

Interacción y lenguaje: para una pedagogía de la convivencia social¹

Alfonso Cárdenas Páez²

Introducción

El contexto de este trabajo es la línea de investigación *Un marco semiótico discursivo y socio cognitivo para la enseñanza del lenguaje*, donde se plantea que uno de los procesos pedagógicos del lenguaje es la interacción. Allí se propone que entre ésta y el pensamiento, la lectura y la escritura existe una estrecha relación que depende de la manera como las funciones comunicativa, significativa y expresiva, y los valores éticos, cognitivos y estéticos, contribuyen al ejercicio del lenguaje para la vida y para el aprendizaje.

De acuerdo con estos trazos, es interés de este trabajo que los sujetos – maestros y estudiantes– tomen conciencia del conocimiento y del comportamiento, de las maneras cómo piensan y proyectan sus relaciones sociales en el aula de clase, con miras a lograr una mejor calidad educativa a través del lenguaje. Los fundamentos de esta pretensión son la teoría de la acción comunicativa y de la interacción discursiva. El objetivo final es sugerir algunas estrategias pedagógicas orientadas a la construcción de actitudes y valores para la convivencia social, sobre la base de las observaciones y análisis adelantados durante la investigación.

La interacción como problema

Una de las evidencias que sirve de punto de partida a esta investigación consiste en que la didáctica de la comunicación es recurrente en el manejo metodológico de tres criterios cuyos puntos de vista han sido las habilidades³, la concepción sistemática de la lengua y la transparencia del significado; en consecuencia, el olvido del sentido.

1 Este trabajo se basa en la investigación DLE-033-99, patrocinada por UPN-CIUP y titulada “Un marco semiótico discursivo y socio cognitivo para la enseñanza del lenguaje”.

2 Doctorado Interinstitucional en Educación, Énfasis de Lenguaje. Universidad Pedagógica Nacional.

3 De acuerdo con datos de la investigación y ante la variedad de enfoques lingüísticos, mediante los cuales se evalúan las propuestas del Ministerio de Educación Nacional, el 78% de los maestros encuestados coincide en la necesidad de formular un marco coherente que aborde el lenguaje como objeto pedagógico.

La insistencia en las habilidades, además de la sinonimia⁴ creada con las competencias, no ha producido los resultados esperados; el papel atribuido a las habilidades comunicativas⁵ orales predispone –además de la confusión reinante– a no ver la totalidad⁶ del lenguaje y su influencia en el ser y hacer del estudiante, así como en sus transformaciones. Además, el manejo abstracto de la lengua desconoce su funcionamiento, pues la concepción sistemática se concentra en relaciones inmanentes para basar en ellas los objetivos instruccionales, sobre los cuales se hace la evaluación de los aprendizajes.

Así, en los varios niveles formales de la educación poco se ha contribuido al uso interactivo del lenguaje pues su alternativa pedagógica sigue siendo el metalenguaje. Al no atender a los procesos⁷, la condición marginal de las habilidades y de los objetivos con respecto a los contextos⁸ supone una visión poco crítica de la educación que no es *neutra ni ajena a las valoraciones, interpretaciones y sesgos ideológicos característicos de su naturaleza de fenómeno social*. De ahí que la educación por objetivos y en aras del éxito académico del estudiante descuida el rendimiento social de los mismos. La supuesta capacidad predictiva de los objetivos deja por fuera los órdenes descriptivo e interpretativo ya que oculta que *el éxito de los aprendizajes es producto de la calidad del modelo cognitivo y comportamental del estudiante*. Aquí se hace notar la condición fenomenológica del sentido en cuanto nuestras percepciones de la realidad, las actitudes y la valoración del entorno social serán tanto más ricos cuanto mejor sean los modelos desde los cuales abordemos su comprensión.

Otra de las caras de la escasa atención prestada al discurso radica en la confusión entre información y conocimiento. Este galimatías conduce a enredar lo cognoscitivo y lo transaccional, a pasar por alto la función prag-

-
- 4 Esta sinonimia es evidente entre maestros y aún en documentos oficiales donde se asimilan las habilidades a las competencias, las competencias a los objetivos y la comunicación al discurso.
 - 5 Este tópico reaparece en los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana del MEN, donde se insiste en ellas de manera general y abstracta, no obstante la teoría textual que recorre sus planteamientos.
 - 6 Cuando hablamos de totalidad no nos referimos a la entidad ontológica sustancial y/o existencial del lenguaje sino a una concepción que, como la aquí planteada, permite avistar la complejidad del lenguaje y la problemática del sentido.
 - 7 Esta es una de las modificaciones que se pretenden a través de los logros educativos y de los indicadores, con lo cual se supera el nivel de descontextualización y de abstracción ideal de los objetivos. Sin embargo, en la práctica educativa aún se confunden las dos categorías porque no se tiene el nivel de conciencia suficiente acerca de la pedagogía de los procesos.
 - 8 La contextualización de las habilidades obedece a tendencias del comportamiento, orientadas a asegurar resultados válidos de la acción del hombre, mediante operaciones de los planos motor, sensorial, sensomotor e intelectual. A pesar de su automatismo, están vinculadas con la experiencia práctica, hacen parte de la eficacia de los aprendizajes y están condicionadas por fines conscientes que garantizan un mínimo de errores y permiten la reacción rápida a las exigencias de la conducta humana.

mática y matética (Halliday, citado por Bruner, 1989). El énfasis cognitivo destaca entre otras cosas: un código común, la representación unívoca, el carácter denotativo, la transparencia significativa, la objetividad y la verdad en el uso del lenguaje, en detrimento de lo subjetivo. En esa dirección, el contenido proposicional es primordial y justifica el carácter descriptivo de los enunciados –casi siempre oraciones–; indica, además, el peso de la realidad objetiva y de los modelos sistemáticos, para los cuales el lenguaje es un código con funciones simétricas de emisión y de recepción que apuntan a representar lógicamente la realidad o, bien, un modelo de sujeto ideal neutral que, ajeno a las ideologías, realiza una actuación siempre normalizada.

La prelación que siempre se ha concedido al contenido proposicional en contra de los factores interactivo y estratégico (Tarone & Yule, 1991, p. 88-103), según el principio de transparencia del significado, lleva al olvido de los factores cognitivos y éticos de la comunicación y al descuido de los aspectos simbólicos e ideológicos, cuyo papel es decisivo para impedir que el mundo se conozca de manera neutral.

Un problema adicional se refiere a que, en la mutua exclusión de los modelos pedagógicos –la mayoría de veces– la comunicación no pasa de ser un enunciado más de la prédica escolar. Las estrategias, acaso una que otra pregunta o respuesta verbal de los estudiantes o el manejo de enunciados a manera de actos de habla, son mínimas dada la tendencia inveterada del maestro⁹ a hablar mientras los alumnos escuchan.

Previo a este diagnóstico y según el marco¹⁰ establecido, la interacción es uno de los aspectos sociales del discurso (Dijk, 2000) que mayor interés reviste para el proceso educativo. Sus lazos estrechos con la cosmovisión implican que el hombre al crear mundos no lo hace en abstracto sino en contextos¹¹ de intervención social que se sustentan en la pragmática (Bruner, 1994). Esos mundos, ligados al dinamismo cognitivo y comportamental de la personalidad, implican la función social del lenguaje como búsqueda y encuentro¹² con el otro, en el deseo dialógico de compartir significaciones y de adoptar comportamientos en situaciones de trato interpersonal, generadoras tanto de consenso como de disenso.

9 Vale reconocer que el 67% de 160 maestros encuestados y sobre un total de 150 respuestas, concede importancia teórica a la lingüística en la docencia del español; asimismo, un 87% reconoce que la estrategia básica de enseñanza es la exposición oral, de acuerdo con los datos de esta investigación.

