

PRÁCTICAS LETRADAS CONTEXTO MEDIÁTICO



EN UN

LUIS GONZALO RODRÍGUEZ LÓPEZ

Docente al servicio de la S.E.D. de Bogotá; Profesor Catedrático, Departamento de Lenguas, Universidad Pedagógica Nacional. llrodriguez@gmail.com

RESUMEN

En un primer momento este artículo llama la atención sobre la necesidad de fijar una postura desde la cual se asuma la pedagogía del lenguaje, esto con el ánimo de tener la suficiente claridad de orden disciplinar, por una parte y, por otra, dado el papel fundamental que juega aquel en los procesos de formación de los individuos, desde la abstracción, la conceptualización y la representación de la realidad. En un segundo momento, se invita a revisar las prácticas tradicionales de lectura y de escritura, como correlatos del lenguaje, centradas exclusivamente en lo verbal, para darle cabida a unas nuevas formas que, desde lo mediático, reconozcan el entorno de los estudiantes de hoy, enfrentados a un nuevo modelo comunicacional apoyado en lo digital.

Palabras clave: Lenguaje, transversalidad, lectura, escritura, entorno digital, lectura ampliada.

ABSTRACT

At first, this article draws attention to the need to take a stance from which to take the pedagogy of language, that with the intention of having sufficient clarity of command discipline, on the one hand and, secondly, because the fundamental role that in the formation processes of individuals, from abstraction, conceptualization and representation of reality. In a second stage, the text invites to review the practices of reading and writing, as correlates of language, focusing exclusively on the verbal, to make room for new forms which, from the media, recognize the environment today's students, faced with a new model based on digital communications.

Key words: Language, gender mainstreaming, reading, writing, digital environment, expanded reading.



INTRODUCCIÓN

En el presente trabajo queremos plantear algunas reflexiones que se conviertan en el soporte de eventuales debates y ejercicios de análisis alrededor de la enseñanza del lenguaje, en general, y de las prácticas pedagógicas que orientan la enseñanza de la lectura y la escritura, en particular.

Dichas reflexiones tienen como soporte fundamentos teóricos que nos permiten pensar las prácticas letradas, en correspondencia con los dispositivos tecnológicos del mundo de hoy, para recrearlas y transformarlas, desde los nuevos escenarios de aprendizaje que nos proponen los distintos avances tecnológicos, propios del entorno digital.

Dicho esto, intentaremos abordar una serie de principios teóricos en torno al lenguaje, la pedagogía del lenguaje, la transversalidad, la lectura y la escritura, el entorno digital, el texto monomodal y polimodal, para a redefinir el modelo comunicacional de la escuela, centrado, tradicionalmente, en la palabra escrita. Lo anterior significa, entre otras implicaciones, estudiar el lenguaje desde los fenómenos de hoy, desde luego, sin la pretensión de invalidar los de ayer.

EL LENGUAJE

Asumimos el lenguaje como facultad del ser humano que le brinda la posibilidad de apropiarse de la realidad, representándola y significándola. Desde esta perspectiva, compartimos la idea de quienes han señalado que es a partir del lenguaje como el ser humano ha logrado apropiarse del mundo, construir referentes cognitivos y participar en procesos de socialización en los que se hacen evidentes los conocimientos y la formulación simbólica que ha llevado a efecto (Estándares de Lenguaje, 2003: 28). Dentro de este marco, reconocer y valorar el papel que juega el lenguaje en relación con el desarrollo del pensamiento y como medio para entender y explicar el mundo es un imperativo.

De ahí surge la necesidad de tener en cuenta desde qué teoría del lenguaje estamos hablando, dado que todo docente, especialmente de lenguas, aparte de la concepción de educación que tenga, en correspondencia con una serie de prácticas y de rituales y en relación con un proyecto de hombre y de sociedad, también debe posicionarse frente a una concepción de lenguaje. Y si acordamos que es a través de éste como establecemos vínculos con el entorno eco-socio-cultural y con nosotros mismos, mediante una suerte de creación de sentidos, es necesario considerarlo, asimismo, como un fenómeno semiótico a través del cual tenemos acceso a los bienes culturales¹. Se trata, además, de ver en el lenguaje una posibilidad de formación para la vida, un medio para mejorar los procesos de aprendizaje y de participación en sociedad y, desde luego, como un objeto de conocimiento *per se*.

