

OTRAS PUBLICACIONES DE LA UNIVERSIDAD

UNIVERSITAS
Revista de Ciencias Sociales y Humanas

ALTERIDAD
Revista de Educación

RETOS
Revista de Ciencias de la Administración y Economía

INGENIUS
Revista de Ciencia y Tecnología

UTOPIA
Revista de Pastoral Juvenil Universitaria

LA GRANJA
Revista de Ciencias de la Vida



FILOSOFÍA DEL LENGUAJE Y EDUCACIÓN

Artículos

- ACERCAMIENTO AL DESARROLLO Y A LA COMPRENSIÓN DEL LENGUAJE
- El lenguaje incorporado desde y para la cognición incorporada
- ¿Por qué el estudio del lenguaje es fundamental para la cognición?
- Hermenéutica del lenguaje simbólico desde la comunidad de comunicación
- Reflexiones sobre el nombrar a partir de la comprensión del lenguaje de Saul Kripke
- USOS DEL LENGUAJE EN LA EDUCACIÓN
- El lenguaje educativo en una metafísica no ontológica
- El lenguaje como problema en la investigación socio-educativa
- Lenguaje y hermenéutica: implicaciones para la docencia
- El aprendizaje del lenguaje y los saberes necesarios para la educación de hoy
- Reflexiones sobre el lenguaje matemático y su incidencia en el aprendizaje significativo
- Aula, lenguaje y educación
- EL LENGUAJE EN LA TRANSFORMACIÓN SOCIAL
- El uso del lenguaje, más allá de las normas
- Aportes de la teoría del discurso para comprender la relación universidad y sociedad
- El lenguaje de la inclusión: un aprendizaje de doble vía en el ámbito universitario

SOPHIA

Colección de Filosofía de la Educación

Número 20 / enero-junio de 2016

ISSN impreso 1390-3861 / ISSN electrónico 1390-8626

Indexada en:

 Sistema Regional de Información en línea para Revistas Científicas de América Latina, El Caribe, España y Portugal.

 Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico.

 Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades.

 Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa de la Universidad Nacional Autónoma de México.

 Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal.
En proceso de evaluación



UNIVERSIDAD POLITÉCNICA SALESIANA DEL ECUADOR

SOPHIA, Colección de Filosofía de la Educación es una publicación filosófica-científica de la Universidad Politécnica Salesiana (UPS), tiene una periodicidad semestral, cuyo primer número apareció en junio de 2006. El objetivo de SOPHIA es teorizar la educación desde un punto de vista filosófico, con datos de la psicología individual y colectiva, de las experiencias de enseñanza-aprendizaje, de la sociología, de la cultura y del desarrollo de las ciencias empíricas, para renovar, actualizar y articular mejor el nivel conceptual, procedimental y experiencial de las ciencias de la educación. La revista promueve la difusión de artículos de carácter monográfico que sean inéditos, científicamente contruidos, con un método que articule adecuadamente el análisis y la síntesis; que sean propositivos, en el núcleo de la Filosofía de la Educación. Se edita en versión impresa (ISSN: 1390-3861) y electrónica (ISSN: 1390-8626).

La administración de SOPHIA se realiza a través de los siguientes parámetros:

La revista utiliza los sistemas anti plagio  

Los artículos cuentan con código de identificación (*Digital Object Identifier*) 

El proceso editorial se gestiona a través del *Open Journal System* 

Es una publicación de acceso abierto (*Open Access*)
con licencia *Creative Commons*



Las políticas *copyright* y de uso *post print*, se encuentran publicadas en el Repositorio de Políticas de Autoarchivo *SHERPA/ROMEO*.

Los artículos de la presente edición pueden consultarse en:

- <http://revistas.ups.edu.ec/index.php/sophia>
- <http://www.ensayistas.org/critica/revistas.htm>
- <https://www.redib.org>
- <http://www.iisue.unam.mx/iresie>
- <http://iresie.unam.mx>
- <http://clase.unam.mx>

Rector

Javier Herrán Gómez, sdb

Vicerrector Académico General

Luis Tobar Pesántez

Vicerrector Docente

Fernando Pesántez Avilés

Vicerrector de Investigación

Juan Pablo Salgado

Vicerrectores de sede

César Vásquez (Cuenca)

José Juncosa Blasco (Quito)

Andrés Bayolo Garay (Guayaquil)

Sophia: Colección de Filosofía de la Educación, publicación semestral, N.º 20, enero-junio de 2016. Editora responsable: Floralba del Rocío Aguilar Gordón.

Domicilio de la publicación: Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador. Casilla postal: 2074, Cuenca-Ecuador. Teléfono: (+5397) 2831745, Cuenca-Ecuador. Correo electrónico: revista-sophia@ups.edu.ec

© SOPHIA. Colección de Filosofía de la Educación.

Impreso en Ecuador

Los conceptos expresados en los artículos competen a sus autores. Se permite la reproducción de textos citando la fuente.

CONSEJO DE PUBLICACIONES

Javier Herrán Gómez, sdb
PRESIDENTE

Juan Bottasso Boetti, sdb
Teodoro Rubio Martín
José Juncosa Blasco
Jaime Padilla Verdugo
Floralba Aguilar Gordón
Sheila Serrano Vicenti
Fabricio Freire Morán
John Calle Sigüencia
Armando Grijalva Brito
Alexandra Martínez Flores
Mónica Ruiz Vásquez

Luis Álvarez Rodas
EDITOR GENERAL

CONSEJO EDITORIAL INTERNO

P. Rómulo Sanmartín García (Director), Universidad Politécnica Salesiana
Floralba del Rocío Aguilar Gordón (Editora responsable),
Universidad Politécnica Salesiana
Jessica Lourdes Villamar Muñoz, Universidad Politécnica Salesiana
Ximena Andrade Cáceres, Universidad Politécnica Salesiana
Laura Elizabeth Montenegro, Universidad Politécnica Salesiana
Robert Fernando Bolaños Vivas, Universidad Politécnica Salesiana
Guillermo Urgilés Campos, Universidad Politécnica Salesiana

CONSEJO EDITORIAL EXTERNO

GUISEPPE ABBÁ

Universidad Pontificia Salesiana de Roma - Italia

FERNANDO ACEVEDO CALAMET

Centro Universitario Regional del Noreste, Universidad de la República. Montevideo
- Uruguay

MARÍA ELENA ARRIAGADA ARRIAGADA

Universidad Bernardo O'Higgins, Santiago - Chile

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Santiago –Chile

WILLIAM DARÍO ÁVILA DÍAZ

Observatorio Multidisciplinario para la construcción del Conocimiento – OBSKNOW
Bogotá DC - Colombia

JOSÉ ALCIDES BALDEÓN ROSERO

Universidad San Jorge de Zaragoza - España

PATRICIA BRAVO

Universidad Nacional de Chimborazo - Ecuador

DIEGO ALBERTO BELTRÁN

Universidad Nacional de Rosario - Argentina

JOSÉ ÁNGEL BERMÚDEZ GARCÍA

Universidad Pedagógica Experimental Libertador - Venezuela

NELDO CANDELERO

Universidad Nacional de Rosario - Argentina

ELSA BEATRIZ CÁRDENAS SEMPÉRTEGUI

Universidad Técnica Particular de Loja (Utpl) - Ecuador

FABIÁN CASTIGLIONE

Instituto Superior de Formación - Docente Espíritu Santo - Argentina

JOSÉ CAVALCANTE LACERDA JUNIOR

Secretaría de Cultura del Estado de Amazonas, Manaus-Amazonas-Brasil

JUAN CEPEDA H.

Universidad Santo Tomás - Colombia

CARLOS DELGADO

Universidad de La Habana - Cuba

RAIMUNDO DE TEIXEIRA BARRADAS

Universidad del Estado de Amazonas (UEA), Manaus-Amazonas - Brasil

JUAN LUIS FUENTES

Universidad Complutense de Madrid, Madrid - España

JEAN CARLOS GARCÍA

Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Quito

JOSÉ ENRIQUE GÓMEZ ALVAREZ

Universidad Panamericana y Asociación Filosófica, México

VIRGINIA GONFIANTINI

Multiversidad Mundo Real Edgar Morin, México

JOSÉ LUIS GÓMEZ-MARTÍNEZ

Profesor Emérito del Departamento de Lenguas Románicas de la Universidad de Georgia. EE. UU.

JUAN CARLOS GRIJALVA

Assumption College, Condado de Worcester, Massachusetts - EE.UU.

PABLO MANUEL GUADARRAMA GONZÁLEZ

Universidad Central de las Villas, Santa Clara - Cuba

SAMUEL GUERRA BRAVO

Pontificia Universidad Católica del Ecuador - Quito

LUCILA GUTIÉRREZ SANTANA

Universidad de Colima, Colima - México

JOSÉ LUIS GUZÓN NESTAR

Universidad Pontificia de Salamanca (UPSA), Burgos - España

ANDRES HERMANN ACOSTA

Universidad Nacional de Educación – Ecuador

ÉDISON FRANCISCO HIGUERA AGUIRRE

Pontificia Universidad Católica del Ecuador - Quito

KUREETHADAM JOSHTROM

Universidad Pontificia Salesiana de Roma - Italia

GERARDO MARCELO KAHAN

Universidad de Rosario - Argentina

SEBASTIÁN KAUFMANN SALINAS

Universidad Alberto Hurtado, Santiago - Chile

JOSÉ ANTONIO LAGO

Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela

RAMÓN LUCAS LUCAS

Pontificia Universidad Gregoriana de Roma - Italia

MAURO MANTOVANI

Universidad Pontificia Salesiana de Roma - Italia

JULIO ALBERTO MÁRQUEZ LANDA

Nafinsa- Fonep y Grupo Qualinet - México

SERGIO MENA MUÑOZ

Universidad Complutense de Madrid - España

JAIR MIRANDA DE PAIVA

Universidad Federal de Espíritu Santo (UFES) Centro Universitario Norte de Espíritu Santo, San Mateo, Es - Brasil

JUAN ANTONIO NICOLÁS MARÍN

Universidad de Granada - España

DORYS ORTIZ

Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Quito

LUIS PORTA

Universidad Nacional de Mar del Plata - Argentina

RIGOBERTO PUPO

Universidad de La Habana - Cuba

RAFAEL REPISO CABALLERO

Universidad Internacional de la Rioja (UNIR), Logroño - España

ALBERTO ISAAC RINCÓN RUEDA

Observatorio Multidisciplinario para la construcción del Conocimiento – OBSKNOW Bogotá DC - Colombia

LUIS ROSÓN GALACHE

Universidad Pontificia Salesiana de Roma - Italia

MARÍA JOSÉ RUBIO

Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Sede Ibarra - Ecuador

DAMIAN SALCEDO MEGALES

Universidad Complutense de Madrid - España

DAMIÁN SÁNCHEZ SÁNCHEZ

Centro Universitario de Espíritu Santo (UNESC), Colatina – Espíritu Santo, Brasil.

SANDRA SIQUEIRA

Facultad Salesiana Don Bosco Manaus - Amazonas - Brasil

DAVID ALFONSO SOLÍS NOVA

Universidad Católica de la Santísima Concepción, Concepción - Chile

JOSÉ TRANIER

Universidad Nacional de Rosario, Argentina

CARMEN VARGUILLAS

Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela

JAIME YANES GUSMÁN

Academia de Estudios e Investigación Complexus Edgar Morin (AEICEM), Santiago - Chile

UNIVERSIDAD POLITÉCNICA SALESIANA DEL ECUADOR

Javier Herrán Gómez, sdb

Rector

© Universidad Politécnica Salesiana
Turuhuayco 3-69 y Calle Vieja
Casilla postal 2074
Cuenca, Ecuador.
Teléfono: (+593 7) 2 050 000
Fax: (+593 7) 4 088 958
E-mail: srector@ups.edu.ec

CANJE

Se acepta canje con otras publicaciones periódicas.

Dirigirse a:

Secretaría Técnica de Comunicación y Cultura
Universidad Politécnica Salesiana
Av. Turuhuayco 3-69 y Calle Vieja
Casilla postal 2074
Cuenca, Ecuador.

PBX: (+593 7) 2 050 000 - Ext. 1182

Fax: (+593 7) 4 088 958

Correo electrónico: rpublicas@ups.edu.ec

www.ups.edu.ec

Cuenca - Ecuador

Sophia, Colección de Filosofía de la Educación, publicación semestral, N.º 20,
enero-junio de 2016.

Editora responsable: Floralba del Rocío Aguilar Gordón.

Diseño: Editorial Universitaria Abya-Yala. Av. 12 de Octubre N22-22 y Wilson
UPS-Bloque A.

Telf.: (+593 2) 2 506 247, Quito-Ecuador.

Correo electrónico: editorial@abyayala.org

Impresión: Centro Gráfico Salesiano (Antonio Vega Muñoz 10-68 y General Torres).

Telf.: (+593 7) 2 831 745, Cuenca-Ecuador.

Correo electrónico: centrograficosalesiano@lms.com.ec

CÓDIGO DE ÉTICA

Autores

El/ la/ los autor/es garantizan la autoría y originalidad del manuscrito presentado, así mismo, se responsabilizan de su contenido y de haber contribuido a la concepción, diseño y realización del trabajo, análisis e interpretación de datos, y de haber participado en la redacción del texto y sus revisiones, así como en la aprobación de la versión que finalmente se remite.

El/ la/ los autor/es certifican que este trabajo no ha sido publicado, ni está en vías de consideración para su publicación en otra revista; además que los resultados que respaldan este trabajo no han sido publicados en artículos científicos de otras revistas.

El/ la/ los autor/es deberán certificar las fuentes y los aportes presentados en su artículo, los mismos que habrán de estar disponibles para el editor, en caso de que se requiera evidencia de la investigación.

El/ la/ los autor/es declaran además estar libres de cualquier asociación personal o comercial que pueda suponer un conflicto de intereses en conexión con el artículo remitido, así como el haber respetado los principios éticos de investigación y la inclusión adecuada de cada una de las personas que colaboraron en el desarrollo de este trabajo investigativo.

En caso de que exista un error en la publicación, el autor deberá notificarlo inmediatamente al editor y enviar la información correctiva, para que sea rectificado, mediante fe de erratas, en la parte inferior del artículo.