10. Nos referimos al informe de investigación de A. Cárdenas, Un marco semiodiscursivo para la enseñanza del español, presentado al CIUP en diciembre de 1998.

11. Esta es una de las premisas fundamentales de la elección de varios de los procedimientos e instrumentos metodológicos, tales como la etnografía y las historias de vida; asimismo, de la perspectiva fenomenológica del sentido que toca directamente con la ambigüedad.

12 Este es uno de los supuestos fundamentales de la concepción ética del lenguaje.

Estas reflexiones inducen a pensar que los enfoques de la enseñanza de lenguas no deben centrarse de manera exclusiva en la comunicación¹³, una de las tres funciones del lenguaje. El compromiso interactivo es, además, *expresión y significación*. Las actitudes y los valores no solo dependen de la naturaleza social o psíquica, sino de vivencias, afectos y sentimientos que se integran en la expresividad y el simbolismo humano dentro de un contexto axiotímico, en donde convergen *conducta y conocimiento*, factores que se intersecan y constituyen el contexto de la construcción del sentido.

De acuerdo con lo anterior, surgen algunas preguntas necesarias para la fundamentación de una pedagogía de la interacción: ¿Cómo crear conciencia integral acerca de la interacción como factor importante en la emergencia del sentido en el aula de clase? ¿Cómo hacer que el aula se convierta en una comunidad de habla? ¿De qué manera involucrar a profesores y alumnos en interacciones discursivas que contribuyan al mejoramiento de la calidad educativa por el lenguaje?

Justificación

El origen de esta propuesta está en la necesidad de implementar uno de los cuatro procesos pedagógicos del lenguaje, formulados en la investigación *Un marco semiodiscursivo y sociocognitivo para la enseñanza del español*; más allá, su propósito fundamental es responder al principio constitucional de formar un ciudadano responsable, demócrata e integral y contribuir a que la Universidad Pedagógica Nacional asuma su papel de pionera en el campo educativo, de acuerdo con lo establecido en la Ley 30 de 1992.

A nuestro entender, la capacidad de respuesta a estos retos disminuye cuando predomina la concepción sistemática del lenguaje y su correlato con las habilidades comunicativas. Aún más, pensamos que la competencia comunicativa es un sesgo coyuntural que refleja la carencia de una concepción integral del lenguaje como constitutivo de la subjetividad del ser humano. Tal como se advierte en el proyecto marco, la enseñanza de la interacción debe acatar el renacer de comunidades locales y la generación de nuevos ámbitos de participación y de intervención democrática en contextos locales. La ruptura con las normas y los límites, la incertidumbre, la racionalidad dialógica, la contextualización, la interculturalidad, la complejidad, la simultaneidad de tiempos, etc., exigen que cada ser humano comprometa su capacidad para interactuar de manera holística sus relaciones con el mundo, consigo mismo y con la sociedad, pueda asumir actitu-

13 Esta acotación específica que, aun así se amplíe la base de la comunicación, se incurre en un sesgo que distorsiona el papel funcional del lenguaje; es preferible, entonces, distinguir las funciones en coherencia con el marco semiodiscursivo, las funciones educativas de la lengua, la cosmovisión, los poderes y aparatos del lenguaje.

des personalizantes y construir *valores cognitivos, éticos y estéticos* desde el punto de vista del contenido imaginario, simbólico, lógico e ideológico como constituyentes del proceso pedagógico del sentido.

Objetivos del proyecto

Alrededor de estos planteamientos y considerando las finalidades de la investigación: a) definir un marco teórico suficientemente amplio, basado en las relaciones sociocognitivas y semiodiscursivas que produce el uso cotidiano del lenguaje durante las relaciones de interacción, a la luz de los desarrollos actuales de la sociología y la psicología del conocimiento, así como de la semiolingüística y la teoría discursiva; y b) formular los principios de la pedagogía de la interacción y establecer las estrategias didácticas que puedan contribuir al mejoramiento de la calidad educativa en cuanto a la colaboración, la participación, el respeto y la democratización a través de los procesos pedagógicos del lenguaje, este trabajo se propone los siguientes objetivos:

Generales

- Interrogar los modelos de enseñanza de la comunicación con base en habilidades y en la competencia comunicativa.
- Contextualizar dentro de la concepción semiodiscursiva y sociocognitiva la interacción como uno de los procesos formativos del lenguaje, con base en actitudes y valores.

Específicos

- Analizar a la luz de principios semióticos, discursivos, sociales y cognitivos los modelos curriculares en el uso de la enseñanza interactiva del español en la educación básica.
- Recabar datos acerca de las fortalezas y debilidades, así como diseñar, aplicar y evaluar estrategias para la enseñanza de la interacción y el fomento de la convivencia social con base en actitudes y valores.

Visiones acerca del problema

Antecedentes

En el contexto universal, se abren dos horizontes: uno teórico fundamentado en los planteamientos de Bajtín (1986, 1992, 1997), Habermas (1989a, 1989b) y Dijk (2000), y otro pedagógico, relacionado con la *teoría crítica* y los efectos educativos de la acción comunicativa según Carr & Kemmis (1988) y Young (1992). Pasando de largo sobre el horizonte teórico y sus proponentes, centramos la atención en lo pedagógico. Carr & Kemmis, al

revisar las posturas sobre la educación, formulan algunos principios donde se destacan la actitud crítica frente al positivismo, la racionalidad dialógica y sus nexos con las facetas formativas del ser humano, la necesidad de conciliar teoría y práctica, y de validar las categorías interpretativas de los maestros. Asimismo, consideran la motivación de la acción humana con base en intereses y la propuesta de una pragmática universal centrada en el uso interactivo del lenguaje. Young, alrededor de una lingüística crítica de carácter social, político y humanístico, destaca la educación como un proceso ideológico, orientado a que la enseñanza produzca aprendizajes, es decir, pensamiento y valores sobre un determinado objeto de la actividad humana. Para ello propone la implementación de la “clase de discurso”, es decir, la clase interactiva previa a la configuración del aula como “comunidad de fines” marcada por la pregunta como estrategia pedagógica.

En el campo latinoamericano se puede mencionar la investigación de Lourdes Denis Santana (1995), profesora venezolana, cuyo interés se enmarca en el estudio de los “valores en el aula”. En esta investigación, la autora escudriña la complejidad en el aula, enfoca su proyecto en la búsqueda del significado de los valores, apostando al descubrimiento del significado entre la Modernidad y la Postmodernidad, para concluir en la apertura contextual de los valores, pero sin una referencia específica al lenguaje y a las posturas teóricas detalladas en este proyecto.

En Colombia, se destacan la propuesta de ARCOD (1994), María Cristina Martínez (1994), Mockus y otros (1995), Gómez, M. A. (1996) y Gómez, L. F. (2000 y 2003). El primero de estos documentos, refiere la investigación de varios docentes alrededor de la necesidad de instaurar una educación con base en la acción comunicativa, pero no adelanta reflexión alguna sobre el lenguaje como objeto pedagógico, pues se aceptan sin discusión las versiones positivista y/o racionalista reconocidas. Martínez adopta las tesis de Halliday y propone una pedagogía apoyada en el análisis del discurso de textos didácticos relativos a las ciencias básicas y sociales, pero no alude específicamente a la interacción o al lenguaje como objeto pedagógico. Mockus y otros y Gómez coinciden con nuestro punto de vista, pues recogen la teoría de la acción comunicativa, sin descuidar los factores analógicos que apuntalan nuestro planteamiento. Más allá de las diferencias específicas, ambos reconocen que el entendimiento se rige por reglas que se siguen, que pueden justificarse en su corrección y que hacen parte de la competencia comunicativa. La validez de esas reglas depende de las máximas de *verdad*, *inteligibilidad*, *sinceridad* y *corrección* que afectan en distinto rango la interacción comunicativa. Por su parte, Luis Fernando Gómez centra su atención en los códigos elaborados y restringidos y en la manera como estos pueden contribuir a la mejoría de la calidad educativa. En estas dos investigaciones, tampoco hay una reflexión sobre los dos asuntos referidos.

