

El discurso didáctico o la operación metalingüística del código verbal sobre los códigos no verbales

Néstor Otero*

Introducción

La lectura es un **proceso semiótico** por el que se interpreta un referente, cuando se asigna a un estímulo signifiante, un significado determinado. La lectura es la **traducción** del código del emisor al código del receptor.

El **discurso didáctico** traduce a un nivel metalingüístico, el lenguaje-objeto de los distintos códigos verbales y no verbales. Para que se cumpla esta operación se debe pasar de un sistema de signos a otro.

Son dos sistemas de distinto poder signifiante. El metalenguaje, más ordenado a nivel sintáctico, se hace cargo del nivel semántico del lenguaje-objeto.

En el lenguaje verbal convergen y afloran todos los códigos vigentes en una cultura. Este código los articula lingüísticamente para incorporarlos a la transferencia educativa.

Un texto verbal es un cruce de códigos. Un modo de producir lecturas semiológicas es encontrar los códigos no verbales, que subyacen en el código verbal. Acentuar por la lectura un código sobre otro es variar el ángulo del lector y su comprensión final. Las distintas lecturas posibles se relacionan con los distintos códigos subyacentes.

El recurso literario de la **imagen** que ordena la sensibilidad perceptual, es un intento de ordenar códigos no verbales. La imagen es un tropo de la retórica tradicional, que recoge hoy la estilística como recurso expresivo. Está a mitad de camino entre la **comparación** y la **metáfora** y es la presencia en el lenguaje verbal de los códigos no verbales que lo alimentan. Se clasifican según el sentido que la percibe, y en su efecto más complejo, la sinestesia produce el cruce de sensaciones que refleja la **polisemia** o que la polisemia ayuda a percibir.

Un modo de **alfabetizar** en la lectura de códigos no verbales es detectarlos por su aparición en el código verbal.

I. El discurso didáctico

El discurso didáctico es una manifestación oral sistemática en el espacio educativo de toda lengua. Debe cubrir la expresión de todos los contenidos culturales vigentes. Se produce como una operación metalingüística del código

* Néstor Otero, profesor de Filosofía y Letras. Ejerce la docencia en el nivel superior en Bahía Blanca, Argentina. Este trabajo fue presentado en el Congreso Mundial de Lectura organizado por la Asociación Internacional de Lectura, que tuviera lugar en Londres en julio de 1986.

verbal sobre otros códigos, verbales o no. Se caracteriza por ser informativo, coherente, causal, objetivo, verosímil, verificable, estructurante, axiológico, ejemplificador, generalizador, explicativo... Se aleja del discurso literario: autorreferente y ambiguo; del discurso político: parcializado y enfático; del discurso religioso: subjetivo y sostenido por la fe; del discurso publicitario: coercitivo, falaz, persuasivo; del discurso científico: abstracto y técnico. Aunque retiene de todos ellos elementos parciales que su marcha requiere.

En él convergen los textos verbales y la realidad extratextual. En síntesis tal que, con los textos se habla de la realidad y la realidad inmediata es hablada, por primera vez, en el discurso. Este es el discurso que alcanza la voz propia. El que toma un dato del entorno para proyectar la reflexión generalizadora y el que desciende de una definición al pequeño incidente cotidiano que la justifica. El que integra la docencia con una actitud investigativa. El que ejerce la lectura integral y busca análogo placer en sus interlocutores. Es la escritura oral del docente que leen auditivamente sus alumnos.

El docente debe ser un lector profesional. No un lector modelo como el que postula Eco (1981), porque previsto por el autor, a partir del texto, restringe la libertad de sus funciones. Debe ser un modelo de lector. No un lector promedio, estandarizado, sino un lector personal, cuya competencia es difícil promediar. Por su voz viven los textos previos, y simultáneamente, nacen los estímulos y pre-textos que comienza a leer su auditorio. No puede repetir sin cambiar el contexto, porque empobrece al autor. Reproducir "literalmente" un texto y exigir su reproducción, es suprimirse como lector e impedir que otros lo sean. Es detener la red de textos con que se expande una lengua. Es no cumplir con la función docente: enseñar a leer.

La lectura es un proceso semiótico por el que se interpreta un referente, cuando se asigna a un estímulo significativo un significado determinado. Es la función central de la semiología, el proceso que transforma un signo en símbolo, un pre-texto en texto. A su vez, los símbolos leídos, pasan a ser signos de un pre-texto para un nuevo ejercicio semiológico. La lectura es una traducción del código del emisor al código del receptor. En realidad, es una lectoescritura. A nivel pragmático traduzco y re-escribo, para producir la escritura que denote la novedad de mi interpretación.

Leer es educar y educarse, y educar es contextualizar. Es construir una traducción, que comprenda el texto del escritor en el contexto del lector. Con tal definición todos somos lectores. No existen los analfabetos. En cualquier comunidad todos acceden a múltiples tipos de textos. Nadie a todos los textos. El hombre es un animal lectoescritor. Cada uno elabora distintas hipótesis lectoras por distintos procesos semiológicos. En tal caso reemplazamos el error de lectura, por interpretaciones sustentadas en distintas hipótesis. Es aceptable la explicación dada al modo en que el niño se apropia de la lengua gráfica: "Donde antes veíamos errores cometidos por causa de una falta de conocimiento, vemos ahora producciones originales, construidas por el niño de acuerdo con un sistema personal, gobernado por reglas" (Ferreiro, 1978). La función lectora es un rasgo antropológico tan fuerte como la racionalidad. Leer es leerse, transformar un texto es transformarse, traducir es traducirse,

explicar es explicarse e imaginar es imaginarse. Desde la perspectiva del sujeto lector no hay confusión cognitiva. El "error" es una vía de acceso al acierto. Como lo aconseja Emilia Ferreiro, "es preciso saber leer detrás de los errores" (1975).

Uno de los objetivos de la transferencia educativa debería ser alfabetizar al alumno en los códigos que aún no traduce y que muchas veces suele entender operativamente. Todos somos **analfabetos funcionales** con relación a los códigos que aún desconocemos. Estos siempre exceden al número de códigos que traducimos, verbales o no. Alude la referencia de Jakobson a este espacio inabarcable: "para todo sujeto hablante, existe una comunidad de la lengua, pero este código global representa un sistema de subcódigos en comunicación recíproca; cada lengua abraza muchos sistemas simultáneos, cada uno de los cuales es caracterizado por una función diferente" (1963). La práctica semiológica se aplica a los textos de cualquier código. Así ocurre en la vida diaria y también en la escuela. Para ello es necesario adecuar los conceptos de **lenguaje**, **texto** y **lectoescritura**, que aún operan en la teoría educativa a pesar de su insostenible anacronismo. Deben dejar de aplicarse restrictivamente al código verbal, y trasladarse a los códigos no verbales. La restricción es tan fuerte, que la mayoría de los teóricos, la lleva al código verbal escrito. Citemos un ejemplo: "aprender a leer comienza con el desarrollo del sentido de las funciones del lenguaje escrito" (Goodman, 1984).

Según el marco conceptual de la psicología genética, en el conocimiento se progresa por un "complejo proceso de construcción de relaciones, por una continua búsqueda de sistemas de interrelaciones cada vez más abarcativos e integradores" (Ferreiro, 1975). De análogo modo progresa la comprensión lectora de un texto, cuando llegamos a través de la intertextualidad a la interdisciplina. Integramos un texto abriéndolo a los códigos implícitos en él y no por el camino inverso. La lectura no es un recurso instrumental para apropiarse de contenidos, es un ejercicio para el pensamiento.

