
HACIA UNA PEDAGOGÍA DEL LENGUAJE

Alfonso Cárdenas Páez¹

Alex Silgado Ramos²

Cómo citar: Cárdenas Páez, A., & Silgado Ramos, A. (2012). Hacia una pedagogía del lenguaje. *Página y Signos: Revista de Lingüística y Literatura*, 8, 13-48. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10322174>

RESUMEN

El presente artículo tiene el propósito de revisar el estado de la relación entre los enfoques teóricos de las ciencias del lenguaje y la pedagogía del lenguaje, formular una concepción del lenguaje adecuada para la enseñanza del lenguaje y, en particular, de la lengua, y establecer algunos principios orientadores de los procesos pedagógicos del lenguaje. El recorrido que los autores realizan les permite señalar la exclusión sistemática que ha sufrido, desde el nacimiento de la lingüística, el proceso verbal del habla, relegado en favor del análisis formal e inmanente de corte interno, que ha determinado, en las aulas, la concentración en la gramática de la lengua, alejada del uso y, en consecuencia, de la vida misma de los estudiantes.

Partiendo del principio de que el lenguaje es un proceso fundamental en el desarrollo de la comprensión intelectual y moral del género humano, en el desarrollo de valores como la responsabilidad, la solidaridad y el respeto, concluyen en que una pedagogía del lenguaje necesariamente debe

¹ Licenciado en Español-Francés, Magíster en Lingüística y Español, Magíster en Literatura Latinoamericana y Doctor en Literatura. Actualmente es profesor de la Universidad Pedagógica Nacional donde coordina la Especialización en Docencia del Español y el énfasis en Lenguaje y Educación del Doctorado Interinstitucional en Educación-DIE. Es líder del grupo de investigación clasificado por Colciencias: "Enseñanza del lenguaje-ELECDIS". Correo electrónico: acardena@pedagogica.edu.co

² Licenciado en Español y Literatura, Universidad de Córdoba; especialista en Docencia del Español y Magíster en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional. Docente e investigador en los campos de la pedagogía del lenguaje y los discursos, de la Corporación Unificada Nacional de Educación Superior (CUN) y la Universidad de Córdoba. Es co-investigador del grupo ELECDIS. Correo electrónico: silgado50@hotmail.com

posibilitar la enseñanza del lenguaje para la vida, como una posibilidad de integración a la cultura y a la sociedad desde la perspectiva del sentido.

Palabras claves: pedagogía del lenguaje, enseñanza de lenguas, teoría gramatical

ABSTRACT

The purpose of this paper is to a) review the state of the relationship between the theoretical approaches of language sciences and language pedagogy, b) formulate a language conception adequate to language teaching and particularly speech, and c) establish some guiding principles for the pedagogical processes of language. The route taken by the authors allows them to point out the systematic exclusion which the process of verbal speech has undergone, since the birth of linguistics. This has resulted in its relegation in favor of formal and immanent analysis from internal sectioning which has determined the focusing of grammar in the classrooms, moving away from use and, consequently, from students' lives.

Setting off from the principle that language is a fundamental process in the development of intellectual and moral comprehension of mankind, as well as the development of values such as responsibility, solidarity, and respect, the authors conclude that a language pedagogy must necessarily allow language teaching for life, as a possibility for integrating culture and society from a meaningful perspective.

Keywords: language pedagogy, language teaching, grammar theory

A manera de introducción

El predominio de los enfoques teóricos en las *ciencias del lenguaje*³ es, sin lugar a dudas, uno de los factores que ha incidido negativamente en la aplicación pedagógica de sus principios; en especial, de aquellos que en su momento constituyeron el distintivo de las corrientes que, en el transcurso del siglo XX, decidieron los destinos de la lingüística; nos referimos a las distintas vertientes del estructuralismo y de la Gramática Generativa Transformacional. Dichos principios centrados en el formalismo, la inmanencia y el concepto de sistema, si bien produjeron resultados importantes en el campo de la lingüística pura, no rindieron iguales dividendos en su aplicación a la pedagogía de las lenguas.

Como producto de este proceso, surgieron dos modelos aplicados a la pedagogía de las lenguas cuyo propósito era superar las limitaciones de la gramática tradicional, asentada sobre la primacía de los textos literarios y los principios filológicos del modelo y de la prescripción. Tales modelos lingüísticos se distinguen por ser sensibles o no sensibles al contexto (Cárdenas & Tobón de Castro y Correa, 1999: 19-26), pues en ambos casos se concentraron en la enseñabilidad de la lengua, pero mostraron muy poco interés por la educabilidad por y para el lenguaje. Tres razones explican esta tendencia: la impronta positivista y/o racionalista de los enfoques; la fuerza disciplinaria de las ciencias del lenguaje; la concentración en la gramática como aparato sistemático y formal de la naturaleza de la lengua.

De hecho, una cosa es la lengua que hablan los estudiantes y utilizan en sus procesos de aprendizaje y otra muy distinta la que, de acuerdo con el principio estructuralista del texto, aíslan los lingüistas con miras a su trabajo teórico. Algo semejante ocurrió con las llamadas ciencias afines del

³ A propósito del lenguaje, hay que señalar de entrada su ambigüedad, pues hay varias tradiciones que lo alimentan; por un lado, está la filología que hace referencia al corte *logocéntrico* y *fonocéntrico* cuyo foco de atención es el lenguaje verbal, representado en la lengua; por otro lado, aparece la lingüística que, sin apartarse de la anterior mirada, pone su atención en la naturaleza sistemática de la lengua como sistema verbal de signos o de reglas (Saussure y Chomsky, respectivamente), con vertientes que se preocupan por el conocimiento y el significado como instancias lógicas. Frente a esta tradición que nutre en gran parte el llamado 'giro lingüístico', existe un tercer corte que corresponde a la semiótica que, en términos generales, reconoce, además del lenguaje vocal, otros lenguajes, y se ocupa del problema del sentido. Es este el contexto en que se mueve *esta propuesta semiótica discursiva y socio cognitiva*, alimentada por otros factores que irán apareciendo a lo largo de este trabajo.

lenguaje, entre ellas la psicolingüística y la sociolingüística. Dado que su sustento eran aquellos principios abstractos, muy a pesar de las demandas del contexto, tampoco llenaron las expectativas pedagógicas de los maestros que enseñaban la lengua, no obstante el alud de manuales, textos, documentos, artículos que saturan el ambiente y llenan las bibliotecas.

Si se atiende a la base semiótica discursiva propuesta, la pedagogía debe ajustarse al núcleo de la *educabilidad* que, centrado en la circularidad de las ciencias humanas, tiene como propósito la *formación integral* del hombre. Este principio pedagógico exige reflexionar y 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.

De lo anterior, se desprende que el lenguaje es un proceso fundamental en el desarrollo de la comprensión intelectual y moral del género humano, en el desarrollo de valores como la responsabilidad, la solidaridad y el respeto, y es un factor definitivo en el proceso de mundialización: nos prepara para beber, como dice Morin, el “caldo de cultura planetario”.

En atención a lo dicho, el propósito de este artículo es presentar, en resumen, un estado de la cuestión, formular una concepción del lenguaje adecuada para la enseñanza del lenguaje y, en particular, de la lengua y establecer algunos principios orientadores de los procesos pedagógicos del lenguaje.

1. La gramática tradicional

La gramática tradicional nace de un corte esencialmente filológico instaurado por la tradición de Occidente, siendo sus preocupaciones salvaguardar el origen y la pureza de la lengua y velar por su uso correcto; con esos fines, integra la ortografía y la prosodia a las dos tradicionales niveles de análisis: la morfología y la sintaxis; su objeto de estudio es la oración vista desde las relaciones de orden, concordancia y jerarquía, cuando no de régimen. El baremo de uso de la lengua es la literatura, acogida como norma del hablar y del escribir correctos.

La tradición clásica que la alimenta es la gramática ligada a la retórica y el patrón de enseñanza de la lengua materna es la estructura de la oración

como unidad fundamental de análisis. En consecuencia, los planes de estudio siguen este corte filológico e incluyen como asignaturas cursos de latín y griego, complementados por la gramática (analogía, etimología, ortología, prosodia, principios de construcción y régimen, etc.) y la preceptiva, más algunos componentes de conocimiento lingüístico que se introducen en el país a finales de la década del 50. Por tanto, la orientación básica de los programas de estudio tiene como componente central la enseñanza de la gramática tradicional, en tanto que la generadora de la norma es la literatura.

2. La lingüística de la lengua

Cuando apareció la lingüística en los albores del siglo XX, la lengua se definió como objeto de estudio, bajo la influencia del positivismo que, como se sabe, perfiló el destino inmanente, sistemático, formal, analítico e inductivo del estructuralismo. Esta concepción, con raíces en los orígenes de la lingüística como ciencia, toma distancia de los enfoques comparatista y neogramático de la filología y establece una ruptura de índole histórica y epistemológica que construye su objeto —la lengua— como sistema virtual de signos, de índole psicológica y social que representa de manera formal el uso que de ella hacen los hablantes en cierta comunidad y determinada cultura.

La construcción de ese objeto requirió de serios recortes en el funcionamiento del lenguaje. En primer lugar, el recorte histórico hizo surgir un nuevo objeto moderno de conocimiento: la lengua, como sistema de signos diferente a los hechos de lenguaje y a las actuaciones individuales de los hablantes; en segundo lugar, el recorte epistemológico permitió definir la lengua como un sistema homogéneo dentro de los actos humanos y, por otro, proponer límites metodológicos como camino para abordarla en su estructura inmanente y diferencial, echando mano de los datos positivos que suministraba el habla.

