



Relación entre concepciones sobre el lenguaje y la lengua escrita

(AVANCE DE INVESTIGACIÓN)

Blanca Bojacá - Rosa Morales- Borys Bustamante B.

Docentes Investigadores Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Esta reflexión se enmarca dentro de la investigación "Concepciones de los maestros e interacciones lingüísticas en el aula", inscrito en la Línea de investigación "Mejoramiento de la enseñanza de la lengua materna", de la Universidad Distrital, Francisco José de Caldas. El proyecto busca indagar las relaciones entre el saber, el decir y el hacer de los docentes con el propósito de evidenciar las concepciones que poseen sobre el lenguaje y la lengua y su incidencia en el quehacer pedagógico así como las contradicciones que sea necesario confrontar para lograr su cualificación. Mediante este trabajo se pretende dar respuesta a una de las preocupaciones de la comunidad educativa que se relaciona con la búsqueda de transformaciones en la enseñanza de la lengua escrita.

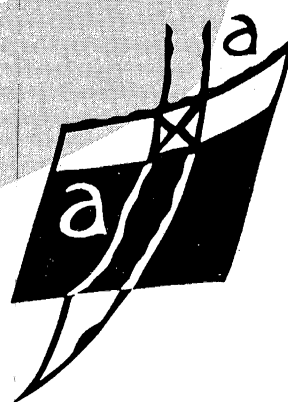
La necesidad de mejorar la enseñanza de la lectura y la escritura ha llevado a maestros e investigadores a proponer una profunda renovación en este campo, a través de la reflexión, el análisis de problemas y la elaboración de proyectos encaminados a lograr su buen desarrollo. Es ya un lugar común afirmar que leer y escribir son una puerta para acceder al conocimiento, a la comprensión de las relaciones existentes en el mundo natural y social y a la posibilidad de construir y recrear una identidad del sujeto y de la sociedad. Pero también existe consenso sobre la poca efectividad que hasta ahora la escuela ha tenido en la enseñanza de estas competencias. En este sentido, uno de los mayores obstáculos que hay que vencer para lograr esta transformación reside en las concepciones que los maestros han venido manejando sobre lo que significa leer y escribir.

En el marco de esta investigación, entendemos las concepciones como conocimientos adquiridos a lo largo de la historia del individuo, por la experiencia personal, la observación del comportamiento de los otros, la recontextualización de la información de origen científico que ha recopilado a través de la formación académica y de la lectura de la realidad social en general, entre otras. Este proceso implica una construcción activa de sentido que le permite al individuo

evolucionar a través de etapas de desarrollo mental, hacia una conceptualización mayor, más adecuada para enfrentar situaciones nuevas que se le presenten. Pero las concepciones son persistentes, difícilmente se olvidan y por ello pueden provocar desviaciones en el proceso de adquisición de nuevos conocimientos. Además, permanecen ocultas, por eso se requiere identificar estas ideas previas las cuales hay que confrontar, la mayoría de las veces empecinadamente, para transformarlas mediante un proceso de contraste con las nuevas teorías que circulan en la comunidad académica sobre la naturaleza del lenguaje y de la lengua escrita. Las "viejas ideas" sobre lo que significa leer y escribir y las prácticas de enseñanza que resultan de ellas existen aún en nuestros centros de educación y son todavía las más frecuentes -aunque, claro, existen notorias excepciones; por eso estas formas de conocimiento han de develarse para, a través de ellas, descubrir qué tipo de orientación siguen los docentes en sus prácticas pedagógicas.

Las concepciones son una red semántica de conocimientos construida por el individuo, la cual está edificada, sobre la práctica social y cultural que genera la sociedad. No son simplemente una producción mental sino que más bien corresponden a un proceso que resulta de la elaboración de sentido que se construye en las interacciones lingüísticas. A lo largo de la historia del hombre se ha reflexionado mucho sobre el lenguaje provocando un sin número de investigaciones en el ámbito de la filosofía, la antropología, la sociología, entre otras, donde se ven reflejadas concepciones e imágenes del lenguaje.

El movimiento histórico de la filosofía del lenguaje muestra diversas corrientes y escuelas de pensamiento. Ellas expresan una concepción del fenómeno del lenguaje de acuerdo con su sistema de ideas y representaciones del mundo. En un principio, podemos referenciar cuatro momentos filosóficos cuyos ejes temáticos de reflexión podrían expresarse en las siguientes manifestaciones teóricas: La naturaleza del lenguaje; el lenguaje como expresión del pensamiento; el



lenguaje como objeto de conocimiento; y el lenguaje como sentido de mediación humana. En lo que sigue, intentaremos relacionar estos momentos de reflexión sobre el lenguaje con las concepciones sobre la lengua y las consecuencias de éstas sobre las acciones pedagógicas que le atañen¹

1. NATURALEZA DEL LENGUAJE O EL MUNDO NOMBRADO POR EL LENGUAJE

Con respecto a este primer momento, podemos señalar que en la filosofía de la Grecia clásica la concepción sobre el lenguaje se dilucida desde una problemática ontológica. En el Diálogo el Cratilo de Platón, la indagación metafísica por la naturaleza del lenguaje está referida a la relación entre palabra y logos, la reflexión acerca de la unidad entre el nombre y la cosa y la comprensión de la esencia de la palabra. El lenguaje está referido a las formas universales o mundo de las ideas que le dan existencia a las cosas.

En el análisis filosófico que se presenta sobre el lenguaje tal vez una de las problemáticas que se plantea sea cómo desde el lenguaje se conoce la esencia de las cosas. Señala Lledó (1995) que una de las preguntas en el Diálogo del Cratilo gira sobre si las palabras pueden llevarnos al conocimiento de la cosa, de allí que en esta obra se den a conocer dos posturas filosóficas en torno al lenguaje: el Naturalismo y el Convencionalismo Lingüístico. La comprensión ontológica de la palabra está dada en los sentidos filológico, etimológico y morfológico en los cuales se busca y halla su dimensión significativa. Se trata, en últimas, de revelar y develar aquello que hace posible la expresión de la palabra. En la concepción naturalista, el nombrar del lenguaje es consustancial al universo natural de la cosa; en cambio, para los convencionalistas el modo de ser del lenguaje tiene como fuente y origen la ley y el uso convenido en comunidad.

Podemos aventurar una relación entre esta concepción de lenguaje y una concepción simplificada de lengua. En particular, sobre la lengua escrita, se ha mantenido una concepción que también puede denominarse naturalismo lingüístico para unos, nominalismo para otros. En esta mirada, se entiende el nombre como representación del objeto al cual substituye de manera tal que se tiene la ilusión de que al operar con los nombres se obtiene la esencia del significado. Se relacionan con este enfoque prácticas muy corrientes en la enseñanza de la lengua escrita que, la mayoría de las veces, son las más extendidas en nuestro ámbito educativo.

Con respecto a la lectura, y en consonancia con este enfoque, es sintomático, por ejemplo, el abuso del diccionario, visto como una autoridad infalible, dadora del sentido inapelable de los vocablos desconocidos en un texto. Bajo esta mirada, se asume que la comprensión lectora se garantiza con la consulta de las definiciones preestablecidas de algunos vocablos problemáticos y que una vez recuperada esta "significación" se logra superar la incertidumbre propuesta por el texto. Es decir, para entender el significado de un escrito, bastaría leer el aserto del diccionario "del vocabulario desconocido" y encontrar que éste estaría dado en lo que la definición nombra.

Para el caso de la adquisición de la lectura son bien conocidas las cartillas —aún circulan en abundante número por nuestras instituciones— que muestran dibujos de objetos subtítulos con el nombre del mismo al que sugieren asociar, a veces ni siquiera con la palabra completa, sino con su letra inicial. La esperanza se cifra en que el niño memorice esta asociación palabra-letra / objeto para luego aplicarla sin más en nuevas situaciones de lectura. Se asume que el mun-

do se significa con los nombres puesto que ellos llevan en sí la esencia del significado. De allí la preponderancia que se otorga al lexicón pues se cree que el aprendizaje de otros saberes mejora con una mayor "riqueza de vocabulario" así, entre más vocabulario se adquiera, más se garantiza una mayor cantidad de información por aprender.

