

CAPÍTULO 1. LENGUA, ARTE Y LITERATURA: POR UNA PEDAGOGÍA DE LA COMPRENSIÓN HUMANA

LA SEMIÓTICA DE LA CULTURA Y SU VALOR DIDÁCTICO EN LA FORMACIÓN DE PROFESIONALES DE LAS HUMANIDADES

Dr. C. Edgar Borot Peraza,
Profesor Titular, edgar.borot@umcc.cu, ORCID: 0000-0001-5553-3670
Universidad de Matanzas

Resumen

Los estudios e indagaciones sobre la semiótica de la cultura y su valor didáctico, o más particular, el hecho literario como mediador semiótico y didáctico, aún son muy escasos; de ahí la intención de este acercamiento didáctico al tema. Por ello, se analiza como figura central del trabajo el valor didáctico que puede alcanzar la semiótica de la cultura en la enseñanza-aprendizaje de los contenidos de lengua y literatura, esencialmente en el que se forma para conducir luego esta hermosa misión; de ahí la necesidad de establecer paralelos (sin tratar de otorgarles orden de prioridad a uno u otro, pues se asume la urgencia de los procesos de análisis interdisciplinarios) entre cultura, sociedad, psicología, educación, axiología, ideología, semiótica y el valor del signo en el propio acto educativo de manera general y el de enseñanza-aprendizaje de los contenidos de lengua y literatura de manera particular.

Palabras clave: cultura, sociedad, educación, valores humanos, signo

Abstract

The studies and inquiries about the semiótica of the culture and their didactic, or more particular value, the literary fact as mediator semiótico and didactic, they are still very scarce; of there the intention of this didactic approach to the topic. For it, it is analyzed like central figure of the work the didactic value that can reach the semiótica of the culture in the teaching-learning of the language contents and literature, essentially in the one that is formed to drive this beautiful mission then; of there the necessity to settle down parallel (without trying to grant order of priority to one or other, because the urgency of the processes of interdisciplinary analysis is assumed) among culture, society, psychology, education, axiología, ideology, semiótica and the value of the sign in the own educational act in a general way and that of teaching-learning of the language contents and literature in a particular way.

Key words: culture, society, education, value human, sign

Introducción

A lo largo de la historia, el hombre ha necesitado seguir conductas que lo diferencien de otros seres vivientes y lo perpetúen como especie; desgraciadamente, no todas las conductas han sido lo suficiente o favorablemente correctas, basta con realizar un breve recorrido por el trazado humano para reconocer las buenas o no buenas manifestaciones de conducta.

En este sentido, el acto cultural, asumido como el primer acto consciente que se realizó, tal vez haya tenido como trascendencia (significado) el de proteger una integridad o el de significar (figurar, simbolizar, representar, encarnar, aparentar, personificar, parecer, expresar) una intención más loable. A fin de cuentas, lo que se pudo significar en aquel momento, solo hoy lo podemos analizar desde la distancia y memoria histórica.

Pero uno de los más bellos actos culturales, lo representó la necesidad de educar la personalidad del hombre y es ahí, entonces, donde *significante* y *significado* pudieran establecer las relaciones de complementariedad necesarias, sin negar sus posibles lados excluyentes, pues parafraseando al propio Eco (en artículo Ensayo de Tratado de Semiótica General, año 1976) todo lo que sirva como *significante* (*signo*), servirá también para mentir.

Otro coloso de las letras, Mario Vargas Llosa, es fiel a Eco cuando dice:

De una manera menos cruda y explícita, y también menos consciente, todas las novelas rehacen la realidad –embelleciéndola o empeorándola– como lo hizo, con deliciosa ingenuidad, el profuso Restif¹...En esos sutiles o groseros agregados de la vida, en los que el novelista materializa sus secretas obsesiones, reside la originalidad de una ficción. Ella es más profunda cuanto más ampliamente exprese una necesidad general y cuantos más numerosos sean, a lo largo del espacio y del tiempo, los lectores que identifiquen, en esos contrabandos filtrados a la vida, los demonios que los desasosiegen...Porque no es la anécdota lo que decide la verdad o la mentira de una ficción. Sino que ella sea escrita, no vivida, que esté hecha de palabras y no de experiencias concretas. Al traducirse en lenguaje, al ser contados, los hechos sufren una profunda modificación. El hecho real es uno, en tanto que los signos que podrían describirlo son innumerables. Al elegir unos y descartar otros, el novelista privilegia una y asesina otras mil posibilidades o versiones de aquello que describe: esto, entonces, muda de naturaleza, **lo que describe se convierte en lo descrito.**

Tal vez el discurso académico o técnico hoy encuentre mayores posicionamientos o anclajes teórico-metodológicos en los estudios sobre la semiótica de la cultura y el lenguaje cinematográfico (Argentina, México, España, entre otros países iberoamericanos), o de las consideraciones de especialistas sobre el papel de la semiótica cultural desde la perspectiva de los clásicos del tema (Saussure, Pierce, Barthes, Lotman, Bajtín, Greimas, Eco, entre otros) y, más cercano a los tiempos, la semiótica en los procesos sociales o sociosemiótica. Lo cierto es que los estudios e indagaciones sobre la semiótica de la cultura y su valor didáctico, o más particular, el hecho literario como mediador semiótico y didáctico, aún son muy escasos; de ahí la intención de este acercamiento didáctico al tema.

