

*La escritura:
Proceso semiótico reestructurador
de la conciencia*

POR

FABIO JURADO VALENCIA

UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA

DEPARTAMENTO DE LITERATURA

(Ponencia, XVIII Congreso de Lingüística, Literatura y Semiología)

El título de este trabajo tiene su antecedente en el ya muy reconocido libro de Walter Ong, *Oralidad y escritura* (1987), libro que ha logrado profundizar, en mucho, las relaciones y diferencias entre la oralidad y la escritura y su inserción en los diversos fenómenos de la cultura. Pero, sobre todo, este trabajo surge en el marco de dos situaciones preocupantes que son objeto hoy de reflexión y de investigación en Colombia: de un lado, la situación problemática del aprendizaje escolar de la lectura y la escritura; de otro lado, el lugar que ocupa la escritura en el ámbito de la academia universitaria.

De la primera situación expondré, sucintamente, los primeros resultados de una investigación realizada en la Universidad Externado de Colombia, durante dos años, en convenio con la División de Educación Especial del Ministerio de Educación Nacional, en torno a las dificultades en el acto de leer y de escribir, la función de las narrativas infantiles allí, y las dificultades para acceder a las operaciones básicas matemáticas en la escuela primaria; ello, inscrito dentro de la necesidad de lograr una reconceptualización de lo que se ha dado en llamar “dificultades del aprendizaje”.

Respecto a la segunda situación sólo señalaré algunos puntos de apertura de un futuro trabajo en el que trataré de mostrar cómo el aná-

lisis literario desde la perspectiva semiótica puede contribuir a la formación de competencias lecto-escritoras en los estudiantes universitarios de distintas carreras, competencias que constituyen el núcleo de la actual reforma universitaria en la Universidad Nacional y que constituyen una preocupación sentida en todas las universidades del país.

Una y otra situación están de algún modo enlazadas, pues los problemas de las deficiencias escritoras en los estudiantes universitarios tienen su origen en el modo en que la escuela concibe la lecto-escritura, el aprendizaje de los saberes y el rol de sus destinatarios, tal como lo mostraremos.

Quisiera empezar con una generalidad: la escritura como proceso semiótico. Son muchos los autores que en las últimas décadas se han aproximado al estudio específico de la escritura, tanto desde el punto de vista filosófico (Derrida, Foucault), semiótico (Barthes, Eco, Genette, Van Dijk), de la psicología genética (Ferreiro, Braslavsky, Leal) y desde el punto de vista de la psicolingüística (Smith, Haug y Rammer). Los puntos de vista filosófico y semiótico coinciden en correlacionar el problema de la escritura con el problema del lenguaje en su exteriorización, de cómo el lenguaje puesto en acto, discursivizado, parece estar siempre en una cuerda floja, pues nunca logra dar cuenta, de manera completa, de las esencias de sentido que buscan emerger en esa representación escénica que constituye a todo discurso.

Mucho antes que estos autores, Hjelmslev había llamado la atención al caracterizar el lenguaje como "un espejo de ciertos hechos psíquicos", pero las imágenes de ese espejo, decía:

... no son necesariamente reproducciones exactas. Hay que prever ciertas deformaciones debidas al carácter especial del espejo; el espejo puede ser cóncavo o convexo, brillante, etc. Las imágenes de las ideas no son en modo alguno idénticas a las ideas mismas. Y son precisamente las imágenes de las ideas y no las ideas mismas lo que constituye el objeto de la gramática... (1976, pág. 34).

Si bien esta apreciación interroga sobre la falacia de la transparencia del lenguaje, es sólo a través del lenguaje mismo que podemos entender los procesos de representación semiótica en la conciencia humana, esto es, el modo en que se representan esas sustancias de contenido, esos esquemas conceptuales que buscan una salida en la interacción dialógica: sentido último del lenguaje. Son "las imágenes de las ideas", instauradas por la palabra, lo que recibimos e interpretamos; las ideas parecen estar entonces detrás de las imágenes o como entre una rejilla buscando una salida permanente.

