

LA COMPRESION Y PRODUCCION DE TEXTOS: UN POSIBLE AMBITO DE ENCUENTRO

LILIA CAÑON FLOREZ*
CARLOS ALBERTO MOLINA RODRIGUEZ**

RESUMEN

El presente escrito tiene por objeto abordar el análisis de la Comprensión y Producción de textos como dispositivo esencial de la práctica de enseñanza-aprendizaje, a partir de las necesidades comunicativas, tanto de los contenidos curriculares, como de maestros y alumnos. Bajo un enfoque sociolingüístico se analizan las formas y los principios del diálogo y la comunicación especialmente referidos al espacio comunicativo de la enseñanza-aprendizaje. A manera de conclusión se propone la producción de textos escritos como la posibilidad de generar encuentros de los usuarios con el mundo y la sociedad en la cual viven.

Contribución Especial para la Revista E.A.N.

*Licenciada en Filología e Idiomas. Magister en Lingüística Española del Instituto Caro y Cuervo. Docente de la Pontificia Universidad Javeriana. Actualmente vinculada al Programa Nacional de estudios Científicos en Educación, COLCIENCIAS.

**Licenciado en Filología e Idiomas. Magister en Lingüística Española del Instituto Caro y Cuervo. Profesor Tiempo Completo del Programa de Planeación para el Desarrollo Social, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

INTRODUCCION

La práctica comunicativa a la cual el estudiante se enfrenta implica transformar su acción de interlocutor principalmente activo a receptor pasivo de instrucciones, órdenes, informaciones y sentidos impuestos. Esta nueva situación se hace incluso negando de plano su experiencia sociocultural. Así el mundo escolar se desenvuelve en actos comunicativos que no le son significativos pues se encuentran descontextualizados de su entorno inmediato.

En relación con el proceso enseñanza-aprendizaje de la lengua materna, la situación descrita anteriormente es una práctica regular. Así, el español no se constituye en herramienta para la construcción de conocimiento ni ayuda a suplir las necesidades de la interacción social.

Los ámbitos culturales en los cuales se desenvuelven tanto adolescentes como maestros en la actualidad se radicalizan aún más: los propósitos de cada quien obedecen a intereses y expectativas muy singulares. El espacio de encuentro (el escolar) no se toma como tal. Los unos y los otros coinciden en tiempos, pero muy difícilmente en intenciones.

Si se ha de cumplir un proceso de socialización hacia el conocimiento y hacia la formación, es de suma urgencia iniciar procesos de concertación que convoquen las intenciones y que, sobre todo, no desconozcan al otro. Se ha de partir entonces, de los ámbitos culturales extraescolares para actuar en lo escolar. En especial cuando el adolescente enfrenta los cambios impuestos por la sociedad de consumo con todas sus implicaciones de nuevas relaciones, distintos intereses y diversos diccionarios.

REFLEXIONES INICIALES

La práctica docente puede y debería obligar a pensar en sus propias situaciones y en sus consecuencias; consecuencias que, por supuesto, van más allá del ámbito escolar: ya que estas como creación social derivan en la interacción de la sociedad. En este sentido el proceso de la práctica pedagógica de la lengua materna no se exime de tal devenir.

El espacio escolar, como institución socializadora, funciona si logra que sus participantes alcancen las motivaciones adecuadas para el ejercicio de sus roles a plenitud. Sin embargo, en reiteradas ocasiones, este ejercicio conlleva que el individuo asuma acciones desde sus propias motivaciones. En otras palabras, los roles institucionales se colocan en distinta perspectiva: el maestro ve al joven que acude a la escuela como el

alumno que va a «aprender», el alumno asiste a la escuela como el joven que va a «socializarse».

El proceso de industrialización, como es bien sabido, generó relaciones y saberes más complejos. La familia delegó en la institución escolar el compromiso de formar al niño y al joven en conocimientos, en valores y en capacitación laboral. En este sentido, se asiste a la escuela para aprender, y el aprendizaje gira en torno a la verdad -entendida ésta no como aquella que se construye sino como algo hecho y absoluto-. Así, la repetición constituye la meta del aprendizaje. Es importante, por ejemplo, saber qué es un sustantivo sin interesar el porqué ni el para qué.

