

LINGÜÍSTICA CRÍTICA Y PEDAGOGÍA DEL LENGUAJE

Resumen

Este artículo desarrolla algunos principios teóricos de la lingüística y establece las posibilidades de trabajar una teoría pedagógica del lenguaje. A partir de una breve reflexión crítica, establece algunas consecuencias pedagógicas del enfoque, a partir de nociones como las de visión de mundo, sentido, aparatos discursivos y funciones del lenguaje. Por último, formula algunas sugerencias acerca de lo que podría ser una pedagogía compleja del lenguaje y su influencia en la evaluación y en la práctica pedagógica.

Palabras clave: lenguaje, pedagogía del lenguaje, semiosis, discurso, evaluación, práctica pedagógica.

Abstract

This article expands on some theoretical concepts of linguistics and establishes the possibilities for dealing with a pedagogical theory of language. Starting from a brief critical consideration, it states some pedagogical consequences of the approach, in notions like the visualization of the world, its meaning, speech mechanisms and language functions. Lastly, it states some suggestions of what a complex language pedagogy could be and its influence in assessment and in the pedagogy field.

Keywords: language, language pedagogy, semiotics, speech, assessment, pedagogical practice.

Introducción

Este trabajo intenta trazar un derrotero básico y relativamente fundamentado que pueda orientar la gestión de los maestros en lo que tiene que ver con la pedagogía del lenguaje. A favor de este intento, se subrayan algunos problemas de la lingüística aplicada, se delimitan varios argumentos acerca de la lingüística del lenguaje desde una mirada crítica y dialógica y se centra la atención en sus consecuencias pedagógicas.

La lingüística estructural formuló fuertes recortes epistemológicos y metodológicos que afectaron la naturaleza de su objeto: la lengua que, aferrada a una mirada positivista, adoptó principios como los de texto, inmanencia, distribución e inducción, que le dieron prioridad a la forma pero relegaron el uso discursivo a una existencia meramente virtual. A esto no fue ajena la Gramática Generativa Transformacional (GGT) la cual, a pesar de su entraña racionalista, de sus principios (competencia, intuición y creatividad) y método, tampoco superó el enfoque sistemático a que la obligaba el principio de transparencia según el cual a la lingüística poco importaba el significado, dejado en manos de otras disciplinas distantes de sus límites epistemológicos.

Estas bases alimentaron la *lingüística aplicada* que tuvo los mismos inconvenientes de sus precursoras, a los cuales se sumaron los sesgos y dificultades de las interdisciplinas interesadas en los problemas del conocimiento y la interacción (por ejemplo psicolingüística y sociolingüística). No obs-

tante, el panorama cambió cuando asomaron en el horizonte las problemáticas de comprensión y producción del sentido, generadas desde la semiótica y el análisis discursivo.

De estos enfoques hicieron eco nuestros programas de formación de docentes, el trabajo con objetivos, la enseñanza basada en habilidades, la perspectiva metalingüística (enseñanza de la gramática o de principios lingüísticos) y la evaluación atendida a resultados con todos sus correlatos: el predominio de la gramática como efecto de la transposición didáctica (enseñabilidad), de la información teórica, del aprendizaje memorístico, de la 'educación bancaria', coparon buena parte de las propuestas curriculares del siglo pasado.

Lingüística de la lengua

Escindida en dos grandes vertientes, la lingüística dio lugar a los estudios puros y aplicados. A los primeros les correspondió el enfoque sistemático de la lengua, desde la perspectiva de las relaciones formales existentes entre unidades identificadas por niveles, organizadas en planos (sintagmático y paradigmático) y con función distintiva según su papel en el campo mostrativo o simbólico de la lengua.

En este orden de ideas, los dos enfoques sistemáticos reconocidos (estructuralismo y transformacionalismo) definieron esferas (fonológica, morfológica, sintáctica) y procedimientos de análisis (conmutación y segmentación), apoyados en

principios como los señalados en la introducción. Así, se originó la orientación pedagógica metalingüística concentrada en la enseñanza de la lengua como objeto de conocimiento, la cual propició modelos pedagógicos ajenos al contexto, entre cuyas características se destacaban el ser disciplinares, descriptivos, immanentes, sincrónicos, globales, sistemáticos, gramaticales o transparentes.

Entre tanto, los estudios aplicados derivaron hacia la utilización didáctica de los principios metodológicos de la lingüística, para desarrollar en abstracto las cuatro habilidades -hablar, escuchar, leer y escribir-, según las exigencias que, en el orden de su aparición en el crecimiento individual y social de la persona, postulaban la psicolingüística y la sociolingüística. A las dificultades obvias, se sumó la tendencia a recalcar uno u otro aspecto, ya fuera el psicológico o el sociológico en detrimento del lingüístico o viceversa; adicionalmente, su papel se concentró en teorizar sobre problemas de adquisición o aprendizaje de la lengua, a reflexionar sobre los macro procesos cognitivos, culturales o sociales en los cuales intervenía la lengua, pero muy poco a generar orientaciones didácticas que apoyaran el trabajo con la lengua.

Se fueron abriendo caminos, entonces, los *modelos contextuales*¹ varios de los cuales, a pesar de todo, no saldaron la deuda con el hombre que siguió siendo un extraño en sus análisis pues persistieron en parte las dificultades, arraigadas en los principios universales, fuertes, globales y disciplinares que los alimentaban.

¿Qué hacer frente a este panorama un tanto incierto?

Lingüística del lenguaje

La respuesta a este interrogante nos induce a pensar en una lingüística del lenguaje. Si bien los primeros atisbos se hallan en Chomsky², es preciso limpiar su concepción de lenguaje del innatismo y de su consideración como una facultad; tomar distancia del innatismo significa para un pedagogo poner el lenguaje en el plano cultural y social desde donde lo apropia el ser humano al nacer, al 'apalabrar' la cul-

tura; no concebirlo como facultad supone tomarlo como una instancia social –no individual-, cuya existencia es previa al hombre en cuanto lo determina culturalmente.

Una vez tomadas estas previsiones, y tomando distancia de la lingüística de la lengua, hablamos del lenguaje como un proceso semiótico y discursivo orientado hacia la producción e interpretación de sentido, en torno a procesos de interacción y conocimiento humanos.

Esta noción se apoya en varios principios como: la visión de mundo, la cultura como construcción de un modo de vivir humano, el conocimiento desde las instancias dialéctica y analéctica y la fenomenología del sentido, los cuales pueden ser de interés pedagógico. Intentemos, entonces, una breve descripción de ellos. La visión de mundo es la configuración del sentido en torno al yo, al mundo y al otro en el contexto de la cultura, la sociedad y la historia; la visión de mundo nos abre a las dimensiones del sentido –significación y valores- en el mundo de la vida. Por su lado, la cultura es la configuración de imaginarios, simbolismos, industrias, instituciones, ideologías y valores que enmarcan la construcción de la "morada del hombre".

Otro de los principios considera que el conocimiento es un proceso dialéctico (discreto y sintético) y analéctico (imaginario y sincrético) que configura el flujo de las representaciones mediante las cuales el ser humano se apodera del mundo, construye una visión y le da sentido a la vida.

Estos principios enmarcan el conocimiento y el comportamiento como factores básicos de la formación humana a través del lenguaje. Así, el conocimiento como relación con el mundo se orienta en una doble dirección: lógica si se atiende a lo diferencial, discreto, simple y sintético, o analógica si apunta a lo sincrético, lúdico, sensible e imaginario del sentido. Por su lado, el comportamiento como interacción con los demás, le permite al hombre tomar conciencia de su identidad³, adquirir compromisos morales e intercambiar sentido con base en actitudes y valores, en el universo social.