Ahora bien, podríamos preguntarnos qué significa dar sentido tanto al proceso de interacción entre los individuos como a su entorno. Para intentar responder este interrogante, nos remitiremos al caso del señor Sigma, quien “vive en un mundo de signos y, aun en soledad, vive en la sociedad; aquella sociedad rural que no se habría constituido y no habría podido sobrevivir si no hubiera elaborado sus códigos propios, sus propios sistemas de interpretación de los datos naturales y que por esta razón se convertían en datos culturales” (Eco, 1994:11). El caso del señor Sigma pone de relieve el hecho de que el lenguaje está empoderado en todas las manifestaciones de la cultura, una razón más para dimensionar el papel que representa como hecho social. La manera como el individuo entra en contacto con su medio tiene que ver con un conjunto de creencias, una serie de costumbres, un cúmulo de saberes y unos modos de comportarse, y es precisamente a través del lenguaje y de la configuración de sentidos como se manifiesta dicha relación.

Bajo esta perspectiva, bien vale la pena entrar a considerar el lenguaje desde las funciones que cumple: expresar, comunicar, significar o representar². Sobre este particular, y de un modo general, podemos decir que la expresión se relaciona con la posibilidad de los

individuos para manifestar puntos de vista, opiniones, deseos, modos de sentir y de concebir subjetivamente la realidad. Según esto, el lenguaje nos brinda la posibilidad de darle forma y exteriorizar, a través de formas verbales y no verbales, sentimientos, creencias, deseos, estados de ánimo; así, la función expresiva del lenguaje permite la proyección de la realidad subjetiva de nuestro yo, con lo cual nos reafirmamos como seres individuales, particulares, frente a los otros.

Por su parte, la comunicación, como proceso vinculado al lenguaje, se da en relación con los otros, en un ejercicio de intercambio y a partir de unas conductas no necesariamente verbales. Recordemos que para las corrientes de corte funcionalista, la función básica del lenguaje, más exactamente de la lengua como concreción de la facultad lingüística, es precisamente la comunicación (Martinet, 1984); de esta forma, una lengua posibilita las relaciones interpersonales entre los individuos que conforman una comunidad, le permite a los miembros de ésta entrar en relación unos con otros y, así, posibilitar las relaciones sociales, en consecuencia, la vida social; de tal suerte que el lenguaje sirve básicamente para establecer la cohesión social e interpersonal (Bernárdez, 1999: 275), lo cual se hace por medio de sistemas verbales (lenguas) y sistemas no verbales (escritura, música, escultura, entre otras posibilidades).

El proceso de significar, entre tanto, se puede asumir como cualquier actividad perceptiva de hechos o fenómenos sensoriales, emotivos e incluso quinésicos y de concepciones intelectuales abstractas a la conceptualización (entendida como ejercicio de la mente) y a la representación (Tobón de Castro, 2007:36). En este orden de ideas, el lenguaje juega un papel central en la cognición dado que posibilita la representación conceptual de la realidad³, esto es, el lenguaje sirve para representar la realidad o, en otros términos, para organizar coherentemente lo que percibimos, conceptualizamos o imaginamos (Bernárdez, 277).

Es necesario, pues, asumir la enseñanza del lenguaje en relación con una formación integral⁴ que atienda

y dé cuenta, entre otros aspectos, de las funciones del lenguaje antes mencionadas.