A partir de ahí, se abren los caminos metodológicos dentro de la concepción sistemática de la lengua; el acceso a ella se logra a partir de la consideración de que los signos son formas que representan valores arraigados en las oposiciones dicotómicas que, desde el punto de vista

distintivo, abren el campo al trabajo con las relaciones estructurales de semejanza y diferencia que se dan entre los signos. A grandes rasgos, este es el trasfondo del estructuralismo que, curiosamente, estableció a la manera cartesiana la organización de las formas en dos planos: paradigmático y sintagmático, a los cuales se suman los procedimientos analíticos de conmutación y permutación de las formas. La base del análisis es el conjunto de datos (principio de texto) que, como construcción, sirve de punto de partida al trabajo inductivo que ha de llevar a la configuración de la lengua que resulta ser principio y dato a la vez. Estos procedimientos fueron los que se aplicaron de manera más consistente en la didáctica de la lengua, a través de ejercicios de sustitución, permutación, de llenar espacios, etc., que aparecen en los manuales.

A tenor de estas tesis, se impuso en la enseñanza la lengua como objeto de estudio y se hizo alianza con principios conductistas que hablaban de habilidades y objetivos de aprendizaje para promover como asunto pedagógico las cuatro habilidades —hablar, escuchar, escribir y leer—; en principio, el aprendizaje apuntó a diferentes objetivos que, basados en principios positivistas, daban por hecho la función comunicativa, pero tales fundamentos poco tuvieron que ver en el papel que la lengua debía cumplir como mediación en la vida y en el aprendizaje.

Aunque varios de los principios del estructuralismo se utilizaban en la enseñanza lingüística, se aceptaba que la lengua materna era aprendida por el niño en su contexto familiar y que la pedagogía debía asumirla como objeto de estudio, pero no como objeto de enseñanza. El aprendizaje se daba por hecho.

2.1. Estructuralismo y enseñanza de la lengua

Con base en los principios mencionados, la enseñanza de la lengua adoptó el corte descriptivo del estructuralismo, para lo cual puso énfasis en las formas fonológicas, morfológicas y sintácticas y en las relaciones dicotómicas que ellas contraían. La enseñanza de la lengua materna asumió un corte metalingüístico que, en cierto sentido, dio origen a lo que hoy se denomina “enseñabilidad”; el objeto se componía de teorías y métodos de análisis lingüístico, con obvio menoscabo de los papeles expresivo,

significativo y comunicativo de la lengua misma. Esta, que otrora se estudiaba a través de la literatura, llegó a analizarse como un sistema de valores virtual, abstracto, lejano del uso social de los discursos; a ello, se sumó la naturaleza de los ejemplos que obedecían más a las necesidades del laboratorio o teóricas (principio de texto) que a la realidad funcional de la lengua.

Por lo mismo, procesos como la escritura y la lectura fueron dejados en manos de la psicología que, en esa instancia, nutría con sus influencias la pedagogía.

El efecto de las premisas epistemológicas positivistas dio lugar a aplicaciones que se surtían de los principios y métodos del estructuralismo: *texto, inmanencia, isomorfismo, distribución, inducción, taxonomía y sincronía*, etc., a los cuales se sumaban los procedimientos de segmentación y combinación y una gramática tripartita (fonología, morfología y sintaxis); tales fueron las tendencias que se aplicaron en la enseñanza de las lenguas⁴.

Entonces, el privilegio educativo lo asumió aquí también el conocimiento científico de la lengua, mas no la concepción pedagógica; si bien tangencialmente se hablaba de interacción y comunicación y se puntualizaba, dentro de los objetivos de aprendizaje, el desarrollo de las habilidades comunicativas (hablar, escuchar, leer y escribir), prevaleció la tendencia a ver la lengua en abstracto; esa era la mira a la que apuntó la lingüística aplicada en pedagogía.

Todo ello tiene asiento en la perspectiva de Saussure. En ella, la lengua es un principio organizador (“totalidad y principio de clasificación”) que, al situar la lengua entre los hechos humanos, la define como una unidad histórica organizadora de los signos y como un principio regulador (epistemológico) del estudio de los demás signos (semiología primera). Pero, por igual y a pesar de los deslindes, *la lengua es un sistema semiótico* donde importa solo la forma (concepto e imagen acústica) y, a la vez, un

⁴ El encuentro de la lingüística estructural con la teoría de la información, la poética y la estilística, la patología del lenguaje, la antropología estructural, en fin, con el aprendizaje programado de lenguas; nos dirían que no hay que dudar de las evidencias, más cuando la aplicación hace parte del principio de predicción que garantiza la validez de una teoría.

sistema discursivo instituido socialmente abstracto, que puede ser puesto en funcionamiento por parte de los hablantes. El carácter formal del sistema exige la *naturaleza arbitraria del signo lingüístico* (relación de adecuación —abstracción y generalización— entre significante y significado), forma que al ser impostada socialmente constituye el ideal del procedimiento semiológico, el cual, bajo ninguna circunstancia, puede considerarse de carácter natural.

Por igual y para los intereses pedagógicos, el sujeto lingüístico se convierte en pura forma en cuanto se instaura desde la razón, desde la conciencia y desde la historia como pilar ontológico básico de la comprensión del mundo, la cual expresa el conflicto entre un pensamiento libre y abstracto y una realidad extensa y matemática, tensión que se muestra en el problema de la representación, que funciona entre la presencia/ausencia de lo representado y que constituye una de las fuerzas que dominan al sujeto (su condición, el medio y sus deseos); el velo moderno de la forma hace visible el hecho de que el sujeto piensa en representaciones, piensa la realidad en su ausencia.

Estas comprensiones de raíz histórica moderna son, de por sí, muy interesantes pero insuficientes desde el punto de vista pedagógico, donde su incidencia es notable porque pasa por alto el carácter semiótico de la lengua, la doble significancia semiodiscursiva; borra el sujeto y consolida el logocentrismo, además de que concede importancia desmedida al componente metodológico de la lingüística, ausentando, por contera, los demás lenguajes.

2.2. La gramática generativa transformacional

Al surgir la GGT a mediados de la década del 50, la puesta en escena de principios tales como la intuición, el innatismo, la creatividad, la trascendencia, la competencia, sumados al principio hipotético-deductivo, al proceso generativo transformacional, a la estructura tripartita de la gramática (fonología, sintaxis y semántica), a la doble estructura profunda y superficial y al énfasis en la oración, permitió a esta escuela trascender el sistema de la lengua y multiplicar la perspectiva interdisciplinaria del lenguaje como *gramática, lingüística, psicolingüística y metalingüística*.

Como gramática, estableció las reglas de producción e interpretación de enunciados gramaticales; como lingüística, se encargó de comprender la capacidad humana para producir e interpretar enunciados y de establecer los principios universales que fundamentaban la naturaleza de la lengua; como psicolingüística, prestó atención a los procesos mentales de adquisición e interpretación; en tanto en el papel de metalingüística, precisó los criterios de coherencia, simplicidad y exhaustividad como necesarios para la selección de la mejor gramática de una lengua. En esa perspectiva, nació el interés por los vínculos entre lenguaje y conocimiento con la consecuencia obvia: la aparición de las *competencias*, concepto que pasó a la pedagogía para engastarse, a través de logros e indicadores, en las estrategias didácticas necesarias para la formación de cualquier persona.

La adopción de tal base cognitiva abrió el campo de estudio de los procesos mentales, el procesamiento de información, la creatividad, las competencias, temas que son de interés de la pedagogía. Este tránsito de la *lingüística de la lengua* a la *lingüística del lenguaje* sentó nuevas bases para la pedagogía y facilitó el surgimiento de una lingüística más rica que, además del conocimiento, se ha hecho cargo del comportamiento, de la naturaleza semiótica y del funcionamiento discursivo del lenguaje.

Una de las contribuciones más significativas en relación con la lingüística del lenguaje la hizo la gramática generativa transformacional (GGT); siendo uno de los hitos más logrados de la lingüística sistemática, en la segunda mitad del siglo XX, Chomsky, con el deseo de superar los límites del estructuralismo, adoptó como objeto de estudio el lenguaje, vinculándolo estrechamente con los problemas del conocimiento. Esta meta trascendente, orientada a superar la inmanencia, lo indujo a adoptar el soporte epistemológico de las ideas innatas y la intuición para dar cuenta de la manera como el niño adquiría la lengua y el adulto la producía e interpretaba, visión que tomó cuerpo en el concepto de *competencia lingüística*.

En segundo lugar, formuló una gramática más compleja que incorporaba, junto a los niveles fonológico y gramatical, el componente semántico, a pesar de ser concebido como el 'cajón de sastre' de la lingüística. Tan importante resultó el tema, que motivó el surgimiento de disidencias y, en la práctica, de movimientos que aglutinaron a muchos estudiosos que se

ocuparon de la significación en diferentes direcciones (por ejemplo, la semántica generativa y la teoría funcional de casos).

En tercer lugar, el componente gramatical se duplicó al proponer dos niveles de análisis: la estructura profunda y la estructura superficial. La estructura profunda es aquella que se encarga de definir los componentes que afectan el significado, mientras que la superficial es la que, en la práctica, se usa en la comunicación humana.