Así las cosas, el pretendido acercamiento a través del conocimiento sólo está generando alejamiento: para el estudiante la escuela implica memorización, cumplimiento de normas, disciplina y poco de conocimientos y también bastante de "copia"; para el docente impartir conocimiento, hacer cumplir las normas, castigar la indisciplina y sancionar la copia constituyen acciones necesarias para formar el futuro adulto.

Por supuesto, la práctica pedagógica de la lengua materna no escapa de esta situación: así el maestro «motiva» al estudiante a la abstracción de conocimientos gramaticales sin recuperar ni apreciar su contexto de comunicación cotidiana, no se recuperan ni se incorporan elementos lingüísticos adquiridos a través de la socialización del joven.

Para el estudiante la lengua materna es un «motivo» y un mecanismo para la adquisición de su sistema de valores y de sus modelos de conducta. Dos intencionalidades distintas que se fundamentan en visiones diversas de la funcionalidad de la lengua: por una parte se visualiza como objeto del conocimiento alejado del evento cotidiano; por otra, sólo existe en tanto elemento de los eventos cotidianos y no como herramienta para y del conocimiento.

No es difícil reconocer que el lenguaje del niño en la etapa anterior a la escolaridad está ligado a la acción y sirve para diversos fines. El niño no sólo comprende el habla del adulto, sino que hace esfuerzos por explicitar sus propósitos comunicativos. Esto significa que ejercita igualmente su competencia tanto para la comprensión (escucha) como para la producción del lenguaje (toma de la palabra).

La llegada a la escuela le presenta una situación completamente diferente. Pareciera que ahora el derecho de la palabra fuese privilegio del adulto (maestro) y de ahí se derivara la disminución del habla del niño.

Una de las causas de esta nueva situación reside en el hecho de que el lenguaje, antes que acompañar y servir de apoyo a los procesos naturales del conocimiento y la interacción, se ve ligado a una nueva tarea considerada primordial para la escuela: la inmersión del niño en el mundo de la normatividad escolar.¹

LA ESCUELA ES CHÉVERE, ESTUDIAR NO... el papel que deben jugar siendo niños y jóvenes es el de ser estudiantes, no hay alternativa. Ellos van al colegio por complacer a «otros» pero no encuentran allí la motivación suficiente para quedarse (refiriéndose a la razón académica de los colegios). Si lo hacen es porque sus padres no les permiten estar fuera de la escuela, pero allí afortunadamente encuentran a sus PARES quienes se convierten en la razón más importante para asistir al colegio.

La circulación del conocimiento es lo menos importante para los adolescentes... Los saberes que se dan en los colegios son repetitivos, automatizados, por eso pierden en encanto para los adolescentes. Si los mismos fueran interesantes a lo mejor otro sería el sentido de la educación.²

El postulado anterior nos conduce a cuestionar el por qué la clase de español se hace, definitivamente, carente de interés. Al respecto Browckart I.P.(1985) en su texto «Las ciencias del lenguaje, ¿Un desafío para la enseñanza?» refería que la pedagogía de las lenguas ha estado íntimamente relacionada con hacer lingüística aplicada en el aula de clase.

Los factores para generar cambios frente a la clase de español, seguramente, son múltiples; se menciona aquí, dentro de la delimitación del presente escrito, uno solo: la mediación de intenciones; en este caso, lograr que el desarrollo de la actividad escolar referida a la lengua materna se origine en la vivencia comunicativa hacia la producción y comprensión efectiva de textos.

De acuerdo con Néstor García Canclini(1995), estamos frente al mundo cultural del consumidor: un mundo que ha impuesto ciertas formas de comunicación y de comportamiento, en especial para las generaciones más jóvenes, y en el cual es imposible pretender un retorno a valores y visiones absolutas. Esto quiere decir que los mundos culturales en los cuales se desenvuelven maestros y educandos pueden y deben convivir y que sus mediatizaciones comunicativas no son, necesariamente, excluyentes. Aún más cuando la escuela, desde lo social y lo cultural, se sigue asumiendo como el lugar de formación y de asistencia obligatoria para las generaciones futuras.