LA PEDAGOGÍA DEL LENGUAJE Y TRANSVERSALIDAD

En este orden de ideas, la escuela debe hacer un ejercicio de revisión permanente de sus prácticas que conduzca, de un lado, al reconocimiento de sus aciertos en correspondencia con los fines y propósitos previamente establecidos desde el currículo y, de otro lado, a la solución de los distintos desafíos que, en el devenir histórico, se le plantean. Se trata, en consecuencia, de aportar elementos, desde la perspectiva del lenguaje como eje transversal, para favorecer la formación de “estudiantes capaces de conocer los códigos del mundo en el que viven, de transformar y crear nuevos conocimientos mediante la investigación y el procesamiento de información, de resolver problemas de manera reflexiva, en relación con el diario vivir” (Magendzo, 2003:40).

Al plantear el carácter transversal del lenguaje en la vida escolar y cotidiana, entendemos la transversalidad como un proceso de orden participativo y deliberativo en el que se establecen acuerdos entre los distintos actores escolares, en especial, los responsables de la valoración y el direccionamiento de los saberes socialmente aceptados. En este orden de ideas, la transversalidad se relaciona con la responsabilidad colectiva frente al desarrollo del pensamiento y el fortalecimiento de aquellas habilidades cognitivas vinculadas al acto comunicativo, esto es, la lectura crítica y la escritura creativa, sin dejar de lado la comprensión y la producción orales, como acciones mediadoras entre el sujeto y su realidad social e individual.

Dimensionar y asumir la enseñanza del lenguaje en el marco de un currículo de carácter transversal implica, claro está, sumar esfuerzos y comprometer voluntades que entren en una dinámica de trabajo dialógico-constructiva, en la que colaboran todos cuantos inciden en la formación de los alumnos, viviéndose como “un esfuerzo común que se enriquece continuamente por el apoyo entre iguales y el compromiso de los distintos

participantes del hecho educativo para definir su propio marco de trabajo curricular, en función de las expectativas, circunstancias y necesidades implicados en él" (Estándares de Lenguaje, 2003: 29).

Por consiguiente, pensar una propuesta curricular sobre la enseñanza del lenguaje nos obliga a considerar el sentido que tiene la "transversalidad". Así, en una primera aproximación conceptual podemos pensar lo transversal como un proceso consensuado que hace referencia a una visión de mundo, a una determinada escala de valores y a "una concepción educacional y pedagógica que, sin estar exenta de tensiones, decanta aquello que se define como socialmente deseable y aceptable" (Magendzo, 2003: 10).

De igual modo, la transversalidad podría emparejarse con lo interdisciplinar y lo integral, de forma tal que el lenguaje tendría que ver con una pedagogía para la vida que lo conciba como instrumento del aprendizaje y como objeto de estudio, "una pedagogía que fomente el desarrollo de las competencias semiodiscursivas y sociocognitivas, como condición para el crecimiento integral del estudiante desde el pensamiento, la interacción, la lectura y la escritura, las actitudes y los valores" (Cárdenas, 1999).

Y es precisamente sobre la pedagogía del lenguaje como eje transversal que se deben abrir los espacios de discusión, con el propósito de entrar a definir unos acuerdos mínimos alrededor del valor que aquel representa,

tanto para la experiencia subjetiva, como para la vida colectiva. Considerar las diversas manifestaciones del lenguaje, más allá de lo meramente verbal, significa ampliar las posibilidades de interacción y de interrelación de los individuos en el seno de la sociedad, a partir del reconocimiento y el uso de los distintos sistemas sígnicos que lo constituyen.

Se trata entonces de asumir la pedagogía del lenguaje a partir de un ejercicio de interacción que procure el diálogo entre pares desde el principio de alteridad, esto es, en el reconocimiento de la persona, en la valoración de sus capacidades, en el rescate de la práctica argumentativa como factor mediador entre los acuerdos y la toma de decisiones. Para ello, se requiere de una nueva concepción del lenguaje que fomente el análisis, el debate, la discusión; que genere el diálogo y procure el consenso (Cárdenas, 1999).