En cuarto lugar, la estructura gramatical dio lugar a la definición de la gramática: generativa y transformacional. Generativa, encargada de describir la estructura profunda en cuanto a las categorías, relaciones y disposición de las mismas en su papel significativo. Transformacional, que se ocupaba de los mecanismos y procedimientos que convertían las estructuras profundas en superficiales, aptas para la comunicación humana. A su vez, la gramática se componía de tres niveles: sintáctico o de base y dos componentes interpretativos: el semántico y el fonológico.

Estos desarrollos significaron cambios sustantivos con respecto al estructuralismo. Si, en resumen, se acepta que los principios estructurales se concentran en el enfoque inmanente y sincrónico del texto⁵ como unidad de análisis binario superficial; en la segmentación y la sustitución de las unidades gramaticales con base en el método inductivo; y en la distribución de las unidades y en el isomorfismo de planos, según la organización provista por los planos sintagmático y paradigmático para cada uno de los niveles fonológico, morfológico y sintáctico, la GGT dio un vuelco trascendental a la lingüística.

A la mayoría de los principios del estructuralismo, la GGT respondió con otros; la recuperación de los nexos entre el lenguaje y el conocimiento, el paso del lenguaje a la lengua, el soporte teórico y metodológico del enfoque con base en la intuición, el innatismo⁶, la estructura profunda, el método

⁵ No se debe confundir el principio de texto del estructuralismo, con el texto como objeto de análisis de las corrientes discursivas. El principio de texto es un presupuesto inductivo del estructuralismo que reconoce como punto de partida el producto lingüístico —oracional o léxico— provisto por el informante al investigador, producto que puede ser normalizado para los fines de investigación.

⁶ Quizá, este es uno de los principios más discutidos en razón de su doble naturaleza: biológica y epistemológica, la cual debe ser matizada no obstante los argumentos de la biolingüística.

hipotético-deductivo, el enfoque trascendente, los niveles de análisis superficial y profundo, la competencia, la atención a la semántica como nivel de análisis y la importancia concedida a la teoría de los universales, son aportes valiosos de la propuesta chomskiana. Sin embargo, el más significativo es el *principio de competencia* por cuyos meandros se abrieron camino la producción e interpretación del lenguaje (actuación) y la aplicación pedagógica que, de nuevo, procede de la psicología, que la extendió a diversos campos. La riqueza de estas orientaciones dio lugar a una ruptura epistemológica e histórica: la aparición de las disciplinas reconstructivas.

Además, la GGT pretendió varias cosas a la vez: a la par de una gramática, se convirtió en una teoría de la lengua y, de paso, en una psicolingüística que facilitó la fusión de puntos de vista que excluyó el estructuralismo. Estos logros fueron la respuesta de la GGT a las tendencias atomista y taxonómica del estructuralismo que se concentró en analizar la lengua en sus unidades mínimas —i.e. análisis de constituyentes inmediatos— y en clasificarlas de manera exhaustiva y excluyente, dejando de lado cualquier proceso de índole cognitiva o comportamental relacionado con el lenguaje.

Sin embargo, no faltaron los inconvenientes; si bien la GGT se concentró en el lenguaje y en el conocimiento, lo hizo sobre la base de las ideas innatas, lo que le acarreó fuertes críticas provenientes de quienes veían en el lenguaje un fenómeno de índole social y cultural, resultado del aprendizaje y no de fijaciones genéticas adquiridas a lo largo de la historia de la humanidad.

Lo cierto de todo es que, pese a sus logros, la GGT queda, en el campo que interesa a la docencia, *confinada también en los modelos no contextuales* y, por tanto, sistemáticos de la enseñanza; esto justifica su desatención a procesos vitales y de aprendizaje a los cuales sirve la lengua. En este caso, también la lengua es un objeto más de estudio. Esta tentativa, como la del estructuralismo, así no sean esos sus propósitos, sitúa el área de lenguas y humanidades en el mismo nivel cientifista y teórico de las demás áreas de la educación básica y media.

Una de las evidencias es la manera como el aspecto más técnico de la GGT se impuso en la educación; nos referimos al uso indiscriminado del *análisis*

arbóreo de las oraciones que perdió, en su aplicación pedagógica, toda la importancia teórica y metodológica a favor de los esquemas superficiales que presentaban los manuales escolares al uso; en ellos, era manifiesto el desconocimiento de los fundamentos epistemológicos y teóricos de la GGT, algunos de ellos muy típicos: innatismo, intuición, creatividad, recursividad, competencia, niveles y transformación de estructuras.

3. Las disciplinas afines del lenguaje

A la par de este proceso, diversas disciplinas mostraron interés en el lenguaje como objeto de estudio. Entre ellas, podemos mencionar la psicolingüística y la sociolingüística, ciencias afines que adoptaron el lenguaje como objeto de estudio sistemático e interdisciplinario, con variaciones metodológicas, y trataron de llenar los vacíos de la lingüística pura. Siguiendo los lineamientos estructurales, las disciplinas mencionadas abordaron los problemas psíquicos y sociales del conocimiento y de la acción humana que la lingüística excluyó del objeto de estudio y, haciéndose cargo de algún principio estructural —texto, inmanencia, distribución, inducción, etc. — o de algún procedimiento —conmutación o permutación—, dieron cabida a diversos aspectos que desbordaban la naturaleza *sui generis* de la lengua, entre ellos, el uso comunicativo, la adquisición de la lengua, los vínculos con la mente, la conducta y la cultura y la sociedad.

La psicolingüística se ocupó de los grandes procesos relacionados con la lengua, la cultura y el funcionamiento de la mente, así como de la relación sincrónica, secuencial y previsiva de los enunciados y, diacrónicamente, se interesó en la *adquisición* o *aprendizaje* del lenguaje. Tanto la psicolingüística de origen conductista como de tendencia cognitiva y sus asuntos —conocimiento, atención, memoria semántica, procesamiento de información y memoria a largo plazo—, además de constituirse en objeto de aprendizaje, dieron lugar a la aparición de temas como la comprensión y la lectura como objetos de interés pedagógico.

Por su parte, la sociolingüística concentró su interés en el uso social y estratificado del lenguaje, a los factores macro sociológicos de socialización y endoculturación relacionados con la estructura de las sociedades y a la manera como el lenguaje expresa lo social a través de la cohesión, la lealtad, la

estigmatización, las variables y el cambio lingüístico. Adicionalmente, y dada la influencia positivista, se ocupó del análisis de las variantes lingüísticas y de los temas macro y micro sociológicos relacionados con la interacción social.

En cuanto a la filosofía del lenguaje, la lingüística no fue ajena a temas como la arbitrariedad y convencionalismo del lenguaje, la representación y los nexos entre el lenguaje y el pensamiento, así como el significado.

Sin embargo, estos enfoques se mantuvieron dentro de los límites de la forma y trabajaron el lenguaje en abstracto, lo que contribuyó a consolidar el interés pedagógico por el lenguaje como objeto de conocimiento.

3.1. Hacia una lingüística del lenguaje

Frente al panorama anterior y sin desconocer la impronta del estructuralismo y la gramática generativa, es necesario, y para fines pedagógicos, atender a la naturaleza semiótica, discursiva, social y cognitiva del lenguaje, donde se asienta el sentido. A la disciplina correspondiente, le incumbe desarrollar el lenguaje como objeto mediador y complejo desde una perspectiva crítica y hermenéutica, y prestar atención al sentido como fenómeno propio del conocimiento y el comportamiento humano. 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 enseñanza. En cuanto a su naturaleza hermenéutica, debe atender a la naturaleza ambigua y plural del sentido, a la puesta en cuestión de los mitos modernos acerca del lenguaje, a las diversas maneras de conocer y comportarse del ser humano, a la multiplicación de los puntos de vista, perspectivas y modalizaciones desde las cuales se organiza el mundo y se tienden lazos con el otro.

Esta perspectiva asume que el sentido es acontecimiento por cuanto, en su campo, se funden contenidos y valores, acciones y actitudes, se despliega el horizonte de las preguntas sobre el qué, el porqué y el para qué de las cosas, y se adoptan los matices críticos y creativos que transforman el discurso en *reflejo*, *refracción* y *acentuación* (Bajtín, 1992).

Al integrar la concepción del lenguaje con su funcionamiento psicológico⁷ y social, la índole semiótica establece el papel plural del lenguaje en la representación; asimismo, complementa la producción de sentido desde las variables textual y contextual, comunes al proceder interdiscursivo de la cultura de cualquier grupo humano.

En principio, le corresponde reconocer la diversidad semiótica de los lenguajes⁸ y de los *signos, códigos y textos* que se manifiestan en una cultura. Con respecto al discurso, debe contemplar el *discurrir* humano con base en *intertextos, interdiscursos y antidiscursos*. En relación con el conocimiento, la semiolingüística deberá ocuparse de discernir la existencia de dos grandes *campos de sentido: lógico y analógico*, tal como corresponde a la plástica del signo y demás unidades semióticas, así como a la integración de cuerpo y mente en el sentido. En lo referente al componente social, esta disciplina debe ocuparse de la interacción y de la *intersubjetividad*, así como de la importancia pedagógica que en la formación pueden tener las actitudes y los valores.

