

Lengua, pedagogía y lenguaje

Resumen: Este artículo¹ analiza el desarrollo de los enfoques de la lingüística y sus ciencias afines, así como su influencia en la pedagogía de las lenguas; luego de pasar revista a los modelos pedagógicos contextuales y no contextuales, orientados hacia la enseñabilidad y educabilidad, formula algunos fundamentos semiodiscursivos para la pedagogía del lenguaje, propone el desarrollo de competencias en relación con sus procesos pedagógicos del lenguaje y formula las bases para una pedagogía plural del lenguaje.

Palabras clave: Lingüística aplicada, pedagogía de la lengua, didáctica del lenguaje, semiolingüística, pedagogía compleja.

Abstract: The purpose of this paper is to analyze the pedagogical influence of linguistics and its sciences in the pedagogy of language. The paper points out the relationship between linguistic systemic models and contextual ones: teaching-ability and learning-ability by means of language. Then, it proposes some semiotic and discursive foundations of the pedagogy of language (as use) and it defines the complex nature of this pedagogy.

Keywords: Applied linguistic, pedagogy of language, didactic of language, semiolinguistics, complex pedagogy.

Primera parte

Introducción

El predominio de los enfoques teóricos en las ciencias del lenguaje, sin lugar a dudas, ha tenido una incidencia negativa en la aplicación pedagógica de sus principios; en especial, la de aquellos que, en su momento, constituyeron el distintivo de las escuelas que, en el transcurso del siglo XX, decidieron los destinos de la lingüística. Nos referimos a las vertientes del estructuralismo y de la gramática generativa transformacional. Dichos principios –centrados en el formalismo, la inmanencia y la sistemática disciplinar–, si bien produjeron resultados

de impacto en la lingüística pura, no rindieron iguales dividendos en la aplicación a la pedagogía de las lenguas.

Algo semejante ocurrió con las llamadas ciencias afines del lenguaje, entre ellas la psicolingüística

* Profesor e investigador del Departamento de Lenguas de la Universidad Pedagógica Nacional.

¹ Este artículo condensa los resultados de la investigación DLE-033-99 patrocinada por el Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional-CIUP.

y la sociolingüística. Dado que su sustento eran aquellos principios abstractos, muy a pesar de su pretensión contextual, tampoco colmaron las expectativas didácticas de los maestros de la lengua, no obstante el alud de manuales, textos, documentos, artículos que saturan los ambientes académico y escolar.

Una de las evidencias la encontramos en el caso de la comunicación que, junto a su cognado: la pragmática, de ser un hecho coyuntural producto de la discusión Chomsky vs Hymes, se convirtió en referencia obligada del ejercicio pedagógico a propósito de las competencias. De esta manera, los maestros se esforzaban por recargar la “carpeta” de cuanto criterio hubiese alrededor de la comunicación, a fin de dar cuenta de la complejidad del fenómeno semi-discursivo. Evidentemente, se pasaba por alto que la comunicación es una de las funciones del lenguaje y que su actualidad no era –no es– argumento suficiente para erigirla en verdad de puño en la época del presentismo y la contextualización, donde todo se discute en aras de la racionalidad dialógica y la complejidad. Menos cuando las circunstancias nos sitúan en el nuevo siglo del conocimiento, al decir de muchos expertos.

Es indiscutible que la lingüística pura y las ciencias afines nos han mostrado caminos, han enriquecido el conocimiento del lenguaje, han consolidado su validez permitiendo aplicaciones en campos diversos del conocimiento humano, aun en la pedagogía de la lengua que, por otro lado, se ha nutrido con la semiótica, la teoría textual y el análisis discursivo. No obstante, prevalecen dificultades. Por ejemplo, a falta de una mejor comprensión del fenómeno, la enseñanza de la lengua materna oscila entre dos extremos: la gramática en cualesquiera de sus acepciones, o el *dejar hacer, dejar pasar*.

En general, la concepción sistemática de las lenguas aún predomina pues, centrada en modelos ajenos al contexto, promueve la práctica pedagógica hacia la *enseñabilidad*; esto significa prestar aten-

ción al enfoque metalingüístico, de carácter fuerte, universal. Algo semejante sucede con las habilidades², que a veces se confunden con destrezas, capacidades, aptitudes y, aun, competencias, perseguidas a través de objetivos y resultados, cuya simplicidad y abstracción excluyen los contextos funcionales de uso discursivo.

Por lo anterior, el estudio y redefinición de principios *epistemológicos, teóricos, metodológicos y técnicos* que le confieran coherencia a la pedagogía es una labor prioritaria que gira en torno a la naturaleza del lenguaje y su relación con la lengua, que debe precisar el objeto pedagógico desde el punto de vista de teorías locales o universales, así como las funciones y los procesos educativos que cabe orientar con respecto al conocimiento y a la acción a través del lenguaje, de modo que se fijen criterios en lo concerniente a su didáctica y pedagogía.

Atendiendo a lo dicho, el objetivo de este artículo es responder varios de los interrogantes anteriores y señalar derroteros a la pedagogía del lenguaje desde un punto de vista complejo, de índole semi-discursivo y sociocognitivo, con la única certeza de abrir el debate frente a los esfuerzos por mejorar la calidad de la educación.

1. Hacia una concepción integrada de la lengua

El énfasis de las tendencias puras y aplicadas en los niveles material y sistemático de la lengua, el descuido de lo escrito y de lo significativo, la apelación a las tendencias pragmáticas de la segunda mitad del siglo XX, poca o ninguna repercusión han tenido en la pedagogía de la lengua. Por su parte, la

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

semántica, como afirmó Greimas (1976), es la paciente pobre de la lingüística o, como lo reconoció Chomsky, es el cajón de sastre adonde van a parar los residuos excluidos de la comprensión de otros niveles de análisis. En adición, no es fácil precisar los límites entre lo semántico y lo pragmático, a no ser que se decida entrar con paso firme en la problemática del sentido donde dichos límites se disuelven para propiciar una pedagogía acorde con las necesidades de la época.

Las premisas epistemológicas positivistas y racionalistas que sustentan los enfoques puros y aplicados del estudio de la lengua, los principios en que se sustentaron las diferentes tendencias estructuralistas –*texto, inmanencia, isomorfismo, distribución, inducción, taxonomía y sincronía*, etc.– o generativistas –*intuición, universales, trascendencia, creatividad, innatismo, competencia, actuación, generación, transformación, recursividad, deducción*–, sumados a los procedimientos de segmentación y combinación, a la sistemática binaria de la metodología, así como a la gramática tripartita que les es característica, tuvieron eco en las diferentes tendencias y constituyeron las bases de su aplicación en la enseñanza de las lenguas³.