Revisores

Los artículos publicados en esta revista son revisados por pares expertos, profesionales de prestigio, quienes evalúan la calidad científica y académica de los mismos, en el proceso llamado (peer review), donde la identidad de los autores y la de los evaluadores es anónima. Una vez recibida la calificación de los evaluadores académicos se procede a la aceptación o desestimación del artículo.

Por respeto a los autores se fija un tiempo para el proceso de revisión, el mismo que va en concordancia con el cronograma del proceso editorial, los revisores deben ser estrictos con el mismo o notificar con antelación si no podrán cumplir con la solicitud de revisión.

Todos los manuscritos recibidos en esta revista son considerados confidenciales durante el proceso de revisión.

La revisión de los manuscritos se realiza de forma objetiva sin que medie ningún tipo de preferencia, al tratarse de pares ciegos; además se siguen protocolos de revisión enviados por la revista y lineamientos especificados en las normas para autores que se encuentran en sistema de administración de la revista (OJS).

Los revisores deberán notificar inmediatamente al editor en caso de observar similitudes a otras investigaciones anteriormente publicadas o si evidencian ausencia de referencias por parte del autor.

Editores

10


Los editores serán los encargados de emitir la decisión final para la publicación de un artículo, fundamentando su decisión solo en aspectos de pertinencia en la temática de la revista, originalidad, aporte científico y claridad y en la evaluación crítica de los árbitros; no discrimina género, edad, raza, procedencia, tendencia sexual o tendencia política

Los editores y su consejo editorial se comprometen a mantener confidencialidad acerca de los revisores, autores, así como del contenido expuesto en los manuscritos, respetando la integridad del proceso editorial.

Los editores y su consejo editorial se comprometen a respetar la propiedad intelectual de los artículos sometidos a revisión.

Los editores garantizan que se respetarán los tiempos del proceso editorial, dentro del cual se consideran 30 días para la aceptación o desestimación del manuscrito y 30 días para la evaluación por pares científicos anónimos, favoreciendo al mantenimiento de la vigencia de la información presentada.

SOPHIA

FILOSOFÍA DEL LENGUAJE Y EDUCACIÓN
Philosophy of the Language
and Education

SUMARIO

EDITORIAL 15-18

ARTÍCULOS/ARTICLES

ACERCAMIENTO AL DESARROLLO Y A LA COMPRENSIÓN DEL LENGUAJE

Approximation to the development and to the comprehension of the language

EL LENGUAJE INCORPORADO DESDE Y PARA LA COGNICIÓN INCORPORADA
The embody language from and to the embody cognition
Rómulo Ignacio San Martín García 23-66

¿POR QUÉ EL ESTUDIO DEL LENGUAJE ES FUNDAMENTAL PARA LA COGNICIÓN?
Why the study of language is essential for cognition?
Jonathan Arturo Vivas Herrera 67-85

HERMENÉUTICA DEL LENGUAJE SIMBÓLICO DESDE LA COMUNIDAD
DE COMUNICACIÓN
Hermeneutics of symbolic language from the communication
community
Mauro Rodrigo Avilés Salvador y Jorge Antonio Balladares Burgos . . . 87-103

REFLEXIONES SOBRE EL NOMBRAR A PARTIR DE LA COMPRENSIÓN
DEL LENGUAJE DE SAUL KRIPKE
Reflections on naming from Saul Kripke's language comprehension
William Orlando Cárdenas-Marín 105-118

USOS DEL LENGUAJE EN LA EDUCACIÓN Uses of the language in the education

EL LENGUAJE EDUCATIVO EN UNA METAFÍSICA NO ONTOLÓGICA
Educational language in a not ontological metaphysics
Edison Francisco Higuera Aguirre 121-138

EL LENGUAJE COMO PROBLEMA EN LA INVESTIGACIÓN SOCIO-EDUCATIVA
The language as a problem in socio-educational research
José Ángel Bermúdez García y Jean Carlos García Zacarías 139-159

LENGUAJE Y HERMENÉUTICA: IMPLICACIONES PARA LA DOCENCIA
Language and hermeneutics: implications for teaching
Darwin Joaquín Robles y Doris Noemy Ortiz Granja 161-178



EL APRENDIZAJE DEL LENGUAJE Y LOS SABERES NECESARIOS
PARA LA EDUCACIÓN DE HOY
Learning the language and required knowledge
for the education of today
Sandra Elizabeth Carbajal García 179-196

REFLEXIONES SOBRE EL LENGUAJE MATEMÁTICO Y SU INCIDENCIA
EN EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO
Reflections on the mathematical language and its incidence
in the significant learning
*Luis Alberto Puga Peña, Jhony Mauro Rodríguez Orozco
y Alba Marlene Toledo Delgado* 197-220

AULA, LENGUAJE Y EDUCACIÓN
Classroom, language and education
Guillermo Urgilés Campos 221-244

**EL LENGUAJE EN LA TRANSFORMACIÓN SOCIAL
The language in the social transformation**

EL USO DEL LENGUAJE, MÁS ALLÁ DE LAS NORMAS
The use of language, beyond the rules
Elizabeth Montenegro Guevara 247-266

APORTES DE LA TEORÍA DEL DISCURSO PARA COMPRENDER
LA RELACIÓN UNIVERSIDAD Y SOCIEDAD
Contributions of discourse theory to understand the university
and society relationship
Pedro Bravo Reinoso 267-286

EL LENGUAJE DE LA INCLUSIÓN: UN APRENDIZAJE DE DOBLE VÍA
EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO
The language of the inclusión: a learning of double way
in the university setting
Teresa Carbonell Yonfá y Rodrigo Muñoz Contreras 287-312

NORMAS EDITORIALES / *EDITORIAL GUIDELINES* 315-339

CONVOCATORIAS 2016 - 2024 / *ANNOUNCEMENTS 2016 - 2024* 343-358



EDITORIAL

La Revista Sophia, se complace en presentar el número 20 de su colección. El eje temático que en esta oportunidad orienta las reflexiones del presente número es: Filosofía del lenguaje y educación.

El estudio del lenguaje constituye un tema apasionante que atrae la atención de filósofos, lingüistas, semióticos, hermeneutas y en general de muchos investigadores del siglo XX y de principios del siglo XXI. Sin embargo, a pesar de la diversidad de teorías recientes, siempre existirá algo más que decir sobre el lenguaje y sobre la filosofía del mismo.

Es así como en este volumen de Sophia se explican algunos aspectos relevantes de la filosofía del lenguaje, tales como: el origen, la esencia, el desarrollo, las formas, el significado, la comprensión, la interpretación, el entendimiento, la simbolización, el problema de la verdad, el propósito y el uso del lenguaje; se analiza el problema y el lugar del lenguaje en los procesos educativos; se considera el aprendizaje y la instauración del lenguaje; el aprendizaje del lenguaje y la docencia; la función del lenguaje en la sociedad; la incidencia del lenguaje en la relación universidad-sociedad; se presentan algunas proyecciones, experiencias y sistematizaciones sobre la incidencia del lenguaje en la construcción del conocimiento; en general se muestran las relaciones existentes entre el lenguaje y el mundo del sujeto, es decir, se revisan las relaciones existentes entre lo lingüístico y lo extralingüístico, o entre el lenguaje y el pensamiento; se reflexiona acerca de la actividad lingüística en su conjunto, de la pragmática y de la semántica en particular.

Los contenidos expuestos en este nuevo número se caracterizan por ser actuales y comprensibles. En su conjunto, los artículos aquí publicados tienen un carácter inspirador de nuevas iniciativas, integrador de saberes y de carácter multidisciplinario.

Estructura

Esta edición consta de trece artículos aprobados, distribuidos en tres grandes secciones organizadas bajo la siguiente estructura:

1. Acercamiento al desarrollo y a la comprensión del lenguaje
2. Usos del lenguaje en la educación
3. El lenguaje en la transformación social

La sección denominada: “Acercamiento al desarrollo y a la comprensión del lenguaje”, presenta cuatro artículos:

El primer documento titulado *El lenguaje incorporado desde y para la cognición incorporada*, de la autoría de Rómulo Sanmartín García, fundamenta su origen en la evolución de la especie humana y en los contornos de la estructura cerebral actual del hombre; considera que en el cerebro hay continuidad: las áreas sensoriales reciben estímulos y se produce el lenguaje conceptual. Explica que la dimensión lingüística es la facultad que articula lo sustancial de la facultad fonética humana, con los elementos del ambiente. En tal sentido, el lenguaje incorporado permite el paso de una explicación, comprensión y aplicación del lenguaje, enfocado desde el objeto y la cosa, a una centrada en la articulación de las cosas desde la estructura cerebral cognitiva-lingüística.

El segundo artículo ¿Por qué el estudio del lenguaje es fundamental para la cognición?, realizado por Jonathan Vivas Herrera sostiene que antes de la segunda mitad del siglo XX, el estudio del lenguaje no había presentado mayor interés en relación a la cognición. El objetivo de este documento es analizar la incidencia del lenguaje en la cognición, en tal sentido, considera al lenguaje como elemento constitutivo de la cognición.

El tercer manuscrito, *Hermenéutica del lenguaje simbólico desde la comunidad de comunicación*, elaborado por Mauro Rodrigo Avilés Salvador y Jorge Antonio Balladares Burgos, plantea la importancia del lenguaje simbólico y el papel que para su comprensión tiene la comunidad de comunicación. Además, considera que el camino para ello es una lectura desde la hermenéutica analógica centrada en lo antropológico.

El cuarto escrito, *Reflexiones sobre el nombrar a partir de la comprensión del lenguaje de Saul Kripke*, estructurado por William Orlando Cárdenas Marín, analiza el problema del “nombrar”, tratado por diversos autores en el marco de la filosofía del lenguaje; intenta responder a la posible intercambiabilidad propuesta ante el tema de nombres y descripciones. Además, realiza un análisis del sentido y del significado en las proposiciones.

La sección titulada: “Usos del lenguaje en la educación”, está conformada por seis artículos, así:

El primero, *El lenguaje educativo en una metafísica no ontológica*, de la autoría de Edison Francisco Higuera Aguirre realiza un recorrido en el que recuerda las principales posiciones metafísicas desarrolladas a lo largo de la historia de Occidente. Considera que el docente tiene dos alternativas de uso del lenguaje, o como medio de dominación o como canal de apertura al Otro. Explica que el lenguaje puede ser considerado como categoría metafísica, dentro de un paradigma metafísico no ontológico; el lenguaje es presupuesto y condición de apertura al Otro.

El segundo, *El lenguaje como problema en la investigación socio-educativa*, elaborado por José Bermúdez y Jean Carlos García, considera que el lenguaje constituye el medio para comunicar el saber gestado desde los diferentes procesos investigativos. Explica que la acción científica educativa ha estado saturada por un lenguaje de carácter racionalista, lógico-instrumental, objetivista y fragmentario propio del paradigma positivista imperante. El objetivo del artículo es describir los significados del lenguaje como problema filosófico de la investigación socioeducativa en el contexto de la nueva narratividad científica postmoderna. Sostiene la necesidad de superar los códigos lingüísticos-epistemológicos positivistas para dar paso hacia un nuevo lenguaje científico.

El tercero, *Lenguaje y hermenéutica: implicaciones para la docencia*, desarrollado por Darwin Joaqui Robles y Dorys Noemí Ortiz Granja, se plantea como objetivo comprender el lenguaje, aclarar su naturaleza hermenéutica y entender sus implicaciones en la docencia, donde las personas tienen dificultades para entenderse mutuamente debido a las diversas connotaciones que pueden tener las palabras.

El cuarto, *El aprendizaje del lenguaje y los saberes necesarios para la educación de hoy*, de la autoría de Sandra Elizabeth Carbajal García, aborda el tema del aprendizaje de la lengua en relación con los saberes necesarios para la educación de hoy y del futuro; es así como reflexiona acerca de la función del lenguaje en la formación del ser humano; considera a la comprensión intelectual e intersubjetiva como vía de dilucidación de la realidad y del texto. Además, explica el proceso de la producción de significados en relación con los derechos del buen vivir, la adquisición y el uso de conceptos en el tratamiento interpretativo del lenguaje.

El quinto, *Reflexiones sobre el lenguaje matemático y su incidencia en el aprendizaje significativo*, realizado por Luis Alberto Puga Peña; Jhony Mauro Rodríguez Orozco y Alba Marlene Toledo Delgado, presenta la relación existente entre lenguaje, conocimiento y aprendizaje como una oportunidad para contribuir en la mejora de los procesos educativos. El objetivo de este artículo es propiciar un espacio de reflexión sobre la relación existente entre el lenguaje matemático y el aprendizaje-conocimiento de la matemática. Además, expone la necesidad de un cambio de enfoque y de mediación del proceso de aprendizaje-enseñanza de la matemática.

El sexto, *Aula, lenguaje y educación*, elaborado por Guillermo Urquigilés Campos, considera que la educación es un proceso vital que compromete toda la vida de la persona y que todo proceso educativo se fundamenta en el lenguaje. En este sentido, el objetivo de este documento es explicar la incidencia que tiene el lenguaje dentro del campo educativo y concretamente en el aula de clase.

La sección titulada “El lenguaje en la transformación social”, está constituida por los tres artículos que a continuación se describen:

El primero intitulado *El uso del lenguaje, más allá de las normas*, elaborado por Laura Elizabeth Montenegro Guevara, realiza una reflexión, estableciendo un paralelo entre la Psicología Social y la Psicología del Lenguaje, entendiendo que ambas están reguladas por normas y pautas sociales más allá de lo prescriptivo y normativo, implícitas en las normas institucionales sobre el uso del lenguaje y la semántica del discurso utilizada en la actualidad.

El segundo, *Aportes de la teoría del discurso para comprender la relación universidad y sociedad*, de la autoría de Pedro Bravo Reinoso, tiene por objetivo analizar la relación entre universidad y sociedad, tal como fue conceptualizada en los debates de reforma universitaria de segunda mitad de siglo XX en el Ecuador. Para ello considera las propuestas realizadas por tres intelectuales y rectores universitarios: Alfredo Pérez Guerrero, Manuel Agustín Aguirre y Hernán Malo. El artículo asume una perspectiva del análisis crítico del discurso, se apoya en la perspectiva teórica de Foucault y de semiólogo Eliseo Verón.