En el plano institucional, existen algunos adelantos en el informe de investigación *Un marco semiodiscursivo y sociocognitivo para la docencia del lenguaje*. En este documento se elabora un diagnóstico de la enseñanza del español, se aborda la concepción del lenguaje como objeto pedagógico, destacando en su orden, su naturaleza semiótica y discursiva, y su función social y cognitiva; se proponen tres funciones de la enseñanza para la vida, para el aprendizaje y como objeto de conocimiento; se destacan los procesos pedagógicos de pensamiento, interacción, lectura y escritura y, por último, se trazan las grandes líneas de una pedagogía plural del lenguaje. Como se desprende de lo anterior, esta investigación es relevante y se justifica desde el punto de vista conceptual y contextual, tal como lo prevé el PEI de la Universidad Pedagógica Nacional.

Fundamentos teóricos

La interacción¹⁴ es un proceso temporal cuyas características la identifican y vinculan con otros procesos típicos de la formación de la personalidad: es *constructiva* y *anticipativa*¹⁵. Como encuentro entre personas, es un proceso activo y receptivo que genera intercambio –producción-recepción– simbólico y cultural. Pero, ante todo, es un espacio de vivencias y de regulación de posibilidades humanas cuya plenitud es el ejercicio de la libertad. Como encuentro cotidiano entre el *yo* y el *otro*, en el cual, a través de la comprensión mutua, se generan diálogos, acuerdos, consensos y acciones recíprocas, pone en juego enunciados plenos de intenciones y marcos de conocimiento que sustentan la convivencia entre los sujetos del acto interlocutivo en condiciones éticas (Bajtín, 1997 y Habermas, 1989).

Desde el punto de vista del lenguaje, *la comunicación humana es un sistema de base cognoscitiva y comportamental* que conforma lo que Halliday & Hasan (1989) llaman la *configuración contextual*, organizada en tres niveles sociosemióticos que alimentan los actos significativos cotidianos, a través de los cuales las personas “representan” las relaciones sociales, afirman su condición y sus papeles, y comparten sistemas de valor y de conocimiento (Halliday, 1986).

14 Para el caso de esta investigación, vale la pena anotar que el tipo de interacción verbal que nos interesa es la que efectúan dos personas que se relacionan cara a cara o de manera escrita. No cuenta dentro de nuestros propósitos la que se establece a través de tecnologías basadas en la mediación informática.

15 Es constructiva en la medida en que se elabora sobre la experiencia social acumulada por el hombre en su entorno familiar y social, tanto en el sentido de las situaciones como en el de los ambientes; y, en segundo lugar, a partir de la asimilación de nuevas experiencias que reajustan y transforman los esquemas de comportamiento del individuo. Es anticipativa porque garantiza el control predictivo sobre los comportamientos y la eficacia de los mismos en diferentes momentos de la vida. En términos de la teoría crítica, la anticipación adopta el carácter reconstructivo propio del reconocimiento de reglas que rigen el comportamiento humano.

Lo anterior quiere decir que los fenómenos de la realidad cobran sentido –conocimiento y valor– gracias al uso del lenguaje como acción social que permite tender puentes dialógicos entre los sujetos, sus diferentes puntos de vista y los diversos contextos de construcción cognitiva y de ejercicio de la conducta humana.

La construcción sociocognitiva del sujeto

Uno de los papeles básicos de la interacción es la construcción del sujeto en diversos ámbitos como la familia, la Escuela y la sociedad, donde se generan actitudes y valores sin los cuales es imposible el desarrollo cognitivo, ético y estético del ser humano. Estos ámbitos se amplían en la Escuela o comunidad donde las relaciones familiares basadas en lazos de sangre, afectos y sentimientos cambian en función de la amistad, la autoridad y las jerarquías que la nueva comunidad propone. Desde el punto de vista de la racionalidad dialógica, la visión de mundo se diversifica y, por tanto, se hace irreductible a uno solo de sus elementos; asimismo, incorpora los principios que regirán la vida sociocognitiva de la persona.

El sujeto sociocognitivo, según los contextos de formación y de ejecución, responde activamente a las condiciones y necesidades surgidas de esos contextos y adapta su conocimiento y su comportamiento a esas condiciones y necesidades, gracias a la *arquitectura funcional* (Rivière, 1978) que le corresponde como ser humano.

El sujeto discursivo y la intersubjetividad

El sujeto, al situarse frente al mundo, frente a sí mismo y frente al otro, define puntos de vista y aprende a compartir y conciliar estrategias para construir una visión tridimensional, uno de cuyos rasgos es su transformación en *sujeto modal*, con capacidad para optar de manera libre, razonada y argumentada frente al mundo vivido.

La interacción, entonces, implica la intersubjetividad como contexto de encuentro con otra conciencia (Berger & Luckmann, 1993) y otra conducta que construyen el mundo en su propia perspectiva, a la par que garantiza el intercambio cognoscitivo, social y emocional gracias a la *mediación* del lenguaje; este proceso incide en el convivir humano en comunidad y facilita la interiorización personal de lo producido culturalmente en el seno de la sociedad. El hombre es persona (Marquínez Argote y otros, 1986) que conjuga diferencias específicas con características universales de orden biológico y cultural y que comparte con otras personas en la actividad social conjunta.

La interacción discursiva y la cultura

La interacción discursiva en función pedagógica entraña –más allá del aparato sistémico– la semiosis y el discurso en su relación con el conocimiento y el comportamiento en contextos culturales, sociales e históricos. Es dentro de estos contextos de aprendizaje donde se reconoce el papel humanístico del lenguaje y su incidencia en el desarrollo humano, así como las maneras como se nos revelan las dimensiones imaginaria, simbólica, industrial, institucional y valorativa de la cultura. Esta travesía del sentido interviene en saberes y prácticas acumuladas por la comunidad a la cual el hablante pertenece, lo mismo que en el desarrollo del conjunto de actitudes y de valores que le son propios a sus miembros.

La cultura se aprende en sociedad gracias a la *palabra* en sus varias manifestaciones que –de ser tenidas en cuenta– dan relieve pedagógico al lenguaje de manera que se potencie discursivamente la interacción maestro-alumno y se fomente la conciencia pragmática del uso discursivo. No en vano, la convalidación recíproca de conocimientos y comportamientos se basa en la aceptación de la capacidad semiótica y discursiva que, para el caso del lenguaje verbal, dependen de pretensiones de validez de la acción comunicativa (Habermas, 1989).

El lenguaje y la educación por actitudes y valores

La relación estrecha entre actitudes, valores y lenguaje nos dice que los estratos de la actividad humana son resultado del intento de darle sentido a lo vivido y de vivir humanamente en sociedad. El sentido se produce porque nada es indiferente a las vivencias del hombre que siente y conoce, describe, explica e interpreta, pero también valora, para decir tanto del mundo y del otro como de sí mismo.

Es en este marco donde las actitudes adquieren su expresividad manifiesta en posturas, metáforas y símbolos que acusan posiciones frente a las cosas, los acontecimientos o las personas a manera de respuestas positivas o negativas y que se modalizan en forma de *opiniones, puntos de vista, estereotipos y prejuicios*. En estos contextos axiológicos también surgen los valores, lo que, en palabras de Bajtín (1986), significa que la realidad es conocida y valorada y, por tanto, ideológica. Los valores son expresión simbólica de la experiencia construida históricamente como configuración imaginaria (Oñativia, 1978), en su tránsito desde las vivencias (Schütz, 1993).