Se consideran necesarias estas líneas para poder arribar a la figura central del artículo: el valor didáctico que puede alcanzar la semiótica de la cultura en la enseñanza-aprendizaje de los contenidos de lengua y literatura, esencialmente en el que se forma para conducir luego esta hermosa misión. Por ello, resulta imprescindible establecer paralelos (sin tratar de otorgarles orden de prioridad a uno u otro, pues se asume la urgencia de los procesos de análisis interdisciplinarios) entre cultura, sociedad, psicología, educación, axiología, ideología, semiótica y el valor del signo en el propio acto educativo de manera general y el de enseñanza-aprendizaje de los contenidos de lengua y literatura de manera particular, porque en el caso específico de nuestro país, atender y corregir las incorrectas conductas verbales y promover modelos de promoción de lectura como recreación sana constituyen aspectos de interés social y, por consiguiente, significan salvaguardar la identidad y nación.

¹ Aquí Vargas Llosa hace referencia a Restif de la Bretonne, novelista del realismo francés, de quien, por cierto, proviene el término *bretonismo* en el arte, que apunta al fetichismo del botín. Por ejemplo, en las novelas de Restif de la Bretonne, los hombres no se enamoran de las damas por la pureza de sus facciones, la galanura de su cuerpo, sus prendas espirituales, etcétera, sino *exclusivamente* por la belleza de sus pies. Tomado del Prólogo del libro *La verdad de las mentiras*, de Mario Vargas Llosa, 2002, pág. 17.

Desarrollo

Si se asume que semiótica es la teoría que analiza la presencia y valor del signo en la sociedad, entonces todo acto imaginable o no pudiera ser analizado como hecho semiótico, pues en él siempre se establecerá una relación triádica entre significante, significado y referente.

Igual, si se asume que “la semiótica de la cultura examina la interacción de sistemas semióticos diversamente estructurados, la no uniformidad interna del espacio semiótico, la necesidad del poliglottismo cultural y semiótico” (Lotman, 2003, págs. 1-2), entonces, al hecho educativo y por tanto cultural que se desarrolla en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua y la literatura, le es consustancial e inmanente esta relación ya descrita, pues el propio acto de enseñanza-aprendizaje modelará la necesidad de posiciones metasemióticas, o sea, no ver el texto en sí –de hecho sistema cultural vivo y que produce- sino los modelos que de ese sistema se desprenden y continúan generando la sinergia necesaria.

Se considera esta postura epistemológica desde lo que Jacobson afirma, cuando dice que:

Un lingüista ciego a las funciones poéticas del lenguaje y un erudito de la literatura indiferente a los problemas que plantea la lengua y que no esté al corriente de los métodos lingüísticos son igualmente un caso de flagrante anacronismo (Jacobson, Grupo Editorial Colección Océano, 2009).

Algunas interrogantes pudieran servir de puente en estos análisis: ¿cómo entender que un signo pueda producir cultura?, ¿cómo asumir y enseñar que el signo hecho cultura puede ser manipulado o no, en dependencia de la entidad cultural (ser humano) que lo transfiera?, ¿cómo establecer las relaciones entre signo ideológico y cultural desde el estudio y aproximación al texto y/o discurso?, ¿cómo conducir acertadamente, en el proceso de enseñanza-aprendizaje del texto / discurso, los fenómenos culturales expresados en obras literarias, de manera que ese fenómeno ideológico (entendido como conciencia articulada de las relaciones sociales) afecte positivamente al que enseña y al que aprende, cada cual desde su situación social de desarrollo?

Siendo así texto, cotexto, contexto, paratexto (entre otras) constituyen presencia didáctica viva en el hecho cultural que se realiza y esto debe ser muy bien conducido por el profesor en el acto educativo, pues necesitará enseñar las posibles distinciones entre obra literaria y texto (Barthes, sf). Solo se ilustrará con una de las seis proposiciones del autor citado cuando afirma que "La obra se cierra sobre un significado que se convierte en objeto de la filología o de la hermenéutica. El texto se experimenta en relación al significante que no se encuentra, sino que se busca indefinidamente"(ídem).

En este "deslizamiento epistemológico" sobre el concepto de texto, a donde confluyen Lotman, Parra, Kristeva, Greimas, Eco, Vargas Llosa y otros, se retoman ideas que didácticamente deben ser asumidas:

1. Si la clase de lengua y literatura persigue dotar al estudiante de esa parte de la cultura que le debe ser asignada (usos y valor de lengua, recreo histórico-social), entonces la obra literaria como objeto de esa cultura (época, movimiento, autor y obra) se convertirá en el tejido social metodológico y didáctico que permitirá la multivocidad, el saber de todos, la herencia y traspaso de culturas, que se revela en lo que Bajtín relaciona entre **heteroglosia** (la naturaleza ambigua de la palabra y la versatilidad significativa del lenguaje en su proyección histórica) y **dialogismo** (inscripción del discurso en una pragmática comunicativa).

2. Si el estudiante dota a la obra de su herencia social y cultural y, por lo tanto, es parte de la construcción de ese texto, entonces se refunden las concepciones sobre la muerte del autor y el nacimiento del lector, quien luego de ello, es otro de los autores que a lo largo del tiempo tendrá esa construcción cultural, pues la alimenta y transforma, la hace suya y de otros, la traslada de

lectura de experiencias a experiencias de lectura, o sea, la reconfigura desde la relación (y ahí se vuelve a Bajtín) signo e ideología.