LA LECTURA AMPLIADA

En este orden de ideas, y convencidos de la necesidad de indagar sobre nuestras prácticas pedagógicas como punto de partida, queremos aventurar una propuesta de "lectura ampliada" que busca consolidarse como un paradigma que promueva nuevas prácticas letradas que, partiendo de la revisión misma de tales prácticas, trascienda el ámbito de lo meramente verbal, el límite de lo alfabético.

En el marco de nuestra propuesta, consideramos la "lectura ampliada" desde la perspectiva de quienes

LA PROPUESTA DE "LECTURA AMPLIADA" BUSCA
CONSTITUIRSE EN UNA ALTERNATIVA QUE NOS LLEVE A
"DESCUBRIR VERDADEROS TERRITORIOS DE SIGNIFICACIÓN
COMPLETAMENTE DESCONOCIDOS Y DAR CUENTA DE
LOS SINGULARES MENSAJES EN SUS CARACTERÍSTICAS Y
ARTICULACIONES ÚLTIMAS" (GARRONI, 1997:275).

plantean (Cassany, entre otros) que a los tradicionales discursos monologados, ya sean orales o escritos, los están desplazando los discursos multimodales, esto es, unas prácticas discursivas en las que, además de del código verbal y del escrito de corte glótico⁵, se usan otros modos para representar, comunicar y transmitir información, tales como: fotografías, íconos, gráficos, videos, grabaciones de audio, música, recreaciones en tres dimensiones, etcétera. Desde esta perspectiva, es claro que las prácticas multimodales, que integran diferentes modos comunicativos -no verbales- junto a los verbales, están desplazando las prácticas monomodales.

Según lo anterior, se hace necesario relacionar la noción de lectura ampliada con la de otros sistemas sígnicos: bien sea el sonido, el movimiento, la imagen icónica, el texto fílmico, o bien, las nuevas posibilidades de comunicación que nos brindan las tecnologías y que, como todos los anteriores, son al fin y al cabo “marcas semióticas” que generan nuevos estilos de habla y de escritura, nuevas formas de decir y de escuchar, esto es, nuevas formas de producción y comprensión discursivas.

En este sentido, consideramos que involucrarse en un proceso lector desde la semiótica significa, por una parte, aprender a pensar comunicativamente todos los fenómenos del lenguaje, entendiendo éstos como complejos intercambios de información, experiencias, ideologías, conocimientos, intereses, en los que confluyen diversos códigos y, por otra, superar una postura “lingüístico-céntrica”⁶ de amplia trayectoria en el contexto escolar. En otras palabras, se trata de una formulación verbal de todo lo que pueda ser dicho por lenguajes no verbales.

Del mismo modo, la propuesta de “lectura ampliada” busca constituirse en una alternativa que nos lleve a “descubrir verdaderos territorios de significación completamente desconocidos y dar cuenta de los singulares mensajes en sus características y articulaciones últimas” (Garroni, 1997:275). Bajo esta perspectiva

no solamente se estarán ganando cambios desde los procesos de comunicación, hasta la didáctica de la enseñanza de la lectura y la escritura, que deberán traducirse en nuevas formas de interacción y construcción social, sino que, además, se abren nuevos espacios de reflexión que nos invitan a asumir dichas prácticas desde diversas opciones, así por ejemplo, ya “no se trata sólo de seleccionar las novelas que corresponden a la edad de los chicos, las que gusten más... También debemos plantearnos las prácticas habituales que tienen a su alrededor: el uso de celulares, la consulta en Internet...” (Cassany, 2008: 104). Como se puede ver, se trata de partir de situaciones comunicativas reales y, por lo tanto, significativas para los potenciales lectores/escriitores, en medio de un mundo cambiante.

Así pues, la incorporación de distintos sistemas sígnicos en la propuesta de “lectura ampliada” se justifica en la medida en que busca hacer una interpretación profunda entre los lenguajes verbales y no verbales, en reconocer que “todo aquello que se presenta para el hombre como objeto no lingüístico está lleno de sentido” (Garroni, 1997: 262). Bajo esta misma directriz, la Asociación Colombiana de Lectura y Escritura ha señalado que la expresión oral, la lectura y la escritura se constituyen en dominios vitales en la formación de niños, niñas y jóvenes. Pero no basta con trabajar los códigos verbal y escrito glótico, se requiere incorporar otros lenguajes que contribuyen a la formación de la creatividad, el pensamiento y el sentido estético, tales como los lenguajes artísticos, que comprometen lo gestual, lo corporal, lo auditivo y lo visual.

