

**Alfonso Cárdenas Páez\***

## **HACIA UNA PEDAGOGÍA INTEGRAL DEL LENGUAJE**

### RESUMEN

*Este artículo se desprende de la investigación FDH-DL-103 que patrocinan la UPN-CIUP: en el se intenta, con fundamento en el desarrollo actual de los estudios sobre el lenguaje, formular un marco semiótico—discursivo para la enseñanza del español y establecer los principios pedagógicos de los procesos de pensamiento, interacción, lectura, escritura.*

Nunca como ahora, se había visto que el lenguaje fuese un factor decisivo en el desarrollo educativo. La importancia creciente del conocimiento, el interés por fomentar el control “racional” de los actos humanos y la necesidad de buscar acuerdos basados en el diálogo, obligan a prestar atención a este fenómeno, máxime cuando en el transcurso del Siglo XX ha sido laboriosa la tarea de estudio y notables los avances teóricos y las aplicaciones en diferentes campos de la ciencia, del arte y de la técnica.

Sin embargo, existe desequilibrio con respecto a su aplicación pedagógica al español como lengua materna: de un lado, la enseñanza se ha orientado hacia la formación teórica sistemática; del otro, y en contraste con el matiz descriptivo y explicativo del punto de vista anterior, se ha propagado una docencia normativa, directiva y memorística que, al estigmatizar los juegos del lenguaje, eleva a la categoría de norma única una supuesta “lengua culta”, ya surgida del criterio académico cuando no de una invariante que *todos deben aceptar y seguir* a la usanza de ciertos modelos de conducta y de verdad, en serio detrimento de la pluralidad funcional y de las muchas formas de representación vigentes en el entorno cultural de cualquier grupo humano.

Ese desequilibrio es más notorio cuando la pedagogía de las segundas lenguas, rica en propuestas, pareciera negar cualquier estrategia relativa a la enseñanza de la lengua materna atendidos al aprendizaje contextual como si fuese suficiente, muchos maestros<sup>1</sup> coinciden inconscientemente en que la orientación

---

\* Profesor de tiempo completo de Universidad Pedagógica Nacional

<sup>1</sup> De acuerdo con datos de la investigación que evalúan la Renovación Curricular, y sobre un total de 150 encuestas aplicadas a docentes del Distrito, el 67% de los encuestados concede importancia a la lingüística teórica en la docencia del español; de igual manera, el 62% opina que los contenidos del Enfoque Semántico -Comunicativo del MEN reflejan una fuerte tendencia metalingüística, visión consistente en el grado de conocimiento del enfoque, a cerca del cual se pronuncia un 71% y con la estrategia básica de enseñanza- la exposición oral- que predomina con

docente es innecesaria para explorar el potencial significativo y consolidar las competencias que el usuario del español requiere en todos los ordenes vitales.

Ante esta situación, cabe preguntar: ¿De qué manera se puede contribuir a una pedagogía integral del lenguaje que, además de atender a su estudio como objeto científico, lo ponga al servicio de la vida y del estudio y desarrolle los procesos de conocimiento, interacción. lectura y escritura?.

Esta es la pregunta que intenta responder este artículo, basado en los avances semiodiscursivos y sociocognitivos de la lingüística del lenguaje, y en una pedagogía reconstructiva que favorezcan la formación integral del ser humano.

## 1. Elementos para una pedagogía del lenguaje

Si conciliamos los puntos de vista de Vasco (1990:1 l)y de Mockus y otros(1995: 13-25), la pedagogía podría definirse como una disciplina reconstructiva de orden teórico-práctico, generada por lo pedagogos a través de una reflexión activa y dialógica sobre su propia práctica educativa.

Así mirada, la pedagogía contrae relaciones muy estrechas con el lenguaje; en principio, supone la competencia comunicativa de corte consensual y participativo; luego, centra su reflexión en la praxis educativa y en la investigación interdisciplinaria de un docente del lenguaje, sólidamente formado en las ciencias humanas.

Fu este sentido, la acción educativa apunta al saber que explicito que, más allá de la intuición, exige la transformación de la pedagogía en un saber acerca de las competencias que sostienen la acción educativa y la reajustan y controlan en los ordenes cognitivo, metacognitivo y comportamental.