El poder educativo del lenguaje es evidente en la medida en que –a través de su uso interactivo– convergen actitudes y valores que expresan posicio-

nes frente al conocimiento y la conducta que, por igual, configuran las dimensiones cognitiva, ética y estética del ser humano. Su importancia comprensiva es base fundamental para una pedagogía integral donde cuenten el ser y el hacer humano en sus diversas modalidades y transformaciones.

Metodología

Este trabajo se desarrolla sobre bases crítica, hermenéutica y etnográfica, en la observación y la descripción del trabajo de aula, en el análisis de encuestas y entrevistas y en proyectos de aula destinados a la reflexión e interacción comunicativa.

En relación con lo primero y sobre la base de la *fenomenología del sentido*¹⁶, se intenta aprovechar la relación entre los enfoques hermenéuticos y los críticos. La pretensión es recurrir a categorías de comprensión y acción que fundamenten la acción pedagógica y no descuidar algunos lineamientos de la pedagogía crítica, donde se consideran admisibles las interpretaciones de los docentes, la capacidad para distinguir las interpretaciones distorsionadas y el reconocimiento de que la teoría educativa es ideológica y es práctica a la vez (Carr & Kemmis, 1988), ya que a través de ella se articulan variables de sentido que inciden en la manera de actuar de maestros y estudiantes en situaciones educativas. En razón de esto, la etnografía educativa procura la descripción o *reconstrucción analítica* de los procesos de enseñanza y aprendizaje en contexto.

Adicionalmente, los *proyectos de aula* revelaron su importancia al momento de realizar una práctica docente reflexiva y de convocar la participación de maestros y estudiantes en el mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje, más allá de los límites del 'diseño instruccional'. A través de ellos, se pretendió, entre otras cosas: a) mejorar los niveles de autonomía e identidad profesional de los docentes; b) estimular el pensamiento reflexivo y la actitud investigativa en la enseñanza; c) promover la formación integral tanto de docentes como alumnos; d) desarrollar los procesos de pensamiento lógico, crítico y creativo; e) propiciar el desarrollo del aula como espacio multiactivo de formación; y f) contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación.

Por último, las entrevistas y encuestas trataban de responder a las exigencias del contexto educativo. Fueron de utilidad en la descripción y análisis de comportamientos dentro del aula, a tenor de las actitudes y valores, así como del conocimiento exhibido por maestros y estudiantes. Estos proce-

16 Esta visión se desarrolla sobre la base de que el sentido acontece y se construye a través de diversas manifestaciones humanas: corporal, temporal, estructural, sistemática, intencional y reflexiva, como manera de tomar distancia de la representación. Cfr. Cárdenas (2004).

dimientos tenían la pretensión de articular diferentes acciones y de darle mayor confiabilidad a la investigación.

Interacción y pedagogía del lenguaje

Interacción discursiva y pedagogía del lenguaje

La interacción discursiva, en el marco de la pedagogía del lenguaje, entraña el compromiso con el sentido. Comprender la cultura como modo de vivir humano, en sus saberes y prácticas, requiere reconocer que el sentido interviene en los imaginarios, simbolismos, instituciones, conocimientos, valores e ideologías, e impregna todas las manifestaciones humanas.

Es en el marco social donde el individuo se apodera de la cultura y le confiere sentido gracias al lenguaje. La diversidad de factores de orden textual, contextual e intertextual que lo componen; sujetos con su carga de experiencias de vida y de conocimiento; contextos físicos, históricos y culturales; ambientes, situaciones y referencias a toda una cultura de la oralidad y de la escritura, exigen nuevos instrumentos para darle relieve pedagógico y promover un cambio significativo en la enseñanza del lenguaje, con visión analítica, crítica y creativa, en el aula de clase, asumida como una comunidad comunicativa integral donde la palabra implica diálogo y conflicto entre sujetos discursivos.

La concepción de lenguaje que subyace en este trabajo busca generar, junto a la consciencia de su naturaleza y de su funcionamiento, una pedagogía plural que alimente el conjunto de estrategias propicias a la formación para la vida y el aprendizaje que requiere el estudiante. Así, se pretende establecer objetivos que promuevan los procesos cognitivos, apuntalen las capacidades –habilidades y aptitudes– y propicien actitudes y valores de fondo humanístico, con miras al desarrollo armónico e integral de la personalidad en un ambiente enriquecido desde los puntos de vista histórico, social y cultural.

El avance por esos caminos exige una pedagogía¹⁷ abierta que desarrolle la conciencia de la complejidad del lenguaje y, en igual medida, potencie las estrategias didácticas en cuanto al manejo del discurso efectivo, apoyado –entre otros– por principios como los siguientes: ninguna lengua opera al margen de otros lenguajes; estos incorporan diversidad de signos, códi-

17 Un factor relacionado con esta pedagogía del lenguaje es el correctivo. La corrección debe evitar la repetición del error y la estigmatización del estudiante y su estrategia es la sustitución del error por el discurso natural.

gos y formas de la representación; los textos rinden tributo a la intertextualidad, recogen la polifonía social, están condicionados por otros textos y por las situaciones y ambientes propios del contexto. El uso del lenguaje se inscribe en marcos de conocimiento –ideas y experiencias– compartidos de manera mutua aunque no correlacionada, más las percepciones y propósitos de los actores discursivos. El uso del lenguaje no siempre es transparente; por eso, además de la explicación, se requiere la interpretación y argumentación de los mensajes.

Según se requiera, los componentes de orden psicológico, ético, sociológico y los medios de control metacognitivo deben ofrecer un marco amplio para generar estrategias que promuevan la producción y la comprensión discursiva en el aula.

Si aprender la lengua es aprender sus formaciones discursivas¹⁸, la pedagogía de la interacción debe atender a las relaciones discursivas maestro-alumno, alumno-alumno, alumno-grupo y maestro-grupo. Por lo tanto, dada la asimilación, adecuación y transformación del aprendizaje, el conjunto de esquemas que cada individuo construye a partir de sus prácticas personales, sociales, culturales e históricas; dado el carácter anticipador y previsivo del lenguaje, es posible considerar las maneras como la persona produce, interpreta y controla su desempeño semiodiscursivo en los ambientes en que le corresponde vivir y actuar, siendo uno de ellos la Escuela.

Ni más ni menos es lo que pretende cimentar la interacción. Las nuevas formaciones discursivas adquiridas en el aula deben favorecer lecturas diferentes –convergentes y divergentes– de la realidad en todos sus niveles, ajustadas a esquemas sobre los cuales se pueda organizar el mundo que se va descubriendo. De este modo, no solo se aprende sobre el lenguaje sino, de paso, del pensamiento y el comportamiento, el conocimiento, las actitudes, los valores, las habilidades y las aptitudes.

La interacción no es solo asunto de comunicación llana y simple; se trata de intercambiar todo aquello que favorezca la formación dentro de márgenes de responsabilidad y respeto. Si no hay respeto y valoración recíproca es ilusorio llegar al intercambio efectivo, a acuerdos solidarios típicos de la comunidad educativa y a divergencias respetuosas propias de la comunidad académica. La convalidación recíproca o la discusión acerca del conocimiento o de la acción humana se basa en la aceptación de ciertas premisas

18 El concepto de formación discursiva (Pêcheux, 1978) asume la lengua como el lugar material donde se configura qué se puede decir, qué se debe decir y a través de qué género textual, a través de un juego de paráfrasis que produce efectos de sentido. Es fácil, pues, relacionarlo con la variedad de temas y registros, de funciones y poderes, en síntesis, de técnicas del discurso coexistentes que definen la arquitectura de la lengua histórica, según Coseriu (1977).

que, para el caso del lenguaje verbal, pueden comprenderse desde las pretensiones de validez de la acción comunicativa como: verdad, veracidad, rectitud y comprensibilidad (Habermas, 1989).