El tercero titulado, *El lenguaje de la inclusión: un aprendizaje de doble vía en el ámbito universitario*, desarrollado por Teresa Carbonell Yonfá y Rodrigo Muñoz Contreras, presenta una reflexión sobre la discriminación en contextos institucionales educativos, a partir de hallazgos tomados de una experiencia piloto realizada por el Departamento de Bienestar Estudiantil de la Universidad Politécnica Salesiana (UPS) con estudiantes con algún tipo de discapacidad, autodenominados grupo *ASU Otriedad*, para intercambiar visiones con otros estudiantes de la UPS, y sensibilizar, a través de talleres vivenciales, sobre su situación personal y académica.

La diversidad contextual, analítica y reflexiva reflejada en las ideas expuestas por los autores de este número 20 de Sophia, como de todos los números anteriores, tiene como finalidad abrir nuevos espacios para la generación de otras investigaciones; promover el análisis-crítico-reflexivo y propositivo tendientes a la construcción y al re-direccionamiento del pensamiento.

La Revista Sophia, agradece a todos los autores y lectores que a lo largo de estos diez años han hecho posible que la Colección se vaya consolidando y fortaleciendo. Sin ustedes no hubiese sido factible entregar a la comunidad científica los diferentes números hasta ahora difundidos.

Floralba del Rocío Aguilar-Gordón

Acercamiento al desarrollo
y a la comprensión del lenguaje
*Approximation to the development
and to the comprehension
of the language*

EL LENGUAJE INCORPORADO DESDE Y PARA LA COGNICIÓN INCORPORADA

The embody language from and to the embody cognition

RÓMULO IGNACIO SAN MARTÍN GARCÍA*
Universidad Politécnica Salesiana/Ecuador
rsanmartin@ups.edu.ec

Resumen

El lenguaje incorporado desde y para la cognición incorporada fundamenta su origen en la evolución de la especie humana y en los contornos de la estructura cerebral actual del hombre. En el cerebro hay continuidad: las áreas sensoriales reciben estímulos, a los que se pone la voz, propio de la especie, y se produce el lenguaje conceptual; sobre esta base se separa lo que es sensorial de los términos y se llega a niveles de alta abstracción. Así se da razón, que la dimensión lingüística es la facultad que articula lo sustancial de la facultad fonética humana, con los elementos del ambiente. Por lo tanto, se rechaza las explicaciones lingüísticas tanto del internalismo como las del externalismo, que absolutizan sea la facultad o la periferia respectivamente.

Este lenguaje incorporado permite el paso de una explicación, comprensión y aplicación del lenguaje, enfocado desde el objeto y la cosa, a una centrada en la articulación de las cosas desde la estructura cerebral cognitiva-lingüística.

Los ejes que se desarrollan son: 1. La contextualización del lenguaje en los marcos del desarrollo de la especie humana, que capitaliza las expresiones evolutivas de las especies anteriores. 2. La ubicación del proceso lingüístico en la estructura cerebral. 3. El condicionamiento del sistema motor en la formación y construcción del lenguaje. 4. La discusión externalista e internalista de la naturaleza de la lengua. 5. La naturaleza del lenguaje incorporado dentro de la cognición.

La metodología empleada es inductiva-deductiva-hermenéutica. Se parte de la configuración del cerebro somato-sensorial, que no es lingüístico, en donde se inserta el lenguaje como la forma de construir el conocimiento, pasando de una forma corporal-sensorial a una lingüística digital.

Palabras claves

Lenguaje incorporado, cognición incorporada, evolución humana, genético, periferia.

Forma sugerida de citar: San Martín García, Rómulo Ignacio (2016). El lenguaje incorporado desde y para la cognición incorporada. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, 20(1), pp. 21-64.

* Ph.D. en Filosofía. Director de la Carrera de Filosofía y Pedagogía-Docente investigador en cerebro y ciencias cognitivas.

Abstract

The embody cognition from and to the embody cognition, set the origin of language in the evolution of the human species and the contours of the current cerebral structure of the man. In the brain there is continuity: sensory areas receive stimuli, which gets the voice, of the species, and occurs the conceptual language; on this basis separates what is sensory terms and reach high abstraction levels. Thus is given "the why", that the linguistic dimension is the faculty that articulates substantially phonetic faculty human, with the elements of the environment. Therefore, refuses the linguistic explanations both the internalism as the the externalism, which absolutizan be the faculty or the periphery, respectively.

This embody language allows the passage of an explanation, understanding and application of the language, approached from the object and the thing, to one focusing on the articulation of the things from the cognitiva-linguística brain structure. The axes that are developed are: 1. the contextualization of the language in the frames of the development of the human species, which capitalizes on evolving expressions of the previous species. 2. the location of the linguistic process in the brain structure. 3. the conditioning of the motor system in the formation and construction of the language. 4. the externalism and internalism of the nature of the language discussion. 5. The nature of the language incorporated into cognition.

The methodology used is inductiva-deductiva - hermeneutics. Part of the configuration of the somato-sensory brain, which is not linguistic, where is inserted the language as the way to build knowledge, from a corporal-sensorial form to a digital language.

Keywords

Embody language, embedded cognition, human evolution, genetic, periphery.

Introducción

El lenguaje incorporado desde y para la cognición incorporada se ubica de frente al problema del habla desincorporada y dominada por el objeto y, al mismo tiempo, en los contornos de la estructura cerebral humana velada.

El terreno de la cognición incorporada arranca desde la inclusión de la física en los campos matemáticos, luego de la química-biología en un nivel teórico más amplio, luego del comportamiento en la psicología de la mente y, por fin, de la cognición en la estructura del cerebro; en esta última tiene un rol fundamental la facultad del lenguaje. Se alcanza, por medio de esta inclusión, la administración y comprensión de la perturbación en un marco teórico más complejo.

El objetivo del trabajo es pasar de una explicación, comprensión y aplicación del lenguaje, enfocado desde el objeto y la cosa, a una centrada en la articulación de las cosas desde la estructura cerebral cognitiva-lingüística. En este sentido, no se sostienen epistemológicamente las versiones de la naturaleza del lenguaje, ni las externalistas-empiristas, ni las internalistas-racionalistas.

El esquema que se sigue es:

- La contextualización del lenguaje en los marcos del desarrollo de la especie humana, que capitaliza las expresiones evolutivas de las especies anteriores.

- La ubicación del proceso lingüístico en la estructura cerebral.
- El condicionamiento del sistema motor en la formación y construcción del lenguaje.
- La discusión externalista e internalista de la naturaleza de la lengua.
- La naturaleza del lenguaje incorporado dentro de la cognición.

La metodología empleada es inductiva-deductiva-hermenéutica. Se parte de la configuración del cerebro somato-sensorial, que llega a una estación sin salida. En este estado surge el lenguaje como la forma de construir el conocimiento en una forma más digital, por tanto menos empírica. A nivel de deducción se constata la inconsistencia de las formas externalistas/internalistas del lenguaje, por lo que se tiene luces para interpretar la constitución aproximativa de la filosofía del lenguaje.

Los resultados de la investigación son: que el lenguaje tiene una naturaleza dual, pues articula lo externo-ambiental e interno-genético, dando como resultado una naturaleza lingüística original que sostiene tanto el conocer y el pensar incorporado.

Las proyecciones del estudio son: el mayor conocimiento de las áreas cerebrales permite una comprensión de la reciprocidad del lenguaje y del conocimiento; más aún la relativa dependencia que tiene el área frontal y la lingüística de la dimensión somato-sensorial. Las especulaciones lingüísticas quedan fuera de concurso, puesto que no hay ningún nivel de lengua sin datos funcionales y estructurales del cerebro. Esto da lugar a diseñar mecanismos pedagógicos más rigurosos en la enseñanza/aprendizaje de la lengua, puesto que esta no es sólo aspirar y respirar y conjunción de sonidos fonéticos, o sea sólo una cuestión de voz, sino un mecanismo de diálogo inicial entre la cosa y la voz y, posteriormente, la misma palabra como creadora de nuevas palabras.

Contextualizando el lenguaje en los marcos de la Cognición incorporada

La intención del conocer es incorporarse, saliendo de su determinación desde la cosa y el objeto, pero no como su última fuente de verificación, sino como una manera de representar de modo riguroso aunque fenoménicamente el conocer; no por ello se debe aludir a una experiencia de terminación de la cognición, sino más bien a una concreción pragmática del conocer. El conocimiento realizado en el cuerpo es la estigmatización en la materia de las relaciones mentales, que son sin cuerpo y que lo

sacan de la indiferencia ubicándolo en una infinidad de ángulos, en los cuales se tiene una visión diversa. El conocimiento da a las realidades corporales un ángulo definido, dilucidación diversa, perspectiva nueva; además, transformación, desintegración y reconstrucción, así como renovación.

El conocer, determinado desde el objeto, es para el hecho y la *res*, pero no de la cognición; mientras más poder tenga la cosa y la materia, existe menos posibilidad de desarrollar la relación con el cerebro-mente. El conocer se ha asociado a la geografía, por ello es determinado: el suelo, que satisface las necesidades biológicas y antropológicas, es el mismo desde el cual se irá formateando el conocimiento general clásico, pero no el de la ciencia en sentido moderno. Además el suelo contextualiza, pone dentro de la circunstancia, implica la contextualización del conocer; es un ‘conocer embarrado’: embarrado tanto en el sentido de poner barro, conforme está relacionado con el suelo, como también que tiene barras, en el sentido que está prisionero de las categorías sintéticas de las cosas. Todo esto lleva a conocer desde el sentido común, al estilo aristotélico y en menor escala, pero no por ello menos influyente, al mecanicismo. Esto es lo que se conoce como el conocimiento por referencia o por extensión, el cual tiene estas características:

Referencialidad: Significa que la ciencia o los enunciados de la ciencia no son vacuos. Se refieren a ‘algo’. Pregunta provocativa: ¿los números tienen referencia?

Sistematicidad deductiva: La lógica silogística entendía que todos los principios se podían deducir del precedente por reglas silogísticas (Aristóteles, 1994). De esta posición nace una posición de la *verdad* que conlleva las notas de adecuación y necesidad (De Aquino, 2010: I, 16, 1).

Tales características implican también al mecanicismo, pues es cosista: Por el lado de la teoría Mecanicista se tiene a Descartes (2005); Craver & Darden (2005); Des Chene (2001); Machamer, Darden, & Craver (2000), (Glennan, 2002). Si bien se supera la visión aristotélica, sin embargo, permanece el conocimiento asociado al mundo de los cuerpos, centrado en el análisis de las potencialidades de la materia bajo la categoría de relación.

El Mecanicismo desconfía de los elementos psíquicos y espirituales. No le gusta lo que pone el sujeto, aquello que viene desde el interior, de las profundidades. Por ello es:

- Es funcionalista, en cuanto que está sostenido por los criterios de *Función- fin*: En el sentido de ‘ser instrumento de’ un determinado fin.; sus explicaciones son finalistas.

- Pone fuerza en la ‘totalidad’, en la cual la parte empata perfectamente, y no puede ser extraña. La realidad es un rompecabezas para empatar las partes; las partes son independientes del todo que conforman. La categoría privilegiada es la de elemento, la de componente último. Y las explicaciones son dadas, no en término de fin, sino en término de causa; por ejemplo: se da la causa de ‘x’ que se comporta de tal modo, y su relación que cumple con el todo es dejada de lado, no interesa; no se trata de un organismo. Tales relaciones y el movimiento son matematizables. Entonces esta nace en relación a los cuerpos y al movimiento. Ello implica que desde los cuerpos viene sólo el contar; desde el movimiento sólo el ver, pero combinando los dos adviene el cálculo. El Mecanicismo está referido siempre al exterior. Eso es para esta geometría. ¿Se podría salir de ésta? (Doumas, Hummel, & Sandhofer, 2008), realmente No.

La cognición incorporada, en cambio, es la relación entre el cerebro-mente y la materia. El conocer es incorporado puesto que los mecanismos mentales no materiales, a los cuales bien se los llamaría en estado puro y desincorporado, se materializan en los actos del conocer en términos de sujeto y objeto. La versión *res cognitae* se plasma en la estructura antropológica cognitiva, adquiriendo una dimensión extensiva del conocer. Es el mismo acto de encarnarse, por el cual la realidad no material se inserta en la extensión material. El conocimiento no se desarrolla en niveles mentales, sin relaciones; la experiencia misma indica la necesidad de aprender, para lo cual hay una constante de apuntalarse externamente y tener en cuenta el ambiente donde se desarrolla (McClamrock, 1995). Esta es una producción del conocimiento de manera extensiva. La estructura cognitiva, casi como reflejo ‘psicológico’, se lanza al elemento material, la escudriña, le pone cognición a la ‘materia’ y aritmética a la ‘geometría’. En fin, se da todo el proceso de ‘cognitización’ de la materia, ya sea en términos de números como en palabras.

Los estados mentales son constituyentes del mundo, es decir, no son determinantes, por lo que no dice que son constituidos desde mundo, sino como ‘tener’, es decir, conformados con los datos del ambiente, esto no implica que sean partes de la mente localizada mereológicamente como externas. En este sentido, los estados mentales no son una sustancia física. Se sostiene que los sujetos tienen pensamientos con contenidos externos, precisamente por su condición corporal, para tener una relación con los elementos más allá del cuerpo. No es que los estados mentales contengan esos elementos, sino que están constituidos de manera ambiental, similar a información para conformarse, por ello los estados

mentales no tienen sustancia física (McGinn, 1989). Esta posición nos recuerda a Frege, para quien la referencia externa está individuada en el concepto. El pensamiento tiene esa dimensión abstracta, de propiedades, y esa dimensión exterior. Un concepto está vinculado a un objeto, por lo que conceptualizar es poner sujetos (Frege, 2007).

Esto responde a un proceso de 'producción' debido a que el elemento cognitivo se inserta en el ducto de la materia, dejando una huella en la materia, terminando como una materia cognitizada, es decir, de pensamiento incorporado, de estar pensado para el cuerpo, para la materia y, quizás, para lo que se ha llamado 'objeto'. En efecto, no es que esté la *mente* por un lado y el *cuerpo* por otro, o una mente fuera de la cabeza (Rowlands, 1999, p. 29); este modelo es la externalización de la *res cognitatas* en la *res extensa*, a partir de la cual han nacido todas las expresiones del conocimiento sintético.