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

Por su parte, los valores incidirán en el reconocimiento y apreciación de los bienes materiales y espirituales del hombre, mientras que las actitudes reflejarán

---

un 87%. Estos datos permiten inferir que la enseñanza del español ha sido memorista, directiva y teórica, en virtud del amplio dominio del maestro como sujeto educativo, en detrimento del papel que debe jugar el alumno en la educación

la disposición humana a tomar posiciones y decisiones frente a la realidad y a las personas.

En todo caso, el lenguaje es condición necesaria de los procesos mentales superiores y de los comportamientos humanos: no solo en calidad de soporte de los contenidos y de la información proposicional que se recibe, procesa y acumula en la mente; también, es fundamento de valores y actitudes cuya expresión se manifiesta a través de modalidades, propósitos comunicativos y puntos de vista. Asimismo, al desempeñar la función metalingüística, ofrece la garantía de ser consciencia de si mismo, lo que, por extensión, consolida la reflexión y el control metacognitivo de la actividad racional humana.

### **1.1 Fundamentos semio-discursivos del lenguaje**

La concepción pedagógica previa requiere, sin desconocer los avances de la lingüística formal y textual, algunas precisiones alrededor de la naturaleza semio-discursiva y sociocognitiva del lenguaje.

La índole semiótica establece el papel del lenguaje en las formas de la representación, de acuerdo con signos, códigos y textos; asimismo, configura la estructura cosmovisionaria de las variables de sentido textual y contextual comunes a cualquier grupo humano, las cuales permiten distinguir dos grandes sistemas de conocimiento: el lógico y el analógico (Oñativia, 1978).

El carácter discursivo se aviene a una sintaxis, una semántica y una pragmática textuales, a las cuales se suman tipos discursivos que sirven a múltiples temas, géneros y estructuras, de modo que el funcionamiento del discurso se sustenta en principios de dinámica, cohesión, conexión y coherencia discursivas.

Por su parte, el lenguaje como proceso cognitivo es soporte del pensamiento lógico y analógico. Las formas correspondientes son conceptos, nociones y creencias cuya base cosmovisionaria, dependiendo de su mayor o menor sistematización, da lugar a la categorización, a operaciones y estructuras lógicas que soportan las diferencias o sincretismos de sentido que, sumados a los procesos inferenciales y de control cognitivo, hacen posible hablar de la naturaleza analítica, crítica y creativa del pensamiento.

Finalmente, el lenguaje fundamenta y rige la conducta psico-social de las personas: a través de él, se insinúan actitudes y valores y se propician la participación y la interacción en lo pertinente al ejercicio y respeto de los derechos y al cumplimiento de los deberes del hombre.

### **1.2 Funciones y aplicaciones del lenguaje**

Sobre estos planteamientos, se propone asignarle tres funciones al área del lenguaje, según se enseñe para la vida, para el estudio o como objeto de conocimiento. Como ya se dijo, el lenguaje es soporte imprescindible de la vida social y

cognitiva de las personas: es, en términos saussureanos, un sistema heteroclitico, acaballado en todos los ordenes de la vida del individuo, a tal punto que nadie podría vivir sin él. Ahora bien, en el campo educativo, es el instrumento más útil para impartir la enseñanza, aún la de carácter más formal pues todo conocimiento es discurso, tanto en el sentido de “discurrir” o “discutir” como en el de funcionamiento texto-contextual. En tercer lugar, el lenguaje es, según criterio comúnmente aceptado, un objeto de estudio más que debe ser avistado en su naturaleza de sistema y de proceso, en consonancia con los nuevos desarrollos teóricos alcanzados.

En segunda instancia, es preciso hablar de tres funciones del lenguaje: obedeciendo a una larga tradición teórica, las propuestas de Habermas (1989) Halliday -Hasan (1989) y Young (1993)<sup>2</sup> destacan los papeles cognoscitivo y expresivo, papeles no ajenos ni extraños al reconocimiento de las dimensiones cognoscitiva, ética y estética del contenido, ampliamente reconocidas por diferentes tratadistas

En el marco de una pedagogía integral del lenguaje, es posible desarrollar estos niveles del sentido, a la vez que relacionarlos con los procesos de semiotización<sup>3</sup>, semantización y contextualización que implican variadas formas de la representación del sentido. Así la semiotización configura, desde una perspectiva de la visión de mundo<sup>4</sup>, las posibilidades del sentido, mientras que la semantización ejecuta o realiza uno de esos recorridos en el interior de un texto, en tanto que la comunicación contextualiza, es decir somete a condiciones del entorno y de los sujetos interactuantes ese mismo sentido...