Pero es, sobre todo, en la experiencia de la escritura, y fundamentalmente de la escritura en su aspiración hacia los procesos intelectuales superiores, esto es, los procesos de abstracción en el acceso a los saberes, donde más se acentúa esta tensión entre el pensamiento y su intento por hallar una forma de contenido; es aquí donde quiero puntualizar cómo la escritura obliga al sujeto a evaluar y revisar permanentemente sus propios dominios cognitivos, pone en crisis las ideas y parece empujar al texto hacia otros textos, hacia otras voces. En esta tensión, la escritura es "(...) esencialmente la moral de la forma", decía

Barthes, pues la escritura presupone “la elección del área social en el seno de la cual el escritor decide situar la naturaleza de su lenguaje”, pero “(...) su elección es una elección de conciencia, no de eficacia”; es que, claro, “el lenguaje nunca es inocente: las palabras tienen una segunda memoria que se prolonga misteriosamente en medio de las significaciones nuevas...” (Barthes, 1975, pág. 23).

Es ese entramado de significaciones, puestas en “orden” por la escritura, lo que gesta el proceso semiótico, en tanto ineludiblemente la escritura ha de instaurar esa correlación entre expresión y contenido — la función semiótica — acto en el que se pierde cualquier inocencia, porque es la estrategia discursiva, de para qué escribo, para quién y qué digo lo que regula tomas de posición y esfuerzo en el manejo adecuado de dichas correlaciones: “al reescribir, lo que hemos dicho”, anota Barthes, “nos protegemos, nos vigilamos, censuramos, tachamos nuestras tonterías, nuestras suficiencias (o nuestras insuficiencias), nuestras vacilaciones, nuestras ignorancias...” (Barthes, 1983, pág. 12): al reescribir, nos autoevaluamos.

De otro lado, en la escritura el “imaginario del hablante” cambia de lugar, porque la escritura reclama una argumentación y una universalidad muy específicas; “al socializarse (puesto que pasa a un público más amplio y menos conocido), el mensaje reencuentra una estructura de orden”, es un orden universal y autosuficiente instaurado por lo que Bernstein ha llamado código elaborado de los discursos. La escritura, en efecto, va dependiendo menos de los contextos extradiscursivos y va reclamando, en consecuencia, más autonomía.

Qué ocurre en el pensamiento del escritor, cuando luchando por esta autonomía y esta universalidad, tacha, reconstruye, relee, cita, apun-tala; me parece que aquí está en juego un doble proceso semiótico: el del lenguaje interior y el de su escrituración; en este último ha de revelarse la potencialidad del lenguaje, porque en el acto de escribir hay un permanente reclamo de ese sujeto — textual — que va construyendo la escritura misma; la escritura, en su dinámica accional, parece empujar, abrir brecha, “jalonar”, universos de lo dicho y de lo que está por decirse; tanto así que cuando no hay comprensión de un texto complejo el mejor reto es tratar de escribir sobre él, porque la escritura orienta, esclarece en su esfuerzo de universalidad, interroga una y otra vez, discute y dialoga con uno mismo, hace retornar al texto anterior.

Por lo anterior, es válida entonces la afirmación de Ong:

Sin la escritura, el pensamiento escolarizado no pensaría ni podría pensar como lo hace, no sólo cuando está ocupado en escribir, sino inclusive normalmente cuando articula sus pensamientos de manera oral. Más que cualquier otra invención particular, la escritura ha transformado la conciencia humana. (Ong, 1987, pág. 81).

Decir “sin la escritura” quiere decir, a su vez, sin la lectura, pues ambas actividades están correlacionadas en el “pensamiento escolarizado”.

Pero se necesitaron muchos siglos para reconocer cómo la escritura no es, no puede serlo, un mero instrumento, sino un proceso ordenador y cohesionador de los saberes. El instrumento es el lapicero, la máquina de escribir o el computador. A propósito, vale la pena señalar el paralelo

que Ong establece entre la escritura en el período de Platón y el computador en la actualidad.