1 Estos modelos comparten en diverso grado algunas de las siguientes características: trascendentes, globales y locales, reconstructivos, diacrónicos, interpretativos, transdisciplinarios, orientados hacia el sentido.

2 Uno de los logros de Chomsky, consistió en vincular el lenguaje con el conocimiento y en reconocer la existencia de una lingüística general que, frente a la gramática, la psicolingüística y la metalingüística, se encargara de estudiar la naturaleza del lenguaje y los universales lingüísticos.

3 De acuerdo con las tesis de Bajtin (1986a), siempre estoy inmerso en el discurso del otro, que me abarca y me compromete; es desde allí desde donde yo hablo. Por lo mismo, mi habla está preñada de diferentes voces, conciencias e ideologías, lo que hace que, en el dialogismo, no se mantenga la identidad y que esta sea relativa por cuanto siempre manifestamos la heterogeneidad de ella a través de heteroglosia social, de la polifonía, de las varias lenguas que hablamos, donde por igual, el discurso hace gala de la retórica de la lengua, así como de sus manifestaciones dramáticas.

Estos elementos nos inducen a considerar que el sentido se produce dentro de marcos de potencialidad y actualización y, desde allí, se convierte en un fenómeno vivencial y reflexivo que se abre hacia lo estructural y sistemático, lo intencional y corpóreo, lo intersubjetivo e histórico, más allá de las pretensiones demostrativas de la verdad, la objetividad y la realidad.

Este andamiaje lingüístico se sostiene en diversos aparatos, poderes y funciones.

2.1 Funciones, aparatos y poderes del lenguaje

Atendiendo a estos lineamientos mínimos, es necesario conocer tres funciones, cuatro aparatos discursivos y, por lo menos, tres poderes sociales del lenguaje.

El reconocimiento de las funciones *significativa*, *comunicativa* y *expresiva* permite abandonar las tendencias que han sesgado el lenguaje en cualquiera de las tres direcciones en que es dable concebir el significado: ya sea hacia el mundo, hacia el otro o hacia sí mismo. El lenguaje genera sentido en las tres direcciones pues nadie se expresa en absoluto en una dirección particular. El lenguaje nos permite conocer el mundo, construir referencia para hablar de ellas con el otro y modalizar la información, adoptar posturas y poner énfasis personales desde el 'yo' mismo. Este proceso abre el horizonte de lo humano hacia la triple formación integral de la persona: *cognitiva*, *ética* y *estética*; adicionalmente, sienta las bases interactivas de las relaciones del hombre consigo mismo, con el otro y con el mundo, y permite trabajar las esferas: semántico, sintáctico y pragmático del lenguaje, lo que supone diversas mediaciones que intervienen en la manera como los hombres comparten el 'mundo de la vida'.

En cuanto a los aparatos discursivos, representan procedimientos como el lenguaje crea las referencias, en clara oposición a lo que propone la semántica intencional. De acuerdo con estos dispositivos, los órdenes referenciales recubren, además de la realidad, manifestaciones socio cognitivas y

contextuales alrededor de los agentes, las calificaciones, las acciones, los acontecimientos, los procesos y las operaciones del pensamiento y del lenguaje. Ellos garantizan la puesta en escena del lenguaje en función de los conocimientos y comportamientos, así como de las informaciones y modalizaciones que se realizan cuando los sujetos usan el lenguaje.

Estos mecanismos, a diferencia del aparato sistémico gramatical que rige la estructura sintagmática y paradigmática y que sustenta la organización del sentido desde el punto de vista de la información y de la transparencia del significado, apuntalan los géneros textuales *explicativo*, *descriptivo*, *narrativo* y *argumentativo*, y nos permiten referirnos a los agentes discursivos, al mundo referenciado, a las operaciones cognitivas, a las acciones y calificaciones humanas y a las operaciones morfosemánticas y pragmáticas que hacemos cuando usamos el lenguaje. Tales aparatos discursivos son: *enunciativo*, *narrativo*, *retórico* y *argumentativo* (Charaudeau, 1983: 58-81).

Por su lado, los tres poderes, como efectos de sentido organizados culturalmente, ordenan la materia significativa en varios *planos de representación*, con fundamento en el principio de que el hombre se proyecta en el mundo, lo interioriza y, a la par, es una proyección del mundo. El primero de esos poderes es el *técnico-científico* de acuerdo con el cual el hombre se topa con lo real y sus dimensiones: tiempo, espacio y movimiento, domina la información y consolida la experiencia humana y el saber diferencial sobre la realidad para utilizarla racionalmente, mediante el ejercicio lógico-analítico del pensamiento.

El segundo poder es el *mágico-estético*. gracias a éste, el hombre atraviesa los límites del mundo y ejerce su capacidad creadora, poética, expresiva y estética, irrigando la humanidad con el sentido de los mitos, los ritos, la magia, la brujería, la religión y el arte; es esta una manera de nombrar el mundo y vertebrar el sentido donde juegan, por igual, imaginarios, símbolos, valores e ideologías que coinciden en el ejercicio estético-creativo del pensamiento.

El tercer poder social e ideológico hace del lenguaje el instrumento regulador de las relaciones

entre los hombres, de acuerdo con los intereses sociales y la acción del poder. Este poder constituye y regula 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*, la *orden*, la *obediencia*, etc. Esto, en atención a que la palabra aproxima o separa; reconcilia o enemista; entroniza o profana; en síntesis, la palabra está ligada al poder. De ella dependen, en mucho, las reglas de comportamiento, la urbanidad y la etiqueta, como configuraciones del ejercicio crítico y hermenéutico del lenguaje.

2.2 Hacia una lingüística crítica

En atención a lo dicho, se nos abre la perspectiva de una *lingüística crítica* que proyecte alguna luz sobre el problema de la enseñanza del lenguaje⁴.

Una lingüística crítica: dialéctica, analéctica y dialógica, abierta a la racionalidad y a la representación plural debe cumplir varios papeles, en primer lugar su interés por denunciar las contradicciones de la racionalidad. En este sentido, nuestra escuela -siempre atenta al desarrollo de la lógica, a la imposición de la verdad, a procurar la objetividad, a menospreciar todo aquello que positivamente no sea 'realidad'- debe promover la doble vertiente lógica dialéctica y analógica analéctica del conocimiento para desde allí propiciar el desarrollo de la racionalidad dialógica: cognitiva, ética y estética.

En segundo lugar, apoyar el ejercicio pleno de la libertad. Esta última es una empresa que debe marchar de la mano de la autonomía, la crítica y la creatividad, en diversos ámbitos de lo cultural y lo social. En consecuencia, la escuela debe afanarse en el desarrollo transversal de los valores y en cultivar la persona integral de modo que no se privilegie sólo el mundo ni se ponga el relieve en el conocimiento científico, como si estos elementos bastaran por sí solos para ofrecer una educación efectiva.

En tercer lugar, la lingüística crítica debe fundamentar la interpretación de los actos sociales para cambiar la conciencia⁵ de las prácticas huma-

nas. Flaco servicio presta la escuela dogmática, memorista y autoritaria en este campo de desarrollo de la personalidad. Igualmente resulta peligrosa aquella que predica que cualquier interpretación vale. Corresponde, entonces, a la escuela poner interés en la comprensión de las interpretaciones distorsionadas de los actos humanos, más cuando sabemos que toda interpretación debe ser coherente, contextual e histórica y, por los tanto, debe estar suficientemente sustentada en la argumentación.

Por último, corresponde a esta lingüística crear la conciencia de la emancipación; un hombre activo, pensante, consciente, responsable, autónomo, reflexivo, libre, respetuoso, debe ser un hombre emancipado de cualquier doctrina, de cualquier autoridad, de cualquier dogma o cadena que coarte su libertad, su capacidad para tomar decisiones, su libre albedrío, en el contexto abierto de su relación con el mundo, consigo mismo y con los demás.

