

# La marginación intelectual de los jóvenes

Intellectual marginalization of youth

COLCIENCIAS TIPO 2. ARTÍCULO DE REFLEXIÓN

RECIBIDO: AGOSTO 20, 2015; ACEPTADO: OCTUBRE 1, 2015

Gladys Zamudio Tobar

[gzamudio@usc.edu.co](mailto:gzamudio@usc.edu.co)

Germán Giraldo Ramírez

[germangiraldor680@gmail.com](mailto:germangiraldor680@gmail.com)

Universidad Santiago de Cali, Colombia

## Resumen

Las reflexiones que se exponen indagan sobre la trascendencia de la lectura y la escritura en la configuración de la inteligencia interpersonal. La imagen de sí mismos configura la identidad del sujeto de la cultura a través de múltiples intercambios textuales, en los cuales se puede incluir o excluir, de los diversos niveles de la cultura letrada, a los jóvenes. Se exponen los conceptos de educación, diversidad y marginación intelectual. La lucha en contra de las presiones del poder pasa por el dominio de estrategias textuales que facilitan la participación como interlocutor válido en la construcción de los espacios de convivencia y asimilación textual. Se profundiza el concepto de texto desde diferentes enfoques epistemológicos.

## Palabras Clave

Marginación intelectual; educación inclusiva; diversidad; deserción; exclusión.

## Abstract

The reflections exposed inquire about the importance of reading and writing in shaping interpersonal intelligence. The self-image sets the identity of the subject of culture through multiple support exchanges, which include or exclude, from several levels of legal culture, to youth. The concepts of education, diversity and intellectual marginalization are exposed. The fight against the pressures of power goes through the domain of textual strategies that facilitate participation, as a valid interlocutor, in the construction of living and textual assimilation spaces. The paper deepens in the concept of text, from several epistemological approaches.

## Keywords

Intellectual marginalization; inclusive education; diversity; desertion; exclusion.

Este artículo forma parte del proyecto de investigación Estrategias de comprensión lectora y Programa Integral de Permanencia Estudiantil –PIPE- en la Universidad Santiago de Cali, del Grupo Ciencias del Lenguaje

## I. LECTURA, ESCRITURA Y EXCLUSIÓN SOCIAL

¿Cuál es el papel de la lectura y la escritura en el conocimiento de sí mismo y en la formación intrapersonal de los jóvenes? Numerosos mediadores en los procesos de formación de lectores afirman que el papel de las bibliotecas en la formación de niños y adolescentes es continuar y apoyar la formación escolar (Petit, 1999). Para estos bibliotecarios y docentes, leer permite compensar, en parte, la falta inicial de capital cultural legítimo, es una oportunidad de ponerse al corriente con el contexto en el que conviven.

Cuando se vive en los denominados “barrios sensibles”, ¿cómo la biblioteca ayuda a resistir a los procesos de exclusión y a construir su derecho de ciudadanía? La biblioteca pública es un punto de apoyo crucial en las estrategias de continuación o reanudación de los estudios; un foro informal, donde se esbozan nuevas formas de sociabilidad; un lugar que da acceso a lecturas que ayudan a elaborar una identidad singular, a llegar a ser un poco más sujeto de su destino, y no solamente objeto del discurso de otros; y, finalmente, en algunas ocasiones, una fuente de informaciones sobre temas políticos, que puede mantener un deseo de inscripción ciudadana (Petit, 2003).

Pero la lectura y la escritura van más allá de la complementariedad escolar que se adquiere al interior del aula de clase, en el proceso de socialización secundaria (Berger & Luckman, 1968). La comprensión y la producción textual realizan aportaciones en la lucha de los jóvenes por incluirse como interlocutores válidos en las comunidades de intercambio lingüístico.

—*A mí la lectura no me llama la atención, no sé porque siempre hay que leer para estudiar, a mí lo que me gusta es que los profesores me expliquen* (María José, estudiante de Fisioterapia, 15 años)<sup>1</sup>.

La lucha en contra de las presiones del poder pasa por el dominio de estrategias textuales que facilitan la participación como interlocutor válido en la construcción de los espacios de convivencia y asimilación textual.

<sup>1</sup> Las frases que aparecen en el texto son de estudiantes, fueron captadas en borradores de trabajo en las clases del Programa de Comprensión y Producción Textual en 2014. Sus nombres fueron cambiados a solicitud de los jóvenes. Se citan solamente como testimonio de la presente investigación.

La educación inclusiva es un enfoque educativo basado en la valoración de la diversidad como elemento enriquecedor del proceso de enseñanza aprendizaje y, en consecuencia, favorecedor del desarrollo humano. El concepto de educación inclusiva es más amplio que el de integración, tiene como punto de partida la naturaleza misma de la educación y el derecho de todos a formar parte de ella. La educación inclusiva implica que la niñez de una comunidad aprenda junta, sin importar sus condiciones personales, sociales y culturales, y así todos puedan participar de la comprensión, el intercambio y la producción de textos.

Se trata de una escuela que no solicita registros ni tiene mecanismos de selección; no puede discriminar entre aquellos que pueden acceder a los conocimientos expuestos en los textos argumentativos y expositivos. Una escuela participativa, con interlocutores válidos produciendo textos en los que la escuela crece –y ellos en ella– porque cuando la escuela excluye, margina la participación y las aportaciones de la mayoría. Es una escuela que sólo consulta el contexto y las condiciones de diversidad de la minoría y margina del conocimiento a las mayorías y la unidad de su universo. Cuando Michèle Petit (1998) realizó las entrevistas para los jóvenes de los barrios marginados franceses, observó:

(...) cuando fui, en el momento de hacer las entrevistas, a que me comentasen en qué la lectura les había podido o no cambiar algo en su vida, me sorprendió ver que espontáneamente los jóvenes, incluidos los de medios sociales modestos, hablaban rápidamente de lo que eso había podido cambiar en la representación de sí mismos, en la representación de la relación con el mundo y en la relación con los otros.