El conocimiento es también una acción de interiorización en la estructura *res cognitatas* a raíz de realidades materiales y de relaciones entre los cuerpos, pero no desde los solos sujetos, sino como recurso de la especie, es decir, de la organización estructural orgánica funcional desde elementos muy rudimentarios pero que en la relación biológica ha desarrollado, a través del tiempo y de las épocas, una forma de reaccionar a los estímulos y de conformarse pacientemente a los impactos de los mismos. Es una realidad tan densamente constituida que es capaz de contener en sí misma la naturaleza de los eventos, no sólo presentes, sino los ancestrales y por fin los prototípicos. De manera análoga es como tener un teclado no definido ni afinado, pero susceptible de mejorar estructuralmente, permitiendo que no sólo recepte los nuevos estímulos y golpes, sino de conservarlos como archivo para potenciar las recepciones nuevas; un piano con estructura inteligente, capaz de leer interiormente los fenómenos muy poco organizados.

La estructura insustituible para esta novedad es el cerebro. Su conformación es tan incorporada que no necesita de los objetos porque ha receptado y registrado "digitalmente", en la especie, de modo arqueológico y procesual, la *res extensa* material. En este sentido, el cerebro es una estructura que ha "infinitesimalizado" el objeto, siendo un objeto de *res cognitatas*. Así pues, si la realidad de *res extensa* ha 'bidimensionalizado los objetos', la realidad de *res cognitatas* los ha polidimensionado; los ha definido como polidédricos. Es una realidad refraccionada, en sentido inverso, es decir, que la unilateralidad es la sintetización de una cosa amplísima de objetos cerebrales. La realidad entera que aparece, la cual es fenoménica y extensiva, desde la cual se ha desarrollado inferencialmente la estructura del pensar objetivo-extensivo, se remite a una realidad cerebral no materializada ni fenoménica pero infinitesimal.

El cerebro es la presencia de la especie animal-humana en el sujeto ontogenético, que ha incorporado de modo inmaterial la secuencia de las especies; ha digitalizado lo que fuera material, conserva a modo de memoria biológica la historia de la especie, secuencia que se remite a una codificación de los eventos que terminan siendo categorías. En cierta manera, podría decirse que si el mundo pasase y no quedara su huella material, si quedase un cerebro humano es posible acceder al mundo a manera de *res cognitias*. De este modo el cerebro es la codificación orgánica-funcional de la relación experiencial que en la protohistoria mantuvo el anfibio, el reptil, el mamífero y los primeros homínidos, puesta en términos no de cuerpo ni energía sino de códigos. Lo que fue experiencia extensiva se registró vitalmente de modo cerebral, es decir, cognitiva. Este es el horizonte para el conocimiento ontogenético presencial decodificado de manera biológica, hecha experiencia y que se presenta como aprendizaje, individual, grupal, comunitario, político y social; conocimiento que es la internalización de la *res extensa* en la *res cognitias*.

La combinación de las dos perspectivas es similar a poner al sujeto individual, contemplando su embriología, como en lapsos de tiempos aceleradísimos, por lo que el desarrollo del individuo indica el desarrollo de la especie. El desarrollo del individuo indica la evolución de la especie. Problema científico que se llama Evo-Devo, el cual ha sido tratado por Laubichler & Maienschein (2007). La embriología trata de la formación y del desarrollo del embrión; va desde lo in-forme a lo formado, desde donde se conoce la secuencia de la formación. Lo más indicativo de la embriología es la morfología, por lo tanto el desarrollo en la embriología se refiere a la secuencia formal del desarrollo del sujeto, pero al mismo tiempo escanea la evolución de la especie; por lo tanto, se mantiene en el mismo horizonte que el desarrollo del sujeto, no sólo en la biología sino en el desarrollo de la psicología, es necesario indicar la evolución de la especie. Todo esto es conocimiento en lapsos súper acelerados.

Junto a la riqueza genética se contempla el ambiente. El desarrollo de la especie humana y del conocimiento lo tiene en su estructura. La genética sin el ambiente es como un mundo de energía que no explota; cuando explota se hace fenotipo. La articulación de genética y ambiente causa la herencia. Ésta está asociada no sólo a la genética, sino a la integración del ambiente, por lo que un organismo tiene herencia cuando ha insertado la variabilidad del ambiente y lo ha codificado para adaptarse en otros ambientes sin que le afecte letalmente y disminuyendo la mutación acelerada. La herencia, en el encuentro con los nuevos ambientes, emite su historial y sabe acomodarse, aquello que se conoce como ‘adaptabilidad evolucionaria’ o ‘evolvabilidad’ defendido por Kirschner & Gerhart (1998), pues el núcleo del proceso está diseñado para atravesarse en



diversos estadios ambientales, disminuyendo la variabilidad del fenotipo. Si el ambiente es tan impactante y perturbante el fenotipo está diseñado para resistir a la evolución acelerada, tiene en sí misma una barrera a la evolución (Raff, 1996; Wagner & Altenberg, 1996). La herencia tiene capas para evadir la evolución y mantener los organismos y especies.

Para Baldwin (1896), los elementos ambientales inicialmente perturban para posteriormente inyectarse en el origen, por lo que aquello que una vez era sólo ambiente se hace parte constitutiva de la especie. Además, dado que el ambiente es mutable de modo acelerado y hasta dramático, es necesario que se registre su naturaleza (del ambiente) en la interioridad del gen, como dice por Earl & Deem (2004), para transmitirlo, evitando crear nuevos organismos y aprovechar, lo que por aprendizaje, se ha hecho endo-genético.

Si los genes son deducibles por su programa, el ambiente es impredecible, por tanto, probable, abierto al fenotipo; se encuentran entre la predicción y la probabilidad. El ambiente mutable es el que da el piso a la evolución y, lo que era externo, se ha incluido en los genes. La perturbación ambiental, que afecta sobremanera a la línea genética mamífera y sobre todo en la línea primate a humana, hace que la proteína de la evolución sea más rápida según lo expone Dorus et al. (2004), es decir, que el sistema nervioso es más sensitivo a las perturbaciones ambientales, que son muy mutables, y logra captar la naturaleza de los ambientes e insertarlos en su estructura. El genotipo ha capitalizado esta mutabilidad y se defiende y puede adaptarse a otras realidades; lo que aprendió le sirve de escalón para, por analogía, aplicarlo en otras circunstancias. Este proceso se da por aprendizaje; cuando los sujetos han insertado esa defensa o manejo del ambiente se inserta en su genoma, ya no debe perder el tiempo en el aprendizaje tal como defiende Downing (2004).

Ahora bien, esta posibilidad no es totalmente abarcadora; el peligro es querer explicar todos los comportamientos como una forma de genoma potenciado por el aprendizaje, de modo que se articula el comportamiento a la base del genoma y se vuelva interno; ello indicaría desde Hinton & Nowlan (1987), que todo lo que es genoma es capaz de insertar lo ambiental y hasta de proyectar el desarrollo 'a pesar del ambiente' de modo inferencial, dado que el desarrollo está canalizado ya genéticamente. Más aún, sería la evolución sólo un fenómeno de inferencia, puesto que las características que tiene, ya lo presenta el genoma enriquecido con el ambiente; se manifiestan en el fenotipo. Este fenómeno ya no es evolución sino programación, por tanto es eliminación del aprendizaje.

Si tal fenómeno es reductivo, puesto que el ambiente se mantiene como un código diverso y no siempre implicable, entonces es razona-

ble mantenerse en la línea de que el elemento genético sabe articular lo ambiental, pero que hay elementos que no han sido comunicados al genotipo, como en el caso del lenguaje, y como dice Downing (2004), que tiene su base en el genoma, pero igualmente tiene constantemente su ser aprendido que no es encasillable totalmente en el genoma.

El aprendizaje es una interacción entre el genotipo y el ambiente; los intentos del genoma de adaptarse al ambiente, y viceversa, son capitalizados como aprendizaje, puesto que reducirá los intentos para las próximas ocasiones, pues ya se ha articulado el genotipo con el ambiente. El ambiente pone conexiones que no estaban incluidas en el genotipo. Así se junta la inferencia del genotipo y la imprevisibilidad del ambiente.

... este (aprendizaje) crece grandemente por la eficacia de la evolución, porque un intento de aprendizaje es mucho más rápido y requiere mucho menos consumo de energía que la producción de un completo organismo.

El aprendizaje puede proveer un camino evolucionario más simple hacia co-adaptados aleles en ambientes que no tienen ningún buen camino evolucionario para organismos que no aprenden. (Downing, 2004, p. 495)¹.

El aprendizaje se define entre lo previsible y no previsible; va desde lo bajo hacia lo alto, dejándose articular por una realidad dada (la genética). Pero ese aprendizaje no es el consciente del sujeto individual y que responde a una edad evolutiva, sino que es un aprendizaje de articulación de herencia y ambiente. En breve se explica que, aquello que se entiende, como el aprender consciente del sujeto ontogenético, está sostenido por un archivo previo filogenético. La especie ha ido aprendiendo asociándose a los ambientes y aprehendiendo en cuanto que ha implicado y codificado los elementos en la naturaleza de la especie, a fin de no comenzar de cero. Por lo tanto, hay una relación de evolución y desarrollo, el conocido problema de la aproximación Evo-Devo; como se encuentra en Hauser & Spelke (2004), Ellis & Bjorklund (2005), Langer (2000).

La formación evolutiva

Esta capacidad de aprender está sostenida por la estructura cerebral, la cual se desarrolla a lo largo de la evolución.



Cuadro de evolución cerebral desde los anfibios a los humanos

- Especie - Millones de años hace (mah)	Estructura cerebral-genética	Adaptación a ambientes	Desarrollo Conductual
Anfibios 340 mah		Ambientes y adaptación. Creando el cerebro de pocos gramos como el ratón, a dimensiones de los gorilas.	
Sinápsidos como mamíferos: Reptiles mamíferoides. 320 mah	Olfato de baja resolución; visión escasa; audición sorda; sensibilidad táctil tosca; coordinación motora indefinida. Muchos huesos en el oído medio. Integración sensorio-motora limitada (Kaas, 2005), (Kaas, 2013), (Rowe, Macrini, & Luo, 2011).		
Mamíferos tempranos (pone huevos) 200 mah	Pequeños cerebros con pequeño bulbo olfatorio. Corteza dorsal corta y delgada. Hemisferios cerebrales estrechos. Expandido cerebelo (Bininda-Emonds et al., 2007), (Murphy & et al., 2004). Especialización auditiva que recepta alta frecuencia y tienen más de un área auditiva (Allman, 1999). Una segunda área visual. Área somato-sensorial rostral y caudal, inseparado áreas premotora y motora. Tal vez pone huevos (monotremes). Tienen 15-20 áreas corticales como lo expresan (Kaas, 2005), (Kaas, 2013). Monotremes actuales tienen somato-sensación y electro-recepción (Krubitzer, 1998).		
Mamífero marsupial 150 mah	Un corto período de desarrollo uterino y un largo post-uterino. Densidad neuronal pequeña y neuronas de diferente tamaño.		
Mamíferos placentarios (mamíferos actuales: euterios) 125 mah	Cerebro pequeño con una neocorteza con corteza motora. Se desarrollan en placenta. Separados área premotora y motora (Kaas, 2005); (Kaas, 2013). Tiene dos hemisferios cerebrales unidos por un cuerpo calloso. Densidad neuronal pequeña y neuronas de diferente tamaño. Tiene en torno a 20 áreas corticales. La densidad neuronal cortical es menor, con menos sinapsis por neurona. Los genes del sistema nervioso son menos acelerados; la proteína de la evolución es más lenta en los roedores y las mutaciones entre éstos es más alta como vieron (Dorus & al., 2004).		

Mamíferos: primates	<p>Primates arcaicos 82-65 mah</p> <p>Apes 25 mah</p> <p>Pan-paniscus y chimpan- cés (bípedos) 6 mah</p>	<p>Mayor subdivisión en el telencéfalo. La densidad neuronal es alta, permitiendo una alta resolución de la corteza sensorial primaria en visión y audición. Modificación en el esqueleto: es bípedo.</p> <p>Hay una relación entre el seguimiento de la mirada y mano derecha, una sincronización.</p> <p>Tiene ya una arqueológica como el área parecida a la de Brocca y Wernicke, en el hemisferio izquierdo considerado en (Gil-da-Costa et al., 2006), (Gannon, Holloway, Broadfield, & Braun, 1998).</p> <p>El primate Galagos tiene más o menos 50 áreas corticales. Los Macacos más o menos 129, tal como se trata en (Wong & Kaas, 2010), (Van Essen, Glasser, Dierker, & Harwell, 2011).</p> <p>Desarrollada la neocorteza en el área frontal, el cual tiene el área motora y la planificación y la decisión, revisado en (Sherwood, Subiaul, & Zawidzki, 2008). Contiene neuronas como neurotransmisores que invernan y que permiten futuras acciones cognitivas; esto está ya en "embrión" en estos animales (Raghamti et al., 2008).</p> <p>El área visual primaria es más pequeña que en los humanos. Las áreas parietales, que tienen que ver con la manipulación del objeto, y otras neocorticales son 3 veces más pequeñas que la del humano (Stephan, Frahm, & Baron, 1981), pero tiene casi similar número de neuronas. Por tanto, el área temporal tiene menor conectividad con las áreas cercanas (Sherwood, Subiaul, & Zawidzki, 2008).</p> <p>A nivel de densidad neuronal cortical, en los monos y chimpancés, es menor.</p> <p>A nivel genético, la copia, la secuencia y la transcripción de genes es más lenta, más limitada, como lo han tratado (Enard et al., 2002), (Fisher & Marcus, 2006), (Bradley, 2008).</p> <p>La génesis de las neuronas corticales se da entre los 40 días y 160 días de gestación. Las neuronas neocorticales no se dan durante la gestación (Rakic, 1988, p.171).</p> <p>Las neuronas destinadas a la neocorteza se producen cerca del ventrículo cerebral, ya trabajaron en ello (Sidman, Miale, & Feder, 1959).</p>	<p>Adaptación a la sabana, puede ver más lejos. Manos libres, puede usar instrumentos, portar alimentos y vivir la sexualidad.</p>	<p>Vida gregaria, acceso a vida de pareja; no competición por la comida; capacidad de amistad y alianzas mínimas; reconocen al del grupo, lo dice (Goodall, 1986).</p> <p>Gestos y estilos de manipulación de objetos que denotan vida social y se la transmite horizontalmente por aprendizaje social, descrito en (Whiten, 2005).</p> <p>Parece tener una ligera autoconciencia, puesto que delante del espejo se mira sus partes corporales usando dolores para ver las partes no accesibles a simple vista (Sherwood, Subiaul, & Zawidzki, 2008); (Gallup, 1970).</p> <p>Siguen con la mirada al objeto tal como comida, la prevención del peligro; además del conocimiento físico tal como discriminación del color y cuantificación (Sherwood, Subiaul, & Zawidzki, 2008); (Hauser, 1997).</p>
---------------------	--	---	--	--