Dados los anteriores planteamientos, una de las formas de la predicción científica de la lingüística es su aplicación pedagógica. Sin limitarla exclusivamente a los principios de inmanencia que la redujo a lingüística pura o de competencia que la oriento según el innatismo y la intuición, la lingüística del lenguaje aplicada debe concebirse en consonancia con la pedagogía de los procesos de modo que, sin desconocer los aportes previos, desarrolle las competencias cognitivas, comportamentales, semióticas y discursivas en el terreno de una fenomenología del sentido y descarte la inocencia del lenguaje, comprometiendo su visión con la dimensión ideológica y con la enunciación en situaciones específicas.

---

<sup>2</sup> No obstante ser controvertida la relación entre estos autores, el fundamento pragmático que las liga permite definir criterio acerca de la fenomenología del sentido y de la ideología para sustentar una lingüística crítica, capaz de dar razón de la significación y, por supuesto, del discurso pedagógico

<sup>3</sup> 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 condición simbólica

<sup>4</sup> 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 practicas los individuos

Algunos temas en consideración, a propósito de esto son: unidades y códigos semióticos y formas de la representación en aras de vencer el logocentrismo: características y procedimientos textuales; dimensiones del conocimiento y del comportamiento humanos en torno al lenguaje; estructuras textual y de información, así como puntos de vista, propósitos y modalidades comunicativas; por último, tipos de discurso.

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

## **2. Procesos pedagógicos en torno al lenguaje**

Puesto que la mayoría de los enfoques pedagógicos de la lengua insiste en el desarrollo de las habilidades comunicativas, en el estudio de la relación lenguaje-pensamiento y en la corrección gramatical del uso lingüístico, es preciso señalar metas adecuadas a los Proyectos Educativos Institucionales y al documento de los sabios<sup>5</sup>. Es así como el lenguaje, en vista de una teoría de las competencias, ha de concebirse como un proceso de producción e interpretación discursivas.

Comando en consideración que cualquier persona posee competencias de lenguaje y que la enseñanza debe orientarse a desarrollarlas y a ejercer el control consciente y reflexivo sobre el proceso semiodiscursivo, la acción pedagógica que se propone deberá destinarse al mejoramiento del pensamiento, la interacción, la lectura y la escritura.

### **2.1 La docencia del pensamiento**

Las tendencias que actualmente rivalizan en temo a la construcción del conocimiento son dos; Michel Saint-Onge (1992: 16-18) distingue los dos puntos de vista a partir del análisis del constructivismo como escuela que no permite inferir que “el aprendizaje transforme siempre las capacidades intelectuales”, en contraste con el enfoque cognitivo, cuya eficacia se basa en su poder para modificar las capacidades humanas. Si el alumno, como es de suponer, es una persona dotada de inteligencia, esta debe ser mirada en ejercicio y las acciones docentes han de encaminarse a cumplir el propósito de aprender modelos cognitivos necesarios para la explicación e interpretación de los datos sensorperceptivos que nos suministra la realidad dentro del entorno social.

---

<sup>5</sup> Se hace referencia al documento Colombia: al filo de la oportunidad de la misión de ciencia, educación y desarrollo, en publicado por la Presidencia de la República en julio de 1994; en él se fijan objetos para la reforma del sistema educativo formal en lo pertinente a la cualificación y a la promoción de innovaciones educativas

Si aceptamos que un 'modelo cognitivo' es un sistema de procesamiento de datos y fenómenos de la realidad que se comprenden para ser guardados en la memoria, el aprendizaje consiste en "introducir una modificación en el reservorio de la memoria", la cual debe ser puesta al servicio de ideas renovadoras para establecer relaciones nuevas que signifiquen re-estructurar lo sabido y memorar las estrategias de asimilación rápida de hechos, fenómenos, ideas o problemas.

