

VERON, Eliseo (1973). "Linguistique et Sociologie". Communications. Paris, C.E.C.

WINCH, Peter (1958). *The idea of a social science and its relation to philosophy*. London Routledge E Kegan Paul.

WINDISH, Uli (1982). *Pensée sociale, langage en usage et logiques autres*. Lausanne, L'âge d'homme.

WITTGENSTEIN, Ludwig (1923) *Tractatus Logico-Philosophicus*, 36:5 62, Kegan Paul.

LENGUAJE No. 16  
Universidad del Valle  
Cali, Colombia, Junio de 1987

## LINGUISTICA Y EDUCACION

*Guillermo Bustamante Z.  
Universidad Pedagógica y Tecnológica  
de Colombia*

**Resumen.**- Un análisis lógico-semántico de elementos para mostrar cómo, en un evento de enseñanza-aprendizaje, hay dos gestores igualmente activos: profesor y alumno. De esto debe desprenderse una metodología que reconozca, estimule y posibilite la productividad del alumno.

Sin embargo, la visión lógico-semántica muestra ciertas limitaciones. Un análisis socio-lingüístico enseña que el saber es un conjunto de significaciones sometido al cambio histórico y que los participantes no desencadenan conscientemente el evento, de lo cual debe desprenderse una actitud no dogmática hacia la enseñanza.

No obstante, estos dos enfoques no permiten una comprensión integral de tales eventos. Articulándolos a un análisis histórico se pueden entender las funciones de la educación al servicio de las cuales estaría la utilización de la lengua. De lo cual debe desprenderse, a su vez, una actitud crítica hacia los procesos educativos en aras de una transformación positiva de la sociedad que los impone. Sólo un enfoque interdisciplinario puede contribuir a la explicación del proceso educativo.

## INTRODUCCION

El hombre lleva a cabo una serie de prácticas significantes, a una de las cuales denomina "ciencia". Pero los distintos objetos de la ciencia no son analizados desde un solo enfoque; incluso en las ciencias llamadas "exactas", se encuentran teorías que, tratando de explicar el mismo objeto, se oponen entre sí. La educación es uno de estos fenómenos que ha suscitado análisis desde distintos puntos de vista, con la lógica consecuencia de metodologías de enseñanza distintas.

En este trabajo se intentará hacer un aporte socio-lingüístico a su estudio, recogiendo algunos ensayos que se han hecho en este sentido (como los de Luis A. Baena y Diana Alvarez reseñados en la bibliografía),



para hacer propuestas sobre algunos problemas cotidianos del quehacer pedagógico, a saber, la subvaloración del papel del alumno, la dogmatización de los saberes y las metodologías, y por último, la aceptación pasiva del sistema educativo.

Pretendo la discusión de este trabajo con los profesores de la Escuela de Idiomas para implementar sus resultados en mi labor académica en la UPTC.

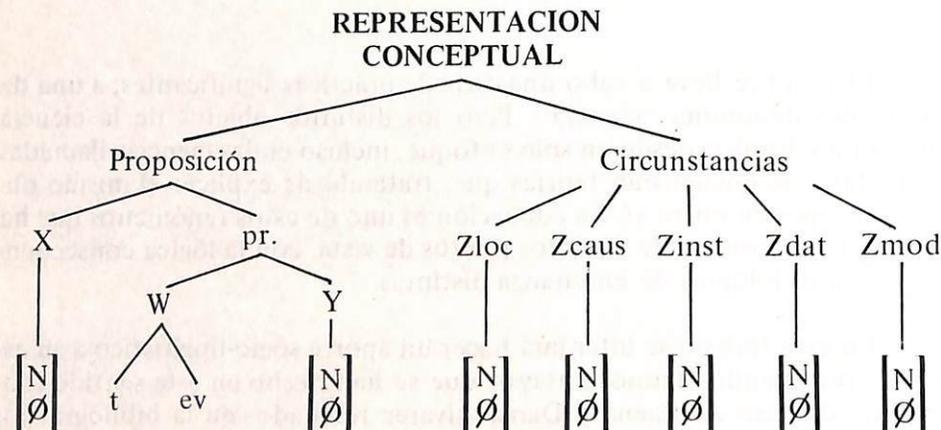
## 1. LOS EVENTOS DESDE EL PUNTO DE VISTA LOGICO-SEMANTICO

El análisis lógico-semántico de los eventos contribuye al esclarecimiento de la función real del alumno en la educación. Veamos en qué consiste este análisis.

1.1. Según Baena (1985), la Representación Conceptual de los "objetos" es un conocimiento de sus propiedades elementales, establecidas con base en su forma de participar en los eventos. Así, los hablantes infieren, del desarrollo de los eventos, las siguientes relaciones:

- Agentiva: participación activa e intencional del objeto (como en el evento "matar", la participación del que mata).
- Paciente: participación pasiva; el objeto se ve producido o transformado (en el caso anterior, la participación del que muere).
- Circunstancial: participación instrumental (instrumento utilizado para desarrollar el evento); causal; dativa (objeto que se beneficia o perjudica del evento); espacial; temporal; modal; etc.