De la pluma de Chomsky provienen algunas de las críticas acerca de la incapacidad del estructuralismo para dar cuenta –desde la estrechez de los datos y del juego selectivo y combinatorio de los elementos– de factores como la *creatividad*, la *recursividad* y la *transformación* de las estructuras. Entonces, viene su propuesta orientada a dar *razón reconstructiva* de la lengua como sistema de reglas, conformado por una gramática generativa y transformacional

3 El encuentro de la lingüística estructural con la teoría de la información, con la poética y la estilística, con la patología del lenguaje, con la antropología estructural, en fin, con el aprendizaje programado de lenguas nos diría que no hay que dudar de las evidencias, más cuando la aplicación hace parte del principio de predicción que garantiza la veracidad de una teoría.

“estándar” de tres niveles: fonológico, sintáctico y semántico⁴.

Entre los principios que propone, se destaca el de *competencia*, verdadera revolución que ha sido adoptada por la pedagogía de las lenguas, gracias a la mediación de la psicología cognitiva; de manera similar a lo sucedido con los principios estructuralistas de la perspectiva funcional⁵, su aplicabilidad se debe a la índole constructiva y reconstructiva que le reconocen quienes se interesaron en el lenguaje.

Tal mirada comienza a cambiar cuando las ciencias lingüísticas y afines coinciden en los procesos de producción e interpretación discursiva, movidas por los desarrollos de la semiótica, la textolingüística, la pragmática y el análisis discursivo. Lo que resulta de tal convergencia es el interés por el sentido, cuyas repercusiones pedagógicas son insoslayables.

1.1 De la lingüística pura a la aplicada

Cuando apareció la lingüística en los albores del Siglo XX, definió como su objeto la lengua, bajo la influencia positivista. Esto, como se sabe, perfiló el destino *inmanente, sistemático, formalista, analítico e inductivo* de los estudios lingüísticos. Al surgir la GGT a mediados de la década del cincuenta, el énfasis trascendió el sistema al multiplicar las perspectivas disciplinarias, convirtiéndose en psicolingüística, lingüística, gramática y

4 Esto es, al menos, lo que corresponde al modelo estándar extendido, adoptado en la enseñanza de lenguas.

5 No hay que olvidar que uno de los aportes de la Escuela de Praga es la *perspectiva funcional*, mediante la cual la sintaxis de la oración contrae nexos con la semántica y la pragmática al poderse reconocer que la organización canónica de sujeto y predicado no es absoluta sino que está condicionada por la relación tema/remata o por la información vieja y la información nueva, dicotomía que ha sido utilizada por la Escuela funcionalista de Londres, por la textolingüística alemana, por la psicolingüística cognitiva norteamericana y la misma gramática generativa transformacional para dar cuenta del funcionamiento de la lengua.

metalingüística. En el papel de lingüística, se encargó de explicar, desde el punto de vista hipotético-deductivo, la naturaleza de la lengua humana como sistema de reglas encargado de relacionar sonidos con sentidos. Como *psicolingüística*, prestó atención a los procesos de adquisición e interpretación; como *gramática* estableció las reglas de producción e interpretación de enunciados gramaticales, en tanto que en el papel de *metalingüística* precisó los criterios de *coherencia*, *simplicidad* y *exhaustividad* necesarios para la selección de la mejor gramática capaz de observar, describir y explicar la lengua. Por otra parte, nació el interés por los vínculos entre lenguaje y conocimiento, con la consecuencia obvia: las competencias.

Siguiendo estos lineamientos, las visiones interdisciplinarias adoptaron los problemas psíquicos y sociales del conocimiento y de la acción humana que la lingüística había excluido del objeto de estudio, no obstante la vigencia de algún principio estructuralista o transformacional que hace fácil identificar la base conductista o cognitiva de la psicolingüística o los principios positivistas o funcionalistas de la sociolingüística. En esta perspectiva, las ciencias afines adoptaron la lengua como objeto interdisciplinario, con variaciones metodológicas destinadas a llenar los vacíos de la lingüística pura. La psicolingüística, por ejemplo, se ocupó de procesos macro relacionados con la lengua, la cultura y el funcionamiento de la mente, así como de la relación sincrónica, secuencial y previsible de los enunciados y, diacrónicamente, de la adquisición o desarrollo de la lengua. Por su parte, la sociolingüística dio importancia al uso social y estratificado de la lengua, a los factores macro de socialización y endoculturación relacionados con la estructura de las sociedades y a la manera como la lengua expresa lo social a través de la cohesión, la lealtad, la estigmatización, las variables o el cambio lingüístico.

Evidentemente, las interdisciplinas facilitaron el tránsito de la lingüística de la lengua a la lingüística del lenguaje. Por igual, presionaron la atención a la

diferencia entre el lenguaje verbal y no verbal, a la naturaleza semiótica del lenguaje y al funcionamiento discursivo.

Como producto de este proceso, surgieron dos modelos aplicados a la pedagogía de las lenguas: los *modelos lingüísticos sensibles y los no sensibles al contexto*⁶, ambos concentrados en la enseñabilidad de la lengua, y muy poco interesados en la educabilidad por y para el lenguaje. Tres razones justifican esta tendencia: la impronta positivista o racionalista de los enfoques; la persistencia de lo disciplinar de las ciencias del lenguaje y la concentración en la gramática como aparato sistemático y formal para la comprensión de la naturaleza de la lengua.

Estos modelos, al fomentar la enseñabilidad de la lingüística, pusieron el énfasis en lo disciplinar o lo interdisciplinario y sirvieron de patrones básicos para la formación aferrada a los principios de la razón; en tal dirección, la enseñanza adoptó un cariz estrictamente metalingüístico donde el privilegio de la gramática dejaba poco espacio a lo que con tanto afán se predicaba: el desarrollo de las habilidades de hablar, escuchar, leer y escribir.

1.2 De la lengua al lenguaje y sus fundamentos pedagógicos

Frente al panorama anterior, se puebla el horizonte del lenguaje de enfoques en donde se destaca la semiolingüística como disciplina compleja y mediadora cuyo fin es encauzar de manera coherente diferentes tendencias relacionadas con el lenguaje, en general. Esta mirada crítica⁷ y hermenéutica concibe el lenguaje como fenómeno semiodiscursivo que sustenta el conocimiento y el

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

7 Como disciplina crítica, la semiolingüística debe tener en cuenta los principios de la racionalidad dialógica, la unidad de teoría y práctica, más las pretensiones de orden humanístico, político e ideológico que afectan los procesos de lenguaje y, por supuesto, su pedagogía.

comportamiento humano. Al integrar la concepción de la lengua dentro del funcionamiento semiótico, discursivo, social y cognitivo del lenguaje, interroga el problema de la representación y la interacción de acuerdo con signos, códigos y textos, y extiende la concepción discursiva a las variables *intertextual*, *interdiscursiva* y *antidiscursiva*, comunes a la producción cultural del sentido en cualquier grupo humano.