Según la autora, las respuestas que dan los jóvenes de los barrios marginados franceses rebasan las expectativas. La hipótesis sobre la que se construyó el cuestionario se amplió y generó nuevas preguntas. Esto había sido captado por la investigadora francesa cuando trabajaba en las entrevistas.

(...) se hizo más patente cuando trabajamos con los jóvenes de los barrios desfavorecidos. Muchos de estos jóvenes nos han hablado de la importancia que había tenido la lectura, incluso fragmentaria, episódica, en la

construcción de sí, en el sentido amplio, esto es, la apertura del imaginario, la constitución del espíritu crítico, la elaboración de una relación algo diferente con los próximos, sea la familia, el grupo étnico en algunos casos, los amigos (Petit, 1998).

La lectura constituyó para estos jóvenes un medio de representarse a sí mismos de manera diferente y eso provocó que tuvieran una representación de sí mismos: rica, más diversificada, abierta, en movimiento, diferente de aquella representación rígida de identidad, muy frecuentemente utilizada en la escuela regular discriminadora.

Los docentes se deben preguntar a partir de estas constataciones: ¿se está privando a los jóvenes, cuando no se les invita de manera convincente al contacto directo con el libro y la escritura de textos? No se trata del interés o la desmotivación por la lectura, sino del reconocimiento de la marginación a que se ven sometidos. Si no se tienen recursos para una negociación e intercambio textual en los marcos de una formación inclusiva los sujetos resultan marginados por mecanismos de exclusión social.

En la escuela y en la vida, la calidad del intercambio textual es materia permanente de reflexión en el trasegar de la vida cotidiana; una vida poco intervenida por textos de connotación literaria o científica no puede aspirar a conquistas en idéntico sentido.

La niñez que no desarrolla mecanismos que amplíen las fronteras de sus esquemas mentales es excluida de los procesos de participación, no puede acceder a textos complejos.

Dichos mecanismos hacen que los sujetos excluidos se agrupen en círculos de resistencia, en los cuales se sostienen, sin darse cuenta de la afectación que sufren sus esquemas mentales al excluirse de la participación que ofrece el intercambio textual inclusivo.

—*A mí sólo me interesa dialogar con mis parceros, ellos son mi sangre* (Felipe, estudiante de Ciencias Sociales, 16 años).

Las consecuencias de no tener acceso a toda clase de textos, además de marginarlo del conocimiento de los mismos, también lo excluye de las transformaciones que los textos hacen operantes en su formación y el conocimiento del mundo interior. “La comprensión del lenguaje es la reconstrucción de una representación mental en la memoria” (Van Dijk, 1986).

En este mismo sentido, sabemos que cuando las representaciones mentales no son lo suficientemente estimuladas en reiterados intercambios textuales, opera una transformación significativa al interior del sujeto. Dicho de otra manera, van a ser intervenidas por construcciones textuales de más fácil procesamiento intelectual, adquiriendo en la formación de las estructuras mentales ciertas desventajas que se van a evidenciar en la capacidad para aprender de textos y generar nuevas producciones textuales.

El desarrollo intelectual del sujeto tiene lugar en la calidad de la mediación como modo de existencia del intercambio textual que está sometido a la calidad de los textos, la naturaleza de la mediación y el contexto en que esta se realiza.

Una escuela que no proporcione a su niñez los recursos para participar de manera activa en los procesos de comprensión y producción textual es una escuela que los excluye.

—*Yo quisiera entender como dos o tres de mis compañeros, pero prefiero callarme para no ponerme en ridículo.* (Consuelo, estudiante de Fonoaudiología).

Cuando no son proporcionados los conceptos y las habilidades para participar en la interpretación legítima de textos y su consecuencia, la construcción de enunciados de manera crítica es muy escasa.

La diversidad de textos tiene que ver con el manejo didáctico de las tipologías textuales elegidas para su conocimiento y su aprovechamiento, generando nuevos textos que evidencian el desarrollo de habilidades meta-cognitivas. La naturaleza de los textos y las condiciones en que se realiza la mediación, por parte de los sujetos lectores en la interpretación es determinante para la formación, el cambio o fortalecimiento de los esquemas mentales y la fijación de estrategias cognitivas, tanto en la comprensión, como en la producción textual (Vigotsky, 1970). La naturaleza de la mediación es un aspecto determinante en las dinámicas de formación de sujetos lectores, en la escuela y fuera de ella.

El iniciador a los libros es aquel o aquella que puede legitimar un deseo de leer no muy bien afianzado. Aquel o aquella que ayuda a traspasar umbrales en diferentes momentos del recorrido. Ya sea profesional o voluntario, es también aquel o aquella que acompaña al lector en ese momento a menudo difícil: la

elección del libro. Aquel que brinda una oportunidad de hacer hallazgos, dándole movilidad a los acervos y ofreciendo consejos eventuales, sin deslizarse hacia una mediación de tipo pedagógico (Petit, 2001).

La intervención del mediador es definitiva: cuando éste invita al estudiante a leer y a intercambiar enunciaciones textuales en torno a lo leído; y en los procesos de socialización, en los cuales se estimula la lectura como un recurso potente para conocerse a sí mismo y relacionarse con los demás.

La niñez reclama diferentes formas y calidades de mediación en la formación de hábitos y actitudes en la formación de lectores y productores de textos. En estos espacios de aprendizaje aparecen toda clase de emociones y sentimientos que contribuyen de manera eficaz a la formación como personas y al descubrimiento y construcción de sí mismos.

Una educación inclusiva en la escuela prevé los mecanismos y recursos que amplifican la participación plena, no supone condiciones para asumir la integración en los procesos de formación de lectores y productores de textos. La educación inclusiva es un descriptor consagrado en las declaraciones internacionales de derechos humanos.

Los poderes públicos tienen la obligación de garantizar una enseñanza no segregada, que se prolongue después en la integración en la sociedad, a todos los alumnos, sean cuales sean sus condiciones físicas, sociales o culturales (Marchesi, Coll, & Palacios, 2009).