3. Se debe, entonces, estudiar el texto como mediador semiótico, pues como parte de él, la obra literaria asume diversos significantes y significados por el propio carácter polifónico. Por ejemplo: ¿cómo explicar que, para muchos, desde la antigüedad hasta nuestros días, el libro era considerado una entidad diabólica, estrangulante para los jóvenes por el efecto que podría causar en ellos el sentido y significado de lo que se quería significar? ¿Por qué existieron –y existen aún– los monjes Jorge²? ¿cómo dismantelar una entidad cultural que propugna, que de las masas enardecidas y populares no podrán emerger nunca verdaderos líderes, tal como decían los burgueses en el período de la revolución mexicana?

4. ¿Cómo enseñar los aspectos del discurso social y artístico no solo desde el texto literario? ¿Cómo promover producción social de significación desde el estudio del lenguaje artístico de manera intencional? Estos aspectos resultarían interesantes en la articulación con el campo semiótico de manera general y de la semiótica de la cultura y la sociosemiótica de manera particular.

Sin pretender cerrar las puertas de otros análisis, se entiende oportuno dialogar sobre algunos aspectos contenidos en las líneas anteriores:

- El término alquimia (proveniente del árabe *al-kimiya*) ha sido un visitante permanente en diversas literaturas (desde las antiguas orientales, americanas, anglosajonas), sin embargo, el interés autoral lo ha tipificado y el valor social desprendido lo ha relanzado hasta límites insospechados. Por ejemplo: ¿alcanza el mismo valor autoral y, por consiguiente, valor social ese signo lingüístico, cuando García Márquez recrea al personaje Melquíades en *Cien años de soledad* que cuando Paolo Coelho presenta *El alquimista*? Para uno es motivo de mediación cultural entre uno que parece dominar los secretos del mundo y otro que se deslumbra con "*los descubrimientos*" que le llegan; para otro es concepción de vida, motivo de encuentro espiritual entre su ser interno y el que es socialmente.
- El signo lingüístico *estrella*, a pesar del valor artístico que arrastra, conduce necesariamente a los signos no lingüísticos que el tejido artístico brinda. Permiten encontrar supuestos entre verdad-mentira, tiempo lineal-tiempo artístico, revelan el caos en que se encuentra el mundo, el orden-desorden; ¿se podrá analizar el mismo valor del tiempo en estos versos que siguen, a como lo utiliza Thomas Mann en *La montaña mágica*? Aquí en esta novela maravillosa pudieran cobrar vida las palabras de Vargas Llosa cuando dice que

Lo importante es esto: no es el carácter realista o fantástico de una anécdota lo que traza la línea fronteriza entre la verdad y mentira en la ficción. A esta primera modificación –la que imprimen las palabras a los hechos– se entrevera una segunda, no menos radical: la del tiempo. La vida real fluye y no se detiene, es esto inconmensurable, un caos en el que cada historia se mezcla con todas las historias y por lo mismo no empieza ni termina jamás. La vida de la ficción es un simulacro en el que aquel vertiginoso desorden se torna orden: organización, causa y efecto, fin y principio. La soberanía de una novela no resulta solo del lenguaje en que está escrita. También de su sistema temporal, de la manera como discurre en ella la existencia: cuándo se detiene, cuándo se acelera y cuál es la perspectiva cronológica del narrador para describir ese tiempo inventado. Si entre las palabras y los

² Referencia al monje ciego Jorge, de la novela *El nombre de la rosa*, de Umberto Eco, para quien "todas las cosas del mundo llevan a una cita o un libro", de ahí que le impregnara veneno a las páginas de los libros que permanecían en la biblioteca que custodiaba (en su abadía); según él sus signos son moral o espiritualmente peligrosos para quien leyera.

hechos hay una distancia, entre el tiempo real y el de la ficción hay un abismo. El tiempo novelesco es un artificio fabricado para conseguir ciertos efectos psicológicos. En él el pasado puede ser posterior al presente –el efecto preceder a la causa... (Vargas Llosa, 2002, págs. 18-19).

¿Qué valor tendrá, entonces, el signo lingüístico *estrella* en estos bellos versos?:

Diálogo

Están cayendo estrellas...

-¿Qué estás diciendo hermano?

Son estrellas fugaces...

-¡Están cayendo estrellas!

Son estrellas fugaces...

-No importa. Pon las manos...

Dulce María Loynaz: Poesías escogidas, Ed. Letras Cubanas, La Habana, 1984, p.63

Para atender las necesidades teóricas, metodológicas y didácticas que hoy están latentes en el universo profesoral de lengua y literatura, resulta indispensable asumir una concepción eminentemente interdisciplinaria desde los propios diseños didácticos, que garantice observar la clase como espacio de confluencias entre las ciencias lingüísticas, literarias, pedagógicas, psicológicas, axiológicas, entre otras, que permitan ir configurando un acercamiento semiótico cultural.

