

Preguntas que invitan a leer desde una dimensión semiótica en educación básica

Questions to invite to read from a semiotic dimension in basic education

Luis Fernando Arévalo Viveros*

fercho_74@hotmail.com

Universidad Industrial de Santander

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo fundamental proponer una opción didáctica para la lectura de fábulas y cuentos, en educación básica, desde una perspectiva semiótica discursiva. La idea consiste en orientar el proceso lector a través de un recorrido semiótico interpretativo y de preguntas mediadoras que eviten "los abusos terminológicos". Para lo anterior, se recurre a las propuestas teóricas de autores como A. J. Greimas, J. Courtés y Eduardo Serrano Orejuela, entre otros.

PALABRAS CLAVE

lectura, educación básica, semiótica discursiva, cuentos, fábulas.

ABSTRACT

The principal purpose of this article is to propose a didactical option to read short stories on basic education, using a semiotic model. The idea consist in to guide the reading process across a semiotic and interpretative route and to use questions without "terminological abuses". To this objective, it takes into account authors as A.J. Greimas, J. Courtés, Eduardo Serrano Orjuela, and others.

KEY WORDS

reading, basic education, semiotic, short stories.

* Licenciado en Lenguas Modernas Inglés-Francés, Especialista en Pedagogía de la Lectura y la Escritura, Magíster en Lingüística y Español. Docente de la Escuela de Idiomas de la Universidad Industrial de Santander.

Introducción

El cuento y la fábula se han convertido en géneros textuales usuales y dominantes del canon de lecturas en las prácticas didácticas de lengua materna y en las de interpretación de textos literarios, en los niveles de educación básica. “Caperucita Roja”, “El renacuajo paseador”, “Pinocho” o “El pastor mentiroso”, entran, sin pasaporte ni visa, a nuestras aulas escolares, construyen y hacen viajar por mundos posibles a niños, niñas y maestros. Sin restricciones de nacionalidad, etnia, religión o edad, los actores, espacios, tiempos, situaciones y temas de estas obras son posibilidad de encuentro entre niños y valores, creencias, afectos y formas de percibir el mundo.

Nuestras culturas han construido la pertinencia de fábulas y cuentos para potenciar las competencias con la lengua materna e iniciar a los estudiantes en la lectura y la escritura alfabéticas. Un número considerable de experiencias didácticas en las escuelas del país, los estándares del lenguaje y los lineamientos curriculares para el área de lengua castellana, así lo sugieren y confirman. Por ejemplo, en los estándares se manifiesta la necesidad de promover la “compresión de textos literarios para propiciar el desarrollo de la capacidad creativa y lúdica”. Para este propósito, el estudiante “leerá fábulas, cuentos, poemas, relatos mitológicos, leyendas, o cualquier otro tipo de texto literario” (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2003: 12).

Sin embargo, es necesario considerar que la presencia en las aulas de los textos y géneros citados no garantiza lecturas complejas, interactivas, dialógicas y creativas que potencien la defensa de las inferencias generadas antes, durante y después de la lectura. Múltiples estudios confirman la lectura simplificada o limitada de cuentos o fábulas, ejercicio que se restringe a la identificación de personajes (principales y secundarios) y a los ambiguos conceptos de inicio, nudo y desenlace, como definitorios de la estructura narrativa. En este sentido, Teresa Colomer (2000) manifiesta que:

La diversidad de conocimientos y las prioridades establecidas desde el campo educativo han

hecho que la aplicación de la investigación lectora a la enseñanza se haya desarrollado más en unas áreas que otras. Más en cómo entender y retener la información de los textos expositivos que en cómo hacer más compleja la interpretación de los textos literarios, por ejemplo. (18)

Como opción para asumir en las prácticas didácticas de lectura en la educación básica la complejidad de la interpretación de textos literarios sin desligarse del deleite de las obras, se propone un modelo de lectura semiótico discursivo, el cual “ha tenido progresos notables —o al menos las investigaciones teóricas y sus aplicaciones más valiosas son sin duda las relacionadas con el análisis del discurso narrativo” (Greimas, 1976: 5).