De ahí la afirmación de que el pensamiento es un problema de sentido y, por tanto, de lenguaje; de acuerdo con Piaget (1973:111-123) y Vigotsky (1989: 87-94), éste es requisito sine qua non de la actividad psíquica superior. Aún más, de atenernos a la psicología conceptual (Zubiría, 1995: 21), según la cual el pensamiento avanza de las nociones a las categorías, su enseñanza-aprendizaje debe partir de la formación de conceptos en términos de propiedades y nociones de las cosas y del razonamiento inferencial con respecto a sus relaciones, gracias al poder mediador de las operaciones lógicas.

Ahora bien, dado que según la teoría de las competencias, la lengua es un saber-hacer del lenguaje, es indudable que entre aquella y el pensamiento existe unidad, visible en la producción e interpretación de mensajes textuales, cuya información a título de contenido es procesada mediante hábitos intelectuales y controlada de manera consciente por las aptitudes que re-estructuran lo sabido y mejoran las estrategias que hacen del conocimiento un proceso cada vez más eficaz.

Sin embargo, esta no es la forma exclusiva del pensamiento; frente a la modalidad lógica, aparece la analógica basada en nociones y creencias; su campo de acción abarca los instintos y atraviesa diferentes niveles del sentir y del imaginar humanos. de corte transductivo<sup>6</sup>, esta forma del pensamiento induce lo lúdico, lo onírico, lo sensual, lo sensorial, lo sensible, lo mítico, y, en general, todo lo imaginario.

Puestas sobre el tapete estas premisas, corresponde al docente de lenguaje enseñar el pensamiento en función de la conceptualización, la sistematización, la categorización, las estructuras y operaciones lógicas asimismo, le importa desarrollar las competencias propias de lo que Bruner (1989:23-53) llama el pensamiento narrativo lo que, en síntesis, se refiere al denominado analógico, es decir, sensible e imaginario. Para emprender dicha tarea, el docente tiene a disposición diversos elementos: la semiotización, la significación y la comunicación; la estructura de información y textual; la cohesión, la conexión y la coherencia textuales; las modalidades, los puntos de vista y los propósitos comunicativos, sin contar con la visión de mundo como configuración exteroceptiva y cosmovisionaria del conocimiento.

---

<sup>6</sup> La transducción, en síntesis, es un procedimiento inferencial de naturaleza sincrética que se traduce en la producción de hipótesis y en las posibilidades del conocimiento como formas de acción del pensamiento creativo.

## 2.2 El proceso de interacción

Si bien existen abundantes estudios acerca del diálogo y la conversación, del intercambio de papeles comunicativos, de las máximas conversacionales, de la coherencia, de la relevancia y el cambio de tópicos, de las relaciones interpersonales, de la distancia, la familiaridad y la capacidad de réplica, de la incidencia del contexto y de todo lo pertinente al trato social (Kerbrat-Orecchioni, 1990 y 1992), no es menos cierto que, en la situación crítica que atraviesa Colombia, son otros los elementos merecedores de atención pedagógica dentro de la gama de factores de la interacción, lo que no significa descuidar los ya enumerados.

Son, entonces, dos los campos que conviene señalar : la formación de actitudes y de valores. Las actitudes son disposiciones aprendidas que permiten al hombre asumir posiciones favorables o desfavorables frente a las cosas y frente a los demás. Nada en ellas escapa a la incidencia del lenguaje ; ni la palabra, ni la mirada, ni el gesto le son extraños. Todos los comportamientos humanos tocan de manera directa con los sistemas y procesos físicos, psíquicos y sociales que integran la personalidad ; la carga semiótica que se detecta en la simple diferencia corporal entre hombre y mujer, en la mímica, en la emoción como lenguaje de la afectividad ; la que se expresa a través de metáforas corporales –“poner la cara”, “abrir el ojo”, “comerse las uñas”, “enseñar los dientes”, “estar hasta la coronilla”, “quedarse con un palmo de narices”, “no tener dos dedos de frente”, etc.- hasta los casos más formales del pensamiento lógico, son indicadores semióticos de las actitudes humanas.