La impugnación, dice Ong, contra las computadoras, es la misma que dirigiera Platón contra la escritura:

La escritura, según Platón hace decir a Sócrates en el Fedro, es inhumana al pretender establecer fuera del pensamiento lo que en realidad sólo puede existir dentro de él (...). En segundo lugar, afirma el Sócrates de Platón, la escritura destruye la memoria. Los que la utilicen se harán olvidadizos al depender de un recurso exterior por lo que les falta en recursos internos. La escritura debilita el pensamiento (...);

de otro lado,

...y de acuerdo con la mentalidad agonística de las culturas orales, el Sócrates de Platón también imputa a la escritura el hecho de que la palabra escrita no puede defenderse como es capaz de hacerlo la palabra hablada natural: el habla y el pensamiento reales siempre existen esencialmente en un contexto de ida y vuelta entre personas. La escritura es pasiva; fuera de dicho contexto, en un mundo irreal y artificial... igual que las computadoras (1987, pág. 82).

Pero aunque Platón se oponía a las formas de la escritura, se sintió de todos modos llamado por la escritura: los **Diálogos** son textos escritos y en ellos es notable el carácter elaborado, su universalidad y su concentración analítica, aunque sea notable en ellos un cierto aislamiento, una cierta tendencia a colocarse por encima del mundo vital humano.

Después de estos prolegómenos cabría preguntarse ahora si el mero acto de escribir implica siempre, por sí solo, un proceso semiótico, una función semiótica; indudablemente que no. El mejor ejemplo lo constituye el modo tradicional en que son iniciados los niños en el aprendizaje de la escritura. De todos es conocido que los niños, desde primer grado, son sometidos a programas repetidores y mecánicos, con los cuales se considera pueden aprender a leer y a escribir y cuyo instrumento validador es el manual; desde el manual el niño repite con su maestro listados de sílabas (bla, ble, bli, blo, blu, ma, me, mi, mo, mu), realiza fatigosamente planas de frases estereotipadas ("mi mamá me ama", "el enano come banano"), en donde, como es notable, el sentido poco importa, porque se considera que cuando se logre la perfección en el "hablar bien", como si los niños fuesen mudos al llegar a la escuela, y en el tener una "bonita letra", podrá después el niño acceder a los universos de la significación.

Ha sido Hymes, quizás, quien más ha interrogado con agudeza estas formas automáticas y esquizofrénicas que impone la escuela, al describir la concepción idealista que sobre la lengua subyace en este tipo de prácticas escolares. Así, objeta cómo la vida humana "parece estar dividida entre la competencia gramatical, una especie de poder ideal derivado innatamente, y la actuación, una exigencia que se asemejaría más bien al morder el fruto prohibido, que arroja el hablante oyente perfecto a un mundo imperfecto". (Hymes, 1972, trad. J. Gómez; s/p). La escuela, en efecto, fetichiza la gramática y vigila policívicamente su uso: toda desviación lingüística es sancionada bajo los parámetros del "mal hablar",

porque se concibe la lengua como una suma de palabras con significados ya prefigurados.

Es idealista también creer que hay una correspondencia cara a cara entre la estructura superficial y la estructura profunda; al contrario, "las estructuras superficial y profunda no son los lados opuestos de la misma moneda, no son reflexiones de espejo entre sí..." (Smith, 1983, pág. 83); estas dos estructuras parecen estar separadas por un abismo, pues "el significado está más allá de los simples sonidos o de las señales impresas del lenguaje, y no se puede derivar mediante cualquier proceso simple o mecánico". (Ibid).

En suma, se podría plantear que lo que menos se reivindica en el discurso pedagógico-escolar, en relación con la lecto-escritura, es la función semiótica del lenguaje; de allí que sea la escuela el espacio donde se originen los problemas relacionados con la falta de análisis, síntesis y abstracción y su consecuente revelación en la falta de identidad con la escritura.