Desde esta concepción de sujeto, cada persona debe asumir su responsabilidad y responder por sus compromisos en el orden individual y social. Para eso, la metodología debe fomentar actitudes de respeto y reconocimiento del otro y valores de responsabilidad, tolerancia, participación, autonomía y colaboración, y de compromiso, puestos en la escena de la interacción dialógica, discursiva.

Lenguaje y educación: actitudes y valores

Según se advirtió, las actitudes y los valores se relacionan íntimamente con el lenguaje, ya que al igual que éste recubren diferentes ámbitos de la actividad humana que son resultado del intento de darle sentido a lo vivido y de ponerlo en evidencia en la sociedad.

En ese intento de darle sentido a lo vivido, aparecen las vivencias y las emociones. Las vivencias generan afectos y emociones que adensan el sentido a través de indicios, imágenes y símbolos que median en la configuración de actitudes y valores. Todos estos elementos hacen parte del campo analógico donde encontramos motivos, expectativas e intereses que definen el ámbito de la intencionalidad humana. En las emociones, para Wallon (1980, p. 113), “reposan prácticas que constituyen una forma primitiva de comunión y de comunidad. Las relaciones que pueden surgir a causa de las emociones afinan sus medios de expresión y los convierten en instrumento de socialidad cada vez más especializados”. La emoción se parece al lenguaje porque se comunica, como sucede con la alegría y el miedo que son contagiosos, como la risa que induce a la risa. La mímica y el gesto son tipos de señales que implican actitudes y emociones cotidianas.

La emoción es un constituyente interactivo del lenguaje que deja asomar la construcción intersubjetiva del sujeto; es un generador de contextos que apuntan a la producción del sentido en distintas direcciones y con distintas funciones. El sentido está preñado de emociones y vivencias y es a partir de sus fuerzas expresivas desde donde se crean contextos axiológicos donde surgen valores. La travesía analógica del sentido eleva las vivencias humanas al plano de los sentimientos que se encargan de transformar los intereses humanos y de elevarlos al plano de los valores.

Por eso, actitudes y valores responden –en su origen– a la fenomenología de lo corporal y se ordenan –en su estrato primario– dentro de los indicios como signos naturales considerados posturas. Ceñidas por esto a las

manifestaciones individuales, también designan posturas de orden social y cultural como disposiciones culturales que se aprenden frente a objetos, situaciones o personas, por lo cual puede decirse que el cuerpo se modela culturalmente¹⁹. Las actitudes se asientan en creencias, puntos de vista, juicios de valor y señalan cierta predisposición (pre-disposición) hacia la ambigüedad. En ellas, el conocimiento y el comportamiento están mediados por la afectividad y regulan la conducta en distintos grados de comparecencia, según se ve en actitudes tan diversas como el *autoritarismo*, la *intolerancia*, la *terquedad*, la *discriminación*, el *prejuicio*, la *estereotipia*, la *crítica destructiva*, la *hostilidad*, la *indecisión*, etc.; adicionalmente, tienen que ver con conductas habituales como cuando se dice que “los hombres no deben llorar” o que “las mujeres no deben hacer manifestaciones de fuerza física”. Las actitudes conforman disposiciones que pasan inadvertidas para la mayoría de las personas.

Pasando al campo de los valores, su sentido proviene del sincretismo simbólico que alimenta la esfera axiotímica organizada en torno a la sensibilidad, la voluntad, la inteligencia y la imaginación. Desde allí se trama la expresividad diferencial de lo vivido, la red analógica del simbolismo y el contexto cultural de la trama axiológica del sentido. Por eso “el símbolo no es un mediador de significados sino un reencuentro vivencial de valores alrededor de un sentido que es núcleo y derivador irradiante de alusiones y analogías” (Oñativia, 1978). Según las fuentes individuales y colectivas de emergencia, el símbolo tiene un sentido vivencial y proyectivo, abierto a las experiencias humanas, que también enriquece a las imágenes e indicios que lo forman.

Los valores son parte integral de la trama de apreciaciones y juicios acerca de las cosas. Al ser formas de apreciación, ocurren siempre en el contexto social, donde inyectan de humanidad y aportan valor humano agregado a la realidad, convirtiéndola en valiosa. Como principios analógicos de vida humana, los valores están ligados a la vida afectiva y emotiva de las personas, sin que esto signifique negarles carácter intelectual. Lo intelectual también es objeto de la expresividad, por lo cual puede hablarse de sentimientos cognitivos, los cuales dependen del afrontamiento, del diálogo, de la discusión con el otro. De hecho, los sentimientos y los valores son sociales.

19 Ejemplos de este ‘modelaje’ cultural es la expresión semiótica de posturas corporales que significan aceptación, rechazo, recibimiento, abrazo, distanciamiento, hostilidad, temor, humillación, etc.; las metáforas y símbolos que aluden a partes del cuerpo: “alzar el puño”, “poner pies en polvorosa”, “mirar de frente”, “botar la baba”, “temblar de miedo”, “besar los pies”, “chuparse los dedos”, “comerse las uñas”, “poner el dedo en la llaga”, “parar la oreja”, “poner los pelos de punta”, “bajar la cabeza”, “dar a manos llenas”, “quedarse con la boca abierta”, “morirse de las ganas”, “tener derecho al pataleo”, “echar chispas”, “orinarse del miedo”, “estar en ascuas”, “meter la nariz”, “morir en olor de santidad”, “darse golpes de pecho”, etc.; o, en el plano intelectual, las modalidades del conocimiento a través de opiniones, puntos de vista, estereotipos y prejuicios.

Su forma apreciativa le da estabilidad cognitiva a la experiencia de la vida, por lo cual la amistad y el conflicto con el *otro* se acaballan en motivos e intereses y nos revelan que la ideología como visión del poder está cargada de valor, lo que la hace interesada y significativa. Esta carga de conocimiento²⁰, de simbolismos y de imaginarios²¹ nos revela el hilo sutil que existe entre la ideología y los valores (Bajtín, 1986) como factores del campo analógico del sentido.

En efecto, los valores están anclados simbólicamente al lenguaje y son producto de la configuración imaginaria y de la contextualización histórica y axiológica de experiencias (Oñativia, 1978, p. 110), donde confluyen el individuo y el universo en un intercambio que, y de acuerdo con los procesos reflexivos en el aula y en atención al principio cosmovisionario que alimenta este proyecto, nos permite proponer tres tipos de valores estrechamente relacionados con las facetas cognitiva, ética y estética²², necesarios en la formación integral de la persona humana²³.

Los valores cognitivos

La postura del hombre frente al mundo da origen a valores intelectuales que están ligados a los intereses, como el amor a la verdad, el afán de no contradecirse, la necesidad de hacer crítica y de analizar, de desarrollar la inteligencia, la razón, la lógica, la interpretación, la explicación, la argumentación, o la conciencia del mundo. A éstos se puede agregar, el fomento de actitudes positivas y valores hacia el ejercicio de la verdad, el deseo

20 Este planteamiento difiere del de Carreras y otros (1997, p. 19) para quienes la estimación es una operación no intelectual que fundamenta los valores. En nuestro sentir, nada en el ser humano es ajeno a la actividad inteligente del cerebro, pues precisamente en las emociones, los sentimientos, las actitudes y los valores, manifestaciones de la expresividad, se condensa la actividad integral de la persona humana. Así pues, no se puede reducir la inteligencia ni la racionalidad a la razón, como tampoco pretender que lo expresivo se reduzca a la subjetividad y esta a la vivencia sensible-emocional.

21 Los imaginarios son esferas de sentido que disimulan y enmascaran la realidad y la cargan de afectividad, de manera que nos aferran a la naturaleza y nos pertrechan en una escala de sentimientos y de valores que nos protegen de las amenazas provenientes del yo, del otro y del mundo. Es así como en calidad de configuraciones de intereses, emociones, sentimientos, deseos y preocupaciones humanas, se convierten en fuentes generadoras de sentido y de valor. Tal como lo afirma Oñativia (1978, p.116), su campo semiótico "...se caracteriza por leyes primarias de organización del pensamiento: condensación, implicación, analogía, identificación, participación, desplazamiento, transducción, oposición, interacción y enfatización valorantes".