De otra parte, es innegable que la lingüística como ciencia social ha alcanzado un altísimo grado de formalización que la ha llevado, incluso, a ser denominada como la ciencia del siglo XX. Sin embargo, sus avances corren el riesgo de quedar en el ámbito de la repetición de teorías y de modelos si en la práctica escolar no se logra primero integrar la evidente fractura de los mundos culturales referidos. De ahí que más allá de la teorización acerca del hecho pragmático del lenguaje, la escuela y, en particular, el maestro deben considerar que toda interacción social constituye un contexto de negociaciones e interacciones; es decir, un contexto posibilitador o socializador.

Acercarse de esta manera a la enseñanza de la lengua materna, es tratar de entender la comunicación de los miembros de una cultura: las acciones del usuario de la lengua en situaciones sociales específicas, sus conocimientos, sus creencias, sus opiniones y la manera como los asume guiado por sus necesidades y experiencias cotidianas, por sus valores y creencias, por sus oportunidades y limitaciones.

Así, para el encuentro de dos maneras particulares de habla en el contexto de la clase, el docente ha de tener en cuenta las motivaciones de sus alumnos y tratar de partir de ellas para intentar alcanzar sus propias motivaciones frente a la funcionalidad de la lengua materna: desde la verbalización del educando y desde su entorno textual qué decir, cómo decirlo y para qué decirlo.

La propuesta es, entonces, recuperar los conceptos «lingüísticos» que se manipulan inconscientemente en las comunicaciones orales cotidianas (desde su cultura) y, desde allí, crear situaciones que, a manera de resultado, repercutan en una mejora de sus actividades en la comprensión y producción de textos escritos (paso a la culturas de los adultos, si lo desea).

LENGUAJE, LENGUA Y CULTURA

Múltiples son las definiciones de cultura y la discusión respecto del concepto resulta interminable. Sin embargo se coincide en relacionarla con el imaginario simbólico compartido por una comunidad, con el valor simbólico de las prácticas sociales.

¹ CAICEDO, Max. Introducción a la sociolingüística. Cali: Universidad del Valle, 1991.

² PINTO DE CACERES, Cecilia et al. Etnometodología de las lenguas. Bogotá: Universidad Nacional, 1988.

Max Caicedo (1991) en su obra «Introducción a la sociolingüística» acude a la definición de cultura expresada por Goodenough con el fin de hacer claridad en la relación entre el lenguaje, la cultura y la sociedad. Allí se argumenta que la cultura se compone de todo aquello que el ser humano debe saber y creer en una sociedad con el objeto de cumplir con las normas instauradas socialmente.³

De otra parte, se afirma que la cultura consiste en formas de comportamiento, explícitas o implícitas, adquiridas y transmitidas mediante símbolos y constituye el patrimonio singularizador de los grupos humanos; el núcleo esencial de la cultura son las ideas tradicionales y especialmente los valores vinculados a ellas. Los sistemas de culturas pueden ser considerados, por una parte, como productos de la acción y, por otra, como elementos condicionantes de la acción futura.⁴

Al aceptar la cultura como un producto del aprendizaje humano se acepta, por lo tanto, que este aprendizaje sólo puede residir en forma de conocimiento en la mente de los individuos de la comunidad. Al respecto, Patiño Rosselli (1972) expuso en alguna oportunidad que «como dentro de cualquier sociedad humana, pensamiento, cosmovisión y cultura son cosas íntimamente vinculadas, debe reconocerse que el lenguaje juega también, frente a la cultura en general, ese papel de ordenador y de horizonte infranqueable».⁵

En este orden de ideas, la cultura forma patrones de comportamiento y gran parte de la conducta humana se ve mediada por la lengua. El aprendizaje de la lengua materna se da en el contexto de un marco de conducta en que las normas de la cultura se representan y se enuncian para el hablante; este contexto es, a la vez, marco de regulación, de instrucción y de interacción personal. En otras palabras, el individuo es, recíprocamente, «socializado» en los sistemas de valores y en los modelos de conducta mediante el uso del lenguaje, al mismo tiempo que lo aprende.