La intencionalidad con que intervienen los maestros determina su postura incluyente o segregada, no sólo en la concepción de la educación sino en las actitudes con las que recurren a cada una de las acciones e intervenciones como mediadores. No se trata de plantearse una concepción sobre la educación inclusiva; hay necesidad de racionalizar los procesos, advertir que es necesario ir más allá de las buenas intenciones y prever los mecanismos para que la inclusión se desarrolle en beneficio de la escuela, de la niñez, y en la experiencia de los mediadores que hacen efectiva la educación inclusiva.

La Declaración de Salamanca (Unesco, 1994, p. viii-ix) dice:

(...) todos los niños de ambos sexos tienen un derecho fundamental a la educación y debe

dárseles la oportunidad de alcanzar y mantener un nivel aceptable de conocimientos, (...) cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje que le son propios (...) los sistemas educativos deben ser diseñados y los programas aplicados de modo que tengan en cuenta toda la gama de esas diferentes características y necesidades (...) las escuelas ordinarias con esta orientación integradora representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, creando comunidades de acogida, construyendo una sociedad integradora y logrando la educación para todos; además, proporcionan una educación efectiva a la mayoría de los niños y mejoran la eficacia y, en definitiva, la relación coste/eficacia de todo el sistema educativo.

El contexto en que intervienen los maestros tiene que ver con las condiciones y los recursos con que cuenta el sujeto de formación, como lector y productor de textos para hacer posible su intervención en la escuela en la cual se forman los niños y las niñas, ampliando para ambos, los recursos de construcción de identidad.

La inclusión se refiere a que la escuela debe proveer un contexto en el que todos los niños y las niñas, independiente de su capacidad, género, lenguaje, etnia u origen cultural, puedan ser valorados e instrumentados equitativamente, tratados con respeto y provistos con oportunidades reales (Thomas & Loxley, 2001). La educación inclusiva sin mediadores conscientes de los procesos de formación no es posible sin la racionalización de lo que ocurre en los contextos de formación como lectores y productores de textos.

Una escuela con hacinamiento escolar en las aulas, que impide a los maestros atención personalizada a los procesos de lectura y escritura, excluye a la mayoría porque hay atención personalizada solo para unos pocos. La interpretación y la producción textual es un proceso de mediación que reclama atención a inquietudes individuales y las incertidumbres que deben ser resueltas por los mediadores con atención a la diversidad. Las explicaciones generales no resuelven problemas en el encuentro con nuevos textos; hay un mundo que ha tocado puertas distintas en cada uno de los lectores, si no son resueltas excluyen, al no contar con una configuración contextual

adecuada a las inquietudes individuales, las generalidades, en muy pocas ocasiones encajan en las expectativas personales.

Una escuela que sólo utiliza unos textos o se compromete con la intervención pedagógica de textos argumentativos expositivos está marginando a la niñez al excluirla de participar en la interpretación y producción de textos en esas tipologías textuales.

La producción de textos en todos los géneros discursivos es propia del ser humano desde que las necesidades de expresión se lo planteen. Las exposiciones de problemas, procesos, movimientos, objetos, acontecimientos son constantes desde muy temprana edad.

Los textos explicativos son requeridos desde estadios muy tempranos en los procesos de formación intelectual. Y las prácticas con textos argumentativos enseñan a organizar razones de manera coherente y consistente. Cuando los maestros no asumen la mediación en el tratamiento de estos textos están excluyendo de la participación en esos contextos.

Cuando en una escuela sus docentes no exponen en sus clases, no hay un acercamiento a los libros como una posibilidad de construcción y descubrimiento de sí mismos, excluye a la niñez de espacios de participación legítimos porque les niega la posibilidad de confrontar su conocimiento con el que puedan ofrecer los nuevos textos.

Cuando la escuela sólo utiliza textos narrativos para la intervención en la configuración paulatina de esquemas mentales está excluyendo porque soslaya unas posibilidades en las cuales se realizan aportaciones más complejas y enriquecedoras en el proceso de autoestima, como un proceso que se realiza en un intercambio textual en las circunstancias personales de cada sujeto.

Es necesario hacer evidentes las condiciones materiales en que tiene lugar la aproximación a los textos en los diversos eventos de formación de los jóvenes lectores. Los programas de las bibliotecas lo muestran en diversos testimonios, en los cuales la exclusión social aprovecha la falta de dominio textual como una forma de ejercicio de su rechazo, segrega a los jóvenes y a toda persona que quiera leer y aprender de textos.

Por otra parte, la falta de dominio de técnicas y recursos de interpretación de textos, conduce a los jóvenes a un entorno en el que se niega la participación por los procesos de exclusión social. La lectura y la aportación que

realizan los textos en las comunidades de jóvenes en formación constituyen una herramienta que genera espacios de inclusión frente a diversos mecanismos sociales de exclusión, tal como lo constatan los testimonios de investigadores, con jóvenes pertenecientes a los barrios marginados.

La lectura es para estos muchachos y muchachas provenientes de familias casi siempre analfabetas pero deseosas de hacerse camino, un vehículo para descubrirse o construirse, para elaborar su subjetividad. Esto es, por ejemplo, lo que dice de manera totalmente explícita Matoub: En mi caso, la frecuentación de la biblioteca. No tengo ganas de ser culto, no me interesa en absoluto: lo que me interesa es sentir una emoción, sentirme cerca de otras personas, que puedan sublimar pensamientos que yo pueda tener... Lo mismo le ocurría a Ridha en el libro yo busco elementos que me permitan vivir, conocerme mejor...O a Daoud. La lectura para mí no es una distracción es algo que me construye (Petit, 2001, pp. 109-110).

En la construcción y recreación del mundo interior la lectura desempeña siempre un papel en el que difícilmente pueden competir otras actividades depositarias de referentes en la determinación de esquemas mentales que hoy en día son reconocidos como muy pobres en el proceso de formación de lectores y productores de textos.

La lectura evidenciada en el testimonio de estos jóvenes demuestra que el papel de los procesos de lectura crítica, va más allá de la distracción y la complementariedad de las actividades escolares.