En el siguiente esquema se resume la propuesta lógico-semántica:



- X es Agente
- W es evento y tiempo
- t es tiempo
- ev es evento sin marcas de tiempo
- Zloc es Circunstancia locativa
- Zcaus es Circunstancia causal
- Zinst es Circunstancia Instrumental
- Zdat es Circunstancia dativa
- Zmod es Circunstancia modal
- Y es Paciente
- N es Nombre
- ∅ es vacío

Los eventos posibles serían, dependiendo de si requieren o no de Agente y/o Paciente (escogiendo entre  $\begin{bmatrix} N \\ \emptyset \end{bmatrix}$ )

	Agente	Paciente	Ejemplo
Acción	N	O	"avanzar"
Proceso	O	N	"crecer"
Acción-Proceso	N	N	"reprimir"
Fenómeno	O	O	"nevar"

1.2-Según Baena (s.f.) es posible identificar otros eventos, más complejos que los descritos hasta aquí, y son aquellos que implican reciprocidad, como "pelear", o que implican comitatividad, como "bailar", o alternancia de roles, como "dialogar", o paralelismo o co-agentividad. Para el análisis de la educación interesa mirar las características de estos últimos, los eventos complejos co-agentivos.

Se está tentado a ver una diferencia entre, por ejemplo, "comprar" y "vender". Sin embargo, desde el punto de vista lógico-semántico, allí no hay más que un evento complejo: al decir "comprar" se ve el evento desde la perspectiva del comprador; si se dice "vender", se ve el evento desde la perspectiva del vendedor (Baena, s.f.; Oviedo 1982).

Lo mismo ocurre con otras transacciones, como dar/recibir, ceder-en-arriendo/tomar-en-arriendo, etc. En este tipo de eventos se puede incluir la educación, ya que "enseñar" y "aprender" no son más que perspectivas distintas: el primero desde la perspectiva de la institución escolar, el segundo, desde la del alumno. Se puede denominar a este evento complejo **enseñanza-aprendizaje**, para tratar de vincular los dos



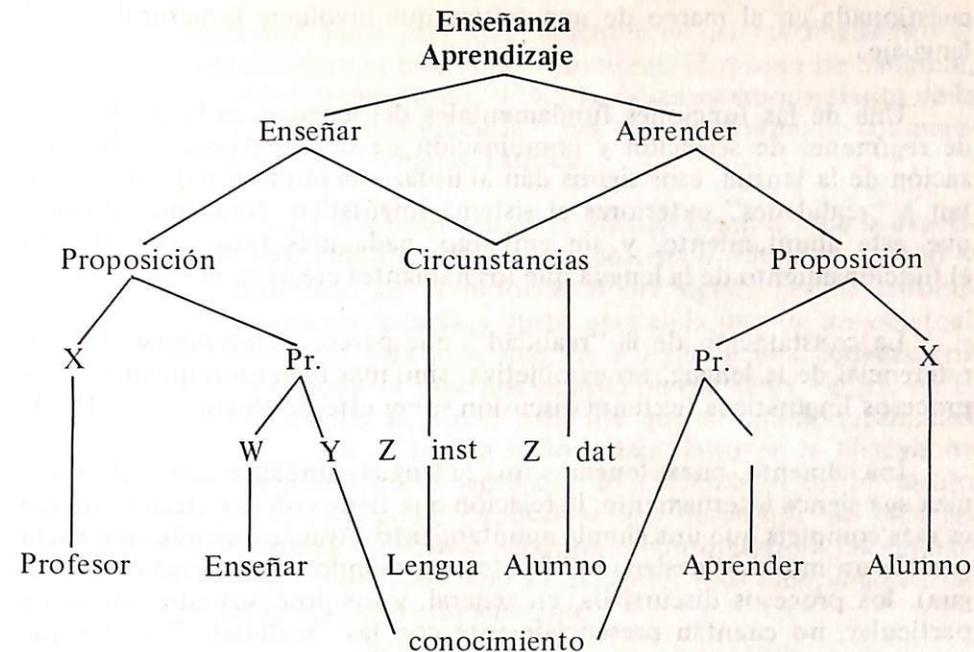
eventos que lo conforman. La enseñanza aprendizaje presentaría (siguiendo a Baena), con algunas modificaciones) las siguientes características:

- Integra dos Acciones-Proceso o simultáneo: “enseñar” y “aprender”, pues no es posible encontrar una parte independiente de la otra, o anterior a la otra; no hay un momento de la enseñanza distinto del momento del aprendizaje; no se puede enseñar aquello que no se está aprendiendo. Si no fueran simultáneas, o si se diera una relación unilateral, no habría enseñanza-aprendizaje, sino por ejemplo, exposición incomprendida.
- Por lo tanto tendría dos agentes (o sea que es un evento complejo co-agetivo): el que enseña y el que aprende. Inicialmente, esto quiere decir que tanto profesor como alumno son igualmente activos, recordemos la definición de agente, donde se habla de una participación **activa** e intencional. Pero también quiere decir que si una de las partes no es Agente de una Acción-Proceso, aquello que se verifica no es un evento de enseñanza-aprendizaje.

De esta forma, el enfoque lógico-semántico invalida una concepción bancaria de la educación, según la cual el maestro deposita sus conocimientos en la cabeza vacía del alumno. Es decir, en la cual el alumno es el Paciente del evento de enseñanza-aprendizaje y no el Agente del aprendizaje.

- Ambos agentes producen y transforman el mismo objeto o paciente: ¿qué se enseña? conocimiento; ¿qué se aprende? conocimiento (teórico, técnico, interracial, ideológico, artístico).
- En la relación circunstancial (cf. 1.1) hay participación instrumental de un objeto que es común a ambas partes del evento; el instrumento con el que se desarrolla la enseñanza es el mismo que se utiliza para desarrollar el aprendizaje. Este instrumento está constituido por los sistemas de signos y especialmente la lengua.
- En la relación circunstancial hay participación dativa del mismo objeto en ambos eventos; el beneficiario de la enseñanza es el mismo beneficiario del aprendizaje, en un sentido estrictamente lógico: el alumno.