En segundo lugar, el aparato conceptual se hace más complejo en la medida en que se reconocen varios hechos importantes: 1) el lenguaje desempeña, desde el punto de vista de una cosmovisión conformada en torno a las relaciones *yo-mundo, yo-otro, yo-yo*, las funciones significativa, comunicativa y expresiva; 2) la *representación* es un proceso múltiple que, a tenor de la diversidad de signos y discursos, atraviesa varios momentos: la verdad, la validez, la certeza, la verosimilitud, la probabilidad, la posibilidad; 3) la naturaleza discursiva del lenguaje tiene asiento en la capacidad del mismo para crear referencia a través de varios aparatos: argumentativo, enunciativo, narrativo y retórico; 4) el lenguaje atraviesa el conjunto de ideas que el hombre se hace del mundo, ejerciendo varios poderes: técnico-científico, mágico-estético-creativo, ideológico-social; 5) el sentido se

⁷ Este aspecto, así como el analógico y el analéctico, diferencia este enfoque de las tesis sociolingüísticas de Charaudeau (1983).

⁸ Una de las manifestaciones del lenguaje son las lenguas. En este caso específico, cabe distinguir tres niveles generales de comprensión: el nivel material, el sistemático y el significativo. El primero está compuesto por los aspectos gráfico y fónico de la lengua. El segundo corresponde a la tradición de la gramática y sus componentes: fonológico, morfológico y sintáctico. El tercero lo conforman los factores semántico y pragmático.

configura en torno a los procesos de *semiotización*⁹, *semantización* y *comunicación*, según los cuales el trasfondo cultural del sentido se organiza en textos que se ponen en contexto a través del discurso; 6) el lenguaje, más que un medio, es una mediación que diversifica la acción humana y la saca de los moldes de lo previsible.

Veamos, entonces, algunos de estos elementos¹⁰.

3.1.1. El problema de la representación

Brunner (1989), desde la psicología cognitiva de la cultura, plantea que el pensamiento, en su acepción doble, paradigmática y narrativa, se define por la representación sintética y selectiva de los contextos donde se produce el conocimiento. Resulta, entonces, que la representación¹¹ es “un conjunto de reglas¹² mediante las cuales se puede conservar lo experimentado en diferentes momentos”; por eso, recurre a esquemas, acciones, imágenes, palabras, símbolos, reglas lógicas, etc., que hablan de la naturaleza plural de la misma en el campo de la cultura.

Según Brunner (1989: 122-124), la ‘representación’ es de índole enactiva, icónica y simbólica, lo que significa que el sentido juega alrededor de la acción¹³ e interacción humanas, del sincretismo de las imágenes, del relativismo del signo y de la ambigüedad del símbolo para jugar con diversas formas de la representación. Por tanto, la objetividad y la subjetividad no son imponderables, y la distancia frente al sentido se expande y contrae

⁹ Aunque la concepción de este proceso se encuentra en Mignolo (1978: 47-59) bajo la forma de producción y transformación textuales, aquí es tomado como construcción de mundo o conjunto de posibilidades de sentido a través de distintas formas de representación y codificación simbólica.

¹⁰ Otros elementos apuntan a procedimientos textuales (condensación y expansión), características textuales, estrategias y contratos discursivos, géneros discursivos y estructuras textuales, que complementan el amplio marco teórico de la propuesta, para cuya comprensión remitimos a la bibliografía.

¹¹ Diferentes estudios relacionados con el tema de la representación pueden encontrarse en el volumen colectivo publicado bajo la dirección de Netchine-Grynberg, Gaby (1990); allí se reflexiona sobre los diferentes enfoques, objetos y campos desde los cuales se aborda el problema desde principios de la psicología cognitiva.

¹² El planteamiento de Brunner es trascendental en virtud de que reconoce la existencia de la representación como un proceso de orden reconstructivo que es preciso mirar desde la teoría de la competencia cognitiva.

¹³ La categoría de acción intenta sustituir los presupuestos conductistas del comportamiento en coherencia 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 sus maneras de interactuar.

según la amplitud de los contextos. De hecho, los substratos axiotímico¹⁴, valorativo e ideológico recorren el sentido, tanto en sus aspectos estructurales y conceptuales como valorativos e ideológicos. Este recorrido es enteramente discursivo ya que, al enunciarse, pone las condiciones contextuales desde las cuales son comprensibles los textos.

En esta situación, es donde se rompe la representación y, por supuesto, la lógica y los principios modernos del conocimiento, centrados en cierto isomorfismo entre el lenguaje, los conceptos y la realidad, y en la creencia de que los signos expresan la realidad y lo que se piensa de ella. En contrario, el sentido prolifera en los usos cotidianos de los hablantes, y la comprensión gira en torno a las prácticas discursivas y a los juegos de lenguaje específicos de las formas de vida de cierta comunidad. Prácticas y juegos están soldados a los contratos que culturalmente convienen los usuarios del lenguaje para apuntalar el sentido de las palabras y sentar criterios para su comprensión.

Los sistemas de conocimiento que se derivan de dicha especialización multiplican las relaciones entre semiosis y representación, ponen en crisis el logocentrismo¹⁵ y amplían el marco del sentido. Al superarse la transparencia del significado y, por consiguiente, su identificación con el concepto, se toma distancia de la verdad y la objetividad y se ofrecen fundamentos a la educación para evitar el dogmatismo y los prejuicios y formar una juventud abierta al cambio, analítica, crítica, responsable y tolerante frente a los puntos de vista de los demás.

¹⁴ El substrato 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.

¹⁵ Contra el logocentrismo o pretensión racional del logos y del lenguaje verbal (fonocentrismo) se han pronunciado numerosos teóricos, entre ellos, Derrida (1978), Eco (1974-1977), Dorfles (1969), Vattimo (1985), etc. Tales pronunciamientos indican que la crisis logocéntrica es la crisis de la razón, de la verdad y de la objetividad como representación del pensamiento lógico a través del lenguaje verbal.

3.1.2. Las funciones del lenguaje

En atención a las necesidades formativas y por fuera de los marcos coyunturales de la discusión entre Hymes (1984) y Chomsky acerca del concepto de competencia, es necesario recuperar la tradición que habla de tres grandes funciones del lenguaje: *significativa*, *comunicativa* y *expresiva*. Ampliar la base funcional¹⁶ hacia lo significativo y lo expresivo es coherente con el modelo semiodiscursivo propuesto para la pedagogía del lenguaje, donde el hombre y el lenguaje configuran una zona fronteriza en la que convergen la cultura, la sociedad y la historia.

Esta visión tripartita se ajusta a las mediaciones del sentido, a los aparatos y poderes del lenguaje; sintetiza las relaciones cosmovisionarias que el hombre contrae consigo mismo, con el otro y con el mundo; sirve de base a una visión de los niveles semántico, sintáctico y pragmático y fundamenta la formación cognitiva, ética y estética, a través del lenguaje.

3.1.3. Los aparatos discursivos

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, funciones, niveles y reglas, los aparatos discursivos: *enunciativo*, *narrativo*, *retórico* y *argumentativo* (Charaudeau, 1983: 58-81) apuntalan los géneros *explicativo*, *descriptivo*, *narrativo* y *argumentativo*, a la par que precisan los modos de referencia hacia el mundo, los sujetos discursivos, las acciones que se dan en el mundo y hacia las formas y procedimientos discursivos.

En síntesis, el papel de los aparatos es variado. En lo que respecta al aparato enunciativo, a este le toca organizar las referencias cognitivas (identidad,

¹⁶ De manera particular, no se puede consentir en un modelo pedagógico del lenguaje que ponga solo énfasis en las competencias comunicativas, por muy rica que sea su concepción; cabe recordar que el planteamiento de base responde a un momento coyuntural de la lingüística (Hymes, 1984).

lugar, estatus, relaciones) y crear la imagen de los agentes discursivos a partir de las personas gramaticales (yo, tú, él), de acuerdo con una distribución que obedece a tres órdenes: *alocutivo*, *elocutivo* y *delocutivo*, según los dominios obedezcan al punto de vista del alocutario, del locutor o del texto mismo. Ninguno de esos dominios es absoluto pues pueden superponerse entre sí.

De acuerdo con las reglas de este dominio, el sujeto discursivo *puede reconocer el estatus social del otro*, o mostrarse autoritario, conciliador, ignorante, consejero, sapiente, afectuoso, etc.¹⁷ De igual modo, el enunciador puede referir lo pertinente a la tercera persona identificándose con ella como si fuese él mismo. Las formas modales de este modo de intervención se relacionan con la obligación, la posibilidad, la voluntad, la opinión, la apreciación, la verdad (declaración, aceptación, refutación, compromiso) correspondientes al hacer o al decir. De igual modo, en cuanto al comportamiento *delocutivo*, el texto habla con su carácter probatorio, su modalidad asertiva y sus índices impersonales: ‘en verdad’, ‘es evidente’, ‘es cierto’, ‘es probable’, ‘es peligroso’, ‘es exacto’, ‘parece’, ‘se infiere’, etc.

Por su parte, el aparato narrativo ordena las referencias con base en la tercera persona (‘él’); el discurso gira en torno a las acciones, las calificaciones humanas y los hechos, sus modalidades preferidas son factitivas (‘hacer’) y veridictivas (‘ser’), y sus operaciones corresponden al orden pragmático. El principio de organización de este aparato es la serie de *transformaciones reflexivas y transitivas* que afectan el ‘ser’ y el ‘hacer’ de los actantes. Desde esta perspectiva, el ‘ser’ busca satisfacer una carencia y en esa búsqueda puede tener éxito o fracasar.