22 La limitación a estos tres órdenes de valores no implica desestimar los valores utilitarios, económicos, sociales, políticos, históricos, etc. Solo supone la pretensión de ser coherentes con las variantes de la racionalidad humana, tal como la han previsto algunos autores interesados en asuntos del lenguaje. Valga mencionar a Habermas (1989) y Bajtín (1986).

23 La bondad de esta concepción se nota en su relación con las funciones y los poderes del lenguaje, pero también en relación con los demás procesos pedagógicos de pensamiento analítico, crítico y creativo; la situación de la escritura; la lectura del sentido como conjunto de nociones, conceptos, actitudes y valores.

de aprender, la toma de decisiones, la acción práctica, el ejercicio de la duda, los puntos de vista y las modalidades, el asombro y la curiosidad, el espíritu crítico y analítico, y la capacidad de argumentación, etc. El aprendizaje de valores como estos debe orientarse al desarrollo de la capacidad de acción en el campo ideativo analítico y simbólico de la persona.

Otro campo más de los valores cognitivos se relaciona con el aprendizaje del pensamiento para lo cual es necesario desarrollar tendencias sobre la capacidad para manejar y aplicar formas y estructuras cognitivas como hacia el deseo de acertar en la resolución de tareas complejas; este aprendizaje requiere actitudes positivas para buscar soluciones, operar con conocimientos, realizar acciones prácticas referentes a objetos y a situaciones concretas. Para ello, es preciso promover desempeños especiales, tareas específicas y actividades adecuadas procurando siempre la mejor solución, apoyados en la metacognición, en la capacidad de propuesta y en la creatividad, de tal manera que no se pierda de vista el aprendizaje autónomo, consciente, eficaz y permanente.

En síntesis, interesa despertar valores hacia el desarrollo pleno de la acción y del pensamiento, tanto lógico como analógico.

Los valores éticos

Cuando el hombre se sitúa frente al otro, crea un entorno ético que implica distancias, actitudes y posiciones que influyen en la presencia del otro, en su percepción, en la comunicación y el diálogo; a partir de este encuentro, surge el sujeto moral gracias a la convivencia con los otros en sociedad.

Este entorno se hace necesario en la medida en que la naturaleza transversal del acto educativo nos lleva a preguntar acerca del sentido, del por qué y para qué de la educación. La acción educativa es valiosa en cuanto propicia el desarrollo humano, el talento de la persona, la creatividad, el pensamiento y la conducta. La calidad se dará a tenor de los valores y fines educativos que se promuevan a lo largo de sus procesos (Stenhouse, 1987; Elliot, 1990; Gimeno y Pérez, 1992).

Estos valores, de la mano del pensamiento crítico, configuran el terreno de la pregunta, y tienen como banderas el reconocimiento y valoración del otro como igual, la necesidad del diálogo, la argumentación razonable e intersubjetiva. En este momento se pone en evidencia que, más que las competencias comunicativas, es preciso formar personas capaces de convivir con otras, de asumir responsabilidades frente a una sociedad cada vez más dinámica y compleja, de participar en la construcción de ambientes de

convivencia, de desarrollar la conciencia crítica y la capacidad de juicio frente a situaciones de conflicto, de ser capaz de actuar según principios, etc. Aquí es propicia una visión intersubjetiva que garantice la persistencia y desarrollo de la vida humana en comunidad. Ello es posible si se da lugar a valores congruentes con las exigencias a que la sociedad somete la conducta de los individuos, según prevalezcan, por ejemplo, los sentimientos hacia lo nacional y lo humanitario, el honor personal, la palabra empeñada, el cumplimiento del deber, la responsabilidad, el respeto por el otro, la actuación ajustada al derecho del otro, la voluntad de tomar decisiones y la 'voluntad política', que tanta falta hace en nuestro país.

Estas tendencias reguladas hacia el otro, hacia el semejante, nos llevan a pensar que valores como la participación, el diálogo, la libertad, la justicia, la decisión, la amistad, el nacionalismo, la delicadeza, la honestidad, la iniciativa, la laboriosidad, la democracia, la cooperación, el deber y la responsabilidad, arraigan en el lenguaje, que no solo describe sino que prescribe, distancia y atrae, contagia y provoca emociones, dada su orientación hacia el otro, según intereses, según fines.

La formación ética del hombre a través del lenguaje debe, pues, orientarse en varias direcciones. Por un lado, debe contribuir al desarrollo de un sujeto autónomo, crítico y responsable que, dotado de competencia comunicativa, sea capaz de irradiar su acción en provecho de sus semejantes. Por otro lado, debe contribuir al desarrollo de una pedagogía crítica (Paquette, 1992) que, además de promover la intervención y el desarrollo de las capacidades y talentos del estudiante, se comprometa con valores como la responsabilidad, la participación, la colaboración y la solidaridad, que definen la transversalidad de los currículos y contribuyan a mejorar la práctica pedagógica de los maestros.

Los valores estéticos

Tal como se ha previsto, otro de los ángulos cosmovisionarios de la formación educativa apunta a los valores estéticos; estos tienen su primado en la corporeidad, se afianzan en la sensibilidad y en la imaginación y promueven todo aquello que tiene especial validez para el ser humano, en cuanto al sentir, imaginar y pensar, porque asume la unidad y la totalidad y desarrolla principios de originalidad y armonía; en general, todo aquello que pone de relieve la expresión y la creatividad con base en imágenes.

Hacen parte de este vértice todas aquellas vivencias propias del ejercicio intuitivo y creativo que instauran la "otra mirada", la mirada sensible e imaginaria sobre el mundo percibido, vivido y valorado a través de formas sensibles, referidas al pensamiento estético creativo y al uso de los lengua-

jes donde predominan las imágenes y los símbolos y, en general, la analogía como reducción sincrética de relaciones o transducción de varios campos.

En este ámbito se cultiva el yo como sujeto estético y se produce el surgimiento de los valores relacionados con el placer, los sentimientos y conocimientos de obras artísticas, las formas expresivas y sensibles, el ejercicio pleno de la sensibilidad, la imaginación y el intelecto²⁴, las experiencias con la música, el canto, el dibujo, la pintura y todo el conjunto de operaciones que tienen que ver con la expansión del campo analógico.

Por tanto, la creatividad, la sinceridad, la autoestima, el juego, la belleza, la armonía, la totalidad, el humor, la comicidad, la ironía²⁵, el sarcasmo, lo trágico, etc., son campos para el cultivo de estos valores que no excluyen para nada lo intelectual, visto ahora desde lo sincrético, desde la totalidad.

Apoyados en el principio de totalidad que sustenta la cosmovisión (Cárdenas, 2004), es preciso mirar al ser humano total para librarlo de la escisión y la alienación modernas. Este logro, según las reflexiones adelantadas con docentes y estudiantes, es alcanzable si el maestro es capaz de ver el conocimiento en sus instancias práctica y teórica, lógica y analógica, sensible e imaginaria, experiencial e ideativa; de reconocer la personalidad como integración de conocimientos y de conductas; de comprender la naturaleza simbólica e imaginaria del lenguaje y de capturar la variedad polifónica de su ejercicio discursivo.

En relación con el sentido de la vida, se pueden fomentar también los valores ya sea que el ser humano se incline hacia el conocimiento, hacia el servicio social o defina llevar una vida creativa. El lenguaje nutre con su complejidad estos sectores, enriquece dicha visión y fomenta –más allá de la prédica– estrategias destinadas a cultivar los valores del hombre como sujeto de conocimiento, de consciencia, de sensibilidad, de imaginación, de acción, de interacción, de ideología y de historia.