Siguiendo el modelo de Baena (1985); para el análisis lógico-semántico, se podría esquematizar lo dicho acerca de este evento complejo, de la siguiente manera:



1.3-Hoy en día, aunque se reconozca de palabra que la educación no es bancaria sino co-agiativa, profesores y alumnos se siguen comportando como si así fuera; y concibiéndolo así, los alumnos se dedican a tratar de aprobar cursos, así sea con ayuda de medios “fraudulentos”, y los profesores se dedican a repetir programas exhaustivos acerca de temas seguramente muy importantes. Pero no hay enseñanza-aprendizaje.

Si los alumnos toman pasivamente la educación, si los profesores no reconocen el papel de los alumnos, si no estimulan y posibilitan su productividad, habrá un cumplimiento ciego de roles sociales que no beneficia a ninguno de los dos, que no cualifica la educación y que no contribuye al mejoramiento de nuestras condiciones sociales.

## 2. APROXIMACION LINGUISTICA INICIAL A PROCESOS EDUCATIVOS

Todos los conocimientos que se ponen en juego en los procesos educativos antes que ser una “descripción objetiva de la realidad”, como pretenden las instituciones escolares, son un conjunto de significaciones, con distintos niveles de elaboración, sometido al incesante cambio sociolingüístico.

2.1-La pretensión de objetividad en la educación sólo puede ser

cuestionada en el marco de una crítica que involucre la naturaleza del lenguaje.

Una de las funciones fundamentales del lenguaje es la producción de regímenes de selección y combinación de signos. Ahora, en la utilización de la lengua, esos signos dan al usuario la impresión de que apuntan a "realidades" exteriores al sistema lingüístico. Nada más ilusorio que este apuntamiento, y sin embargo, nada más trascendental para el funcionamiento de la lengua que los hablantes crean en él.

La constatación de la "realidad", que parece desprenderse del uso referencial de la lengua, no es objetiva, sino más bien un requisito de los procesos lingüísticos (extensa discusión sobre esto en Bustamante, 1983)

Inicialmente, pues, tenemos que la lengua fundamentalmente organiza sus signos internamente; la relación que tiene con lo extralingüístico es más compleja que una simple apuntamiento. Aún asumiendo que fuera posible un mundo "designado" frente a un mundo "que designa" (la lengua), los procesos discursivos, en general, y los procesos educativos, en particular, no cuentan presencialmente con las "realidades" de las que pretenden hablar; de lo contrario sería suficiente señalarlas, como en el mítico origen que aparece en el primer capítulo de *Cien años de soledad* de García Márquez, donde, de paso, se explota la ingenuidad de una idea meramente referencial del lenguaje:

El mundo era tan reciente, que muchas cosas carecían de nombre, y para mencionarlas había que señalarlas con el dedo.

Como no se cuenta con las "realidades", como no es posible señalarlas, los procesos discursivos las manejan como **significación**. Es decir, en ellos no circulan realidades extralingüísticas, sino significaciones. Esto, que parecería aberrante al hablante, no ha pasado inadvertido para los pensadores más antiguos; por ejemplo Aristóteles dice:

Como es imposible introducir en el curso de una discusión los objetos mismos de que se habla, los reemplazamos por sus nombres como por sus símbolos: después de esto razonamos como si lo que se deriva de sus nombres se derivase también de las cosas en la realidad (citado por Gilson, 1974:101).

Ahora bien, aún dentro de una teoría que considere la mediación de la significación, no es extraño ver entrar los "objetos" subrepticamente. Los libros de divulgación lingüística, por ejemplo, suelen ilustrar equivocadamente el signo mediante un nombre y una imagen del objeto. Una de las ideas fundamentales del *Curso de Saussure*, era justamente contra esta evidencia: "lo que el signo lingüístico une no es una cosa y un nombre, sino un concepto y una imagen acústica" (De Saussure, 1974:128). Esta verdad de Perogrullo es, para un hablante que hace uso de su lengua, un

completo desacierto, pues para que funcione el sistema lingüístico él debe pensar que el signo sí une cosas y nombres. El mismo De Saussure, según nos hace saber Benveniste (1974:50), falsea su razonamiento de la arbitrariedad del signo al introducir la "cosa" como término de comparación entre significantes de lenguas distintas.

Muy ilustrativo a este respecto es el diálogo *Cratilo, o de la exactitud de las palabras*, (Platón, 1966), que sostienen Sócrates, Cratilo y Hermógenes a propósito de la motivación del signo: ¿existe naturalmente una denominación exacta y justa para cada uno de los objetos? ¿o los nombres no son otra cosa que un acuerdo y una convención? Esta discusión, que todavía hoy nos ocupa, parece tener origen en el hecho de que al hablante le parece evidente que su mundo referencial es objetivo gracias a que la lengua se lo señala. Pero en la historia de las ciencias se ha podido establecer que lo evidente es un obstáculo epistemológico, que para poder explicar se han necesitado las ciencias y que las explicaciones científicas siempre se han opuesto a las evidencias. Si la "esencia" coincidiera con lo evidente, toda ciencia sobraría. El saber empírico se opone al conocimiento.

2.2-Tenemos, pues, que los procesos discursivos se caracterizan por manejar significaciones ante la imposibilidad de manejar los objetos, relaciones y eventos. ¿Pero cómo se realiza esta conducción?