<p>Mamíferos: primeros primates 2 mah</p>	<p>Pan-paniscus y chimpancés (bípedos) 6 mah</p>	<p>Las proteínas de evolución de los genes del sistema nervioso son mucho más rápidas, y la mutación entre los primates es menos que en los roedores (Dorus & al., 2004). Los chimpancés y los primates no hablan y la cognición es incipiente. En esto permanecen muy diferentes del humano.</p>	<p>Trabajan en sinergia las áreas corticales, los comportamientos son fusionados. Fusiona en la parietal el área visual con la somato-sensorial, entonces podrá aferrar, imitar, planear, auto-protegerse, direccionarse el ojo en términos motores y pre-motores, puede manipular los objetos.</p>
<p>Humano 2 mah</p>	<p>Crece el tamaño del cerebro de 400-600 cm³ a 1200-1600 cm³, lo corrobora (McHenry, 1994). Neocorteza completamente plegada per-extensible hasta dos veces más. Las regiones neocorticales siguen desarrollándose en el posnatal, sobretodo la temporal, parietal y frontal. La ínsula es más grande que la de los primates y los simios: ésta está implicada en el procesamiento de la información acerca del gusto, el dolor, la temperatura, los estados internos y el lacto, también se abre a la empatía social. (Semendeferi & Damasio, 2000); (Craig, 2002). El área parietal es más grande, precisamente por la dimensión somato-sensorial. Tiene en torno a 200 áreas corticales. Interacción temprana, antes del primer año, entre infante, objeto y adulto, revisado en (Tomasello, 1999). Hay una teoría de la mente temprana, a los dos años, esto es la relación entre las características físicas y conductuales y los estados mentales, expuesto por (Hare, Call, Agnetta, & Tomasello, 2000). El área visual primaria es más grande que los monos, pero las demás áreas neocorticales son tres veces más grandes que los mismos (Stephan, Frahm, & Baron, 1981). Área temporal amplia con alto nivel de conectividad con las áreas circundantes, lo que explicaría su relación con la comprensión del lenguaje, los nombres, los verbos y el reconocimiento de los rostros. Las primeras neuronas corticales son generadas entorno a los 40 días de gestación y continúa hasta los 130 días. La neocorteza humana tiene solo el 1,25 más de neuronas en relación a los otros primates, pero las conexiones son infinitesimales, debido a un espacio entre los cuerpos celulares, en el hemisferio izquierdo y en el toro que occipital izquierdo y frontal derecho (Sherwood, Subiaul, & Zawidzki, 2008), que está ocupado por dendritas, axones y sinapsis (Ammunts et al., 2007). El nivel de densidad de neuronas corticales es muy alto; la neurona cortical tiene 29.800 sinapsis (Roth & Dicke, 2005), por lo tanto tiene una velocidad de conducción altísima. A nivel genético la transcripción, copia y secuencia genética es acelerada, más amplia, con posibilidades de copias numéricas más altas que en chimpancés (Enard et al., 2002), (Fisher & Marcus, 2006), (Bradley, 2008). El ser humano usa y hace instrumentos, tiene un lenguaje sintáctico y gramatical, tiene conciencia y autoconciencia (Roth & Dicke, 2005), (Gibson, 2002), conoce y en esto se diferencia ponderadamente sobre los primates. La proteína de la evolución de los genes del sistema nervioso es muy acelerada en los humanos (Dorus et al., 2004) y la mutabilidad es menor (Kirschner & Gerhart, 1998).</p>	<p>Necesitan alimentos con alto grado alimenticio; muelen los alimentos para favorecer la digestión, posteriormente los cocinarán. Nacen inmaduros por lo que son torpes en movimiento y el desarrollo cognitivo lento, por ello necesitan del cuidado de sus padres más largo tiempo. Se postergan las capacidades reproductivas porque debe desarrollarse otras capacidades.</p>	

El lenguaje en el cerebro

La especie humana está en un escalón más alto de la evolución; como tal sostiene el registro de las especies anteriores. En efecto el humano tiene un cerebro triuno, es decir tres cerebros en una sola estructura funcional (MacLean, 1990). Surge la pregunta por algo básico: ¿por qué el cerebro humano tiene en sí la estructura del cerebro reptil, del mamífero y de la neocorteza humana? ¿Por qué el cerebro tiene un área sensorial inmensa, con cinco sentidos? Pregúntese ¿cuál es la razón del área pre-motora y motora? No es casual que esté dotado de un área lingüística. Además la facultad de razón corresponde a un área de síntesis. Lo más asombroso es el área de síntesis, en que lo que es material, relacionado con los objetos y las cosas no pueden quedarse como tales, sino que se hacen metafísicas, van allende el orden establecido y adquieren connotaciones que no eran parte de su naturaleza cosista. Cómo se da esa desmaterialización para llegar a niveles abstractos.

En el cerebro no hay un área geométrica, ni histórica, tampoco una matemática; cualquier ciencia no tiene un área en el cerebro, sino que todo es producto de la relación. Así que lo fundamental parece ser las cosas del exterior, el instinto del cerebro antiguo, el sistema límbico-emocional y el neo-cortex sensoriado-motor-cognitivo.

Este sistema forma el sistema cognitivo, en el cual los sentidos entran en contacto con el mundo externo, el límbico con el interior. El lenguaje, en cambio, generado en la profundidad de la especie humana, es una facultad trascendental que se conecta con los datos sensorio-somáticos, y lleva el mundo de las cosas a campos infinitos, puesto que relativiza el mismo mundo de las cosas y explica el mundo interior. El lenguaje sabe relacionar; parte de un mundo referencial reportado desde los datos de los sentidos, resultando un lenguaje de referencia, pero llega a niveles abstractos sostenido solo por el mundo relacional. Todo esto está sostenido por la memoria, la cual es la garantía de la ausencia de las cosas. Por ello hay que aumentar cuanto se pueda. Del lenguaje resulta la lógica. Ésta igual que el lenguaje inicialmente es para la explicación del conocimiento, es decir un instrumento deductivo, pero como está también sostenido por el sistema motor, similar a la mano y el lenguaje, es capaz de transformarse de instrumento en fabricante de esos, por lo que relaciona no solo para la aplicación sino para la comprensión.

Estructura cerebral		
Área motora		
Sentidos	Lenguaje	Lógica
Ver	Fonético: producción de la lengua	Narrar: = circular 
Oír		Deducir: = explica con oposición 
Tocar	Asociación comprensión:	Inducir: = Aumenta conocimiento. Se vuelve probable 
	Principio: el Verbo →↔ une las sustancias	Juntores lógicos: + - x ÷ n2 √

Fuente:

36


Los sentidos están relacionados exclusivamente con la materia. Los sentidos son los que asimilan los estímulos y los traducen en cuerpos visuales o auditivos o táctiles. La situación de la materia exterior pasa a ser percibida. Un estímulo queda solo como un átomo solitario; cuando entra en acción el sistema motor crea ondas, dando lugar a la continuidad. En efecto, el mundo de las imágenes exteriores son estáticas, pero cuando entra en acción el sistema motor las pone en acción. Por ello la visión es como una sucesión de imágenes conectadas por el sistema motor. De igual modo los sonidos son estáticos con ondas estáticas, pero en acción dan lugar al sonido continuado. Otro tanto con la dimensión táctil la cual implica a la cosa estática, sostenida por el sistema motor crea continuidad de esas. Esta dimensión es independiente una de la otra, si está reconociendo los sonidos no los conecta con las imágenes y viceversa, u otro tanto en relación al área táctil.

Los sujetos que presentan un cuadro de ceguera, en efecto, no hacen conexiones de ese tipo, pero podrían combinar lo táctil con audición. Los que son sordos no lo harán con sonidos, pero se ejercitan en sintetizar lo táctil con lo visual en movimiento. Igualmente podrían ver las imágenes pero, por atrofia en el sistema motor, no podrían ver imágenes en movimiento o viceversa: oír sonidos, pero eternamente sin movimiento, por lo que sale en auxilio la visión indicando que pasó el movimiento. Pero en los sujetos que son sordos, mudos y ciegos, solo les queda la combinación del cuerpo con el movimiento, por lo que tendrán ocasión de aprender por vía somática. Valga un ejemplo: por lo que podría poner atención al caso de la Historia de Hellen Keller o de Marie Heurtin.

El lenguaje, en cambio, no negando la materia, puesto que es el punto de partida, dice más allá de la materia, hasta el punto que es capaz de elaborar palabras desde las mismas palabras, es decir que las palabras

no solo serán dichas en referencia, sino que pueden esas mismas constituirse en herramienta para diseñar y construir nuevos términos.

El acto de aprender con cuerpos y en sentido digital

Los sentidos son independientes, por ello reaccionan de modo inmediato al exterior; esto es parte de la estructura inmediata, es como un *a priori* de la especie. Allí no hay aprendizaje. Éste es justamente la capacidad de asociar un mundo de cosas que nada tiene que ver para crear una sinfonía de elementos. Se fusionan visión con audición y tenemos una película o audición con visión y resulta ser una melodía acompañada de imágenes congeladas o fotos.

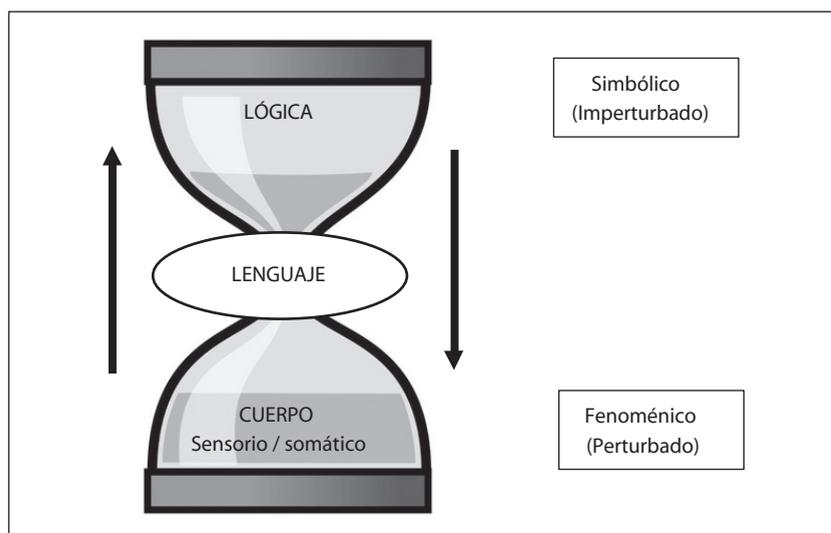
Ahora bien, esas combinaciones son desincronizadas, pero la práctica ocasiona que se atine: por ejemplo, la exactitud en sincronizar o empatar el hilo en la aguja, ese elemento es producto del aprendizaje, el cual es una práctica entre la dimensión somática y la visión. Dígase el mismo caso del sonido ajustado a la imagen. El aprendizaje es la síntesis. Los elementos *a priori* se articulan para dar una visión de conjunto. Esto es un acto de atrapar, enredar, treparse. Iniciando por la combinación de los sentidos sin las palabras. Enredarse indica una acción en la que algo se vertebra, sostiene, entonces se va articulando con los cuerpos y los datos obteniendo una visión de conjunto.

La sincronización sensorial está sostenida por la corteza cerebral, es decir que el cerebro humano articula aquello que está separado. Los cuerpos que están ajenos a él se van trepando en combinación hasta tener una visión combinada. Las cosas son como metales en torno al imán. Son dos cosas diversas, pero el imán permite que las otras se trepan. El cerebro es el imán y las cosas son los metales, que se trepan. Las cosas que no son suyas, las asume; y esas salen ganando.

En la medida que el imán es más potente, más atrae e inserta. El cerebro reacciona dando a esas realidades atracción, las cuales quedan apegadas y atrapadas, las cuales no son suficientes para el conocimiento y aprendizaje completo, por ello entra en acción un aporte específico cerebral que es la lenguaje. Éste, como realidad para enunciar, cuando entra en acción el sistema motor, crea ondas dando lugar a la continuidad, creando un archivo de las cosas que están sostenidas en el imán. Pero es necesario aclarar que de igual modo hay cosas que están ya dadas en el imán, a las que el lenguaje sólo enuncia.

La metafísica del lenguaje

El cerebro tiene las áreas que están mediadas fonética y conceptualmente por el lenguaje. Los cuerpos están condicionados por los sentidos, pero éstos tienen su frontera, pues se los siente, pero no se manifiestan verbalmente. El límite sensorial es la materia, pero la materia es muda. En este límite se posiciona la lengua, por ello es como un cuello de botella de comunicación. Los sentidos con los estímulos se saturan y se ahogan, así que la producción lingüística desmaterializa la sensorialidad y la da nombre y concepto. El proceso es como un reloj de arena:



El lenguaje es el eje fundamental del cerebro para las operaciones superiores. Los cuerpos están receptados por las respectivas áreas sensoriales: la visión con la dimensión visual de los objetos, la auditiva con la acústica y la táctil con la somato-sensorial. En las fronteras cerebrales están relacionadas por asociación las tres áreas: auditiva, visual y la táctil. Ellas se interrelacionan, de modo no lingüístico, con su co-lindante, precisamente porque son contiguas, armando un campo: audiovisual, visotáctil, audio-táctil. Ello no es una cuestión sintética, sino asociativa. En este sentido son áreas sensoriales que llegan al nivel de apuntar la mano al objeto, acción que es propia de los chimpancés, hasta el punto de usar como instrumentos cosas que pueden aproximar el objeto a la visión, para subsistir. Otro tanto acontece al apuntar la oreja con la mano o, al descubrimiento del objeto o, el manipular la fuente del audio para fastidiar menos. También la fusión sin objeto manipula el objeto pero sintetizando las realidades visuales-auditivas, no permitiendo una manipula-

ción de los objetos. En todo esto no hay ninguna fuente de conocimiento sintético, sino solamente aproximación sensorial.