En el proceso narrativo, el ser mejora, se degrada, se conserva, deja de existir, toma decisiones, se vuelve transgresor o recibe retribución; en los

¹⁷ A propósito, los maestros podríamos preguntarnos cuál es el comportamiento discursivo que adoptamos frente a nuestros alumnos. ¿Reconocemos el estatus sociocognitivo de cada uno de ellos? ¿Nos mostramos autoritarios? ¿Aparentamos ser sabelotodos? O, por el contrario, ¿somos afectuosos, consejeros, sapientes y reconocemos nuestra ignorancia en algunas cosas? Algo semejante podríamos lograr en torno al grado de conciencia que tenemos de la evaluación y de la disciplina escolar: ¿Vemos todo como órdenes y obligaciones que han de cumplirse? ¿Adoptamos la verdad declarativa o aceptamos la existencia de grados en ella? ¿Conminamos al estudiante a que nos responda de determinada manera y frenamos las posibilidades de respuesta? Estas preguntas inducen a la reflexión acerca de las relaciones discursivas que maestros y alumnos deben entablar a partir de la concepción del aula de clase como comunidad de habla.

esquemas narrativos, se conforman diferentes órdenes secuenciales que abren o cierran el ciclo narrativo y que se manifiestan como persecución, cuestionamiento, complot, traición, etc.

Con respecto al aparato retórico, obedece a las operaciones que el lenguaje efectúa sobre su sistema morfosemántico y crea referencia con base en procedimientos semánticos y pragmáticos. Su mecanismo conceptual trabaja las representaciones desde la *dimensión analógica* del conocimiento —no puramente lógica como lo hace el aparato argumentativo, o desde la dimensión causal y cronológica como lo hace el aparato narrativo—. Sus componentes son operaciones mediante las cuales altera las representaciones con el fin de producir efectos de sentido como la sustitución, la conexión y la transformación.

Para el caso, apela a efectos metonímicos, metafóricos, irónicos, hiperbólicos, etc.; yuxtapone planos de sentido, se vale del sincretismo, conecta enunciados, focaliza, pone énfasis, condensa o transfiere sentidos de un elemento a otro. El principio de organización del aparato retórico se basa en un juego entre lo implícito y lo explícito que justifica, por un lado, el predominio de aquel y, por otro, la producción de cierto efecto que requiere interpretación.

Por último, y en referencia al aparato argumentativo, este se construye en torno a 'él' que participa en el acto de lenguaje, y su función se basa, ante todo, en operaciones de orden cognitivo. Sus componentes son el *razonamiento* argumentativo, la *composición* y la *acción* argumentativa. El razonamiento argumentativo se fundamenta en operaciones de tipo lógico y lingüístico según las cuales se exploran las relaciones de sentido (conjunción, disyunción, restricción, oposición y causalidad) en función del contenido conceptual.

Por su lado, la *composición argumentativa* organiza el saber discursivo de manera programática, atendiendo a la distribución en conjuntos y secuencias de la materia informativa. La primera de ellas recurre a la dinámica textual y contrae nexos con la conexión textual. La segunda obedece a la operación de clasificación.

Por último, la *acción argumentativa* se relaciona con el conjunto de operaciones mentales que muestran actitudes cognitivas como el análisis, la observación, la comparación, la descripción, etc.

La argumentación se organiza alrededor de un propósito, una proposición y el acto de persuasión correspondiente. El propósito consiste en presentar evidencias, datos y soportes acerca del objeto de la argumentación.

Desde esta perspectiva, es claro que la gramática no es suficiente para comprender el lenguaje. El lenguaje no solo hace referencia a la realidad, tal como siempre se ha predicado a partir de la representación; siendo un proceso socio cultural, mediado desde múltiples instancias, tiene por los menos cuatro focos creadores de referencia que le confieren poder para generar sentido en relación con el mundo, con los sujetos, con las acciones y eventos y para jugar con sus propios procedimientos. Esta concepción es coherente con la diversidad de funciones y de poderes del lenguaje, así como con los procesos a que se debe orientar la acción pedagógica: pensamiento, interacción, lectura y escritura y la gama de estrategias didácticas que se requieren para adelantar la educación por el lenguaje.

3.1.4. Los poderes del lenguaje

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. El lenguaje ejerce el poder mágico, creador y expresivo cuando la acción significativa gira alrededor de los símbolos, los mitos, los ritos, la magia, la brujería, la religión. Este poder atraviesa la onomasiología y la toponimia, retiene el sentido primordial de los signos y alcanza la esfera de la creación poética donde se encuentran los imaginarios, los símbolos y los valores. Gracias a este poder, el lenguaje impide que el hombre olvide su pasado; le confiere el poder de adoptar una posición expresiva (entre cómica, lúdica y seria) frente al mundo y sus seres y crear las proyecciones de lo posible, desafiando los límites de la realidad. De este modo, cumple la función expresiva o emotiva del lenguaje.

Con respecto al poder técnico-científico, el hombre, en su desarrollo histórico, ha pretendido ponerle límites al mundo para dominarlo y ponerlo

a su servicio. En función de esto, el lenguaje le da sentido a lo objetivo, a lo funcional y a lo útil, de manera que el mundo significa en función de la utilidad que le presta al hombre y donde la información se vuelve importante como representación de la experiencia consolidada acerca de los nexos entre el hombre y la realidad y el uso intelectual del saber diferencial sobre esa realidad. El punto de encuentro es lo real y sus dimensiones: el tiempo, el espacio y el movimiento. El hombre desea conocer ese mundo dentro de unos límites que facilitan el ejercicio de la razón y le permiten proyectar el conocimiento en la construcción de la cultura material, de 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. Desde allí, el lenguaje interviene en la cultura, genera nexos de cohesión y de identidad entre grupos, consolida las visiones de mundo, facilita la interacción entre los individuos, promueve la participación y genera compromisos, etc. En general, el lenguaje interviene en el comportamiento humano; podría decirse que todas las acciones sufren su influencia y que nada de lo cultural es ajeno a su poder. Así, las reglas de comportamiento, de urbanidad, de etiqueta y, en general, todos los códigos de conducta están soldados a los códigos lingüísticos. Aquí parece cerrarse el círculo de lo humano y radicar la fuerza educativa del lenguaje a través de la enseñanza y el aprendizaje. Si bien la educación exige información, es más importante el papel que cumplen los imaginarios, simbolismos, valores e ideologías. La educación es un medio de acción que ejerce el control simbólico arraigado en el lenguaje, ya sea por el *ethos* de la fuente, por el poder del informante, por el poder de la disciplina, por la autoridad del texto, etc.

Por ejemplo, los turnos de la palabra en el discurso pedagógico no dependen de la voluntad del interlocutor, sino de señales manifiestas en actitudes, paralingüajes, 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, cuando se producen la vacilación, la contradicción, la falta de claridad, la redundancia o el círculo vicioso en la argumentación, así como la expresión perifrástica, se afecta el intercambio de papeles o las tareas discursivas.

Por otra parte, 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. Por tanto, no puede ser ajena al lenguaje.

En resumen, la educación no puede pasar por alto ninguno de estos poderes; la razón consiste en que si la pedagogía es el campo de formación a través de valores, cada uno de ellos es fuente de esos valores en cuanto diversifican los nexos entre los hombres y el mundo.

3.1.5. El lenguaje como mediación

El lenguaje es un sistema dinámico con capacidad para autogenerarse dentro de entornos particulares de conducta y de conocimiento; por eso, su papel es decisivo en el *ser* y en el *hacer* de la naturaleza humana. Como fenómeno intermediario, nos inserta en el campo abierto del sentido, con lo cual se hace evidente que “vivimos instalados en la diferencia, no en la unidad” (Luhmann, 1998:25). No es, pues, difícil reconocer que, más que de un objeto, cuando hablamos del lenguaje nos referimos a las mediaciones que instala, las cuales se ponen en evidencia cuando la linealidad, la causalidad y la unidad ceden terreno ante las diferencias, las relaciones y las operaciones típicas de la actividad humana.

Sin duda, la dinámica del lenguaje proviene de la capacidad para reproducirse en la actuación de los sujetos discursivos. Es por la acción de estos que el sentido constituye una mediación que, al producirse en contextos heterogéneos, revierte sobre aquella regulándola, equilibrándola y transformándola en acto, impidiendo que se prolongue al infinito, pero, al mismo tiempo, diversificando y fragmentando la acción que se intensifica para configurar ciclos que agilizan la ejecución y garantizan la eficacia de los procesos.

Dado que la mediación es un factor regulador y equilibrante, es posible distinguirla de la naturaleza donde prevalecen las reacciones; por eso, lo característico del hombre es la acción, en la cual juegan por igual la *conciencia*

y la *conducta* como factores incidentales de sentido, desde los cuales se comprenda lo que el hombre es: *ser que se define por el hacer*. Gracias a la acción, la conciencia se carga de intenciones y la conducta deja de ser reactiva, pues ambas se enriquecen racional y contextualmente y construyen el marco para la consolidación de la experiencia y el saber humanos.