Pero cómo abordar entonces una reorientación de las pedagogías para aprender a leer y a escribir con gozo, con ludismo, con el deseo por un saber-saber cada vez más intenso y en aras de vincular la escritura con un proyecto de vida.

Después de analizadas y objetadas esas formas mecanicistas de abordar la escritura en la escuela, y en aras de recuperar la concepción que sobre escritura estamos defendiendo, esto es, la escritura como proceso semiótico reestructurador de la conciencia, iniciamos un programa con un grupo de 35 niños en Bogotá, dirigidos por la maestra y co-investigadora Mirta Silva, y con quienes se trabajó con base en la lectura permanente de narrativas de distinto tipo, con interacciones que propiciarán la competencia comunicativa y la construcción de narrativas kinésicas, icónicas y orales; partimos de reconocer que en estos niños ya existían unas intuiciones frente a lo que era escribir, que los garabatos combinados con seudoletas eran formas de narrar, aunque no respondiesen todavía a la convencionalidad de la escritura; los niños se inventaban unos códigos transitorios, que ellos mismos descifraban al "leerle" a la maestra y que ratificaban con representaciones icónicas. Lo más fundamental aquí era priorizar las estructuras profundas, esto es, la lógica del sentido, la representación de sustancias de contenido en el pensamiento, exteriorizadas a través de garabatos, seudografías y dibujos.

Los progresos de estos niños que aprendieron a escribir sin tener que pasar por las planas de las vocales y de los fonemas consonánticos, de fonema en fonema como lo muestran los manuales y como lo reclama el currículo, fueron enormes. Si bien la letra al principio era chueca, con omisiones y a veces uniendo arbitrariamente palabras, lo más importante, reiteramos, era reconocer las estructuras profundas de las narrativas, porque su reconocimiento nos permitía detectar la puesta en acto de la función semiótica del pensamiento y porque a partir de allí el niño podía ir cualificando progresivamente la estructura convencional de la escritura.

Así, cinco meses después de haber iniciado el año escolar, jugando a escribir, un niño de seis y medio años, que no había cursado pre-escolar, presentaba narraciones del siguiente tipo:

La pesadilla que me soñé

avia una ves un fantama aparesio a las dose de la noche y me dio miedo que me comiera me fui a la cama y todos estaban dormidos me toco irme parafuera di el patio y me diomas miedo.

Dichas narrativas revelan la presencia de una competencia textual-oral, así como una lógica en el hacer y por tanto de una identidad con la escritura, porque se sabe o se intuye para qué sirve; se escribe como se habla porque hay un esfuerzo intelectual por exteriorizar a través de la escritura las experiencias personales; hay una intención pragmática por comunicar, lo que quiere decir, una intención por interactuar con lectores virtuales (el amigo, el padre o la maestra). El texto en referencia muestra los tres momentos nucleares de toda narrativa oral: 1. Potencialidad de una acción (había un fantasma); 2. Puesta en acto de la potencialidad (aparece el fantasma, le da miedo, busca compañía, todos están dormidos) y 3. Clausura (se fue para el patio, pero le dio más miedo). La narrativa pues, en su estructura profunda, muestra su propia lógica.

A partir de la recuperación de las experiencias personales los niños querían contar sus propias historias, oralmente y a través de la escritura, y en este proceso, sin darse cuenta, por ese fenómeno semiótico que ocurre en la escritura, los niños fueron accediendo a niveles de abstracción cada vez más altos; sin darse cuenta, también fueron involucrando sus narrativas con el aprendizaje de las operaciones numéricas, asumiéndolas como haciendo parte del lenguaje.