Por ello, la clase de lengua y literatura debe enseñar a desarrollar habilidades lingüístico-discursivas en función de las necesidades sociales y personales, debe ser espacio dialogante e inclusivo, generador de múltiples miradas siempre abiertas a la comunicación. El proceso de enseñanza-aprendizaje debe transitar en la lógica entre objetividad y subjetividad, vista la objetividad como el discurso a lograr en/por el estudiante y profesor y la subjetividad como el sistema cultural que posee estudiante/profesor que le permita integrar en la cadena hablada las correctas y necesarias estructuras en función del discurso, lo que obliga a desaprender para aprender mejores prácticas.

En este sentido, algunas interrogantes acompañarán todo el proceso investigativo, tales como:

- ¿Permite hoy la clase de lengua y literatura (de/en/para los niveles medio básico y medio superior) buscar la grandiosidad del lenguaje invitando a la grandiosidad del pensamiento?
- ¿Somos consecuentes con los preceptos de una didáctica desarrolladora de modos de actuar y pensar?
- ¿Es nuestra clase, en fin, una clase comunicativa y de ampliación cultural?

Las investigaciones en las ciencias pedagógicas han confirmado el rol protagónico que juega el conocimiento del diagnóstico, para poder concebir un proceso de enseñanza-aprendizaje cada vez más armónico y ajustado a las demandas sociales. Este conocimiento se convierte en garantía que posee el profesor para adentrarse en los aspectos culturales del estudiante, no solo para conocerlos, sino también para educarlos. Por lo que, desde el punto de vista psicológico, si no se conoce el estado real de necesidades, motivación e intereses de aprendizaje, nunca se podrá conducir acertadamente el camino de ayudarlo a crecer, puesto que en él se deben producir relaciones significativas, entre profesor y estudiante, ya que “el aprendizaje humano es siempre un proceso regulado, (...) cooperativo, (...) mediado (...) y contextualizado” (Castellanos, 2005, p.p. 29-33).

En este sentido, atender estas precisiones en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la obra literaria es de vital importancia. En ese enfrentamiento entre lector/obra, el estudiante se revela como ser social al adentrarse en un tiempo histórico recreado y ello le permite apropiarse de

lecturas de vida que incidirán en su proceso cultural. Esta posición se justifica desde la asunción del enfoque histórico cultural en la llamada ley de la doble formación, la cual argumenta que “ el desarrollo humano sigue una pauta que va de lo externo, social e intersubjetivo, hacia lo interno, individual e intrasubjetivo” (Castellanos, 2005, p. 21).

Por ello, el estudiante cuando penetra en el mundo interior de los personajes, se cruzan e interrelacionan lo psicológico y sociológico, pues desde la necesidad de intersubjetivaciones aprende y penetra en el contexto social, en sus memorias internas y externas. “El diálogo propicia la elaboración de ideas, prácticas y experiencias sociales portadoras de autoaprendizaje, interaprendizaje y aprendizaje colaborativo, en esa relación armónica entre lo cognitivo y afectivo” (Borot, 2011, p. 3).

Siendo consecuentes con este planteamiento, entonces el profesor de lengua y literatura debe desarrollar un proceso de enseñanza-aprendizaje de la obra literaria signado por el conocimiento real de las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes, de manera que ello contribuya a conducir las búsquedas necesarias desde la lectura/aprehensión de la obra literaria. Ello le conferiría el verdadero carácter educativo al proceso, el cual trascendería el espacio áulico y buscaría nuevas formas de acercamiento desde múltiples escenarios y actores.

Aquí se revela una carencia en la actual práctica educativa, pues no siempre se toma en consideración un verdadero diagnóstico de intereses de lectura de los estudiantes, de manera que ello contribuya a perfeccionar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la obra literaria. A manera de propuesta, se sugiere que un diagnóstico de intereses de lectura debe analizar como aspectos esenciales:

- géneros-obras-autores de preferencia
- frecuencia con que se lee (a diario, cuando se puede, casi nunca, nunca, no lo encuentro necesario)
- tiempo que dedica a la lectura por placer/tiempo que dedica a la lectura por trabajo
- relaciones/asociaciones que establece después de la lectura (con otros medios, géneros, autores)
- necesidad de compartir las experiencias de lectura (siempre, casi siempre, en ocasiones, nunca) y las lecturas de experiencias
- con quién pudiera compartir las experiencias de lectura (familiar –especificar grado de parentesco-, amistades) (Borot y otros, 2013).

Si se asume esta posición, entonces el proceso de enseñanza-aprendizaje de la obra literaria podría buscar la relación necesaria entre *aprender a/para leer y leer para aprender*. Aprender a/para leer significa ser consciente de las necesidades de aprendizaje y cómo ellas pudieran condicionar las búsquedas imprescindibles, de manera que el crecimiento personal esté mediado, en primer lugar, por el autorreconocimiento de la necesidad (y este demostrado y se conduce por el profesor) y por el interés de crecer. Leer para aprender significa una etapa de ascenso cultural, pues reconoce el papel de la lectura para el crecimiento espiritual, le otorga valor añadido al papel del libro y a la obra literaria de manera particular, por lo que junto al profesor el estudiante se convierte en un protagonista consciente de su etapa formativa.

Ello conllevaría a establecer otra relación que debe ser armónica, nunca antagónica y se observaría entre *las lecturas de experiencia y las experiencias de lectura*. Si el profesor conoce a fondo los intereses de lectura de sus estudiantes, puede incidir mejor en la formación armónica y, a su vez, permite ir conformando mayores intereses de lectura a partir de las potencialidades que se conozcan; todo esto permitiría estrechar la distancia cultural que posea el estudiante entre lo que conoce y lo nuevo por conocer, de ahí que las experiencias de lectura contribuirían como

copartícipe no solo de su propio crecimiento personal, sino contribuir al crecimiento y maduración psicológica de los demás.