La lingüística crítica debe, en consecuencia, adoptar las facetas humanística, social y política del hombre. Debe ser humanística en cuanto acepta la duplicidad del conocimiento en sus versiones dialéctica y analéctica, en la integración de cuerpo, alma y espíritu (Bajtín, 1982). Social en cuanto pone el acento en la intervención del hombre en los procesos sociales a través del lenguaje y la emancipación, y política, en la medida en que nos permite comprender los medios de control del saber y del hacer de los procesos sociales.

Esta base teórica, sin duda, puede apoyar la pedagogía reconstructiva, a la cual no pueden brindar sustento ni la lingüística general ni la lingüística aplicada. Debe apuntalarse en los principios de una ciencia social crítica para saber con certeza cuáles son sus implicaciones pedagógicas.

3. Fundamentos pedagógicos

3.1 Lenguaje y formación integral

Una de estas implicaciones pedagógicas de la versión que se ha dado toca la formación integral de la persona. Al darla por aceptada, la formación in-

4 Uno de los factores que se destaca es, sin duda, el correspondiente al discurso pedagógico, sobre todo al que se pronuncia dentro del aula; este es un discurso abierto en cuanto a los contenidos, más reflexivo, inquisitivo, interactivo, orientado hacia procesos de pensamiento, dispuesto a la interpretación y la argumentación, contextualizado que pone énfasis en lo transdisciplinario y se apoya en la discusión de la verdad y, en general, en todas las formas de la representación. Por eso, resulta de interés la reflexión acerca del texto y el discurso en la cultura y, en particular, dentro del aula para lo cual y desde una perspectiva sociolingüística puede consultarse a Díaz (2001).

5 Cabe recordar que la conciencia no es necesariamente un presupuesto racional del hombre. Al respecto, se destacan dos opiniones de Bajtín. La primera nos dice que "Para la conciencia que vive en el lenguaje, éste no es un sistema abstracto de formas normativas, sino una opinión concreta y contradictoria sobre el mundo" (Bajtín, 1986b: 120-121), mientras que la segunda plantea que "El hombre social está inmerso en fenómenos ideológicos, rodeado de 'objetos signo' de diferentes tipos y categorías: de palabras, realizadas en las formas más heteróclitas, pronunciadas, escritas y otras, de aserciones científicas; de símbolos y creencias religiosas; de obras de arte, etcétera. Todo esto en su conjunto constituye el medio ideológico que rodea al hombre con su densa atmósfera. Su conciencia vive y se desarrolla en este medio. La conciencia humana establece contacto con la existencia, no directamente, sino mediante el mundo ideológico que la rodea" (Bajtín, 1994: 55).

tegral debe apuntar, según los conceptos de visión de mundo y cultura, a desarrollar la personalidad del estudiante. Esta es, por ejemplo, una de las preocupaciones que formula el famoso *Informe Delors*, presentado en 1989 a la UNESCO, por la Comisión Internacional sobre Educación para el siglo XXI; allí se formulan diversas consideraciones acerca de lo que podría ser la formación integral que consistiría en aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a vivir con los demás y aprender a ser.

A la luz de lo dicho en el apartado 2 y en lo que tiene que ver con la formación integral, la mediación del lenguaje en la educación es básica para descubrir el placer de aprender cosas nuevas gracias al desarrollo de la capacidad de comprender el propio entorno. Por igual, aprender para conocer supone aprender a aprender con el ejercicio de la atención, de la memoria a largo plazo y del pensamiento en sus instancias lógica, crítica y creativa, donde por igual intervienen diversas prácticas de sentido que apuntan a las ideas, a los énfasis, a las modalidades, a los puntos de vista, a las perspectivas, a los propósitos, a las intenciones, etc., que entran a decidir lo que se quiere significar.

Ahora bien, puesto que el lenguaje, a la par que consolida el conocimiento también fundamenta la conducta humana, en momentos en que la ciencia y la técnica han contribuido a transformar y diversificar el trabajo y el papel de los trabajadores en la producción, el *saber hacer* no puede apoyarse sólo en la técnica. Si la persona que se educa debe ser actor de cambio, un innovador competente para adaptarse a las situaciones variables en un mundo cambiante, es deber de los maestros preocuparse no sólo por enseñar a hacer bien las cosas sino por entender por qué se deben hacer de un modo determinado, a qué intereses responde ese hacer, cómo afecta a los seres humanos, etc. Según una teoría al uso, no basta con saber, hay que *saber hacer en contexto* y en eso consiste ser competente.

Aceptado que el lenguaje rige la conducta humana y que ésta se apoya en la interacción, las formas

como opera a través de aparatos y poderes discursivos, de estrategias y contratos de habla) exigen la participación, la cooperación, la responsabilidad. Los contenidos, las estrategias didácticas, las prácticas pedagógicas, las formas de evaluación a través de las cuales se imparte la enseñanza y a las cuales se enfrentan niños y niñas, deben cultivar la interacción y los valores de la responsabilidad y la convivencia. El respeto a las diferencias, la participación en los procesos, el reconocimiento de puntos de vista diferentes, la capacidad de entender la diversidad cultural, deben poner sello a la función educativa de los maestros. Por eso, el maestro debe tomar conciencia del *currículo oculto* a través del cual es estudiante forma su conducta y debe también ganar conciencia de cómo se inserta en el proyecto educativo, de manera que mejore su práctica pedagógica y sea capaz de ajustar su acción educativa a las necesidades e intereses de sus estudiantes y a las exigencias del medio.

Por último, todo ser humano debe estar en condiciones de hacerse a un pensamiento relativamente autónomo y crítico, de sentar sus puntos de vista y de firmar su propio criterio, a partir de valores cognitivos, éticos y estéticos que, fundamentados en los procesos discursivos de argumentación e interpretación, le permitan determinar, en condiciones sociales, qué debe hacer, cuándo decidir, cómo pensar o cómo aprender en diversas circunstancias de la vida. Este logro será posible cuando el aprendizaje del estudiante se sustente en marcos culturales, históricos y sociales que le permitan conquistar y a un costo relativamente alto su propia identidad y autonomía centrada en valores.

Con base en los presupuestos de una lingüística crítica, se concluye que la escuela debe contribuir a desarrollar algunos elementos orientados a lograr que los estudiantes sean capaces de actuar de manera responsable en el entorno socio cultural; a entender la información que circula en los medios y a seleccionarla y procesarla adecuadamente; a dar respuestas precisas en términos de acción eficaz en el entorno vital; a desarrollar la capacidad de re-

lacionarse participando activamente en la vida del grupo y en tareas colectivas. Por último, la escuela debería poner a los jóvenes en situación de pensar por sí mismos, de manera autónoma y responsable para que sus actuaciones contribuyan a una mejor convivencia y mejor estar social.

3.2 La acción educativa

Aunque en propiedad no se pueda decir que el acto educativo ocurre en el mundo de la vida, es necesario aceptar que el diálogo⁶ (Bajtín, 1992) que se requiere en él, sí tiene mucho que ver con el mundo de la vida. En este diálogo, intervienen dos sujetos cuyo horizonte de sentido es disímil, son dos conciencias que contrastan y se diferencian ideológicamente, dos conciencias que pugnan, la una por imponerse en algún sentido y la otra por asimilar aquello que requiere.