En los procesos discursivos, (en la educación, por ejemplo, se puede verificar), se manejan muchos sistemas de signos: las normas de comportamiento, los gestos, las imágenes, las palabras orales y escritas, etc. Aquí también están en juego las significaciones; porque estos sistemas de signos, tal como hemos dicho del lingüístico, tampoco manipulan cosas. O sea, los sistemas **semióticos** se articulan en las prácticas sociales manejando significaciones. El hecho de que aquí se haya hablado primero del sistema lingüístico es por la siguiente consideración: todo sistema semiótico no-lingüístico ha sido aprendido gracias al sistema lingüístico, y además, la interpretación de cualquier enunciado semiótico se hace desde el sistema lingüístico. Con esta consideración, tendríamos que la lengua es el sistema ideal para producir la significación que reemplaza a aquellas "realidades" ausentes; pero también es el sistema **obligatorio** de tal operación. Yendo a la educación, se podría concluir tentativamente que ella ofrece (**impone**, como se verá más adelante) significaciones que deben estar codificadas, principalmente, en el sistema lingüístico.

Cuando De Saussure formuló su "Semiología", incluyó los sistemas lingüísticos en los sistemas semióticos. Sin embargo, años después el enfoque se invirtió, dada la relación de los sistemas de signos con la lengua, a nivel de su génesis y de su interpretación (Benveniste, 1977). La ubicación que se hace en este trabajo, pues, se orienta por el segundo enfoque.



Sin embargo, cuando hablamos de que en la educación se ponen en juego significaciones, estamos dejando de lado otros "objetos" que también entran en juego allí.

2.3.-Hemos señalado la naturaleza lingüística del conocimiento. Este hecho conlleva, primero, a que el conocimiento es comunicable, y segundo, a que se ha producido para ser comunicado. Tales propiedades, que se derivan de toda significación, son posibles gracias al mecanismo básico de todo intercambio de signos:

destinador — MENSAGE — destinatario

el cual se verifica incluso en la intimidad del sujeto y constituye el mecanismo de adquisición de la lengua y de estructuración de la subjetividad por relación al otro, pues el destinador es, simultáneamente, destinatario de su propio mensaje (Kristeva, 1981:13-14):

destinador — MENSAGE — destinatario

2.4.-La educación vincula diversas prácticas semióticas, entre las cuales los sistemas de signos son fundamentales. Estas prácticas semióticas movilizan significaciones que, de acuerdo con el desarrollo histórico, están variando permanentemente y que, de acuerdo con su naturaleza, están para ser comunicadas. Considerando estos aspectos se entiende que una actitud dogmática hacia los conocimientos y hacia las metodologías entorpece el desarrollo de la educación, no contribuye a la cualificación de los saberes e imposibilita el aspecto comunicativo de la educación.

### 3.

#### ENFOQUE HISTORICO AL ANALISIS DE LA ENSEÑANZA- APRENDIZAJE

El análisis lógico-semántico contribuye, como se ha visto, a una mayor comprensión del evento enseñanza-aprendizaje. Algunas de sus limitaciones se pueden superar con un análisis lingüístico de la naturaleza de los procesos discursivos; pero la comprensión "integral" de tal evento requiere una mirada hacia la relación sociedad/educación, que lleva implícita la participación de los sistemas semióticos.

3.1.-La sociedad descansa sobre las prácticas económicas que producen los bienes que ella consume. Estas prácticas requieren agentes que las pongan en acción; pero éstos no nacen con la capacidad de trabajo que la sociedad requiere. Por otra parte, cada sociedad organiza a sus

agentes productivos de acuerdo con determinadas relaciones de propiedad y control sobre los procesos productivos que generan división del trabajo, de acuerdo con la separación de las diversas funciones que requiere la producción económica.

Para calificar la fuerza de trabajo de los agentes productivos y para adaptar éstos a las exigencias que el desarrollo de una sociedad impone, se llevan a cabo otro tipo de prácticas, extra-económicas, como por ejemplo las prácticas ideológicas.

Toda práctica ideológica está inscrita en un Aparato Ideológico de Estado (Althusser, 1971). Estos, como es obvio, están articulados a una sociedad en la cual deben mantener y reproducir la forma como los hombres están organizados para el desempeño de la producción y la distribución de los bienes. Sobre la base de esta función, y de acuerdo con las contradicciones sociales, se presentan diversas posiciones ideológicas (que representan posiciones de clase), materializadas en diversas prácticas semióticas: actitudes, representaciones, ceremonias, discursos.

Los discursos, como vehículos de posiciones ideológicas, están gobernados de tal forma que, necesariamente, pertenecen a una Formación Discursiva y/o a tal otra (Pêcheux, 1977). Estas le asignan su o sus sentidos, y están constituidas por todo aquello que es informable en el discurso:

- las condiciones formales de producción
- las condiciones inconscientes de producción, y
- las condiciones sociales de producción de los discursos.

Las Formaciones Ideológicas designan a las Formaciones Discursivas el efecto necesario de elementos ideológicos no-lingüísticos. La sociedad, mediante los mecanismos que se vienen describiendo, predetermina no sólo lo que puede ser dicho, sino también, y sobre todo, aquello que **debe** ser dicho.

La educación es una de las prácticas ideológicas. Como tal, contribuye a la calificación de la fuerza de trabajo y a su preparación ideológica para cada nivel impuesto por la división del trabajo. Esta función de producir y adaptar la capacidad productiva supone el incremento de las competencias lingüísticas, cognoscitiva, técnica, interaccional, ideológica . . . (en esta asistemática enumeración, los diferentes aspectos no se excluyen entre sí).