La mala práctica docente es tan condicionante, que nos liga al significativo y a la utópica literalidad de por vida. Nos orienta al esfuerzo estéril de buscar "el sentido del texto", "lo que dice" y a suponer un saber externo, perfilado fuera del sujeto, rígido como un objeto físico. Sitúa la verdad dentro del texto, como propiedad de los otros, o del autor. Vestigio estructuralista que coincide con ver la adquisición de la lengua, como algo que se lleva a cabo "de afuera adentro", más que "de dentro afuera". En realidad, en los textos están disimuladas las dudas que atenúan un error anterior. El docente que no aprendió a leer (oír) y por consiguiente, no sabe escribir (hablar), comete esa falta por creer que la lectura es una conducta terminal. Nunca se aprende a leer, siempre se está "en tren de...". Así como el niño reinventa la escritura para hacerla suya, en toda edad reinventamos la lengua para poseerla en mayor plenitud.

El buen discurso es dialógico, es un simultáneo oír-hablar que incluye la duda como pauta para el disenso. Construye un pensamiento sin sentirse infalible. Desborda porque comprende, pero alberga expectativas

insatisfechas. La vivencia profunda debe expresarse y busca la más dinámica intertextualidad de la lengua: el diálogo. También la más fluida red de citas. Ese texto apela e intercala el del otro.

La creación vital –estética o científica– (Valery hablaba de la belleza formal del teorema), es educativa. El buen educador es creador. Su poder oral le permite escucharse como texto, autoleerse o autoevaluarse en una operación metalingüística de autocontrol. El alumno, al asentar sus certezas sobre lo palpable, **con-funde** lenguaje y objeto. El docente marca la diferencia entre ser y saber, abre relaciones. Pone “distancia” lingüística entre lo que dice y hace. Evita el saber estratificado en contenido estable, como excusa cultural o refugio del discurso monológico. Ya que éste cierra el texto como juego y lo impone como reiteración. Si así procede, el docente se suspende como persona. Habla por la lengua y es hablado por el texto. Estas son las consecuencias de la falta de lectura diacrónica y sincrónica, que lo privan de escritura, de novedad. Así su mensaje se torna predecible, aunque sea informativo, prescindible aunque implique exigencias curriculares, porque cae en un acto de lenguaje retórico. De modo intuitivo, en cualquier etapa escolar, el alumno lo evita por vía de la lectura contextual, la que suple otro esfuerzo intelectual, porque se detiene en la certeza de estar frente a un adulto ocultándose en la sonoridad de la lengua. Cuando se deja de leer, se deja de escribir y se repite lo leído sin convicción, con visibles marcas en el discurso. Lo anterior, que parece trivial por su claridad causal no es tan obvio para Carpenter: “Cuando leemos, nuestra mente no es más que el terreno de juego de las ideas de otro. La gente que pasa la mayor parte de la vida leyendo pierde a menudo la capacidad de pensar” (1981).

El docente debe ser un traductor simultáneo, sensible, valorativo, de los códigos que lo rodean. Como evidencia de estar comunicado con su medio y en adecuada inserción. Enseñamos a leer como leemos y leemos como enseñarnos a leer. En ello radica la calidad del acto educativo, acto de lenguaje. Si al leer, nos leemos, construimos un discurso que nos identifica y crecemos. Esto atenúa la ira contra el discurso monológico.

El docente como el escritor, **pragmatiza** su experiencia, la **semantiza** conceptualizando y **sintactiza** al transcribirla a un texto. El resultado es el significante del que parte el lector-alumno, para poder resemantizar y ejercer pragmáticamente el texto. El escritor pragmatiza, semantiza y sintactiza. Al resemantizar y volver a pragmatizar se transforma en lector, aún con su propio texto. De igual modo, el docente en alumno. Sólo el significante se puede compartir y podemos suponer idéntico para ambos, porque es lo único que visiblemente se repite.

II. La operación metalingüística

El soporte principal, el objeto propio del discurso didáctico, son otros textos. Por ello su operación fundamental es traducir a un nivel metalingüístico toda otra clase de códigos. Esta operación consiste en pasar de un sistema de signos a otro. Para Peirce ésta sería la vida de los símbolos. Si la lectura es una operación metalingüística, entonces la semiología sería la ciencia del

texto, construido por el proceso lector. Ciencia del proceso lector de todos los códigos.

Si recogemos las seis funciones del lenguaje, cuya fertilidad, aún con críticas se reconoce, podemos agregar una séptima, que las comprende a todas y les da vigencia operativa, es la **función lectora**. Presupone las otras seis, ya que las gráfica comparativamente, jerarquiza sus predominios y cosifica el alcance del escritor y del lector en el texto. Por medio de esta función podemos evaluar el nivel de referencialidad con que se han usado las demás: emotiva, apelativa, cognitiva, estética, fáctica y metalingüística. Destacamos así que no hay texto sin función referencial o, lo que importa más aún, que la función referencial la ejerce el lector al construir el texto, y al compartir o no con el autor una determinada intención, emotiva, estética, etc. El lector debe leer la función que a él apela. Su lucidez no tiene excusas, como puede tener el escritor. Este ejerce las seis funciones cuando escribe; para ejercer la séptima, debe tomar distancia metalingüística y operar como lector. El escritor lee otros textos para escribir el propio. Es un **lectoescritor**. El lector lee un texto para re-escribirlo, sería un **lectoescritor**.

El **lectoescritor** recrea, cierra un texto, cierra una significación, no autoevalúa, porque inmerso en la lengua, la soporta, la sufre y habla. El **lectoescritor** interpreta, abre un texto, abre una significación, evalúa, porque toma distancia de la lengua, la compara con el habla –texto– y goza. Abre el habla del escritor al juego de la lengua. Uno hace **uso** del código, el otro, **mención**, según la clasificación de los lógicos para diferenciar lenguaje de metalenguaje.

Aunque la lengua es el patrimonio común de los hablantes, cada uno la actualiza de un modo distinto. Ello deriva de que no leemos los mismos textos, orales y gráficos, verbales y no verbales. El lenguaje crece y se actualiza en relación con los textos que leemos. Como el niño construye el código gráfico para iniciarse en la lectoescritura, el lector construye textos para apropiarse de la lengua. Que está en los textos, siempre matiz, desvío, y no en la norma o registro de equivalencias del diccionario, ecuaciones ya usadas, que nadie usará en los mismos contextos, ni posee de modo activo. Con los textos en mis contextos construyo la lengua, y no a la inversa.

Del operar metalingüístico del discurso didáctico no es conciente el docente y menos aún, el alumno. En la reflexión sobre este mecanismo hay quizá más contenido educativo, que en las conceptualizaciones puntuales de que se ufana la ciencia. Según Jakobson el metalenguaje no es solamente un útil científico para uso de lógicos y lingüistas: “juega también un rol importante en el lenguaje de todos los días” (1963). Lo que merece mayor relevancia es que está presente en “todo proceso de aprendizaje del lenguaje” (1963). Generalizamos para afirmar que la aptitud metalingüística, es la condición necesaria para el aprendizaje de toda clase de lenguaje y para su funcionamiento normal. Su ausencia es un tipo de carencia afásica. El docente usa este mecanismo para transferir los códigos de las distintas disciplinas. Este, entre otros argumentos, suprime la diferencia entre discurso científico y poético.

Hjelmslev reconoce, siguiendo el desarrollo de la logística, una metalengua (metasemiótica) en la que el plano del contenido es a su vez una semiótica (1971). Es decir una lengua técnica para describir los lenguajes naturales. Desde otro Angulo, John Downing destaca que en el aprendizaje de la lectura, los niños necesitan “conceptos sobre las funciones de la lectoescritura y conceptos de tipo metalingüístico” (1984). Por su parte, E. Ferreiro en un artículo de título autorreferente, “¿Qué está escrito en una oración escrita?”, hace explícito uso del mecanismo metalingüístico. Llega a afirmar que el niño al comprender la naturaleza de la escritura, reelabora su competencia lingüística oral, evidenciando una cierta “conciencia metalingüística”. La lógica, la lingüística y la semiología destacan la importancia teórica del mecanismo metalingüístico, falta enfatizar su práctica (pragmática) en el discurso didáctico.