En el anterior apartado no deja de llamar la atención el hecho de que la capacidad para escuchar no pareciera ser relevante en el contexto de la formación y el aprendizaje. Este sesgo, sin duda, deja por fuera una destreza comunicativa que interviene de manera decisiva en los procesos de comprensión y producción textual, a la hora de poner en relación aspectos verbales (palabras, esquemas de entonación) y no verbales (gestos, expresiones del rostro, miradas).

Ahora bien, desde una revisión de las prácticas pedagógicas alrededor de la lectura y la escritura y mediante la puesta en práctica de las mismas, el estudiante tendrá, entre otras posibilidades, un medio para interpretar y disfrutar de la información proveniente de diferentes textos, además de recrear su propio mundo, ya que es precisamente por medio del lenguaje y su función simbólica como se construye el sentido de la realidad, del tiempo y del espacio, como categorías básicas dentro del proceso del conocimiento. Sin embargo, y como ya lo habíamos insinuado, los jóvenes enfrentan hoy nuevos saberes, nuevas formas de interacción, de intercambio, de maneras de actuar y de socializarse, de establecer vínculos con su propio mundo y con el mundo de los adultos, todo esto desde otros paradigmas de comunicación. La condición de ser joven en las nuevas sociedades de la información, en el mundo de la imagen y del hipertexto debe ser reconocida, valorada y aceptada por la escuela para poder así reorientar sus propias acciones.

FORMAR A LOS NIÑOS
Y A LOS JÓVENES EN EL
MANEJO Y USO DE LOS
MEDIOS ES UN RETO
QUE LA ESCUELA PODRÁ
ASUMIR CUANDO LOGRE
COMPRENDER QUE LOS
MEDIOS INCIDEN, DE UN
MODO DETERMINANTE,
EN LA MANERA COMO
AQUELLOS PERCIBEN E
INTERACTÚAN CON LA
REALIDAD...

Estos tiempos de cambio desde lo comunicativo nos enfrentan a la necesidad de asumir el fenómeno del lenguaje con base en unas posibilidades más abiertas y democráticas, que nos permitan superar el discurso monolingüe de la escuela, tradicionalmente centrado en lo verbal o, para ser más exactos, en el texto escrito. En consecuencia, la escuela debe estar atenta y receptiva ante esta serie de cambios y asumir que el mundo y las experiencias de las nuevas generaciones están sostenidos en “formato de clip y entre video juegos, el hipertexto, los hipermedios, la instantaneidad, y con ellas una nueva noción de tiempo y espacio, hay que pensar en desarrollar nuevos procesos reflexivos, pues asistimos a una nueva forma de organizar y construir el mundo” (Muñoz, 2004: 224). Pero, como se ha señalado, tampoco se trata de una especie de acción mecánica de la escuela para acomodarse a los nuevos tiempos sino, más bien, de tenerlos en cuenta y asumirlos como una condición que favorece los procesos de configuración de los referentes significativos en los jóvenes y, por ende, en sus procesos de socialización y de aprendizaje.



De lo anterior se desprende la necesidad de hacer que el estudiante no vea en la lectura y en la escritura unas prácticas tediosas y sin sentido, sino que amplíe sus posibilidades en correspondencia con las prácticas letradas⁷ de hoy, además de experimentar una relación positiva con el texto, de hacer posible que las palabras -su materia prima- sean, a un tiempo, “placer y poder”⁸ aprovechando para ello la naturaleza lúdica del ser humano, su condición de homo-ludens, pues, como señalara Cortázar, el hombre es el único animal que se abre paso en todas sus actividades con una especie de necesidad de juego.