Michèle Petit sostiene que los jóvenes se acercan al libro con motivaciones más profundas que es prudente estudiar. Cuando los jóvenes recurren al libro para descubrirse, se sorprenden a sí mismos, encuentran un mundo que los enriquece y transforma. Los investigadores deben admitirlo; se trata de acciones que deben ser sometidas a criterios de análisis que van más allá del pasatiempo y la complementación escolar.

El rol de la lectura en el devenir de la actividad psíquica constituye una reflexión pertinente a la pregunta qué encamina estas constataciones de la presente investigación, en dos sentidos: la lectura como un instrumento de conocimiento de sí mismo y la reconstrucción de la

actividad psíquica como sujetos que conviven en contextos individuales de precariedad y violencia.

Los jóvenes se aproximan al mundo del libro y la lectura porque hallan la posibilidad de encontrarse con enunciados en los que es posible confrontarse a sí mismos. Con regularidad la escuela no asume la presentación de esta motivación por la lectura y la producción de textos, a pesar de su naturaleza generadora de motivaciones intrínsecas hacia la lectura. La investigación sobre la motivación a los hábitos lectores apenas empieza a hacer evidente este objeto a reflexionar. “La lectura les resulta trascendente, es ante todo porque les permite descubrirse o construirse, darle forma a su experiencia, reconstruir su sentido” (Petit, citada por Giraldo, 2011, p. 208).

La construcción de identidad en el sujeto es una operación constante en el interior de cada uno, que interviene de manera constante en nuestras vidas. Esta operación psíquica tiene lugar en el intercambio textual generado por el contexto en el que intervienen multitud de mediadores en variadas experiencias subjetivas. Dos de ellas, la que más nos interesan, la lectura y la producción de textos.

## II. LA LECTURA COMO INTERVENCIÓN DEL DISCURSO EN LA FORMACIÓN DEL SUJETO

El texto es la expresión del discurso dispuesta en un conjunto organizado de enunciados con una organización de sentido específica, como lo es en diversos contextos de lectura. La descripción del texto, desde la lingüística textual (Van Dijk, 1986) y desde la corriente teórica denominada análisis del discurso ha permitido una aproximación a la caracterización del fenómeno comunicativo como objeto de formación permanente (Beaugrande & Dressler 1981). El texto no es una secuencia de frases, es mucho más que eso, en el proceso de lectura es un evento de comunicación cuya unidad básica la constituyen los enunciados en el encuentro con el sentido.

Los textos que circulan en el mundo de intercambio textual de los jóvenes son un conjunto de prácticas de naturaleza signifiante que circulan dentro de las aulas de la escuela y fuera de ellas. Ellos generan múltiples intercambios de sentido con diversos formatos discursivos, tales como ensayos, frases, refranes y dichos populares; anécdotas, comentarios, crónicas, relatos, diálogos, consejos, recomendaciones, cartas, compilaciones, conversaciones y relatos.

Las reflexiones que nos hacemos en el interior de la conciencia también son textos, aunque nunca las comuniquemos a nadie. El recuerdo, las imágenes que guardamos en el subconsciente son también enunciados textuales, a través de ellos se informan, comentan, exponen y difunden ideas científicas, artísticas, cotidianas y culturales. Un texto es una actividad lingüística concreta, una elección lingüística frente al sistema virtual que ofrece la lengua.

En los textos que intercambian los jóvenes en su mundo se establece un debate que los incorpora en la realidad en múltiples enunciados. En dichos textos se concitan viejas y nuevas teorías en busca de oportunidades de sentido, que ellos pueden o no asumir en el contexto de aprendizaje en que se encuentren.

Los escritos encuentran vigentes sus enunciados en la medida en que entren en circulación y confrontación con los enunciados en que son confrontados, a partir de los cuales se fortalecen como vigentes, al ser revalorizados o se potencian con más fuerza al ser asumido su sentido con nuevos significados (Pogglioti, 2000).

En los textos que intercambian los jóvenes se da el encuentro de la palabra comprometida que, militante, busca adhesiones haciendo apertura de nuevos frentes de discusión. Allí nacen consignas, se fortalecen coyunturas llenas de renovadas proclamas ideológicas que pueden llegar a dejar huellas profundas en su formación interior.

Estas enunciaciones en construcción se presentan aferradas a construcciones lingüísticas, escamoteando la necesidad de mantenerse fuera del alcance del olvido. Son textos que critican y enfrentan lo ya establecido desde sus posturas, que crecen y configuran su sentido en las contra argumentaciones a lo oficial. A partir de allí ratifican su existencia en la equidad de sus criterios, sustentando el ejercicio de la diversidad.

Los textos que circulan en la escuela y fuera de ella, procesan novedosas preguntas que se fundamentan en los contextos de formación. Allí se originan situaciones para la inauguración de nuevas continuidades semánticas, objeto de conocimientos recientes que se deslindan de otros, que antes se presentaban como objetos independientes, aislados por otros ámbitos de significación que ahora pretenden atención plena e individualizada.

En los textos que tienen presencia en el intercambio textual en las aulas escolares —o fuera de ellas—, circulan verdades con certificaciones ya demostradas en las *bolsas de*

*valores* de la historia (Barthes, 1986), pero estas verdades están sometidas a ser confrontadas con los acontecimientos históricos, para resurgir en contextos actuales rodeados de nuevos enunciados que los acerquen más a la gente y a sus desempeños en el devenir cotidiano.

En los textos se proponen, se fundamentan referencias en torno a los argumentos de lo consignado en un escrito argumentativo, explicativo o expositivo, de acuerdo con las demostraciones del texto y la intencionalidad del autor.

En otro sendero argumentativo encontramos que los escritos son una organización de enunciados en los cuales se evidencian los contenidos que sobresalen en sus estructuras (Martínez, 2002).

En los textos se significan conceptos complejos y elementales en los que se sustentan los enunciados; se compilan los elementos que configuran la significación de lo que se quiere expresar haciendo uso de economías de representación, donde se reconocen modelos de intertextualidad que amplían los conocimientos y las estrategias cognitivas de los lectores (Campos & Gaspar, 2001).