1.2.1 El lenguaje: representación e interacción

De acuerdo con Brunner (1989:122-124), la “representación” es la configuración plural del sentido, de índole enactiva, icónica y simbólica. En consecuencia, el sentido juega alrededor de la acción⁸ e interacción humanas, del sincretismo de las imágenes, de la analiticidad del concepto, del relativismo del signo y de la ambigüedad del símbolo, lo que permite el juego entre la *verdad*, la *validez*, la *probabilidad*, la *certeza*, la *verosimilitud*, la *plausibilidad* y la *posibilidad*. De ahí, el conjunto de distancias frente al sentido como fenómeno que se expande y contrae según la amplitud de los contextos. De hecho, tales distancias generan los sustratos conceptual, axiotímico⁹, valorativo e ideológico que de manera explícita e implícita recorren el sentido, tanto en sus aspectos estructurales y conceptuales como imaginarios; como es obvio, la organización sistemática de la significación rebasa los límites del texto para poner en escena diferentes dispositivos

8 La categoría de acción intenta sustituir los presupuestos behavioristas de conducta y comportamiento para ser coherente con los principios teórico-críticos y fenomenológicos que alimentan esta propuesta. Toda acción es comportamiento significativo que implica el reconocimiento del otro y el deseo de comprender (explicar e interpretar) las maneras de ser, de interactuar.

9 El sustrato axiotímico es el lugar donde se construye la red simbólica e imaginaria del sentido, a partir de las experiencias de lo vivido en contextos históricos y culturales regidos por valores; es, en efecto, un cruce de caminos entre experiencias, configuraciones imaginarias y contextos axiológicos que alimenta la esfera del sentir y del querer humanos.

que se generan dentro del proceso de enunciación, ámbito donde engrana la información con sus respectivas modalidades.

1.2.2 El lenguaje: organización, funciones y procesos

Más allá de la organización gramatical en torno a los procedimientos de selección y combinación, particulares a los planos sintagmático y paradigmático, una concepción integrada del lenguaje requiere pensar en dispositivos semánticos y en órdenes pragmáticos que atraviesen los conocimientos y comportamientos, en torno a los cuales gira la formación integral del ser más complejo de la naturaleza: el hombre.

La configuración del sentido supone, entonces, *procedimientos*¹⁰, *características*¹¹, *contratos*¹², *estrategias*¹³, *géneros* y *estructuras*¹⁴ que se

10 Como se sabe, los procedimientos textuales obedecen a principios metonímicos y metafóricos, son de corte indicial y analógico, y se manifiestan a través de la condensación y la expansión.

11 Las características distribuyen la información en cuatro órdenes: cohesión, coherencia, dinámica y conexión textuales.

12 La noción de contrato de habla es un ritual sociolingüístico que se rige por un conjunto de condiciones socioculturales que codifican la producción e interpretación de los actos de lenguaje (Charaudeau, 1983:54). Asimismo, supone acuerdos tácitos con respecto a las prácticas sociales de los individuos que viven en comunidad y las representaciones semi-discursivas de esas prácticas. Entre las prácticas y las representaciones, existe una relación de homología (no tanto de analogía) según la cual se producen coincidencias y diferencias de orden estructural en los planos formal y de contenido. El contrato discursivo define el estatus de los participantes, y crea cierto implícito de entendimiento, de mutua comprensión, legitima los propósitos de los hablantes y condiciona las estrategias y contratos que se le subordinan. Algunos contratos son: legislativo, publicitario, periodístico, autenticación realista, serio, objetividad periodística, cómico, verdadero, etc.

13 El sujeto hablante concibe, organiza y ejecuta sus propósitos comunicativos con el fin de atraer o no hacia su punto de vista al interlocutor. Este efecto puede buscar que el oyente se identifique con el hablante mediante un contrato de reconocimiento o mediante estrategias como la de producción efectos de realidad o efectos de ficción. Para lograrlo, puede recurrir a

complementan con *aparatos y poderes* discursivos cuya función es disponer el contenido (cognoscitivo, ético y estético) en tipos textuales específicos, ordenados según las *dimensiones* de la cultura.

Dados los límites de este artículo, concentraremos la atención en los aparatos, los poderes, las funciones y las dimensiones que adopta el sentido.

Los aparatos son dispositivos de sentido que operan en función de los agentes, del mundo referenciado, de las operaciones cognitivas, de las acciones y calificaciones humanas y de las operaciones morfosemánticas y pragmáticas de la puesta en escena del lenguaje. Mientras el aparato gramatical se rige por la estructura sintagmática y paradigmática, y soporta la organización del sentido desde el punto de vista de la información y de la transparencia del significado de las unidades formales, las relaciones, las funciones, los niveles y las reglas, los aparatos discursivos –*enunciativo, narrativo, retórico y argumentativo*– (Charaudeau, 1983:58-81) apuntalan los géneros *explicativo, descriptivo, narrativo y argumentativo*.

Los poderes son marcos de referencia relacionados con procesos de orden cultural y sociohistórico como el mágico-estético, el ideológico-social y el técnico-científico; ellos son consistentes con la visión de mundo y los planteamientos en torno al co-

fabricar la imagen del interlocutor o de sí mismo; atender a quién manda y quién obedece, quién sabe, quién no sabe, hacer pasar por o fingir ser, fingir no saber, etc. Las estrategias construyen un juego de efectos entre la realidad y la ficción que toca a los sujetos y lo dicho. Al fin y al cabo, fundamentan las competencias estratégicas que se construyen entre la intención y el efecto receptivo. (Este último concepto es importante desde el punto de vista de lo que se podría llamar ciclo ilocutivo). Algunas de esas estrategias pueden ser: la mentira, el secreto, la provocación, la demagogia, la convicción, la seducción, la hipocresía, la autoridad, la condescendencia, el ocultamiento, la persuasión, la manipulación, el fingimiento, etc.