Sin embargo, frente a la puntualidad de la acción, la mediación tiene la ventaja de expandir su proyecto en múltiples direcciones. La mediación, al dispersar la acción, nos advierte que esta no basta para abocar los grandes retos que nos plantea el mundo. A través de la mediación, se gestiona la vida social que transfiere y proyecta la acción al sentido (Schütz, 1993) y se enriquecen sus manifestaciones fenoménicas: *corporal, estructural, reflexiva, sistémica, histórica, intencional* (Cárdenas, 2004), y sus variantes: *imaginarios, saberes, valores, ideologías, perspectiva, puntos de vista*, etc.; asimismo, se disponen racionalidades y contextos para que se concrete la acción comunicativa (Habermas, 1980).

Para que la acción sea eficaz, la mediación segmenta la actividad en tareas más pequeñas, con el apoyo del lenguaje en distintos contextos; para ese fin, constituye *ciclos semióticos* —más rápidos que los naturales— que generan cambios de significado y producen discontinuidades tal como ocurre, por ejemplo, con las categorías mediante las cuales se organizan grandes volúmenes de información que responden a determinadas miradas sobre la realidad. Este modo de operar muestra el carácter activo, dialógico y catalizador de los *flujos simbólicos* (Araujo, 2002) de la cultura humana. La mediación, por ser abierta e ilimitada y por permitir distancias diversas frente al objeto de sentido, promueve nuevas estructuras de conocimiento y de conducta y múltiples *puntos de vista*¹⁸, en una travesía que va de lo *lógico* a lo *ideológico*, pasa por lo *psicológico* y recorre el camino de lo *temporal* y *espacial*. La mediación tiene, pues, un efecto catalizador que impide que se reinstale la unidad, se borren las diferencias, se anulen las relaciones, se obstruyan las operaciones.

¹⁸ A partir de este planteamiento, se puede establecer la existencia de, por lo menos, cinco puntos de vista diferentes (lógico, psicológico, ideológico, espacial y temporal) que, además de realizar puntualmente las relaciones del hombre consigo mismo, con el mundo y con los demás, precisa las coordenadas temporal y espacial donde se produce dicho encuentro. Este y otros temas serán desarrollados en un volumen en preparación sobre *Pedagogía del lenguaje: un marco semiótico discursivo y socio cognitivo*.

Dado este cuadro, la mediación es una experiencia sinérgica donde intervienen diversos factores a favor del sentido y donde las distancias mediáticas se hacen flexibles, dándole plasticidad al signo. Este no se reduce a la capacidad de abstraer y generalizar; tampoco opera como mero indicio cuya significación dependa de la coexistencia o la sucesión; menos se comporta como señal con capacidad indicativa. El lenguaje es un constante flujo axiológico de sentido (Bajtin, 1992) que, a veces, abstrae y generaliza; indica o identifica; crea analogías o semejanzas; menciona o evoca; individualiza o universaliza; percibe desde una determinada perspectiva o asume cierto punto de vista; informa con base en proposiciones o modaliza la información, etc. Por eso, *es imposible hablar de un reflejo isomórfico de la realidad en la mente humana*. La realidad es una construcción lastrada por la experiencia del hombre, llena de vivencias, de focos de atención específicos, preñada de puntos de vista, abordable desde numerosas perspectivas que la llenan de sentido.

El resultado no es otro que una *visión de mundo* dual, de índole *dialéctica* y *analéctica*, cuyas formas lógicas y analógicas recogen semejanzas y diferencias, y donde conocimiento y conducta se intersecan para configurar la praxis humana (Oñativia, 1978). En este orden, la mediación es un *integrador cognitivo* (Martín Serrano, 1978) de niveles de sentido que se superponen o se distancian, crean disonancias o concordancias en diferentes momentos de la actividad del hombre. Por eso, la mediación instala la diferencia, multiplica las formas de abstraer, conectar, disociar, transformar, contextualizar, y marca las tensiones típicas del campo del sentido.

La mediación lingüística es condición *sine qua non* de la manera como el hombre se sitúa en el mundo y se relaciona con los demás, a través de actos de *conciencia, conocimiento, conducta y comunicación*. Desde la conciencia, la mediación instauro la intencionalidad como proyecto de recurrencia hacia los distintos niveles de realidad para crear referencia, darle piso al sentido, marcar la disposición del lenguaje hacia un cierto objeto desde un sujeto que hace y decide de manera deliberada y responsable. En el campo del conocimiento, la mediación dispone los campos lógico y analógico, para integrarlos de manera dialéctica y analéctica. En cuanto a la conducta, expande el terreno de la praxis humana

como vértice y territorio de intersección del ser-hacer humano. Con respecto a la comunicación, da piso a las intenciones, puntos de vista, perspectiva, modalidades y estrategias a través de las cuales interactuamos. Estos factores desembocan en la *comprensión* (Vigotsky, 1989) de las formas tanto sígnicas como simbólicas de las que disponemos semióticamente cuando producimos discurso.

Si la mediación interviene en el sentido y lo potencia discursivamente, se debe a que multiplica sus lógicas, ejerce su eficacia en el control social, enriquece y dinamiza las culturas, atrae diversas fuentes de significación, organiza la realidad en múltiples niveles, abre las maneras de representar, multiplica los saberes, desarrolla la conciencia; en fin, diversifica la experiencia humana, al punto de permitirnos liberarnos de ella y poner alas a la imaginación sin ataduras témporo espaciales. La mediación, por paradoja, nos hace vivir en el presente y nos distancia de él, nos descubre lo marginal, lo no centrado, nos emboca hacia otras experiencias, nos descubre nuevos lugares, nos inventa mundos; a la par, nos pone en contexto y requiere nuestra atención a la hora de producir e interpretar el sentido. *La mediación disocia semióticamente la realidad objetivándola*, es decir, convirtiéndola en el avistamiento de un sujeto que, al actuar sobre ella, la reduce y llena de contenido, transformándola en algo valioso dentro de la cultura.

En consecuencia, las diversas formas de la acción humana: sentimiento, conocimiento, conciencia, conducta, comunicación, así mediadas por el lenguaje, muestran su recursividad, eficacia y funcionalidad en el ámbito humano.

4. Consecuencias pedagógicas

De acuerdo con lo visto, existen dos modelos aplicados a la pedagogía de las lenguas. Los modelos lingüísticos sensibles y los no sensibles al contexto, ambos concentrados en la enseñabilidad de la lengua y, muy poco, interesados en la educabilidad por y a través del lenguaje. Algunas razones explican esta tendencia: la impronta positivista y/o racionalista de los enfoques; la fuerza disciplinaria de las ciencias del lenguaje; la concentración en la gramática como aparato sistemático y formal de la naturaleza del lenguaje.

Por un lado, la enseñabilidad de los modelos no contextuales se apoyó en la concepción de la lengua en abstracto, según el predominio de la lingüística pura o de la gramática. Por otro, los modelos contextuales, si bien se abrieron al texto y a la gramática del discurso, poco interés mostraron en su funcionamiento en contextos locales.

En uno y otro caso, la pedagogía fue solidaria con la concepción sistemática de la lengua y la transparencia del significado con lo cual se incardinaron en la didáctica: la lengua como objeto de conocimiento, las cuatro habilidades¹⁹, los objetivos instruccionales y la evaluación injuntiva en torno a los mismos.

La insistencia en las habilidades y los objetivos no produjo los resultados esperados, pues el papel atribuido a las habilidades comunicativas²⁰ orales predispuso a no ver el dispositivo semiodiscursivo y sociocognitivo que se ofrecía al estudiante. Lo que interesó fue el manejo abstracto de la lengua, apoyado en la visión disciplinar, ya fuese gramatical o lingüística de las relaciones inmanentes, concentradas en elementos léxicos y/o gramaticales que, si bien son importantes para la comprensión de la lengua, concentran la atención en la forma y descuidan el sentido.

En adición, la puesta al margen de los contextos de las habilidades y de los objetivos supuso una visión poco crítica de la realidad educativa; de hecho, se aceptaba que la educación era neutra, totalmente ajena a las valoraciones, interpretaciones y sesgos ideológicos característicos de su naturaleza de fenómeno social. La educación por objetivos y en aras del éxito académico del estudiante descuidó el rendimiento social de los mismos, a favor del logocentrismo. La supuesta capacidad predictiva de los objetivos no era tenida en cuenta después de la evaluación; además, dejaba por fuera los órdenes descriptivo e interpretativo, no atendía a los procesos pedagógicos del lenguaje y pasaba por alto que *el éxito de los aprendizajes es producto de la calidad del modelo cognitivo y comportamental del estudiante*. Se entiende, pues, que el

¹⁹ De acuerdo con datos de la investigación, mediante la cual evaluamos las propuestas del MEN (Ministerio de Educación Nacional) y solicitamos la opinión de los maestros acerca de la necesidad de plantear un marco coherente para la docencia del lenguaje, los maestros reconocen la diversidad de enfoques que introducen los lineamientos, la dificultad para aplicarlos y, sobre esa base, la orientación del aprendizaje de los estudiantes enfrentados a puntos de vista disímiles, así como su evaluación.

²⁰ Este tópico reaparece en los *Lineamientos curriculares de Lengua Castellana*, promulgados por el MEN, donde se insiste en ellos de manera general y abstracta, no obstante la teoría textual que recorre sus planteamientos.

modelo gramatical no puede garantizar dicha calidad como tampoco implicar la naturaleza fenomenológica del sentido, asida a nuestras percepciones de la realidad, a las actitudes y la valoración del entorno social; lejos de toda sospecha de que el modelo gramatical se pueda considerar innecesario, lo cierto es que es insuficiente e incapaz de soportar el sentido por cuanto empobrece la riqueza y variedad de cómo los hombres objetivamos el mundo en que vivimos y la cultura en la cual nos insertamos por la palabra.