Sin embargo, si bien es cierto que los maestros cada vez más sospechan de la ineficacia de las cartillas e intuyen la necesidad de transformar los métodos tradicionales a través de la realización de "cuentos" y de actividades diversas, todavía no hay una convicción en el maestro de que, como señalara Bettelheim, los niños pueden aprender a leer y a escribir solos. Así, en un intento por innovar, el maestro afortunadamente suspende las planas pero opta por el activismo: hacer cosas sin ninguna prospectividad, hacer por hacer; se acude a la pedagogía activa como una alternativa, pero sin haberla interiorizado plenamente. Tal es lo que ocurre, por ejemplo, cuando en aras de transformar su método, el maestro selecciona un listado de palabras para que los niños las utilicen en la elaboración de un "cuento"; en este caso sólo se ha cambiado una mecánica por otra, porque los niños se ven sometidos a tener que utilizar todas las palabras dadas, sin omitir alguna, cayendo ineludiblemente en escritos también mecánicos, carentes de función semiótica y en los que no ven, en consecuencia, la posibilidad de comunicar: es, una vez más, sólo cumplir con el deber de la tarea. El mejor ejemplo, es el de un niño de primer grado de una de las escuelas del complejo de Ecopetrol, en Barrancabermeja:

Invento un cuento

**Casa-Camino-Danilo-Sopa
pelota-Coco drilo mamá papá**

Mi mamá y Mi papá
están en la casa que
tiene un camino y
un cocodrilo y en
el patio una pelota
de Danilo. Danilo
toma la sopa
antes de ir al colegio.

Como se puede observar, hay un intento en la maestra por involucrar al niño en la elaboración de "cuentos", pero al darle el listado de palabras lo condiciona a escribir sólo desde la perspectiva de la frase, lo que deja ver una vez más la ausencia de una lógica en la acción y por lo tanto la presencia de un mero ejercicio en cuyos implícitos leemos el modo "frásico" en que la cartilla lo ha iniciado en la escritura: "Mi mamá y mi papá están en la casa"; "en el patio (hay) una pelota"; "Danilo toma la sopa".

Caso distinto es el de la escritura de este mismo niño, seis meses después, cuando la maestra se comprometió, a través de la capacitación-acción, con la propuesta exploratoria en torno al fenómeno de la escritura; la maestra comenzó a trabajar con los niños a partir de sus propias experiencias y sus propios deseos, es decir, desde la narratividad, la competencia comunicativa y los fundamentos de la argumentación infantil:

Jueves 1º Noviembre

Me gusta escribir
31 de octubre día de
los niños

Yo estaba en la casa y estábamos a 29 octubre, mi papa me dijo que que no me iba a comprar un disfraz y yo me puse a llorar.

Un dia mi mama me dijo sabe yo te voy a comprar un disfraz. Nosotros nos fuimos a comprar un disfraz luego pidi el de BAT-MAN me quedo bien y ya me fui al colegio disfrazado. Yo estaba jugando y Leydi, Maryorli, Liliana M. Katterine y Anyeth me rompieron la capa de BAT-MAN y mi mamá me pegó.

Comí perros gaseosas, dulces y otras más.

me gustaron los payasos y como unas niñas estaban bailando, a mi me dieron ganas de bailar, pero la profesora tenia la capa de Bat-Man. Alvaro le dijo profe no le de paleta ni regalo a ellas por que le rompieron la capa a Andres Correa fuimos a un partido y se acabo rapido la profe nos dio el regalo y nos fuimos al otro dia soñe en que estábamos otra vez disfrazados y me puse el disfraz.

Las diferencias son notables respecto al primer texto; aquí, hallamos una intencionalidad y una fluidez que dejan entrever un estilo y una identidad con la escritura: se asume esta experiencia como una catarsis y como otra forma más de interactuar comunicativamente.

Las estrategias que dieron sostén a esta propuesta estuvieron orientadas desde lo que Bernstein ha llamado pedagogías invisibles, es decir, pedagogías que presuponen un borramiento de la verticalidad del maestro para con el alumno; borramiento también del espacio escolar como espacio único y exclusivo para aprender, pues las pedagogías invisibles priorizan la reconstrucción autónoma, con un proceso permanente de inferencias, del conocimiento; por eso, la escritura y el juego se convierten en núcleo fundamental para su realización: con la escritura y el juego los niños van ganando autonomía, seguridad y sentido en el hacer.