Esta manera de concebir la lectura se relaciona también con un modelo asociacionista de la adquisición del lenguaje que, con ciertas variantes, fue explicitado desde hace ya 16 siglos por San Agustín. Según esta idea, el niño desde que nace tiene tendencia a imitar a sus semejantes y los adultos que lo rodean aprueban sus expresiones cada vez que se ajustan a los modelos canónicos de su sociedad. De esta manera, el niño aprende a hablar porque produce los sonidos que asocia con aquellos estímulos proporcionados por los mayores. El niño simplemente se limita a observar un modelo y memorizarlo para luego recitarlo ante el adulto en una especie de situación de examen, resultado del cual recibe un refuerzo. Se considera entonces, que la lengua escrita es una simple transcripción de la lengua oral por lo cual se establece correspondencia mecánica entre sonido y grafía. Como el modelo es muy importante, aparece una preocupación primordial por el método a emplear. Para el caso, hablamos del enfoque mecanicista del cual surgen los métodos sintético y analítico que, a través de diversos matices, todavía invaden los espacios pedagógicos.

El método sintético, que parte de los elementos mínimos al todo y que constituyó durante mucho tiempo una forma de enseñar a leer y a escribir a los niños, ha dado origen a los métodos alfabéticos y fonéticos que tienen una larga tradición en la cultura escolar. Se ha creído que el sintético es el método más apropiado por ser "el más natural" pues se considera que un niño pequeño sólo está en condiciones de aprender primero las unidades mínimas de la lengua escrita, para luego poder combinarlas y otorgarles finalmente sentido cuando conforman un conjunto en una frase. A veces, se concede que el niño llegue hasta la comprensión de oraciones pero muy rara vez al texto. Goodman registra esta idea de la siguiente manera: "La idea de que los chicos comiencen con palabras y luego las reúnen para formar oraciones es sólo una ilusión. Esta ilusión se produce porque el control físico sobre la articulación de las secuencias de sonidos es inicialmente limitado" (1982 p. 27)

El aprendizaje de la lectura se convierte en una operación mecánica. Se trata de adquirir la técnica del descifrado del texto, donde la grafía es una imagen de lo oral y por lo tanto leer equivale a decodificar los signos escritos en sonidos. Los métodos alfabéticos más tradicionales corresponden a esta concepción.

En la escuela tradicional el ejercicio de esta concepción de la lectura ha sido, gran cantidad de veces, un pretexto para la afirmación de las estructuras autoritarias más recalcitrantes pues cualquier falla amerita una sanción inmediata. Para el caso de la evaluación y de acuerdo con la correspondencia que se asume entre sonido y grafía, se privilegia la lectura en voz alta en la que un error en el deletreo no permite al aprendiz retroceder o anticiparse en el texto para construir por sí mismo el significado del vocablo con ayuda del contexto. En este enfoque, no se considera la comprensión del texto sino la capacidad para reconocer las estructuras fónicas del escrito con lo cual se puede tener la ilusión de que un sujeto "sabe leer" cuando pronuncia "correctamente" la serie de palabras que tiene ante sus ojos y las vocaliza con nitidez pero no atina a dar sentido a la lectura. En situaciones así, la carga emocional del lector se duplica porque al tiempo

** En el próximo avance daremos a conocer las visiones de las ciencias del lenguaje y su aplicación pedagógica en la enseñanza de la lengua. De igual manera, expondremos los primeros resultados de la investigación empírica acerca de las concepciones que tienen los maestros en la enseñanza de la lengua escrita.



que el niño trata de recuperar el significado del texto —lo cual es lo que menos importa al profesor— su lectura debe estar enfocada únicamente a la buena pronunciación y entonación de lo leído. El descifrado del texto es en realidad, una lectura mecánica requisito que, supuestamente, daría paso después a una lectura comprensiva.

Ni el progreso en el desarrollo de la lingüística puso a salvo a los maestros de mayores equívocos pues el acento en los análisis de la sustancia de la forma sustentó el aislamiento de los sonidos que favorecía la correspondencia asumida por la escuela entre grafema y fonema. Los estudios centrados en la fonética dieron origen al método fonético que toma como unidad mínima el sonido y cuyo espacio contextualizador será la oralidad. El sonido está asociado a la grafía y de manera abstracta y asociativa se pretende que el niño relacione este objeto gráfico y audible con la significación. Pasar lo oral a lo escrito se convierte en un ejercicio de transferencia, una especie de calco que guarda una pretendida fidelidad con el objeto referido. Para llevar a cabo el proceso de reconocimiento y escritura de sonidos es necesario que el niño pueda reconocer fonemas específicos de su lengua para poder relacionarlos luego con la letra correspondiente y realizar una pronunciación cuidadosa. Las fases en el aprendizaje son graduales y se insiste en no pasar de unos pocos sonidos relacionados, a otros nuevos, por lo tanto el aprendizaje debe ser repetitivo, imitativo y mecánico. De esta manera, el niño aprende a leer descifrando cuidadosamente hasta llegar al texto mayor que le permitirá, más tarde, iniciar la comprensión.

Este método fonético de la lectura, aparente modernización del alfabético, plantea la pronunciación “correcta” de los fonemas, la enseñanza separada de grafías que pudieran confundirse visualmente, la apropiación de determinadas parejas de fonemas-grafemas que se aprenden de manera gradual, por asociación, como prerrequisito antes de las siguientes. Se utilizan entonces, parejas de sílabas, sin sentido, acomodadas en frases artificialmente elaboradas.

Con respecto a la escritura, la situación no difiere mucho. Ya desde la época de los griegos la escritura fue considerada como una forma material y gráfica para representar el habla. Desde entonces, son muchas las teorías que apuntan al desarrollo evolutivo del sistema de escritura, el cual ha progresado desde las formas más primitivas hasta los sistemas fonético-fonológico. Estos últimos, materializados en los diferentes alfabetos, han tenido la reputación de ser los únicos que pueden representar lo que se dice. Esta visión plantea el creer que en la escritura se puede representar todo lo que pensamos y decimos, que los signos han materializado las ideas, los pensamientos, las palabras y que el sistema de escritura con relación a la oralidad es una forma secundaria de expresión. Recordemos a Aristóteles (1.4-6, 1982) cuando afirmaba que: “Las palabras habladas son símbolos o signos de los efectos o impresiones del alma; las palabras escritas son los signos de las palabras habladas”.

Desde el nominalismo, la escritura se limita a la transcripción de fracciones de ideas presentadas de manera formal como listados de palabras, de definiciones, de ejemplos. Si desde esta óptica, se propone una tarea de mayor alcance como la elaboración de un resumen, la escritura se reduce a hacer enumeraciones de las palabras subrayadas con anterioridad en la lectura de descifraje, a copiar algunas fra-

ses aisladas, a recortar las oraciones consideradas más importantes y más extensas, en fin, a presentar simplemente un texto más corto que el original, segmentado y muchas veces, incoherente.

Durante la etapa de adquisición de la escritura se transpone el método fonético: inicia con el trazo aislado de los fonemas vocálicos, luego los consonánticos, enseguida la combinación de éstos, luego las palabras y frases para llegar por último a las oraciones. Para el logro eficiente y rápido de esta “destreza” es necesario un refuerzo con planas, copias y otros ejercicios asociativos. Es común observar la ejercitación de planas con las cuales se cree reforzar unos modelos que al repetirse con frecuencia son asimilados por el niño para después reproducir y aplicar en nuevas situaciones.