Aquí entroncamos con los capítulos anteriores; las competencias que han de ser desarrolladas o son específicamente semióticas, o bien se desarrollan por medios semióticos. La educación, entonces, no sólo interviene en la competencia cognoscitiva, pues por estar vinculada a una práctica ideológica, debe mover también comportamientos, actitu-

des, ritos, esquemas de conocimiento. Y ya esto representa un avance en la visión meramente lingüística. También a propósito de la ideología, de las técnicas, de la interacción, se debe decir, como decíamos de las significaciones, que no son formas absolutas y universales del suceder social, o una manifestación de su "naturaleza", sino que, por estar codificadas y responder a intereses sociales, cambian con el tiempo, de una sociedad a otra, de un usuario a otro.

En resumen, mediante los sistemas de signos y principalmente los lingüísticos, la educación adecúa sujetos históricamente determinados a épocas y regiones con desarrollos económico, ideológico y político específicos. Esta relación, sin embargo, no está exenta de contradicciones, ya que las distintas prácticas sociales tienen una relativa autonomía.

3.2.-Uno de los asuntos que debe ser reconsiderado sobre la base del análisis histórico, es el de los gestores de la enseñanza-aprendizaje. Hasta ahora fueron ubicados como instancias igualmente activas, pero se deben precisar del siguiente modo:

- a) Es necesario postular una instancia Codificadora de los saberes y competencias que van a ser desarrollados; pero esta Instancia Codificadora **no** debe ser identificada con el profesor exclusivamente, como lo hace el análisis lógico-semántico; de lo contrario se pierde la dimensión social del fenómeno, la que le da razón de existir y que fue esquemáticamente explicada en el punto anterior (3.1); En la explicación de los fenómenos sociales es corriente el argumento que postula la existencia de voluntades individuales como decisivas. Pero según venimos de explicar, los hombres harían la historia con arreglo a premisas y condiciones concretas, entre las cuales las económicas determinan en última instancia; los hechos sociales serían una resultante de fuerzas actuando sin voluntad, sin conciencia (vv. aa., 1973).

El profesor, entonces, hace parte de la instancia codificadora, es cierto, pero él codifica un discurso cuyas matrices de sentido están predeterminadas por estructuras que lo trascienden como individuo y que son de carácter social. El profesor enuncia desde una práctica ideológica cuyo funcionamiento ha sido brevemente comentado. El no puede ejercer su "voluntad"; por ejemplo su formación teórica funciona sólo en el interior del marco determinado por las Formaciones Discursivas.

- b) Igualmente es necesario postular una Instancia Decodificadora; aquí tampoco es riguroso identificarla con el alumno exclusivamente. El sólo puede derivar significaciones, valores y actitudes de los discursos codificados en la enseñanza-aprendizaje gracias a que está engra-

nado en una estructura que le impone los marcos interpretativos. Entre otras cosas su paso por el aparato educativo es también para aprender a decodificar siguiendo ciertos patrones.

Más atrás (2.3) se dijo que el emisor es destinatario de su propio mensaje; este planteamiento se puede ampliar con la explicitación de que, a su vez, el destinatario es emisor, al mismo tiempo, del mensaje que capta: sólo se decodifica aquello que se puede emitir:



Hablando de educación, esto quiere decir que el alumno sólo capta aquello que es capaz de emitir; no basta con que el profesor esté desarrollando un programa completo y actualizado, al mismo tiempo se tiene que estar produciendo en el alumno la capacidad real de producir esos mismos enunciados.

Emisor y receptor en los procesos semióticos en general, y en los procesos educativos en particular, se confunden, se interiorizan mutuamente (Kristeva, 1981: 13-14).

El análisis de la codificación y la decodificación muestra que la visión lógico-semántica, aunque supera las concepciones de la educación que constatan aspectos empíricos o que incluso reconocen en ella un nivel de reciprocidad, se aplica a la forma como los hablantes juzgan la participación de los objetos en los eventos, no utiliza categorías deducidas sistemáticamente de tal participación. Es decir, conceptos como agente, evento y circunstancias tienen un nivel de opinión empírica. La especificidad de la ciencia no es constatar tales opiniones; por eso el análisis social va más allá del análisis lógico semántico, quitando, por ejemplo, al agente la labor de la codificación y de la decodificación, arrancando de paso una posible gestión "voluntaria" de la educación.

3.3.-En lo que llevamos establecido hasta el momento, el evento enseñanza-aprendizaje vincula dos Acciones-Proceso que trabajan sobre el mismo Paciente (cf. 1.2). que sería el conocimiento. Ese conocimiento que va a ser "enseñado" y "aprendido" simultáneamente debe ser codificado. Ahora bien, tal conocimiento está constituido de Representaciones Conceptuales que son correlato de formas lingüísticas. Afirmo esto con la idea, planteada por Vigotsky, de que el pensamiento no se **encarna** en palabras, sino que se **efectúa** en palabras. Si la forma del pensamiento es fundamentalmente la estructura lingüística, las Representaciones Conceptuales que van a ser enseñadas se codifican por el sistema de la lengua. Además, si esta concepción, que concibe el signo como articulación de dos niveles, es acertada, no habría conceptos innominados, ni formas lingüísticas sin concepto asociado; por lo tanto

habría que desmentir la idea de que se pueden enseñar las mismas ideas con mecanismos distintos. El sólo hecho de tener otro grupo de signos implicaría otro grupo de ideas.