Traducir es reflexionar una lengua desde otra, para que el sentido de un signo se comprenda por otro “en el que se encuentra más plenamente desarrollado”, según diría Peirce. Yo propondría como programa de actividad escolar, el juego metalingüístico que posibilitan los tres tipos de traducción que señala Jakobson (1963), aplicados a distintos textos:

- 1) La **traducción intralingual** o reformulación, consiste en la **interpretación** de signos lingüísticos por medio de signos lingüísticos de la misma lengua.
- 2) La **traducción interlingual** o traducción propiamente dicha, consiste en la **interpretación** de los signos lingüísticos por medio de otra lengua.
- 3) La **traducción intersemiótica** o transmutación, consiste en la **interpretación** de los signos lingüísticos, por medio de sistemas de signos no lingüísticos.

Subrayé con intenciones de acentuar que las tres traducciones son comprendidas como **interpretación**. Esto da la libertad necesaria al cambio de código. Al primer tipo se le llama normalmente lectura, al segundo tipo traducción y el tercero carece de identificación específica, a pesar de ser una práctica social mucho más difundida que las otras dos. Aquí cabe agregar la traducción de signos no lingüísticos, por medio de signos lingüísticos, para cubrir los dos sentidos de la ecuación traductora, que es aún más común por su frecuencia de uso que el otro sentido. Corresponde la aclaración porque en los dos primeros casos la traducción siempre se refiere a códigos de signos lingüísticos.

La síntesis de Jakobson me parece brillante, como tantas propuestas suyas. Practiquemos el juego de traducción y llamémosle lectura a la traducción. Tendremos entonces que la lectura es una traducción intralingual y que la traducción interlingual es una lectura. La traducción intersemiótica es la que más resiste el nombre de lectura, pero creo que es la que más lo necesita, para aliviar, por ejemplo, perífrasis tan penosas como el título de nuestro trabajo: “El discurso didáctico o la operación metalingüística del código verbal sobre los códigos no verbales”. Esto se podría traducir –abreviar– por: “El discurso didáctico o la función lectora” y más aún, “El discurso didáctico o la lectura”.

Lectura es aquí la traducción de “dos mensajes equivalentes en dos códigos diferentes” (Jakobson, 1963). Como exige la lingüística, equivalencia en la diferencia. También es transformación del primer código en el segundo y construcción de un segundo texto. Es actividad del sujeto lector. Como la que debe cumplir el sujeto de aprendizaje en la teoría del conocimiento de Piaget, para asimilar, reinterpretar, transformar y apropiarse del objeto.

La escuela practica la lectura intralingual, peor aún, practica la lectura literal, esa vacuidad utópica que se aproxima al grado cero de la lectura. Esto, según Eliot, trae como consecuencia que la “alfabetización oficial no prepare a los jóvenes para conocerse a sí mismos, ni para conocer el pasado, ni el presente” (1981). Es decir, para nada. Hasta el siglo pasado, junto a la retórica se practicó la lectura interlingual, por el prestigio de que gozaron las lenguas clásicas, con las que se ejercitaba la traducción y la escritura. Fecunda manera de comprender un texto y experimentar la convención y arbitrariedad de la propia lengua. Ambas prácticas legalizadas son realizadas, supuestamente, sobre la lengua natural. En realidad encubren la lectura intersemiótica de la que se nutren todos los sistemas de comunicación, para simbolizar la sutil y constante interacción entre pensamiento y naturaleza. Recién en este siglo, por vía de la semiología, se distingue esta tarea, que obviamente no practica la escuela de modo sistemático, pero que la asedia de modo persistente, hasta lograr “el aula sin muros”, como postula Mc Luhan (1981). La práctica intersemiótica es anterior a la escuela y seguramente a las lenguas orales, lo que permite reiterar que no existen los analfabetos o su traducción, todos somos analfabetos funcionales, con respecto a determinados códigos. Como juego intersemiótico se tolera en la escuela como distensión, la “ilustración” o dramatización de un texto literario. No se reflexiona sobre la relación que existe entre un modelo axiomático y sus variadas aplicaciones; entre un plano, su maqueta y la obra; entre un tema –Carmen– y su realización en distintos códigos estéticos –literatura, música, danza, cine–; entre una fórmula, su práctica de laboratorio y el registro posterior. Este es el verdadero juego intersemiótico operado metalingüísticamente desde la lengua natural. Crece tanto la demora escolar, que se justifica decir: “Hoy en nuestras ciudades, la mayor parte de la enseñanza tiene lugar fuera de la escuela” (Mc Luhan, 1981).

El mejor modo de respetar un texto es perderle el respeto. Jugar con él. Como se supone que la escuela es seria, se suprime de ella el humor, para poder mantener “una diferencia básica entre la educación y la diversión” (Mc Luhan, 1981). Hay un modo simple –la ciencia y la técnica avanzan simplificando–, divertido, de lectura de un texto verbal como práctica intersemiótica, traducirlo a: un diagrama, un gráfico, un cuadro sinóptico, un esquema de contenido, una historieta, una fotonovela, una transcripción televisiva, cinematográfica, musical, plástica, escultórica, etc. En lugar de los actuales talleres de escritura, que van del código verbal al código verbal, subordinados al estereotipo de la lengua literaria, cada disciplina podría ejercitar en un **taller de lectoescritura**, la traducción sistemática de sus textos a todos los códigos que sean imaginables. La imaginación literaria y la científica poco difieren. En un ejemplo magistral de lectura intersemiótica,

Borges evoca –traduce– lo que le sugiere la palabra escultura. La cita extensa se transcribe al final.

Montar y desmontar textos, para descubrir los infinitos sentidos ocultos, puede ser una tarea. Aquí discrepamos con Kenneth S. Goodman cuando establece que “no hay muchas maneras de dar sentido a un texto sino simplemente una” (1984). Esto lo funda en que, hay uno y solamente un proceso de lectura para todas las lenguas” (1984). La restricción enfática alude a las lenguas naturales. Aún así preferimos la tesis que postula Hjelmslev para cualquier teoría lingüística: “todo proceso tiene un sistema subyacente y toda fluctuación una constancia subyacente” (1971). Lo que hace que fluctúe la significación de un texto, según el proceso semiológico de traducción que se le aplique.

La inocente actividad intersemiótica antes sugerida, puede alcanzar severas conclusiones teóricas. Si titulamos ese juego “fabricar un instrumento para fabricar otro” (Garroni, E., 1981), estamos en el núcleo del discurso didáctico. Esta actividad no se observa en la experimentación sobre el comportamiento de los animales, porque carecen de “distancia” lingüística y operativa entre el decir y el hacer, para actuar en ausencia de objetos. Esto lo sintetiza muy bien Garroni al negarles “dimensión metalingüística y metaoperativa” (1981). La simulación y ficción estética no es más que un reconocimiento social, por los “lenguajes artísticos”, que debería estimular la escuela.

¿Dentro de qué límites sería aconsejable la traducción intersemiótica? Yo diría que si todo texto es leído a partir de la experiencia acumulada en textos anteriores, entonces “El marco de representación comprende todos los sistemas semióticos de representación lingüísticos y visuales conocidos por el lector” (1983), según lo afirma Vilches. Esto coincide estrechamente con las reflexiones de Arnheim sobre el desplazamiento que ha sufrido la interpretación de la representación pictórica, del objeto al sujeto, y lo que significa la educación del lector: “Lo que se ve, depende de quien mire y de quien le enseñó a mirar” (Vilches, 1983).

La **repetición**, justificada por la coherencia textual y despreciada como redundancia sufre ahora una acentuada reorientación semántica. Sostenida porque en “el lenguaje sólo hay repeticiones” (Block de Behar, L., 1984) o porque todo discurso es tautológico, su existencia no es desdeñada como carencia metalingüística (afásicos por selección), sino revalorizada junto a otros fenómenos lingüísticos asimilables a su función: la cita, la anáfora, la coherencia, la isotopía, la redundancia, la parodia, la copia, la interactividad, la intertextualidad, el refrán, la máxima, el proverbio.