Así pues, desde esta perspectiva, “muchas actividades comienzan apoyándose en esos elementos de sentido situacional extra-escolar” y la escuela se convierte en espacio de catarsis y de exteriorización de las experiencias más íntimas, en espacio de reencuentro consigo mismo. A partir de la redundancia y de la reiteración (“yo estaba...”: “yo me puse a llorar...”; “yo me fui al colegio...”; “yo estaba jugando...”; “yo te voy a comprar un disfraz...”; “nos fuimos a comprar un disfraz...”; etc.), es decir, al exteriorizar los sentimientos y recuperar la memoria de los eventos pretéritos a través de la narrativa escrita y los iconos (dibujos) “complementarios” de dicha narrativa, la comunicación se afianza y va empujando hacia procesos de abstracción cada vez más cualificados. De tal modo, como diría Bernstein, la escuela y el maestro se están colocando en la conciencia del niño y no a la inversa. “Se juega a describir, a justificar, a preguntar, de una manera que lleve más tempranamente a los principios mismos de la producción del texto aunque las cualidades externas de éste durante cierto tiempo dejan mucho que desear. En cierto sentido, el texto también puede ser ordenado de adentro hacia afuera”. (“Interaulas” 1, 1990).

Hay, en efecto, un texto virtual en la conciencia de Andrés, que presupone un potencial semiótico interno activado a través de una escritura que si bien no responde totalmente a las reglas convencionales de la representación escrita (ausencia de algunos signos de puntuación, de conectores, de tildes, etc.), revela una lógica interna profunda de la acción y del pensamiento: revela ya un estilo, lo que no ocurre en el primer escrito de Andrés.

Todo lo anterior, nos permite ahora plantear la situación de la escritura en la educación superior. Muchas veces se ha señalado que somos un país de tradición oral; en efecto, lo somos, y dicha tradición no podrá ser abolida por voluntad alguna; no depende, además, de ninguna voluntad; la oralidad tiene su propio espacio de juego y es, sin duda, el vínculo más fraterno entre los grupos: es a través de los sociolectos orales que los miembros del vecindario se reconocen y a su vez excluyen a aquellos que “hablan distinto”.

Sin embargo, no puede ser posible el desarrollo de la academia y de la ciencia a través de la especulación oral. Aquí, la escritura ha de convertirse en práctica reguladora de la comunicación, pues sólo así puede instaurarse la interlocución académica y científica y en este orden abrirse el camino hacia la generación de nuevo conocimiento, rebasando las formas legitimadoras de saberes ya conocidos; la exposición oral apoyada en la exposición escrita asegura la cohesión de los procesos cogni-

tivos y dinamiza la emergencia del sujeto epistémico, necesario en la academia universitaria.

Es esta la preocupación central de la actual reforma universitaria de la Universidad Nacional: desarrollar la academia sobre la base de lecturas analíticas y consecuentes recontextualizaciones teóricas a través de la escritura. Ello presupone la interacción dialógica, entonces, sobre la base de materiales escritos del propio profesor, como resultado de sus investigaciones, y de materiales básicos que en sus respectivos campos constituyen documentos de consenso teórico y experimental; en esta perspectiva lo más fundamental es propiciar condiciones para que se asuma la escritura como un compromiso ineludible con el saber, sin caer en la información enciclopedista, y como testimonio de la sensibilidad académica y del espíritu crítico.

Para que lo anterior sea posible se "requiere que el alumno pase mucho menos tiempo escuchando al profesor y mucho más tiempo trabajando los conceptos (...); que el profesor condense y concentre mucho sus exposiciones y trabaje mucho más sobre el trabajo del estudiante (...); que se defina el núcleo de cada profesión o disciplina y lo demás se flexibilice al máximo, dejando tiempo al alumno para un trabajo intenso en sus áreas de interés (...); requiere el paso de una pedagogía extensiva a una intensiva". (Carta Universitaria, Separata 1, 1990, Universidad Nacional).