En nuestra propuesta, las prácticas de la lectura y la escritura, como correlatos de la competencia comunicativa⁹, deben dar cabida a otros modos, otros espacios y otros textos, en relación con el tiempo actual. Se trata entonces de abrir los espacios de reflexión necesarios, desde la didáctica de las prácticas letradas, de tal modo que podamos asumirlas en relación con el paisaje comunicativo de hoy, caracterizado por la presencia de lo que los estudiosos llaman el “texto multimodal”. Esto, por supuesto, sin perder de vista el ejercicio de la crítica, la reflexión y la razón, indispensable para interpretar, comprender y transformar los distintos sistemas signícos que integran el amplio espectro del lenguaje.

Desde la transformación y la creación, la escuela debe incorporar prácticas de lectura y escritura, más allá de la mera grafía, en relación con las distintas maneras de las que los individuos se valen para representar y comunicar la realidad, es decir, reconociendo que tanto la escritura como la lectura, desde lo verbal, son apenas una parte del paisaje semiótico. Ampliar los alcances de estas prácticas para acoger los múltiples sistemas simbólicos que hacen parte del proceso de creatividad del lenguaje debe ser un aspecto sustancial a considerar dentro de la propuesta. En este sentido, no debemos olvidar que “Internet, correo electrónico, página web, hipertexto... están introduciendo cambios profundos y acelerados en la manera de comunicarnos y de recibir información. Y eso es fascinante para cualquier estudioso de la lengua y de los cambios lingüísticos” (Ferreiro, 2002: 24).

No está por demás recordar que un propósito similar ya había sido planteado desde los Estándares del Lenguaje, en este sentido el documento plantea que “es precisamente hacia la potenciación de distintas formas de lectura y producción textuales hacia donde deberían dirigirse las acciones de la pedagogía del lenguaje verbal en la educación preescolar, básica y media, superando todo criterio reduccionista, normativo y formalista” (Estándares de Lenguaje, 2003:31).

En el marco del reciente escenario comunicativo, por lo demás, es igualmente válido el reconocimiento de nuevas miradas y nuevas voces que buscan un acercamiento a los referentes cotidianos de los jóvenes, en procura de la comprensión y explicación de los sentidos, creados a partir de lo que las tecnologías de la información y la comunicación están promoviendo.

Así, por ejemplo, una nueva expresión viene a acuñarse al concepto de competencia comunicativa: se trata de la “competencia en medios masivos” que, por obvias razones, resulta imprescindible tener en cuenta.

En lo sustancial, dicha competencia está dirigida a la televisión, la radio, la prensa y los medios electrónicos. Todos estos dispositivos han sido considerados como factores determinantes en el proceso de formación de los estudiantes, dada la enorme influencia que, como mediadores culturales y agentes de socialización, ejercen en la vida individual y colectiva. Sobre este particular se ha indicado que “un acercamiento del adolescente al radio y la prensa, además de propiciar el desarrollo de su habilidad lectora, puede ser de utilidad para formar su pensamiento, su opinión y su visión de mundo en torno a los acontecimientos de su momento, tanto en su país como fuera de él. Puede contribuir a volverlo un ser, además de crítico e informado, incluido dentro de su mundo, que pase a formar parte de su realidad y de su tiempo” (Maqueo, 2004: 194)

Siendo así, la escuela debe entonces centrar sus esfuerzos y direccionar sus acciones, entre otros asuntos, hacia el desarrollo y el fortalecimiento de esta competencia, de tal modo que garantice el uso adecuado de los medios, en términos de un pensamiento crítico y reflexivo que dé vía a una lectura eficaz, para comprender e interpretar la diversidad de contenidos, mensajes y opiniones expresados a través de éstos. Lo anterior significa, como se ha indicado, el reconocimiento y la aceptación de que “los medios llegaron para quedarse” y la escuela debe acogerlos.