Estas son, además, el terreno abonado de la modestia, del recato, de la sumisión o del engreimiento, del autoritarismo o de la pedantería; son, de igual modo, el marco donde echan raíces la deshonestidad, el egoísmo y la injusticia. Son el campo donde se nutren las opiniones, los prejuicios y los estereotipos. Todas estas figuras tienen asiento en las actitudes y su aprendizaje se produce gracias al lenguaje, pues son mensajes que la sociedad produce y expande para crear, modificar o controlar conductas con su poder, gracias a que su credibilidad depende de la veracidad de las fuentes que emiten los mensajes, de la fuerza argumentativa y retórica del mensaje mismo y de la capacidad receptora de aquel a quien van dirigidos.

No es, pues, inferior la responsabilidad que compete al docente, primero como reto de formación; luego, como reto de aplicación.

El segundo aspecto toca con los valores<sup>7</sup> si la educación es un proyecto ético” (Tamayo & Martínez Boom, 1994) de construcción e instauración de un sujeto social, el campo de los valores es una forma de personalizar la realidad a través

---

<sup>7</sup> Una visión coherente de los valores implica relacionarlos con los sentimientos en sus dimensiones lógica, ética y estética, posición que nos ha de remitir a las funciones del lenguaje, así como a las marcas cosmovisionarias ya referidas en nota anterior

de las vivencias, y de las posiciones que se adoptan frente a ella; es campo donde el hombre manifiesta su interés y pone su acento en los bienes de manera que nada le sea indiferente; es esencialmente territorio del sentido, no neutro sino interesado; por eso, los valores son parte del sentido de las cosas, del cómo los bienes adoptan y justifican el imperio de la vida humana. De ahí la importancia que, en relación con ellos, tiene el lenguaje.

Así como los valores estriban en normas y leyes particulares de la vida moral, el lenguaje se conforma según reglas y códigos que rigen su sistema y su proceso; aún más, si los valores operan en contexto y su ejercicio depende de la actuación recta y consensualmente aceptada, el lenguaje funciona siempre en contextos que condicionan el sentido y lo hacen objeto de interpretación. Entonces, lenguaje y valores incorporan variadas formas de la representación; además, los valores implican competencias para apreciar la moralidad como categoría específica de la conducta humana; a su vez, la moralidad implica consenso y éste diálogo y, por supuesto, lenguaje.

De acuerdo con lo dicho, la interacción como propuesta pedagógica desde las actitudes y los valores, debe favorecer el diálogo y, de igual modo, ha argumentación; a partir de allí, se tiene el soporte para tomar decisiones, sopesar la opinión ajena, hacer la autoevaluación o la autocrítica del comportamiento sociocognitivo propio o del ajeno.

No obstante, esto no repercutirá si no se reconoce a la persona humana y se le da primacía en su corporeidad, en sus capacidades, en su autonomía, en sus compromisos, en su responsabilidad (AA.VV. 1986). No obedece, en consecuencia, a tales consideraciones, el maestro 'dictador', que no respeta la opinión del alumno; el que ordena 'escribir' y leer' pero no lee ni escribe; el maestro que enseña verdades, dogmatiza y, al evaluar, exige respuestas que él mismo asume como verdades; el maestro que acepta cualquier respuesta y no motiva la argumentación; el que evalúa de acuerdo con sus creencias o su autoridad pero no con el saber; en fin, el que corrige estigmatizando al alumno, repitiéndole y reforzándole el supuesto error.

El propósito de orientar la interacción de acuerdo con actitudes y valores requiere, en otra instancia, una nueva concepción del lenguaje que asuma a prudente distancia lo sistemático y lo normativo y acepte su función variable y la pluralidad del juego de la representación, con el fin de que el lenguaje, en lugar de brindar estribos, ponga riesgos; antes que sentar verdades fomente el análisis, el debate, la discusión, la argumentación y la crítica; en lugar de imponer la primera y ha última palabra, genere diálogo y procure el consenso.

### **2.3 La enseñanza de la escritura**

La escritura es un proceso semiodiscursivo de producción textual; en sí consiste en el uso consciente, reflexivo y controlado del código escrito para



generar texto en ausencia de contexto. Diferente al uso oral de la lengua, la escritura está vinculada desde siempre con la ortografía y con la transcripción gráfica, así como con la gramática normativa y correctiva, al igual que con cierto privilegio del texto escrito en la función docente y en el estudio, por su carácter de versión consolidada de la ciencia.

