral del ser humano, tolerante y responsable; investigador y gestor de aprendizajes; capaz de abrir caminos a la participación y de entender que el salón de clase y la escuela son comunidades de habla y no simples laboratorios donde se ponen a prueba teorías.

El maestro de lenguaje debe ser maestro total; esa calidad la adquiere quien diversifica el uso de la lengua, reactiva y amplía los marcos de conocimiento del estudiante para la escritura y la lectura; ventila el lenguaje en su carácter de mediación y de identificación cultural; procura la función instrumental, cognitiva y metacognitiva del lenguaje; recurre a los aparatos, reconoce las formaciones discursivas, los poderes de la lengua y corrige los usos distorsivos sin dogmatizar.

No estandarizar la lengua del alumno, corregir de manera natural y ampliar el repertorio semiodiscursivo; permitirle contar sus vivencias, experiencias y sueños; escuchar sus preguntas y adaptarlas a las circunstancias de la clase; motivarlo para que comparta y sustente puntos de vista y defienda posiciones y para que trabaje y juegue. Inducirlo a reconocer el nuevo contexto escolar con sus códigos, exigencias, limitaciones y requerimientos de desempeño entendiendo que allí una de las mediaciones básicas es el lenguaje, son otros papeles del maestro total.

Estas son algunas de las maneras de cultivar, a través de la pedagogía del lenguaje, un hombre nuevo para un país nuevo, con perspectivas de futuro promisorio y en paz.



28 Desde esta perspectiva, el estudiante es una variable educativa incierta, cambiante, casi incontrolable, en continuo desarrollo, inscrita en un contexto de intervención triple: familia, escuela y sociedad, donde conoce y se comporta de maneras muy diferentes.

29 La contextualización curricular valora positivamente la cultura en todas sus dimensiones, los dialectos y variantes lingüísticas, la literatura regional, dando un no a la impostación de la norma lingüística y al desprecio de lo popular y de lo cotidiano. Una primera reflexión acerca de este tema podría darse a la luz de los códigos del sentido; al parecer, la escuela siempre insiste en los códigos heurísticos propios del manejo del mundo pero deja de lado los actitudinales, valorativos, hermenéuticos, etc. Esto es consistente con la crítica hecha más atrás acerca de la tendencia logicista de la escuela, casada con la enseñanza del conocimiento científico.

BIBLIOGRAFIA

- Avila, Rafael. (1994). *La educación y el proyecto de la modernidad*, Bogotá, Antropos Ltda.
- Cárdenas P., Alfonso. (1997). "Hacia una pedagogía integral del lenguaje". En *Folios*, Segunda Época, No. 7, pp.37.
- _____. (1998). *Un marco semiodiscursivo y sociocognitivo para la enseñanza del lenguaje*, (Informe de investigación), UPN-CIUP, 240 págs.
- _____. (1999). *Naturaleza semiótica del pensamiento y pedagogía del lengua*, (Informe de investigación), UPN-CIUP, 56 págs.
- _____. (2000). *Principios de pragmática aplicada: Hacia una pedagogía interactiva del lenguaje*, Universidad Pedagógica Nacional, pp. 74-80.
- Cárdenas, Alfonso. & Tobón de Castro, Lucía y Correa José Ignacio. (1999). *Proyecto Curricular de la Especialización en Docencia del Español como Lengua Propia*, Universidad Pedagógica Nacional, 132 pp.
- Charaudeau, Patrick. (1983). *Langage et discours – Eléments de sémiolinguistique*, Paris, Hachette.
- Chomsky, Noam. (1976). *Aspectos de la teoría de la sintaxis*, Madrid, Aguilar.
- Coulthard, Malcolm. (1993). *An Introduction to Discourse Analysis*, New York, Longman.
- Dickinson, Leslie. (1993). *Self-instruction in Language Learning*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Gómez, Miguel A. (1996). *No solo tiza y tablero*, Bogotá, Magisterio.
- Habermas, Jürgen. (1989). *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*, Madrid, Cátedra.
- Hederich, Christian. , Angela. Camargo y otros. (1994). *Regiones cognitivas de Colombia*, Bogotá, UPN-CIUP.
- Hymes, D. (1984). *Vers la compétence de communication*, Paris, Hatier-Crédif.
- Lozano, Jorge y otros (1986). *Análisis del discurso*, Madrid, Cátedra.
- Marquínez, Germán y otros. (1986). *El hombre latinoamericano y sus valores*, Bogotá, MEN.
- _____. (1984). *Marcos generales de los programas curriculares*, Bogotá, MEN.
- _____. (1998). *Lineamientos Curriculares de Lenguas Castellana*, Bogotá, MEN.
- Paquette, Claude. (1992). *Une pédagogie ouverte et interactive*, Québec, Québec/Amérique.
- Pêcheux, Michel. (1978). *Hacia el análisis automático del discurso*, Madrid, Gredos.
- Vigner, Gérard. (1979). *Lire: Du texte au sens*, Paris, CLE International.
- _____. (1982). *Écrire: élément pour une pédagogie de la production écrite*, Paris, CLE International.
- Young, Robert. (1992). *Teoría crítica de la educación y discursos en el aula*, Barcelona, Paidós.
-