“Sin repetición no hay cultura” (1983) dice Block de Behar en un agudo tratamiento del tema, que proyecta este efecto al rito y a la concepción mítica. Para acotar el nuevo criterio le llama fragmento de discurso que se descontextualiza y recontextualiza. Esto da por resultado la paradójica afirmación de que repetir no es repetir, porque “el cambio no sólo es posible sino inevitable” (Block de Behar, 1983) cuando cada lector al citar, recontextualiza. Gérard Genette califica de “estética de la repetición” a ciertos

fenómenos del arte contemporáneo y Roland Barthes se muestra partidario de una “estética de la brevedad”, derivada de la fragmentaria discontinuidad de sus lecturas, que sin duda repite.

La operación metalingüística entre el discurso didáctico y los otros textos que traduce, bien puede caracterizarse citando a Bajtín: “Thoughts upon thoughts, experiences of experiences, discourse upon discourse, texts bearing upon texts” (Todorov, T., 1984). No comparto la diferencia que establece este autor entre discurso “humanístico” y “científico”, por la que califica al primero de **dialógico** y al segundo de **monológico** y por la que da solamente al primero la alternativa de ser comprendido en correlación con otros textos –contexto–. Para él la ciencia natural no tiene al discurso como objeto de investigación; en cambio, para las ciencias humanas, el objeto es el texto. Esto significa un punto de vista muy distinto al que desarrollamos hasta aquí. El discurso didáctico, entre otros, se encarga de unificar las diferencias que Bajtín encuentra. Por otra parte, me parece sumamente lúcida toda su reflexión sobre el discurso humanístico –especialmente su relación dialógica–, que trasladaría al discurso humano en general. Creo epistemológicamente infundada su división entre lo humanístico y lo científico. Todo discurso es intertextual, dialógico, metatextual, porque la lengua lo es.

Son aceptables las propuestas de Ricoeur: “el lenguaje neutro no existe” (1980) y Bajtín: “No member of a verbal community can ever find words in the languages that are neutral, exempt from the aspirations and evaluations of the other?” (1984). También la propuesta de Genette, complementaria de ambas: “toda figura es traducible...” (1984) pues en ellas subyace una afirmación fundante para la filosofía del lenguaje: “todo el lenguaje es metafórico” (Ducrot, O y Todorov, T.) como sostuvieron Vico, Rousseau, Nietzsche...

Curiosa variación la de dos términos, que la reflexión sobre la operación metalingüística produce: traducción y repetición. El lector sería un **traductor** que debe traicionar la utópica literalidad del texto, porque ésa es su función específica, a la vez que derriba el epigrama de valor paranomástico: “Traduttore, traditore”. El escritor sería un **repetidor** que condicionado por la tradición literaria y la estructura tautológica de la lengua, cambia estrategias para ocultar sus imitaciones. Northrop Frye apoya lo anterior al recordar que Chaucer traducía o parafraseaba a otros poetas, Shakespeare seguía fuentes originales casi al pie de la letra, Milton pedía copiar la Biblia y Eliot encuadraba como malos poetas a los que imitan y buenos a los que roban (Frye, N., 1981).

III. Lenguaje verbal

El lenguaje verbal es el sistema de mayor poder significante, el de mayor flexibilidad sintáctica, el que por ser autorreferente, se autogenera e incluye al operar metalingüísticamente, todos los otros códigos. Es el conducto para la retransmisión de códigos. Como dice Arnheim: “el lenguaje sirve como puente entre imagen e imagen” (1971). En él se **cruzan** y **afloran** todos los subcódigos vigentes en una cultura. Su eje sintagmático o metonímico habla

sincrónicamente y la acumulación diacrónica crece históricamente, para potenciar la metáfora en su eje paradigmático.

Por lenguaje verbal nos referimos al discurso didáctico, como ya fue caracterizado en el punto 1. Es decir un metalenguaje que opera sobre el lenguaje-objeto de la ciencia y del arte. O, como dice Garroni, una semiótica omniformativa, a la cual pueden ser traducidas todas las otras semióticas (1981). Más simplemente, opera como la articulación lingüística de cualquier contenido para la transferencia educativa. El discurso didáctico interpreta signos lingüísticos de tres modos simultáneos, traduce intralingüísticamente, interlingüísticamente e intersemióticamente.

En el punto anterior acentuamos la lectura intersemiótica, en este destacaremos la lectura intralingüística que, aunque parezca insólito, tampoco practica la escuela, y que proyectada semiológicamente se transforme en intersemiótica, modo sustancial del proceso lector al que se pueden reducir los otros dos, pues es el único que se orienta a ver toda la lengua, como suma de códigos, en volumen. Esta es la totalidad que buscan los experimentos sobre percepción visual, llevados a cabo por la psicología de la Gestalt (Arnheim, 1971) y que encuentra Carpenter facilitada por los "nuevos lenguajes" (prensa, radio, TV., cine), en los que "el ojo absorbe la página como un todo" y en los que la revista "se convierte en una Gestalt única, en la cual la relación aunque no casual, parece viviente" (1981). Es más fácil empezar por el todo, como aconsejan los fundamentos del Método Global, para la iniciación en la lectoescritura, siguiendo un criterio psicológico-sincrético y no el precepto lógico que por marchar de lo simple a lo complejo, ordenó los viejos métodos alfabéticos y fonéticos.

Partimos de dos metáforas cuando dijimos que el lenguaje verbal es un "cruce de códigos" y un "aflorar de códigos". Creo bello y profundo, riguroso, aproximarme a este núcleo de la lengua por vía de la metáfora, que tiene para Mallarmé una "potencia absoluta". En el cruce del eje vertical, por el que emergen los códigos subyacentes, con el eje horizontal, por el que el contexto acota en superficie las opciones, florece el sentido de la lengua. Seguimos con la metáfora: el tallo vertical por el que se alcanzan las raíces que alimentan la lengua, necesita la luz que abre sus pétalos, para lograrla supera el horizonte fértil, que marca el límite de cruce entre lo latente, virtual, implícito y lo explícito, nacido, florecido. La tarea sería encontrar bajo la superficie del renglón, los códigos no verbales que para Arnheim son los únicos estímulos que configuran la lengua o que ella traduce. Su funcionamiento privilegiado, le permite hacerse cargo del conjunto de sistemas semióticos que están "en relación de inclusión, intersección, desunión bajo el perfil de la traductibilidad" (Garroni, 1981). La alternativa es excluyente o aparecen verbalizados o no aparecen. Según el código que se destaque, variará la interpretación lectora, sostenida quizás por hipótesis constructivas, que cambian con la elección de códigos y no por mera arbitrariedad subjetiva.

El camino que proponemos a esta tarea es muy simple: **registrar imágenes**. Podemos indicar un ordenamiento gradual de la imagen, que va de lo concreto a lo abstracto y agrupar: 1) la imagen perceptual o percepto, como resultado de las sensaciones transformadas por los sentidos; 2) la imagen

como expresión lingüística de la analogía, cuyo ejemplo más elaborado es la metáfora y 3) la imagen mental –idea– o concepto, como producto de la percepción, memoria o imaginación. Estas serían imágenes del pensamiento, de la memoria y de la imaginación, valga la redundancia. Las agrupadas en 1) y 2) son llamadas imágenes verbales o literarias. Aquí estarían las imágenes visuales, auditivas, olfativas, gustativas, táctiles, térmicas, cinestésicas, de movimiento y anímicas, según clasificación y uso bastante difundidos. Todas tienen existencia discursiva o registro textual. Umberto Eco en la **Estructura ausente** se refiere a los códigos “naturales” y “espontáneos” que integran el campo de la investigación semiótica, entre los que se encuentran los generados por los distintos sentidos, en su ordenamiento de la realidad. Obviamente se refiere a los códigos no verbales, con los que jerarquizamos y valoramos lo percibido.