14 En general, aceptamos la propuesta de Dijk (1980 y 1983), según la cual existen tres niveles estructurales: macro, super y microestructura textual.

nocimiento y al comportamiento. El lenguaje ejerce, en el primer caso, el poder mágico, creador y expresivo cuyos estratos son los mitos, los ritos, el juego, el sueño, la magia, la brujería, la religión; atraviesa los imaginarios y alcanza la esfera de la creación poética donde se encuentran de manera sincrética todas las formas semióticas que empoderan el sentido. Gracias a ese poder, la función expresiva (entre cómica, lúdica y seria) crea las proyecciones de lo posible, desafiando los límites de la realidad.

Con respecto al poder técnico-científico, el hombre pone límites al mundo para dominarlo y disponerlo a su servicio. En función de esto, el lenguaje le da sentido a lo objetivo, lo funcional, lo útil. Los dominios del sentido son la experiencia consolidada por el hombre y el uso intelectual del saber diferencial sobre la realidad, cuyos parámetros son el tiempo, el espacio y el movimiento, desde donde se construye la cultura material, la civilización.

En relación con el poder ideológico-social, el lenguaje es uno de los instrumentos más poderosos en el control de las relaciones entre los hombres; el *encuentro*, la *distancia*, la *petición*, el *ofrecimiento*, el *saludo*, la *despedida*, la *felicitación*, la *dedicatoria*, el *vituperio*, el *ultraje*, el *perdón*, el *compromiso*, la *apuesta*, el *juramento*, la *condolencia*, la *amistad*, etc., dependen de la palabra; la palabra une o separa; reconcilia o enemista; entroniza o excluye. De ahí el poder social de las reglas de comportamiento, de urbanidad, de etiqueta de interacción que, parece, cierran el círculo de lo humano.

La fuerza educativa del lenguaje a través de la enseñanza y el aprendizaje se asienta en estos poderes. La educación supone diversidad de contenidos –declarativos, cognitivos, actitudinales, procedimentales y es un medio de acción y de control en la construcción interactiva del sentido. Los poderes y aparatos del lenguaje, la producción e interpretación, las funciones del lenguaje, las competencias, el intercambio de roles, el manejo temá-

tico y las tareas comunicativas son dispositivos necesarios para construir el sentido que ningún maestro puede pasar por alto. Por ejemplo, los turnos de la palabra en el discurso pedagógico no dependen de la voluntad del interlocutor, sino de señales manifiestas en actitudes, paralenguajes, preguntas o indicios metacognitivos de comprensión; en intentos de explicación, de anuncio de cesión o interrupción de la palabra; de la solicitud de no interrumpir o de permitir redondear ideas, etc. De igual modo, la vacilación, la contradicción, la falta de claridad, la redundancia o el círculo vicioso en la argumentación, así como la expresión perifrástica, afectan de manera puntual el intercambio de papeles comunicativos.

Adicionalmente, los nexos entre *el lenguaje y la ideología* dependen de la necesidad recíproca en que el uno no puede existir sin el otro; la ideología es la codificación semiodiscursiva de la realidad vivida, experimentada, conocida y valorada por el hombre, de acuerdo con intereses de clase. Ella es el contexto donde se inscribe la práctica social de los miembros de un grupo social.

Pasando al tema de las funciones, por fuera de los marcos coyunturales de la discusión entre Hymes y Chomsky acerca del concepto de competencia, es necesario recuperar la tradición acerca de tres grandes funciones del lenguaje: *significativa, comunicativa y expresiva*. Ampliar la base funcional¹⁵ hacia lo significativo y lo expresivo es coherente con el marco semiodiscursivo de la pedagogía del lenguaje, donde se sintetizan las relaciones cosmovisionarias que el hombre contrae consigo mismo, con el otro y con el mundo, la cual tiene repercusiones en los niveles semántico, sintáctico y pragmático, así como en las formas de la representación sígnica.

¹⁵ De manera particular, no se puede consentir en un modelo pedagógico del lenguaje que se haga sólo énfasis en las competencias comunicativas, por mucho que se enriquezca su concepción; cabe recordar que el planteamiento de base responde a un momento coyuntural de la lingüística. Cf. Hymes (1984).

Por último, los procesos de configuración del sentido: *semiotización*¹⁶, *semantización* y *comunicación* implican variadas formas de la representación. La semiotización configura, desde la visión de mundo¹⁷, las posibilidades del sentido que se asignan a las concepciones de mundo de grupos culturales que se han formado a lo largo de la vida. La semantización ejecuta o realiza uno de los recorridos significativos dentro de un texto, ateniéndose a configuraciones discursivas e itinerarios figurativos de sentido, que se someten a los controles de la cohesión y de la coherencia lineal. Entre tanto, la comunicación contextualiza, es decir, somete a condiciones del entorno y de los sujetos interactuantes el sentido; corresponde este papel al aparato enunciativo y a la dimensión pragmática que involucran las relaciones yo-tú-el y configuran las maneras de tematizar y modalizar la información, los propósitos comunicativos, la perspectiva y los puntos de vista, particulares al plan discursivo.

1.2.3 Fundamentos de una pedagogía del lenguaje

De acuerdo con lo anterior, la necesidad de devolverle el hombre al lenguaje supone una base humanística que se sustenta en la *visión de mundo*. *La visión de mundo, como marco nocional, conceptual y valorativo dentro del cual el hombre ejerce su actividad humana*, ofrece los puntales del *conocimiento* y el *comportamiento*; se asienta en los principios de *totalidad* y *alteridad*, y abre la formación a las *dimensiones cognoscitiva, ética y estética*, desde las cuales la *persona* confiere sentido a la vida.

¹⁶ Aunque la concepción de este proceso se encuentra en Mignolo (1978:47-59) bajo la forma de producción y transformación textuales, aquí es tomado como construcción de mundo o conjunto de posibilidades de sentido a través de distintas formas de representación y codificación simbólica.

¹⁷ 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 se inscriben las prácticas pedagógicas.

Este paramento permite distinguir dos grandes *sistemas semióticos de conocimiento*: *el primario o analógico*, donde las imágenes sustentan la organización del sentido constituido por simbolismos e imaginarios y atravesado por valores e ideología. *El secundario o lógico*, de base verbal, cuyo papel es soportar la universalidad del concepto y organizar el sentido, atendiendo a evidencias y siguiendo patrones de verificación y de experimentación que reformulan la realidad para ponerla al servicio del hombre. Desde esta perspectiva, la relación entre lenguaje y conocimiento se abre a la doble mirada dialéctica y analéctica¹⁸ y al abanico de las posibilidades lógico-analítica, crítico-hermenéutica y estético-creativa del pensamiento¹⁹.