Pero ya se ha dicho que la educación realiza transacciones no sólo cognoscitivas. El profesor enuncia un discurso (constituído de formas fonéticas —sonidos— y/o gráficas —escritura—) que materializa una actitud interaccional. Además, el discurso siempre va acompañado de formas semióticas no-lingüísticas, como gráficos, imágenes, actitudes, gestos, etc. Todos estos sistemas, como se ha visto, aportan significación que no siempre es evidente. La educación se imparte, en gran medida, en la forma de presentar el “conocimiento”. Las formas de enseñanza siempre van ligadas a sociedades que necesitan reproducir determinado tipo de relaciones entre sus integrantes. Piénsese, por ejemplo, en el papel que juega la autoridad en nuestra enseñanza y en la forma como se va jerarquizando este papel en la escuela primaria, secundaria y universitaria.

3.4.-La codificación termina en el discurso (acompañado de otros enunciados semióticos), y con éste comienza la decodificación, de modo que, este elemento es, aparentemente, común a ambas instancias. Veámoslo por partes, ya que hemos convenido en que hay Representación Conceptual y Forma Lingüística.

La Forma Lingüística debe ser más o menos común a las instancias codificadora y decodificadora. Y digo “más o menos” porque estas estructuras, a saber, fonológica, morfológica, sintáctico-transformacional y semántico-formal (cf. Bustamante, 1983), no están completas en hablante alguno, según constató De Saussure; es más, cuando Chomsky subraya el carácter creativo del lenguaje, señala cómo las muestras lingüísticas a las que está sometido un niño, y de las cuales deduce una gramática, son fragmentarias, discontinuas, imperfectas . . .

Hablar de una Forma Lingüística más o menos común, ya que profesor y alumno hablan la misma lengua, es, pues, una abstracción: la lengua es algo así como un promedio estadístico. Los hablantes no están en posesión de una lengua, sino de un dialecto de una lengua; y aún así, hablan un idiolecto de un dialecto, del cual tampoco se puede decir que tengan una información homogénea. Este es un aspecto problemático; como socialmente se propende a la estandarización de una lengua, en franco conflicto con los dialectos, los usuarios de estos últimos se ven forzados, en aras del incremento de las competencias que los harán aptos para la vida social, a transformar algunos de sus conocimientos lingüísticos, calificados de “incorrectos”, bajo el riesgo de quedar inadaptados al sistema social.

Aunque, como hemos dicho, un grupo de signos no puede reempla-

zar a otro para expresar la misma idea, la forma lingüística, o sea, las estructuras lingüísticas formales, no son actualmente las determinantes de la enseñanza-aprendizaje, pues, como se vió, las prácticas económicas rigen a las prácticas ideológicas, como la educación. Que las estructuras lingüísticas formales no son determinantes en la enseñanza-aprendizaje lo muestran dos hechos:

Primero, que la literalidad de los enunciados no es relevante como lo es en poesía, actas notariales, oráculos, contratos, trabalenguas, cábalas, juegos de palabras, etc., discursos que se deben mantener intactos para no atentar contra su significación. En la enseñanza-aprendizaje, por el contrario, se pueden hacer paráfrasis de discursos completos sin que se altere lo fundamental; aquí la literalidad también cuenta, pero está jerarquizada. En aquéllos la traducción es casi imposible, en ésta es frecuente, y muchas veces, necesaria. Lo importante es el cumplimiento de las funciones para las que existe la educación.

El otro hecho que posiblemente indica la no determinancia es la posibilidad de incidir, desde otra lengua, en la educación de una sociedad, en sus reglamentaciones, métodos y contenidos. Lo que se mueve de fondo está más allá de la estructura formal de la lengua: los fenómenos económico-políticos comprometen a sociedades de lenguas diferentes.

3.5.-En el punto anterior, 3.4, se discutió una parte de lo relativo a la posibilidad de compartir el objeto paciente entre las acciones-proceso “enseñar” y “aprender”. Quedó pendiente lo relativo a la representación conceptual.

Las “ideas” que van a ser enseñadas-aprendidas no se forman a partir de la realidad a secas, como sí se deduce de la base teórica del modelo lógico-semántico. Se podría argumentar que, siendo cierto que en los procesos discursivos no circulan realidades extra-lingüísticas sino significaciones, no se puede decir lo mismo acerca del **origen** de esas significaciones, que sí estaría en la realidad. Pero las disciplinas científicas convergen en la conclusión de que la Realidad es inaprehensible, de que su hallazgo total está vedado al hombre, entre otras cosas por la misma naturaleza lingüística del conocimiento. La ciencia sabe que no sabe, se define por la búsqueda. Una ciencia que pueda describir puntualmente la realidad es una contradicción.

Los hombres no se convencen, dice Barthes (1978:22), de la falta de paralelismo entre la realidad y el lenguaje; no se pueden hacer coincidir el orden pluridimensional de aquella y el orden unidimensional de éste; de ahí que el psicoanálisis lacaniano denomine lo **imposible** a la realidad. La historia de las producciones del lenguaje, continúa Barthes, será la historia de los expedientes verbales usados por los hombres para

reducir, domesticar, negar o asumir esta inadecuación fundamental.

En la enseñanza-aprendizaje, pues, la fuente de la que echa mano la instancia codificadora son los signos mismos. Pero los signos organizados por una estructura formal, en un mundo referencial, en un asidero de verosimilitud para los hablantes. Este ilusorio mundo —que forma parte de la realidad— lo llamaremos lo **Real**, que estaría constituido por la diégesis de los procesos discursivos y que tendría, como una de sus funciones, la de hacerse pasar por la realidad (cf. Bachelard, 1970; Sercovich, 1976; García, 1973; Navarro, 1978 y 1981).

El hecho de que las representaciones conceptuales se formen a partir de signos, no quiere decir que en la educación se trabaje con significaciones del mismo nivel. Los diferentes niveles que se establecen, se basan en la relación que tengan con la ideología.