El dictado es otra técnica que deja ver esta concepción pues, nuevamente, se acude a la repetición de un texto que el niño copia, muchas veces sin entender, pero en el cual el maestro confía como un vehículo que, a fuerza de repetirse, sirva como el modelo que aparecerá aplicado más tarde en una situación nueva. Acompañando a esta actividad generalmente, va la apreciación de la “bonita letra” como un criterio para calificar si el niño ya sabe escribir bien o no.

Estas ideas se relacionan con la imagen que del alumno tiene esta concepción tradicional por cuanto el escolar se debe limitar a acumular conocimientos y repetirlos luego en situación de examen. Por ejemplo, es corriente que comente un texto mediante preguntas cerradas, con respuestas preestablecidas a prueba de creaciones personales, o que elabore resúmenes en los cuales el estudiante debe referir las “ideas principales de un texto” definidas de antemano por el profesor. Al trabajar sin ningún criterio previo sobre las propiedades del texto requerido, en la mayoría de los casos, el niño aprende de memoria partes del texto y los reproduce, de forma nemotécnica, en las evaluaciones. Lo anterior se explica dentro de una concepción cuantitativa de la evaluación, en la que prima el conteo de errores ortográficos o la extensión del escrito.

Además de la postura naturalista del lenguaje, los griegos desarrollaron otra que, en el pensamiento filosófico de la escuela de los Sofistas, puede identificarse como la concepción convencionalista del lenguaje, vinculada con el sentido constitutivo de la dimensión política del ser humano. Para ellos, el ser del lenguaje está dado por la comunidad de hablantes quienes lo usan como espacio retórico y persuasivo en el que se confrontan ideas y discursos. La relación de la palabra no está significada de una manera natural a la cosa sino al sentido que provoca el convencimiento y la persuasión de los argumentos. En esta perspectiva el lenguaje es concebido como un arte retórico y el conocimiento de la gramática como fundamento para el uso del lenguaje en la vida política.

Por otro lado, encontramos las reflexiones sistemáticas de Aristóteles sobre el lenguaje, que aunque parten de una concepción convencionalista, establecen otro tipo de relación con el pensamiento desde la dimensión de la lógica. El análisis filosófico, al fundamentarse en la estructura formal del lenguaje, se centra más en la constitución de las relaciones lógicas de los términos existentes en los juicios que en la significación ontológica de las palabras con res-

Las fases en el aprendizaje son graduales y se insiste en no pasar de unos pocos sonidos relacionados, a otros nuevos, por lo tanto el aprendizaje debe ser repetitivo, imitativo y mecánico.

pecto a la realidad de las cosas. Desde esta mirada propone parámetros formales a partir de los cuales se aprecien y se produzcan discursos “bien formados” que sigan cánones de estructuración, concepción ésta que ha perdurado hasta nuestros días.

Desde este marco, ubicamos en la escuela las referencias a, por ejemplo, los distintos géneros literarios, las categorías gramaticales fundamentales de una oración y las figuras retóricas o estilísticas, tópicos que aún hoy son puntos obligatorios en las programaciones de la asignatura de lengua. El punto central para trabajar dentro de este enfoque es el del respeto a la norma y por lo tanto la veneración por los modelos que se muestran para adoptar de manera ejemplarizante, modelos para el buen hablar y para la composición escrita.

Esto que corresponde al enfoque normativista, toma como punto de referencia el criterio de autoridad. Para el caso de la composición escrita, la reproducción de los modelos, se plantea a partir de la lectura de los autores clásicos, únicos dignos de servir de ejemplo. El sistema escolar depende de los libros de texto que dicen lo que se debe escribir a propósito de las obras modelo y son los autorizados para hacer las preguntas, a veces respondidas al final del libro. También la posibilidad de organizar la programación corre por cuenta del manual de clase y desde él vienen también los criterios de evaluación. El maestro actúa por y para un agente externo que le determina su actuar pedagógico.

2. EL LENGUAJE COMO EXPRESIÓN DEL SUJETO.

En la filosofía moderna el lenguaje se hace lenguaje de la razón, del Espíritu Absoluto. La investigación filosófica, en la escuela racionalista, al tener a la conciencia y la subjetividad como uno de los fundamentos y centros de su quehacer reflexivo, va a concebir al lenguaje como expresión del pensamiento. El sujeto pensante constituye y le da existencia a la realidad. La experiencia fenomenológica de la conciencia o de la razón expresa también su propia experiencia en la conciencia lingüística, es decir, manifiesta el movimiento de los conceptos de cada uno de los momentos del pensamiento

Es decir, hay una visión racional en la que se considera que el acto libre y creador del pensamiento también lo es, de igual manera, en la realidad expresiva del lenguaje. Esta perspectiva plantea en sí que el lenguaje es una facultad que está en estrecha dependencia con la facultad del pensar.

Pensamos que en relación con esta manera de ver al lenguaje, se pueden asociar los enfoques de la escuela activa, en tanto propone que sea a partir de la experiencia desde donde se active la actividad racional y se permita que sea el lenguaje una fuente permanente de expresión del sujeto y su pensamiento. En lo relacionado con la lectura y la escritura, hacemos referencia especial al llamado método natural. Esta propuesta realizada por el pedagogo francés Célestin Freinet tiene como punto de partida la vida misma del sujeto, permitiéndole que ande a su paso, de acuerdo con sus posibilidades.

Freinet estaba convencido que a los niños les gusta leer, siempre que tengan una necesidad apremiante que los invite a buscar respuestas en las lecturas. La manera de leer que propone este enfoque está en contraposición con las formas referidas anteriormente pues para encontrar sentido en los textos no es posible tener como material de lectura simples listados de palabras o frases descontextualizadas. Los textos tienen como prerequisite el pertenecer al mundo de la vida del alumno y para ello deben ser auténticos y poseer una unidad estructural pues se tiene una visión global de los mismos en la cual análisis y síntesis se llevan a cabo juntas para permitir la comprensión verdadera de lo significado.

Otras aplicaciones de esta corriente sustentadas en planteamientos de la psicología verán su desarrollo más adelante con los trabajos de Emilia Ferreiro y Liliana Tolchinsky, entre otros.

En otro contexto, y como reacción a la concepción mecanicista y a sus métodos sintéticos relacionados atrás, Decroly propone a comienzos del siglo XX, el método analítico que postula que, para los niños, la visualización del conjunto total de un texto precede a su análisis. En un camino inverso a los métodos sintéticos se plantea primero el reconocimiento global de las palabras o de las oraciones que se analizan posteriormente en componentes. Decroly llama a esta lectura un acto ideo-visual, en una clara alusión a la necesidad de comenzar con unidades significativas para el niño en oposición a las unidades alfabéticas o silábicas, vacías de significado o forzadas para elaborar expresiones absurdas.

Pero el problema de la enseñanza de la lectura no se soluciona por la aceptación de uno u otro método, ni siquiera por la combinación de las supuestas bondades de varios de ellos pues los enfoques anteriores, aunque difieren considerablemente, comparten un mismo énfasis en las habilidades perceptoras de los niños sin tomar en cuenta un concepto que hoy día ya es bastante familiar para nosotros: la competencia comunicativa del niño.

En la escritura, se aceptan los intentos de los más pequeños como producciones que tienen sentido a pesar de su brevedad o de la presentación casi icónica de lo expresado. Los garabatos se miran como bocetos de las grafías que están por adquirirse y se les adjudica una intención comunicativa que los valida como expresiones del pensamiento.

En cuanto a la educación básica, la escritura se concibe como un ejercicio que da paso a la vida corriente, donde los temas y las motivaciones abundan. En la escuela, los primeros escritos se centrarían en las experiencias más sentidas, en las motivaciones y el placer de escribir. Una carta, por ejemplo, exige una temática simple, necesaria, urgente, que se desliza en el texto. Un informe, una disertación o un artículo se complejizan más y exigen mayor conocimiento del tema en tanto que cumplen una función particular auténtica que nace de la necesidad de expresión del sujeto.