El objeto audio-viso-táctil está desconectado de la interioridad, a la cual se remite el lenguaje. En efecto no es éste un producto de la sensorialidad. Éste es una realidad interna que se inserta en los cuerpos primeramente como forma fonética, sobretodo vinculado al sonido; posteriormente, imita los sonidos, pronunciándolos sin saber lo que dice. La capacidad de oír, además de colindar con las áreas antedichas, se articula con el área de producción haciendo que, la audición del exterior pueda imitar con su facultad interior, los sonidos. En fin, los sujetos con la interioridad, aún de modo superficial, manifiestan del exterior con lo que tienen en el interior. La imitación de los sonidos es una manifestación de este particular. Entonces, es un objeto que suena y que puede ser imitado.

La participación de una realidad fonética en las áreas relacionadas con el cuerpo se extiende de la imitación de los sonidos, propio del aérea temporal, a la combinación de la fonética de los sonidos, con la construcción de objetos, propio del área táctil; esto es la manipulación de los sonidos en los objetos, lo cual daría lugar a una incipiente forma de música o de construcción por imitación. Pero, si al sonido se lo asocia a la imagen, es decir que los objetos visuales no son sólo de imágenes sino que en la realidad el objeto emite sonidos, se asocia lo que se ve al sonido, por ejemplo: la imitación de animales y la fusión de la imagen al sonido. De allí viene la reproducción artificiosa del humano de una naturaleza que emite sonidos, haciendo un teatro de las representaciones. Entonces allí está de por medio la cuestión fonética-auditiva que reproduce las imágenes visuales-auditivas: un sujeto en desarrollo puede asociar al león con todas las formas propias suyas, ya que emite el sonido y puede emularlo. Si a eso le reproduce artificiosamente un león, entonces tiene una imitación de la realidad. Allí están fusionadas tres áreas sensoriales con una cierta fonética.

También se puede asociar fonética-auditiva con lo visual, en la que aún sin la presencia del objeto se puede sintetizar representaciones, en la que asocia el movimiento y la fonética a la visión. Con ello está demostrándose que para la futura presentación de las comprensiones del objeto, asume el rol fundamental la audición fonética. La representación de los cuerpos, en efecto, vendrá modificada sustancialmente por la fonética. Esta misma naturaleza cambiará los mismos originarios destinatarios del sonido, la visión y la objetual somática, donde se puede dar un carácter de ficción, es decir, de la atribución de sonidos-imágenes a realidades que no tienen esos sonidos. Es el caso de los licántropos.

Ahora bien, de este punto de encuentro de la fonética con los estímulos de los sentidos, nacerá un lenguaje referencial-sustancial, que es

ya conceptual, que relacionado con el sistema motor, los pondrá en movimiento, por el cual nacen los verbos. En efecto, así como en los cuerpos físicos, el movimiento es un producto de la interrelación entre ellos, y no tienen en sí mismo el movimiento (contrario a lo que decía Aristóteles), del mismo modo, en la forma cognitiva, los sustantivos en el lenguaje no tienen movimiento, sino que ese surge de la interrelación entre los sustantivos, por lo que entran en la dinámica. El verbo, por lo tanto es el producto de la interrelación entre los sustantivos. Pero más aún, sostenidos por el sistema motor, es capaz de potenciar las palabras permitiendo que se creen términos ya no en relación a las cosas, sino como producto del mismo movimiento, de lo que resulta un lenguaje abstracto, que multiplica el reducido mundo sensorial.

Por lo tanto hay una metafísica del lenguaje, porque de lo inmediato y sensorial se llega a lo trascendental.



La integración del sistema motor en el lenguaje y conocimiento

Todo el círculo del conocimiento está atravesado por el sistema motor. Los cuerpos, la lengua y la lógica no tienen razón de ser en la continuidad si no estuviese sostenidos por el motor. El pensamiento está condicionado por el sistema motor con los datos de los sentidos. Lo sensorial sin el soporte motor queda como área sensible que siente, pero que no pasa a la acción. Se podría, en efecto, desarrollar un mapa de lo sensorial y el resultado sería unos ojos y una audición, como también de la lengua y del olfato muy grande, de frente a una piel reducida. Este mapa es el equivalente del mapa motor en el que las partes con mayor densidad neuronal son las manos y la boca. La dimensión sensorial disminuye al sujeto, haciéndolo una alienación con el mundo, puesto que tiende a estar estimulado por él, pero no insertado en el movimiento. Un ojo sensorial no es suficiente para el conocimiento y para el pensamiento, puesto que la captación del estímulo es dato; lo mismo puede decirse de la audición. En esos hay una conformación del estímulo al órgano sentido; la información del externo no basta y no genera pensamiento sino captación.

En este sentido la creencia que existe sobre los sentidos es sólo una opinión, no responde a la dinámica del cognoscible. En realidad el conocer está supeditado a la relación sensorio-motora. En el pensamiento antiguo se tiene una afasia del sistema motor del sujeto, con una sobreabundancia de datos sensoriales. Así que quedó un mundo sensoriado pero no conocido. La dimensión motora aquí solo fue como deducción, es decir, como producción de impresión de las realidades.

La sujeción al mundo sensorial y ‘afasia’ cognitiva del motor no impide que el lenguaje esté presente, pero en tono disminuido. La forma expresiva es para manifestar los datos sensoriales, sin hacer procesos de abstracción de los fenómenos. La lengua no tiene un componente de aumento del conocimiento sino de expresión de ese.

Sin embargo, la estructura lingüística no es solo de expresión, pues ésta es propia de la producción del ‘decir’; esa tiene también la naturaleza de comprensión. Comprender, que implica al sistema motor, es poner en movimiento las construcciones fonéticas-conceptuales que han desmaterializado los ingresos sensoriales sostenidos, y trabajar en relaciones conceptuales. Así pues no hay lenguaje fonético si no hay concurso del sistema motor y tampoco comprensión sin ese.

El sacrificio de la lengua a los datos de la sensorialidad es la hipoteca del sistema motor y el dominio del campo sensorial. La dependencia da lugar a que el motor solo transporte de modo unilateral los datos para la aplicación, no para la indagación, dando lugar a una repetición de los mismos datos. Este fenómeno causó un estacionamiento del contenido del conocimiento y la presencia de una única forma de pensar de tipo dogmático, precisamente por el poder de la deducción. La forma sólo deductiva que quebró la concentración en el mundo de los sentidos dio lugar a las formas deductivas de “impresión”, por el cual el único producto de pensamiento puede evidenciarse en el mismo formato operativo e inclusive hacerse una infinidad de copias que no son sino, la misma estructura cognoscitiva, sin cambios. Deducción y dogmatismo vinculados a la sensorialidad e hipoteca del sistema motor es propio de pensamientos estáticos.

El lenguaje, en realidad no es una estructura sensorial, es decir, no refiere a datos estimulados desde el exterior; este tiene que ver, en un primer momento con la articulación fonética y comprensiva de los datos sensoriales. Significa que por el lenguaje se da la combinación de dos realidades independientes, dos cepos distintos, un cepo sensorial y otro fonético. Las dos se deben al sistema motor. La absorción por parte sistema lingüístico al sensorial, da lugar a fonetizar los datos de los sentidos, pero no a comprenderlos, por lo que el dominio es del dato divorciado también del sensorio motor y al mismo tiempo sumergiendo el lenguaje en ‘parlante’ y altavoz de los datos de los sentidos. El lenguaje entonces es descriptor de los datos sensoriales.

La naturaleza del lenguaje, en cambio, es ser el navegante de los sistemas sensoriales. El estado fijado de la sensorialidad pone ese dato en estático, sin movilidad, puesto que la misma estructura motora está alienada y se hace funcional a los ritmos del mismo sistema sensorial; en realidad queda la motora sensorializada. Además, da lugar a la fijación de toda representación en los estándares de los sentidos, lo cual es el llamado

referencialismo que no permitió usar los datos de los sentidos en otros ámbitos y tampoco de hablar, usando esos conceptos en otros campos. El periodo de la referencialidad aristotélica y medieval es tal porque se sumerge en los escenarios sensoriales. El hablar era exclusivo de las ciencias teológicas como de las filosóficas; vemos en efecto, todo centrado en la comprensión de la sensorialidad sin experimentación.

Se habla desde los sentidos. Ahora bien, cuando hay un horizonte justo de la lengua, tanto en la producción como en la comprensión, los datos de los sentidos entran en la dinámica motora lingüística, por lo que esos navegan en los marcos de la lengua, así que los mismos datos son puestos en diferentes versiones lingüísticas, porque el horizonte no es ya el dato sino la movilidad de esos en la expresión de la lengua. Esto comporta que en el decir-expresarse de esos datos se flexibiliza; el escenario se convierte en la lengua; el formato de los contenidos del mundo son las formas lingüísticas. Así, la lengua es la que moviliza los datos usándolos en diversidad de sentidos como también en muchos aspectos significativos, que no se niegan. Si los datos son estáticos y tienen un orden corporal, material, es decir, una sintaxis de cuerpos, con la lengua esos son abstraídos y puestos en diversidad de estado sintácticos, desde la cual adquieren diversidad de significados y a la vez de formas pragmáticas. El significado anterior estaba dado en un solo sentido: el de los datos sensoriales porque el orden de los cuerpos es el que determina el orden de los pensamientos; ello da lugar a significados determinados e invariables, es más ni siquiera puede llamarse significados, dado que estos son abstracciones de los cuerpos; entonces, solo son expresiones verbales de los cuerpos, reflejos de las cosas; las palabras eran el espejo de las cosas, lo cual no es el significado. En cambio, en la versión flexible de la lengua, los órdenes son variados dependiendo de la ubicación del significado, en el cual la asociación con otros estados adquiere significado nuevo. En este sentido el lenguaje se convierte no sólo en el canal expresivo sino en la forma de navegación de los diversos significados, dando lugar a nuevas expresiones significativas, llegando por fin a expresiones teóricas altas. La forma lingüística es la revolución de los significados que evaden la naturaleza determinada de los cuerpos.

Así como se enfocó el sistema sensorial sin el motor y que engañó al mundo y al conocimiento, igualmente supongamos que hubiese sólo sistema motor, es decir sin sensorialidad. Veamos una actividad sólo motora sin el recurso del sensorial. Inicialmente hay necesidad de los datos para la movilidad del sistema motor. En este sentido los datos asimilados sensorialmente entran en el movimiento dando lugar al conocimiento. Allí se están procesando los datos desmaterializados que tienen un referente externo. Esos tienen exterioridad y el motor da lugar a que esos sean

cognitivos. La intervención del área somato sensorial modifica la estructura llegada; en efecto, el área táctil no sólo es receptora de estímulos sino que además modifica los datos que llegaron sensorialmente. Por lo que ya pasan a la acción que modifica el dato sensorial. Pero si no hay el dato que modifique, es innecesaria la dimensión táctil. Así que el sistema motor solo, en el origen del conocer de modo ontogenético, es innecesario, porque realmente el conocer está relacionado a los datos de los sentidos. En fin, el conocer inicialmente es físico, cuyo aporte fundamental es el motor en la materia dada por los sentidos. Una afasia en las áreas sensoriales con un funcionamiento en el sistema motor perjudica el conocer, puesto que no tiene materia para transportar; será un conocimiento sólo de formas pero sin contenidos, como también viceversa.

Esta área motora consta del área motora secundaria, de la primaria y del área pre-motora. Los primeros tienen que ver con la lectura de los movimientos a nivel interno; todos los actos del acontecer interno están sostenidos por el sujeto, que cierto están condicionados por los sentidos, por ello no pueden desde ahí mandar al externo, puesto que se cae en un punto de mirar el exterior desde los marcos del sujeto, dando lugar a una auto-referencia del mundo. El engaño del objeto-centrismo es precisamente enfocar la objetividad desde la manipulación del sistema secundario al mundo que es objetivamente diverso de él. Entonces se hizo desde la lectura de los sentidos en movimiento. El mundo en este sentido no fue objetivo, sino una proyección sensorial del sujeto, por ello se vivió engañado a nivel de geocentrismo. Cuando se descubre una estructura adecuada al área pre-motora, que es la que capta objetivamente los movimientos generados externamente, es decir la facultad humana puede receptar el evento fuera del sujeto teniendo una versión objetiva de los objetos externos, dado que esta relación invita a ponerse en una perspectiva que posee las neuronas espejo, entonces se está distinguiendo al mundo subjetivo del objetivo. El sujeto puede dar al externo las propiedades que le corresponden, sin afectarse de la sensorialidad.

La sensorialidad da soluciones inmediatas, pero incorrectas, en efecto, son de adecuación del sujeto a esas. La sensorialidad, dominada desde la subjetividad del sistema motor, nos da un exterior ya terminado. Pero cuando el cerebro motor descubre la naturaleza del mundo, la sensorialidad entra en crisis, puesto que no puede dar respuestas. La razón es porque la sensorialidad no navega con los datos, se somete a la estructura del cuerpo. Hace que el mundo permanezca estático.

El lenguaje en este horizonte perdió su naturaleza, como se dijo: se adecuó a los datos de los sentidos. Pero con la estructura pre-motora, la de los movimientos objetivos del exterior, el habla emerge en su naturaleza, más allá de las fronteras de los sentidos. Como los sentidos no pueden

explicar, se desarrolla el lenguaje como modo de ir a la objetividad de las cosas. La explicación se da en términos más relacionales entre dos realidades de distinta naturaleza: una es la naturaleza del sujeto y otra la del exterior. Mientras el sujeto sensorial dominaba, el objeto alienó al sujeto, y el sujeto se adecuó; no hubo allí necesidad de navegar con el lenguaje. Cuando el sujeto se volvió dinámico, se encontró con un mundo distinto en el cual no bastan sus sentidos, sino una capacidad de relación lingüística. El lenguaje será la forma como se asocian dos eventos de distinta naturaleza: el sujeto y el exterior. Así que el habla es la facultad del sujeto de decir la objetividad del mundo.