A la enseñabilidad de la lengua, resultante de los modelos gramatical y lingüístico, y convertida en objeto de conocimiento, se sumó el poder del maestro como única fuente de información verdadera. El poder de su enseñanza se centró en la exposición y en la *evaluación injuntiva* (poder ilocutivo del maestro) que ordenaba al estudiante aprender de memoria lo que el maestro recitaba como la legalidad del sentido, ofrecida por los textos que repetían los enfoques disciplinares. De esta manera, la educación poco atendía a la discusión de la verdad, al pensamiento dialógico, a la acción comunicativa, y se constituía en una enseñanza para la sumisión, cuyo asidero era la repetición.

En este sentido, el privilegio lo tenía el contenido proposicional de la comunicación, tendencia que iba en contravía de los factores interactivo y estratégico (Tarone & Yule, 1991: 88-103) del discurso. Dicha tendencia de corte declarativo eliminaba de tajo los factores cognitivos, quizá reducidos al análisis, y confería un gran poder descriptivo a los esquemas de la comunicación, cuyo ejemplo más conocido es el modelo funcional de Jakobson. Menos importancia podía tener la dimensión ética del lenguaje, lo mismo que los aspectos simbólicos e ideológicos, según los cuales los modos de ser, hacer, pensar y saber del hombre, del mundo y de la sociedad no tienen carácter neutral.

Siguiendo este corte directivo, la pedagogía fue sumisa, entonces, a la tradición representativa y transparente del signo como vehículo conceptual de la objetividad, la verdad, la realidad, el orden. Por lo mismo, la enseñanza²¹ era memorística y la formación de los estudiantes dependía

²¹ De acuerdo con datos de la investigación DLE-033-99 y sobre la base de 160 encuestas aplicadas a maestros de educación básica y sobre 157 respuestas, el 78% está de acuerdo en que “tradicionalmente, la escuela se basa en la información y su tendencia es memorística”. De igual manera, se obtuvo 160 respuestas, de las cuales 144,

exclusivamente del maestro, que se encargaba de proveerles respuestas correctas que, más tarde, ensayaba confirmar mediante una evaluación injuntiva²² donde la orden de responder y la pregunta artificiosa frenaban la construcción de conocimiento o la formulación y solución de problemas. Tal género de pregunta, cargada con la advertencia de la corrección y la prohibición de equivocarse, se convirtió, entonces, en un medio de prueba del saber del otro, como si el mecanismo confirmativo fuese suficiente para establecer el real saber del estudiante.

En conclusión, resulta irónico que siendo la lingüística sistemática el estudio de la lengua oral, no se haya detenido en el proceso verbal del habla, relegado desde su nacimiento a un enfoque exterior a la misma, en favor de análisis formal e inmanente de corte interno, ampliamente desarrollado durante la primera mitad de este siglo. De ahí se desprenden varias consecuencias; por un lado, la dificultad de conciliar la teoría gramatical basada en el estudio de palabras y de frases²³ con el trabajo discursivo al que se enfrenta el estudiante tanto en la escuela como fuera de ella; por otro, la de aceptar que la escuela y el aula son comunidades de habla donde, previo un estudio etnográfico y etnometodológico,²⁴ es posible establecer las reglas²⁵ de uso semiolingüístico, necesarias para planear estrategias adecuadas a esa realidad.

equivalentes al 90%, aceptan que “para los maestros es más fácil instruir a los alumnos que enseñarles a pensar”. Asimismo, el 83% respondió que en la escuela “siempre se da prelación a los contenidos temáticos sobre los procesos de construcción del conocimiento”. Como se puede apreciar, los porcentajes mostrados son significativos en relación con los temas planteados.

²² Desde el punto de vista semiolingüístico, la evaluación injuntiva es aquella que se concentra en el Yo enunciativo de la autoridad del maestro y, por tanto, en el carácter conminatorio de la enunciación que pregunta por un saber ya constituido que hace inoperante e inútil la pregunta misma.

²³ De hecho este trabajo se ha intentado (Widdowson, 1979 y Lyons, 1978), pero ha servido más como ejemplo de enfoques que como propuesta pedagógica. En este caso, Lyons es, en nuestra opinión, el lingüista que mejor define la tentativa de considerar, por ejemplo, la oración, antes que unidad discursiva, como una unidad abstracta que engloba enunciados posibles.

²⁴ Algunas sugerencias para realizar estos estudios consisten en procurar la sinceridad del maestro en la descripción de temas, ambientes, inmersión cultural, relaciones sociales interactivas, reglas de interpretación, manejo de lo implícito, actividades descriptivas, explicativas, interpretativas; capacidad de argumentación, procesos de pensamiento, ser y hacer docentes, activación de la clase, autoaprendizajes, etc., factores que influyen en su labor docente.

²⁵ Este es un elemento que, en el orden reconstructivo, no ha tenido mayor repercusión pedagógica en el caso de las competencias, más allá de la teoría. Su importancia ha sido pasada por alto desde el punto de vista del papel metacognitivo que podría cumplir en el aprendizaje.

En relación con los modelos contextuales, su gran inconveniente ha sido la falta de coherencia de las concepciones de lenguaje que los alimentan; en sus propuestas comparecen la gramática tradicional, enfoques estructurales funcionalistas, enfoques semióticos, textuales y discursivos, gramática y semántica generativa, pragmática y teoría de la acción comunicativa. En el fondo, sigue vigente la lingüística aplicada que selecciona elementos de diversas corrientes para aplicarlos en la enseñanza y, por supuesto, se echa de menos la falta una reflexión pedagógica sobre el lenguaje, o sobre la lengua.

Si bien es cierto que dichos modelos atienden el núcleo de la educabilidad, a partir de una concepción realista del uso discursivo del lenguaje, y en ellos ha cobrado importancia el texto, por encima de la palabra y la oración, aún dichos asuntos no han sido desarrollados en todas sus consecuencias. Con respecto a lo primero, las competencias son el recurso al cual han acudido los pedagogos del lenguaje para sustentar dicho núcleo, pero ellas no dejan de ser un problema; aún los maestros no nos hemos liberado del peso y de la historia del conductismo a través de la habilidades; las competencias han proliferado en distintas direcciones; no se tiene claridad acerca de lo que realmente significan y de cuál es su papel en la educación; los mecanismos a través de los cuales se han operacionalizado (logros, indicadores, estándares) no parecen ser consistentes con su naturaleza virtual; no se ha atendido la manera como modalizan (saber, querer, poder, creer, deber) el *ser* y *hacer* humano; aún llevan la impronta de su origen cognitivo, por lo cual colisionan en el ambiente pragmático; en fin, no es clara la manera como pueda realizarse la evaluación, a partir del modo como se actualizan.

En cuanto al texto, profesores y manuales reducen su referencia a las estructuras, los conectores, las propiedades de coherencia y cohesión, pero sin que eso tenga proyección en las maneras de pensar, interactuar, leer y escribir de los educandos. Entre otras cosas, porque el sentido no ha hecho sentir sus implicaciones en la pedagogía del lenguaje, en cuanto a poner en cuestión el principio de representación, la necesidad de pluralizarla, el dar cabida a la ambigüedad como condición natural del lenguaje, el aceptar los retos de la comprensión y, en consecuencia, acometer educativamente los procesos de la explicación y la interpretación.

En lo referente a la variedad del uso discursivo, el contexto no se hace sentir más allá de la teoría. Aún no hay una reflexión profunda sobre el proceso de

enunciación, sobre el papel de los intertextos y la generación del interdiscurso, sobre la producción del antidiscurso y la proliferación de voces, conciencias, ideologías y puntos de vista que se manifiestan en la puesta en escena del lenguaje. Tampoco se ha generado la conciencia de la manera como se han multiplicado las fuentes discursivas. El maestro no es el único que hace discurso, que sabe, que ejerce diversos papeles discursivos; están los medios masivos, los libros, la cultura, la Internet.

Entonces, a falta de una reflexión mayor sobre la naturaleza pedagógica del lenguaje y la multiplicación de los contenidos (declarativos, cognitivos, procedimentales y actitudinales), la educación se carga con diferentes conceptos: holismo, cognitivismo, reconstructivismo, transdisciplinariedad, transversalidad, personalización, contextualización, interacción, etc., lo que, sumado a los diferentes papeles que debe ejercer el maestro (enseñar, planear, investigar, escribir, asesorar, etc.), dificulta cada vez más la eficacia de la acción educativa.