Creemos cierto que “el pensamiento tiene lugar en el reino de las imágenes” (Arnheim, 1971) y que esto obligaría a ajustar un viejo vicio del sistema educativo, su excesiva preocupación por las palabras y los números, no porque éstos no contengan imágenes, ya que las contienen a distinto nivel de abstracción, sino porque descuidan los “sentidos sensibles a distancia”, particularmente la vista y el oído que son los medios 'par excellence' para el ejercicio de la inteligencia” (1971), según el criterio quizá excesivo de Arnheim.

La amplitud con que la retórica consideró las imágenes, se ve hoy empobrecida por el confinamiento que hace la estilística de las mismas, a recurso expresivo del discurso literario. Así, la clasificación de imágenes según el sentido que las percibe, es hoy un ejercicio escolar, que sirve de rutina decorativa, para marcar la diferencia innecesaria entre discurso informativo y literario, lo que alienta la división propuesta por Bajtín entre discurso científico y humanístico. No creo, como sostiene Ricoeur, que el sabio sea el escritor menos preocupado por los problemas estéticos (1980). Comparto con los clásicos, que el discurso sabio dice la verdad con belleza, quizá como ningún otro. La imagen es mucho más que un mero dato estilístico “es la aprehensión de una correspondencia en el plano de la propia percepción, anterior a la actividad lingüística” (Le Guern, M., 1980). Los códigos no verbales ordenados por los sentidos, laten en ella.

Podemos presentar el enfrentamiento de dos criterios para considerar la relación entre las imágenes y el pensamiento. A) Uno que afirma: “La percepción visual es el pensamiento visual” (Arnheim, 1971), para establecer que todo proceso de pensamiento opera desde la percepción. No habría diferencia entre “contemplar” con los ojos abiertos y “pensar” con los ojos cerrados, ya que el mundo se refleja sobre la mente. Se recoge la tradición aristotélica por la que sin representación no hay actividad intelectual posible. Para este enfoque, el concepto es una imagen perceptual –auditiva, cinestésica, visual–, predominantemente visual, a tal extremo que “no es posible pensar en palabras” (Arnheim, 1971), pues esta actividad “es el prototipo del pensamiento impensado, el recurso automático a conexiones almacenadas. Es útil, pero estéril” (1971). La superioridad del pensamiento visual, que es considerado polidimensional, es tan decisiva porque representa las formas en el espacio “bidimensional y tridimensional, mientras que la

secuencia del lenguaje verbal es unidimensional" (Arnheim, 1971). Curiosamente, estos argumentos son muy similares a los que ofrece Carpenter para priorizar el lenguaje oral sobre el escrito: "Los lenguajes orales tendían a ser polisintéticos, compuestos de conglomerados densos, igual que nudos retorcidos, dentro de los cuales se yuxtaponían las imágenes, fundidas inseparablemente" (1981). Para este autor la imagen de cine y TV transmite pensamientos; además la prensa gráfica pone "fin a la cultura de los libros" (Carpenter, 1981) y recupera la simultaneidad de la lengua oral, perdida porque la imprenta, con su efecto más negativo: el libro, instauró la causalidad, la cronología y la linealidad. Ambos autores ven en la linealidad la grave limitación de los lenguajes verbales. Se remiten a un concepto de signo biplánico y al viejo y vigente error de confundir lectura comprensiva, con lectura literal –ficción escolar–. Descuidan "la consideración de dos ejes ortogonales, en lugar de la simple linealidad de la cadena hablada enseñada por Saussure" (Ricoeur, 1980). El signo verbal cuando es procesado por un lector se actualiza como símbolo, ambiguo, **polisémico**, porque emerge del cruce de **dos líneas**: el eje paradigmático y el eje sintagmático. Estas dos líneas pueden ser, y fuera de la ficción pedagógica son, infinitas y es por ellas que converge el sentido al renglón. Carpenter también se deja atrapar por el brillo de los "nuevos lenguajes", como Mc. Luhan descuida al receptor y acepta que "el medio es el mensaje". Si suprimimos al lector, al suponerlo "pasivo y silencioso", la importancia se traslada a la diversidad de estímulos externos – los medios–, ya que ellos difieren por magia tecnológica y hacen las diferencias que el sujeto refleja sin significar. Carpenter llega a afirmar: "cuando leemos, otra persona piensa por nosotros: nosotros no hacemos más que repetir su proceso mental" (1981). Cita paradigmática para la re-lectura y la re-flexión, que mejor que ningún otro tipo de medio posibilita el lenguaje verbal escrito.

B) El otro criterio proviene de una tradición de lingüistas y filósofos. Para Humboldt, la lengua crea una cosmovisión, para la que, de algún modo, el hombre queda atrapado en su trama. Para Sapir parecería que el lenguaje es el único medio que conduce al pensamiento. Para Cassirer "el lenguaje no sólo coopera en la construcción del mundo de los objetos, del mundo de la percepción y de la intuición objetiva, sino que es indispensable para la construcción del mundo de la imaginación pura" (1972) y agrega, "la dinámica del pensamiento corre pareja a la dinámica del discurso. Entre ambos procesos hay un constante intercambio de fuerzas" (1972). Para Whorf "el pensar es extremadamente misterioso y la mayor luz que hemos podido arrojar sobre esa actividad, procede del estudio del lenguaje" (1971).

Ambas propuestas tienen infinidad de matices que no podemos revisar aquí. Creemos haber evidenciado con claridad que el pensamiento opera por imágenes, tanto verbales como no verbales. Cuando el hombre pensó la realidad la tradujo en números, palabras, formas visuales o auditivas. Esas formas de representación no sólo que no se excluyen, sino que se integran, interactivamente. Así parece entenderlo Carpenter, aunque contradiciendo aspectos de su teoría, cuando dice que "cada medio de comunicación... revela y comunica un aspecto único de la realidad, de la verdad" "la preservación de la cultura de los libros es tan importante como el desarrollo de la televisión" (1981). E. M. Forster en el mismo sentido estima que "cuando más se

desarrollan las artes, tanto más dependen una de otra al tratar de definirse” (1981).

Por cualquiera de los dos caminos anteriores, se puede fundar la presencia de imágenes en el lenguaje verbal. O porque reflejan las percepciones de lo real, o porque con la interacción del pensamiento configuran la realidad. Esto, a la vez que fortalece nuestro punto de vista, nos parece más significativo de destacar, que las a veces no muy fundadas diferencias. Para Arnheim hasta los eslabones lógicos y oníricos, las preposiciones y conjunciones, derivan su significación de la experiencia perceptual. Estas observaciones favorecen la especulación de los neorretóricos que tratan de encontrar en el lenguaje verbal, la visibilidad y espacialidad de la figura. Para ellos no hay discurso transparente, siempre hay desviación. Al coincidir con este punto de vista, nos parece equivocado el deslinde que postula Todorov entre discurso transparente y opaco, según se manifieste en él la figura o su ausencia. Es imposible admitir luego de lo que hemos expuesto, que: “El discurso que nos hace simplemente conocer el pensamiento es invisible y por lo mismo inexistente” (Ricoeur, 1980). Para Whorf, hasta el pensamiento teórico tiene cualidad figurativa. Aquí apelamos a una formulación de efecto tautológico: siempre que leemos un discurso, leemos el discurso. La lectura semiológica lee críticamente el discurso, es decir opera metalingüísticamente sobre él. Esto ocurre en la práctica de cualquier lector y no sólo del crítico, como sostiene Barthes (Block de Behar, 1984). La literalidad, aquí apoyada por la transparencia (expresión metafórica de la lectura ingenua), no existe. El discurso siempre está “marcado”, es siempre un texto en un contexto. Es un acto de lenguaje en el que hay marcas de enunciación o indicadores contextuales. Para llevar más adelante estas consecuencias, recordamos que para Le Guern, el discurso semiológico no se detiene en la denotación, siempre llega a la connotación, “al conjunto de los sistemas significantes que se pueden descubrir en un texto además de la denotación” (1980). Decía Picasso: “yo no busco, encuentro”. ¿Quién puede privar al lector de los encuentros de la lectura? Estamos en la **lectura abierta**, la que da validez a los recorridos discontinuos, procedimientos lacunares, la que reconoce la imposibilidad de la lectura pantológica y autoriza la atracción, distracción, abstracción, para que el texto ajeno se organice como propio (Block de Behar, 1984). ¿Quién no lee así, aún creyendo lo contrario? Ya los retóricos clásicos y la Lógica de Port Royal, se aproximan a la actual “connotación” cuando hablaban de “ideas accesorias”.