Generalmente, el docente basado en el interés de motivar a los niños escoge temas trajinados sobre los cuales escribir guiado por su intuición personal y el imaginario popular sobre el supuesto de interés de temas “de cajón”. Pero los niños, de manera espontánea y fuera de la formalidad escolar escriben sobre, por ejemplo, los juegos que practican en el computador, sobre las diferencias entre los niños y las niñas que interactúan en la clase, sobre los fantasmas que rondan algunas escuelas. Iniciarse de manera significativa en temas comunes y sentidos va a permitir el gusto por la escritura y el compromiso con temas más complejos.

Sin embargo, la escuela obstaculiza esta labor en la medida en que dificulta la escritura. Ésta se descontextualiza de la vida misma de los escolares quienes se limitan a copiar lecciones de los libros, a elaborar el resumen de la clase dictada por el docente o a escribir cartas sin receptores reales. Si la actividad escolar brindara los referentes posibles para escribir, las relaciones que se establecen en el manejo de un currículo significativo permitirían canalizar el potencial del lenguaje y del conocimiento que el alumno posee para la construcción de nuevos saberes.

3. EL LENGUAJE COMO OBJETO DE CONOCIMIENTO.

En la transformación de la filosofía moderna el impacto del pensamiento positivista conduce los estudios filosóficos - en unos de sus campos- hacia una fundamentación del conocimiento científico. El nacimiento y desarrollo de la lingüística como ciencia y la problemática surgida en los círculos científicos acerca de la consistencia en la elaboración del conocimiento científico plantean unos nuevos temas y retos a la filosofía del lenguaje. Para el positivismo lógico el análisis filosófico del lenguaje es la manera como los enunciados de las teorías científicas tienen que depurarse del lenguaje metafísico espe-



culativo. Este lenguaje se caracteriza por las ambigüedades y los sin sentidos que expresan las proposiciones o enunciados, por lo que se hace necesario considerar en la formación del lenguaje en la ciencia, parámetros de una semántica y una sintaxis lógicas.

Por otro lado, ya desde Humboldt se vislumbra un planteamiento científico del lenguaje y la lengua al examinarlos no como un producto sino como una actividad significativa en la generación de la vida humana. Esta perspectiva permite que se desarrolle una comprensión filosófica en el espacio de la cultura, al ser estos fenómenos lingüísticos, según Humboldt, expresiones culturales de un pueblo.

En la lingüística como ciencia, el lenguaje y particularmente la lengua, se abordan - en una visión positivista- desde un saber disciplinar, como objeto de estudio. Las teorías lingüísticas, de acuerdo con su concepción filosófica y epistemológica, hacen descripciones o explicaciones de los elementos, las reglas o principios que regulan la manifestación de la lengua como sistema, estructura o función. En este sentido, y en oposición a una concepción normativista y prescriptivista de la gramática, la concepción científica de la lengua apunta a comprender la gramática en la regularidad de los principios que explican el fenómeno lingüístico.

De igual forma, los desarrollos interdisciplinarios en el conocimiento científico han posibilitado que el objeto de las ciencias dedicadas al estudio del lenguaje y la lengua no sea exclusivo de las teorías lingüísticas sino de campos provenientes de las ciencias humanas y sociales así como de las ciencias biológicas y experimentales. La complejidad de estos fenómenos ha superado los supuestos teóricos de axiomatización y formalización de la lengua para alcanzar niveles de explicaciones holísticas y transdisciplinarias en las que la lengua como proceso está multideterminada por fenómenos sociales, culturales, psicológicos, antropológicos, estéticos y otros, lo que hace más rica su comprensión.

La focalización del lenguaje como objeto de estudio repercute en lo pedagógico, en la mayoría de los casos, en una tendencia a seguir un cierto formulismo. Bustamante (1995) nos refiere cómo este enfoque tiene una forma de concebir el conocimiento a través del aprendizaje de fórmulas que sintetizan aspectos esenciales del saber científico. La ciencia se ve como el acumulado de investigaciones que han llegado a formalizaciones para constituirse en leyes generales que universalizan de manera infalible las verdades. Estas son ideas que se pueden rastrear de manera especial en la enseñanza de las ciencias naturales y la matemática, disciplinas que han gozado del prestigio de ser ciencias exactas.

Las ciencias del lenguaje también han elaborado constructos teóricos sólidos y rigurosos para dar cuenta, por ejemplo, de la estructura y funcionamiento de las lenguas, así como explicaciones sobre la naturaleza de los procesos de la lectura y la escritura. Sobre estos últimos presentamos algunos hallazgos de la sicolingüística que están incidiendo en las prácticas pedagógicas de los mismos.

Hacia los años sesenta, aparece una concepción de la lectura como conjunto de habilidades. En el afán por resolver los problemas que plantea el aprendizaje de la lectura para una sociedad industrializada que requiere cada vez más de obreros alfabetizados, existe la preocupación por describir "científicamente" o por lo menos con cierto aval científicista, las etapas por las que debería atravesar un apren-

diz para adquirir el dominio de esta habilidad de la manera más eficaz y rápida posible. Así lo sintetiza Dubois (1988):

"La comprensión, se consideraba compuesta por distintos subniveles jerárquicos que incluían básicamente:

- Comprensión literal o habilidad para comprender lo explícitamente dicho en el texto
- Inferencia o habilidad para comprender lo que está implícito
- Lectura crítica o habilidad para evaluar la calidad del texto o las ideas del autor"

Según este enfoque, el lector comprende un texto si es capaz de "extraer" el significado de las palabras que lo componen. Se trata de obtener información de un texto, ejercicio en el cual el lector se relaciona con el escrito como un sujeto pasivo que recibe unos sentidos que le llegan de un autor a través de un texto.

Hasta ese momento la posibilidad como lector se ubica en el seguimiento de las tres etapas señaladas. Primero, se recupera la información básica, generalmente con preguntas que orientan la ubicación de las respuestas en el texto. La muestra más frecuente se encuentra en evaluaciones donde se pregunta por los nombres de los personajes o los lugares donde transcurren los hechos de un relato o por las características de algún objeto descrito en un texto expositivo.

En segundo lugar, se trabaja sobre la posibilidad de que el lector deduzca informaciones que se insinúan en el texto pero que sólo se pueden recuperar cuando el lector pone en juego sus conocimientos del mundo y los pone al servicio de la comprensión del sentido del escrito. Lo no-dicho constituye un nuevo universo enriquecedor para el sujeto lector que le propone desafíos más interesantes comparados con las significaciones obtenidas del estadio anterior. Inferir información es una tarea provocadora para un proceso de construcción de significación pero puede también convertirse en escollo cuando desde una mirada "cientificista" se acepta sólo una posibilidad de respuesta entendiendo que existe una sola y verdadera interpretación y desconociendo otras distintas a las extraídas por el maestro. Nuevamente, el lector está supeditado a re-construir un significado que viene de afuera.

Finalmente, la lectura crítica, que resumiría el esfuerzo mayor de interpretación, queda reducida, en esta mirada "formulista", a la ampliación de información con respecto a lo contextual, por ejemplo: biografía del autor, datos sobre la época en que sucedieron los hechos y otros ejercicios de este tenor que se repiten de un maestro a otro, de un manual a otro, con asombrosa recurrencia. A veces, si la fortuna sonríe, resulta posible para los lectores novatos realizar alguna trasposición de géneros y aventurarse en una recontextualización de alguna obra literaria acudiendo a otros géneros diversos.

Si bien la lectura se reconoce como un proceso, y en esto hay un avance en relación con las ideas anteriores, el afán formulista de este enfoque aprisiona las posibilidades de interpretación al seguimiento estricto de una supuesta "serie gradual de pasos" que es en lo que queda convertido el conocimiento aportado por la sicolingüística. Podríamos concluir con Dubois (1988: 10) que:

"El modelo subyacente al enfoque de la lectura como conjunto de habilidades presupone que:

- la lectura es un proceso divisible en sus partes componentes

«La teoría del mundo es la fuente de toda comprensión. La base de la comprensión es la predicción o la eliminación previa de alternativas improbables...