Los conceptos de un escrito provienen de otros textos, son apropiados en procesos de interpretación enunciativa, no es la primera vez que se mencionan pero ahora están allí, sustentando la organización del texto, relacionándose con otros e inaugurando sentidos antes no planteados. Cuando la escuela no procura el intercambio textual de los jóvenes a través de producciones genuinas, excluye la posibilidad de su aporte al crecimiento del conocimiento que es posible producir.

Cuando los jóvenes son más eficientes lectores y productores de textos, las fronteras del conocimiento se expanden apropiando conocimientos y legitimándolos en contextos de enunciación en que se los reconocemos como propios. Los nuevos textos asumen los términos que la nueva asociación ha configurado en pleno ejercicio de sentido para producir significación en un nuevo contexto. Allí es factible ubicar un origen común, pero captando elementos diferenciadores en cada uno de ellos, en los que se determinan sus singulares aperturas, en términos de aproximación a sus estructuras subyacentes. Los conceptos que habitan en nuestra conciencia se relacionan en cada uno de los enunciados con los que se configuran en el escrito que estamos leyendo (López & Arciniegas, 2002).

En consecuencia, el sentido no es completo si no se relaciona con otras unidades enunciadas que hacen

próxima la significación dispuesta en una estructura enlazada por diferentes niveles de negociación de sentido.

La configuración de un texto es producto de varias lecturas; y el intercambio textual que se realiza no es un ejercicio inocente de relación de conceptos a partir de los enunciados, con los que se configura lo escrito. En los participantes de dicho proceso existe cierta parcialidad, en beneficio de unos conceptos que cohesionan el texto, haciendo legible su nuevo sentido, en la aparición de otros textos diversificando el nuevo sentido.

En la lectura se construye la significación, más allá de la decodificación sonora de las organizaciones fonéticas con las que se constituyen unidades sintácticas. En ellas se consigna una serie de predicaciones y referencias asociadas a la construcción de significados. Es posible diferenciar unas de otras, aislarlas en unidades de contenido independientes; es posible denominarlas proposiciones o macro-proposiciones, en las cuales el sentido se va configurando haciendo una especie de síntesis interpretativa.

Cuando un lector se inicia en los procesos de lectura, en un texto que aún no conoce, desliza su mirada por los grafemas con los que se organiza el escrito, sin captar unidades de contenido, se está quedando en el nivel más superficial; está dejando de participar en un mundo que lo excluye de estos tres eventos: no participa plenamente de los conocimientos que el texto invita a conocer; no interviene los esquemas mentales y las consiguientes estrategias que intenta asumir en las prácticas de comprensión y producción textual; y reacciona negativamente en contra de un proceso que no cuenta con su participación y que no le reconoce como interlocutor válido.

A pesar de su esfuerzo interpretativo, los jóvenes no pueden encontrarse con lo leído porque se han introducido en el proceso de lectura con escasos recursos interpretativos. Sus conocimientos previos resultan muy inferiores a los exigidos por el texto que intenta leer.

Estos noveles lectores se quedan en el umbral de la lectura, en el cual captan los sonidos, pero no configuran las imágenes que les permitirían identificar enunciados que agrupados se van a develar como unidades temáticas en las que se estructura el contenido de un escrito.

Se privan de hacer asociaciones que son posibles, se las discrimina presentándolas como incomprensibles porque no logran contextualizarlas en su saber:

—*Yo no entiendo nada, y entonces lo mejor es no participar.*

Los mediadores pocas veces proporcionan al estudiante la oportunidad de personalizar las significaciones captadas en la interpretación con eventos propios que motiven su intervención, con posibilidades efectivas de participación.

Frente a la pregunta: ¿qué les está ocurriendo a los jóvenes excluidos? Surge la respuesta: que sus reacciones intelectuales, con respecto a los interrogantes de los mediadores (docentes/padres) son débiles, no reconocen conceptos que evidencien la lectura del texto, se les dificulta centrarse en las enunciaciones que les revelan las unidades de contenido, ofrecidos por el texto y, difícilmente, configuran un contexto en el que no se sienten reconocidos. Además, se desconocen como lectores, no alcanzan a tomar distancia para realizar una valoración de su situación frente al texto. Por eso sus razonamientos hipotéticos, donde vivan la aventura de encontrar sentido a lo que están leyendo, son casi inexistentes, frente a los textos. De otro lado, sus argumentos son escasos porque no se ha estimulado la iniciativa enunciativa, dejando estática su interactividad con otros textos de sus pares, igualmente alejados de las culturas letradas:

—*Yo sólo entiendo y comprendo el lenguaje de mis parceros.*

La calidad de los textos y su lectura en procesos de mediación —objetos de análisis en esta investigación— desarrollan habilidades para aprender en grupo, con mediadores que indagan en diversos contextos personales. Sin estos recursos los jóvenes no se reconocen, se sienten aislados, no pueden construir razonamientos hipotéticos porque no ven posibilidades de ratificar sus verdades. Están en un contexto extraño; no encuentran recursos para formular predicaciones en las que se afirman múltiples referencias con las que se construye el sentido de los textos; no reconocen las marcas que orientan el sentido del texto sino que —en la mayoría de las ocasiones— los conducen al encuentro de los sentidos que quieren asumir. Sucede, sobre todo, con textos de naturaleza expositiva y argumentativa en los que sus razones tienen que hacer un acomodamiento que les va a propiciar un descubrimiento de sí mismos en un contexto por apropiar.

### III. LECTURA E INTENCIONALIDAD DEL AUTOR

La lectura de textos que circulan entre los jóvenes lectores implica un esfuerzo adicional del lector, hacer evidente la intencionalidad del autor.

—*No sé qué es lo que quiere decir ese señor y la verdad me interesa muy poco* (Teresa, estudiante de Enfermería, 16 años).