En el prólogo de **Investigaciones Retóricas II** se sostiene que “la retórica no es un adorno del discurso, sino una dimensión esencial de todo acto de significación” (Todorov, 1974). Hablamos de la retórica como figuración, como desvío, como opacidad del discurso y no de la retórica como redundancia. Todorov, Benveniste y Barthes hacen una generalización que interesa a nuestro punto de vista muy especialmente: “la figura rige no sólo el empleo del lenguaje sino también los otros sistemas simbólicos” (Todorov, 1974). Nietzsche decía que las figuras retóricas son la “esencia del lenguaje” y Ricoeur, que en el lenguaje científico la desviación no es nula” (1980). Como cierre de las anteriores reflexiones y aparte coincidente con nuestra intención, recogemos una brillante síntesis de Genette: “Toda figura es traducible y presenta su traducción visible en transparencia, como una filigrana, o un

palimpsesto, bajo su texto aparente. La retórica está vinculada a esta duplicidad de lenguaje" (Ricoeur, 1980).

Las consecuencias teóricas que creemos fundadas son: –que el pensamiento opera por imágenes verbales y no verbales, –que el lenguaje verbal se construye con imágenes, –que no hay discurso transparente (literal), –que siempre se lee el discurso, –que la duplicidad de lenguaje implica superficie y fondo, es decir volumen, –que todo lenguaje verbal y no verbal es figurado, –que toda figura es traducible, –que lo que denota, connota, –que la lectura abierta, no sólo es posible, sino inevitable. El conjunto de consecuencias se pueden reducir a una o a dos, y las otras se desprenden como corolarios o traducciones. Haberlas explicitado, quizás de modo redundante, puede ayudar a ver otras relaciones.

El ejercicio escolar que proponemos es simple, como lo anticipamos: **registrar imágenes**. Pero el registro es lectura reflexiva y en ello va implícito la traducción de la figura –forma–, lo que hace que la simplicidad inicial parezca una broma pedagógica, como ocurre con frecuencia. Es que si hablamos de lenguaje, –más complejo aún: si hablamos de lenguajes–, como estamos condicionados a hacerlo, hablamos de proceso lector y entramos en un mecanismo central de la vida espiritual.

Volvamos a la **imagen** como hilo conductor de una lectura figurada o reflejo de una percepción. Si está aislada, confinada a un solo sentido, es simple, pero ya pinta una idea al decir de Hegel. Está entre la metáfora y la comparación. Es uno de los tres términos que integran la **comparación**, relación cuantitativa, que en un difundido y cuestionado uso, pasa a ser una metáfora abreviada. Para Le Guern, con serio fundamento, la **similitud**, que expresa un juicio cualitativo, está más próxima a la metáfora que la comparación. Para Ullman, también es la metáfora "percepción de similitudes" (1968). La **metáfora** es la imagen elaborada a través del mecanismo analógico. Traslada el sentido recto a uno figurado. Pasa de la figura inicial, de la imagen percibida, a otra imagen "desfigurada". De un sentido propio de la palabra –imagen– a otro impropio. Introduce en la oración "una imagen constituida en el plano de la actividad lingüística" (Le Guern, 1980). Como lo indicó Jakobson "el proceso metafórico hace intervenir a la función metalingüística" (Le Guern, 1980). Se capta en el lenguaje, es uno de sus ejes y suministra una de sus claves en la dimensión semántica en que se mueve. Produce una selección sémica que supone una organización jerárquica de los contenidos. Es sin duda "una de las características más importantes del lenguaje humano" y para filósofos y lingüistas "el origen del lenguaje mismo" (Ducrot; Todorov, 1974). Su aparente ruptura con la lógica no es por oposición sino por vía de superación. Es un fenómeno más profundo, que trasciende la racionalidad, no hacia lo irracional, necesariamente, sino hacia horizontes de sensibilidad e imaginación mayores. No perjudica, sino que es inevitable en la elocución científica.

Llegamos a la **sinestesia** como núcleo, para confirmar nuestras hipótesis sobre un tratamiento semiológico de las figuras. Con ella se pudo iniciar el tema, pero también se puede concluir. Remedando a Hegel se puede decir que la sinestesia está entre la imagen y la metáfora. Es la aprehensión

de una correspondencia, entre la percepción de los distintos sentidos, anterior a la actividad lingüística. Por ella, de un mismo estímulo nacen diferentes sensaciones. Es una relación referencial directa y ello permite establecer que no es ni lógica, como la comparación, ni lingüística como la metáfora. La sinestesia pura es producto de la función emotiva. Es otra clave de la lengua. Un umbral anterior a la metáfora, quizá el acceso que la nutre. Dice Ullman que es "una forma de metáfora muy antigua y difundida y posiblemente universal" (1968). Su enfoque es excelente. En la "**metáfora sinestésica**" encuentra la correspondencia sinestésica por la que las palabras son transferidas de un sentido a otro, del tacto al oído, del oído a la vista, etc. Justifica por qué con Baudelaire se erige en doctrina estética, al proclamar que "les parfums, les couleurs et les sons se respondent" (Ullman, 1968) y porqué es legítimo encontrar tendencias ordenadoras. Una de ellas, la más notable, subraya la transposición de los sentidos inferiores en los superiores y la llama principio jerárquico, confirmando hallazgos de la psicología experimental. Así los olores se visualizan: "negro perfume resplandeciente" o se sonorizan: "estridente perfume"; el sonido se hace táctil: "voz áspera", o la vista se sonoriza: "color chillón". Con estos ejemplos se confirma además, la transferencia de sentidos "hacia arriba" y "hacia abajo" (1968).

Estamos en el centro del problema. La sinestesia es un cruce de sentidos, como establecimos anteriormente, con una apelación metafórica. El cruce es aquí doble, los sentidos como instrumentos preceptuales y los sentidos como registro o marca semántica. Legítimamente topamos con la **polisemia** en la que se funda la **ambigüedad** del lenguaje. Planteamos la duda en términos aproximados a Le Guern: ¿La sinestesia provoca la polisemia o será la polisemia quien provoca la sinestesia? La disyunción, en ecuación simétrica, tiende a equiparar posibilidades. Esto nos remite a la discusión anterior entre un determinismo lingüístico y un reflejo lingüístico de lo real. Quizá no podamos optar, quizá sea ésta una falsa opción –como suelen serlo casi todas–. Si la realidad no existe más que como estímulo interpretable, será tan cierto lo que nos dicen los sentidos, como el sentido lingüístico con que construimos esa interpretación.

Hagamos un breve ejemplo como aplicación. Si decimos: hombre duro, desarticulado, cálido, agrio, desaliñado, corrupto, ¿proponemos simples imágenes táctiles, visuales, térmicas, etc. o complejos núcleos polisémicos? ¿No son metáforas sinestésicas, en que la polisemia lingüística interactúa con el efecto sinestésico? Hoy es difícil de determinar para la mayor parte de los términos en que la acumulación diacrónica y sincrónica genera efectos intertextuales, que nos distancia de un remoto sentido recto.

Creemos habernos aproximado a las expectativas de nuestra propuesta, al observar cómo el discurso didáctico opera el mecanismo metalingüístico, para traducir los códigos no verbales en el código verbal. Esto lo puede hacer la escuela, enseñando a leer semiológicamente.

IV. Lenguaje no verbal

Tiene plena vigencia el estudio de las relaciones entre los códigos verbales y no verbales. La teoría semiológica y los trabajos especializados –sobre cine,

televisión, fotografía, comics, teatro y artes visuales en general–, han producido abundante material. El entusiasmo aplicado a la tarea, no disimula las dificultades, no obstante hay resultados de consideración, que hacen irreversibles las tendencias seguidas. Se avanzó en la lectura de todos estos códigos. Hemos hecho referencia a los mismos, en los aspectos que interesa a nuestras hipótesis. No obstante podemos agregar algunas referencias.