A MODO DE CONCLUSIÓN

Formar a los niños y a los jóvenes en el manejo y uso de los medios es un reto que la escuela podrá asumir cuando logre comprender que los medios inciden, de un modo determinante, en la manera como aquellos perciben e interactúan con la realidad ya que, como se ha señalado, las identidades de los jóvenes se trazan en la intersección del texto escrito, la imagen electrónica y la cultura popular.

Pensar una práctica pedagógica desde estas consideraciones y desde lo que algunos autores han llamado el “ecosistema comunicativo” significa, entre otros aspectos, comenzar a revisar cuál es el modelo de comunicación en el que se basa el saber escolar.

Vemos, entonces, la necesidad de emprender las acciones necesarias para establecer las relaciones entre escuela y comunicación, entre la pedagogía y la tecnología, desde una perspectiva crítica, con una actitud reflexiva que nos permita entrever los modos como circulan los saberes y cómo se configuran los distintos entramados simbólicos de una cultura que, a juicio de algunos, está hegemonizada por el imperio de la imagen y que reclaman un lector capaz de interpretarlos para darles sentido.

Hemos esbozado hasta aquí algunos planteamientos como iniciativa y preludio de lo que deberá ser una construcción en colectivo, para que las distintas voces y los diferentes actores de la escuela tengan cabida en

un debate abierto, desde una perspectiva dialógica. No nos anima algo distinto al principio de la suma de ideas y el esfuerzo colectivo, con la convicción de que una escuela distinta es todavía posible y el supuesto de que las bases para la construcción de una verdadera cultura de calidad de la educación es trabajo y compromiso de todos.

NOTAS

- 1 Esto nos lleva a plantear que el lenguaje es un fenómeno de una naturaleza compleja, en ese sentido podemos asumir, de acuerdo con Fernández (1999: 24-25), que presenta un fundamento de orden biológico (natural), y otro de orden social (humano). Lo biológico se centra en la capacidad y disposición de la especie humana para la habilidad lingüística; por su parte, lo social apunta al hecho de que los fenómenos lingüísticos posibilitan la interacción interindividual.
- 2 Desde luego reconocemos que existen otras funciones como la informativa, la estética, amén de las pragmáticas (el lenguaje sirve para hacer que otros hagan cosas o para hacer cosas).
- 3 Al respecto cabe señalar que para teóricos como Chomsky, la función fundamental del lenguaje es la de la representación. Para este autor, el lenguaje permite que nos representemos de forma organizada la realidad y dicha representación es la que sirve de sustento para “comunicar sobre la realidad, tomar contacto unos con otros” (Bernárdez, 277).
- 4 Sobre este particular se ha señalado que la educación debe preparar a los estudiantes para la vida, proporcionándoles una formación integral a partir de una serie de destrezas, saberes, actitudes y valores necesarios para seguir aprendiendo: lectura, escritura, expresión oral, cálculo, razonamiento lógico y espacial, apreciación estética, capacidad de interpretar y criticar. Los necesarios para convivir: no agredir al otro, ser tolerante, saber interactuar, decidir en grupo, cuidar de sí mismo, cuidar del entorno... (Amaya, 2002:14).
- 5 Con respecto a la escritura, debemos tener presente que en el contexto escolar, y aún en el teórico, se ha privilegiado, ante todo, la escritura glótica, es decir, formas de escritura relacionadas directamente con los códigos verbales, cuyo máximo desarrollo se asocia con el sistema de escritura alfabético. No obstante, se deben asumir los sistemas de escritura no glóticos, esto es, aquellos que no se fundamentan en la lengua, por ejemplo, la notación musical, la matemática.
- 6 Aquí hacemos referencia al hecho de que en la clase de lengua sólo se privilegie el código verbal y el escrito glótico, dejando de lado los otros sistemas sónicos que forman parte del repertorio de posibilidades comunicativas y significativas de que dispone el individuo para llevar a efecto sus interacciones sociales, mediadas por el lenguaje.
- 7 “Una práctica letrada es cada una de las maneras con que usamos la lectura y la escritura en la vida cotidiana en cada comunidad, incluye al texto escrito con su estructura, funciones y retórica; al autor y al lector y a sus identidades respectivas, con su estatus social, su imagen y sus ideologías; a las instituciones a las que pertenece cada uno, con sus valores, reglas, estructuras de poder e imagen social” (Cassany, 2006:36).
- 8 Sobre este particular y a modo de mera ilustración, Ullmann señala que la creencia en el poder de las palabras está en la raíz de incontables tabúes y supersticiones en las civilizaciones más diversas; para no mencionar más que un notable ejemplo, diremos que en húngaro medieval algunos niños recibían nombres como “No eres”, “No está vivo” o “Pequeña muerte”, con objeto de desviar la atención de los espíritus malignos (1978: 4).