La ideología es una herramienta sin la cual no hay lenguas. Ella es la materia prima de cualquier proceso que implique significación. El hecho de usar una lengua implica una insalvable distancia con la realidad; la sensación de tener contacto con ella es ya un nivel de elaboración ideológica. La “aparición” de los signos, si tal fenómeno fuera posible y observable, podría identificarse con el único discurso-objeto. De ahí en adelante cualquier enunciado es meta-discursivo, habla de otros signos, integra un sistema que se sostiene por sus relaciones internas y no por su relación con el “mundo”. Por eso se puede afirmar (Barthes, S/Z) que la denotación es el último grado de connotación.

Si la materia prima —la ideología— es trabajada con **nociones**, el resultado, que puede ser reelaborado muchas veces, será diversos niveles ideológicos. Pero si es trabajada con **categorías**, el resultado se opone en especificidad al anterior, y pertenece a una disciplina científica; aquí también hay reelaboraciones, los resultados pasan a ser instrumentos o materia prima de otras elaboraciones (incesantes por definición). El trabajo también puede ser “artístico” o “filosófico”, estableciendo resultados y niveles de elaboración cada vez diferentes (cr. Althusser, 1973).

En la decodificación, según con la herramienta que se trabaje, el resultado puede cambiar de especificidad. Nunca la reconstrucción es total o idéntica; el continuo intercambio de roles (emisor pasa a ser receptor y viceversa) que se utiliza en la enseñanza-aprendizaje para verificar cómo se desarrolla el evento, establece elaboraciones semánticas sobre otras elaboraciones semánticas, y esto multiplica incesantemente los niveles de abstracción. Pero la escuela cuenta con prácticas destinadas a detener este vértigo interpretativo: unas institucionales (exámenes, preguntas, trabajos), y otras propias del funcionamiento lingüístico: verificación del “contenido de realidad” de los discursos, que viene a ser una confrontación de mundos referenciales (lo Real), ya que producimos ideas y modelos teóricos para tratar de pensar la

realidad, y no se puede verificar un contenido de realidad empíricamente. Y establecimiento de “valor de verdad”, que viene dado por las operaciones lógicas inherentes al lenguaje.

En conclusión, pues, tampoco se puede afirmar que la representación conceptual sea un paciente común a la enseñanza y al aprendizaje. De Saussure constataba (1974:56) que los hablantes reproducen **aproximadamente** los mismos conceptos asociados a las mismas imágenes acústicas . . .

3.6.-La decodificación comienza con la **percepción** del discurso. Pero esta percepción no es sencillamente sensorial; el materialismo histórico y el psicoanálisis plantean que la percepción también es aprendida, que tenemos órganos culturales, selectivos, no-naturales. De la percepción se deduce la forma lingüística subyacente al discurso y se asocia a una representación conceptual distinta, como vimos en el punto anterior; la decodificación integra dialécticamente su propio Real. Esto no sólo es, entonces, fuente de la codificación, sino también instrumento de decodificación; lo codificado no se reproduce exactamente en el receptor.

Esto sucede porque el mundo conceptual no es un archivo de datos; ahí los conceptos no están quietos, sino que se vinculan entre sí, se definen por oposiciones, se transforman mutuamente; pues no se dan simplemente en relación con una realidad empírica (Zuleta, 1977). Esto cuestiona la base de los modelos lingüísticos (incluyendo el lógico-semántico), que enfrentan lengua y realidad, y confirma, por otra parte, que profesor y alumno participan activamente. Esta participación se da porque, para darse un evento de enseñanza-aprendizaje, se necesita que cada uno tenga una dotación sensorio-motriz, una competencia lingüística, que pongan en interacción el mundo referencial evocado en la codificación con el mundo referencial utilizado como instrumento en la decodificación.

En 1.2 se señalaba cómo el análisis lógico-semántico quitaba piso a la concepción bancaria de la educación. Ahora se puede agregar que ni siquiera la “ignorancia” puede ser identificada con el vacío que tal concepción supone. Ya Platón decía que la ignorancia es una llenura de opiniones en las que se tiene una fe ciega; de tal manera que enseñar no es echar ideas en un recipiente vacío, sino establecer un pleito entre ideas, para que las ideas nuevas puedan reacomodar o desplazar a las viejas, ya que el niño, el ignorante, el hombre primitivo tienen un sistema nocional cerrado, refractario a la experiencia, completo; la mayéutica socrática es una aplicación de estas ideas, Sócrates la considera “partera” del conocimiento (Platón, 1966:912-913).

Si las ideas constituyen un mundo referencial, no sirve clasificarlas

en “verdaderas” y “falsas”, pues, siendo un instrumento vital, su sola refutación no basta para explicar su función ni para hacerlas aparecer o desaparecer. Es necesario encontrar qué papel juegan y transformar las condiciones que las hacen necesarias. El sistema educativo no necesariamente enseña ideas “correctas”, no necesariamente enseña “saber científico”; su función está en relación con el sistema ideológico que apuntala un sistema económico; su eficacia no se da por la posesión de la razón, sino por tener el poder de imponer ciertas ideas y comportamientos.

De este punto debemos concluir que la participación en los procesos educativos haciendo caso omiso del lugar social que ocupan, nos imposibilita para transformar positivamente la educación. Siempre estaremos cumpliendo unos roles sociales que desconocemos.