- la comprensión es tan sólo una de esas partes
- el sentido de la lectura está en el texto
- el lector es ajeno al texto y su papel se reduce a extraer el sentido de aquél”

Paralelos a los estudios de la lectura, los sicolingüistas también definieron etapas en el proceso de la escritura e identificaron una serie de aspectos de la psicología del aprendizaje que se involucran en el mismo.

Las investigaciones realizadas en los ámbitos de la psicología cognitiva, así como en la lingüística textual y la didáctica de la lengua han indagado las operaciones que intervienen en la producción textual y las dificultades que conlleva la no activación adecuada y eficiente de las mismas. Grandes pioneros en estos estudios son J. Hayes y L. Flower. (1.980.1.986) y algunos contextualizadores en el habla española como Cassany (1.987, 1999) o la francesa C. García-Debanco (1.990) nos han proporcionado los elementos teóricos para dilucidar estos procesos que inciden definitivamente en la reflexión sobre las concepciones que se han manejado con tintes tradicionales en los dominios de la lectura y la escritura. Son tres los procesos que constituyen el objeto de estudio: planificación, textualización y revisión. Cada uno de éstos permite la generación de operaciones que conforman e integran los procesos de pensamiento que se manifiestan en los textos. Este ejercicio intelectual implica la dinamización de conocimientos previos, la actualización e integración de lecturas y la elaboración de una planeación particular que comprende desde la razón de dar un título al texto, los objetivos, la jerarquización de ideas, hasta la evaluación y la construcción formal del escrito. Estas operaciones se interiorizan y exteriorizan en diferentes momentos o niveles de trabajo que los sujetos que escriben son concientes para lograr el cometido de escribir con sentido y coherencia.

La planificación es una operación relacionada con la búsqueda de las ideas sobre el tema que se va a tratar, la organización de ellas en un contexto comunicativo que sea fácil de recibir y donde se trate de percibir lo que los lectores saben sobre el tema y las reacciones que se esperan. Esta etapa implica hacer uso de la memoria a corto y largo plazo para recuperar ideas de las lecturas o interlocuciones inmediatas sobre el tema.

Es importante señalar que el escritor debe estar en condiciones de diferenciar los tipos de textos y sus características para acomodar a ellos las particularidades del proceso: la organización de conceptos en un texto narrativo es diferente a la del texto argumentativo o del informe. Esta tarea de producción, de recuperación y de organización de la información requerida implica un esfuerzo cognitivo que se puede facilitar a través de la elaboración de mapas conceptuales, cuadros jerarquizados de ideas, fichas, entre otros. Lo importante es tener una carta de navegación que guíe el cometido, pues resulta absolutamente difícil escribir sin hacer una planeación previa así se conozca mucho sobre el tema y se tengan buenas ideas. Al respecto, son enriquecedoras las indagaciones de Teun A. Van Dijk (1.978) sobre macroestructuras globales y superestructuras que permiten una conceptualización de la gramática textual y de las siluetas que configuran los textos.

Sin embargo, en la escuela, por lo general, la planificación se reduce a consignas o instrucciones manifiestas a través de preguntas que el docente dicta y los alumnos responden de manera lineal o a

desarrollar los consabidos aspectos de un relato: introducción, tema y desarrollo.

La contextualización se relaciona con actividades ligadas a la escritura propiamente dicha, donde el escritor debe generar la continuidad de enunciados de manera coherente y cohesiva, haciendo uso adecuado de la estructura morfo-sintáctica, del léxico, de la ortografía y de los aspectos formales y semánticos que implican los signos de puntuación de la lengua en que se escriba. Este nivel está íntimamente relacionado con los anteriores y exige por lo tanto mayor integración y esfuerzo cognitivo en el sentido del conocimiento y dominio que se tenga sobre el tema, la conciencia sobre el hilo temático progresivo que dé sentido y lógica a las ideas, así como la capacidad de sistematización e integración que va desarrollando de acuerdo con el plan previsto anteriormente. En estos momentos el autor desarrolla toda su capacidad de comprensión del referente y su capacidad de articulación con saberes relacionados con la aplicación en situaciones reales para complejizar el mundo de las ideas con el mundo de las acciones a través de inferencias, relaciones, análisis e interrogantes.

La revisión se refiere al trabajo consciente, metalingüístico y metadiscursivo que el sujeto realiza de manera parcial o total del texto. Se opta por diferentes procedimientos para realizar este trabajo teniendo en cuenta tanto el aparato enunciativo como las operaciones explícitamente textuales. El escritor apropiándose una vez más del contexto enunciativo, piensa que no será más el sujeto solitario que planeó con calma sus ideas, sino que, siendo la escritura un acto perdurable en el tiempo y en el espacio requiere del diálogo y la interpelación a los lectores.

El ejercicio de revisión del texto pone en juego operaciones lingüísticas tales como la adición de expresiones que complementan el sentido de las oraciones; la supresión de aquellas que hacen redundante el enunciado; la sustitución mediante la cual se reemplazan enunciados menos pertinentes por otros más adecuados y el traslado de elementos mediante la permutación para lograr la reorganización del texto. En cuanto a los aspectos locales implica un trabajo diverso de control deliberado sobre los aspectos ortográfico, morfosintáctico básico de división de palabras, y concordancia, e incluso lo estrictamente caligráfico.

La revisión del texto escrito, en especial cuando provoca la reescritura, es el ejercicio más productivo, enriquecedor y reflexivo que brinda al sujeto la oportunidad de mirarse y evaluarse. El problema radica en que, a la luz de una mirada muy “cientificista” se llega a establecer etapas rígidas, jerarquizadas por las que se supone, debe seguir, en forma adecuada, un niño al escribir. Esto en contravía de la naturaleza misma del proceso que, cuando se vive auténticamente, se experimenta de manera simultánea: en el mismo momento que se está planificando, y más aún si se escribe un plan, se están textualizando estas ideas embrionarias; de la misma manera, cuando se revisan las ideas borrador, se está trabajando simultáneamente en el acto escritor y en el proceso de revisión de aquello que se ha contextualizado.

4. EL LENGUAJE, MEDIACIÓN DE LA VIDA HUMANA

La concepción filosófica contemporánea edifica su sistema de ideas en una epistemología que contempla al lenguaje como una de sus problemáticas esenciales. El giro lingüístico de la filosofía significa centrar las preocupaciones hacia el sentido comunicativo y constitutivo del lenguaje en la configuración del mundo humano. Giro que

“Todo enunciado está lleno de armónicos dialógicos”
(EN WERTSCH, 1.991:76).



comporta las transformaciones de la investigación filosófica de una filosofía de la conciencia hacia una filosofía de la acción intersubjetiva en la que la actividad del lenguaje se instituye como hilo conductor de todo entendimiento en la complejidad plena de los mundos objetivo, social y estético.

El lenguaje es mediación de la acción humana en la que se va tejiendo una permanente construcción social de la realidad. La estructura dialógica del lenguaje pone en movimiento el encuentro de experiencias cognoscitivas de los sujetos, en las que se da cuenta argumentativamente acerca de un conocimiento sobre algo en el mundo. En estas experiencias los sujetos son capaces, al hacer uso del lenguaje, de diferenciar los mundos, comprender sus estructuras simbólicas y actuar realizativamente, orientados por el conocimiento de una forma comunicativa.

Esta perspectiva dialógica del lenguaje implica una mirada interactiva a la lengua escrita. Con respecto a la lectura, se plantea una visión interactiva-transaccional propuesta desde teorías de la sicolingüística que enriquecen el panorama de la concepción mencionada en el aparte anterior. Uno de sus postulados más fructíferos dice que para llevar a cabo un acto dialógico de lectura se requieren dos tipos de información: la visual y la no visual.