Cabe anotar que la presencia de la perspectiva semiótica en los procesos didácticos de interpretación literaria se ha omitido o restringido debido a su inexistente o limitada apropiación teórica, al desconocimiento de su aplicabilidad o a la falta de construcción de un discurso didáctico. En tal sentido, los *Lineamientos curriculares para el área de lengua castellana* expresan:

Respecto a la dimensión semiótica, quizás sea ésta en la que menos se ha incursionado como apoyo para acercar a los estudiantes a la lectura y al análisis literario. Cuando se ha intentado orientar las clases desde allí se ha caído también en abusos terminológicos y en esquemas rígidos, reduciendo lo semiótico a la mera clasificación de unidades textuales, sin empujar el proceso hacia propuestas de interpretación. En algunos libros de texto aparecen términos como semas, sememas, actantes, funciones narrativas, sin ninguna mediación de orden conceptual y epistemológico. De otro lado, lo semiótico se ha asociado con los análisis estructuralistas, cuando la desestructuración textual es sólo un momento del análisis semiótico. (1998: 52)

La semiótica discursiva y el discurso didáctico para la lectura que se puede generar a partir de ella, permiten alejarnos de lo acontecido según los lineamientos curriculares, y promover la *descripción* de los textos, es decir, descubrir implícitos a partir de lo explícito para disfrutar

de la diversidad de mundos posibles que propone la literatura. Además, es una posibilidad para desarrollar el pensamiento complejo, por ende, la capacidad de interpretar, proponer y argumentar inferencias lógicas¹ basadas en los textos.

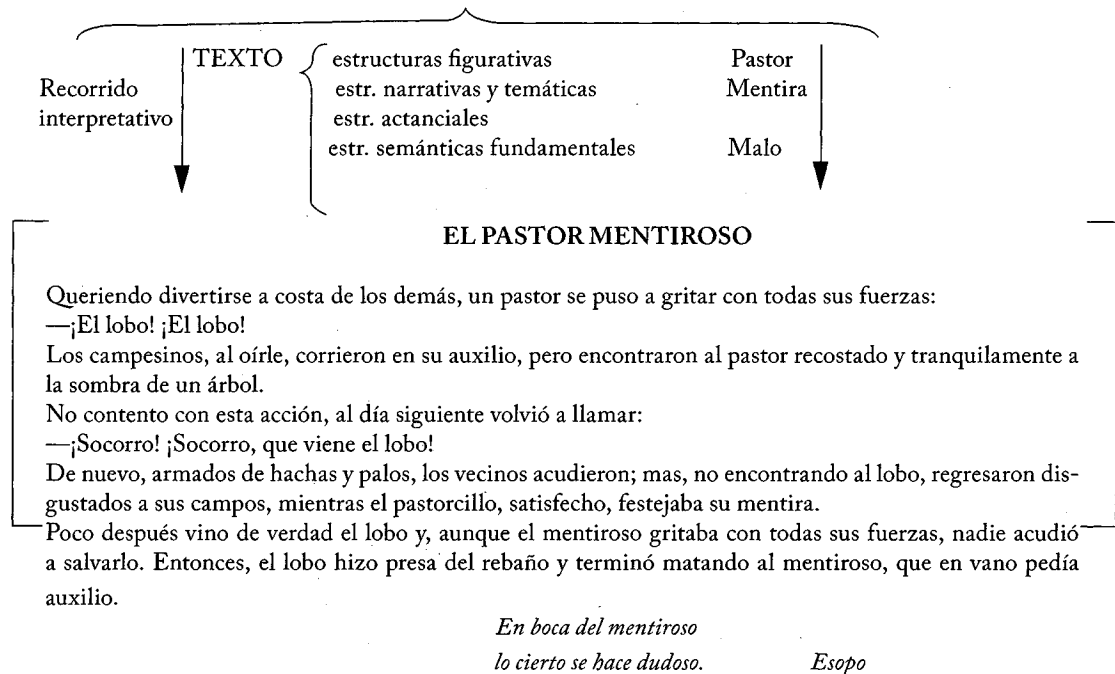
Con lo anterior, no se pretende desconocer ni descartar los logros pedagógicos y didácticos de propuestas de lectura, en las que el ejercicio de comprensión se enmarca en parámetros de libertad que dan total posibilidad a la inferencia pragmática. Es preciso aceptar que la literatura invita a la comprensión y creación sin límites, lo cual es de especial pertinencia en los niveles básicos de formación. Estos actos de lectura libres, caracterizados por inferencias pragmáticas, son construcciones de sentido, denominadas por Rastier (1989) como “productivas”, en los cuales se reinterpreta el texto a voluntad del receptor, para hacerlo corresponder a situaciones y referentes nuevos, a riesgo de reescribirlo en parte.

Pero, también, es necesario tener en cuenta que existen lecturas descriptivas que responden al objetivo modesto pero ambicioso de restituir

el contenido del texto reconstituyendo el entorno de la comunicación inicial (Rastier, 1989), manera de leer que corresponde a muchas de las necesidades cotidianas de interpretación textual, que niños y niñas deberían conocer y apropiarse a través de la necesaria recuperación de la orientación de maestros y maestras, para alejarse del activismo y de la enseñanza restringida de la lectura, en la cual, toda inferencia es válida sin razón clara.

Seguros de que las formas de leer mencionadas deberían tener el mismo peso para equilibrar la balanza de nuestras prácticas didácticas de lectura. Que niños y niñas son capaces de realizar interpretaciones complejas de textos literarios, siempre y cuando exista orientación del maestro durante el proceso, y que nuestras preguntas pueden ser mediadoras en ese proceso, se sugiere la siguiente propuesta didáctica de lectura, a través de un recorrido interpretativo por la fábula “El pastor mentiroso”. La ruta de lectura se ilustra así:

Género textual (cuento – fábula) / Situación de enunciación



¹ “Existen inferencias basadas en el texto (inferencias lógicas) hasta las basadas en los conocimientos del lector (inferencias pragmáticas). Se ha constatado que, en la escuela se atiende poco a los procesos inferenciales y las preguntas de los maestros se refieren a información explícita en el texto dejando la posibilidad de desarrollar la capacidad de inferir” (Colomer, 2000: 216).

El recorrido por las estructuras figurativas

Este nivel estructural, que permite “determinaciones perceptivas, espaciales, temporales y actoriales” (Fontanille, 2001: 85), conduce a identificar y describir componentes fundamentales de la historia y a construir las primeras inferencias sobre los actores, espacios, tiempos y situaciones.

Actores

Se utilizará la noción de actor y no de personaje, pues esta última, además de ser reemplazada de manera paulatina en la teoría, en el uso didáctico, puede limitar la interpretación; Greimas y Courtés expresan al respecto, “históricamente, el término actor ha ido sustituyendo de forma progresiva al de personaje (o *dramatis persona*) en aras de una mayor precisión y generalización (una alfombra volante o una sociedad comercial, por ejemplo, son actores)” (27) Además, es necesario tener en cuenta que no en todos los textos literarios se recurre a la figura de la personificación, tal es el caso de la versión seleccionada de “El pastor mentiroso”, en la que el lobo y el rebaño no son personificados y no por esa razón pierden su calidad de actores.

Una ilustración sobre cómo un concepto puede convertirse en obstáculo para la lectura. Es el caso de la pregunta sobre los personajes de la historia. De manera frecuente, se ha observado que, al interrogar a los estudiantes sobre los “personajes” de la fábula “El pastor mentiroso”, suelen fijar su atención sobre el pastor y los campesinos, obviando al lobo y al rebaño.

Establecidas algunas distancias entre las nociones de actor y personaje, precisemos entonces el concepto de actor del cual se parte,

[...] El actor es una unidad léxica, de tipo nominal que, inscrita en los discursos, puede recibir –en el momento de su manifestación– vertimientos de sintaxis narrativa de superficie y de semántica discursiva [...] es el lugar de convergencia y de vertimientos de los dos componentes, el sintáctico y el semántico. Un lex-

ma, para ser considerado actor, debe ser portador, por lo menos de un rol actancial y un rol temático. Añadamos que el actor no es sólo el lugar de vertimiento de esos roles, sino también el de sus transformaciones, pues el discurso consiste esencialmente en el juego de adquisiciones y pérdidas sucesivas de valores. [...] el actor puede ser individual (Pedro) o colectivo (la multitud), figurativo (antropomorfo o zoomorfo) o no figurativo (el destino). (Greimas y Courtés, 1990: 27-28)

Desde la perspectiva anterior, en “El pastor mentiroso” se evidencian las unidades léxicas nominales –pastor, lobo, campesinos, rebaño–, las cuales generan el colectivo de actores de la historia. Se tienen así, cuatro actores figurativos: dos antropomorfos, uno individual (pastor) y otro colectivo (campesinos), y dos zoomorfos, uno individual (lobo) y otro colectivo (rebaño).

Cabe explicar las condiciones para que una unidad lexical nominal como “rebaño” sea actor. En el esquema narrativo que soporta la historia, el rebaño ocupa el rol actancial de objeto de deseo tanto del sujeto-pastor como del antisujeto-lobo. De igual manera, el semema rebaño está ligado a los temas de la debilidad o la protección. Además de las características anteriores, durante la historia, el actor colectivo rebaño sufre una transformación evidente, pasa de ser un sujeto conjunto a la protección y a la vida, a estar disjunto de ellas. Todo lo anterior puede ser propuesto, descrito y argumentado por un estudiante de un nivel básico escolar orientado por preguntas² como las siguientes:

En el esquema narrativo que soporta la historia, el rebaño ocupa el rol actancial de objeto de deseo tanto del sujeto-pastor como del antisujeto-lobo.

² Se propone y se reivindica la pregunta como estrategia didáctica y vía de mediación para la orientación de la lectura. Se aclara que aquí se ofrecen sólo algunos ejem-

- ¿Quiénes actúan en la historia? ¿Por qué el pastor y los campesinos son actores? ¿Por qué el lobo y el rebaño actúan?
- ¿Quién quiere al rebaño? ¿Por qué lo quieren?
- ¿Quién cuida un rebaño? ¿Cómo llamamos a la acción de cuidar un rebaño?
- ¿Al rebaño le pasa algo durante la historia? ¿Qué le ocurre? ¿Cómo estaba antes de convertirse en presa? ¿El rebaño se defendió del lobo?

Espacios³

Para referirnos a los espacios de la historia “El pastor mentiroso”, utilizamos el concepto de espacio cognoscitivo, el cual puede explicarse partiendo de la definición del espacio como el lugar de la manifestación del conjunto de las cualidades sensibles del mundo. En efecto, las relaciones cognoscitivas entre los sujetos –pero también entre los sujetos y los objetos– son relaciones situadas en el espacio (cf. ver, tocar, escuchar, etc.). Cabe, así mismo, decir (teniendo en cuenta el recorrido generativo del discurso) que, en un momento determinado, esas relaciones cognoscitivas se encuentran espacializadas y constituyen, entre los diferentes sujetos, espacios proxémicos que no son sino representaciones espaciales de espacios cognoscitivos (Greimas y Courtés, 1990: 60).

A lo expresado, se agrega que el ejercicio interpretativo aquí propuesto focaliza su atención en los espacios de la historia, los cuales hacen parte de la estructura textual de la fábula. El contraste entre planos espaciales se establece debido a que se considera la “diferencia entre el espacio de la narración, el de la escritura y el de la lectura” (Serrano, 1996: 99) De igual ma-

plos de preguntas debido a que podrían surgir muchas más. De igual manera, se señala que la calidad de las preguntas depende, en gran parte, del manejo teórico de la propuesta semiótica y del análisis que realice el maestro del texto objeto de lectura.

³ El espacio y el tiempo constituyen datos básicos en la significación. A pesar de esto, con frecuencia, no se consideran en los ejercicios de lectura.

nera, partimos de la idea que “los espacios que figuran en los relatos se definen por lo común, semánticamente, en razón de los personajes que allí actúan: *los espacios estarán aquí, para nosotros, en función de los actores*” (Courtés, 1997: 331).

Desde los referentes citados, se infiere y argumenta la idea sobre la existencia de varios espacios en los cuales transcurre la historia de nuestra fábula, a pesar de que sólo aparezca el nombre “campos”. Es evidente que para poder mentir y festejar su engaño, el pastor requiere no ser visto por sus vecinos, lo cual implica que estos sean sujetos con limitaciones en su percepción visual, por ende, en su saber sobre el hacer del pastor. Lo anterior configura dos espacios: donde trabajan los campesinos y donde se encuentra el pastor con su rebaño. Además, se puede afirmar con certeza que, entre los dos espacios mencionados, existe algo⁴ que impide la visibilidad. Desde otra perspectiva, el enunciado de hacer “corrieron en su auxilio”, es útil para confirmar que el espacio del pastor no es el mismo de los campesinos, pues estos tuvieron que desplazarse de un lugar a otro.

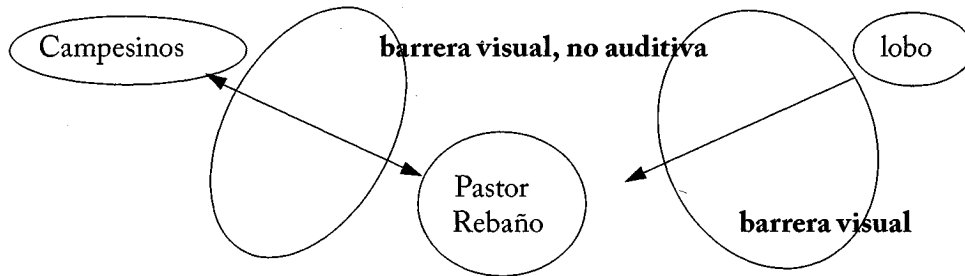
La lectura de los espacios de la historia invita a fortalecer las inferencias sobre las características del espacio que separa a los campesinos del pastor. Otra de ellas, además del obstáculo visual, es la distancia. Es claro que los vecinos no pueden ver, pero sí escuchar, ya que percibieron los gritos del pastor, de lo cual se concluye que la distancia entre los dos actores no era tan lejana como para impedir la percepción auditiva, ni tan cercana que permitiera ver o hablar en un tono normal o llegar rápido sin correr. Otro elemento que se puede agregar al espacio entre el pastor y los campesinos es que, a pesar de la barrera visual, permitió la movilización, pues estos llegaron, en doble oportunidad, a donde se encontraba el pastor y luego regresaron.

Y las inferencias sobre el espacio no pueden terminar aquí... ¿Dónde estaba el lobo antes de atacar? Es innegable que durante gran parte de la historia, el lobo se encontraba en un espacio

⁴ En este caso, la inferencia tiene un límite, pues el texto no explicita lo que impide la visibilidad. Por tal razón, utiliza el pronombre indefinido.

diferente al del pastor, al de los campesinos y al que existe entre esos actores⁵. Se configura, entonces, un tercer espacio, el de la fiera que acabó con el pastor y su rebaño. Además, de forma similar al espacio que separa al pastor de los campesinos, el que separa al lobo de los otros actores permite la movilidad, pero tiene algo que impide

la visibilidad. De esta manera, se confirma que el espacio es una construcción discursiva, instaurada a partir de las percepciones y relaciones cognitivas entre sujetos o entre ellos y los objetos. Todo lo anterior se puede ilustrar de la siguiente manera:



A continuación, los ejemplos de interrogantes y ejercicios que pueden enriquecer la interpretación de los espacios de la fábula:

- ¿Los campesinos se encontraban en el mismo lugar del pastor?
- ¿Los campesinos podían ver al pastor?
- ¿Los campesinos podían escuchar al pastor?
- ¿Por qué los campesinos no podían ver pero sí escuchar al pastor?
- ¿Los campesinos pudieron llegar donde el pastor?
- ¿Por qué los campesinos tuvieron que correr para ayudar al pastor?
- ¿Antes de atacar, el lobo estaba en el mismo lugar del pastor y de los campesinos?
- ¿El pastor y los campesinos vieron al lobo antes de que este atacara?
- Las siguientes preguntas podrían ser parte de un proyecto de aula que integre áreas diferentes a las de lengua castellana y literatura, además, generarían un ejercicio significativo de intertextualidad: ¿cuál es la distancia máxima a la cual un ser humano en condiciones físicas normales puede escuchar un grito? ¿Qué intensidad debería tener el grito? ¿Qué características debería tener el espacio para que el grito se escuche? A partir de las respuestas a estos interrogantes, ¿Se podría calcular la distancia que separaba al pastor de los campesinos?

Dibuja los actores y los diferentes espacios de la historia.

Tiempo

El tiempo es otro elemento fundamental en la exploración del nivel figurativo del texto. De

manera similar al proceso de espacialización, y desde la línea teórica de Serrano Orejuela, en este ejercicio interpretativo, se distinguirán y se ocupará del tiempo de la narración, mas no del de la escritura o de la lectura. Lo anterior, debido a que sólo el primero hace parte de la estructura textual. Según Benveniste y Genette (1965/1972, citados por Serrano Orejuela, 1996),

⁵ Los campesinos “regresaron disgustados a sus campos”, en el doble desplazamiento nunca vieron al lobo.

el tiempo se puede clasificar en “físico”, “crónico” y “lingüístico”. El tiempo crónico permite explicar escalas “estativas”, “directivas” y “mensurativas”. La lectura del tiempo lingüístico admite distinguir cuatro tipos de narraciones, “ulteriores”, “anteriores”, “simultáneas” e “intercaladas”. Desde este punto de vista, además de identificar que en el “El pastor mentiroso” existe una narración ulterior, pues el narrador que relata aquí y ahora se ubica temporalmente después de la historia. De ahí, se desprende el uso del pretérito. A continuación, se focalizará la atención en el tiempo crónico⁶ de la historia.

Las expresiones “al día siguiente” y “poco después”, permiten ubicar y organizar las condiciones temporales de los programas narrativos. “Al día siguiente” configura un primer día en el cual el pastor genera su mentira y la hace creer a los campesinos. Ese día y hecho inicial se convierte en el punto cero o instancia estativa desde la cual se configura la condición directiva que permite determinar un antes y un después, en el caso de la fábula, un segundo día de la historia en el que se repite el programa narrativo del engaño. En consecuencia, se puede inferir con bastante certeza que nuestra historia ocurre en dos días.

Vale la pena señalar que la ambigüedad de la expresión “poco después” podría poner en riesgo nuestra inferencia, si tomamos como punto de vista, en primer lugar, la programación temporal “que representa el orden lógico del encadenamiento de los programas narrativos” (Greimas y Courtés, 1990: 322) de toda la historia. En segundo lugar, la condición mensurativa que permite calcular la duración del primer programa narrativo del segundo día, es decir, en el que el pastor miente por segunda vez. En tercer lugar, la manera como el narrador suministra la información, el límite y último programa narrativo de la historia –en el que el lobo apareció, hizo presa del rebaño y mató al pastor– puede ubicarlo dentro del segundo día, lo que confirma la

conclusión propuesta. Continuemos, ahora, con las preguntas para guiar las inferencias sobre el tiempo:

- Quien cuenta la historia habla de algo que ¿ya pasó, que está pasando o que va a pasar?
- ¿Cuánto tiempo esperó el pastor para mentir por segunda vez?
- ¿El lobo llegó en el segundo día?
- ¿En cuánto tiempo ocurre la historia?

El recorrido por las estructuras narrativas, actanciales y temáticas

El esquema y los recorridos del pastor

En la mayor parte de los casos, las historias, por breves que sean, no se componen de un único programa narrativo, sino de varios que constituyen el tejido de la compleja trama de los acontecimientos. De ahí que las nociones de inicio, nudo y desenlace sean ambiguas y problemáticas, especialmente en el trabajo didáctico. Pero antes de definir lo que es un programa narrativo (PN) e ilustrarlo a través de la fábula “El pastor mentiroso”, es importante recordar y ver la utilidad del concepto de esquema narrativo, el cual está ligado al de PN.

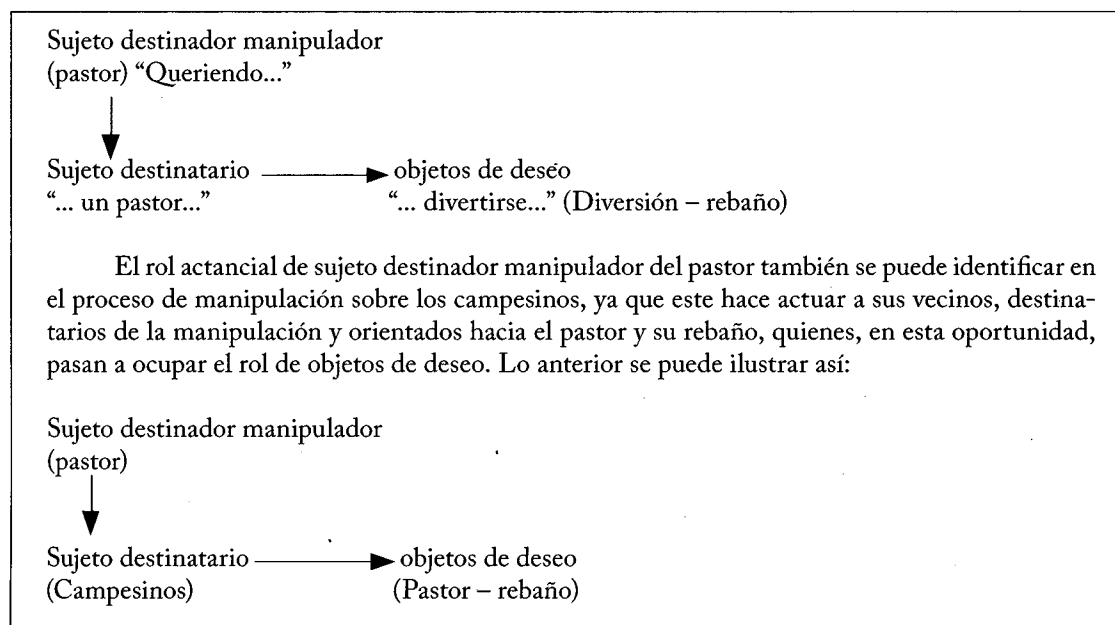
El esquema narrativo permite construir la representación del texto, como objeto semiótico, reducido a sus propiedades esenciales. El esquema se concibe como “una combinatoria abierta, un sistema, en el interior del cual el uso selecciona combinaciones particulares” (Bertrand, 2000: 5). A lo anterior, se agrega que, a través del esquema narrativo como “un modelo ideológico de referencia” (Greimas y Courtés, 2000: 278), se distinguen segmentos autónomos de la sintaxis narrativa o los recorridos del sujeto destinatario, de los destinatarios manipulador y judicador, del antisujeto y de los antide destinatarios manipulador y judicador.

A partir de estos referentes, se afirma que el pastor se mueve y ocupa el lugar de varios roles actanciales en el esquema narrativo de nuestra

⁶ “[...] tiempo de los acontecimientos, que engloba también nuestra propia vida en cuanto sucesión de acontecimientos” (Benveniste, 1965, citado por Serrano Orejuela, 1996: 87).

fábula. Es sujeto destinatario, orientado a objetos de deseo como su rebaño y la diversión “a costa de los demás”, posición actancial originada debido a que recibe la influencia de su propio de-

seo, hecho que también instauro al pastor como sujeto destinador manipulador. Este panorama se observa de la siguiente manera:



El esquema permite visualizar que, para divertirse engañando a los campesinos, programa narrativo⁷ de base o principal, el pastor tuvo que ejecutar varias acciones o programas narrativos de uso que lo llevaron de un estado a otro. Por ejemplo, el estado inicial del pastor es conjunto a su vida y a su rebaño. Ese estado es transformado por el deseo de divertirse mintiendo, lo cual lleva al pastor a ejecutar la acción de solicitar ayuda gritando, para hacer parecer verdad y hacer creer el enunciado “el lobo, el lobo”. En el cierre de la historia, el estado final del pastor es disjuncto tanto de la confianza de los campesinos como de su rebaño y su vida.

Lo expuesto permite visualizar que los recorridos y programas narrativos de los campesinos, el lobo y el rebaño no son iguales a los

del pastor. Por tanto, si se trata de interpretar lo acontecido en la historia, se debería focalizar nuestra atención sobre los roles actanciales, los recorridos y programas narrativos de cada uno de los actores. Esta instancia del análisis es útil para destacar que las problemáticas nociones de inicio, nudo y desenlace no conducen a explorar los detalles sugeridos. Por el contrario, llevan a proponer generalidades, en la mayoría de los casos, confusas.

La interpretación del esquema, programas y recorridos narrativos de la fábula podría ser orientada a través de preguntas como:

- ¿Cómo estaba el pastor al principio de la historia?
- ¿Los campesinos creían en él?
- ¿Qué quería obtener el pastor con sus mentiras?
- ¿Quién lo hizo mentir?
- ¿A quién engañó el pastor con sus gritos?
- ¿Por qué los engañó? ¿Cómo los engañó?
- ¿Por qué los campesinos decidieron correr para auxiliar al pastor?

⁷ Los programas narrativos (PN) se entienden como estructuras sintácticas elementales que constituyen algoritmos de transformación de los enunciados narrativos. Articulando dos enunciados de base –los enunciados de estado y de hacer–, el programa narrativo representa la operación sintáctica elemental que garantiza la transformación de un enunciado de estado en otro con la mediación de un enunciado de hacer (Bertrand, 2000).

- ¿El pastor consiguió lo que quería?
- ¿Cómo terminó el pastor? ¿Al final los vecinos creían en el pastor?

En esta etapa del recorrido interpretativo, las puertas y ventanas del texto se han abierto lo suficiente como para visualizar las estructuras temáticas o temas que se desprenden de “El pastor mentiroso”. La mentira, el deseo, la diversión, la confianza, la ayuda, entre otros, son temas ligados a nuestros actores, espacios, tiempos y acciones. Sobre lo temático, es importante señalar que

[...] en oposición a lo figurativo, lo temático debe ser concebido sin ninguna ligazón con el universo del mundo natural: se trata de contenidos, de significados de los sistemas de representación, que no tienen un elemento correspondiente en el referente” (mundo natural). “Si lo figurativo se define por la percepción, lo temático se caracteriza por su aspecto propiamente conceptual. Así, el amor o el odio, la bondad o la maldad no existen, digamos, en el plano de la percepción: son conceptos abstractos. En cambio, lo que dependerá de los cinco sentidos, son los gestos de amor o de odio, de bondad o de maldad que, además, variarán según los universos socio-culturales”. (Courtés, 1991: 238)

Por lo expresado, se puede afirmar que cada acción, actor, espacio, tiempo, tiene un nexos con los temas de la historia. Si bien la mentira ocupa el lugar central de nuestra fábula, los demás temas generan o se derivan de la médula temática. Por ejemplo, el pastor, sus gritos y festejos, entre otros, son figuras que representan el tema de la mentira, mientras los campesinos, el correr y sus herramientas están ligados a los temas de la confianza y la ayuda.

Desde la perspectiva anterior, se proponen estas preguntas:

- ¿Cuál es el tema central de la fábula?
- ¿Qué otros temas existen en la historia?

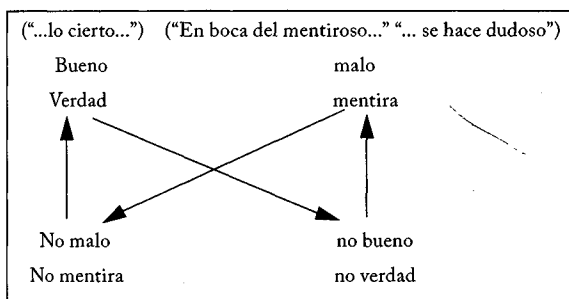
- ¿Existe una relación entre esos temas?
- ¿Cómo se relacionan los temas?
- ¿Quién representa la mentira?
- ¿Quién representa la confianza y la desconfianza?

La semántica fundamental y la moraleja

El final del recorrido ubica en otro nivel de representación calificado, según Courtés (1997), como “profundo”. En la línea de sentido del autor, las estructuras semánticas fundamentales se entienden como lo condensado en la significación. En este plano, se hallan articulaciones poco numerosas, más simples, en todo caso, más globalizantes que las observadas a nivel de las estructuras anteriores. En consecuencia, se puede hablar de una estructura elemental de la significación en el plano reconocido como profundo o fundamental.

Por razones teóricas y metodológicas, se adopta el cuadro o cuadrado semiótico⁸ como presentación visual de las articulaciones de las categorías semánticas tal y como pueden ser obtenidas en el discurso de “El pastor mentiroso” (Courtés, 1997). Cada una de las estructuras estudiadas y la moraleja de nuestra fábula conducen a posiciones opuestas fundamentales como mentira-verdad, confianza-desconfianza, vida-muerte, entre otras, las cuales tienen un carácter axiológico. El cuadrado permite observar la oposición categorial existente entre bueno/malo; verdad/mentira; no bueno/no verdad.

⁸ Desde la propuesta de Courtés, el cuadro o cuadrado semiótico se define de la siguiente manera: “dos términos, s1 y s2, se considerarán contrarios si, y solamente si, la negación de uno puede conducir a la afirmación del otro, y a la inversa” (1997: 229).



Los siguientes interrogantes guían por estas categorías semánticas opuestas y complementarias:

- ¿Qué mensaje nos deja la historia de la fábula y su moraleja?
- ¿Qué es lo contrario de mentir?
- ¿Qué consecuencias tiene la mentira del pastor?
- ¿Cómo se relacionan esas consecuencias?

Conclusiones

Con este ejercicio analítico y las preguntas sugeridas, se evidencia que se puede vivir intencionalmente los mundos posibles propuestos por los textos literarios y orientar la lectura en la educación básica, a partir de la semiótica discursiva y desde interrogantes que alejen de los "abusos terminológicos" y los "esquemas rígidos". Se agrega, además, que con el recorrido realizado, se descubren variados detalles del texto, pero que se podría revelar y disfrutar de muchos más a partir de la propuesta semiótica.

Finalmente, se invita a no convertir a nuestros estudiantes de los niveles básicos de formación académica en "pequeños lingüistas" o "semiólogos". Por el contrario, se sugiere la orientación y formación de lectores curiosos, dispuestos a deleitarse con las historias y preparados para proponer, expresar y defender sus inferencias a partir de los argumentos que brindan los textos.

Reconocimientos

Investigación relacionada: "Representaciones y prácticas didácticas del ensayo en la Universidad del Cauca".

Bibliografía

- Arévalo V. L. F. (2007). "De la oración al enunciado: una propuesta semiótica discursiva para la lectura y la escritura en Educación Básica", en *Perspectivas sobre la enseñanza de la lengua materna, las lenguas y la literatura*. Cali: Universidad del Valle.
- Bertrand, D. (2000). *Précis de Sémiotique Littéraire*. París : Nathan.
- Colombia, Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos curriculares para la lengua castellana*. Bogotá: Magisterio.
- . (2003). *La revolución educativa. Estándares básicos de matemáticas y lenguaje. Educación básica y media*. Bogotá: M. E. N.
- Colomer, Teresa. (2000). "La enseñanza de la lectura. Estado de la cuestión", en *Cuadernos de Pedagogía*, No 216, Bogotá.
- Courtés, J. (1976). *Introduction à la sémiotique narrative et discursive*. París: Hachette.
- . (1997). *Análisis semiótico del discurso*. Madrid: Gredos.
- Fontanille, J. (2001). *Semiótica del discurso*. Lima: Fondo de Cultura Económica del Perú.
- Greimas, A. J. y Courtés, J. (1990). *Diccionario razonado de la teoría del lenguaje*. Madrid: Gredos.
- Rastier, F. (1989). *Sens et textualité*. París: Hachette.
- Serrano, O. E. (2005). "Narración, argumentación y construcción de identidad", en *Didáctica del Discurso Gerencia*. Cali: Universidad del Valle, Cátedra Unesco.
- . (1996). *La narración literaria, teoría y análisis*. Cali: Gerencia para el Desarrollo Cultural Gobernación del Valle del Cauca.
- Verón, Eliseo (ed.) (1999). *Fábulas de Esopo y Salmánico*. Madrid: Susaeta Ediciones.