¿En qué sentido la acción educativa puede fundamentarse en el diálogo crítico? En primer lugar, este diálogo se produce en el mundo práctico, donde normalmente transcurren las acciones del ser humano y donde cada cual tiene la oportunidad de tomar posición y establecer contraste con otras voces, otros puntos de vista, otros valores, otras ideologías; en general, otro contexto donde cada uno de los participantes puede asumir funciones de sujeto y adoptar posiciones dentro de la compleja red de sentido que configura un determinado modo de vivir dentro de la cultura. En segundo lugar, es este el universo que enmarca la acción responsable, la capacidad del ser humano para responder a las incitaciones y compromisos del otro y para participar en el concierto de voces, de conciencias e ideologías de la sociedad en donde vive. Gracias al diálogo, cada uno de los participantes se compromete con una voz, activa otras voces o se apropia de ellas para poner acentos particulares o para luchar contra voces hegemónicas que tratan de silenciar la disonancia o coartar el mismo dialogismo imponiendo una voz autoritaria por sobre las demás.

Es, en este escenario, donde es viable hablar del acto educativo como acontecimiento respon-

sable o momento intensivo de la vida orientado hacia el sentido. Ese momento se produce cuando *el aprendizaje se da como encuentro entre el maestro y estudiante en extraposición profunda*. Habrá aprendizaje cuando se produce un excedente de visión y un excedente de conocimiento⁷ que tanto el maestro como el alumno aprovechan tanto para enseñar como para aprender. El maestro para abrir los espacios del diálogo y para crear el escenario donde se convaliden las voces de los estudiantes; y estos en su esfuerzo por situar sus voces a la altura de las exigencias dialógicas y darles el estatus de responsabilidad necesario a sus voces. El útil que uno y otro tienen a la mano es el lenguaje "... como una viva concreción socioideológica, como una opinión contradictoria, (que) descansa para la conciencia individual sobre las fronteras de lo propio⁸ y de lo ajeno".

El acto educativo responsable debe situarse entre el mundo de la vida y el mundo de la cultura y, en esa frontera, debe cargarse de valor en cuanto a la búsqueda del sentido y no pura repetición del significado. Es decir, el acto educativo no puede erigir el mundo teórico del conocimiento como mundo absoluto⁹. Para tal efecto, es necesario que el aula de clase se convierta en un escenario dialógico donde participen profesores y estudiantes, en un aula transformada en comunidad de habla donde, además de las declaraciones típicas del discurso expositivo, se discuta, se pregunte, se responda, se pongan en escena diferentes puntos de vista sobre el objeto de conocimiento pero, principalmente, se sustancien los valores y se asuman posiciones en contra de la palabra única, en contra del lenguaje como vehículo del conocimiento puro y sí profundamente imbuido por contenidos ideológicos y políticos.

¿En qué consiste la acción educativa? Es indudable que la educación ocurre a través de la palabra pero no ha de ser de la pura verbalización y menos si ésta se queda en la voz del maestro. Por tanto, es necesario fomentar el diálogo y, en lo posible, hacerlo a través de la acción permanente y de la comprensión y producción de textos escritos.

6 El diálogo (Bajtín, 1982: 194) es el campo de intersección de la palabra, el campo donde la palabra entra en consonancia con el discurso ajeno en cuanto horizonte de sentido, o donde se interrumpe la posibilidad del diálogo o donde se entra en controversia, en polémica con el otro.

7 Los conceptos de excedente de visión y excedente de conocimiento provienen de Bajtín (1982: 21-40) y se relacionan con la extraposición; esto significa, grosso modo, que el hombre debe situarse por fuera del sentido tanto espacial como temporalmente hablando, para armar la totalidad del conocimiento y del comportamiento, tratar de no-ser frente al otro y al tercero, para tratar de acceder a lo que, desde su situación, le es inaccesible debido al único lugar que puede ocupar en el mundo.

8 "El lenguaje no es un medio neutral que se convierta fácil y libremente en propiedad intencional del hablante: está poblado y superpoblado de intenciones ajenas. Su dominio, su subordinación a las intenciones y acentos propios, es un proceso difícil y complejo" (Bajtín, 1986a: 121).

9 A propósito de esto, se pronuncia Bajtín (1997: 15), cuando afirma que la pretensión de erigir el mundo como objeto del conocimiento teórico no puede pasar por ser la filosofía primera; es una tendencia más de la historia del conocimiento, en particular de los Siglos XIX y XX, que no puede pesar más que el ser histórico real de carne y hueso. Con respecto a tema, se puede establecer la discrepancia entre la teoría de la acción comunicativa de Habermas y el dialogismo de Bajtín.

3.3 Procesos pedagógicos del lenguaje

Los retos de la formación integral precisan que hablemos de los procesos pedagógicos del lenguaje necesarios para lograrla; de acuerdo con nuestra investigación¹⁰, concluimos conclusión de que tales procesos se refieren a la enseñanza del *pensamiento*, la *interacción*, la *lectura* y la *escritura*. Pasamos, entonces, a referirnos a tales procesos pedagógicos.

En relación con el pensamiento, y a partir del conocimiento lógico y analógico, corresponde al maestro trabajar la tríada del *pensamiento lógico-coanalítico*, *crítico-hermenéutico* y *estético creativo*; basándose en el manejo adecuado de conceptos, imágenes, categorías y estructuras cognitivas; al tiempo que se atiende a procesos cognitivos como la descripción, el análisis y la sistematización; se promueve el uso adecuado de modelos y la resolución de problemas; se acude a los procesos de razonamiento e inferencia; se apoya en la argumentación y la interpretación; estableciendo el juego de las operaciones tanto lógicas como analógicas.

Respecto a la interacción y bajo la premisa de que el aula es una *comunidad de habla*, el maestro de lenguaje debe favorecer el intercambio de experiencias de lenguaje, la participación activa de los estudiantes, el manejo de juegos de roles discursivos y de diferentes tipos de discurso, el desarrollo de la conciencia acerca de la naturaleza del discurso, el reconocimiento de la cultura y de los elementos ideológicos, el aprendizaje de la escucha, pero, sobre todo, el desarrollo de actitudes, apoyadas en simples disposiciones corporales hasta los puntos de vista y la formación de valores donde primen la participación, el respeto, la responsabilidad, la libertad y la justicia.

Teniendo en cuenta la transversalidad, la comunicación debe considerar las implicaciones de una ética discursiva, de acuerdo con la cual la interacción -como fenómeno de participación, intercambio y encuentro en ámbitos¹¹- permita al estudiante tener conciencia clara de ser sujeto que, situado en contextos culturales y de acción, interactúa con la realidad y la conoce, elige, argumenta y concilia puntos de vista; aprende a descubrir y compartir estrate-

gias para construir la visión tridimensional del mundo, del yo y del otro. Es decir, se ubica dentro de la cultura como experiencia humana consolidada pero sufre transformaciones mediante las cuales pasa de sujeto socio cognitivo a *sujeto modal*, con capacidad para optar de manera libre y argumentada frente al mundo vivido.

En lo que respecta a la lectura, es muy importante fundamentarla en la certeza de que el lenguaje es ambiguo, de que el significado no es transparente, de que la representación es múltiple y, en consecuencia, la lectura consiste en la búsqueda permanente del sentido. Si decir sentido es decir ambigüedad, es necesario que el lector se apodere de instrumentos hermenéuticos que le permitan reconocer que toda interpretación debe ser adecuada, tiene su momento histórico, no es arbitraria ni puede distorsionar el sentido pero, de igual manera, debe ser prudente frente a las pretensiones de estar a la caza de la verdad o la objetividad.

Por último, en relación con la escritura, debemos reconocer en ella una práctica discursiva que obedece al uso consciente, reflexivo y controlado del lenguaje para generar texto en ausencia de contexto. Esta práctica es *distanciada*, *controlada* y *diferida* (Cárdenas, 2007) porque demanda apoyos lingüísticos donde faltan los semióticos, control de las interpretaciones, ayudas al lector para que comprenda, mayor claridad posible, juego con diversas formas de representación, explicitud de puntos de vista, manejo de las estructuras de información, recurso a la argumentación, etc. En este caso, ya sea que intente demostrar una tesis o convencer a un auditorio de su conveniencia, es un factor que contribuye a destacar que la argumentación fluye de la naturaleza misma del lenguaje y atraviesa diversos planos del sentido.