La información visual hace referencia a las letras y al material impreso en general que se tenga frente a los ojos y que se constituye en el estímulo que da origen a la lectura. Pero en el marco de esta concepción, la lectura no consiste en la identificación de las letras que luego da paso al reconocimiento de palabras, pues si éstas no se visualizan para obtener un significado global del texto difícilmente se logrará la comprensión y la tarea lectora no tendrá éxito. Más aún, en un proceso lector rápido las marcas impresas pueden ser solamente manchas de tinta sobre un papel que adquieren sentido pleno gracias a la mirada inquisidora del lector orientado por una pregunta que le interesa responder y que sabe se encuentra en el texto.

La información no visual es aquella que está en el cerebro como parte del conocimiento que se tiene del mundo. Gracias a ella se sabe en qué dirección se lee, qué es lo que se lee y para qué se lee. Al poseer un conocimiento sobre el tema leído, existe la posibilidad de realizar anticipaciones a las marcas impresas y predecir lo que sigue. El lector poniendo a prueba sus anticipaciones elabora hipótesis y las contrasta con su saber y con la nueva información que le va presentando el texto. "Esas formas anticipativas sociales, culturales, situacionales, guían las estrategias utilizadas y dirigen la selección (en escritura) o el muestreo (en lectura) de lo que está representado en el material escrito, el cual se espera sea significativo y funcional" (Smith, 1983)

Es decir, la lectura es un proceso estratégico que exige de parte del lector un comportamiento activo en el que ponga a funcionar una serie de esquemas para obtener, retener y procesar la información que se lanza a buscar en el texto. Existen unas estrategias muy utilizadas a la hora de leer que Rincón (1999: 74) resume de la siguiente manera:

- "Muestreo: abarcar globalmente el texto para identificar formas gráficas, formatos, letras, etc. la cantidad y el tipo de índices están determinados por los conocimientos previos del lector.
- Predicción: adelantarse a la continuación o finalización de un texto o parte de él. Si bien esta estrategia puede conducir a error es la que posibilita una lectura fluida y comprensiva.
- Inferencia: deducir informaciones, relaciones y analogías no explícitas en el texto
- Validación: probar las elecciones realizadas para rechazarlas o confirmarlas.

- Conduce a la autocorrección, para lo cual es necesario vacilar, regresar o reemplazar partes".

Frank Smith (1983) y Kenneth Goodman (1982) otorgan especial énfasis al significado afirmando que éste no se encuentra en la estructura superficial de la lengua (oral o escrita) sino en su estructura profunda por lo tanto, la labor fundamental del lector y del escritor consiste en la elaboración del significado del texto. La lectura, según este enfoque, busca identificar el significado inmerso en lo impreso poniendo en juego la información visual y la no visual (teoría interna del mundo) con el objeto de tomar una decisión sobre los interrogantes que nos planteamos al abordar una lectura y reducir la incertidumbre.

«La teoría del mundo es la fuente de toda comprensión. La base de la comprensión es la predicción o la eliminación previa de alternativas improbables... las predicciones son preguntas que formulamos al mundo, la comprensión es recibir respuestas. Si podemos predecir, estamos confundidos, y si no tenemos nada que predecir porque no tenemos incertidumbre, estaremos aburridos.» (Smith, 1983)

Si bien se reconoce la importancia de la percepción, puesto que es la vista la que capta la impresión gráfica, es en la mente del sujeto donde se produce el sentido gracias a que el cerebro procesa la información. Un texto sólo tiene sentido cuando el lector toma decisiones significativas sobre su contenido y lo relaciona con su mundo.

En contraposición a otras miradas, en este enfoque se concibe un lector muy diferente, que cuando "lee" en situaciones auténticas trata de manera muy activa comprender los textos que lo inquietan. En lugar del niño que ejercita la paciencia para esperar un estímulo que lo impulse a la lectura se nos propone un sujeto que elabora hipótesis, pone en funcionamiento sus conocimientos previos sobre el mundo que le ofrece el contenido simbólico de la lectura, somete a prueba sus conjeturas, las evalúa y elabora su propia interpretación de lo que lee.

Es importante destacar que estas ideas innovadoras de Smith y otros se empiezan a conocer en el país hacia finales de los años 80 pero ya en los años 70 el filósofo vallecaucano Estanislao Zuleta las había planteado de manera un tanto más poética e inspirado en algunas ideas de Nietzsche que hoy podemos calificar como una teoría de la lectura. Zuleta, siguiendo a Nietzsche, plantea cómo la ambigüedad puede ser muy productiva en el juego tensionante entre un saber y no saber. Es el caso del lector que puede leer solamente cuando se encuentra en terreno conocido, desde lo que ya sabe. Pero al mismo tiempo, si no tiene un espíritu curioso, de sujeto que se aventura a interrogar por el sentido de un texto, será imposible considerarlo un lector verdadero.

"¿Cómo mantener asidos los dos extremos de esta cadena en la que se nos propone que no se lee sino lo que ya se sabe, y que para leer es preciso ser un aventurero y un descubridor nato?" (Idem, 27)

El principio fundamental de esta manera de concebir la lectura tiene que ver con la actitud del sujeto que llega a encontrarse con el texto para interrogarlo:

"Siempre se lee porque uno tiene una cuestión por resolver y aspira a que el texto diga algo sobre la cuestión" (Idem, p.29)

Pero en esta mirada interactiva de la lectura, no se llega en una actitud pasiva a reconstruir el significado que quiso darle el autor. No se trata de adivinar el propósito del autor pues no se considera que exista una sola y única posibilidad de interpretación. En esta mirada, el lector es tan activo, creador y autónomo que propone su propia significación y construye una relación contractual con el texto:

"...el problema es qué dice el texto y el texto siempre dice las cosas que se escapan al autor, a la intención del autor. El autor no es la última instancia.... No hay ningún propietario del sentido llamado autor" (Idem, p. 25)

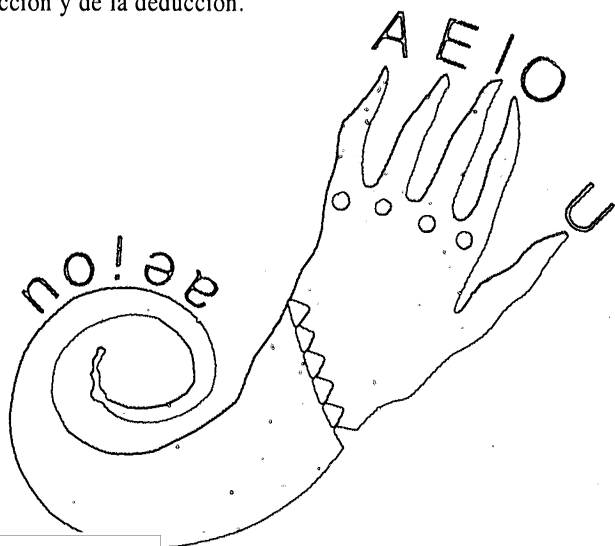
Al respecto, seguimos la reflexión de Dubois (1989) sobre distintos enfoques de la lectura donde plantea una tercera mirada en la que tanto el lector como el texto mismo surgen transformados del proceso. Es un paso más allá de la concepción interactiva presentada anteriormente con respecto a Smith, pues se considera al texto como un significado en potencia que el lector actualiza sin hacerlo idéntico a la fuente. Esta es la propuesta de una teoría transaccional de la lectura que resalta la capacidad de transformación que puede tener el acto lector. Cada vez que tomamos un texto que nos ha interesado y lo releemos, el texto nos parece diferente, se ha transformado. Igual nos ocurre como lectores, salimos renovados después de un verdadero acto lector. Zuleta lo expresa así:

“Aquí encontramos el vínculo entre lo que ya se sabe y la exigencia de valor, de audacia y de arriesgarse a ser descubridor. El lector que Nietzsche reclama no es solamente cuidadoso, rumiante, capaz de interpretar. Es aquel que es capaz de permitir que el texto lo afecte en su ser mismo, hable de aquello que pugna por hacerse reconocer, aún a riesgo de transformarle, que teme morir y nacer en su lectura, pero que se deja encantar por el gusto de esa aventura y de ese peligro.” (Idem, p.28)

En nuestro país, en especial a partir de los años noventa, un equipo de investigadores del lenguaje ha venido construyendo propuestas serias para el abordaje de la enseñanza de la lengua escrita. Bustamante y Jurado (1995 y 1997)

Jurado ha venido realizando trabajos que develan las concepciones anquilosadas sobre la lengua escrita. En particular sobre la lectura, muestra cómo un propósito de la formación de lectores “eficaces”, esto es, aquellos que leen para “preparar exámenes, para responderle al profesor lo que él quiere” (Idem: 45) riñe con una lectura que permita una aventura cognitiva. Desde la semiótica, y siguiendo a autores como Eco, Pierce y Bajtin, propone una lectura desde la conciencia, lo que significa una “activación dialógica necesaria entre la configuración conceptual de nuestra Enciclopedia y la Enciclopedia del texto” (Idem: 45)

Opuesta a la lectura del “deber ser”, la perspectiva transaccional plantea que leer no significa “buscar una verdad para legitimarla, sino bucear en el texto, entre los indicios que éste proporciona, la formulación de conjeturas, que quiere decir, apostar hipotéticamente” (Idem: 46). En lugar de partir de una teoría establecida que obliga a leer un texto forzando su interpretación a la teoría, se trata de recorrer los índices del mismo para explorar el sinnúmero de construcciones simbólicas, en las cuales el lector construye y reconstruye la realidad y desde allí elaborar el sentido personal de la lectura. En la actividad dialógica lector-lectura se produce una tensión que provoca incertidumbres las cuales se pueden remontar a partir de las conjeturas que se aventura plantear. En este movimiento se pone en ejercicio la abducción, una forma de razonamiento divergente de la inducción y de la deducción.



“...la formulación de una hipótesis a través de una proposición que conlleve la predicción, o la conjetura, en un estado emotivo de descubrimiento por razonamiento, constituye la instauración de la abducción. Así mismo, describir los mecanismos a través de los cuales se explican los probables resultados experimentales de una hipótesis, constituye la deducción. Finalmente, la inducción resulta de la prueba o pruebas experimentales de la hipótesis formulada” (Idem: 51)

Esta concepción de la lectura es una invitación para que el aula ceda los espacios rígidos, rutinizados y descontextualizados de los ejercicios escolares de una lectura mecánica a unas prácticas creadoras donde un trabajo cooperativo, orientado por proyectos pedagógicos, haga necesaria una lectura que explore los mundos de la intersubjetividad y del conocimiento ligados al desarrollo de la historia y la cultura del hombre.

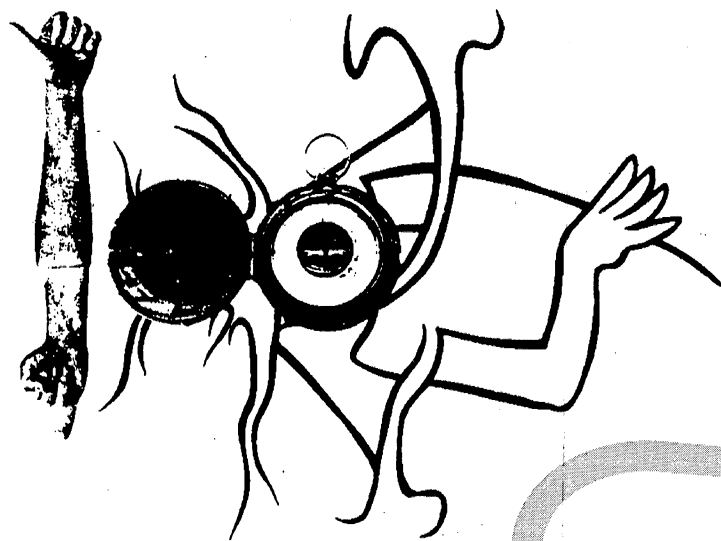
Son estas últimas posturas sobre la lectura las que aparecen en las propuestas educativas oficiales que se reglamentan para todo el país y que se explicitan en el documento oficial llamado “Indicadores de Logro Curriculares”. Los logros se conciben como “medios para constatar, estimar, valorar, autorregular y controlar los resultados del proceso educativo para que, a partir de ellos y teniendo en cuenta las particularidades de su proyecto educativo, la institución formule y reformule los logros esperados” (MEN, 1997: 290). Algunos de los logros que se sugieren para la competencia lectora, nos pueden ilustrar sobre las propuestas sugeridas a los maestros para que reorienten sus prácticas de enseñanza de la lectura:

Para el nivel preescolar, por ejemplo, se propone indicadores de logro como: “Hace conjeturas sencillas, previas a la comprensión de textos y de otras situaciones” “Disfruta con lecturas de cuentos y poesías y se apropia de ellos como herramientas para la expresión”. Para la educación básica: “Reconoce la temática general en diferentes textos y actos comunicativos”, “Reconoce mecanismos de búsqueda, organización y almacenamiento de la información”, “Da cuenta de la estructura, intención y estrategias textuales particulares, presentes en diferentes tipos de textos y actos comunicativos”, “Utiliza selectivamente la información obtenida a través de los medios en función de sus necesidades comunicativas, asume actitudes críticas frente a la misma e interpreta los elementos ideológicos que están en juego” (MEN, 1995)

Como se puede apreciar, esta propuesta se fundamenta en las teorías de la sicolingüística, la filosofía del lenguaje, la pragmática y la semiótica. Estas disciplinas han dado las herramientas necesarias para lograr la integración, estructuración y aplicación de los saberes, actitudes y valores que se construyen en la escuela a través de la lectura reflexiva y con sentido. Es ésta visión la que fundamenta la práctica diaria del docente y de los alumnos, inmersa en un contexto particular de la historia y la cultura del hombre.

Asumir la lectura en este sentido es un reto que implica, por un lado, para el docente, una reformulación de su pensamiento, de las concepciones que maneja sobre la lectura, sobre las maneras como los niños construyen su aprendizaje y una reflexión y reformulación de sus prácticas de enseñanza. Por otra parte, para las instituciones educativas debe implicar un compromiso para apoyar la constitución de verdaderas comunidades académicas que garanticen a los docentes el trabajo cooperativo de reflexión y transformación de su quehacer pedagógico.

En el plano del proceso escritor, también la situación ha cambiado notoriamente. Frente a la concepción tradicional del calco, la copia, la simple transcripción, la complejidad del acto escritor demanda hacer una reflexión sobre las operaciones que intervienen en él. La escritura compromete al sujeto a poner en juego estos dominios conceptuales manifestados a través de los momentos de la planeación, la textualización y la revisión, que se complejizan cada vez más, en la medida que generan otras operaciones que integran y organizan los procesos del pensamiento que se manifiestan en los textos.



Los procesos anteriores demandan un trabajo individual por parte del alumno y un apoyo y monitoreo eficaz por parte del docente, quien en el acto de la interacción propicia situaciones significativas que permitan hacer de la escritura un acto con sentido, agradable y productivo. En este contexto, el sujeto que escribe debe tener en cuenta que su trabajo es significativo porque existe un auditorio real que solo estará en condiciones de comprender lo escrito si el autor da la suficiente información y las pistas necesarias y precisas para su entendimiento.