En cuanto a la interacción, el papel que desempeña el lenguaje en la conducta psicosocial de las personas permite controlar y motivar vivencias, emociones, pasiones y sentimientos, que son asiento de actitudes y valores propiciadores del trato social, la participación y la interacción, del ejercicio de los deberes y el respeto de los derechos humanos, dentro de contextos rituales, simbólicos e ideológicos típicos de una cultura.

1.2.4 La orientación metodológica

Dado que la pedagogía del lenguaje debe avistarse desde la pedagogía del sentido, dos componentes parecer ser, en nuestra opinión, definitivos

para ampliar la base metodológica de la enseñanza de la lengua: la visión crítica y la fenomenológica.

Como su nombre lo indica, la actitud crítica supone, por un lado, una racionalidad dialógica abierta a los elementos de la cosmovisión arriba anunciada. Por otro lado, induce a pensar que la semiolingüística debe atender a las pretensiones de orden humanístico, político e ideológico que inciden en los procesos de lenguaje, más la unidad de la teoría y de la práctica que, a no dudarlo, intervienen de manera directa en la enseñanza. Desde el punto de vista hermenéutico, se interesa en la problemática del sentido y fundamenta los procesos de interpretación desde cierto horizonte histórico.

Las consideraciones previas apuntan a la *fenomenología* de la producción e interpretación discursivas. El sentido, como producto de la interacción, no se puede desligar de las condiciones psicológica y social de quien lo produce o interpreta a distancia de la objetividad del mundo; la razón radica en que el hombre deja su impronta en todo lo que toca, está implicado en el circuito discursivo que involucra desde su corporeidad hasta las formas culturales más diversas. En definitiva, hablar del sentido es hablar del hombre.

El entorno fenoménico del discurso es producto del juego de producción e interpretación del sentido, inscrito en las relaciones mutuas que contraen entre sí los hombres, en contextos históricos y culturales de interacción social.

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

19 Las formas correspondientes son, por un lado, los conceptos, los modelos, las categorías y los sistemas; por el otro, son las nociones, las creencias, los imaginarios, los simbolismos, la ideología y los valores los aspectos fundamentales. La conjunción de estos factores y su procesamiento divergente o convergente da lugar a las diferencias de sentido que, sumados a los procesos inferenciales y de control metacognitivo, hacen posible hablar de la naturaleza analítica, crítica y creativa del pensamiento.

Segunda parte

2. Semiolingüística aplicada y pedagogía de la lengua

2.1 Las funciones del área²⁰ de humanidades y lengua castellana

Según la tradición, el área de lenguas asume el lenguaje y la lengua como objetos de conocimiento. Por eso, frente al dominio metalingüístico de la disciplina, propia de la enseñabilidad, es preciso reconocerle, ahora, dos funciones educativas prioritarias, según se enseñe para la vida o como *mediación* del aprendizaje.

El lenguaje interviene de manera directa en los procesos históricos de socialización, endoculturación, experiencias imprescindibles de la vida social y psicológica de las personas; como sistema heteróclito, atrae la atención sobre la mayoría de los órdenes de la vida social e individual. Tal perspectiva se hace comprensible en relación con las facetas *industrial, institucional, valorativa y simbólica* de la cultura.

En función de la vida, el lenguaje es mediación y producto cultural; a través de él, se configura, conserva y transmite el legado humano. Como código, se rige por reglas que condicionan la interacción que, dispuesta por el aparato enunciativo y controlada por el conjunto reglas de interacción, es propia del intercambio comunicativo, atravesado por vivencias, imaginarios, afectos, sentimientos, pensamientos, valores e ideologías. En fin, el lenguaje no se reduce a sus manifestaciones verbales; de hecho, el hombre se vale de diversos signos, de

metalingüajes y paralingüajes para configurar su experiencia y abrir las posibilidades de *acción* en el mundo de la vida.

Ahora bien, en el campo educativo, el lenguaje es el vehículo de la enseñanza²¹, y el aprendizaje, ya vital o formal. El conocimiento es discurso, tanto en el sentido de “discurrir” o “discutir” como en el de funcionamiento texto-contextual. Es, además, el medio más eficaz de aprendizaje por cuanto, gracias a la transcodificación, convierte unos códigos en otros, los transforma, traduce, sustituye o echa mano de auxiliares de manera múltiple. Más que instrumento, es *mediación*²² y conjunto de estrategias de aprendizaje.

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

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

2.2 Competencias y pedagogía del lenguaje

Esta categoría del análisis lingüístico, debida a la *concepción reconstructiva* del lenguaje de Chomsky, exceptuando su cuño racionalista, es una de las más importantes en la actual concepción de

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

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

22 En este sentido, más que vehículo, el lenguaje es un mecanismo de apertura que se encarga de abrir en todas las direcciones el juego de posibilidades del sentido.

las ciencias humanas y de la pedagogía. Durante largo tiempo descuidada, ha dado origen a enfoques de orden cualitativo que, junto a las visiones crítica, etnográfica y fenomenológica, han señalado un rumbo distinto a la problemática del sentido. Referida inicialmente a la gramática, pronto fue reajustada por Hymes (1984) para designar la comunicación; de ahí ha derivado hacia otros campos, adoptando perfiles cognoscitivos, semióticos, discursivos, simbólicos, narrativos, ideológicos, sociolingüísticos, psicolingüísticos, estratégicos, sociales, culturales, etc.

Si atendemos a la concepción de lenguaje prevista, es fácil inferir que el lenguaje hace competente al hombre para conocer e interactuar en el mundo, desde el punto de vista semiótico y discursivo. De este modo, se podría hablar de competencias como el conjunto de capacidades semióticas y discursivas que le permiten al hombre desempeñarse en el mundo de la vida. Las primeras atienden al uso verbal y no verbal del lenguaje²³, a la diversidad de *signos*, *códigos* y *textos* que produce el ser humano. Las segundas apuntan a la producción de textos en contexto o, en otras palabras, a la producción de *intertextos*, *interdiscursos* y *antidiscursos*, y a todo aquello que les es propio: las estructuras, características, procedimientos y tipos textuales, así como a las intenciones, puntos de vista, perspectiva y modalidades que son típicas en la producción e interpretación discursivas.

Dada la diversidad de temas tocados, se podría extender la propuesta de las competencias a todos y cada uno de ellos; sin embargo, en aras de llegar a conclusiones prácticas que orienten la pedagogía del lenguaje, podemos atender a *procesos pedagógicos del lenguaje y competencias pedagógicas* específicas.