A partir de lo dicho, se llega a varias conclusiones útiles desde el punto de vista de la pedagogía del lenguaje: 1) hoy no se puede enseñar el lenguaje solo como objeto de conocimiento; es necesario enseñarlo para la vida y como mediación decisiva del aprendizaje; 2) si el lenguaje es ambiguo dada la plasticidad del signo, hay que trabajar en la dirección de multiplicar las formas de la representación para dar cabida a lo lógico y lo analógico, a lo dialógico y lo dialéctico y, también, a lo analéctico; 3) la puesta en escena del lenguaje a través del uso discursivo requiere que el aula se convierta en comunidad de habla, en lugar de enunciación, en escenario de diálogo y a partir del reconocimiento del otro; 4) si la manifestación del lenguaje es el sentido, la educación a través del lenguaje debe darse desde la comprensión (explicación e interpretación, en términos de Vigotsky (1989)) y en atención a la carga de valores que genera toda interacción lingüística; 5) si enseñar el lenguaje es permitirle al hombre integrarse a la cultura y a la sociedad desde la perspectiva del sentido, según las relaciones que contrae con el mundo, con la sociedad y consigo mismo, se debe ampliar las funciones del lenguaje, más allá de la comunicativa, a la significativa y expresiva; 6) por lo mismo, es preciso atender a los procesos pedagógicos del lenguaje: pensamiento (lógico, crítico y creativo), interacción (intersubjetividad, actitudes y valores), lectura e interpretación y escritura y argumentación.

Bibliografía

Álvarez G., Alejandro

- 1995 "Proyecto Educativo Institucional: respuesta de la escuela a una nueva época". En **Pretextos Pedagógicos**, n.º 2, pp.27-35.

Araujo, Inesita

- 2002 "Mediaciones y poder". En Orozco Gómez, Guillermo (comp.). **Recepción y mediaciones**. Bogotá: Norma, S. A.

Babolín, S.

- 2005 **Producción de sentido**. Bogotá: San Pablo-UPN.

Bajtín, M. M.

- 1982 **Estética de la creación verbal**. (Traducción de Tatiana Bubnova). México: Siglo XXI.
- 1992 **El marxismo y la filosofía del lenguaje**. Madrid: Alianza.
- 1997 **Hacia una filosofía del acto ético. De los borradores y otros escritos**. Barcelona: Anthropos.

Barthes, Roland

- 1971 **Verdad y crítica**. México: Siglo XXI.
- 1974 **El placer del texto y lección inaugural**. México: Siglo XXI.

Brunner, J.

- 1989 **Acción, pensamiento y lenguaje**. Madrid: Alianza.
- 1991 **Actos de significado**. Madrid: Alianza.
- 1994 **Realidad mental y mundos posibles**. Madrid: Alianza.

Bustamante, Guillermo

- 1994 "El lenguaje en la Ley General de Educación". En **La Palabra**, n.º3, pp. 47-54.
- 1995 "Acontecimientos relacionados con la aparición del Proyecto Educativo Institucional". En **Pretextos Pedagógicos**, n.º1, pp.37-44.

Cárdenas P., Alfonso

- 1995 "Un marco semiótico-discursivo para la docencia del español". (Informe de Investigación). Bogotá: UPN-CIUP.
- 1996 "Lingüística y procesos pedagógicos del lenguaje". (Informe de Investigación DLE-033-99), UPN-CIUP.

- 1997 "Hacia una pedagogía integral del lenguaje". En **Folios**, Segunda Época, n.º 7, pp.37.
- 2000 "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.
- 2007 "Hacia una didáctica de lo analógico". En AA.VV. **Redlecturas n.º 2- Un espacio para la escritura y el diálogo razonado**. Medellín: Universidad de Antioquia-Gobernación de Antioquia, pp. 206-216.
- 2007a "Lingüística del lenguaje: hacia una pedagogía de la escritura". En **Folios**, n.º 25.
- 2007b "La escritura y la argumentación". En AA.VV. **Redlecturas n.º 2- Un espacio para la escritura y el diálogo razonado**. Medellín: Universidad de Antioquia-Gobernación de Antioquia, pp. 221-231.
- Cárdenas, A. y F. Ardila
- 2009 "Lenguaje, dialogismo y educación". En **Folios**, Segunda Época, n.º 29, pp. 37-50.
- Cárdenas, A. y Á. Silgado
- 2011 "Lingüística crítica y pedagogía del lenguaje". En **Textos**, n.º 57, pp. 83-97.
- 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, pp. 132.
- Carr, W & S. Kemmis
- 1988 **Teoría crítica de la enseñanza**. Barcelona: Martínez Roca.
- Charaudeau, P.
- 1983 **Langage et discours – Éléments de sémiolinguistique**. Paris : Hachette.
- Chomsky, Noam
- 1976 **Aspectos de la teoría de la sintaxis**. Madrid: Aguilar.
- Couseriu, Eugenio
- 1977 **Principios de semántica estructural**. Madrid: Gredos.

Delors, J. y otros

1989 "La educación encierra un tesoro" (Informe Delors). En http://www.unesco.org.education/pdf/DELORS_S.PDF

Derrida, J.

1971 **De la gramatología**. México: Siglo XXI.

Dorfles, G.

1969 **Nuevos ritos, nuevos mitos**. Barcelona. Lumen.

Eco, Umberto

1974 **La estructura ausente**. Barcelona: Lumen.

1977 **Tratado de semiótica**. Barcelona: Lumen.

1981 **Lector in fabula**. Barcelona: Lumen.

Flórez, O. Rafael

1994 **Hacia una pedagogía del conocimiento**. Bogotá: MacGraw Hill.

Foucault, Michel

1970a **La arqueología del saber**. México: Siglo XXI.

1970b **El orden del discurso**. Barcelona: Tusquets.

Greimas, A.J.

1971 **Semántica estructural**. Madrid: Gredos.

Goetz, J. P. & M. D. Lecompte

1988 **Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa**. Madrid: Morata.

González M., Sergio

1997 **Pensamiento complejo**. Bogotá: Magisterio.

Gschwind-Holtzer, Gisèle

1981 **Analyse sociolinguistique de la communication et didactique**. Paris: Hatier-Credif.

Habermas, J.

1989 **Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos**. Madrid, Cátedra.

Halliday, M. A. K.

1986 **El lenguaje como semiótica social**. México, Fondo de Cultura Económica.

Hymes, Dell

1984 **Vers la compétence de communication.** Paris : Hatier-Credif.

Ibañez, Jesús

1994 **El retorno del sujeto.** México: Siglo XXI.

López J. Nelson

1996 **Modernización curricular de las instituciones educativas.** Bogotá: Edit. Libros & Libres, S.A.

López A. María y otra

1999 **Pedagogía y racionalidad comunicativa.** Bogotá: ICFES.

Lotman, Iuri

1996 **La semiosfera I.** Madrid: Cátedra, S. A.

1998 **La semiosfera II.** Madrid: Cátedra, S. A.

Luhmann, Niklas

1998 **Complejidad y modernidad.** Madrid: Trotta.

Maclure & Davies

1994 **Aprender a pensar, pensar en aprender.** Barcelona, Gedisa.

Martín Barbero, Jesús

1987 **De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía.** Barcelona: Gustavo Gili.

Mignolo, Walter

1978 **Elementos para una teoría del texto literario.** Barcelona: Crítica.

Ministerio de Educación Nacional-MEN

1984 **Marcos generales de los programas curriculares.** Bogotá: MEN.

1998 **Lineamientos Curriculares de Lenguas Castellana.** Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Mockus, A. y otros

1995 **Las fronteras de la escuela.** Bogotá: Editorial Magisterio.

Morin, Edgar

1997 **Introducción al pensamiento complejo.** Barcelona: Gedisa.

Netchine-Grymberg, G. y otros

1990 **Développement et fonctionnement cognitive chez l'enfant**. Paris: Presses Universitaires de France.

Nickerson, R., D. y otros

1990 **Aprender a pensar**. Barcelona: Paidós.

Novak, J. D. & Gowin, D. B.

1988 **Aprendiendo a aprender**. Barcelona: Martínez Roca.

Oñativia, Oscar

1978 **Antropología de la conducta**. Buenos Aires, Guadalupe.

Perafán, Andrés

1995 "Proyecto Educativo institucional y currículo". En **Pretextos Pedagógicos**, n.º 1, pp.45-53.

Piaget, Jean

1977 **El juicio y el razonamiento en el niño**. Buenos Aires: Guadalupe.

1987 **La formación del símbolo en el niño**. México: F.C.E.

Saussure, Ferdinand de

1970 **Curso de lingüística general**. Buenos Aires: Losada, S.A. 8.ª ed.

Touraine, Alain

2000 **Crítica de la Modernidad**. México: Fondo de Cultura Económica.

Van Dijk, Teun

1980 **Texto y contexto**. Madrid: Cátedra.

2000 **Ideología: un enfoque multidisciplinario**. Barcelona: Gedisa.

Van Dijk, Teun (Comp.)

2000a **El discurso como estructura y proceso**. Barcelona: Gedisa.

2000b **El discurso como interacción social**. Barcelona: Gedisa.

Vargas G., Germán y otros

2007 **Formación y subjetividad**. Bogotá: UPN-San Pablo.

Vásquez R., Fernando

2000 **Oficio de maestro**. Bogotá: Javegraf.

Vattimo, Gianni

1995 **Más allá de la interpretación.** Barcelona: Paidós.

Vigotsky, L. S.

1978 **Pensamiento y lenguaje.** Buenos Aires: Paidós.

1989 **El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.** Barcelona: Crítica.

Young, Robert

1992 **Teoría crítica de la educación y discursos en el aula.** Barcelona: Paidós.

Zambrano, Armando

2006 **Los hilos de la palabra – Pedagogía y didáctica.** Bogotá: Magisterio.

Zemelman, Hugo

2003 **Conocimiento y Ciencias Sociales – Algunas lecciones sobre problemas epistemológicos.** México: Universidad de la Ciudad de México.