Sin embargo, hoy son otros los motivos que reviven la importancia del texto escrito; más que sus relaciones con la informática, son los nexos con el pensamiento y con la lectura los que importan. Si antes llamaban la atención las características gramaticales y retóricas, actualmente son la naturaleza del texto, sus características, su estructura y su funcionamiento los que preocupan. ¿Por qué?

Casi siempre el texto ha servido de pretexto en la docencia; no son gratuitas la referencia previa a la redacción y a la composición y la preferencia actual por el término "escritura"; la producción de texto, siempre sometida al inmediatismo de los objetivos, no es un proceso fácil. No lo es porque, al lado de la ausencia de receptor, contexto y paralingüajes, la escritura ha de prever receptores y contextos múltiples de recepción, siendo su destino mediato la interpretación; a la par, al ser sus mensajes diferidos, debe implicar el contexto y su lector y, en últimas, someterse al alto grado de desarrollo psíquico de la actividad intelectual, desde la coordinación de acciones y movimientos, al manejo de las coordenadas espaciales y, de allí, a la compleja red de factores perceptivos, lógicos y representacionales vinculados con ella.

Señalada esta complejidad, llaman la atención tres aspectos que se desprenden del marco teórico propuesto: la naturaleza de la escritura, la producción de texto y algunas estrategias para su docencia.

En cuanto a lo primero, la escritura es un proceso en el que operan la transcodificación, el distanciamiento y la metacognición; la escritura es transcodificación condensativa por cuanto la configuración semiótica de 'signos' y códigos se reduce al código escrito al punto que el texto producido se convierte en un mecanismo compensatorio de ciertas ausencias cuyo reflejo son la mayor explicitud, complejidad y elaboración del mismo. Por su parte, el distanciamiento supone la elección de formas de la representación -abstracción, generalización, analogía, semejanza, coexistencia, simultaneidad, sucesión, etc.-, a las cuales se suman la diferenciación sujeto-objeto y la adopción de determinado punto de vista. Finalmente, la escritura exige reflexión y control metacognitivos cuya función es servir de "consciencia de la forma". (Barthes, 1974).

De lo dicho, se infiere que la escritura es producción textual que, según principios psicolingüísticos (Clark & Clark, 1976), se organiza en dos grandes etapas: planeación y ejecución. En la planeación, se requiere un plan discursivo, dispuesto en torno a los contenidos proposicional, temático e ilocutivo, muy a pesar de que estos términos no hacen justicia a la complejidad del fenómeno enunciativo. En la ejecución, para no caer en diferenciaciones insulsas, se podrían

definir tres etapas: la redacción de carácter formal-gramatical; la composición de naturaleza retórica-creativa y la escritura como consciencia histórica, ideológica y formal del texto escrito.

Con base en estos elementos, es factible proponer algunas estrategias que superen la condición alfabetizadora y, luego, dictatorial de la escritura, y toquen factores cognoscitivos y textuales propiamente dichos; entre los primeros citaremos los mapas conceptuales, el campo semántico, el itinerario figurativo, la configuración discursiva, las presuposiciones, los marcos de conocimiento, etc.; entre los segundos, mencionamos el plan temático, el plan discursivo, el enunciado tópico, la modalidad, el punto de vista, la estructura de información, la cohesión, la coherencia y las operaciones discursivas. Esto no deberá ocultar la necesaria participación de los procedimientos discursivos de condensación y expansión que podrán aplicarse en todos y en cada uno de los casos.

## 2. 4 La enseñanza del proceso de lectura

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

A ello se agregan dos factores que han impedido un enfoque pedagógico adecuado: el efecto reductor de su enseñanza a la pura alfabetización y la tendencia a concebirla desde la 'comprensión de lectura'<sup>8</sup>; en el primer caso, el énfasis alfabetizador no basta para que, una vez alfabetizado el estudiante, se le imponga la tarea de leer cualquier texto; en el segundo, la comprensión de lectura, si bien ayuda a constatar elementos textuales, sólo repara en la verdad del maestro y, al evaluar la atención del estudiante, obvia la mayoría de veces el proceso inferencial basado en presupuestos e implícitos y desecha la búsqueda e interpretación del sentido.