23 El uso ambiguo de la noción de lenguaje, a la par que alude al problema de la distinción teórica y práctica con la lengua, apunta a la necesidad de salir de la esfera lingüística hacia la semiótica y reconocer el uso mancomunado de diferentes códigos verbales y no verbales.

2.3 Procesos pedagógicos del lenguaje

En el terreno concreto de la pedagogía del lenguaje verbal, la orientación de las competencias debe contribuir al desarrollo de cuatro procesos que contraen entre sí relaciones estrechas: *pensamiento*, *interacción*, *escritura* y *lectura*²⁴.

2.3.1 Las competencias de pensamiento

Considerada la hipótesis acerca del poder del saber en el milenio que comienza, la pedagogía del lenguaje debe concentrarse en competencias de orden cognoscitivo. La primera de ellas es el desarrollo y la transformación de *los modelos cognoscitivos*, en razón de que de la calidad de ellos dependen los buenos aprendizajes. Por otro lado, debe hacerse cargo de competencias relacionadas con el razonamiento, las inferencias, la sistematización, las operaciones, las estructuras cognoscitivas, la descripción, el análisis, la argumentación, la interpretación y la solución de problemas con respecto a aprendizajes implicados en la interacción, la lectura y la escritura. Por último, las competencias deben centrarse en el desarrollo de los tipos de pensamiento: analítico, crítico y creativo.

2.3.2 Las competencias de interacción

La interacción, como fenómeno de participación, intercambio y encuentro intersubjetivo en *ámbitos*²⁵, tiene que ver con la incidencia del lenguaje en el desarrollo de la persona, la intersubjetividad, la formación de sentimientos y de valores, los problemas

24 Estos procesos se proponen en Cárdenas (1996, 1997), con dos años de anticipación a su aparición en *Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana* del MEN (1998), donde la concepción de “eje” es indicio de la impronta estructuralista que aún prevalece en la educación por el lenguaje.

25 Como se advierte en Cárdenas (1998:76-80), la noción de ámbito tiene un carácter *lúdico*; como espacio es un cruce de caminos que apunta hacia las múltiples dimensiones de la acción de las personas, en contextos axiotímicos e históricos.

ideológicos, etc., los cuales intervienen de modo variado en las decisiones y acciones particulares al desarrollo del ser humano. A la par que el sujeto interactúa con la realidad y la conoce, elige, argumenta y formula puntos de vista, aprende a descubrir y compartir estrategias para construir la visión tridimensional de mundo, yo y otro. Es decir, el sujeto que actúa y conoce se convierte en *sujeto modal*, con capacidad para optar de manera libre y argumentada frente al mundo vivido.

La interacción, al garantizar el intercambio cognoscitivo, social y emocional de puntos de vista, grados de conocimiento, perspectiva e informaciones acerca de la realidad, supone que el lenguaje es la principal mediación en cualquier marco sociocultural. La persona²⁶ conjuga diferencias específicas con características universales de orden biológico y cultural frente a los demás individuos en la actividad social conjunta. La tendencia intersubjetiva a compartir puntos de vista, modalidades, marcos de conocimiento, redes temáticas y presupuestos es el marco de referencia de la comunicación eficaz; la base es la generalización, según la cual el niño no recibe el mundo en estado natural; lo recibe socializado y humanizado, a la par que construido a manera de costumbres y artefactos culturales²⁷.

Estos supuestos son vitales para el desarrollo de competencias relativas a la toma de decisiones, a la capacidad para emprender acciones, compartir con otros, participar en eventos sociales, discutir problemas, dialogar sobre un tema, con base en actitudes y valores fundados en el respeto a la vida y la convi-

venia social; esto, sin perder de vista las ideologías que orientan la praxis vital de las personas.

3.2.3 Las competencias de lectura

La lectura, más que una habilidad, es un proceso hermenéutico que requiere hábitos y modelos cognitivos específicos. Los hábitos garantizan el aprendizaje motor, sensorial, sensomotor e intelectual, cuyo resultado son acciones adecuadas para el contacto con el texto y con el mundo. Por su lado, los modelos cognitivos implican formas de razonamiento, inferencia, operaciones, puntos de vista y perspectivas, competencias mediante las cuales el juego de lo explícito y lo implícito contribuye a la generación de nuevo conocimiento.

Las competencias de lectura como interpretación suponen capacidad para formular preguntas al texto, apertura al diálogo, a los contextos, libertad de lector, cooperación, actitud crítica y plural. Estas competencias, junto a la vigilancia de intenciones, formas de inferencia (inducción, deducción, abducción y transducción) y puntos de vista, puede coadyuvar en el trabajo de las operaciones interpretativas, en aras de descubrir el sentido y llenarlo de contenido.

3.2.4 Las competencias de escritura

La escritura, como *saber/pensar*, exige la distancia que se crea de los contextos de intercambio, lo que supone control metacognitivo e interactivo de los agentes discursivos en el plano de la producción textual. En ello, influye el pensamiento a través de competencias de orden argumentativo²⁸,

26 Dadas las actuales circunstancias que atraviesa Colombia, consideramos de trascendental importancia la formación de la persona y sus valores. Según tesis afincadas en una visión latinoamericana, la opción ética fundamental es la alteridad, centrada en el hombre como ser posible y abierto y en la inviolabilidad de la dignidad humana. Cf. Marquinez Argote y otros (1986:73-83).

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

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

operativo y estratégico; sin desconocer otras formas de razonamiento como la demostración y la verificación. Así como la necesidad de la explicación, el desarrollo de las competencias debe orientarse a la coherencia, sustentada en los elementos contemplados en la configuración del sentido, así como a los mecanismos propios de la situación de escritura.

La producción implica, entonces, diversas estrategias, como el manejo de la situación de escritura, sus diferentes fases y etapas, la estructura temática y textual, la sistematización y el control de las operaciones que desarrollan la información, la diversidad de tipos textuales, las formas de la argumentación, más el control de propósitos y puntos de vista que garantizan la coherencia –relativa– de cualquier discurso. La complejidad de la escritura requiere poner a su servicio las capacidades intelectivas e interactivas, de manera que ambas proyecten el plan y su ejecución de acuerdo con la intención que persigue quien agencia la conciencia de la forma.

3. Naturaleza de la pedagogía del lenguaje

Si los planteamientos previos, a pesar de su esquematismo, son adecuados, la pedagogía del lenguaje debe situarse del lado de los *principios y procesos*, y adoptar una naturaleza plural de orden *cognoscitivo, constructivo, reconstructivo, interactivo*, que no descuide los contextos y la personalización.