La escritura, debe apoyarse en el manejo de estructuras de información, de puntos de vista, de propósitos diversos; debe acudir a estructuras cognitivas y a operaciones discursivas. En fin, debe generar diferentes tipos de textos.

Cabe, a partir de lo dicho, decir una palabra sobre la literatura. ¿Cómo tender puentes hacia la

10 Cfr. la investigación DLE-033-99, patrocinada por UPN-CIUP: Cárdenas, Alfonso (1998). "Un marco semiótico discurso y socio cognitivo para la enseñanza del lenguaje". (Informe de investigación). Bogotá: UPN-CIUP.

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

literatura? Si antes los únicos puentes eran los de la retórica y la estilística, ahora los puentes proliferan; por un lado, la literatura, a partir de una concepción que mira la presencia de la poesía, el arte, el lenguaje y el mundo en ella, trata de desarrollar el componente analógico del conocimiento, con lo cual se abren caminos hacia la aceptación y el respeto por el universo de las culturas que se cruzan en el horizonte del sentido, la capacidad lúdica del ser humano, la producción de valores, la refracción de las ideologías, la proyección de la creatividad.

Por el otro, al trabajo semiótico con imágenes, símbolos e indicios como factores a través de los cuales se desarrolla la poesía debe facilitar el abordaje de la creatividad humana y, en especial, del arte y de la literatura como generadores de intertextos, interdiscursos y antidiscursos¹², pero, en especial, de visiones de mundo y de valores. Es ésta una manera de abrir camino a la expresión como meta pedagógica y como función primordial del lenguaje.

3.3 Hacia una pedagogía compleja

Para alcanzar estos logros, se requiere una pedagogía compleja: de principios y procesos, cognoscitiva e interactiva, constructiva y reconstructiva, personalizada y contextualizada.

La pedagogía de los principios apunta a enunciados, axiomas y supuestos de carácter general que alimentan los objetos de conocimiento, así como los comportamientos. La enseñanza por principios y de principios es definitiva, ya que no se trata exclusivamente de enseñar resultados de investigación 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, cobra importancia el propósito de enseñar a pensar y a interactuar, en lugar del énfasis que la tradición puso en los contenidos temáticos o declarativos.

La pedagogía de los *procesos* dispone los medios textuales y contextuales para generar discursos y la conciencia del uso social y de los poderes

del lenguaje, tanto en la vida cotidiana como en la gestión pedagógica de maestros y alumnos. La situación del lenguaje y la educación en el marco de la sociedad, la historia y la cultura es solidaria con la racionalidad dialógica (Habermas 1989, 1989 a y b) y con la conciencia de su comportamiento. Si la enseñanza y el aprendizaje se inscriben en una cultura, no tienen otra alternativa que acomodarse a los procesos culturales. Los procesos dotan de carácter permanente y afianzan las etapas de los aprendizajes en la escuela, entendida como comunidad de habla donde se explica, se experimenta, 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 pedagogía debe, en consecuencia, abrirse en varias direcciones; en su instancia cognitiva, la pedagogía se ocupa de desarrollar las dos instancias del conocimiento: lógica y analógica; como pedagogía constructiva, su interés es el desarrollo del aprendizaje significativo; en la dirección reconstructiva, le corresponde contribuir a mejorar los niveles de conciencia en cuanto al aprendizaje reflexivo, autónomo, deliberado y responsable de los estudiantes; en su fase interactiva, su papel se puede orientar al fomento de la participación de los estudiantes tanto en el aula como en su propio aprendizaje. Si la pedagogía no puede excluir el contexto, su acción debe orientarse a promover aprendizajes cada vez más concientes para suplir las necesidades y exigencias de la praxis humana; y, en cuanto a la personalización, debe prestar atención a las diferencias individuales, a los estilos cognitivos y a la identidad y diferencia cultural para que sus acciones se atengan a ritmos de aprendizaje, se tome conciencia de los diferentes ambientes culturales y se deje de ser indiferente frente a la diferencia, atendiendo a la premisa del *sujeto en proceso*, abierto al diálogo racional, pero radicado en la historia, en la cultura; abierto a las diversas manifestaciones de la subjetividad, pero comprometido con los demás miembros del grupo social.

12 En relación con el interdiscurso, es necesario precisar que todo discurso se realiza en el límite de otros discursos, los cuales son atraídos hacia el campo temático que se propone, en cuanto al antidiscurso, se debe señalar que en la enunciación siempre aparecen lagunas, cabos sueltos, incoherencias, reflexiones, temas que no se desarrollan y asuntos que se van por las ramas lo que, por un lado, apunta a que la coherencia discursiva es una cuestión de grado y, por otro, a reconocer que ningún discurso agota el tema y siempre queda abierto dentro del proceso incesante de remisión y producción discursiva (Cfr. Cárdenas 2004). Aún más, tal como se desprende de la operación de los aparatos enunciativo y retórico, el discurso no solo habla del mundo sino también de los que lo hablan y del lenguaje mismo. Así, cuando el lenguaje se pronuncia sobre estos dos campos produce antidiscurso como toma de distancia de la representación.

A partir de lo anterior, podemos allegar elementos para una didáctica nueva. Esta nueva didáctica debe ser diferente de la *didáctica parametral* (Zemelman, 2003) que tiende, entre otras cosas, a la enseñabilidad¹³ y a concebirse como recetario para “dictar” clase o preparar la lección; a fundamentarse en la visión disciplinar; a imponer la tarea de leer y escribir; a creer que “todo vale”; a aceptar que el maestro enseña y el estudiante aprende; a utilizar el aula como espacio de la infatuación de la racionalidad teórica; a considerar al maestro como única fuente de saber; a no discutir su autoridad; a acatar unánimemente el manual escolar como única fuente de información; a preferir la exposición como estrategia didáctica; a sostener que el aprendizaje se logra mediante la imposición de tareas al estudiante.

La alternativa es una *didáctica compleja* que toma como fundamento la diversidad de personas, de valores, de culturas, de pensamientos, de estilos de conocimiento, de actitudes. Una didáctica que valora la libertad no a secas sino basada en valores históricos; que promueve el aprendizaje responsable y deliberado, enseña al estudiante a aprender de manera continua y organiza sus estrategias con apoyo de la investigación educativa.

Lo dicho nos induce a reconocer una enseñanza sustentada en la investigación; en este sentido, se puede hablar de la pedagogía a través de proyectos, de la etnografía y de la investigación acción.

La pedagogía, en su condición teórica y práctica de la educación basada en proyectos, tiene muchas implicaciones educativas: enseña a trabajar en equipo e individualmente; a consultar libros y buscar información; a escribir diferentes tipos de texto; a comunicarse con otros; a participar activamente y con responsabilidad para representar a la escuela; a reconocer la importancia que tienen el lenguaje y la literatura en la vida diaria; a coevaluar y autoevaluar la participación; a leer videos, películas y elaborar informes; a desarrollar competencias básicas globalizadas; a usar adecuadamente en lenguaje verbal y no verbal al interactuar con el ambiente natural y sociocultural propio del contexto local, regional y

nacional; a comprender textos orales, escritos, gráficos e icónicos; a producir con coherencia, textos orales, escritos, gráficos e icónicos; a aplicar los procesos de identificación, observación, descripción, clasificación, comparación, formación de series, razonamiento, análisis, síntesis; a adquirir las nociones de espacio, tiempo y movimiento; a resolver problemas -del contexto social y escolar- en los cuales debe considerar prioridades, seleccionar estrategias y metas; a analizar diferentes alternativas y expresar lo que necesita saber.