La malicia con que los jóvenes captan la intencionalidad del autor de los textos intercambiados en su cotidianidad no es enfrentada en la escuela regular con textos de connotación literaria o científica. En todos los textos, especialmente en los que circulan en espacios académicos, la intencionalidad del autor es sometida a diversas pruebas, de tal manera que el contexto que dio origen al escrito se hace evidente, pero con un esfuerzo interpretativo.

Es cierto, que esta interpretación, en el caso de muchos jóvenes lectores, ocurre en la aventura de ser leído; pero corre el peligro de ser desconocida y pasar desapercibida o, lo que es peor, ser distorsionada o asumida parcialmente. Cuando no se capta la intencionalidad del autor en un escrito, nos excluimos de un evento que proporciona la comunicación con el texto leído y la producción textual inferida. La motivación llevada por el autor a generar su enunciación. Expresa la misma estudiante de Enfermería:

—*Mejor dicho, entiendo lo que me gusta, no lo planteado allí*

La intención del autor no se capta a partir del texto leído, la lectura se interrumpe generando producciones en dominios distintos a la decodificación realizada, sin la continuidad y precisión semántica que el proceso de lectura debe establecer.

El horizonte de la lengua y la verticalidad del estilo, dibujan pues para el escritor una naturaleza, ya que no elige ni el uno ni el otro. La lengua funciona como una negatividad, el límite inicial de lo posible, el estilo es una necesidad que anula el amor del escritor a su lengua (Barthes, 1986).

En este proceso de exclusión, el intercambio lingüístico que surge con el texto leído aparece como un tráfico unilateral, en el cual no hay intercambio de información y sentido. Si no se procura el intercambio conceptual de significados que se relacionan en el proceso de lectura, no se produce sentido, no hay interpretación y mucho menos producción textual significativa (Ausubel, Novak, & Hanesian, 1989).

—*He leído varias veces este párrafo y no logro saber qué es lo que dice este autor* (Alfonso, estudiante de Medicina).

Como consecuencia de lo anterior, se está asumiendo un significado apenas parcial, focalizado en aspectos que



como lector lo marginan de lo significado en el texto, conformándose con lo que apenas le ha llamado la atención.

Es así como se va configurando un sentido del texto extremadamente reducido al ámbito de unos intereses parciales, circunstanciales o momentáneos, sin captar la intencionalidad del autor ni establecer las relaciones conceptuales que el autor dispuso en su propuesta de lectura (López, 1998). La intervención de sus esquemas mentales que esperamos del encuentro entre el lector y texto en los ambientes universitarios no se realiza.

—*Yo espero que mis compañeros entiendan y allí voy captando la idea* (Alfonso, estudiante de Medicina).

Un texto es producto de un conjunto de implicaciones políticas, académicas, ideológicas y epistemológicas. Esta competencia textual, aquella que consiste en identificar la intencionalidad del autor, compromete al joven a desentrañar de la lectura la postura ideológica e intereses, que subyacen en ella.

La intencionalidad del autor es una pregunta presente en todo proceso de intercambio textual; a partir de allí se enlaza su postura crítica frente a lo significado en lo leído. Surge la pregunta: ¿hacia dónde se dirige o me quiere llevar el autor que estoy leyendo, si no se capta o no se reconoce el contexto en donde se originó el texto? Es difícil, e igualmente lo es si sólo se construye un contexto personal de lectura y producción textual.

El problema para todo lector en proceso de formación no es simplemente preguntarse qué quiso decir el autor del texto, los condicionamientos dado el origen de su escritura. Porque además de lo que dice el autor, el texto en su encuentro con el contexto deja consignadas cosas que ni el mismo autor sospechaba resultar diciendo al contextualizarse en un proceso de lectura productivo. De allí que la intencionalidad del autor debe ser rescatada y construida en cada proceso productivo de lectura.

—*No había entendido, pero apenas el profesor nos habló todo se iluminó* (Margarita, frente a un texto de Neuroanatomía).

Los textos académicos, especialmente en la universidad, requieren de un lector interactivo porque se conviertan en fuente de conocimiento; el proceso de lectura debe involucrar los conocimientos del lector y realizar una confrontación crítica: no es lo que el texto informa lo que logra transmitir, sino las inquietudes del lector que se ha acercado a él, para aprender.

#### IV. LA LECTURA Y EL ENCUENTRO CON ESQUEMAS MENTALES

La construcción de significados es un ejercicio permanente de transformación de sentidos en el interior de nuestra vida psíquica. Nos aproximamos a un significado desde otros y desde los enunciados presentes en nuestro interior con los que se han estructurado nuestros esquemas mentales.

Los esquemas son unidades conceptuales que contienen todo el conocimiento que una persona ha construido en su vida; son una especie de ladrillos en los que va empaquetado el conocimiento siempre que se encuentra nueva información. Se supone que se guarda en la memoria, reacomodando los conocimientos existentes, dejando alguna huella del proceso de comprensión (Bourdieu, 1992).

—*No tenía unos conocimientos, apenas los asimilé entendí todo* (Joaquín, estudiante de Terapia Respiratoria, 15 años).

Esta huella de memoria es la base del recuerdo; generalmente, se supone que esas son copias parciales del esquema original actualizado (Rumhart, 1980). En estos ladrillos, está la orientación de cómo se puede usar el conocimiento. Los esquemas llegan a ser teorías privadas de la realidad, ellos son producto de las interacciones sociales; los esquemas son el resultado de las diferentes interacciones sociales en las cuales el sujeto se ve involucrado en el transcurso de su existencia.

Los esquemas cognitivos son el resultado de generalizaciones motivadas por el intercambio verbal y los esquemas interaccionales se hacen significativos solamente en el intercambio discursivo, es decir, que para que esa relación entre la experiencia externa (mundo ontológico, cultural y social) y los procesos se vuelva significativa, para que se conviertan en esquemas conceptuales es necesaria la mediación del discurso (Martínez, 2002).