Por eso, y sin detenernos en tales aspectos, es necesario concebir la lectura como un proceso de interpretación textual en el que están implicados un sujeto -el lector- y un objeto -el texto-. Es así como la libertad del lector supone un proyecto (Bellenger, 1979:101-106), al cual se suma la naturaleza plural de la lectura.

Estas precisiones, que exigen ser ampliadas, a la vez que aclaran el panorama de la práctica escolar inclinada a la lectura literal, explícita y sintagmática o hacia la sobreinterpretación, sugieren maneras de romper tales hábitos; al favorecer al lector dialógico, capaz de leer, además del texto, el subtexto donde el paradigma

---

<sup>8</sup> La comprensión de lectura ha recibido algunas críticas desde diversos ángulos; de un lado, se le mira como una práctica literal cuyo objetivo es formalmente evaluativo; del otro, no se le concibe dentro de una teoría textual lo que afecta básicamente los niveles de interpretación.

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

Junto a esta estrategia, es preciso hacerse a un proyecto de lectura; sin desconocer la fascinación que produce el universo cultural del lector, el proyecto no es una norma sino una elección; por eso, superando la dinámica de principio a fin del texto, el proyecto de lectura marca trayectos, según las expectativas que crea y a la vez, rompe al compás del control filológico de la relectura. Esto afecta la linealidad de la palabra y sitúa el proyecto en diferentes puntos -clave de la organización paradigmática del texto.

Siguiendo esta pauta, el lector va de un propósito a otro, de una modalidad a otra, de una operación a la siguiente; se obliga de igual manera a cambiar del nivel lógico al analógico o viceversa; a sistematizar y asimilar la información; a inferirla o imaginarla; a interrogar al texto o a interrogarse como lector.

Sin duda, el criterio del lector ayuda a seleccionar tipos de lectura y a asumir, en el curso de sus relecturas, la mirada de otros lectores para hacer más dinámica, comprometida y enriquecedora la actividad, al punto de transformarla en lectura activa'. (Bellenger, 1979:102).

La característica más sobresaliente de la lectura activa es la de ser plural; una de las bases semióticas de tal aserto corresponde a la lectura de cualquier componente textual como una función, es decir, en relación con otro. Dado el tejido textual, la unidad basada en la coherencia no supone el rechazo de los deseos que mueven al lector y la incidencia que su formación cultural puedan tener en la lectura. Esto se debe a que el texto es un mecanismo perezoso que vive de la plusvalía del sentido que aporta el lector (Eco, 1981:77), a cuya iniciativa queda la interpretación que, a pesar de ser infinita como la semiosis, siempre se produce dentro de un margen de univocidad.

Pero hay más razones; entre los intersticios textuales sobreviven temas, discursos y antidiscursos: varios planos de organización estructural; intertextualidades, interpretaciones previas de otros lectores; competencias diferentes de escritura y de lectura de los sujetos que intervienen en la comunicación; en fin, condiciones y restricciones no visibles que, junto a las evidentes, desvirtúan cualquier lectura ingenua. Estos elementos son presupuestos sobre los cuales se elabora el sentido textual, en su proyección hacia el contexto. A manera de síntesis, y atendiendo al marco propuesto, este primer asomo a la lectura plural permite plantear que ésta debe ser triple presupositiva, aseverativa e implicativa, lo que quiere decir, desde la instancia cognitiva, que la lectura debe ser significativa e inferencial. Significativa en cuanto a la relación entre lo viejo y lo nuevo, e inferencial con respecto a las consecuencias que se derivan de la lectura de pre-assertos, del subtexto, del intertexto y del contexto.

La integración de estos factores integrantes de la competencia lectora obligan una conclusión no basta la pura competencia lingüística. Se requieren competencias de naturaleza semiodiscursiva y sociocognitiva para que el proceso de lectura se desarrolle a cabalidad.

Por eso, atendiendo a las tesis de Eco (1981:252), acerca de la lectura como interpretación. son varias las acciones que el maestro puede emprender. La primera es darle mundo al texto, creando los presupuestos de lectura, ampliando los marcos cognitivos y reactivando los conocimientos acumulados en la memoria del estudiante. La segunda, consiste en inducirlo al descubrimiento del sentido explícito e implícito a través de una excursión por los componentes de la textualidad en tercer lugar, orientar la interpretación como lectura funcional argumentada de los elementos textuales y de éstos en relación con el contexto como circunstancia y como conocimiento consolidado del mundo del lector.