Estas observaciones contribuyen a afirmar entonces el valor de la clase de lengua y literatura y, en especial desde el análisis de la obra literaria, como hecho y espacio cultural, pues desde la obra se enseña y trasmite cultura y, desde su estudio, el lector aporta influjos de la cultura de su tiempo. Una acertada didáctica de la enseñanza-aprendizaje de la obra literaria debe ser aquella que no tema estudiar el fenómeno literario encerrado en la sola época de su creación, que permita observarla y entenderla como mensaje eterno, sin caer en marcados convencionalismos que solo se ajustan a lo más cercano en el tiempo del que lee. Al respecto, se asume plenamente que:

Y es que la obra hunde sus raíces en el pasado lejano. Las grandes obras literarias se preparan durante siglos, y en la época de su creación se recogen sólo los frutos de una prolongada y compleja maduración. Al tratar de comprender y explicar una obra sólo a partir de las condiciones de su época, sólo a partir de las condiciones de los tiempos más cercanos, nunca penetraremos en sus profundidades de sentido. El encierro dentro de una época tampoco permite comprender la vida futura de la obra en los siguientes siglos; esa vida se presenta como algo parecido a una paradoja. Las obras rompen los límites de su tiempo, viven en los siglos, es decir, en **el gran tiempo** y, además, a menudo (las grandes obras, siempre) con una vida más intensa y plena que en su propia contemporaneidad. Hablando de una manera un tanto simplista y aproximativa: si se reduce la significación de una obra, por ejemplo, a su papel en la lucha contra el régimen de servidumbre (...), esa obra debe perder por completo su significación cuando el régimen de servidumbre y sus supervivencias dejan de existir, pero frecuentemente ella aumenta aún más su significación, o sea, la obra entra en **el gran tiempo**. Mas, la obra no puede vivir en los siglos futuros si no recoge dentro de sí de alguna manera también los siglos pasados. Si hubiera nacido **por entero** en el día de hoy (es decir, en su contemporaneidad), si no continuara el pasado y no estuviera vinculada esencialmente con éste, tampoco podría vivir en el futuro. Todo lo que pertenece sólo al presente, muere junto con él (se ha respetado la acentuación que el texto original trae) (Bajtín, 1986, p. 291).

Atendiendo a estos aspectos, resulta interesante proponer ideas esenciales acerca de una posible relación dialéctica entre profesor-lector estudiante, que se debe dar en la correcta didáctica del proceso de enseñanza-aprendizaje de la obra literaria:

- Aunque cada cual posee relativa independencia por el proceso que se desarrolla, ambos deben llegar a compenetrarse íntegramente en el análisis de la obra literaria: el primero por conducir el proceso de enseñanza de la obra (y en ese propio trabajo se perfilan los aprendizajes didácticos que va alcanzando) y el segundo por desarrollar el proceso de aprendizaje del fenómeno literario, de manera que en ambos se produce un proceso de madurez y crecimiento cultural.
- En la correcta orientación y estudio de la obra literaria, en ambos se concibe un proceso de transmisión y apropiación de la realidad que se cuenta, por lo que el hecho educativo, o sea, la clase, es transmisor de herencia cultural.
- La correcta orientación y estudio de la obra literaria generará un aprendizaje cultural cada vez más significativo, tanto en el que enseña como en el que aprende.

Visto estos pareceres, se entiende pertinente ahondar en otros aspectos que hoy están afectando una correcta didáctica del proceso de enseñanza-aprendizaje de la obra literaria. El primero está referido al papel que juega el correcto tratamiento metodológico de la unidad objeto de estudio y su incidencia en el aprendizaje significativo del estudiante.

Al enfrentarse a una obra literaria, por lo general el estudiante teme descubrir el fenómeno literario por varias razones. Una de ellas está en la necesidad de lo nuevo a aprender y cómo ello pudiera resultar significativo para él; otro aspecto es la manera en que se trasmite el aprendizaje y las posibilidades de que este llegue a modelar su sentido de vida.

Se asume el criterio de que en el aprendizaje humano se integran tres aspectos esenciales, que constituyen componentes sistémicos:

- Los *contenidos o resultados* del aprendizaje (¿qué se aprende?)
- Los *procesos o mecanismos* del aprendizaje (¿cómo se aprenden esos contenidos?)
- Las *condiciones* del aprendizaje (¿en qué condiciones se desencadenan los procesos necesarios para aprender los contenidos esperados?) (Castellanos, 2005, p. 28)

Por la naturaleza del trabajo, se intentará brindar una aproximación a estos aspectos desde el proceso que se describe.

1. *Contenido de la enseñanza-aprendizaje de la obra literaria*: parte de los nuevos conceptos lingüístico-literarios que conocerá y que se convertirán en herramientas de aprendizaje para confrontar nuevas experiencias de vida, modos de actuación, que pudieran o no incidir en el cuadro del mundo que posee y/o transforma. Por ello, estos conceptos inciden no solo en el aspecto cognoscitivo, sino también en lo procedimental y valorativo.