24 El ejercicio de la sensibilidad y la imaginación tiene que ver con las operaciones analógicas y con manifestaciones de lo sensual, lo sensorial, lo sensible, lo impreso, lo expresivo, lo onírico, lo mágico, lo mítico, lo fantástico, lo ficcional, lo imaginario, lo lúdico, etc. Su basamento simbólico permite adoptar criterios mínimos para el ejercicio de la creatividad y la actividad lúdica como ejercicio de las posibilidades simbólicas y expresivas del hombre.

25 A este respecto, es necesario plantear que la ironía como valor estético no constituye en sí misma un antivalor como parecen sugerirlo Carreras y otros (1997). La ironía es una forma de la comicidad y, por tanto, es un intento de perfilar al hombre integral frente a lo serio, pues las actitudes del ironista apuntan tanto a lo sagrado como a lo profano, para introducir la risa; de igual manera, tampoco hay que temerle al juicio ni al juez, mas sí a la opinión y al juicio gratuitos, sin sustentación. De ahí la necesidad de propiciar la valoración cognitiva de la argumentación.

Por eso, el rendimiento social al sentido debe potenciar las funciones del lenguaje, ampliar las visiones de mundo, enriquecer los campos del conocimiento, desarrollar el saber, consolidar las prácticas y alcanzar la formación integral. Esta debe inscribirse dentro de una concepción que reconozca las divergencias de la racionalidad humana y se abra a la problemática interactiva del sentido.

Aportes metodológicos: el maestro y la interacción

Una vez comprendidas las fortalezas y debilidades de la docencia de la interacción, y según el marco de esta investigación, la evaluación formativa del proceso pedagógico de la interacción, en sus nexos con el pensamiento, la lectura y la escritura, permitió precisar los factores de índole intersubjetiva e interpersonal que intervienen en la interacción desde la perspectiva de las actitudes y valores para la convivencia social dentro del aula de clase y se procedió a aplicar y validar estrategias pedagógicas para orientar el aprendizaje del proceso de interacción y su incidencia en el pensamiento, la lectura y la escritura.

Puesto que el papel del maestro es crucial en el fomento de estas prácticas, se llegó a la conclusión de que el profesor debe minimizar sus pretensiones expositivas, asumiendo los papeles de investigador, planificador, asesor y tutor que le corresponden con miras a favorecer el aprendizaje activo del estudiante. Tal actitud tiene el propósito de fomentar los valores del diálogo basado en pretensiones de validez, participación y variedad discursiva y contribuir con esto a la democratización de las prácticas educativas.

Para dar un vuelco a la enseñanza, y pasando por alto el correlato de la práctica interactiva del estudiante, algunas pautas que puede seguir el maestro son: valorar el conocimiento del estudiante y problematizarlo con el apoyo de valores como el respeto, la comprensión y la colaboración. Procurar estrategias para la autoformación y el autoaprendizaje como maneras de estimular la educación deliberada y responsable. Contextualizar el proceso formativo de acuerdo con necesidades, motivos e intereses de los estudiantes, la comunidad educativa local y nacional. Planear estrategias didácticas apoyadas en el taller pedagógico y en proyectos investigativos de aula, en donde jueguen por igual la reflexión y la acción, y se atiendan de maneras heurística y activa al análisis y solución racional y participativa de problemas educativos. Recurrir a todas las formas y funciones del lenguaje para fomentar el desarrollo del pensamiento y la interacción. Promover entre los estudiantes grupos de discusión sobre temas de índole social, cultural o política, como manera de poner en escena las actitudes y los valores

a través de puntos de vista. Favorecer la enseñanza para la comprensión como forma de explicación e interpretación discursiva, como una forma de poner en evidencia la racionalidad dialógica. Desarrollar el pensamiento analítico, crítico y creativo de los estudiantes, a partir de sus planos lógico y analógico del conocimiento y la conducta. Contribuir a que el estudiante tome consciencia histórica del proceso de formación de su visión de mundo, identificando las grandes líneas de esta configuración. Propiciar la producción e interpretación discursiva para favorecer la formación integral del estudiante.

Conclusiones

Según los resultados de la investigación, el interés educativo de la interacción radica en que el hombre es creador de mundos y su manera de existir en ellos no se da en abstracto, sino en contextos de comprensión, de responsabilidad mutua y de conflicto; también se concluyó que la personalidad es un sistema dinámico de conocimiento y comportamiento, requiere del lenguaje como mediación cognitiva y configurador de las relaciones sociales entre humanos en la búsqueda y encuentro con el otro, como manifestación de una voluntad dialógica de compartir o discutir significaciones²⁶.

Si bien la interacción verbal involucra competencias discursivas, son las actitudes y los valores²⁷ los factores que enriquecen sus posibilidades en cuanto atraviesan el conocimiento y el comportamiento humano. Ellos convocan la naturaleza ambigua del lenguaje y su capacidad representativa múltiple y compleja (sentido), por lo cual es importante saber de qué tipo es y qué calidad debe tener la interacción para que contribuya al mejoramiento del proceso educativo.

En atención a los resultados de la investigación, la interacción decide en mucho los papeles de estudiantes y maestros en la educación por y a través del lenguaje. Esta no puede ser de calidad si de antemano el maestro no mengua su papel central en la enseñanza y brinda al estudiante la posibili-

26 Esta apreciación se extiende en el terreno educativo a la labor del maestro; de acuerdo con Ontoria (1995, p. 54), para que dicha tarea “sea eficaz, debe basarse en criterios de honradez y de responsabilidad, así como de respeto por aquellos alumnos a los que invita a compartir su propio trabajo y, en definitiva, a “participar” por consenso en la construcción del conocimiento, según marcos cosmovisionarios soportados por el lenguaje, elementos ambos de interés en el área educativa.

27 A propósito de los valores, el 95% de los docentes consultados, de un total de 150, está de acuerdo con la orientación de la enseñanza al cultivo de los valores cognoscitivos, éticos y estéticos. Igual pronunciamiento favorece la enseñanza de la actitudes como capacidad para tomar posiciones en relación con puntos de vista argumentables y defendibles.

dad de convertirse en sujeto tanto en su dimensión psicológica (aprendizaje) como epistémica (saber)²⁸. Cuando el maestro es el sujeto del discurso pedagógico, es casi natural que el alumno se convierta en objeto (Not, 1994) pues la actividad expositiva a ultranza va en detrimento de la construcción²⁹.

En el caso del estudiante, el grado de conciencia en el ejercicio de las competencias necesarias y la responsabilidad en el aprendizaje no son metas educativas alcanzables al margen de la autonomía³⁰ individual y personal que procura el lenguaje. Tampoco es alcanzable el ejercicio cabal de los poderes intelectual, social y estético del lenguaje así como el desarrollo de sus aparatos si no se tienen en cuenta valores como la *participación* y la *responsabilidad*, en la conformación del mundo y en el control social por parte del estudiante, amén del papel que cumplen las ideologías. Tampoco es despreciable el aporte del lenguaje en la cooperación, la toma de decisiones, el intercambio de ideas y opiniones, y el respeto por las ajenas, el reconocimiento de normas, jerarquías y valores, componentes que influyen en el discurso pedagógico y que contribuyen en la constitución del estudiante como sujeto educativo³¹.

28 Vargas Guillén (2006) distingue de esta manera la relación que se da entre el aprendizaje como apropiación del conocimiento pre-existente y el saber como producción de un nuevo conocimiento.

29 A propósito del tema de la interacción, la selección de encuestas nos da los siguientes datos: con respecto a la importancia que los maestros confieren a la enseñanza de la comunicación como factor de interacción cultural y de construcción de vínculos sociales y condiciones para la convivencia, el 82% se muestra de acuerdo en contra de un 17% que no le ve importancia; a propósito de la enseñanza de la interacción con base en actitudes y valores, el 95% manifiesta estar de acuerdo con esta propuesta, porcentaje idéntico al que se expresa en relación con la necesidad de que la docencia del español amplíe el marco de los objetos de enseñanza, más allá de las habilidades, hacia los conocimientos, las actitudes, las aptitudes y los valores del estudiante.