Una situación de producción escrita se caracteriza por la interacción con el texto, con el lector y con el tema implicado. El que escribe debe adaptar su mensaje al interlocutor tanto en lo que se refiere al conocimiento que éste tenga del tema como al lenguaje utilizado. Para el caso de la escuela, el alumno debe ser consciente de las diferencias entre hablar sobre algo y escribir sobre ese algo. Concebir la escritura teniendo en cuenta los procesos interactivos y enunciativos que necesariamente se integran en ella, implica comprometerse en la dinamización de un acto complejo por cuanto intervienen elementos internos y externos del sujeto que hacen de la escritura un proceso transaccional.

La interacción en el acto de escribir permite el distanciamiento, el ritmo lento para hacer usos de las herramientas lingüísticas más apropiadas, para pensar una y más veces en las ideas. Fayol, M. (1996:13) señala que: "La primera característica de la situación enunciativa es la soledad. El contexto comunicativo es diferente: el que escribe no tiene enfrente al receptor, susceptible de hacer interrogaciones". Pero tengamos en cuenta que es una soledad inmediata que se establece en la comunicación diferida para realizar el distanciamiento con el texto. En algún momento alguien va a leer el texto y ante esta visión consciente el escritor se pule, reflexiona, corrige, borra, en fin pone en juego las operaciones de revisión.

En la educación tradicional, cuando se realiza en el aula, la revisión se concibe como una tarea individual y en silencio donde el niño realiza una actividad de recopiado para corregir errores de ortografía, conjugar verbos, organizar algunas oraciones y volver sobre otros aspectos formales del texto. Al realizar el ejercicio de manera solitaria el alumno se limita a repetir mecánicamente sin comprender el verdadero sentido de los problemas que presenta su escrito. Afirmar Cassany (1999:100) que: «La concepción solitaria de la escritura fomenta también el silencio alrededor de la composición». Es decir, la no socialización de los textos se debe al temor a la crítica y especialmente a la concepción de tener un auditorio no real, que aparentemente no está presente.

En otro sentido, los aportes de Bajtin enriquecen las perspectivas sobre la escritura. Este autor concibe el enunciado (oral o escrito)

como la unidad fundamental de la comunicación verbal que está vinculada con la voz. "Todo enunciado está lleno de armónicos dialógicos" (en Wertsch, 1.991:76). Desde esta perspectiva, en la escritura de un texto se involucran una serie de voces tanto desde el punto de vista del sujeto productor del discurso como de aquel que lo recibe, quien a su vez pone en juego los enunciados que conllevan otras voces. Éstas se manifiestan a través de indicadores textuales que facilitan el desarrollo de los procesos escriturales. Bajo esta mirada, la escritura se concibe como un acto polifónico lo cual implica el funcionamiento de las operaciones intelectuales que hemos citado anteriormente:

Para dinamizar de manera consciente estos procesos, docente y alumnos se comprometen en un acto de trabajo cooperativo. En una situación de escritura compartida el docente monitorea el proceso de manera integral en el sentido de propiciar espacios invitando a los alumnos a participar directamente en la toma de decisiones para la elección de los temas significativos, la socialización, la revisión y evaluación de los textos.

Sin embargo, los esfuerzos por replantear éstas y muchas otras concepciones sobre las escritura son motivo de serias reflexiones tanto por las instituciones formadoras de docentes como por el Ministerio de Educación. Es así como los indicadores de logros curriculares sobre la escritura están concebidos desde las miradas del desarrollo cognitivo, comunicativo y estético del sujeto que aprende en situaciones particulares y auténticas. Algunos de ellos manifiestan directamente la dinámica de operaciones mentales que se llevan a cabo en la escritura, por ejemplo:

"Reconoce los mecanismos textuales que garantizan coherencia y cohesión en los textos. Propone planes textuales previos al acto de la escritura. Produce diferentes tipos de textos en los que pone en juego procesos de pensamiento, competencias cognitivas y estrategias textuales tales como la clasificación, la jerarquización, la seriación, el análisis, la síntesis y los problemas-solución. Reconoce mecanismos de búsqueda, organización y almacenamiento de información. Explica la intención, la estructura semántica y pragmática que determinan los textos escritos. Produce ensayos en los que desarrolla un eje temático, fija un punto de vista frente al mismo siguiendo el plan previsto. Produce diferentes tipos de textos en los que se evidencia un estilo personal" (MEN, 1997)

Interpretar y apoyar los indicadores de logros teniendo en cuenta los procesos que se llevan a cabo en el acto de escribir es un compromiso y un reto que implica articular de manera racional y reflexiva los aportes teóricos con la práctica real de la escuela.

En la investigación sobre concepciones que los docentes tienen del lenguaje y lengua hemos observado la presencia de contradicciones entre los saberes explícitos e implícitos sobre la lectura y la escritura que están condicionados por la naturaleza misma del conocimiento manifestado a través del decir y el hacer. Decir de un conocimiento que se ha filtrado por las diferentes formas de conocer cotidiano y científico que se canaliza en un hacer pedagógico que lleva también sus contradicciones. Estas también están condicionadas por la estructura social y cultural en que se mueven los sujetos de la enseñanza, los docentes de lengua materna en nuestro caso, y que implican una contextualización en el marco de la cultura particular, de las instituciones y de las normas.

Creemos que el trabajo pedagógico seguirá teniendo razón de ser mientras existan estas tensiones y contradicciones entre lo que es, lo que deber ser, entre el decir y el hacer. Dilucidar estos saberes permitirá la reflexión crítica y racional y la automirada que el docente hace de sí y de su práctica. En esta perspectiva, estamos de acuerdo con la concepción de racionalidad planteada por Young (1.993: 12) cuando dice: "Llamo racional a quién piense en algo, saque una conclusión contraria a sus creencias anteriores y empiece al menos a dudar de ellas."

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

- ARISTOTELES. *Obras completa*. Ediciones Anaconda, Buenos Aires.
- BAJTIN, Michael. *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. Minuit, Paris, 1977.
- BUSTAMANTE, Guillermo y JURADO, Fabio. comp. *Los procesos de la lectura*. Magisterio, Bogotá, 1995
- BUSTAMANTE, Guillermo y otros. Com. *Entre la lectura y la escritura*, 1997. Magisterio. Bogotá.
- CASSANY, Daniel. *Construir la escritura*. 1999, Paidós, Barcelona.
- DAVID, Jacques y PLANE, Silvie. *L'apprentissage de l'écriture*, 1996, Puf. Paris.
- DUBOIS, Eugenia. *El proceso de la lectura*. Aique, Buenos Aires, 1987
- FAYOL, Michel. *La production du langage écrit*. En: *Apprentissage de l'écriture Jacques*.
- FERREIRO, Emilia y TEBEROSKY, Ana. *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, 1986. Siglo XXI, Bogotá.
- FREIRE, Paulo. *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad*. 1989. Paidós. Barcelona.
- GADAMER. Hans G. *Verdad y método*. Ediciones Sígueme, Salamanca, 1993.
- GOODMAN Kenneth. *Lenguaje integral*. Aique, Buenos Aires, 1982
- HABERMAS, Jürgen. *Teoría de la acción comunicativa*. Taurus ediciones, Madrid, 1987.
- JURADO, Fabio. *Lectura, incertidumbre, escritura*. En: *Los procesos de la lectura*. Magisterio. Bogotá, 1995
- LLEDÓ, Emilio. *Filosofía y lenguaje*. Ariel, Barcelona, 1995
- NOT, Luis. *Las pedagogías del conocimiento*. Fondo de Cultura Económica, México, 1983
- PLATON. *Obras completas*. Ediciones Aguilar, Madrid.
- SMITH, Frank. *La comprensión de lectura*. Trillas, México, 1983
- VYGOTSKY, Lev. *Pensamiento y lenguaje*. La Pléyade. Buenos Aires. 1977
- YOUNG, Robert. *Teoría crítica de la educación y discurso en el aula*. Paidós, Barcelona, 1993
- ZULETA, Estanislao. *Conferencia sobre la lectura*. En: *Los procesos de la lectura*. Magisterio, Bogotá, 1995