En síntesis, la lectura del texto debe concentrarse en: diferentes signos, códigos, textos e ínter textos; en el subtexto y el contexto; en lo presupuesto, lo aseverado y lo implicado. de manera que quien lee pueda construir su propio texto a partir de una interpretación coherente de lo que se le ofrece, en primera instancia, como escritura. La lectura, entonces, se convertirá en un mecanismo dinamizador de la travesía por diferentes códigos y signos que revele la mayor cantidad de efectos de sentido.

### **3. Conclusiones pedagógicas**

Siguiendo los lineamientos trazados, la pedagogía integral del lenguaje deberá atender a las funciones del lenguaje para la vida, como instrumento del aprendizaje y como objeto de estudio, de modo que, basada en las funciones significativa, comunicativa y expresiva, desarrolle las competencias semiodiscursivas y sociocognitivas del estudiante para fomentar: una educación dialógica que rompa con la representación única y supere la enseñanza directiva, transformaciones que sólo serán posibles si se pluraliza la funcionalidad del área y del lenguaje y se replantea la concepción de su naturaleza.

La participación de los estudiantes en su formación a través de sus competencias y de procesos de personalización y contextualización curricular. Asimismo, la aplicación de nuevos métodos y técnicas de docencia y evaluación que generen procesos analíticos, creativos e interpretativos.

La educación como proceso basado en una idéntica concepción del lenguaje que, sin desconocer lo sistemático, aplique las propuestas semióticas y discursivas surgidas de las respectivas ciencias implicadas.

La concepción del conocimiento humano según las dimensiones lógica y analógica y la ampliación de la racionalidad humana a los campos de la acción, la razón, la sensibilidad y la imaginación para favorecer el pensamiento múltiple:

analítico, crítico y creativo. La actualización de la docencia basada en una teoría del lenguaje aplicada de acuerdo con su función para la vida, para el estudio y como objeto teórico.

La promoción del uso eficaz de los juegos de lenguaje en sus manifestaciones y contextos, para propiciar el pensamiento, la interacción, la lectura y la escritura como procesos semiodiscursivos de producción e interpretación textuales.

La formación de maestros-investigadores que, atendiendo al proceso curricular en sus etapas y organización como en su naturaleza interdisciplinaria, formulen proyectos educativos y contribuyan al mejoramiento de la calidad de la educación, con base en la acción generada desde su práctica pedagógica.

### **Bibliografía**

VV. (1986). El hombre latinoamericano y sus valores, Bogotá, Nueva América, 4a. edición.

BARTHES, Roland. (1974). El grado cero de la escritura -Nuevos ensayos críticos, México, Siglo XXI.

BELLENGER, Lionel. (1979). Los métodos de lectura, Barcelona, Oikos- Tau.

BRUNER, Jerome. (1989). Realidad mental y mundos posibles, Barcelona, Gedisa.

CASSANY, Daniel. (1994). Describir el escribir, Barcelona Paidós, 4a. edición.

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

ECO, Umberto. (1981). Lector in fábula, Barcelona, Lumen.

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

HALLIDAY, M.A.K. & HASAN Ruqaiya. (1989). Language, context and text: aspects of language in a socialsemiotic perspective, Oxford, Oxford University Press, 2nd. Edition.

KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. (1986). La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje, Buenos Aires, Hachette.

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

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

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

PIAGET. Jean. (1971). Seis estudios de Psicología, Barcelona, Barral, S.A.

SAINT-ONGE, Michel. (1992). "Apprendre c'est penser", en Vie Pédagogique, No. 77, Mars. Pp. 16-21.

TAMAYO, Alfonso & MARTINEZ BOOM, Alberto. (1993). Ética y Educación, Bogotá, Magisterio.

VASCO, Carlos. (1990). Reflexiones sobre pedagogía y didáctica, Bogotá, MEN. Serie : Pedagogía y Currículo,4.

YOUNG, Robert. (1992). Teoría crítica de la educación y discursos en el aula, Barcelona, Paidós.

ZIJBIRIA, Miguel de. (1995). Formación de valores y actitudes, Bogotá, Fundación Alberto Merani.

