

NYLZA OFFIR GARCÍA VERA*

LENGUAJE Y EDUCACIÓN

Una visión ontológica, comunicativa y discursiva del acto educativo

Resumen

Se postula desde una perspectiva ontológica del lenguaje, que éste se constituye en condición fundamental para la educación, toda vez que, primero, posibilita la interacción dialógica entre los seres humanos, esto es, la comunicación y significación en el escenario pedagógico; segundo, posibilita la construcción del universo conceptual y cultural del hombre, esto es el acceso a los códigos propios de la cultura y por último, derivado de las dos anteriores, se convierte en objeto de conocimiento y elaboración, que se sucede fundamentalmente en la escuela, de allí que la reflexión planteada, no deje de lado una postura ética en este tríptico de análisis de la relación lenguaje y educación.

Palabras clave: *Lenguaje, educación, comunicación, interacción dialógica.*

LANGUAGE AND EDUCATION:

An ontologic, communicative and discursive vision of the educational act

Abstract

It is postulated from an ontological perspective of the language that this is constituted in fundamental condition for the education, because, on the one hand, it facilitates dialogical interaction between human beings, this is, the communication and meaning in the pedagogic stage; on the other hand, it facilitates the construction of the man's conceptual and cultural universe, this is, the access to the codes characteristic of the culture; and finally, derived from previous, it becomes knowledge and thought subject, what happens fundamentally in the school; hence that the outlined reflection doesn't leave aside an ethical posture in this triptych of analysis of the relationship language and education.

Key words: *Language, education, communication, interaction dialogue.*

* Profesora de la Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá. E-mail: nylzao@yahoo.es
Texto recibido el 14 de marzo de 2005 y aprobado el 13 de junio de 2005.

Todo acto humano tiene lugar en el lenguaje. Todo acto en el lenguaje trae a la mano el mundo que se crea con otros en el acto de convivencia que da origen a lo humano; por esto todo acto humano tiene sentido ético.

H. Maturana y F. Varela.

El ser humano se constituye como tal en el lenguaje. Esta afirmación ontológica, ha sido explicada desde diferentes campos de saber—desde la antropología física y cultural, pasando por la epistemología, la filosofía, la biología del conocimiento, hasta la psicolingüística y la sociolingüística— que ven en el lenguaje la facultad de orden humano que nos constituye como tales y que sólo es posible a través de la interacción social. En esa misma medida, explican, el lenguaje no sólo representa y moviliza el pensamiento¹ y la emoción sino que los realiza en sí mismo.

Así, en primera instancia sostendremos que la relación lenguaje y educación, es ante todo una relación de orden ontológico. Somos seres de lenguaje y el fundamento de cualquiera de nuestros actos así como también la comprensión de los mismos, es impensable al margen de éste. Ello nos lleva a explicar, no sólo con Maturana, sino desde mu-

¹ Es tal vez Lev. S. VYGOTSKY quien más acentúa esta relación sólo que desde el campo de lo puramente verbal del lenguaje, al que correspondería el pensamiento: *El pensamiento no se expresa simplemente en palabras sino que existe a través de ellas*. Para este autor, el análisis de esta interacción del pensamiento y la palabra, está ligado a dos planos del lenguaje: su aspecto interno (significativo y semántico) y su aspecto externo (fonético y fonológico) que aunque forman una unidad es compleja y carente de homogenización. En este mismo sentido propone: "El lenguaje externo es la conversión del pensamiento en palabras, su materialización y objetivación. En el lenguaje interno el proceso se invierte. El habla se transforma en pensamiento interno y lógicamente sus estructuras tienen que diferir". *Pensamiento y Lenguaje*. Argentina: Fausto ediciones, 1999, p. 166.

cho antes, con Bajtín, el por qué "las diversas esferas de la actividad humana están todas relacionadas con el uso de la lengua"². Con ello se destaca no sólo el carácter fundamental del lenguaje en la construcción de lo propiamente humano, sino que además se le otorga un papel definitorio en las diferentes actividades del hombre; por lo tanto, la educación, en tanto proceso construido en sociedad, estaría mediada e incluso determinada por este uso.

Esta visión ontológica³, nos permite redimensionar el lenguaje en el marco de su relación con la educación, por lo menos en tres perspectivas: La primera, en su carácter comunicativo-discursivo, que hace posible la interacción dialógica entre los seres humanos como condición para tejer comunidad y, por tanto, desarrollar la comunicación, que se constituye sólo porque hay sentido. La segunda, derivada de la anterior, desde una perspectiva semiótica, que hace posible la relación que establecemos con el mundo natural, en tanto el lenguaje configura la diferencia según sean las percepciones de los sujetos sobre dicho mundo; así, nos representamos el mundo no sólo desde el código oral y escrito, sino también desde otros sistemas de significación: la imagen, o comunicación icónica y el gesto, o comunicación indicial. Cada una de estas formas de expresión, que presuponen sustancias específicas (el color, el mo-

² En: "El problema de los géneros discursivos". M. BAJTÍN. *Estética de la Creación Verbal*. Buenos Aires: Siglo XXI, 1982, p. 251.

³ La Ontología del lenguaje constituye una comprensión de los seres humanos en tanto seres de lenguaje propuesta por Rafael Echeverría apoyada en la filosofía del lenguaje y comprende tres postulados básicos: el primero, interpreta a los seres humanos como seres lingüísticos; el segundo, interpreta el lenguaje como generativo y el tercero, interpreta que los seres humanos se crean a sí mismos en el lenguaje y a través de él. Esta visión sin ser exclusiva de lo que queremos exponer aquí, constituye un sustrato de base fundamental.



vimiento, el trazo, etc.) existen por su coherencia y su uso: el dibujo, la pintura o la imagen móvil, los índices urbanos y la comunicación entre las personas sordas, para citar algunos ejemplos.

En este horizonte de sentido, diremos entonces que el lenguaje permite construir la realidad natural, social y, por supuesto, cultural del individuo. Las realidades sociales se construyen a partir de los significados que aprehendemos compartiendo las cogniciones humanas (Bruner, 1997). Esta última afirmación nos inscribe, de paso, en la tercera perspectiva que abordaremos aquí, frente a la relación propuesta—educación y lenguaje— por cuanto el lenguaje en sus expresiones y códigos, se constituye también como un campo de saber y de conocimiento propio que se desarrolla en gran parte dentro de la escuela y, en consecuencia, genera un compromiso de sentido ético frente a lo que sucede con dicha construcción allí.

Conjugando estas tres perspectivas de análisis en el ámbito educativo es posible afirmar entonces, que las relaciones pedagógicas en tanto interacciones humanas (docente-estudiante; estudiante-estudiante, maestro-conocimiento-estudiante) que son, o deben ser, comunicativas-discursivas y significativas, se cons-



truyen en, desde y a partir de lenguaje. En esta misma medida, el lenguaje no sólo posibilita el marco relacional desde el cual se mueve, dinamiza y se lleva a cabo el acto educativo, sino que simultáneamente determina la construcción de los saberes (sean estos de carácter escolar o extraescolar). En este sentido es importante anotar que el lenguaje no es neutral, pues, como dice Jerome Bruner, impone necesariamente una perspectiva en la cual se ven las cosas y una actitud hacia lo que miramos⁴, puesto que constituye, como ya se afirmó, un proceso que mediatiza la relaciones, que permite a su vez la formación del universo conceptual y significativo del hombre, esto es, la creación, producción, comprensión y transformación de significados existenciales; por ello "más que medio —el lenguaje— es el mensaje"⁵.

En esta perspectiva conceptual es importante comprender este carácter comunicativo-discursivo y significativo del lenguaje que hemos propuesto y que hace posible la educación. Es así como, tradicionalmente, en el campo de lo educativo y específicamente en el marco de la acción pedagógica expresada en términos de diseño instruccional, se le ha otorgado un carácter instrumental a la lengua, en sus diferentes funciones (especialmente la referencial, la fática y la conativa)⁶ destacándose el sentido unilateral de la relación hablante oyente (emisor-receptor), en la cual se sobrevolara el papel del primero (identificado como activo) sobre el segundo (identificado como pasivo), desconociendo de esta manera la naturaleza interactiva de quien participa en este caso como oyente⁷.

⁴ BRUNER, Jerome. "El lenguaje de la Educación". En: *Realidad mental y mundos posibles*. Gedisa, Barcelona, 1999, p. 127.

⁵ Idem., p. 127.

⁶ JAKOBSON, R. *El marco del lenguaje*. México: Fondo de Cultura Económica, 1988, p. 81.

⁷ Esta concepción de la educación encaja a la perfección en un esquema clásico

A estas ideas provenientes, por una parte del modelo conductista expresado en nuestro contexto a la manera de tecnología educativa, y de otro, de la lingüística de mediados del siglo XX, se contraponen la tesis Bajtiniana (también de principios del siglo XX), según la cual en la comunicación lo que está en juego es el enunciado viviente, en tanto el oyente se convierte en hablante desde el momento mismo en que interpreta y comprende; el hecho de activar una postura de respuesta ante el discurso del hablante, le otorga un carácter responsivo. De igual modo, el hablante espera una comprensión activa, pues su proyecto discursivo busca hacerse comprensible y, en mayor o menor medida, él es ya de por sí un contestatario de otros enunciados anteriores, propios o ajenos. Se espera del destinatario la réplica, la conjetura frente a lo que el otro enuncia, y así funciona la comunicación discursiva.

Desde esta perspectiva, afirma Bajtín que "todo enunciado es un eslabón en la cadena, muy complejamente organizada de otros enunciados"⁸. Esta posición nos permite revalorizar el papel activo del otro en el proceso de comunicación, que siempre es discursiva; es decir, se realiza sobre la base de una cadena entrelazada de enunciados y haciendo una recontextualización en el marco de la relación propuesta: el acto educativo en tanto acto

de la comunicación considerada como el paso de una señal de un transmisor a un destinatario —muy al estilo del famoso modelo de Shannon y Weaver—. Modelo que es ampliamente superado por Bajtín y, además, desde las "Bases biológicas del entendimiento humano" propuesta por Varela y Maturana, se confirma que no hay "información transmitida" en la comunicación. Hay comunicación cada vez que hay coordinación conductual determinada por la estructura de pensamiento y de lenguaje, de quienes dicen o escuchan. Estos dos investigadores concluyen entonces que el fenómeno de la comunicación no depende sólo de lo que se entrega, sino de lo que pasa con el que recibe. Y esto es un asunto distinto al de "transmitir información".

⁸ *Ibidem*, pág. 258.

comunicativo que se realiza en el lenguaje, esto es, en el discurso, diremos entonces que este deviene de quien enseña (profesor), de lo que muestra (o enseña) o pone a circular en el aula (el discurso sobre un determinado saber, o cadena de enunciados con los que se recontextualizan fuentes primarias o fuentes provenientes de una determinada investigación); y del bagaje cultural y narrativo de quienes aprenden (estudiantes) y, por supuesto, de las múltiples interacciones que de allí se derivan y que desbordan también esta relación triádica, entendiendo que en dicho marco de interacción estos sujetos pedagógicos (profesor-estudiante) se constituyen a la vez en enunciadore y enunciatarios.

De los postulados de Bajtín se colige, que la relación docente-estudiante al considerarse como relación dialógica, involucra una relación discursiva e inseparable de la orientación hacia el otro. Ella se da gracias a la enunciación que, en virtud de una apropiación del sistema de la lengua o de otro sistema semiótico, permite la inclusión de los interlocutores en su propio discurso⁹. Es así como distintos autores han considerado que la actividad discursiva (y hemos reconocido que la actividad educativa lo es) es intersubjetiva: el discurso, resultado de la enunciación, no sólo es una forma, el también objetiviza a los sujetos que interactúan comunicativamente¹⁰.

Los interlocutores o enunciadore (docentes y estudiantes para el ejemplo particular que nos ocupa) son concebidos desde esta concepción comunicativa, como sujetos discursivos que tienen la posibilidad de alternar las funciones de locutor y alocutario. Tal es la esencia de lo dialógico, pues la función desempe-

⁹ LOZANO, Jorge et al. *Análisis del discurso*. Barcelona: Cátedra, 1989.

¹⁰ BENVENISTE, Émile. *Problemas de lingüística general*. México: Siglo XXI. 1976, pág. 82-84.



ñada no depende del albedrío de quien la asigne unilateralmente, sino de la naturaleza máxima del discurso, que en tanto producto de la enunciación, incluye automáticamente al enunciador y al enunciatario. La enunciación no ofrece una alternativa distinta. Así lo reafirma Bajtín: "la esencia efectiva del lenguaje está representada por el hecho social de la interacción verbal, que es realizada por una o más enunciaciones"¹¹.

Sería impensable pues que el "auditorio" en el contexto educativo (que en términos bajtínianos es la presencia de los participantes, puestos en escena por la situación de intercambio comunicativo social)¹² donde convergen maestros y estudiantes, pretenda ser comprendido o asumido a partir de modelos comunicativos unidireccionales¹³. Y esto

¹¹ BAJTÍN M. "La construcción de la enunciación". En: SILVESTRI A. y BLANCK Guillermo. *Bajtín y Vigotski: la organización semiótica de la conciencia*. Barcelona: Anthropos. 1993, pág. 246.

¹² *Ibidem*, p. 247.

¹³ Ni aún asumiendo el hecho virtual como realidad ineludible del fenómeno globalizador, que por vía de las nuevas tecnologías de información y comunicación llegan al campo de lo educativo.

es impensable porque incluso por más magistrales¹⁴ que parezcan ser las intervenciones del docente, ese "lenguaje" no es más que una apariencia, en tanto lo que está en juego es la fuerza comunicativa y la calidad dialógica que tiene tal lenguaje (producto de sus anteriores diálogos) para suscitar el diálogo interior en el otro (el estudiante), diálogo desde el cual se alista para la interacción.

Es de añadir o insistir en este punto, que esa dialogicidad no puede reducirse a la simple recepción pasiva. Ella entraña unos procesos de comprensión-expresión y respuesta y el disenso o consenso por parte del enunciatario, lo que le exigiría el manejo de los mismos códigos. Esta postura, desde el lenguaje y la educación, reorienta entonces la manera conductista —bajo el modelo de tecnología educativa— como se asumió por mucho tiempo la comunicación en el aula —en tanto emisores (los que saben y enseñan) y receptores (los que no saben y son enseñados)— y reivindica el hecho

¹⁴ Asumida como el discurso oralizado que privilegia a uno de los actores del proceso educativo: el docente.

de que el sujeto de aprendizaje, construye, o tiene que construir por sí mismo sus propios enunciados, esto es, su representación de la realidad o fenómeno, un conocimiento que proviene de su historia personal y sociocultural, de sus experiencias, sus lógicas, pero que mediado por la acción educativa del docente, en tanto acción con intencionalidad pedagógica, y por ende argumentada, se dispone a abrirse necesariamente a otras lógicas, a otras voces, a las de otros textos, discursos, códigos y narrativas, que lo permean, lo transforman, y le hacen replantear una y otra vez su(s) discurso(s).

Lo que queremos proponer aquí es que, reconocer en el acto educativo, en tanto acto de lenguaje, esta postura dialógica y discursiva propuesta por Bajtín, supone, de un lado, constatar esa interacción entre enunciadores, sujetos portadores de un discurso polifónico, que, como tal, remite a otras voces que han permitido su construcción; pero también implica asumirse desde una postura ética frente al otro¹⁵, en tanto eco dialógico. El problema fundamental en el contexto educativo formal es el de cómo hacer para que el docente pueda en su discurso situarse en la conciencia del estudiante y desde allí entonces generar la interacción para el aprendizaje con sentido; esto supone también de parte del estudiante un esfuerzo para penetrar en los códigos de quien está cooperando en su crecimiento intelectual: el docente.

Es en este punto donde aparece, además de los sujetos pedagógicos (docente-estudiante) en el marco de esa interacción, otros elementos que se conjugan y escenifican la educación en el ámbito escolar. Hablamos aquí del problema del conocimiento y de los saberes que se construyen y circulan desde una selección, a través del currículo, y de allí, como en efecto de cascada, hacia los contextos socioculturales

¹⁵ En tanto yo mismo(a).



(en donde se acentúa el sentido de lo que se aprende), las reglas de interacción, los procesos metodológicos, los tiempos, los espacios, los dispositivos y herramientas de apoyo, la evaluación, etc., que, por supuesto, determinan la manera como se comunica y construye esa relación pedagógica y ese objeto de conocimiento.

Es en la síntesis de estos procesos que se logra el acto educativo y pedagógico, en donde lo enseñable (las sustancias del currículo) demanda unas consideraciones no sólo epistemológicas sino también éticas, que pasan por la necesidad de que los objetos de conocimiento, puestos en esa selección cultural a manera de currículo, sean el resultado de procesos concertados y negociados, que reconozcan a quienes finalmente los agencian como interlocutores válidos y reconocidos como tal. Sólo a partir de premisas compartidas, en los que un auditorio comprometido tiene el espacio para discutir y aportar sobre lo más adecuado, pertinente, conveniente o justo, se logran interacciones con un compromiso real de significado y de sentido.

Desde las relaciones propuestas y desde la reflexión pedagógica que les subyace, es urgente entonces el logro de una práctica efectiva de comunicación en el ámbito educativo¹⁶. De un lado, los docentes requerimos partir de enunciados dotados de sentido para los estudiantes, necesitamos generar las réplicas¹⁷ que posibiliten la interlocución dialogante; de otro, requerimos hacerlos partícipes en la construcción de sus procesos de aprendizaje, —que ya vimos no son ajenos al lenguaje—, recuperar sus motivos, sus deseos e inquietudes intelectuales, sus nece-

sidades, expectativas e intereses que los hacen ser lo que son; pero sobre todo requerimos que lo enseñable sea lo suficientemente significativo y poderoso para que se constituya en una opción vital, sólo así tiene sentido lo que se aprende y lo que se enseña; lo que se enseña, mediado también por la estrategia del foro, es decir, de la interacción permanente.

En este intento de hallar una relación significativa, comunicativa y discursiva del lenguaje en la educación, no se deja de lado, por supuesto, su carácter en tanto objeto de conocimiento. Recordemos que esta es nuestra tercera perspectiva. Lo "enseñable", en consecuencia, y en el contexto de esta exposición, es también el lenguaje mismo. Sólo que el lenguaje, en tanto objeto de estudio, no puede privilegiar las prescripciones de la gramática como una entrada al estudio del lenguaje, pues más bien se trata de llegar a dichas prescripciones por vía de la inferencia, según el análisis que del uso del lenguaje hacemos.

Se trata de la reflexión en el uso real del lenguaje (como forma metacomunicativa) y de las posibilidades que nos ofrece en la apropiación, crea-

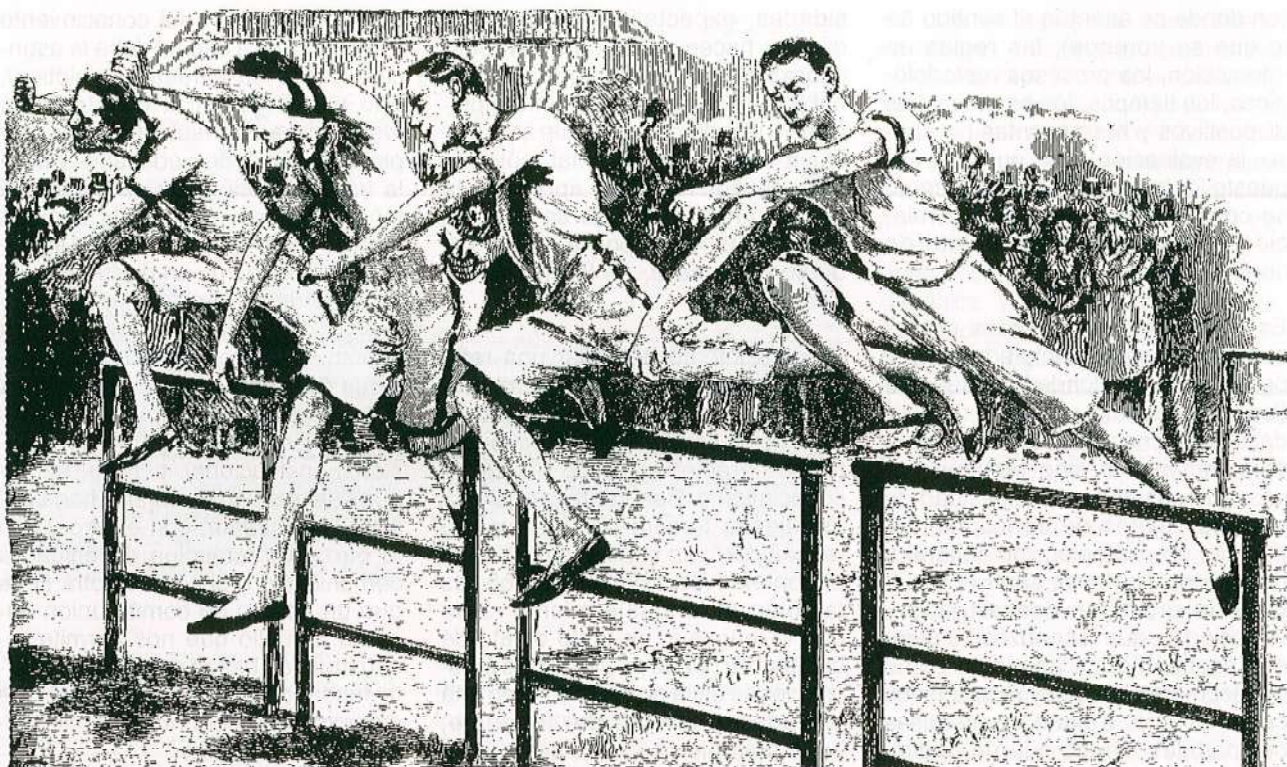
ción y recreación del conocimiento y la cultura (y a ello se debe la asunción desde su carácter semiótico), que converge en la construcción identitaria e inter-subjetiva que propicia posibilidades educativas para la transformación. No se estudia el lenguaje doce años en la escuela para ser capaz de estructurar la sintaxis adecuada de un discurso (esto se aprende en la vida, sin ir a la escuela); se estudia además para construir y apropiarse de otros códigos que amplíen las posibilidades discursivas en la esfera de múltiples escenarios sociales (familiar, profesional, institucional, político, etc.) y que esa relación discursiva haga posible el encuentro con el otro y con lo otro, la interacción dialógica, la comunicación, que no es otra cosa que un intento de común-unió humana, aquello que nos permite reconstruir las bases del entendimiento fundado en una ética social que convoca todo acto humano, en tanto acto de lenguaje.

Que no sea más entonces, el lenguaje en tanto objeto de enseñanza "el gran maltratado, reprimido e incomprendido del sistema escolar" como lo planteara Rosa María Torres; que le devolvamos su función social, su calidad de saber fundante,



¹⁶ Esto incluiría varias instancias o ámbitos de relación (desde el MEN, hacia las instituciones educativas y de allí al espacio: aula).

¹⁷ Réplica, en el sentido bajtiniano, se constituye en el resultado de la interacción discursiva de sujetos discursivos en contextos de comunicación particulares.



posibilitador de cualquier otro aprendizaje, pero esencialmente de aquellos aprendizajes que nos hagan más y mejores seres humanos. Y decimos más y mejores, pues finalmente y recuperando la perspectiva ontológica desde la cual se construye este escenario tríplico, la naturaleza de todo acto educativo es la aceptación de nuestra condición humana de inacabamiento, condición que no es otra cosa que la aceptación de nuestro ser en una educación permanente, cuya génesis se encuentra en nuestra interacción social en, desde y a partir del lenguaje mismo:

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAJTÍN, M. *Estética de la creación verbal*. Argentina: Siglo XXI, 1982.

———. La construcción de la enunciación. En: Silvestri A. y Blanck Guillermo. *Bajtín y Vigotski: la organización semiótica de la conciencia*. Barcelona: Anthropos, 1993.

BENVENISTE, Émile. *Problemas de lingüística general*. México: Siglo XXI, 1976.

BRUNER, Jerome. *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. España: Gedisa, 1997.

———. *Actos de Significado*. Madrid: Alianza Editorial, 1995.

ECHVERRÍA, Rafael. *Ontología del Lenguaje*. Chile: Dolmen ediciones, 2002.

HALLYDAY, M.A.K. *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. Santa Fe de Bogotá: Fondo de Cultura Económica, 1994.

JAKOBSON, R. *El marco del lenguaje*. México: Fondo de Cultura Económica, 1988.

JOLIBERT, Josette. *Transformar la formación docente inicial*. Chile: Santillana-Unesco, 1999.

JURADO VALENCIA, Fabio. *Investigación, escritura y educación*. Colombia: Plaza & Janes, 1999.

LOZANO, Jorge. Et al. *Análisis del discurso*. Barcelona: Cátedra, 1989.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. *El árbol del conocimiento*. Argentina: Lumen, 2003.

MATURANA, Humberto. *El sentido de lo humano*. Chile: Dolmen Ediciones, 1996.

MEN. *Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana*. Bogotá: Magisterio, 1998.

TORRES, Rosa María. *Lenguaje y Sistema Escolar*. Bogotá. Hojas de Lectura. N° 53. Fundalectura, 1998.

VARELA, F. *Conocer*. Barcelona: Gedisa, 1998.

VYGOTSKY, Lev. S. *Pensamiento y lenguaje*. Argentina: Ediciones Fausto, 1999.

———. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica, 1995.