Otro aspecto esencial de este componente sería analizar la relación entre los valores estéticos de la obra (es lo más importante a partir de ser considerada la principal función de toda obra artística) y los valores existenciales que influyen en lo ético-social, lo económico, político, religioso, entre otros. O sea, resultará imprescindible hacer entender que desde lo artístico (los valores estéticos de la obra) se podrá penetrar en el resto de los valores que se asuman como contenido de aprendizaje.

En este aspecto, resultará indispensable que el profesor permita hacer descubrir, de manera integrada y con su cierta independencia, los aspectos contenidos desde la historia literaria, la crítica literaria y la teoría literaria en el necesario contenido de análisis de la obra, si se asume que:

El análisis de la obra la arranca (provisionalmente, como hipótesis de trabajo) de la corriente del tiempo; por así decir, la saca de ésta para inspeccionarla desde más cerca, y, después del análisis, la reinserta en ella. Así pues, el análisis de la obra da por sentadas la autonomía relativa de la obra y, al mismo tiempo, la conexión de esta última con un ambiente mayor, es decir, la influencia recíproca y la interconexión de la microestructura y la macroestructura (se ha respetado la acentuación que el texto original trae) (Szabolcsi, 1986, p. 23).

Los conceptos lingüístico-literarios ya estudiados, que permitirán asumir el nuevo aprendizaje y, por consiguiente, los nuevos conceptos. Ello implica que desde el tratamiento metodológico el profesor garantice que el estudiante se apropie de condiciones artísticas y extra-artísticas que le permitan conocer y dominar el panorama nuevo. Para ello, el profesor podrá apoyarse en el diagnóstico y, de esta manera, ir conformando niveles suficientes y necesarios para el nuevo estudio.

Expresión de lo axiológico se concreta en la relación que se establece entre las categorías de la tríada objetivo/subjetivo-contenido-proceso de enseñanza aprendizaje. En el análisis de la obra literaria, el valor de lo que se comprende llega por las entradas culturales que tenga el lector, de ahí que su relación con lo que sabe y aprende no será más que las generalizaciones, en un plano subjetivo, de una realidad epocal en esa armónica relación objetivo subjetivo que se da como consecuencia de ser penetrado por la obra, por lo tanto, ¿dónde estará el valor de lo que se lee?,

en lo que se procesa y analiza, que llega a ser objeto de valoración y punto de partida para un nuevo conocimiento, a partir de las significaciones que haya sentido y tenido producto a la lectura.

Pero, ¿cómo llegar a la formación del valor por la lectura?, pues se forma como resultante de su vínculo con el proceso que realiza –el de lectura- y el proceso de enseñanza aprendizaje desde el contenido que se enseña. Por lo que el valor marcha muy relacionado con los motivos de lectura, de esa necesidad de indagación en la obra, que va gestando una actitud creadora, conformadora de convicciones sobre la necesidad de crecer desde, por y con la obra y/o lectura. De ahí la relación entre las categorías actitud, motivación, sentimientos, convicciones, necesidad, como componente integral en la con-formación de valores desde el estudio de la obra. Desde esta relación, entonces se podrá afirmar que los objetivos de lectura –desde y en esa posición de lecturas de experiencia y experiencias de lectura- son los portadores de las convicciones a formar, los sentimientos que se quieren alcanzar; que el objetivo se concreta en los contenidos de lectura, estrechamente ligados a los objetivos. ¿Cómo, entonces, ver en la relación objetivo-contenido el papel del método en la conformación de ese hombre nuevo que se quiere formar?; cuando se enseña a leer y penetrar en la obra, se está enseñando conceptos, se dialoga en ese tránsito que va de lo general hacia lo universal, pues se van re-creando y con-formando –por la lectura- sentimientos universales, valores morales, principios éticos que van construyendo ese hombre que se desea formar, en esa lógica interrelación de la obra con otros saberes que enseñan disciplinas distintas y en esa lógica que se establece entre formación humanista- formación humanística. Aquí se observa el análisis de la obra como vía para conformar y recrear valores, como método para educar y transformar voluntades, pues se relaciona el método que desarrolla el docente para enseñar y el método que desarrolla el estudiante para aprender. En la estrecha relación objetivo método se observa, entonces, la relación sociedad-individuo.

2. *Proceso de enseñanza-aprendizaje de la obra literaria*: se analiza que el estudiante se apropia de la realidad artístico-literaria desde el propio fenómeno literario que estudia, por lo que alejarse de él implicaría no conocer esa parte de la historia contada de una manera artística. De igual modo, en la medida que actúa de manera consciente frente a la obra, aprende como resultado de ella, pues no solo confronta situaciones o personajes descritos, sino también cómo esas situaciones pudieran o no ajustarse a su realidad inmediata y, de este modo, afecta/modela sensiblemente su modo de actuar y pensar.

De igual modo, en el profesor se debe observar también este componente, pues él le permite articular desde el correcto tratamiento metodológico de la unidad la confrontación de variados criterios sobre el panorama/autor/obra y, todo ello, desde la adecuada selección de las vías, métodos y procedimientos de análisis de la obra literaria. Aquí resulta imprescindible precisar bien la correcta relación entre los métodos de enseñanza de la obra y los métodos de análisis de la obra, estos últimos los menos favorecidos en el adecuado proceder didáctico del profesor. Ello obliga a entender que el proceso siempre se verá como proceso regulado, pues tanto uno como otro podrán corregir los modos de actuación desde la práctica, trazarse nuevas estrategias para perfeccionar el trabajo.