La pedagogía de principios apunta a enunciados, axiomas y supuestos de carácter general que informan los diferentes objetos de conocimiento, así como los comportamientos humanos. La enseñanza por principios y de principios es definitiva, pues no se trata exclusivamente de aprender resultados y teorías múltiples –la repetición favorece la marginalidad y la dependencia– sino de sentar las bases para construir saberes y conductas, y, como es obvio, plasmar –dar volumen y plasticidad a– la

personalidad. Por eso, resulta prioritario enseñar a pensar y a interactuar.

De manera complementaria, la pedagogía de *procesos* dispone los medios textuales y contextuales para generar discursos y la conciencia del uso social y de los poderes del lenguaje, tanto en la vida cotidiana como en la gestión pedagógica de maestros y alumnos. La situación del lenguaje y la educación en el marco de la sociedad, la historia y la cultura, es solidaria con la racionalidad dialógica y con la conciencia de la conducta humana. Los procesos afianzan las etapas de los aprendizajes en la escuela, entendida como comunidad discursiva donde se explica, se razona, se sistematiza, se modela, se dialoga, se participa, se discute, se describe, se analiza, se compara, se contrasta, se ilustra, se crea, se critica, se propone, se interpreta y se argumenta.

La misión cognitiva apunta a desarrollar las competencias para el aprendizaje constructivo, responsable y deliberado; contribuir al refuerzo o transformación de los modelos cognitivos de aprendizaje y propiciar los procesos de pensamiento analítico, crítico y creativo. En relación estrecha con lo anterior, el perfil reconstructivo²⁹ ha de afrontar la conciencia metacognitiva del aprendizaje. En este sentido, el metalenguaje es útil para la reflexión sobre la naturaleza, los poderes, usos y funciones del lenguaje en la educación. También, puede asegurar el aprendizaje significativo y afianzar el conflicto cognitivo, parámetros en los cuales estriba el *aprender a aprender*.

En relación con la interacción, el corte horizontal y continuado de la pedagogía interactiva³⁰ da

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

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

paso a lo previsible y a lo imprevisible; esta pedagogía, interdisciplinaria y abierta a las diversas formas de pensar, no es determinística; está condicionada a intereses, motivos y necesidades de aprendizaje, y su perfil es la solución de problemas y aprendizajes no predeterminados³¹; se basa en la gestión originada en distintas fuentes, y es planificada, multiactiva y espontánea, individual y grupal; en últimas, es una pedagogía que permite la intervención y promueve el desarrollo de las capacidades y talentos del estudiante, con miras al ejercicio de actitudes y valores positivos para la vida y para el estudio.

Desde el punto de vista del estudiante, la pedagogía del lenguaje debe ser *personalizada* y, por tanto, acogerse a los estilos cognitivos³²; además de contribuir al *proceso autoformativo*, no es ajena al aprendizaje consciente. La personalización concibe al *sujeto en proceso*, abierto al diálogo racional, a la historia, a la cultura, a las diversas manifestaciones de la subjetividad y a los miembros de su grupo social.

Con respecto a la relación entre el lenguaje y la educación, la responsabilidad del aprendizaje como acto personal implica atender de manera competente a sucesos, a nuevos conocimientos y métodos, a funciones y necesidades de autoaprendizaje, a nuevos intereses. Al definir diversas vías de autoformación, la personalización las amplía hacia la autonomía e interacción, pero también facilita procedimientos y estrategias que junto a las tareas, materiales e instrumentos de aprendizaje, coinciden en la necesidad de superar los linderos de la escuela.

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

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

Esto supone que la persona se proyecta y debe ser respetada en la escuela, en la sociedad y en la familia³³.

A las anteriores características se agrega la *contextualización*³⁴, enmarcada en la idea comunitaria de la escuela y del aula, y atenta a los intereses individuales y colectivos en sus vínculos con las necesidades personales, sociales y regionales. Frente a los discursos denotativos y a los metalenguajes en abstracto, *el currículo contextualizado debe ser integrado y flexible* en cuanto a la participación de los miembros de la comunidad escolar y social, y en sus respuestas a las necesidades, intereses, estrategias y contenidos que lo forman. Por eso, corresponde a la escuela inscribir sus propuestas dentro de la cultura en la variedad de sus facetas y manifestaciones.

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

A estas características de la escuela responde *el maestro de lenguaje como maestro total*; esta calidad la tiene quien diversifica el uso de la lengua,

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

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

reactiva y amplía los marcos de conocimiento del estudiante para la escritura y la lectura; ventila el lenguaje en su carácter de mediación y de identificación cultural; enseña y aprende acerca de la función instrumental, cognitiva y metacognitiva del lenguaje; aprovecha los aparatos, reconoce las formaciones discursivas, los poderes de la lengua y corrige los usos distorsionados sin dogmatizar, sin estigmatizar.

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

A este respecto, deben adecuarse los modelos de evaluación integrándolos a la pedagogía, de manera que aquella deje de ser una actividad más del proceso curricular que acredita al final la eficacia del saber sobre el lenguaje y no del lenguaje; recubra todo el proceso curricular, sus agentes, procedimientos, conocimientos, contextos; se multipliquen los instrumentos y los tipos de evaluación; se evalúen diversos contenidos: declarativos, cognitivos, procedimentales y actitudinales; se evalúe de manera ética, es decir, no tanto para sancionar, estigmatizar, corregir, sino para conocer las estrategias de aprendizaje, mejorar el nivel de formación y destacar los aciertos del estudiante; se evite sostener el estatus directivo y cognitivo del maestro y se utilice como instrumento de regulación del proceso de enseñanza y de mejoramiento de la práctica docente.

De hecho, la puesta en práctica de estas sugerencias y observaciones requiere la investigación cualitativa de modo que se tome prudente distancia de las pretensiones científicas del positivismo acerca de la objetividad, la racionalidad,

la verdad; se admita críticamente las categorías interpretativas de los maestros y estudiantes de lenguaje; se distinga las interpretaciones alienantes y se provea los medios para superarlas; se identifiquen aspectos sociales que impiden la consecución de fines racionales, y se ofrezcan explicaciones acerca de cómo superar o eliminar obstáculos de todo orden, de forma que la educación sea teórica y también práctica a tenor de que las concepciones educativas se revelen eficaces en su gestión en contextos definidos.