La pedagogía basada en proyectos también permite al estudiante aprender a interactuar efectivamente con el ambiente al considerar, en situaciones diversas, las instrucciones, los puntos de vista ajenos, las consecuencias de las acciones; a desarrollar la capacidad para autoevaluar el trabajo en función de criterios y de la transferencia de los aprendizajes; a planificar y realizar trabajos individuales y en equipo de manera cooperativa y solidaria, en los cuales demuestra su capacidad creativa para satisfacer necesidades y mejorar su calidad de vida; a participar de una manera comprometida, espontánea y creativa en actividades expresivas, motrices, intelectuales y de goce estético que propicien la autoestima, la seguridad en sí mismo y satisfagan su asombro, su curiosidad personal.

Adicionalmente, podemos sumar otros factores en cuyo mejoramiento pueden contribuir los proyectos educativos; esos factores podrían ser: valorar el trabajo como factor primordial para el desarrollo personal, regional y nacional; reconocer la importancia de la proyección del estudiante como ciudadano activo, solidario y participativo; valorar el uso equilibrado y responsable de la ciencia y la tecnología como factores de suma importancia para el desarrollo de la humanidad; respetar y valorar el patrimonio natural, histórico, artístico y cultural que lo identifica con su localidad, región y país; conocer y usar de manera sostenible el ambiente biofísico y sociocultural como expresión de compromiso con su entorno; practicar hábitos saludables y valorar su papel en el desarrollo corporal, afectivo y mental; promover la participación de los estudiantes en

13 Entendemos que la enseñabilidad es la aprehensión del conocimiento específico de un área del saber así como de los métodos, técnicas y procedimientos que le son inherentes.

el respeto y valoración de las normas sociales y las leyes como elementos fundamentales para la convivencia; consolidar el dominio de las operaciones discursivas y la capacidad para formular y discutir diferentes puntos de vista; usar las estructuras cognitivas y las formas de argumentar y de interpretar en la producción discursiva; en fin, producir sentido a través de diversos textos en múltiples contextos.

Por su parte, la etnografía puede contribuir a facilitarle al maestro describir y comprender los contextos para tomar decisiones adecuadas e inmediatas que contribuyan positivamente a la continuidad del proceso educativo. En la etnografía educativa, el maestro investigador observa, describe, escribe e interpreta eventos en el aula por medio de procedimientos antropológicos; para el efecto, el maestro debe preferir observar e interactuar en lugar de aplicar ideas, modelos o esquemas preestablecidos y ser capaz de relacionar un aspecto con otros de determinada cultura para darle un tratamiento holístico. La etnografía educativa, en su propósito de responder a la problemática advertida, se orienta a la descripción o reconstrucción analítica de la cultura educativa en el contexto en el que ocurre.

Por su lado, la investigación acción puede ser uno de los puntales de la lingüística crítica; destinada a solucionar problemas e interrogantes que la nueva actitud despierta, el propósito es apoyar los procesos de reflexión y de crítica de la interacción y de la situación educativa para tratar de mejorar la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por tanto, la conciliación de teoría y práctica procurará "revelar el significado de las formas particulares de la vida social mediante la articulación sistemática de las estructuras de significado subjetivo que rigen las maneras de actuar de los individuos típicos en situaciones típicas" (Carr & Kemmis, 1988: 105).

Por sus características, *la investigación acción es una práctica esencialmente reconstructiva de las reglas y de los supuestos sobre los cuales los individuos actúan*. La actitud crítica crea la posibilidad del cambio práctico, porque: 1) clarifica el sentido y mejora la comunicación entre interpretados e interpre-

tantes; 2) no siempre los individuos comprenden de manera intuitiva las razones de su comportamiento; y, 3) corresponde al analista proveer una nueva manera de pensar y aportar nuevos conceptos y criterios que, además, ofrezcan la posibilidad de tomar conciencia de los patrones de pensamiento a través de los cuales cobran sentido de sus actos, de manera que "La práctica se modifica cambiando la manera de comprenderla" (Carr & Kemmis, 1988: 106).

4. Lenguaje, aprendizaje y evaluación

La concepción esbozada tiene notables consecuencias en lo que corresponde a la evaluación de los aprendizajes. Antes, la evaluación del lenguaje apuntaba a la enseñanza gramatical, al conocimiento analítico y metalingüístico y al carácter prescriptivo de la norma; si hoy no solo se debe evaluar el conocimiento sistemático de la lengua, es porque, desde la instancia semiótica y discursiva, social y cognitiva, prevalece el proceso funcional y diverso del lenguaje, junto al juego convergente y divergente del pensamiento y las prácticas interactivas. Es porque compete a los estudiosos del lenguaje trabajar pedagógicamente la lectura como capacidad para descubrir e interpretar el sentido, así como la escritura en condición de conjunto de estrategias para producir variedad de textos expositivos, descriptivos, narrativos y argumentativos en condiciones específicas. Por lo mismo, le corresponde al maestro apropiarse del lenguaje en la sociedad y la cultura pero, también, le toca buscar caminos para mirar hacia otras lenguas, sociedades y culturas.

Ahora bien, una de sus mayores exigencias radica en su capacidad para evaluar el triple ejercicio cognitivo, ético y estético del estudiante que, como se planteó en su oportunidad (Cárdenas 2004), configura el amplio campo de los valores; con tal fin, es preciso atender a los puntales de la cosmovisión, las funciones, los aparatos y los poderes del lenguaje como mecanismos generadores de sentido (significación y valor)¹⁴. En fin, evaluar la producción y comprensión en las direcciones descriptiva y analítica, explicativa e interpretativa del sentido (Vigotsky, 1989).

14 Siguiendo a Bajtín (1986b: 121), "El lenguaje no es un medio neutral que se convierte fácil y libremente en propiedad intencional del hablante: está poblado y superpoblado de intenciones ajenas. Su dominio, su subordinación a las intenciones y acentos propios, es un proceso difícil y complejo". En otra parte, dice lo siguiente: "Toda palabra pronunciada en la vida real no sólo posee un tema y un significado en el sentido referencial o de contenido, sino también una valoración, esto es, todos los contenidos referenciales se presentan en el discurso vivo, se dicen o se escriben en relación con un determinado acento valorativo. No existe palabra sin un acento valorativo. ¿Qué es este acento, y cómo se relaciona con el aspecto referencial de la significación?" (1992: 143).

Siguiendo esta línea de razonamiento, capacidades como la de utilizar diferentes sistemas semióticos, códigos y textos en la producción e interpretación del sentido; la de jugar con la intertextualidad y la lectura hipertextual de cualquier discurso, en especial la relacionada con las nuevas tecnologías de la información; la capacidad para aprovechar de manera deliberada el lenguaje en función del aprendizaje; el uso cotidiano de los lenguajes a favor de la convivencia social; la capacidad para diversificar el sentido en sus usos significativo, expresivo y comunicativo y para dimensionarlo en su construcción sintáctica, semántica y pragmática, etc., son maneras como se revelan diversos objetos de evaluación que tienen a la palabra como escenario de la diversidad social.