Los esquemas mentales aprendidos en cada sujeto varían de un hablante a otro, según el tipo de interacciones y actividades sociales en las que haya participado en el grupo social al que pertenece. Los esquemas cognoscitivos, como son llamados por María Cristina Martínez (2002), son estructuras complejas organizadoras e integradoras de conocimientos; constan de un conjunto organizado de información relativa al mundo, con la cual se confronta

cada nueva experiencia similar y se le otorga sentido inmediato; son susceptibles de aceptar, organizar y condicionar las percepciones y, así mismo, de estructurar, tanto la codificación, como la recuperación. La palabra “similar” aquí tiene un sentido amplio. La semejanza puede ser superficial o profunda, pudiendo consistir en rasgos banales y accidentales o bien en notas esenciales. Todas las veces que el sujeto encuentre cierta similitud entre un esquema previo y la nueva experiencia, tratará de confrontar ésta con aquél en forma más o menos inmediata.

Los esquemas son organizaciones mentales que sirven para dar sentido a la realidad y que se estructuran en función de la organización percibida de esa realidad, en la que es posible generar enunciados sobre ella de manera consistente.

—*Esa es mi manera de ser, más allá no entiendo nada* (Rosa María, estudiante de Enfermería).

El proceso de interpretación y producción de enunciados sobre lo real es dialéctico (Van Dijk, 1986). El enunciado es el evento en el cual tiene lugar el discurso, es su modo de existencia, el escenario interpretativo de lo real, la metáfora de la realidad en la cual se transforma la experiencia de la realidad en sentido; allí quien habla emite sentido y se le asigna una posición de enunciatario.

Como emisor que interpreta textos –los que ya posee y el nuevo con el que dialoga–, instaura, no solo la presencia del interlocutor en el texto, sino también la presencia de otros y su propia presencia. Como sujeto interactivo se representa como oyente y habla así mismo para representarse con quien escucha. Todas estas operaciones con una actitud que anticipa y evalúa, que supone el interés por respuestas activas por parte del interlocutor/lector (Martínez, 2002).

El enunciado es el lugar en el cual surgen y se intercambian las diferentes miradas que los hablantes hacen en torno al mundo natural, social y cultural al cual pertenecen.

—*Yo siento lo que leo y lo expreso a mi manera, me encanta explicarle a mis compañeros y así yo entiendo más* (Maryury, estudiante de Derecho y Ciencias Políticas).

En la enunciación que realizan los hablantes se construye la pertenencia a un grupo, a una cultura, a una familia, se descubre el entorno al que se pertenece y se configura la identidad (Maturana, 1994). La conversación

consensuada de miles de interacciones sociales precedidas por el afecto y las pulsiones del poder generan esquemas mentales con los que se interpreta y elaboran producciones textuales.

Se sabe que los esquemas mentales se presentan como representaciones de los objetos percibidos (o conjuntos de ellos), de manera que hay una cierta correspondencia entre realidad exterior y lo que se dice de ella, y la forma como el individuo dice en los enunciados que produce, gracias a las orientaciones y condicionamientos determinados por los esquemas mentales. Éstos no son una copia ingenua, ni tampoco memorizaciones. No se dicen ocurrencias espontáneas, a las cuales debería ajustarse la realidad, sino que se elaboran construcciones que se basan en potencialidades de los sujetos; ellas se actualizan en relación con la experiencia y posteriormente servirán de esqueleto para nuevos enunciados en los que se van constatando los nuevos conocimientos con los que se configuran los nuevos textos.

Ningún enunciado, desde una perspectiva general, puede ser atribuido a un solo locutor, el enunciado es producto de la interacción de los interlocutores, y de manera general, el producto de toda la situación social compleja donde se originó (Torodov, 1981).

La aprehensión de la realidad ocurre debido a la enunciación y gracias a ella, en el seno de grupos sociales concretos en los cuales suceden miles de interacciones que dan lugar a la formación de esquemas mentales que almacenan conocimientos en la memoria semántica.

Se considera que los datos contenidos en los esquemas pueden activarse en forma simultánea o secuencial, lo cual los habilita para aceptar los procedimentales. Se trata de asumir que los esquemas mentales son diversos y que en ellos se procesan diferentes clases de información a través de enunciados (De Tezanos, 2007). Se trata del lenguaje como acción, de la producción del habla vinculada al contexto social, del lenguaje como práctica social enunciativa, del lenguaje como comunicación discursiva.

El lenguaje se convierte aquí en la unidad de análisis donde se actualizan los eventos culturales sociales y situacionales semantizados por el poder de la intersubjetividad discursiva (Martínez, 2002).

Cuando nos aproximamos a un texto, el ejercicio interpretativo tiene lugar en la conciencia; es un proceso en

el cual se encuentran dos clases de enunciados: los producidos por el texto leído y los que habitan en la mente de quien lee. Por eso afirmamos que la lectura contribuye de manera definitiva al conocimiento de sí mismo.

—Yo era así, pero la lectura de *La interpretación de los sueños de Freud me cambió, ahora no tengo miedo de soñar* (Francia, estudiante de Psicología).

Se trata de la confrontación que opera entre los significados construidos con anterioridad, almacenados en la memoria semántica y los nuevos significados presentes en el texto que tenemos la voluntad de interpretar y que intenta hacer parte de los nuevos sentidos que se integran a la conciencia. Hacer una valoración de lo que conocemos, reafirmarlo o transformarlo, es una intervención en nosotros mismos, desde los procesos de enunciación en nuestro interior, la calidad de los textos y el encuentro con el libro.

Entender un nuevo conjunto de sentidos implica una reacomodación de los textos antes construidos en procesos de aprendizaje, en los que el libro impreso, en cualquier formato, y la capacidad de desempeño de quien lee, juegan un papel trascendente en la formación del conocimiento de sí mismo. “El lector en todas las instancias del proceso de lectura es un ente activo en su propósito de asimilar sus significados” (Martínez, 2002).

La circulación de enunciados generados en el proceso de lectura es un evento de intercambio complejo, sujeto a diversas determinaciones. El encuentro del lector con el texto no es una operación simple, en la cual se interpretan los significados subyacentes en el texto leído. En esta operación suelen aparecer estrategias como el objetivo buscado en la lectura. La circulación de enunciados se puede restringir o ampliar según las inquietudes de quien lee.