La lengua es, pues, un producto del ser humano que sirve de instrumento para interpretar los demás hechos culturales. Según Avila R.(1993), a esto habría que agregar algo importante: frente a otros aspectos de la cultura que deben aprenderse, la lengua se adquiere -no se aprende-, porque su asimilación es inconsciente. (Naturalmente, se hace referencia a la lengua hablada, pues la lengua escrita presenta otro proceso).⁶

LENGUAJE, CONOCIMIENTO Y SOCIEDAD

Según Halliday M.A.K.(1982), el proceso de aprendizaje de la lengua materna puede considerarse desde un punto de vista funcional, interpretándolo como un dominio progresivo de algunas de las funciones básicas del lenguaje y como constitución de un «potencial de significados» respecto de cada una. El lenguaje se considera como la codificación de un «potencial de conducta» en un «potencial de significado»; es decir, como un medio de expresar lo que el organismo humano «puede hacer» transformándolo en lo que «puede significar».⁷

Cuando se describe al lenguaje como un potencial de significado, se hace alusión a lo que el hablante puede hacer, es decir, cuando lo que puede hacer como hablante-oyente equivale a lo que «puede significar».



La lengua que un individuo aprende y comparte con los otros individuos de la comunidad está íntimamente ligada con los significados de los conceptos que él aprende de y con su comunidad durante el proceso de socialización; es decir, que en este proceso le dan la significación de los distintos conceptos regularmente compartidos, estructurados y convencionalizados. El lenguaje se constituye así en el factor

fundamental para transmitir y adquirir el conocimiento. Al respecto Bernstein (citado por Halliday 1982) afirma que la forma de relación social o, de manera más genérica, la estructura social genera diferentes formas o códigos y estos códigos transmiten en esencia cultura, limitando así la conducta.

En lo tocante a la relación lenguaje, cultura y conducta, Halliday encuentra en las teorías de Bernstein el énfasis en la estructura social como nexo entre estos elementos. Pues se asevera que en el contexto de un lenguaje común, en un sentido de código general, surgirán formas lingüísticas, modas de habla distintas, que inducen en los hablantes diferentes maneras de vincularse a los objetos y a las personas.

³ PATIÑO ROSSELLI, Carlos. El lenguaje como expresión social. Bogotá: Dirección General de Integración y Desarrollo de la Comunidad, Ministerio de Gobierno, 1972.

⁴ AVILA, Raúl. Lengua y cultura. México: Trillas, 1993.

⁵ HALLIDAY, M.A.K. El lenguaje como semiótica social: La interpretación social del lenguaje y del significado. México: Fondo de Cultura Económica, 1982. p. 278-279.

⁶ ATLANTIDA, Op. Cit. p. 154.

⁷ ONG, Walter. Oralidad y escritura: Tecnologías de la palabra. México: Fondo de Cultura Económica, 1987.

Las «modas de habla» son de naturaleza sociosemiótica; son patrones de significados que surgen de manera más o menos consistente, en contextos particulares, especialmente en aquellos vinculados a la socialización.

Una forma de habla común transmite mucho más que palabras; transmite un acervo oculto de supuestos compartidos, una conciencia colectiva que constituye el vínculo social. Lo que importa no es tanto el entorno lingüístico, en el sentido de qué lengua o dialecto se aprende a hablar, sino el entorno cultural o subcultural, pues éste queda encerrado en el lenguaje y es transmitido por él. En otras palabras, la «diferencia de lenguaje», tema algo común en los investigadores, pero de la que tanto se quejan los maestros y la cual ven como «cosa negativa», puede ser importante, pero de serlo, sería una diferencia de función más que de forma.

El contexto de las actuales diferencias culturales entre el mundo adolescente y el mundo adulto, parecen acentuar barreras entre modas de habla. El mundo cultural del adolescente (estudiante) se circunscribe, desde el punto de vista signico, a la imagen y a la verbalización oral en tanto que consumo; es decir, un alto grado de socialización basado en la masmeditización es decir, en la «marca del producto» y el encuentro con sus pares en espacios públicos cerrados. Por su parte el maestro insiste y persiste en el conocimiento *per se*, como motivación para la atracción del joven al ámbito escolar y sus roles.

LENGUAJE Y SITUACION

La capacidad para dominar las variedades del lenguaje adecuadas a los diferentes usos es una de las piedras angulares del éxito lingüístico, y no lo es menos para el educando. En esencia, eso implica que el lenguaje sólo surge a la existencia cuando funciona en algún medio. No se experimenta el lenguaje en aislamiento, sino siempre en relación con algún escenario, con algún antecedente de personas, actos y sucesos de los que derivan su significado las cosas que se dicen; es decir, en una constante relación con la propia motivación hacia la interacción comunicativa y la realización de cierto tipo de textos.