Desde esa perspectiva, la evaluación escolar que se efectúa en torno al lenguaje no puede pasar por alto el desarrollo de competencias¹⁵ en todos y cada uno de los ámbitos de desempeño arquitectónico del estudiante, el cual cubre los campos semiótico, discursivo, cognitivo e interactivo; se diversifica en varias formas de pensamiento: lógico-analítico, crítico-hermenéutico y estético-creativo; da lugar a varias funciones del lenguaje: cognitiva, expresiva y comunicativa; echa mano de los aparatos narrativo, retórico, argumentativo y enunciativo; genera sentido desde el poder técnico-científico, ideológico social y mágico estético del lenguaje; compromete en el cumplimiento de contratos discursivos que traspasan las fronteras de la ciencia e intervienen los medios y las instituciones; en fin, conviene con diversas estrategias más allá de la objetividad, a favor de la simulación, la duda o la incertidumbre.

Lo anterior es consecuencia de la pedagogía pretendida que, a la par que requiere la potenciación de las estrategias metodológicas, obliga a que la evaluación también deba ser potenciada, en especial en lo atinente a la transversalidad. Si como se reconoce, el lenguaje es un dispositivo constituyente, es preciso apelar a tipos de lenguaje y de discurso para desarrollar estrategias individuales y grupales que permitan ese manejo complejo. Solo a

través del fomento de la conciencia acerca de los niveles de percepción de los juegos del sentido a través de presuposiciones, implicaciones, modalidades, perspectivas, temas y puntos de vista; a la implicación cultural de las esferas lógica y analógica del conocimiento¹⁶; a la presencia de actitudes y valores; a la participación y el diálogo permanentes; a las formas de interacción en el aula; a la recursividad y creatividad en el uso discursivo y en los procesos pedagógicos, es posible reconocer la diversidad de la cultura e insertarse en ella, hacer conciencia del papel ideológico y valorativo del lenguaje, lograr el progreso en los aprendizajes y, por supuesto, mejorar las formas de evaluación o generar otras nuevas.

Los fundamentos lingüísticos propuestos pueden dar mayor consistencia al proceso evaluativo si, más allá del puro conocimiento lingüístico, se amplía el interés de este proceso por valorar el manejo de los procesos cognitivos; el cambio progresivo de los modelos de comportamiento y conocimiento; el desarrollar de competencias argumentativas, interpretativas y propositivas; la disposición para cambiar o aceptar puntos de vista; la capacidad para vincular marcos de conocimiento en la lectura de un texto y para leer los interdiscursos y antidiscursos; la capacidad para tomar posiciones frente al sentido; la proyección de las facetas de la cultura en los procesos de aprendizaje; la capacidad para reflexionar, argumentar y dar explicaciones; el desempeño interactivo en el trato personal con maestros y compañeros basado en el respeto mutuo; la responsabilidad para asumir compromisos y cumplir con las actividades; el respeto por las normas acordadas, etc.

Los aspectos contemplados rebasan las estrategias de evaluación reducidas a exámenes escritos u orales; al interrogatorio; a la prueba objetiva o al informe o al trabajo final. Teniendo en cuenta los principios de la racionalidad dialógica, de la fenomenología del sentido, de la etnografía educativa, de las dimensiones de la cultura, etc., *la evaluación debe ser diversa, sistemática, múltiple e integral*. Ya no se trata de medir la cantidad de conocimiento (información?) sino la capacidad de ventilar las

15 Las competencias, más que una realidad de hecho, responden a la construcción de un objeto pedagógico que resulta útil como indicador de formación y para describir el aprendizaje. Su efectividad, más que del 'saber hacer en contexto', depende del sinnúmero de modalizaciones y mediaciones que configuran al sujeto educativo en su ser y en su hacer, es decir, en la toma de posiciones típicas de su funcionamiento social y las maneras como opera dicha toma (modalizaciones).

16 Acerca de este tema se pueden consultar: Oñativia (1978); Dussel (1988); Brunner (1989); Desrosiers-Sabbath (1992); Bono (1993, 1995); Beuchot (1997); Babolin (2006), autores que, desde diversas perspectivas, destacan el pensamiento divergente y lateral; proponen el desarrollo de la crítica y la creatividad; distinguen la función de los hemisferios cerebrales; apuntan a la necesidad de trabajar tanto la dialéctica como la analéctica y distinguen entre el componente lógico y analógico del sentido.

implicaciones del sentido en sus distintas esferas para proyectarlas en la vida personal y social. No se trata de cultivar solo la memoria, sino de atender a los procesos cognitivos y a focos de atención específicos. Se trata de atender a la capacidad para sistematizar, modelar, describir, analizar, explicar, argumentar, interpretar, aplicar, crear conocimiento, interactuar, valorar, proponer.

En esta dirección, corresponde al maestro crear 'constructos' personales que le permitan hacerse a una idea del objeto de conocimiento, a unas formas de pensar y de actuar, a partir de la identificación y la conciencia de su particular estilo de enseñanza en el contexto cultural y social. En esta dirección, la evaluación debe ser consecuente con los principios lingüísticos, el currículo integrado y la pedagogía plural, los procesos de aprendizaje, la formación de la personalidad, los aprendizajes autónomos, etc.

Tal cual es la pedagogía, la evaluación debe ser compleja (Cárdenas, 1998) y apuntarle a contenidos *declarativos* (principios), *cognoscitivos* (procesos cognitivos), *procedimentales* (estrategias, procedimientos y operaciones) y *actitudinales* (acciones, puntos de vista, intenciones, actividades) y echar mano de diferentes instrumentos, modelos y formas de evaluación, en la medida en que evaluar es "asignar valor" o reconocer valor al "ser-hacer-saber-poder", con el fin de que no siga siendo una práctica directiva y se convierta en una práctica participativa e interactiva, que ponga en escena la naturaleza dialógica del lenguaje.

5. La práctica pedagógica

Como último tema, haremos referencia a la práctica pedagógica. La práctica es el conjunto de acciones que, en estrecha conexión con la investigación para la educación, despierta la motivación propia del ejercicio, reflexiona los desempeños docentes y fundamenta la autoconciencia sobre formación pedagógica del ejercicio docente. Su propósito es la consolidación de competencias pedagógicas (conocimientos, habilidades, actitudes, aptitudes y valores) en ambientes de desempeño provistos por la institución.

Con ese fin, el maestro debe compenetrarse con la teoría y práctica pedagógicas, algunas de cuyas acciones pasamos a enumerar. Entre ellas, destacamos:

- a. La investigación sobre la educación y para la educación.
- b. La investigación acción y su naturaleza crítica y fenomenológica.
- c. Los problemas del lenguaje (representación) y la práctica pedagógica.
- d. El lenguaje y la interacción en el aula (Cazden, 1991; Young, 1993)
- e. El lenguaje del maestro: práctica para la comprensión.
- f. Los lenguajes como estrategia básica de la educación.
- g. La investigación etnográfica y la práctica pedagógica.
- h. La ética discursiva y la participación en el aula.
- i. La enseñanza de actitudes y valores, a partir del sentido.
- j. La fenomenología del sentido y sus implicaciones pedagógicas
- k. Los problemas de la lectura y la escritura y sus relaciones con la interpretación y la argumentación.
- l. Los procesos de pensamiento y su implicación en el mejoramiento de las prácticas de lectura y escritura.

Si entendemos que las estrategias pedagógicas son el conjunto de métodos, procedimientos, actividades, instrumentos y acciones que van surgiendo y que se consolidan como experiencia en la formación del docente, algunas estrategias en las que podemos fijarnos para llevarla a cabo son las siguientes: seminario de profesores sobre problemas de la práctica pedagógica; lectura y discusión de artículos y ensayos sobre investigación educativa y práctica pedagógica; escritura de ensayos y artículos donde se discuta la naturaleza de la investigación educativa y de la práctica pedagógica; discusiones sobre las diferentes escuelas pedagógicas y didácticas; rea-

lización de observaciones acerca de los ambientes en que se desenvuelve la educación; descripción y discusión de las relaciones entre el contexto escolar y la comunidad; registro de experiencias educativas e investigativas que potencien el análisis sobre las didácticas específicas, contenidos, evaluación; producción de registros escritos y audiovisuales que testimonien tanto las observaciones y los análisis sobre desempeños particulares; y participación en talleres y seminarios con el fin de fomentar la capacidad heurística en el trabajo con problemas y la capacidad investigativa de los maestros.