Sin embargo, no es suficiente priorizar los anteriores propósitos si simultáneamente no se echan a andar propuestas diversas que enfrenten el alto índice de analfabetismo funcional que caracteriza a la comunidad universitaria. Privilegiar más tiempo de trabajo para el estudiante no es, por sí solo, una garantía para que los propósitos de la Reforma se cumplan, pues hasta que los estudiantes no logren tomar conciencia sobre el modo de operar la lectura analítica y el modo en que se va configurando un estilo "personal" de escritura, será muy difícil alcanzar dichos propósitos. No se trata, sin embargo, de buscar métodos y muletas remediales para enfrentar el problema, sino de trabajar desde la conciencia del error con el apoyo en categorías que la semiótica aplicada de los textos ha venido proporcionando.

En programas de capacitación realizados con maestros y en cursos de semiótica textual llevados a cabo en distintas universidades, he tratado de defender la hipótesis según la cual al reconocer cómo funcionan los textos, cómo se instauran sus formas de significancia, sus formas de secreto y de manipulación, al identificar sus macroestructuras y superestructuras, al analizar el funcionamiento de las macro-reglas en la elaboración de resúmenes analíticos, sus distintos niveles de coherencia, siguiendo el marco conceptual de Van Dijk, es posible ir cualificando los procesos lecto-escritores de los estudiantes, sin perder de vista que es, definitivamente, la lectura y la escritura permanentes lo que más consolida estos procesos.

Y es aquí en donde más tiene sentido el estudio de la literatura en la academia universitaria: no como simple suma de "información cultural", o como mero instrumento de explicación de la historia de un país, sino como experiencia propicia para la sensibilidad y la reflexión a través de la escritura; "sólo quien realmente lee, realmente escribe",

decía Zuleta. Comenzar a escribir desde el estudio crítico de la literatura es ir ganando un estilo para escribir en cualquier otra disciplina.

BIBLIOGRAFÍA

- BARTHES, Roland, *El grado cero de la escritura*, México, Siglo XXI, 1973.
 — *El grano de la voz*, México, Siglo XXI, 1983.
 — *El susurro del lenguaje*, Barcelona, Paidós, 1989.
- BETTELHEIM, B. y KAREN Zelan, *Aprender a leer*, Barcelona, Crítica, 1984.
- CARTA UNIVERSITARIA, Separata 1: "La reforma académica de la Universidad Nacional", Bogotá, Universidad Nacional, 1990.
- COLEGIOS COMPLEJO ECOPETROL, "Documentos escritos por los maestros", Barrancabermeja, 1990.
- ECO, Umberto, *Lector in fabula*, Barcelona, Lumen, 1982.
- GARCÍA, G. y JURADO F., *Informe anual de investigación*, Bogotá, Universidad Externado de Colombia, 1990 (s/p).
- GARCÍA, G., SILVA Mirta y JURADO Fabio, "Talleres: el caso de Gilberto", Bogotá, Universidad Externado de Colombia, 1990 (s/p).
- HALLIDAY, M. A. K., *El lenguaje como semiótica social*, México, F. C. E., 1984.
- HJELMSLEV, Louis, *Principios de gramática general*, Madrid, Gredos, 1976.
- HYMES, Dylle, "Acerca de la competencia comunicativa" (trad. J. Gómez, s/p).
- INTERAULAS, "Dos estilos pedagógicos", Serie pedagógica 1, Bogotá, Universidad Nacional, 1990.
- LEAL, Aurora, *Construcción de sistemas simbólicos: la lengua escrita como creación*, Barcelona, Gedisa, 1987.
- ONG, Walter, *Oralidad y escritura*, F. C. E., México, 1987.
- SMITH, Frank, *Comprensión de la lectura*, México, Trillas, 1987.
- VAN DIJK, Teun, *La ciencia del texto*, Barcelona, Paidós, 1982.