Por eso, alcanzar éxitos en la comprensión y producción de textos en español implica, en estos momentos, cambios en la visión de las directrices escolares asociadas siempre desde el mundo del adulto, sin considerar que

...los jóvenes no están interesados en las mismas cosas que los adultos y que, en consecuencia, no se esfuerzan por desempeñar los roles que los adultos esperan de ellos. Sin embargo sí desempeñan roles. ¿De dónde proviene su motivación? Posiblemente de la sociedad, pero esto llevó a pensar que la sociedad ofrece una diversidad de posibilidades, además de aquellas que esperan los padres y los maestros.⁸

En general, la habilidad para utilizar el lenguaje en contextos abstractos e indirectos permite distinguir el habla de los adultos de la de los niños; aprender una lengua, y por extensión la forma escrita de la materna, consiste en aprender a librarla de las restricciones del entorno inmediato. Esto se alcanzaría si en el entorno escolar se parte de reconocer y recuperar los múltiples - y no poco complicados- eventos de acción comunicativa

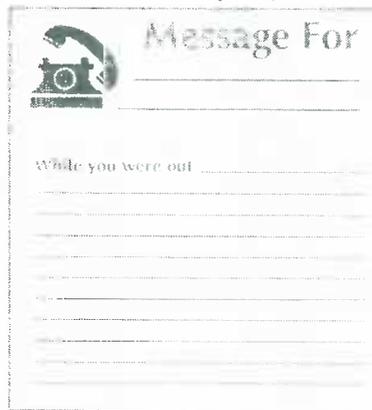
juvenil: su música, sus «dioses», sus temas y, sobre todo, su interés inmediatista de vivir el momento sin la preocupación adulta por el futuro.

LA LENGUA HABLADA Y LA LENGUA ESCRITA

La lengua hablada y la lengua escrita son diferenciales porque la situación comunicativa en que se producen es diferente. Al escribir es necesario tomar en cuenta la experiencia de un

interlocutor no inmediato: el lector. La autorregulación de quien escribe para ajustarse a la capacidad de comprensión del posible lector no puede tomar en cuenta las relaciones inmediatas del otro como en la lengua hablada, porque no existen. Para Ong (1987) la escritura es, también, una operación solipsista; pues al componer un texto, al «escribir» algo, quien produce el enunciado por escrito también está solo.⁹ La palabra en su ambiente natural oral forma parte de un presente existencial real. Sin embargo, la palabra escrita se encuentra sola en un texto.

Por eso, además de considerar la cultura del lector, el escritor no se puede apoyar en un contexto situacional como en la lengua hablada; tiene que crearlo: pasar de su cultura cotidiana a otros ámbitos. La escritura supone una organización del pensamiento más rigurosa que la necesaria al hablar; requiere explicitud y a la vez economía: no se permite el apoyarse en supuestos ni tampoco repetir ideas o caer en redundancias excesivas.



⁸ GARCIA MARQUEZ, Gabriel. Por un país al alcance de los niños. En: MISION CIENCIA, EDUCACION Y DESARROLLO: Tomo I, 1996.

⁹ HALLIDAY, Op. Cit. p. 272.

COMPRESION Y PRODUCCION

Lo escrito, por último, implica un compromiso mayor que lo hablado, porque lo escrito queda. Por contraste con el habla natural, oral, la escritura es completamente artificial. No hay manera de escribir «naturalmente». Sin embargo, en todos los maravillosos mundos que descubre la escritura todavía le es inherente y en ellos vive la palabra hablada. Todos los textos escritos se relacionan, de alguna manera, con el mundo del sonido, el ambiente natural del lenguaje, para transmitir sus significados. «Leer» un texto quiere decir convertirlo en sonidos, en voz alta o en la imaginación, sílaba por sílaba en una lectura lenta o a grandes rasgos en una rápida. La escritura nunca puede prescindir de la oralidad. El proceso de poner por escrito una lengua hablada es regido por reglas ideadas conscientemente, definibles. Un principio para alcanzar destrezas en la actividad del cambio, surge cuando se toma en cuenta que las estructuras orales a menudo acuden a la pragmática (la conveniencia del hablante), mientras que las estructuras caligráficas están más pendientes de la sintaxis (la organización del discurso mismo). El discurso escrito despliega una gramática más elaborada y fija que el discurso oral ya que, para transmitir significado, depende sólo de la estructura lingüística, dado que carece de los contextos existenciales plenos normales que rodean el discurso oral y ayudan a determinar el significado en éste, de manera un poco independiente de la gramática.