Los lenguajes no verbales son sistemas de mayor significado y menor poder significativo que el lenguaje verbal, al que nutren. Las artes visuales y la música, que integran los lenguajes de mayor riqueza expresiva, están sostenidos, casi con exclusividad, por imágenes. Ello se evidencia en que incluso algunos de estos sistemas son llamados lenguajes icónicos: pintura, fotografía, arquitectura, escultura, historieta y cine mudo... Las experiencias iniciales para normalizar la traducción a imágenes verbales, se orientan en el sentido de nuestra propuesta, es decir, considerar la traducción como operación metalingüística. Creo que si enseñamos a leer (describir) objetos – de cualquier clase–, como textos, enseñaremos a leer textos como objetos. Curiosamente no se discute la verosimilitud de cualquier descripción de un objeto real y si se cuestiona, con un énfasis inadecuado, la descripción de un objeto lingüístico: un texto. Que es el recuento de lo que el lector leyó y que es para Bertrand Russell un objeto de análogo nivel ontológico a los otros. Leer es (d)escribir un objeto más ambiguo...

Metz y Nekes coinciden en que el cine tiene también ordenamiento paradigmático y sintagmático. No hacen más que trasladar al lenguaje cinematográfico la propuesta de Jakobson cuando alude “al problema crucial de los dos procedimientos primarios que esperan ser estudiados sistemáticamente” (1963). Ambos procedimientos al no ser exclusivos de la literatura pueden encontrarse en otros sistemas de signos distintos al lenguaje, según sugiere Jakobson. Anticipa algunos ejemplos para la literatura, la pintura y el propio cine. La construcción metafórica es propia de las escuelas románticas y simbolistas, del surrealismo y del montaje que usa el “fundido superpuesto”; la construcción metonímica es propia de las escuelas realistas, del cubismo y del montaje que recurre al “primer plano sinecdótico”. En un trabajo que correlaciona cine y lingüística Christian Metz ofrece una buena definición de “paradigma”: “conjunto de unidades susceptibles de aparecer en un mismo punto de la enunciación, entre las que hay que escoger una, cuando se llega a ese punto”. Lo hace con la intención explícita de aplicarla a “otros lenguajes que no sean el verbal” (1981). Werner Nekes, por su parte, afirma que la unidad del cine se asienta en dos ejes. Ambos se corresponden con una lectura horizontal –temporalidad– del fotograma y con una lectura vertical –simultaneidad– del mismo, en la que aparece la diversa cantidad de información del segmento. Sus reflexiones tienen la solidez de una extensa experiencia como director. Algunas son de notable generalidad, aptas para cotejar con otros procesos de lectura. Dice, por ejemplo, que “nuestra percepción se alarga o se comprime de acuerdo con el uso del lenguaje, o bien con los hábitos de observación” (1981). Estima que aún no conocemos la habilidad del espectador (lector) y que estamos lejos de alcanzar sus límites de percepción. El ojo “está ofendido, aburrido de no haber trabajado en otras películas” (1981). Esto implica que el entrenamiento perfecciona la percepción y que –lo realmente notable– el esfuerzo perceptual es parte del mensaje del

film. Este sería el desafío del cine para el espectador que no es capaz de interpretar las secuencias, asistido por los códigos convencionalizados, a fin de que reorganice gradualmente su actividad de percepción y comprensión. En una síntesis que afecta a todo lector de un buen texto dice: "El film toma en serio al espectador y lo considera el productor de sensaciones. Él tiene que trabajar para comprender, y se da cuenta de que la comprensión es trabajo". Agrega que: "El cine es la herramienta que nos permite pensar en aquello que habitualmente no pensamos". Compara acertadamente el proceso de lectura cinematográfica con "lo que hacemos al leer una página de un periódico: saltamos de arriba hacia abajo y de una línea a otra; o también con curiosear un cuadro entre los diferentes puntos de atracción".

En un enfoque muy bien documentado sobre la lectura de la imagen, al que incorpora de manera integrada todos los recursos de la lectura visiva, Lorenzo Vilches descarta el recorrido literal sobre la imagen y se aproxima a lo dicho por Nekes: "Esta lectura es más bien discontinua, con detenciones, vueltas atrás, vacilaciones, que el lector realiza constantemente sobre la superficie visual. La imagen visual estimula al observador para que organice su trabajo" (1983). Estamos también próximos a la caracterización que da Lisa Block de Behar (1984) para la lectura literaria, que ya transcribiéramos en la cita del presente trabajo. En términos muy similares a los anteriores está dada la definición de Carpenter para los "nuevos lenguajes": "El desorden del periódico obliga al lector a desempeñar el papel de un productor. El lector tiene que procesar por sí mismo las noticias; ha de contribuir a la creación de la obra. El formato del periódico reclama la participación directa del consumidor" (1981). En la misma línea de coincidencias, pero refiriéndose al lenguaje verbal escrito, Kenneth S. Goodman estima que: la lectura es un "juego de adivinanzas psicolingüístico"... "un proceso en el cual el pensamiento y el lenguaje están involucrados en continuas transacciones". En una referencia nuclear agrega: "Toda lectura es interpretación y lo que el lector es capaz de comprender y de aprender a través de la lectura depende fuertemente de lo que el lector conoce y cree antes de la lectura" (Goodman, 1984), los lectores son capaces de anticipar el texto... utilizan todo su conocimiento disponible y sus esquemas para predecir lo que vendrá en el texto y cuál será su significado". Cuando este autor dice que el lector "está saltando constantemente hacia las conclusiones", implica la eficacísima aserción de Frank Smith: "La lectura es imposible sin predicción".

Hemos acumulado una excesiva cantidad de citas, lo que confirma la **intertextualidad** y la **repetición** al menos en nuestro discurso. La muestra escogida es ilustrativa para nuestros fines, ya que evidencia las similitudes que encuentra: Nekes en la lectura cinematográfica, periodística y plástica; Vilches en la lectura de la imagen; Block de Behar en la lectura literaria; Carpenter en la lectura de los "nuevos lenguajes" y Goodman y Smith en la lectura del lenguaje verbal gráfico. La lista podría ser más extensa y heterogénea. Nos resulta sorprendente que cada uno de los especialistas anteriores, crea que la originalidad de sus resultados, está ligada a la especial configuración del lenguaje sobre el que trabaja. La observación conjunta pareciera evidenciar que las coincidencias se fundan en el sujeto del proceso lector y en las analogías de sus mecanismos. Uniendo las notas centrales de cada definición, que difieren a veces en leves matices y parecen estimular el juego sinonímico

– sinonimia no es identidad–, articulamos lo que llamamos lectura para tratar cualquier código, verbal o no; la lectura es un proceso semiológico, interpretativo, transferible, activo, productivo, constructivo, perfectible, creativo, discontinuo porque implica saltos y predicción, al interaccionar pensamiento y lenguaje para la comprensión del texto.

Nos interesa reiterar que la lectura es una función central para la vida humana. Que para el hombre, “animal simbólico”, el lenguaje verbal representa el momento “emergente” de la “explicación”, ya que el mundo es un “embrollo de sentidos que es posible de algún modo percibir, evidenciar, analizar” (Garroni, 1981). Esta es la tarea que pragmatiza el discurso didáctico, al transferir los códigos verbales o no, al código verbal y posibilitar así la lectura semiológica, que consiste en **dejar leer**, para devolver a la lectura, la libertad que le ha quitado la escuela.