En este proceso de autorreconocimiento y corrección aparece el saber como algo significativo, pues la propia detección de fallas en el aprendizaje/proceder garantiza las correcciones necesarias. Además, se convierte en puente para futuras lecturas e incremento de intereses lectores, pues en la medida en que las motivaciones intrínsecas sean mayores, las motivaciones extrínsecas permitirán miradas y actitudes cada vez más maduras, por lo que, como protagonistas

de su propia maduración psicológica, podrán incidir con mayor agudeza y percepción a favor de mejores procederes culturales.

3. *Condiciones del proceso de enseñanza-aprendizaje de la obra literaria*: implica que en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la obra literaria las condiciones de aprendizaje estarán mediadas por disímiles actores y procederes. En primer lugar, el papel del profesor, que sabe conducir buenas prácticas y experiencias de lectura, de manera que se conviertan en agentes movilizadores de nuevas y ricas prácticas y experiencias en los estudiantes, los cuales podrán incidir en otros espacios que no sea la escuela o aula precisamente: espacios familiares, junto a amistades, debates informales, entre otros. Junto a él, el papel del grupo de estudiantes, pues desde la confrontación y respeto del criterio distinto al personal, se alcanzarán mayores niveles de aceptación y podrá incidir esto de una manera mucho más positiva, en el cuadro del mundo que poseen.

El otro agente mediador será la propia obra literaria, pues permitirá ser re-descubierta desde un espacio histórico contado que no tiene que ser igual (necesariamente) al espacio en que se analiza, por lo que se convierte en un espejo que permite observar las relaciones humanas y sus conflictos o pasiones y, de este modo, podrá incidir de una manera mucho más favorable en los puntos de vista y posiciones que el estudiante posea. De igual modo, la obra permite (ya sea por el autor, corriente o temática) adentrarse en la búsqueda de nuevas experiencias de lectura, que sean generadoras de actitudes favorables hacia el proceso lector y transmisor de prácticas.

Ello indica que el proceso siempre será cooperativo entre iguales y diferentes, entre texto/contexto/pretexto/paratexto, entre lector/escritor, profesor/estudiante, obra/proceso de reinterpretación; en fin, el propio acto cooperado y bien conducido, obliga a que se observe como proceso contextualizado, pues el estudio como pretexto podrá influir en las nuevas miradas y condiciones de aprendizaje, ya que se hace dueño de mayores niveles de independencia cognitiva que le permiten transformar su práctica desde sus valoraciones y vivencias personales.

¿Cómo llevar a la práctica estos aspectos teórico-metodológicos que se presentan? Sin el ánimo de “imponer una única y cerrada mirada” y sí con la voluntad de proponer nuevos acercamientos a problemáticas comunes en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la obra literaria, se tomará como referente una obra perteneciente al género dramático que se estudia en el actual oncenno grado y que, en muchas prácticas que se han observado, su tratamiento didáctico no siempre garantiza la acertada relación obra/lector durante el proceso de estudio y análisis. Se trata de la obra *Casa de muñecas*, del escritor noruego Henrik Ibsen y para ello se será consecuente con los aspectos anteriormente abordados, que deben ser analizados desde los tratamientos metodológicos de unidades.

a) *Contenido de la enseñanza-aprendizaje de la obra literaria*

Se debe partir de hacer entender los conceptos ya estudiados con anterioridad, para concebir los nuevos aprendizajes. Aunque no es la primera obra perteneciente al “método de creación literaria” (Belic, 1983, pág. 180) *realismo* y en particular *realismo crítico*, sí resulta necesario hacer destacar las características en cuanto a género que tipifican una obra respecto a la otra (en este caso con *Papá Goriot*, de Honoré de Balzac) y que pudieran ser presentadas desde la utilización de la comparación como método de análisis literario. En este caso, se pudieran precisar:

-Cómo se describe lo aparential en la búsqueda de lo esencial (lo general en lo singular), ver el papel que juega el dinero en ambas obras, la situación de la mujer, el contexto social y el ambiente familiar en él.

-La creación y manejo de tipos literarios en situaciones típicas concretas, ahí ver esencias desde la descripción de ambientes, escenarios, personajes (aspecto de suma importancia pudiera ser desarrollar el trabajo desde la asunción del método de análisis psicológico).

-La relación entre lo objetivo y lo subjetivo, la confrontación de la realidad con el ideal; para ello pueden apoyarse en el romanticismo y establecer diferencias.

-Actitud crítica de los autores ante la realidad, puntos de vista desde los personajes, propuesta de solución a las necesidades presentes, valor del teatro de tesis o de ideas.

-Las categorías comunes al género dramático, la estructura dramática y la llamada curva de interés dramático, así como su representación gráfica.

Estos contenidos de aprendizaje deberán ser modelados desde el tratamiento metodológico, de manera que permitan una riqueza mayor en los análisis que se realicen.

b) *Proceso de enseñanza-aprendizaje de la obra literaria*

Se deben crear las condiciones adecuadas para que el estudiante pueda acceder a la lectura íntegra de la obra y, en caso de no ser posible por razones de tiempo o de fuentes bibliográficas, el profesor debe ser ese puente que permita el tránsito no acelerado por la obra y con ello la apropiación de la realidad recreada. Precisamente estas razones son las que justifican el ejemplo que se presenta.