De acuerdo con el marco propuesto, la educación por el lenguaje no debe perder de vista su naturaleza ideológica, humanística y política. Lo anterior radica en que el sentido está sometido a los vaivenes de la enunciación, y éstos dependen de los propósitos de los individuos y de los contextos de inserción de sus prácticas interactivas. Por tanto, la investigación en el marco de la pedagogía del lenguaje debe ajustarse a criterios que validen la interpretación, como la coherencia y la corrección, así como en el principio de que los actores lingüísticos deben ser capaces de reconocer que la argumentación sí da cuenta y convence de los propósitos, las intenciones, los significados y supuestos de la situación educativa. Es, también, una manera de controlar las interpretaciones distorsionadas y de precisar criterios mínimos de competencia comunicativa con fines de entendimiento mutuo.

Si se atiende a las competencias y a la naturaleza semiótica discursiva del lenguaje, la *pedagogía*³⁵ debe ajustarse al núcleo de la *educabilidad* que, centrado en el principio de circularidad de las ciencias humanas, tiene como propósito la formación integral del hombre. Este principio pedagógico

35 Las bases de esta concepción, en la Universidad Pedagógica Nacional, se encuentran en investigaciones sobre la *pedagogía constructivista*, adelantadas por Rómulo Gallego Badillo y Roiman Pérez Miranda, de la Facultad de Ciencias. Asimismo, en el trabajo que *sobre estilos cognitivos* y con el patrocinio de Colciencias realizan los profesores Ángela Camargo y Christian Hederich, y en la investigación que sobre *enseñanza del lenguaje* adelanta el autor de este ensayo.

exige tomar decisiones sobre las disciplinas, la naturaleza y las funciones del lenguaje, las funciones del área, las competencias y la pedagogía del lenguaje y los procesos pertinentes.

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

Bibliografía

- ÁVILA, Rafael (1994). *La educación y el proyecto de la modernidad*. Bogotá: Anthropos.
- ARNAL, Justo, Del Rincón, Delio y La Torre, Antonio (1994). *Investigación educativa. Fundamentos y metodologías*. Barcelona: Labor, S.A.
- BRUNNER, Jerome (1989). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza.
- _____ (1991). *Actos de significado: más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- CÁRDENAS PÁEZ, Alfonso (1996). “Lingüística y procesos pedagógicos del lenguaje”, (Informe de Investigación DLE-033-99), UPN-CIUP, 35 pp.
- _____ (1997). “Hacia una pedagogía integral del lenguaje”, en *Folios*, segunda época, No. 7, pp. 37.
- _____ (1998). *Un marco semiodiscursivo y sociocognitivo para la enseñanza del lenguaje* (Informe de investigación), UPN-CIUP, 240 pp.
- _____ (1999) “Argumentación, interpretación y competencias de lenguaje”, en *Folios*, segunda época, No. 11, pp. 51-58.
- _____ (2000a). *Principios de pragmática aplicada: hacia una pedagogía interactiva del lenguaje*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, pp. 74-80.
- _____ (2000b). “Naturaleza semiótica del pensamiento y pedagogía del lenguaje”, en *El oficio de investigar: educación y pedagogía hacia el nuevo milenio*. Bogotá: UPN-CIUP, 2000. pp. 189-224.
- _____ (2004). *Elementos para una pedagogía de la literatura*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- CÁRDENAS, Alfonso & Tobón de Castro, Lucía y Correa José Ignacio (1999). *Proyecto curricular de la especialización en docencia del español como lengua propia*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 132 pp.
- CARR, W & S. Kemmis (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- CHARAUDEAU, Patrick (1983). *Langage et discours – Éléments de sémiolinguistique*. Paris: Hachette.
- CHOMSKY, Noam (1976). *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Madrid: Aguilar.
- COULTHART, Malcolm (1993). *An Introduction to Discourse Analysis*. New York: Longman.
- DÍAZ, Mario (1993). *El discurso pedagógico*. Bogotá: Prodic.
- DICKINSON, Leslie (1993). *Self-instruction in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DIJK, Teun van (1980). *Texto y contexto*. Madrid: Cátedra.
- _____ (1983). *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós.
- FLÓREZ, O. Rafael (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Bogotá: McGraw-Hill.
- GÓMEZ, Miguel A. (1996). *No solo tiza y tablero*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- GOETZ, J. P. & M. D. Lecompte (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- GREIMAS, A. Julien (1976). *Semántica estructural*. Madrid: Gredos, S. A.
- GSCHWIND-HOLTZER, Gisèle (1981). *Analyse sociolinguistique de la communication et didactique*. Paris: Hatier-Credif.

-
- HABERMAS, Jürgen (1989). *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*. Madrid: Cátedra.
- HALLIDAY, M. A. K. (1978). *El lenguaje como semiótica social*. México: Fondo de Cultura Económica.
- _____ (1989). *Language, context and text*. New York: Longman.
- HEDERICH, Christian, CAMARGO Ángela y otros (1994). *Regiones cognitivas de Colombia*. Bogotá: UPN-CIUP.
- _____ (2001). *Estilo cognitivo y logro en el sistema educativo de la ciudad de Bogotá*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional-CIUP.
- HYMES, Dell (1984). *Vers la compétence de communication*. Paris: Hatier-Crédif.
- KRAMSCH, Claire (1984). *Interaction et discours dans la classe de langue*. Paris: Hatier-Credif.
- LÓPEZ J. Nelson (1996). *Modernización curricular de las instituciones educativas*. Bogotá: Edit. Libros & Libres, S.A.
- LOZANO, Jorge y otros (1986). *Análisis del discurso*. Madrid: Cátedra.
- MARQUÍNEZ, Germán y otros (1986). *El hombre latinoamericano y sus valores*. Bogotá: América.
- MEN (1984). *Marcos generales de los programas curriculares*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- _____ (1998). *Lineamientos curriculares de lengua castellana*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- MIGNOLO, Walter (1978). *Elementos para una teoría del texto literario*. Barcelona, Crítica.
- MOCKUS, Antanas y otros (1995). *Las fronteras de la escuela*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- NOVAK, J. D. & Gowin, D. B. (1988). *Aprendiendo a aprender*. Barcelona: Martínez Roca.
- PAQUETTE, Claude (1992). *Une pédagogie ouverte et interactive*. Québec: Québec/Amérique.
- PÊCHEUX, Michel (1978). *Hacia el análisis automático del discurso*. Madrid: Gredos, S. A.
- SPERBER, Dan & WILSON, Deirdre (1986). *Relevance: communication and cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- YOUNG, Robert (1992). *Teoría crítica de la educación y discursos en el aula*. Barcelona: Paidós.

Artículo recibido el 15 de abril de 2004 y aprobado el 9 de diciembre de 2004