Apéndice 1

Conclusiones

- En el discurso didáctico convergen los textos verbales, no verbales y la realidad extratextual.
- El discurso didáctico alcanza la voz propia.
- El discurso didáctico es la escritura oral del docente, que leen auditivamente sus alumnos.
- El docente debe ser un lector profesional. Modelo de lector.
- Reproducir “literalmente” un texto es suprimirse como lector. La lectura es la función central de la semiología.
- La lectura es un proceso que transforma un pre-texto en texto. Leer es educarse y educar es contextualizar.
- El núcleo de la tarea docente es: enseñar a leer.
- Leer es comprender el texto del escritor en el contexto del lector.
- Todos somos lectores. No hay analfabetos.
- Leer es pensar.
- El hombre es un animal lectoescritor.
- Todos somos analfabetos funcionales.
- “Error” es el rechazo de las hipótesis que escoge el lector.
- Los conceptos de lenguaje, texto y lectoescritura son aptos para operar sobre toda clase de códigos.
- La intertextualidad es un acceso a la interdisciplina.
- Un texto se integra abriéndolo a sus códigos implícitos.
- No hay textos definitivos.
- Nunca se aprende a leer. Esta es siempre una práctica perfectible.
- La creación –estética o científica– es educativa. El educador es creador.
- El docente es un traductor simultáneo de los códigos que lo rodean.
- La falta de lectura diacrónica y sincrónica priva de la escritura.
- Enseñamos a leer como leemos y leemos como enseñamos a leer.
- Si al leer, nos leemos, construimos un discurso que nos identifica y crecemos.
- El escritor pragmatiza, semantiza y sintactiza. Al resemantizar y volver a pragmatizar se transforma en lector.
- La semiología es la ciencia del proceso lector de todos los códigos.

- Llamamos función lectora, a una séptima, que sitúa el alcance de las otras seis funciones del lenguaje
- El lector construye textos para apropiarse de la lengua.
- El docente no es consciente de la operación metalingüística de su discurso.
- Las traducciones intralingüísticas, interlingüísticas e intersemióticas, son lecturas interpretativas.
- La lectura literal es el grado cero de la lectura.
- La lectura intersemiótica es anterior a la escuela y aún a la lengua oral.
- El mejor modo de respetar un texto, es perderle el respeto. Jugar con él.
- Jugar intersemióticamente con un texto verbal es traducirlo a cualquier código.
- Se podrían reemplazar los talleres de escritura, por talleres de lectoescritura para tratar los textos de cualquier asignatura.
- En los talleres de lectoescritura se pueden montar y desmontar textos.
- No hay repetición porque siempre varía el contexto.
- La repetición es necesaria a la vida de toda cultura, porque descontextualiza y recontextualiza los fragmentos de la lengua.
- No hay traducción ni repetición literal.
- Todo discurso es intertextual, dialógico, porque la lengua lo es.
- El discurso didáctico suprime la diferencia entre discurso humanístico y científico, ya que ambos se apoyan en textos precedentes.
- Todo lenguaje es metafórico. Toda figura es traducible.
- El escritor traduce para repetir y el lector repite para traducir.
- En el lenguaje verbal se cruzan y afloran los códigos de una cultura.
- Según el código que se acentúe, varían las hipótesis lectoras.
- El registro de imágenes sirve a la lectura intersemiótica.
- En el lenguaje verbal está la visibilidad y espacialidad de la lengua.
- El pensamiento opera por imágenes, tanto verbales como no verbales.
- Siempre que leemos un discurso, leemos el discurso.
- Todo discurso es un texto en un contexto, está marcado.
- Lo que denota, connota.
- La lectura abierta no es sólo posible sino inevitable.
- La sinestesia provoca polisemia, en la que se apoya la ambigüedad del lenguaje.
- La ambigüedad polisémica facilita la percepción sinestésica.
- Si enseñamos a leer objetos como textos, enseñaremos a leer textos como objetos.
- El eje sintagmático y el paradigmático son comunes a cualquier código.
- La consigna es dejar leer, para reintegrar a la lectura, la libertad que le quita la escuela.

Apéndice II

La escultura según un Borges ciego, memorioso y sensual. Cuerpo entre los cuerpos, pura magia.

“El arte no es la menos misteriosa de las pasiones de los hombres. Desde un principio, principio conjetural del primer capítulo de la Biblia, ha creado, y sigue creando, **universos paralelos** al que nos dan los días y las noches. Los materiales que maneja son los colores, las formas, las otras percepciones, los movimientos, la memoria, la imaginación y el olvido. La escultura se dirige a la vez al tacto y a la vista, que es una extensión del primero... Por suerte, nadie

–digamos en París o en Nueva York– ha cometido la insensatez de ensayar una escultura pura, que prescindiera de la visión y que se limite a los placeres digitales de lo angular, de lo rugoso, de lo vítreo, de lo metálico, de lo liso, de lo convexo, de lo cóncavo y de lo áspero.

Una pieza escultórica es notoriamente visual y casi cabría decir infinita, ya que podemos contemplarla desde casi infinitos ángulos. En el caso de las efigies ecuestres, abarca la epopeya... Las esculturas son cuerpos entre los cuerpos, bultos foráneos que la invención del hombre intercala entre los demás que pueblan el espacio. Curiosamente, su carácter material acentúa su carácter fantástico. Cada estatua es un Golem... Dejo escrito aquí lo que me sugiere la palabra escultura" (Borges, 1984).

Referencias bibliográficas

- Arnheim, Rudolf. **El pensamiento visual**. Buenos Aires: Eudeba, 1971.
- Block de Behar, Lisa. **Una retórica del silencio**. México: Siglo XXI, 1984.
- Borges, Jorge Luis. Diario Clarín. Suplemento Clarín-Cultura. Buenos Aires: 13-IX-1984.
- Carpenter, E. Los nuevos lenguajes. En varios, **El aula sin muros**. Barcelona: Laia, 1981.
- Cassirer, Ernst. El lenguaje y la construcción del mundo de los objetos. En **Teoría del lenguaje y lingüística general**. Buenos Aires: Paidós, 1972.
- Ducrot, O. y Todorov, T. **Diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje**. Buenos Aires, Siglo XXI, 1975.
- Eco, Umberto. **Lector in fábula**. Barcelona: Lumen, 1981.
- Ferreiro, Emilia. ¿Qué está escrito en una oración escrita? Una respuesta evolutiva. **Journal of Education**, Boston University, 1978.
- Ferreiro, Emilia. Trastornos del aprendizaje producidos por la escuela. III Congreso Latinoamericano de Psiquiatría Infantil. Buenos Aires, 1975.
- Ferreiro, Emilia y Gómez Palacio, Margarita, compiladoras. **Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura**. México: Siglo XXI, 1984.
- Frye, Northrop. El lenguaje de la poesía. En Carpenter, op. cit.
- Garroni, Emilio. Los lenguajes no verbales. En Varios, **Imagen y Lenguajes**. Barcelona: Fontanella, 1981.
- Goodman, Kenneth S. El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo. En Emilia Ferreiro y Margarita Gómez Palacio, op. cit.
- Hjelmslev, Louis. **Prolegómenos a una teoría del lenguaje**. Madrid: Gredos, 1971.
- Jakobson, Roman. **Essais de linguistique générale**. Paris: Minuit, 1963. (Hay traducción castellana).
- Le Guern, Michel. **La metáfora y la metonimia**. Madrid: Cátedra, 1980.
- McLuhan, Marshall. Itinerario de los medios de comunicación. En Carpenter, op. cit.
- Metz, Christian. Cine y lenguaje. En Emilio Garroni, op. cit.
- Nekes, Wernes. Reflexiones sobre el cine. En Emilio Garroni, op. cit.
- Ricoeur, Paul. **La metáfora viva**. Madrid: Ediciones Europa, 1980.
- Todorov, Tzvetan. **Mikhail Bakhtin, The dialogical principle**. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1984.
- Todorov, Tzvetan. Sinécdoques. En Varios, **Investigaciones retóricas II**. Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo, 1974.
- Ullman, Stephen. **Lenguaje y estilo**. Madrid: Aguilar, 1968.
- Whorf, Benjamín Lee. **Lenguaje, pensamiento y realidad**. Barcelona: Barral Ediciones, 1971.