30 Aunque el concepto de autonomía presenta ambigüedades, adoptamos el de Paquette (1992, p. 24-63). Este autor, luego de revisar diversas concepciones consistentes en el hacer según el deseo, en utilizar los propios recursos, en la adquisición de competencias según el sistema, o en desarrollarse sin dañar a los demás, propone que la autonomía, sin desconectarse de la interdependencia, consiste en "la capacidad de utilizar los recursos personales para ponerlos al servicio del proceso de aprendizaje" haciéndose cargo de sí mismo, utilizando al máximo dichos recursos para seguir pasos autodeterminados en clara interacción con los demás.

31 A este respecto, aunque los estudios acerca del lenguaje verbal en el aula no tienen en cuenta las condiciones de uso, hay pruebas inmediatas que, aunque indirectas, reflejan la elaboración típica del discurso del maestro por parte de los estudiantes: los apuntes de clase. Dichos apuntes, de acuerdo con las observaciones realizadas, tanto en aulas de bachillerato como de universidad, adolecen de problemas como los siguientes: fragmentación, ideas incompletas, lagunas léxicas y proposicionales, pobreza de vocabulario, sustitución de palabras, incapacidad para resumir, interpretación mínima, confusión de puntos de vista, ausencia de glosas, dificultades para identificar el tema y la información nueva sobre el mismo, poca capacidad selectiva y aún de abarcar todo lo expuesto. Estos indicadores prueban las dificultades del alumno para interactuar con el maestro; por eso, se requiere un esfuerzo consistente y mancomunado, destinado a elevar el nivel de estudio y de autoformación que les permita a maestros y alumnos responder los retos planteados por la realidad educativa actual.

Siguiendo las líneas trazadas, es preciso reconocer que aún falta mucho por investigar y por configurar un panorama amplio de estrategias que contribuyan a fomentar la interacción en el aula. Sin embargo, consideramos que una de las primeras decisiones que se debe tomar es la renuncia de los maestros a concentrar su ejercicio docente en la exposición y ampliarlo hacia otras perspectivas más pródigas en resultados como son la investigación y la tutoría.

Otra decisión es la promoción de la consciencia del estudiante para el aprendizaje responsable y participativo; esto es posible si concebimos la persona de manera integral, al igual que si la respetamos en su ser y en su hacer. De lo contrario, será difícil lograr los cambios esperados pues la fragmentación del *otro*, el individualismo a ultranza y la incapacidad para reconocer la comunidad educativa, afectan profundamente el intercambio, la participación, la solidaridad, la responsabilidad y el respeto, necesarios para que la educación del vuelco que el país requiere.

Más allá de la extendida prédica metalingüística, la *interacción verbal* debe proporcionar *ámbitos de representación* de la realidad y de *actuación* de los papeles sociales³² de maestros y estudiantes. Los ámbitos son contextos de encuentro y de diálogo que contribuyen a la formación de la personalidad y el accionar del hombre en el mundo. Su papel es consentir una *ética del lenguaje* (Bajtín, 1997; Barthes, 1974 y Cortina, 1996) basada en el reconocimiento del otro, en la intervención personal y toma de decisiones, en el diálogo civilizado, en el mutuo respeto, en la solidaridad y valoración de las posiciones ajenas con las cuales se puede o no estar de acuerdo pero nunca despreciar, según los principios de la intersubjetividad.

De atender a los fundamentos de este trabajo, la interacción no puede descuidar estrategias dialógicas, dialécticas y analécticas que amplíen y diversifiquen el papel del sentido; para ello, creemos, en una *teoría discursiva local* que respete las diferencias individuales, desarrolle mejores niveles de consciencia del uso interactivo del lenguaje y proponga estrategias para orientar la educación por el lenguaje sin descuidar sus múltiples funciones, poderes y aparatos discursivos (Charaudeau, 1983).

32 Esta triple dimensión del problema requiere proceder a la triangulación del conjunto de factores que inciden en el uso transaccional del lenguaje, con el fin de no recoger sus numerosas variables y elaborar descripciones rigurosas.

Bibliografía

- ARCOD. (1994). *Aspectos pedagógicos y organizativos de la educación formal*. Bogotá: Ediciones Pedagógicas.
- Bajtín, M. (1986). *Problemas literarios y estéticos*. La Habana: Arte y Cultura.
- _____ (1992). *Hacia una filosofía del acto*. Barcelona: Ánthropos.
- Barthes, R. (1974). *El grado cero de la escritura – Nuevos ensayos críticos*. México: Siglo XXI Editores.
- Berger, P. & Luckmann, T. (1993). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bruner, J. (1994). *Realidad mental y mundos posibles*. Madrid: Alianza.
- Cárdenas Páez, A. (2004). *Elementos para una pedagogía de la literatura*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- _____ (2005). *Un marco semiótico discursivo y socio cognitivo para la enseñanza del lenguaje*. [Informe de investigación] Bogotá: UPN-CIUP.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Madrid: Martínez Roca.
- Carreras, Ll. et al. (1995). *Cómo educar en valores*. Madrid: Narcea.
- Charaudeau, P. (1983). *Langage et discours - Éléments de sémiolinguistique*. París: Hachette.
- Cortina, A. (1995). *Ética mínima*. Madrid: Tecnos.
- _____ (1989). El deontologismo ético: a favor de la libertad, la igualdad y la solidaridad. En: *Ánthropos* (96), 22-27.
- Denis, S. L. (1995). *Explorando valores en el aula, búsqueda en época de transición e incertidumbre*. [Tesis Doctoral]. Venezuela: Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez.
- Gómez, L. F. (2000). *El discurso como comprensión y explicación de lo social*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- _____ (2003). *La dimensión social del discurso*. Medellín: Universidad de Antioquia.

- Gómez, M. A. (1996). *No solo tiza y tablero*. Bogotá: Magisterio.
- Habermas, J. (1989a). *Teoría de la acción comunicativa I y II*. Madrid: Taurus.
- _____ (1989b). *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.
- Halliday, M. A. K. & Hasan, R. (1989). *Language, text and context*. Londres: Longman.
- Marquínez, G. et al. (1986). *El hombre latinoamericano y sus valores* (4ª ed.), Bogotá: Editorial Nueva América.
- MEN (1998). *Lengua castellana: Lineamientos curriculares*. Bogotá: Magisterio.
- Mockus, A. et al. (1995). *Las fronteras de la escuela*. Bogotá: Magisterio.
- Not, L. (1994). *Pedagogía del conocimiento*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- Oñativia, O. (1978). *Antropología de la conducta*. Buenos Aires: Guadalupe.
- Ontoria, A. et al. (1995). *Mapas conceptuales*. Madrid: Narcea.
- Paquette, C. (1992). *Une pédagogie ouverte et interactive, I et II*. Québec: Québec-Amérique.
- Pêcheux, M. (1978). *Hacia el análisis automático del discurso*. Madrid: Gredos.
- Petrovski, A. et al. (1980). *Psicología evolutiva y pedagógica*. Moscú: Editorial Progreso.
- Rivière, A. (1987). *El sujeto de la psicología cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Schütz, A. (1993). *La construcción significativa del mundo social*. Barcelona: Paidós.
- Tarone, E. & Yule, G. (1991). *Discourse Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Van Dijk, T. (2000). *El discurso como interacción social*. Barcelona: Gedisa.
- Vargas Guillén, G. (2006). *Tratado de epistemología*. Bogotá: UPN-San Pablo.
- Wallon, H. (1980). *De la acción al pensamiento*. Barcelona: Crítica.

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