La exterioridad y la interioridad en la constitución del lenguaje

44



El cerebro humano tiene de 1 300 a 1 500 cm³, de volumen (McHenry, 1994). El de los chimpancés llega hasta los 700 cm³, y permanece casi invariado, pues el ambiente no le modifica, en cambio, el humano, se modifica llegando, después de su nacimiento a tener el triple de su capacidad inicial. Por ello la periferia no es un accidente en el desarrollo ontogenético del sujeto; más vale es el 'facto' que aumenta el volumen y la capacidad de conexión, llegando a niveles altísimos. La periferia es la que permite que se sintetice la información, haciendo que aparezca el conocimiento. Mientras que cuando nace, en cierta manera es atómica la situación, con la periferia es sintética, es decir, se va intersecando los átomos con el componente de la exterioridad. Así pues, aquello que está separado, la periferia lo une; esas son las conexiones que potencian el mundo del conocer.

El humano al nacer contaría con una capacidad de 500 cm³, pero puede extenderse hasta dos veces más, así esa extensión encuentra sustento por el exterior. Ahora bien, la periferia no genera nuevas facultades ni órganos, sino que trabaja sobre las generadas; la realidad uterina es la que presenta un ser completamente estructurado en cuanto a facultad, con todas los contenidos orgánicos; el ser humano nace ya entero dispuesto a receptor la información que se le presente. El valor fundamental de la dimensión orgánica es construir la estructura, el hardware sobre el cual se trabajará la experiencia; pero no es una caracterización marginal o una imposición, sino una articulación en los formatos de la facultad orgánica. Así que una deficiencia de estructuración de la facultad ocasionará una disminución de recepción de la periferia, dando lugar a una escasa experiencia.

El encuentro de la facultad generada desde la placenta y la exterioridad permite que aparezca la experiencia. Si en la periferia se extiende

la facultad hasta dos veces más, ampliándose hasta en volumen el tamaño del cerebro, en la facultad se articula la información. No aumenta la facultad sino que se la utiliza; tampoco habría conexión si no hubiese la estructura previa. En efecto, algo se conecta con lo que existe, sobre una base; del mismo modo no podría el exterior tener expresión si no se articulara en los formatos de la facultad y la facultad tampoco se manifestaría si no se articula en los eventos externos. Así pues hay una reciprocidad entre la estructura neo-cortical y la exterior

El conocimiento está hipotecado, sea en la forma de ausencia del exterior como en la de la facultad, porque ese es el resultado del consorcio entre la facultad desarrollada en el sistema uterino que consolidó la estructura cognitiva y la dimensión exterior. Entonces interioridad más más la exterioridad da lugar al conocer: $I + E = C$. La experiencia es un fundamento del conocer y del pensar. La experiencia no existe si no hay registro en la facultad, puesto que la exterioridad sola no da lugar a la experiencia; no hay experiencia fuera de la exterioridad: ésta es el producto del exterior receptado en la facultad. Es más, el conocimiento es experiencial. La misma experiencia desde la visión de la facultad no existe, puesto que la experiencia remite a los registros de la facultad. Es la facultad la que permite hacer experiencia; no hay experiencia fuera de la facultad.

El empirismo como explicación del conocimiento no tiene fundamento, en razón de que el que define el conocer es el exterior, insinuando que el origen del conocer está fuera del sujeto. En este sentido se sostiene que las ideas son previas al encuentro con la facultad; esto, en el fondo, no es sino la misma posición innata de que las ideas son previas. O sea la fuente del innatismo está, no en el sujeto, sino en el exterior; el exterior es la fuente de las ideas que se insertan en la facultad del sujeto. En este sentido ni siquiera haría falta una facultad para decodificar esa estructura externa, sino que, una manera de hacer explícita esa, es a través de la facultad humana. Por ello el sentido modal del conocer se relativiza, puesto que una forma de presenciar el conocer es con la facultad, pero si hubiese otras maneras pues se decodificarían a su manera. Por lo tanto, la manera humana de aprender y de razonar no es sino una modalidad del conocer que concede el exterior a la facultad humana.

El empirismo cae en el mismo juicio de innatismo, es decir, que puede haber conocimiento sin cerebro humano y que las áreas neocorticales no son sino instrumentos para la decodificación de la exterioridad. Es más, el exterior no crece con el cerebro, en cambio sí se extiende el cerebro con el alimento del exterior; el cerebro como instrumento da lugar a los conocimientos posibles.

El racionalismo cae igualmente en descrédito pues el sujeto placentario no es el eje del conocimiento; su estructura biológica constituida

no se pone como el único fundamento del conocer. La facultad completa que tiene el individuo al gestarse no es la portadora del conocimiento del sujeto ontogenético, sino que es el portador de la herencia de la especie. El sujeto tiene en su estructura cerebral, el cerebro anfibio-reptil, como también el de los mamíferos inferiores y, finalmente, la neocorteza; así el sujeto es la síntesis de las diversas especies; lleva en sí la gradación del desarrollo de las especies que favorecen a su facultad nueva. Esta estructura biológica no se gestó sola, sino que está sostenida sobre todo por el influjo del ambiente, o sea del exterior en esas especies. Por tanto, permanece el mismo principio: que la facultad va constituyéndose lentamente en relación con el exterior, pero en largos periodos de tiempo. Esto sucede a nivel de especie.

En el nivel de desarrollo del individuo, en cambio el innatismo no existe, no hay ideas previas y a priori, sin concurso de la exterioridad, sino que el conocimiento en el sujeto está sostenido en relación con el exterior. Las ideas innatas implicarían que el exterior es sólo una ocasión para que salga a relucir elementos previos, entonces igualmente es una modalidad de la presentación; el exterior no sería sino un escenario en el que se presenta la narración de la facultad, pero sin aportar en nada a la naturaleza del conocer. Se disminuye el poder del conocer. El contenido viene ya implícito, tanto como la forma. Es más, la misma exterioridad podría pasarse justificada como una construcción de la mente, como una generación propia suya. La representación exterior es una modalidad de la presentación de la facultad, pero que bien puede ser traducida en otros campos y en otros espacios. La mente tiene tantas formas de presentarse cuantas sean las regiones en las que interviene. Esta versión del conocer genera sus concomitantes explicaciones del lenguaje: del empirismo como instrumento de comunicación externalista; y del racionalismo como internalismo expresionista.

46


Internalismo de la facultad versus el externalismo de la periferia

El externalismo asume la estructura cerebral como un traductor de la realidad externa (Rupert, 2004). Los eventos exteriores son los definitivos, esos tienen contenido y forma (McClamrock, 1995, pp. 134-138); Clark, 1995; Churchland et al., 1994; Putnam, 1973; (Putnam, 1975). La estructura cerebral humana junto con la lingüística no aporta constitutivamente en la conformación del conocimiento y de la expresión, sino que asume el rol de canal de transporte. Así, el externalismo es la disminución de la facultad humana como estructura sensorio-motora-cognitiva. Los

recursos ambientales son la imagen primigenia que se transporta por el sujeto; el sujeto es una extensión del externo (Clark & Chalmers, 1998, p. 12). La capacidad de transmisión, desde el sujeto, es en desarrollo: en la medida que pasa el tiempo la presentación de la realidad va cambiando, es decir que hay una carga de subjetividad que no debería combinarse con la naturaleza misma del exterior; por ende, la carga de subjetividad está presente en la medida que está poseído por la sensorialidad y que responde a los niveles de desarrollo evolutivo desde la infancia hasta la adolescencia. Cuando tiene la estructura definitiva, en la forma adulta, la comunicación del exterior es más segura, puesto que se ha lijado toda pertenencia al sujeto, de modo que la comunicación es objetiva y los contenidos están seguros.

Esta es la adecuación del sujeto al objeto, en la que de modo ontogénico se va liberando el sujeto de la subjetividad y entrando en la referencia del exterior, dado que en el externalismo goza de un privilegiado acceso. Boghossian (1997), fue quien primero planteó este escenario en el contexto del compatibilismo, la cuestión de si el externalismo es compatible con el acceso privilegiado² (Ver McLaughlin & Tye, 1998; Stoneham, 1999; Sawyer, 2003; y Goldberg, 2006 para las discusiones del escenario externalista del Seco-Tierra). El órgano ha madurado y es capaz de referir lo que está fuera y de comunicar. En realidad el sujeto entra en la dinámica del objeto y éste lo presentará como dependiente de aquel. La mente del sujeto está en el exterior (Rowlands, 1999, p. 29).

El lenguaje, en este sentido, como expresión de la naturaleza externa, es la forma como el sujeto logra desplazar la subjetividad sensorio-motriz y todos aquellos eventos relacionados con la implicación del sujeto en la cosa, dejando una plantilla objetiva y real. Así el lenguaje es la liberación de los lazos de la sensorialidad, a la cual están sujetos los animales inferiores, y logra reflejar la naturaleza sea en términos fonológicos como en numéricos. El lenguaje, en efecto, es la liberación de la visión y del espejismo del sujeto y expresa sin sensorialidad lo que es el externo. Por ello el lenguaje es una estructura del sujeto que refiere la traducción del historial de la especie que desmaterializa los eventos diversos en términos fonológicos. Entonces el lenguaje es la evolución en el sujeto de la conformación con la estructura del mundo, para librar al sujeto de su subjetividad.

Esto es similar a la posición de Descartes (2005), en la relación de la mente con el cuerpo. Mientras se encuadre en la dimensión de los cuerpos, se hace un trueque con los mismos cuerpos, sin salir a la dimensión simbólica, este es el problema de los físicos que trabajan en la comprensión de los cuerpos desde los mismos cuerpos en el contexto. Ello permite no explicar la naturaleza de las formas no corporales, para lo cual se termina acomodando la explicación de lo que no es corporal en

los marcos de corporal. Descartes lo que hace es entender la naturaleza del ser humano como cuerpo y mente; esto genera una explicación del cuerpo no desde sí mismo, ni la mente desde su misma naturaleza, sino sostenida por un parámetro diverso. Entonces esto si se aplica al lenguaje, resulta ser la forma de evolución mental de llamar a los cuerpos sin el cuerpo; una traducción de aquellos en forma lingüística. De este modo, no es que le lenguaje dice nuevas cosas a la estructura, ni aporta nada al conocimiento, sino que es la forma de descifrar aquello que está dicho en materia. El humano adquiere lenguaje solo en la medida que ha atravesado las diversas etapas de desarrollo somato-sensorio-motor y enfoca las cosas tales cual son; realidad que no pudiera decirse si estuviese invadido por una alta carga de sensorialidad.

Desde esta visión el lenguaje es la estructura humana de la objetividad exterior, ya que, dice liberándose de lo subjetivo, aquello que le ha enseñado el desarrollo filogenético. El sujeto, en realidad, no hace aportación al mundo, simplemente dice y es la voz; la palabra es externa, la voz es del sujeto. Así se aplica la sentencia de Wittgenstein (2001): de lo que no se puede hablar es mejor callar. Si la lengua quiere decir algo fuera de la relación con el exterior, entonces está exacerbándose en su naturaleza, porque está expresando cosas sin ontología exterior, por tanto sin existencia.

Se concluye que el lenguaje es un parlante de las cosas del mundo que, de modo estructural, es capaz de interiorizarse en la exterioridad sacando su auténtica naturaleza. Los animales no llegan a este grado; ellos están asediados de su sensibilidad, sobretodo de la visión, por ello no pueden experimentar la realidad; llegan solo a verla. Estos son 'uno' con el exterior, no la descifran, por ello queda, esa realidad, inmutable. Sólo el humano puede alejarse de la sinergia con la realidad, y salir de la alienación íntima y poder decirla externamente, en modo objetivo, tal cual es. Lo que la visión no lo hizo, lo dice la lengua. Desde allí, la lengua, en el externalismo, es la facultad humana que se pone al margen de lo externo para poder hacerse sensorial y decirla; es irse más allá de lo inmediato y traducir lo externo en forma fonética-sintáctica-semántica.

La realidad externa, para decirla, previamente es manipulada. La mano es la aproximación parietal a la dimensión externa. Entre la mano y la exterioridad hay una brecha. El externo está ahí, la mano está vacía, entonces la aproximación hacia ese externo, hace sufrir recíprocamente, dado que esa es manipulable, pero también la mano debe desarrollar capacidad de manejo. La mano se modela no por la interioridad, sino por el contacto con el exterior. Entonces el manejo de la exterioridad, a través de la mano, permitirá incipientes transformaciones; el externo llega más medido y transformado y por fin mecanizado (Paillard, 2000). La manualidad del externo hace que la mano sea su artesano. El exterior se quita la designación

de 'cosa' y es capaz de entrar en la línea de objetividad, en la línea de cosa manipulable. La mano tiene razón de ser, en cuanto que algo existe para manipular; la fortaleza de ésta es dada de lo externo; de lo que no se puede hacer o manipular, es mejor dejar. Si la mano presumiera querer manejar lo no material, se vuelve mano especulativa, y ello es insensato. Así como Wittgenstein decía "de lo que no se puede hablar, hay que callar" (2001, t7), análogamente hay que decir de lo que no se puede manipular es mejor omitir. La mano entonces hace una presentación de la exterioridad.

Ahora bien, de la mano viene el desarrollo de la lengua, por lo que se dirá de lo que está en la exterioridad. El paso de la mano al habla comporta una sincronización de facultades cerebrales para desmaterializar la realidad y vocalizarla. Así como la mano trabajó sobre lo externo, la boca dirá aquello que está allí, en razón de lo que no se puede hablar es mejor el silencio. En consecuencia, silencio y no manipulación son producto de la ausencia del exterior y el giro de querer decir y querer manipular realidad que no hay. Allí es el fin del externalismo.

El internalismo es concomitante con el racionalismo, tiene su médula en la estructura interna del sujeto, desde la cual se extiende operativa y lingüísticamente al exterior. Éste no define al sujeto, antes bien es la construcción de éste, por tanto es la expresión manual y fonética. La estructura cerebral del sujeto está capacitada para proyectar su naturaleza, por lo que la realidad física externa no es determinante en el conocer. La preocupación del internalismo depende del desarrollo de las facultades de la especie humana (Besson, 2009). La evolución de ésta contiene el historial, el archivo de lo que es el humano, no solo en su estructura actual cognitiva-sapiente, sino también de la especie previa a esa y que está presente en el sujeto, es decir, tiene el archivo de la conexión con los ambientes en los que inicialmente se movió el anfibio, el reptil y también el primate. Es una estructura biológica, por tanto orgánica, que sin embargo, no puede desarrollarse independientemente de los ambientes, puesto que la vida está dependiente de los lugares en donde se gesta. Luego no es únicamente una capa de biología sino de historia en donde se ha desarrollado esa especie; lleva en sus archivos una herencia biológica que ha articulado el espacio. Se ha originado y desarrollado la vida.