9 En correspondencia con lo planteado por algunos estudiosos (Santiago, 2007) compartimos el concepto de competencia comunicativa, asumida como aquello que la persona hablante precisa saber para poder comunicarse de manera eficaz en contextos culturalmente significantes (López y Encabo, 2002: 81). Esto es, el conjunto de conocimientos y habilidades, socioculturalmente condicionados, que le permiten al individuo comprender y producir enunciados adecuados a las diversas situaciones de comunicación que se dan en contextos y comunidades de habla concretas. (Lomas, 1999).

BIBLIOGRAFÍA

- Amaya, J. (2002). *El docente de lenguaje*. Bogotá: Limusa.
- Barbero, J. M. (2003) *La educación desde la comunicación*. Bogotá: Norma.
- Bernárdez, E. (1999). *¿Qué son las lenguas?* Madrid: Alianza.
- Cardenas, A. (1999). *Hacia una Pedagogía Integral del Lenguaje (Documento de trabajo)*. Bogotá.
- Cassany, D. (2007). *Prácticas Letradas contemporáneas*. México: Riosdetinta.
- Eco, U. (1999). *Lector in fábula*. Barcelona: Lumen.
- _____. (1988). *Signo*. Barcelona: Labor.
- Fernández, M. (1999). *Introducción a la lingüística*. Barcelona: Ariel.
- Ferreiro, E. (2002). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Garroni, E. (1997). *Los lenguajes no verbales*. En: *Proyectar la comunicación*. Bogotá: Tercer Mundo.
- Lomas, C. (2006) *Enseñar Lenguaje para aprender a comunicarse*. Bogotá: Magisterio.
- _____. (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras*. Barcelona: Paidós.
- López, A. y Encabo, E. (2002) *Introducción a la didáctica de la lengua y la literatura: un enfoque sociocrítico*. Barcelona: Octaedro.
- Magendzo, A. (2003). *Transversalidad y Currículum*. Bogotá: Magisterio.
- Maqueo, A. (2004). *Lengua, aprendizaje y enseñanza*. México: Limusa.
- Martinet, A. (1984). *Elementos de lingüística general*. Madrid: Gredos.
- Ministerio de Educación Nacional. (2003). *Estándares de Lenguaje*. Bogotá.
- Morduchowicz, R. (2003). *Comunicación, medios y educación*. Barcelona: Octaedro.
- Muñoz, G. (2004). *Jóvenes del siglo XXI: Lectores de nuevos lenguajes*. En: *6 Congreso Nacional de Lectura*. Bogotá: Fundalectura.
- Ojeda, E. (2005). *Competencias, recursos y técnicas en la didáctica de la literatura*. Documento de trabajo. Bogotá.
- Ong, W. (1987). *Oralidad y escritura: Tecnologías de la palabra*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Pérez, P. y Zayas, F. (2007). *Competencia en comunicación lingüística*. Madrid: Alianza.
- Santiago, W. y otros (2005). *Lectura, metacognición y evaluación*. Bogotá: Alejandría.
- Tobón, L. (2007). *La Lingüística del lenguaje*. Bogotá: UPN.
- Secretaría de Educación. (2007). *Orientaciones curriculares para el campo de comunicación, arte y expresión*. Bogotá.