## V. A MANERA DE CONCLUSIÓN

Los maestros, bibliotecarios y toda clase de mediadores en la iniciación a la lectura reconocen que el texto propone, en todos los casos, una actividad de simbolización nueva, y quizá sea eso lo esencial en el trabajo de motivar a los jóvenes para que se acerquen al libro. Un texto leído puede ser la ocasión de renovar, de recomponer las representaciones que cada uno de los jóvenes tiene de su propia historia, de su mundo interior y de su relación con el mundo exterior. Un acceso continuo a los libros es una apuesta de movimiento que puede dar

lugar a una nueva configuración de sí mismos, a una reescritura constante de esta historia.

Es el texto leído que está en manos del lector y es este quien decide descubrirlo y asimilarlo. Es la transformación de sus significados, presente en forma de conceptos previos, asimilando los que el texto propone o haciendo una reelaboración conceptual del texto que se lee, algunas veces rechazando los contenidos, desde posturas críticas, en donde los significados existentes en la mente del que lee resultan reafirmados. Es también la acomodación de los nuevos contenidos en los esquemas mentales, confirmando los ya existentes en el proceso de formación interior.

El lector es activo en la medida en que despliega toda su capacidad para producir inferencias sobre sí mismo, asociando los elementos significativos presentes en su conciencia con los propuestos por el texto en relaciones que reelaboran nuevos sentidos. Es la actividad sostenida por el lector en el interior del proceso de lectura la que produce nuevos textos reconocidos como tales, con independencia de los ya poseídos y los leídos. Toda confrontación textual de enunciados contribuye de manera positiva a la elaboración de identidad y al conocimiento de sí mismo.

Toda mediación inteligente incluye a la niñez en comunidades de interlocutores válidos como personas que pueden participar de la cultura que el texto leído inaugura.

## VI. REFERENCIAS

- Aussubel, D. P., Novak, J. D., & Hanesian, H. (1989). *Psicología Educativa* [2 ed.]. México, Trillas.
- Barthes, R. (1986). *Lección en el colegio Francés*. *Revista Eco de occidente*, 41, 65-90.
- Beaudegrande, C. & Dessler, M. (1981). *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona, España: Ariel.
- Berger, L. & Lunman, C. (1968). *La socialización del hombre*. México, DF: Fondo de Cultura Económica.
- Bourdieu P. (1992). *El sentido práctico*. Madrid, España: Taurus.
- Campos, M. & Gaspar, F. J. (2001). *Las relaciones textuales*. Madrid, España: Morata.
- De-Tezanos, A. (2007). Formación de profesores: una reflexión y una propuesta. *Pensamiento Educativo*, 41(2), 57-75.
- Giraldo, G. (2011). Los procesos de lectura y escritura en la inteligencia emocional. *Poliantea*, 7(13), 205-218. doi: <http://dx.doi.org/10.15765/plint.v7i13.146>
- López G. S. & Arciniegas E. (2002). *Desarrollo de estrategias metacognitivas en la comprensión de textos académicos escritos a nivel universitario* [informe final de investigación]. Cali, Colombia. Universidad del Valle
- López, G. S. (1998). *Metacognición y procesos de lectura*. Cali, Colombia: Universidad del Valle.

- Marchesi, Á., Coll, C., & Palacios, J. (1999). *Desarrollo psicológico y educación: 3. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales*. Madrid, España: Alianza.
- Martínez, M. C. (2002). *Lectura y escritura de textos*. Cali, Colombia: Universidad del Valle
- Maturana, H. (1994). *El sentido de lo humano*. Santiago de Chile: Dolmen.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales* [Declaración emanada de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, Salamanca, España, 7 a 10 de junio de 1994]. Madrid, España: Ministerio de Educación y Ciencia. Disponible en: [http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF)
- Petit, M. (1998). Entrevista a Michèle Petit, socióloga y antropóloga. [R. Salaberría, Entrev.] . *Educación y Biblioteca*, 10(96), 7-12.
- Petit, M. (1999). Tercera jornada: el miedo al libro. En *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura* (pp.107-152). México DF: Fondo de Cultura Económica.
- Petit, M. (2001). *Lectura: del espacio íntimo al espacio público*. México DF: Fondo de Cultura Económica.
- Petit, M. (2003). *Pero, ¿qué buscan nuestros niños en sus libros?* Bogotá, Colombia: Conalectura.
- Poggioti, G. (2000). *Estrategias cognitivas*. Buenos Aires, Argentina: Vaquero.
- Rumelhart, D. (1980). Schemata, the building blocks of cognition. En R. Spiro, B. Bruce, & W. Brewer (Eds.), *Theoretical issues in reading comprehension* (pp. 33-58). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Thomas, G. & Loxley, A. (2001). *Deconstructing special education and constructing inclusion*. Buckingham, UK: Open University Press.
- Torodov, E. (1981). *Le principe dialogique*. París, Francia: Seuil.
- Van-Dijk, T. (1986). *La ciencia del texto*. Bogotá, Colombia: Siglo XXI.
- Vigosky, L. (1970). *El desarrollo de procesos psicológicos superiores*. Barcelona, España: Crítica.

## CURRÍCULOS

*Gladys Zamudio Tobar*. Licenciada en Literatura e Idiomas, Especialista en Desarrollo Intelectual y Educación, y Magíster en Lingüística y Español. Experiencia docente de 31 años. Jefe de Área de Lenguaje, docente de dedicación exclusiva e investigadora del grupo de investigación Ciencias del Lenguaje de la Universidad Santiago de Cali.

*Germán Giraldo Ramírez*. Licenciado en Educación con énfasis en Lingüística y Literatura (Universidad del Quindío, Armenia-Colombia); Especialista en Desarrollo Intelectual y Educación (Universidad Santiago de Cali [USC]); Doctor en Investigación Educativa (Universidad de Sevilla, España). Docente, e investigador líder del grupo de investigación Ciencias del Lenguaje de la Universidad Santiago de Cali.