Ello implica que las orientaciones de lectura deberán ser precisas y contener en su singularidad los aspectos generales que se quieren demostrar. Se podrán establecer equipos de lectura, dramatizaciones de escenas o actos, buscando un acercamiento vivencial mayor a partir de época y contexto; también pudiera servir como posibilidad de confrontación desde una época y contexto diferente pero no excluyente, pues aún existen tabúes sociales como los que la obra presenta.

Se deberá ir alcanzando mayores y mejores aproximaciones, desde la propia lectura intensa y análisis, de los aspectos de la estructura dramática y la curva de interés dramático. Para ello, se presentarán los aspectos:

-status quos (estado de cosas)

-estímulo o punto de ataque, conflictos

-agudización ascendente y descendente del conflicto (puntos climáticos en la agudización ascendente y fases de relevo o zonas de distensión en la agudización descendente)

-punto crítico (cómo se llega al gran clímax)

-el gran clímax (momento de mayor tensión dramática)

-desenlace (ver si aparece y dónde la catarsis)

-posibilidad de que aparezca un nuevo status quo, aunque nunca llegue a ser igual al primero

c) *Condiciones del proceso de enseñanza-aprendizaje de la obra literaria*

Deberá analizarse que el estudio detallado permita que, desde el papel de los mediadores, lo cooperativo y contextualizado se promueva un desarrollo armónico integral que garantice mejores modos de actuación, permita que el estudiante establezca mejores razones de sentido para entender su realidad y que con ello pueda incidir en su transformación positiva.

Conclusiones

Estas ideas solo persiguen brindar una aproximación al fenómeno desde la lectura y análisis de la obra literaria. Pero ello no se materializaría desde el punto de vista didáctico, si los profesores no concientizan la necesidad de modelar teóricamente el proceso de enseñanza-aprendizaje que conducirán. Ello solo es posible, desde la realización de acertados tratamientos didácticos a las unidades objeto de estudio en un grado determinado, aspecto que hoy no se generaliza en la práctica.

Estos criterios permiten justificar una mayor aproximación a la obra y a la transformación desde ella. La experiencia que se presenta no pretende encasillar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la obra literaria, sino aportar posibilidades de discusión y de modelación teórico-práctica, pues en ocasiones, las debilidades conceptuales y metodológicas que la praxis presenta en las enseñanzas media básica y media superior, no constituyen asideros seguros para la continuidad en la formación –desde la microuniversidad- de los nuevos profesores de lengua y literatura que en las universidades y facultades de ciencias pedagógicas hoy se preparan.

Referencias bibliográficas

Barthes, R. (sf). *De la obra al texto. Del autor al lector*. Recuperado el 20 de febrero de 2011

Lotman, I. (2003). La semiótica de la cultura y concepto de texto. *Entretextos. Revista Electrónica Semestral de Estudios Semióticos de la Cultura*. ISBN 1696-7356, No 2 noviembre, 1-2.

Vargas Llosa, M. (2002). Prólogo. En M. Vargas Llosa, *La verdad de las mentiras* (págs. 18-19). Madrid: Santillana Ediciones Generales, S.L.

DESARROLLO DE LA COMPETENCIA LEXICAL: RETO DE LA DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA

Dr. Manuel Martín Oramas Díaz

manueloramas@hotmail.com. <https://orcid.org/0000-0002-6955-7515>

Dra. Ángela María García Caballero.

dr.angelagarcia59@gmail.com. <https://orcid.org/0000-0001-7954-7444>

Universidad de Matanzas, Cuba.

Lic. Tsiue Chávez Gallegos.

tsiue16@gmail.com. <https://orcid.org/0000-0002-4292-5357> Universidad Michoacana de San

Nicolás de Hidalgo, Michoacán

Resumen

Este trabajo responde a los resultados de la investigación Didáctica del léxico, en el marco del Proyecto de investigación Las lenguas y la literatura en la educación de la personalidad de la Universidad de Matanzas. Se presenta un acercamiento a la situación actual de la enseñanza del léxico y al desarrollo de la competencia lexical en la escuela, y propone fortalecer la preparación teórico-metodológica de los profesores de español y de literatura con el empleo de estrategias didácticas desde el eje léxico comprensión-análisis-construcción a partir del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural (Roméu Escobar, 2007). Las estrategias que se proponen se fundamentan en principios filosóficos, sociológicos, psicológicos, lingüísticos y semióticos, pedagógicos y didácticos. También se apoya en varios principios teóricos y metodológicos; dentro de los teóricos: relación dialéctica lenguaje-pensamiento y relaciones discurso-cognición-sociedad, análisis del léxico y las relaciones significado-contexto, lo interdisciplinario, multidisciplinario y transdisciplinario del estudio del lenguaje, y en cuanto a los metodológicos: la selección y orientación de los objetivos relacionados con el léxico, la selección de los textos con especial atención en el léxico y el carácter priorizado del léxico en los procesos de comprensión, análisis y construcción textuales desde las relaciones léxico-semánticas, léxico-sintácticas y léxico-pragmáticas.

Palabras clave: estrategia didáctica, léxico-eje conductor

Abstract: