

LENGUAJE Y EDUCACIÓN

1. La mayoría de los esfuerzos actuales relativos a la posibilidad de pensar un mejoramiento de la calidad de la educación se fundamenta en 2 planteamientos teóricos básicos:

- a. El Constructivismo que se plantea como meta suya el desarrollo de la capacidad de aprender a partir de la acción (Pedagogía Constructivista), y
- b. El análisis del discurso que propone un enfoque nuevo que tiene como objeto "la enseñanza de la lengua como comunicación significativa" (Pedagogía Interactiva), en términos de lo planteado por María Cristina Martínez.

Ambas pedagogías se plantean ellas mismas como procesos centrados en el alumno, pero si la primera, (el Constructivismo) lo hace considerando los diferentes estadios de desarrollo intelectual del alumno, la segunda, la enseñanza de la lengua como comunicación significativa, la pedagogía interactiva, lo hace pensando, básicamente, "en las necesidades individuales y sociales, sus motivaciones y estrategias (discursivas) que permiten una unión más estrecha en la relación maestro-alumno, por cuanto cambian las relaciones de autoridad" (Martínez, pág. 28).

2. Entre estas dos orientaciones de la pedagogía de la lengua es necesario ver, no la necesidad de elegir una y por lo tanto de desechar la otra, sino una complementariedad necesaria dictada por el conocimiento profundo de la manera como el lenguaje sobredetermina la totalidad de las formas de aproximación del hombre al mundo.

La acción humana es acción regida por la significación.

En mi opinión, la mejor, y quizá la única posibilidad de plantear el problema relativo a un mejoramiento cualitativo de la educación, es la investigación profunda de lo cognoscitivo y de lo cultural implicados en el proceso pedagógico. De manera que mi primer paso sería el de una exploración de la relación, para mí evidente, que se da entre una teoría de la significación y una teoría del Conocimiento de Corte Constructivista.

El constructivismo pedagógico tal como lo conocemos hoy, se fundamenta en los planteamientos de la epistemología genética propuesta por Piaget, en la psicología cognitiva, basada en los procesos de significación, planteada por Brunner y, en mi opinión, en una teoría de la significación que lo amplíe y complete como enfoque pedagógico aplicable más allá de los límites del jardín infantil; en la educación primaria, en la secundaria y en la educación superior.

Cuando hablamos del lenguaje como instrumento de la significación estamos refiriéndonos a la doble función que él realiza como órgano que transforma la experiencia humana de la realidad objetiva (natural y social) en sentido, en conocimiento, y como instrumento de producción, reproducción y difusión del conocimiento en el discurso. En ambos procesos el lenguaje interviene a título de algo más que recurso de expresión. El lenguaje interviene en el proceso de transformación de la experiencia humana en sentido, en conocimiento, y en el proceso de reproducción y difusión del conocimiento, como *elemento estructurador*.

La investigación que propongo debe integrar como constituyentes suyos:

- a. Un análisis interdisciplinario del modelo propuesto por la teoría de la significación como representación de los procesos de producción, reproducción y difusión del sentido (del conocimiento) en el lenguaje.
- b. Una contrastación crítica permanente del modelo con los que la lingüística ha propuesto desde una perspectiva cognitiva y desde una perspectiva discursiva; vale decir, desde una pedagogía constructivista y desde una pedagogía interaccionista.
- c. Una contrastación del modelo, como modelo pedagógico, con la experiencia que de lo pedagógico tienen quienes participan en la investigación.

El modelo resultante de la investigación anterior, es necesario contrastarlo en relación con algunos postulados de Piaget y de Brunner que no parecen haber sido considerados por los propulsores del Constructivismo y que exigen una respuesta a interrogantes no respondidos ni en la psicología genética ni en el análisis del discurso.

La lista de tales interrogantes puede encabezarse con esta cita tomada del libro de Piaget y García *Psicogénesis e historia de la Ciencia*, específicamente del capítulo "Ciencia, Psicología e Ideología":

Cuando el sistema de relación del niño con su entorno se hace más rico y más complejo y, particularmente, cuando EL LENGUAJE se convierte en el medio DOMINANTE de esa relación, lo que podríamos llamar experiencia directa de los objetos comienza a quedar sometida, en ciertas situaciones, al sistema de significaciones que le otorga el medio social.

El problema que aquí surge, entonces, para la epistemología genética (y, en mi consideración para el Constructivismo pedagógico que se basa en ella) es el de explicar de qué manera queda la asimilación, en estos casos, condicionada por tal sistema de significaciones y en qué medida, la interpretación de cada experiencia particular depende de ellas.

El problema que plantea esta cita es problema solamente si el papel del lenguaje en el proceso de conocimiento se piensa, como dije antes, reducido al de simple instrumento de su expresión.

Como confirmación de lo que acabo de decir, puede citarse otra opinión de Piaget, expresada en el mismo texto.

El sujeto enfrenta el mundo de la experiencia con un arsenal de instrumentos cognitivos que le permiten asimilar y, por consiguiente, interpretar los datos que recibe de los objetos circundantes, pero, también, asimilar la INFORMACIÓN que le es transmitida por la sociedad en que está inmerso.

En el caso del adulto, el sujeto dispone ya, además de dichos instrumentos, de una concepción del Mundo (Weltanschauung) que condiciona la asimilación de cualquier experiencia.

esta otra:

Después de los 2 ó 3 años, GRACIAS AL LENGUAJE, los objetos y eventos no son ya, únicamente, alcanzados en su inmediatez perceptiva, sino que son inscritos en un marco conceptual y racional que enriquece su conocimiento.

Tomando como base estas citas puede decirse que hay en Piaget, una cierta aceptación del papel que el lenguaje llena en el proceso de conocimiento, aunque parece que le asignara, solamente, el carácter de medio de información, tomado este término en su sentido corriente.

Pero podemos, nuevamente, adelantarnos a algo que debe ser conclusión de esta exposición sobre el papel del lenguaje en el proceso de conocimiento. El sujeto enfrenta el mundo de la experiencia dotado de una forma socialmente

privilegiada de lectura del mundo, estructurada en los recursos de la significación de la lengua en que se produce su integración al mundo de los hombres.

Como de lo que se trata en esta parte de la exposición es de la conveniencia, quizá mejor, de la necesidad de responder a los problemas que para el constructivismo plantean las citas anteriores y que sólo parecen tener una solución, en mi concepto, mediante la integración a este enfoque de una teoría de la significación, creo que merece la pena citar en extenso a Brunner en favor de esta posición.

Las citas las he tomado todas del Capítulo del libro "Actos de Significación. Más allá de la revolución cognitiva".

El Capítulo mencionado puede verse como un planteamiento general y un ordenamiento del trabajo de Brunner dedicado a recuperar los procesos de producción del sentido, como eje de construcción de una teoría fundamentada en esos procesos, de lo que él llama "Una nueva revolución cognitiva".

Una vez echada una mirada retrospectiva a la revolución (aquí Brunner se refiere a la que se inicia a finales de los años 50) quiero pasar directamente a hacer una explicación preliminar de una nueva revolución cognitiva, que se basa en un enfoque más interpretativo del conocimiento, cuyo centro es la construcción de significados.

Para empezar voy a contarles sobre qué creíamos mis amigos y yo que versaba la revolución por allá a finales de los años 50. Creíamos que se trataba de un decidido esfuerzo por instaurar el significado como el concepto fundamental de la psicología; no los estímulos y las respuestas, ni la conducta directamente observable; ni los impulsos biológicos y su transformación, sino el SIGNIFICADO.

Pero, algo que sucedió muy temprano fue el cambio de énfasis del 'significado' a la 'información', de la producción del 'significado' al 'procesamiento de la información'.

Muy pronto la Computación se convirtió en el modelo de la mente, y en el lugar que ocupaba el concepto de significado se instaló el Concepto de Computabilidad, y dado que en el mundo post-industrial se estaba produciendo una revolución informática, no es sorprendente que se produjera esa acentuación.

Por eso vamos a volver a la cuestión de como puede constituirse una ciencia de lo mental en torno al concepto de significado y de los procesos mediante los cuales se crean y se negocian los significados dentro de una comunidad.

Los sistemas simbólicos que los individuos usan al construir los significados son sistemas que ya están "allí", profundamente arraigados en el lenguaje y la cultura. Constituyen un tipo muy especial de juego de herramientas comunal, cuyos utensilios, una vez utilizados, hacen del usuario un reflejo de la comunidad.

"Pero, con pocas excepciones, entre las que hay que destacar a Vigotski, no prestamos atención al impacto que la utilización del lenguaje tiene sobre la naturaleza del hombre como especie".

Y adelantándome de nuevo a lo que debería ser conclusión de mi exposición, diría, parafraseando a Brunner, que el Rubicón de la evolución humana se cruzó cuando la adaptación cesó de ser, para el hombre, adaptación al medio físico y se volvió adaptación a la cultura, constituida como sentido del mundo en el proceso de la significación.

El hombre no vive el Mundo como lo vive en razón de lo que él pueda ser en sí mismo, sino en función del sentido que este mundo ha adquirido para él en el proceso socio-cultural de la significación.

Ahora esta otra cita tomada la obra ya mencionada de Brunner, hace evidente la necesidad de integrar a la teoría Constructivista del Conocimiento una teoría del lenguaje como instrumento que estructura la experiencia humana del Mundo como conocimiento, en un proceso que está presente desde las más tempranas etapas del desarrollo cognitivo del niño.

El niño no se integra a la vida del grupo mediante la ejercitación privada y autista de procesos primarios, sino como participante a un proceso público más amplio, en el que se negocian (se producen y se negocian, diría yo) significados públicos.

Además de presentar a grandes rasgos el esquema que del lenguaje como instrumento de la significación (tomando en este punto significación en el sentido de proceso de estructuración de la experiencia humana del mundo como conocimiento, como sentido) presenta esta teoría de la significación, es útil recordar que el constructivismo, en uno de sus desarrollos, ha planteado que el proceso de conocimiento, en cualquier campo y en cualquier nivel es de analizable en términos de una relación entre estos términos R(realidad), E(experiencia), L(lenguaje) y C(conocimiento), es decir, entre

- a. Un objeto (R)
- b. Las experiencias de un sujeto (E)
- c. Un instrumento (L) como conjunto de esquemas de la significación que orientan el proceso,

- d. Un producto de la relación entre S y Objeto, mediada esta relación por unas experiencias y un conjunto de esquemas de la significación con los que se identifica el lenguaje, (C).

Otra vez, en aras de una mejor comprensión de lo que este trabajo plantea como su finalidad, debo repetir que, definitivamente, el lenguaje no participa en el proceso de conocimiento a título de simple instrumento de su expresión. El lenguaje participa en el proceso de conocimiento de manera esencial y no meramente accidental. El lenguaje participa en ese proceso a título de elemento estructurador del conocimiento como tal.

Decir que el proceso de conocimiento, en cualquier campo y en cualquier nivel, es analizable en términos de estos mismos elementos en esta misma disposición, nos enfrenta con posiciones muy generalizadas y defendidas actualmente:

- a. Con la noción de "ruptura epistemológica", tal como la plantea Bachelard, en el sentido de postular que existe un abismo, o un muro que es necesario romper, entre las concepciones pre-científicas y las científicas y en el sentido de identificar como el mayor "obstáculo epistemológico", el "irracionalismo pre-científico". Pero, si no existe continuidad entre los modos de conocer del niño, del joven y del adulto versado o no en algún campo de la ciencia, el constructivismo no tiene razón de ser, o debe limitarse a ser aplicado en el jardín infantil.

En defensa de la posición que aquí se plantea puede aducirse, como lo hacen Piaget y García en el libro *Psicogénesis e historia de la Ciencia* que "hay una continuidad mayor (evidente) entre el pensamiento pre-científico y el científico en tanto que los mecanismos en juego en el proceso cognoscitivo son los mismos" y que "hay un cierto tipo de ruptura cada vez que se pasa de un estado a otro, tanto en la Ciencia como en la Psicogénesis".

- b. Con la concepción generalizada de que los diferentes campos del conocimiento constituyen universos cerrados, cada uno con su propio lenguaje.

El esquema que pretendo presentar es un esquema del proceso de estructuración de la experiencia humana de la realidad natural y social como conocimiento, del lenguaje como instrumento del proceso de producción, de reproducción y difusión del conocimiento.

La expresión "proceso de producción del sentido" es quizá la más utilizada para hablar del lenguaje en estos últimos tiempos; pero, me parece que, como una serie de ideas de la misma naturaleza, la idea de "proceso de producción del sentido" ha sufrido la falta de una explicación precisa.

Pido a ustedes perdón por la elementalidad de la analogía en que voy a basar mi explicación de la noción "proceso de producción".

La filosofía define la noción de producción como transformación de una materia prima específica en un producto específico por medio del trabajo y la utilización de herramientas específicas.

La noción de "proceso" es una noción polémica, en principio, pues sirve tanto para significar una de las categorías de eventos del mundo caracterizada como un evento "Causado", en oposición a un evento "agenciado", como para significar el desarrollo de una secuencia de eventos agenciados (y la agentividad implica de manera necesaria la intencionalidad que separa la "acción" del "proceso") ordenados secuencialmente en relación con un fin.

De manera, pues, que la noción "proceso de producción del sentido" tiene este último significado, en el que se da una elisión del Agente a nivel de expresión, pero con conservación conceptual del mismo a nivel de producción e interpretación de lo expresado (sujeto epistémico). Podemos, entonces, definir, para el propósito actual, PROCESO como ordenación secuenciada de un conjunto de acciones u operaciones de un sujeto que actúa orientado por una finalidad. En el caso que nos ocupa, la de entender el Mundo para significarlo y vivir en él. O sería mejor decir, vivirlo con acuerdo a la significación, al conocimiento, al sentido.

Pensemos, ahora sí, un proceso de producción cualquiera.

Dado el paralelismo que en el nivel empírico encontramos con el proceso de producción del sentido, elegimos el proceso de producción de la cerámica.

La siguiente podría considerarse como una representación icónica de ese proceso:

En ella se integran acciones (→) que de manera necesaria se ordenan en una secuencia (que no de manera necesaria tenga que interpretarse en sentido temporal sino lógico).*

- a. Existe una materia prima específica que se transforma, en un producto semielaborado por el trabajo de una mano (o máquina) que la moldea en un torno.
- b. Ese primer resultado es sometido a una segunda acción que le da consistencia mediante el horneado.
- c. El resultado de esa segunda acción es ahora sometido a un *proceso de acabado que debe estar de acuerdo con la utilización que el producto final vaya a tener.*

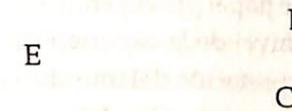
De la misma manera podemos pensar otros procesos de producción como la producción de textiles, etc.

El ejercicio de describir otros procesos ayuda a refinar la manera como podemos representar al "proceso de producción del sentido", el proceso de estructuración de la experiencia humana del mundo como conocimiento.

Al principio de estas consideraciones sobre la relación entre lenguaje y conocimiento mencionamos como, en alguno de los desarrollos pedagógicos del constructivismo, se plantea que el proceso de conocimiento, en cualquier campo y en cualquier nivel, es analizable en términos de una relación entre R, E, L y C.

Es necesario aclarar que esta tendencia:

- a. Excluye la realidad como objeto, por lo menos en su representación gráfica,
- b. Lo que plantea es un círculo dialéctico entre estos elementos, así:



y añade que "Es bueno tener presente que de este círculo no se puede salir, que no es pensable poder desmontarlo, en el sentido de desestructurar sus elementos de manera jerárquica (comenzando por el lenguaje, o por la experiencia, o por el conocimiento)".

De mi parte, creo haber complementado y mejorado esta noción mediante la integración de R, objeto del proceso de conocimiento de manera explícita, y no como un mero supuesto. El postular unas experiencias no presupone la existencia del objeto de esas experiencias.

Además, en la propuesta pedagógica que he tomado como base para esta parte de mi exposición, la noción de "experiencia" se adopta sin mayores explicaciones, como bloque indiferenciado de eventos que le ocurren o en que actúa el sujeto.

En el esquema que voy a proponer, "experiencia" se refiere a las diferentes formas de aproximaciones del Hombre al Mundo (en la acción, en la reflexión y en la significación) en la intención de entenderlo, de conocerlo para significarlo y vivirlo. Esta última ordenación (significarlo y vivirlo) tiene un sentido profundo, no da lo mismo decir, vivirlo y significarlo.

Además, creo que los elementos R, E, L y C no sólo son analíticamente desmontables sino que además son ordenables jerárquicamente en la explicación del proceso de conocimiento, y no sólo son ordenables, sino que están lógicamente ordenados, jerárquicamente ordenados, en el proceso.

Por "experiencia" entendemos algo más que un bloque indiferenciado de hechos particulares. La entendemos como el conjunto ordenado de las diferentes formas de aproximación del hombre al mundo con la intención de conocerlo para vivirlo, y este es un proceso que se realiza por la mediación del lenguaje como instrumento de la significación.

En la concepción del proceso de conocimiento que he mencionado, aquella que lo postula como algo que es analizable en términos de una relación entre R, E, L y C, C representa los productos del proceso, no el proceso mismo, el cual está representado en el esquema.

Ahora bien, el lenguaje, no puede negarse, interviene en el proceso de conocimiento no a título de simple instrumento de su expresión, sino como factor de la estructuración de la experiencia humana del Mundo como CONOCIMIENTO, como sentido, y desempeña ese papel proveyendo ESQUEMAS de interpretación del Mundo adecuados a cada nivel de la experiencia:

- a. Esquemas adecuados a la interpretación del mundo a partir de la acción.
- b. Esquemas adecuados a la interpretación del mundo a partir de la reflexión, y
- c. Esquemas adecuados a la interpretación del mundo a partir del proceso social y cultural de la significación.

$$R \xrightarrow{1} \text{Rep } C \xrightarrow{2} C \text{ Lóg} \xrightarrow{3} C. \text{ Sem} \xleftarrow{1} C. \text{ Sim} \xleftarrow{2} C \text{ Fonol} \xleftarrow{3} FF$$

Este esquema se construyó en una reflexión centrada en el papel del lenguaje en el proceso de la significación -en el proceso de producción del sentido-. Fue sólo posteriormente, al entrar en contacto con algunos planteamientos del constructivismo pedagógico cuando comenzamos a pensar que una teoría de la significación, era al mismo tiempo, una teoría, o parte de una teoría del conocimiento de corte constructivista.

En el esquema

- a. Los elementos mencionados como constitutivos de las relaciones indetectables en el análisis de los conocimientos (de los productos del proceso de conocimiento) aparecen ordenados jerárquicamente.
- b. En la noción de E, tomada en el sentido de forma de aproximación del sujeto al objeto, éstos están ordenados, también, secuencialmente:
 - 1→ Experiencia empírica, aproximación del sujeto al objeto en a acción
 - 2→ Experiencia teórica, aproximación S - 0 en la reflexión
 - 3→ Experiencia socio-cultural, aproximación del sujeto al objeto en la significación

- c. Se presentan convergentes el proceso de la estructuración del contenido y el de estructuración de la forma, ya que el proceso de producción del sentido, a diferencia de otros procesos de producción, es un proceso complejo, en el sentido de que opera sobre dos materias primas (sustancias), para producir un objeto único. La C. Sem: Significación, Conocimiento, Discurso.

De manera, pues, que un esquema de la significación integra en una unidad única un proceso de estructuración del contenido, y un proceso de estructuración de la forma... al servicio de la significación.

La filosofía, nuevamente, define el término "práctica" como una forma de la actividad consciente orientada por la finalidad específica. En este sentido lo que hasta aquí hemos postulado como experiencia debe ser redefinido como "práctica".

El objetivo de este trabajo es el de pensar de qué manera se pueden articular en sólo un planteamiento, los postulados de la Pedagogía Constructivista y los postulados de la pedagogía interaccionista, en una estructura que tenga sentido.

En resumen lo que trata de hacer es explorar la relación, para mí evidente, que existe entre una teoría de la significación, de los procesos de producción del sentido, y una teoría del conocimiento de corte constructivista.

1→: Representa, entonces, la práctica empírica como primera forma de aproximación del sujeto al objeto por la intervención de los sentidos en la *acción perceptiva*. Lo que esta última expresión significa es pues que no son los sentidos en su sentido biológico lo que está en el fundamento del proceso de conocimiento, sino la utilización consciente que de ellos hace el hombre como la intención de entender el mundo para entenderlo, significarlo y vivirlo. No es "ver" sino "mirar", no es "oír" sino "escuchar", no es "sentir" sino "palpar", etc. lo que está en el fundamento de ese proceso.

La práctica empírica se estructura, en el esquema de la significación en lo que en este esquema se presenta como Rep. C.

Este esquema de la significación empírica, producto de la utilización de los sentidos con la intención de entender el mundo, se estructura a partir de la observación de la forma de participación de los objetos en los eventos y a partir del número y la calidad de los objetos que se integran en los eventos.

Si fueran los sentidos como simples estructuras biológicas los que estuvieran en el fundamento del proceso de conocimiento, las posibilidades de introducir un límite y un principio de ordenamiento en R para entenderla y



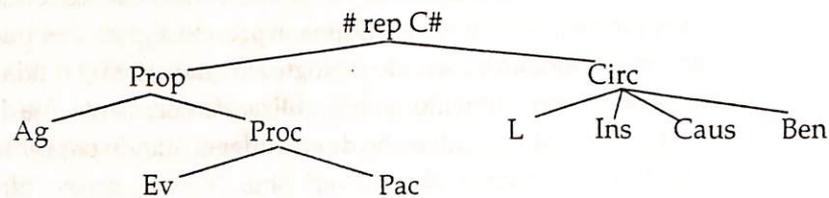
significarla serían de la misma manera que las formas de manifestación de R, infinitas. Cualquiera de las cualidades accidentales de los objetos y de los rasgos de los eventos podría haber sido adoptada con ese fin: la forma, el color, la consistencia, el tamaño, etc., para los objetos. Para los eventos podría haberse adoptado como principio de ordenamiento cualquiera de las cualidades secundarias suyas: el carácter durativo y puntual de su desarrollo, el carácter perfectivo o imperfectivo.

Como la intención de este trabajo es la de representar en un esquema teórico el papel del lenguaje en el proceso de estructuración de la experiencia humana como conocimiento del mundo, no nos detenemos en este punto en la especificación de las estructuras de la significación que corresponden a cada nivel; baste con decir que lo que aparece en el esquema como Rep. C. C. Lóg. y C. Sem. son algo más que nombres; son estructuras que funcionan como esquemas de lectura, del mundo en cada nivel.

Para ilustrar brevemente este punto.

Dijimos que la acción perceptiva, constitutiva de la práctica empírica, orientada por los esquemas de la significación en el lenguaje, conduce al establecimiento en la mente del sujeto de un esquema representativo de la forma de participación de los objetos en los eventos y de la estructura de los eventos a partir del número y la calidad de aquellos que participan en éstos.

El esquema está estructurado, probablemente, así:



¿Cómo funciona este esquema en el proceso de conocimiento?

a. En presencia de un evento tal como "matar" el sujeto lo interpreta como un desarrollo evenimencial agenciado, vale decir un evento en el que se integra un objeto que se percibe y se interpreta como actor intencional del evento.

Lo percibe y lo interpreta, además, como un evento que implica la presencia conceptual de un segundo objeto que es percibido e interpretado como aquello que resulta producido o transformado por el desarrollo del evento.

El evento "matar" se integra, entonces, al conjunto de eventos de la realidad que comparten con él estos dos factores;

1. Son desarrollos objetivos agenciados.
 2. Son desarrollos objetivos que se cumplen como producción o transformación de un segundo objeto.
- b. En presencia de un evento tal como "morir" el sujeto de conocimiento lo interpreta como un desarrollo evenimencial objetivo que implica la presencia conceptual de un objeto paciente (aquello que resulta producido o transformado por el desarrollo del evento) y que excluye la presencia de un objeto interpretable como actor intencional del desarrollo del evento.
- c. En presencia de un evento tal como "correr", el sujeto de conocimiento lo interpreta como un desarrollo evenimencial objetivo que incluye la presencia conceptual de un agente (actor intencional) y excluye la presencia conceptual de algún objeto interpretable como producido o transformado por el desarrollo del evento.
- d. En presencia de un evento tal como "amanecer", el sujeto de conocimiento lo percibe y lo interpreta como un desarrollo evenimencial objetivo que no implica y antes excluye, la presencia conceptual de algún objeto percibido e interpretable como actor intencional del desarrollo del evento y que, además, excluye la presencia, en la interpretación del evento, de algún objeto identificable como aquello que es producido o transformado por el desarrollo del evento.

Estas diferentes categorías de eventos pueden representarse en esquemas particulares así:

- Ag + Ev + Pac
- ∅ + Ev + Pac
- Ag + Ev + ∅
- ∅ + Ev + ∅

Pero pensarlos como independientes es aceptar un proceso de fragmentación del mundo para su comprensión que va en contra de la economía y la elegancia (simplicidad que no simpleza) del proceso de conocimiento. Los eventos del mundo se perciben y se interpretan en relación con un esquema unificado que en el esquema general del lenguaje aparece como Rep C y que, corresponde al esquema presentado antes.

Toda esta presentación se hace para ilustrar la afirmación de que las estructuras de la significación que el esquema postula, son algo más que meros nombres, que el análisis del proceso que transforma la experiencia humana del

mundo en conocimientos puede aclarar el sentido de la expresión "Proceso de producción del sentido", "Proceso de producción del conocimiento", en los que el lenguaje interviene, no a título de elemento de su expresión, sino a título de instrumento de estructuración del conocimiento como tal.

²→ en el esquema, representa la aproximación del hombre al mundo en la reflexión, es, pues, representación de la práctica teórica.

Para una mejor comprensión de esta exposición recordemos nuevamente que la filosofía define como "práctica" una forma de la actividad consciente orientada por una finalidad definida, y que en el esquema se refiere a las diferentes formas de aproximación del hombre al mundo con la finalidad de entenderlo para darle sentido y vivirlo con acuerdo a ese sentido.

Tal vez convenga repetir que con dos prácticas integradas en un proceso (el de la significación, el del conocimiento) las diversas formas de aproximación del hombre al mundo, están ordenadas jerárquicamente, en una secuencia que no es temporal simplemente sino lógica.

En este sentido, la práctica teórica opera sobre los productos de la práctica empírica representada por las diferentes categorías de objetos y eventos establecidas en ella.

Esta elaboración se refiere, fundamentalmente a operaciones del pensamiento que establecen una relación entre lo representado y la experiencia que de ello tiene el sujeto.

Así, una representación puede corresponder a algún evento o relación con los cuales el sujeto tiene una experiencia de constatación o es producto de una generalización; es decir, que corresponde a algo que es real.

Pero el contenido de una representación de algún evento o relación no corresponde solamente a lo que, para la experiencia del sujeto es real. Una representación puede corresponder a algo que para la experiencia del sujeto es "preferible", "probable-posible", "realizable", "íntimo", pero evidenciable por la palabra; "Instituible", "decidible".

El problema es que, por tradición, hemos aceptado interpretar la noción "experiencia humana del mundo" como algo que se refiere, casi que de manera exclusiva, a aquello que resulta de la constatación vivida o de la generalización pensable.

Pero, precisamente, por la intervención del lenguaje como instrumento de la significación, la experiencia humana del mundo se ha ampliado para integrar en ella la experiencia que el hombre tiene de lo predecible, lo probable o posible, lo realizable, lo íntimo evidenciable, lo instituible, lo decidible.

Estas formas de la experiencia humana del mundo no son ni más ni menos abstractas ni menos reales que la experiencia de lo "real", de lo constatable-constatado o de lo generalizable-generalizado.

Si "pensamiento es el proceso de agregación de categorías intelectuales al dato empírico" estas formas de la experiencia humana de R representan, el resultado de ese proceso.

Las configuraciones lógicas son estructuras de la significación en el lenguaje que corresponden, entonces, a los productos de la práctica teórica.

El análisis sintáctico tradicional, nos parece, fue y sigue siendo, el análisis de las estructuras de la significación correspondientes a este nivel.

³→ Representa la integración de la práctica socio-cultural de la significación como el nivel superior del proceso de producción del sentido del conocimiento.

La práctica de utilización de la lengua como instrumento de la significación puede ser analizada bien como "instancia", caso en el cual el análisis se cumple como identificación y categorización de los actos de uso de la lengua en el habla, como identificación de los diferentes tipos de "actos de habla".

Pero desde la perspectiva aquí adoptada, la práctica discursiva (o práctica significativa) debe verse como una práctica integrada en el proceso de producción del sentido, lo cual obliga la consideración entre ella y las prácticas anteriores.

De la misma manera que en el proceso de producción de la cerámica no es posible cambiar la secuencia de las acciones y de los estadios implicados en el proceso, en el sentido de que no se puede hornear la materia prima antes de moldearla, de que no se puede dar un acabado al producto modelado antes de hornearlo y de que el acabado ⁽³⁾ se realiza en función de la utilización última para la cual se produce el objeto en el proceso; así mismo, la práctica socio-cultural de la significación no se integra al proceso de producción del sentido antes de que R sea procesada en la práctica empírica y en la práctica teórica, ni tampoco, en ese mismo proceso, puede pensarse una elaboración teórica, que opere antes de la elaboración empírica, pues, el pensamiento no opera ni sobre objetos concretos, ni en el vacío; opera sobre objetos significados, sobre significaciones, sobre una Realidad representada en la significación.

Así la práctica discursiva opera sobre los productos de la práctica teórica (sobre C Lóg.) adaptándolos, moldeándolos con acuerdo a los recursos retóricos de la lengua (formales y semánticos) social y culturalmente privilegiados como "esquemas" correspondientes a las formas específicas de significación de la experiencia humana de Realidad en una sociedad humana específica.

Lo anterior no invalida, antes bien, refuerza el hecho evidente de que la práctica discursiva, cuando es analizada como un nivel en el proceso de producción del sentido, es el factor que ha convertido a las otras prácticas en el proceso en prácticas socio-culturales. Por el papel que la práctica significativa juega en el proceso de producción del sentido, la aproximación del hombre al mundo por los sentidos y la aproximación del hombre al mundo en la reflexión pierden su carácter de formas privadas y autísticas de interpretación del mundo para convertirse en prácticas sociales. Y, en esta transformación, el papel fundamental lo juegan los esquemas de significación que constituyen el lenguaje - los esquemas de la significación empírica, los esquemas de pensamiento y los esquemas socio-culturales de la significación como materialización de las formas socialmente privilegiadas de ver y significar la experiencia humana del mundo.

Los actos de significación, actos de utilización de la lengua como instrumento de la significación en el proceso del Conocimiento, en la interacción comunicativa y en el proceso estético son actos que se cumplen en la utilización de los recursos retóricos (semántico-formales) provistos por los esquemas de la significación socio-cultural.

Como el propósito central de este trabajo es el de pensar y proponer una forma de integración de una teoría del lenguaje como instrumento que transforma la experiencia humana del Mundo en conocimiento y los planteamientos de la psicología genética que están en la base de la pedagogía constructivista trataremos de identificar estas posibilidades en el trabajo mismo de quienes se han ocupado de ese problema.

Aquí es necesario volver al contenido de las citas de Piaget y de Brunner mencionadas en la justificación de la relación entre una teoría del conocimiento y una teoría de la significación para darse cuenta de la necesidad de hacerlo.

En realidad vale la pena pensar si sería posible que, en la ejercitación privada y autística de sus capacidades intelectuales, el niño de manera única, descubriera como principio ordenador de los objetos y eventos del mundo la forma de participación de los objetos en los eventos y el número y la calidad de los primeros que intervienen en éstos. Pensar que esto es así es volver al innatismo contra el cual se ha escrito ya casi todo.

Es por la existencia en el lenguaje de estructuras de la significación, posiblemente similares a las que se propuso como correspondientes a la representación conceptual, como se establece, en el proceso del conocimiento una comunalidad en las formas de lecturas del Mundo.

Si es verdad, y las investigaciones de la epistemología genética así lo han demostrado, que la acción está en el fundamento del proceso de conocimiento, no es menos verdad que la acción Humana es acción regida por la significación. Recordemos algo que se dijo al principio de esta exposición. El hombre no actúa como actúa en el mundo (objetivo, subjetivo y social) en razón de lo que el Mundo es en sí mismo, sino en razón del sentido que este mundo adquiere para él en el proceso de la significación.

Vale también la pena pensar si la acción que consideramos fundamento del conocimiento es sólo la acción física o, inclusive, la coordinación de las acciones físicas, o se hace necesario ampliar el sentido de esta noción a todas las formas de aproximación del hombre al mundo con la intención de entenderlo para vivirlo: la acción de pensar, la acción de significar en la lengua.

Si es verdad, y las investigaciones sobre el lenguaje demuestran que si lo es, que "a partir de los 3 años, gracias al lenguaje, los objetos y eventos no son ya, únicamente alcanzados en su inmediatez perceptiva, sino que son inscritos en un marco conceptual y nocional que enriquece (y organiza) su conocimiento", si es verdad, y para mí lo es, que el "sujeto enfrenta al mundo de la experiencia con un arsenal de instrumentos cognitivos que le permiten asimilar y, por consiguiente, interpretar los datos que recibe de los objetos circundantes; pero también asimila la INFORMACIÓN que le es transmitida por la sociedad en que está inmerso", y, además, que "en el caso del adulto, el sujeto dispone ya, además de dichos instrumentos, de una concepción del mundo (Weltanshaung) que condiciona la asimilación de cualquier experiencia" entonces, es porque las estructuras de la significación en el lenguaje intervienen en el proceso de conocimiento a título de algo más que simples medios de expresión de los productos de ese proceso.

En una de las interpretaciones que el Constructivismo ha recibido de parte de la pedagogía, y que puede verse como una forma reduccionista de mirar las cosas, se piensa que la ACCIÓN que está presente en el proceso cognitivo es, de manera exclusiva la acción física, desde el desarrollo psicomotor pasando por la coordinación de las acciones, hasta el período de las "Operaciones Concretas".

Pero el conocimiento no deja en ningún momento de su desarrollo de ser un proceso ligado a la acción, a la acción perceptiva, a la acción reflexiva y a la interacción cognoscitiva propiciada por la significación. Si pensamos el proceso constructivo del conocimiento como un proceso ligado de manera exclusiva a la manipulación efectiva de los objetos, el constructivismo pedagógico no podría tener aplicación más allá de los muros del jardín infantil. Y lo que parece

cierto cuando pensamos la acción humana como algo que integra la participación de los sentidos, del pensamiento y de la significación, es que el proceso de construcción del conocimiento es un proceso que se ha cumplido como parte esencial de la vida del hombre desde siempre, hasta hoy y para siempre.

Si la pedagogía, por la influencia que sobre ella han ejercido las postulaciones de la psicología genética, de la psicología cognitiva y de las teorías del lenguaje, ha asumido como tarea suya una formación para el conocimiento y no ya una formación en el conocimiento, se hace imperioso un conocimiento preciso del papel del lenguaje en el proceso de conocimiento.

EL CONSTRUCTIVISMO, EL INTERACCIONISMO Y LO PEDAGÓGICO*

Quienes tienen a su cargo la educación como proceso que propicia el desarrollo humano integral deben, para cumplir su tarea de manera efectiva, conocer el camino que se ha de recorrer para alcanzarlo; y conocer el camino implica no sólo conocer el punto de partida y el punto de llegada. Implica, necesariamente, conocer los hitos que marcan ese camino y que pueden utilizarse como indicadores de cuanto se ha logrado y de cuanto falta por recorrer para alcanzar la meta.

La meta de la educación es, como ya se dijo, el desarrollo del estudiante en las distintas dimensiones que lo humano implica:

- a. Una dimensión cognoscitiva,
- b. Una dimensión socio-cultural (ética y estética) y,
- c. Una dimensión afectiva.

Desde esta perspectiva de la educación, cada una de estas dimensiones es producto de un proceso de desarrollo, y en todo proceso se pueden identificar etapas, estadios que nos permiten saber en qué nivel del desarrollo se encuentra cada uno de los participantes en el proceso pedagógico y qué tipo de acciones es pertinente asumir para orientar el desarrollo hacia etapas superiores.

Desde el punto de vista de la psicología genética, "En todo proceso de desarrollo el tiempo es necesario, no sólo en el sentido de su duración, sino también, en el sentido de SUCESIÓN, de SECUENCIA.

"Este orden de sucesión nos deja ver que para construir un nuevo instrumento lógico (mental) son necesarios, siempre, instrumentos lógicos pre-