Para que la práctica se constituya en un factor decisivo en la formación de maestros, se puede elaborar un programa que pueda apoyarse en pautas como las siguientes:

- a. Formación permanente de los maestros a través de jornadas pedagógicas en donde se asista a conferencias, se discutan problemas, se realicen talleres y se participe en seminarios sobre asuntos pedagógicos y didácticos.
- b. Actualización permanente de los maestros con énfasis en determinadas áreas.
- c. Manejo de instrumentos variados para el registro de las observaciones en torno a su práctica.
- d. Reflexión permanente a fin de mejorar las prácticas educativas particulares a través de su entendimiento y la comprensión de los contextos de ejecución.
- e. Reflexión y registro de la convergencia de diversos núcleos de formación en las experiencias del maestro.
- f. Reflexión acerca de la práctica pedagógica como una práctica social que demanda acciones estratégicas (visión flexible y futurista), reflexión sistemática y autocrítica desde una racionalidad dialógica.
- g. Producción de documentos de autorreflexión sobre la práctica pedagógica personal e intercambio de experiencia con otros colegas.
- h. Realización de pequeñas investigaciones acerca del desempeño de la práctica pedagógica y su incidencia en la solución de problemas educativos.
- i. Autoevaluación permanente de tales desempeños con miras al mejoramiento del proceso.
- j. Formulación y socialización del proyecto de práctica pedagógica entre maestros, a la luz de un proyecto educativo institucional (PEI).
- k. Mejoramiento de los medios de registro y control de la práctica pedagógica con el fin de adecuarlos a las necesidades e intereses del contexto.
- l. Propuesta y aplicación autorreflexiva de concepciones pedagógicas y didácticas que contribuyan a la solución de los problemas educativos identificados.

La puesta en práctica de algunas de estas actividades supone un plan de acción y de mejoramiento que se apoye en un proyecto de investigación específico sobre la práctica pedagógica, los maestros y sus interacciones.

Conclusiones

Dados los planteamientos formulados a lo largo de este artículo acerca del lenguaje y sus incidencias pedagógicas, es preciso decir que no hay un sentido último de la educación; si bien toda educación tiene su intencionalidad y en este sentido es ideológica, es preciso reconocerle dos matices: la educación debe ser crítica y dialógica. Crítica porque la educación siempre se da en el territorio del otro, está orientada hacia el otro y dispone de las miradas del otro; dialógica porque en ella conviven el conflicto, la verdad no lineal, la controversia, la fuerza de los argumentos. La educación crítica y dialógica corta el circuito del monologismo que siempre ha prevalecido en función de la mirada teórica, global y abstracta de la ciencia para abrir camino al conocimiento en otros contextos, originado en otras fuentes.

Según los argumentos desarrollados, es oportuno destacar que para ello se requiere el cambio de las

concepciones acerca del lenguaje; este cambio supone el paso de modelos ajenos al contexto a modelos contextuales, enriquecidos desde una mirada dialógica que permita la coherencia entre los principios que predicamos y la práctica pedagógica, relación por demás compleja en cuanto está mediada de múltiples maneras. Supone, también, asumir la responsabilidad educativa frente a la juventud, tomar conciencia de lo complejo de la situación actual en que los maestros ejercen su labor y de la necesidad de contribuir desde nuestro ejercicio a formar mejores estudiantes, mejores personas, mejores ciudadanos.

Literatura citada

- Bajtín, M.** (1982). *Estética de la creación verbal*. (Traducción de Tatiana Bubnova). México: Siglo XXI.
- (1986a). *Problemas de la poética de Dostoievski*. (Traducción de Tatiana Bubnova). Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- (1986b). *Problemas de literatura y estética*. La Habana: Arte y Cultura.
- Beuchot, Mauricio** (1997). *Tratado de hermenéutica analógica*. México: UNAM.
- Babolin, Sante** (2006). *Producción de sentido*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Bono, Edward de** (1993). *El pensamiento lateral*. Barcelona: Paidós, 3ª edición.
- (1995). *El pensamiento creativo*. Buenos Aires: Paidós.
- Bronkard, J. P. y otros** (1985). *Vigotsky Aujourd'hui*. Paris: Delachaux & Niestlé.
- Bruner, Jerome** (1989). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- Cardenas P., Alfonso** (1997). "Hacia una pedagogía integral del lenguaje". En *Folios*, No. 7, págs. 33-42.
- (1998). «Un marco semiodiscurso y sociocognitivo para la enseñanza del Español». (Informe de investigación), Bogotá, UPN-CIUP, 250 páginas.
- (1999). "Interpretación, argumentación y competencias del lenguaje". En *Folios*, No. 11, Universidad Pedagógica Nacional, pp. 51-58.
- (2000). "Naturaleza semiótica del pensamiento y pedagogía del lenguaje". En *El Oficio de Investigar: Educación y Pedagogía hacia el Nuevo Milenio*. Bogotá: UPN-CIUP, pp. 189-224.
- (2002). "Implicación, inferencias y competencias de interpretación". En *Folios*, No. 13, pp. 69-81.
- (2004). *Elementos para una pedagogía de la literatura*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- (2007). "La escritura y la argumentación". En *Redlecturas No. 2*. Medellín: Gobernación de Antioquia, 2007.
- Carr, W. & S. Kemmis** (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- Charaudeau, Patric** (1983). *Langage et discours - Eléments de semiolinguistique*. Paris: Hachette.
- Cazden, Courtney** (1991). *El discurso en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Delors, Jacques** (1989). *La educación encierra un tesoro (compendio)*. Paris: Ediciones UNESCO.
- En http://www.unesco.org/delors/delors_s.pdf.
- Desrosiers-Sabbath, R.** (1992). *L'enseignement de l'hémisphère cérébral droit*, Quebec: Presses Universitaires de l'Université de Quebec.
- Díaz, Mario (2001)**. *Del discurso pedagógico: problemas críticos*. Bogotá: Magisterio.
- Dijk, Teun van (comp.)**. (2000a). *El discurso como estructura y proceso*. Barcelona: Gedisa.
- (comp.). (2000b). *El discurso como interacción social*. Barcelona: Gedisa.
- (comp.). (2000b). *Ideología*. Barcelona: Gedisa.
- Dussel, Enrique** (1988). *Introducción a la filosofía de la liberación*. Bogotá: Nueva América.
- Eco, Umberto** (1981). *Lector in fabula*. Barcelona: Lumen.

(1995). *Los límites de la interpretación*. Barcelona: Lumen.

Habermas, J. (1989). *Teoría de la acción comunicativa I y II*. Madrid: Taurus.

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

Hockett, Ch. (1974). *Estado del arte*. Madrid: Comunicaciones.

López Aranguren, A. y otra (2002). *Pedagogía y racionalidad comunicativa*. Bogotá: ICFES.

Martínez, María Cristina (2001). *Análisis del discurso y práctica pedagógica*. Buenos Aires: Homo Sapiens.

Oñativia, Oscar (1978). *Antropología de la conducta*. Buenos Aires: Guadalupe.

Ramírez, Luis Alfonso (2004). *Discurso y lenguaje en la educación y la pedagogía*. Bogotá: Magisterio.

Young, Robert. (1993). *Teoría crítica de la educación y discursos en el aula*. Barcelona: Paidós.

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

Zemelman, Hugo (2003). *Conocimiento y ciencias sociales*. México: Universidad de la Ciudad de México.