3.7. Por último, quisiera explicitar esto de la ejecución de un rol que se desconoce.

Se ha caracterizado la **lengua** como un sistema social, que no está a disposición de la voluntad de ningún hablante, ni está perfecto en hablante alguno; y el **habla** como un fenómeno más o menos accidental gobernado por el hablante (De Saussure, 1974). Prescindiendo aquí de la controversia epistemológica a la que nos arrojan estas consideraciones, veamos en ellas otro posible nexo entre lengua y educación; como hemos visto, las fuerzas sociales delimitan las matrices de significación y los mecanismos utilizados. Así como en la lengua, los sujetos engranados en los procesos educativos no tienen acceso a la determinación del sistema. En la educación y en la lengua, los participantes están en una relación sistema/usuario. La posibilidad de intervenir en la transformación de la educación o de la lengua, depende de fenómenos sociales de fuerza, es decir, políticos, ya que las propuestas de resolución de las contradicciones engendradas por una sociedad corre a cargo del sistema llamado “decisivo”, que siempre es el sistema político. El aprendizaje, tan idiosincrático como el habla, es, como ésta, un uso particular del sistema que la engloba. No hablamos una lengua; una lengua habla a través de nosotros. No educamos, la educación educa a través de nosotros.

Ya que el estudio de la lengua, propuesto por De Saussure como el objeto propio de la lingüística, se ha visto en la necesidad de ser complementado por el estudio del habla, es necesario, retomando el carácter semiótico del proceso educativo, rescatar la importancia del “aprendiz” en la educación, entender su real participación.

## A MANERA DE CONCLUSIONES

A.-La enseñanza-aprendizaje es un evento complejo co-agetivo; por tanto se debe reconocer, posibilitar e incrementar la participación del alumno, so pena de no verificar reales eventos de ese tipo.

B.-La educación no realiza transacciones con realidades exteriores al sistema lingüístico, sino con significaciones, a través de diversos medios semióticos, para incrementar las competencias lingüísticas, cognoscitiva, técnica, interaccional e ideológica, y no simplemente para “enseñar conocimientos”. Pero como las significaciones y las competencias cambian permanentemente, los integrantes del sistema educativo no deben asumir actitudes dogmáticas hacia los saberes y las metodologías (que, por otra parte son apenas una parte de ese sistema).

C.-Los integrantes del sistema educativo están en una relación sistema/usuario, por lo tanto no tienen, necesariamente, conocimiento objetivo del evento, ni posibilidad individual de transformarlo. La codificación de conocimientos trasciende voluntades individuales, siendo determinada, en última instancia, por el sistema económico y dirigida por el sistema ideológico hacia el mantenimiento de las condiciones sociales; por lo tanto es necesario movilizar una actitud crítica y participativa hacia la educación, en aras de una transformación positiva de la sociedad.



## BIBLIOGRAFIA

- ALTHUSSER, Louis. **Ideología y Aparatos Ideológicos de Estado** . Medellín, Oveja Negra, 1971.
- \_\_\_\_\_ **La revolución teórica de Marx** . México, S. XXI, 9a. ed., 1973.
- ALVAREZ, Diana. "Comunicación y educación a distancia" (título provisional, inédito). Cali, 1985.
- BACHELARD, Gaston. **La filosofía del no** . Buenos Aires, Amorrortu, 1970.
- BAENA, Luis A. "Lingüística y significación" (nueva versión inédita). Cali, 1985.
- \_\_\_\_\_ "Transacciones" (inédito). Cali, (s.f.)
- BARTHES, Roland. **Lecon** . Paris, Du Seuil, 1978.
- \_\_\_\_\_ **S/Z** . Madrid, S. XXI, 1980.
- BENVENISTE, Emile. **Problemas de lingüística general** . México, S. XXI, 4a. ed., 1974.
- \_\_\_\_\_ 'Semiología de la lengua' en **Problemas de lingüística general II** . México, S. XXI, 1977.
- BUSTAMANTE, Guillermo. "Por una lingüística cuántica". Tesis de Magister, Universidad del Valle, Cali, 1983.
- DE SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de lingüística general** . Buenos Aires, Losada, 1974.
- GARCIA, Agustín. **Lalia** . Madrid, S. XXI, 1973.
- GILSON, Etienne. **Lingüística y Filosofía** . Madrid, Gredos, 1974.
- KRISTEVA, Julia. **Le langage, cet inconnu** . Paris, Du Seuil, 1981.
- MARX, Carlos. **Manuscritos de 1844** . Medellín, Arca de Noé. Sin fecha.
- NAVARRO, Rodrigo. "La Realidad"; en **Revista Poligramas** No. 1 Cali,

Universidad del Valle, 1978.

- \_\_\_\_\_ "Mimesis". Cali, Mimeo, Universidad del Valle, 1981.
- OVIEDO, Tito N. 'La Perspectiva en la gramática', en Revista **Lenguaje** No. 13. Cali, Universidad del Valle, 1982.
- PECHEUX, Michel. 'Formación social, lengua, discurso' en Revista **Arte Sociedad Ideología** No. 2. México, 1977.
- PLATON, **Obras Completas** . Madrid, Aguilar, 1966.
- SERCOVICH, Armando. **El psiquismo, el discurso, el registro imaginario** . Buenos Aires, Nueva Visión, 1976.
- TODOROV, Tzvetan y O. Ducrot. **Diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje**. Buenos Aires, S. XXI, 2a. ed., 1976.
- VARIOS (vv.aa). **El materialismo histórico según los grandes marxistas** . México, Roca, 1973.
- ZULETA, Estanislao. 'Sobre la teoría del reflejo' en **Comentarios a la Introducción general a la crítica de la economía política de Carlos Marx** . Medellín, La Carreta, 1977.