Las metodologías utilizadas regularmente en la escuela para la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura, hacen que la lengua escrita se encuentre desvinculada de lo que el usuario puede y quiere significar. Cuando la práctica escrita se encuentra divorciada del resto de la experiencia lingüística y de la experiencia en el aprendizaje lingüístico, se constituye en tarea hueca y desprovista de significado. Por eso, en el proceso de enseñanza-aprendizaje es necesario considerar seriamente el lenguaje hablado desde el contexto y los escenarios de su actualización; no es olvidarse del lenguaje escrito, sino un medio para llegar a él. Así quizá se daría el momento para posibilitar en el joven la preocupación por comprender textos que le explican el mundo donde vive e intente producir textos para explicar(se) el ámbito desde el cual vive el mundo. ¿Sería así el texto posibilitador de encuentros?. Si partimos del conocimiento inconsciente que se tiene de la lengua oral, tal vez sea más fácil para los educandos pasar a la lengua escrita. Sería pasar de códigos basados en el lenguaje oral a códigos basados en textos, con todo lo que esto implicaría en la actividad escolar: cambio de paradigma conceptual, objetividad frente al conocimiento... Sin embargo, desde el adulto quien ahora mismo escribe, se entiende que la tarea de la educación y sus implicaciones no es nada fácil y se reconoce también la existencia de diversas investigaciones que

pretenden aportar a las no pocas problemáticas en la producción y comprensión de textos. Quizás aquí sólo se manifiesta muy desde la visión etnográfica la urgencia por «integrar» acciones e investigaciones aisladas y, sobre todo, la necesidad de considerar el contexto sociocultural donde se desenvuelven las vidas humanas y que cualquier consideración en la investigación o en la práctica de la disertación escrita no puede dejar de lado el contexto (entorno sociosemiótico), las situaciones (circunstancias y motivaciones) y los escenarios (espacios) de las acciones de las personas, en especial si a la práctica de la educación nos referimos:

Una educación desde la cuna hasta la tumba, inconforme y reflexiva, que nos inspire un nuevo modo de pensar y nos incite a descubrir quiénes somos en una sociedad que se quiera más a sí misma... Que aproveche al máximo nuestra creatividad inagotable... Que integre las ciencias y las artes a la canasta familiar...¹⁰

Desde esta perspectiva, tan sólo se enfatiza que lo «más importante es hacer explícitas las cualidades positivas del medio ajeno a la escuela y construir sobre esa base el proceso de enseñanza; si esto es cierto en general, entonces en ningún lugar es aplicable de manera más particular que en el dominio del lenguaje»¹¹

BIBLIOGRAFIA

CAICEDO, Max. Introducción a la sociolingüística. Cali: Universidad del Valle, 1991.

PINTO DE CACERES, Cecilia et al. Etnometodología de las lenguas. Bogotá: Universidad Nacional, 1988.

PATIÑO ROSSELLI, Carlos. El lenguaje como expresión social. Bogotá: Dirección General de Integración y Desarrollo de la Comunidad, Ministerio de Gobierno, 1972.

AVILA, Raúl. Lengua y cultura. México: Trillas, 1993.

HALLIDAY, M.A.K. El lenguaje como semiótica social: La interpretación social del lenguaje y del significado. México: Fondo de Cultura Económica, 1982.

ONG, Walter. Oralidad y escritura: Tecnologías de la palabra. México: Fondo de Cultura Económica, 1987.

GARCIA MARQUEZ, Gabriel. Por un país al alcance de los niños. En: MISION CIENCIA, EDUCACION Y DESARROLLO: Tomo I, 1996.

¹⁰ GARCIA MARQUEZ, Gabriel. Por un país al alcance de los niños. En: MISION CIENCIA, EDUCACION Y DESARROLLO: Tomo I, 1996.

¹¹ HALLIDAY, Op. Cit. p. 272.