En la misma línea de pensamiento el internalismo puede relativizar el exterior, dado que tiene sus archivos en digital-biológico, y puede proyectar lo que tiene y construir nuevas realidades. No es la subjetividad que manifiesta, en el sentido que no se puede llegar a términos más o menos universales, sino la objetividad: aquello capitalizado de la historia de la evolución, el cifrado genético que puede proyectar en la exterioridad. En fin, no es que el sujeto se construye de modo inmediato, sino que es

una expresión de la objetividad registrada. Por tal motivo llamar subjetividad es un error.

La manera cómo el sujeto va manifestando la interioridad es tanto sensorial-somático como lingüístico. La primera es el retroproyector más subjetivo; da respuestas al externo de modo no general sino demasiado particular, causando que no haya una forma nuclear de entender la realidad. Es muy contextualizado y relativo a una mezcla filogenética con el desarrollo individual, por lo que no hay un punto de apoyo en donde sostenerse. La forma subjetiva es polifacética, y por ello no puede establecer un punto de encuentro. Si bien, los sentidos están relacionados con el exterior, en el internalismo es más relacionado con lo que se manifiesta fuera del sujeto. A esto se le añade la dimensión somática que es la traducción de la emoción y del sistema límbico en la expresión el mundo. Esta hace que la representación sea subjetiva y por ello parcial en el enfoque de la ciencia.

Un punto focal en esta tesis es, también, la estructura de la mano. La mano es el órgano para formar desde la interioridad los elementos materiales que están fuera. Se da las formas manuales según los dictados del resumen de la especie. Mientras que en el externalismo el externo da forma a la mano, aquí es ésta la que da la forma a la materia. La dimensión manual es la máxima expresión de la dimensión somática que comunica en el externo lo que tiene en sí; es el dominio de la dimensión táctil en el externo, por ello de lo somato-sensorial. Dado que la mano es aún somático, hay una fuerte dosis de subjetividad y además se ve frenada la expresión de la naturaleza de la interioridad, es decir, el exterior artesanal es un poder de la tradición sin vinculación con las fórmulas filogenéticas. El mecanicismo es una forma de asociar la dimensión mental con la materia, allí se mezcla la dimensión de la materia en los marcos de la mente, pero llega a determinarse la mente, pues los procesos se tornan demasiados mecánicos, que se rompe la dimensión de creatividad y de apertura de la especie en la relación con la naturaleza. Entonces el mecanicismo es el freno al proceso de comunicación de la interioridad en eventos externos, similar a como una física de la mente en la materia. Llega a un nivel pobreza de pobreza tal, que desmejora la materia, porque desvincula la herencia de la especie.

La mezcla con elementos somáticos particulariza esos elementos, puesto que lo universal gnoseológico interno se formaliza a través de los estados corporales somáticos, generando visiones desde el sujeto. Allí está somatizada la información proveniente de los archivos de la especie. De esta manera el cuerpo y los sentidos son una forma de alienar al información objetiva de las facultades, entonces el lenguaje, que es el segundo punto, se convierte en el modo de presentar objetivamente el mundo interior. Los significados de los nombres no están relacionados esencial-

mente con el exterior sino con la estructura interna del sujeto, idea que concuerda con lo que defiende Besson (2009).

Los sentidos y la dimensión somática son eventos perturbadores para el conocimiento, en efecto lo presentan demasiado fenoménico y con mucha expresión, lo que no permite tener una idea clara de la realidad; se evidencia que la realidad está bloqueada, no hay ventanas de solución objetiva y el lenguaje es la forma, que está en el sujeto, para expresar el mundo sin los eventos perturbadores de lo somático sensorial. Ello es para indicar que la dimensión lingüística sabe decir sin cuerpos, sin sensorialidad, lo que los sentidos dicen reiteradamente de modo sensorio-somático.

El habla dentro del internalismo es la abstracción de la riqueza filogenética; saca del silencio y de la opresión lo que está presionado. Aquello no fonético entra en los registros del sonido. Los datos que son del cuerpo son puestos en sonido. Si los cuerpos emiten sonidos como eco de su realidad, pero sin significado, entonces los humanos resuenan fonéticamente, pero a esos se los pone en relación y termina siendo palabras. Entonces la palabra no es solo una voz, sino la articulación de lo fonético con los datos de los somato-sensoriales. La voz es sólo sonido, pero la palabra es el contenido de la voz. Ese contenido es el que viene de la desintegración de lo somático- sensorial. Es análogo, pero con muchas reservas, a la transformación del agua, la que muestra un estado sólido, que por influjo del calor-temperatura permite que se desintegre y entre en otro estado. Allí el contenedor varía de acuerdo al estado del agua, pero es el mismo contenido. Así pues, es la voz; la fonética que la misma voz asume por diversos contenidos, dando lugar a las palabras. Lo que permite el cambio del estado es la temperatura, así que lo que evoluciona el lenguaje es el contenido sensorio-somático que entra en los mismos registros de la lengua, pero por la temperatura adquiere nuevo significado. Se emite la palabra desde la interioridad somato-sensorial en términos de la voz., por tanto se manifiesta la interioridad humana a través del lenguaje.

Se dice que los significados en el lenguaje internalista están dados por el rol cognitivo que este juega en la psicología del sujeto (Block, 1986; Fodor, 1987; Chalmers, 2002). Esto es peligroso porque no se podría entender nunca de manera objetiva. El internalismo filosófico no es una posición psicológica, sino filosófica, que venera el valor de la filogénesis. Entonces, el significado internalista, es menos variable que el externalista contextual; aunque cambien los ambientes el significado permanece, por ello no es un psicologismo.

Cuando la lengua se inserta en lo materia exterior se origina un lenguaje mecanicista, en efecto, éste es la traducción de los contenidos cognitivos en formas físicas, lo que es la relación entre la mente y el cuer-

po, de allí se originan secuencias cerradas que dan lugar a productos secuenciados pero no creativos. Cuando se pierde la riqueza interior generativa de la mente y la naturaleza de la materia, se articulan las dos en formas deductivas repetitivas que le ponen en un círculo vicioso. Si este fenómeno se aplica al lenguaje, se amplía la interioridad fonética, somático-sensorial al exterior, dando lugar a que el lenguaje inicie con éxito la transformación de la materia, pero cuando se frena, se deja deformar por los poderes de la materia, dando lugar a formas lingüísticas repetitivas y circulares que acaban con la lengua.

La naturaleza el lenguaje incorporado

52


El lenguaje, sobre el cual se desarrolla el conocimiento, se explica entre el empirismo y el racionalismo, entre el ambiente y la facultad. El punto focal es la causalidad, es decir cuáles son las condiciones suficientes del lenguaje y cuáles, las condiciones necesarias. No se puede explicarlo desde una sola causa, a manera de la temperatura que cambia el estado del agua, sino de fenómenos concursantes que favorecen al apareamiento del lenguaje. A partir de esta idea no es oportuno entrar en una explicación causal del lenguaje desde el ambiente, tal como es el conexionismo, el cual es partidario del asociacionismo, en el que la mente va generando conexiones desde el ambiente hasta llegar a niveles lingüísticos superiores:

Un supuesto fundamental que subyace en los modelos conexionistas de la adquisición del lenguaje es que el aprendizaje se basa en procesos asociativos que implica situaciones sinápticas capaces para la transformación de la materia y las conexiones entre las redes de unidades informáticas sencillas. Esta suposición está en desacuerdo con el conocimiento que se tiene de que la psicología cognitiva ha dominado durante décadas, a saber, que la mente funciona como un sistema de símbolos físicos mediante el cual las representaciones mentales son manipuladas y transformadas por un conjunto de reglas explícitas que garantizan propiedades tales como la sistematicidad y composicionalidad³ (Fodor & Pylyshyn, 1988; Newell, 1980).

Aquí el lenguaje es producto del ambiente, y el conexionismo-asociacionismo es el agente que explica. Hay que recordar que la asociación no es un evento lógico sino somático-sensorial, es decir, está dado por la proximidad de cuerpos, en el que se crean redes sensoriales; lo lógico es relacional, en el que los eventos suceden por conexión mental, antes que de cercanía sensorial. Así pues el lenguaje, si fuese por asociación, haría conexión sensorial-somática. Si el ambiente no es la causa del lenguaje, tampoco puede ser la causa sólo la interioridad humana, es decir, una

expresión genética (Chomsky, 1974), cuyo fondo estriba en que el lenguaje es una expresión genética-biológica. En este caso el lenguaje es una deducción genética desde la semántica a la pragmática.

Ahora bien, el lenguaje es producto del concurso entre el ambiente y la facultad que va archivándose en el sujeto; es una interacción entre el sujeto y el objeto (Ver McClamrock, 1995). La estructura jerárquica de la corteza cerebral construye un mundo de acuerdo a sus esquemas. De esta manera la realidad del mundo se hace mental en la medida de que está indicada en las capas corticales de modo invariable y permite que se haga transparente desde las capas inferiores y no focalizadas, así llega a las realidades más altas en las que hay mayor claridad. Las capas transmiten la información, desde las inferiores a las superiores, teniendo una representación del objeto. Esto es lo que acontece con las realidades concretas y las abstractas. Si esto pasa en la representación de los objetos, se evidencia que la misma realidad modera los elementos que son lingüísticos. Las capas inferiores son necesarias para la construcción de la lengua; ellas pasan la información a las superiores, llegando a su máxima expresión en la construcción de las frases. El lenguaje, por lo tanto, tiene una estructura jerárquica gracias a la misma estructuración cortical. El proceso va de lo inferior a lo superior, y de lo alto a lo bajo. Tiene una secuencia, de modo que la estructura es la cadena de la gradación:

Una región puede reconocer una secuencia de sonidos que comprenden fonemas (los sonidos que forman las palabras) y se traslada mediante un patrón que representa el fonema a la siguiente región. La siguiente región superior reconoce secuencias de fonemas para formar palabras. La siguiente región superior reconoce secuencias de palabras para crear frases, y así sucesivamente. Tenga en cuenta que una 'secuencia' en las regiones más bajas de la corteza puede ser bastante simple, como un borde visual se mueve a través del espacio⁴ (Hawkins, 2004, p. 68).

La escalera lingüística es tanto de subida como de bajada, por lo que es tanto construible como deconstruible. Los contenidos a pensar van desdoblándose entre las secuencias. La nominación de los objetos sigue la misma dinámica de la corteza: de los fonemas a las palabras y por fin a las frases, así el dar nombres a las cosas es la suma de los fonemas sostenidos por los datos del objeto o por la red neuronal que convoca aleaciones con la historia de los términos. El nombre es la síntesis de relaciones neurales, que desde las capas de la corteza cerebral completan la información que la capa previa ha enviado. La predicción es parte esencial en la esfera cerebral; ésas, una vez dadas su conexión, hacen asociaciones, formando las posibilidades de combinación para que sean tantas, que solo tienen buen fin por la intención de lo que está tratando.

La nominación, por tanto, no es un acto de trascendencia, como una cuestión aliena al ser humano, sino que está inserto en la misma estructura cerebral. El nombre se mantiene el mismo a pesar de la concentración en puntos definidos, así por ejemplo, aunque estamos viendo la misma cara, la concentración es un punto, pero la cara se mantiene la misma, así e misma es la secuencia del nombre:

Es como si la región estuviera diciendo: 'Aquí está el nombre de la secuencia que estoy oyendo, viendo, o tocando. Usted no necesita saber acerca de las notas individuales, bordes, o textura. Yo le permitirá saber si hay algo que suceda, nuevo o inesperado. Más específicamente, podemos imaginar región de IT en la parte superior de la jerarquía visual para retransmitir a un área de asociación por encima de ella: estoy viendo una cara. Sí, con cada movimiento los ojos están fijos en diferentes partes de la cara; estoy viendo diferentes partes de la cara en la sucesión. Pero es aún la misma cara. Me dejará saber cuándo veo algo más 'de esta manera, una secuencia predecible de eventos se identifica con un nombre'. Un patrón constante de disparo de las células. Esto sucede una y otra vez a medida que se asciende en la pirámide jerárquica⁵ (Hawkins, 2004, pp. 87-88).

El lenguaje es un sistema complejo versátil, capaz de absorber y disipar perturbaciones, sin romper el sistema, además tiene una gran variabilidad, por la multitud de redes neuronales que permiten realizar conexiones (Riley, Shockley, & van Orden, 2012, pp. 21-34). Solo la edad o la enfermedad ocasionan disminución, ruptura y discontinuidad entre la lengua y la cognición. Si fuese un sistema simple colapsaría fácilmente (Glass, 2001; West, 2006).

El lenguaje en su complejidad, como la fonetización y la expresión de palabras, antes de la conceptualización, está sostenida fisiológicamente por una serie de sincronías y secuencias musculares⁶, convirtiéndose la acción de emisión de fonemas en la acción más rápida. De este modo el pensar rápido y la acción rápida está sostenida por una acción mucho más rápida somática. O sea el lenguaje le debe a la fisiológica. Por otra parte, el lenguaje-cognición está insertado en un contexto⁷, y hay una reacción de acuerdo al contexto. El contexto, que es el ambiente, modifica la estructura del cerebro extendiéndolo dos veces más (McHenry, 1994). En esta línea se afirma que el lenguaje es una construcción de sintonización de dos filamentos diversos. El filamento de la biología, producto de la evolución de la especie, que llegó a formar el neo-córtex. Por otro lado el filamento del ambiente externo que se mantiene fuera, con toda su naturaleza y que presiona para que sea acogido. Estos son los dos filamentos sobre los que se construyen el lenguaje y por tanto el conocimiento.

El humano en su interacción con el ambiente se encuentra inmaduro, no está capacitado para absorberlo, hasta en cuanto al volumen se halla disminuido. En efecto, cuando la especie viene al mundo llega apenas con 500 cm³ y llega divorciado de este ambiente. Pero llega reportado. Ese es un cerebro constituido biológicamente, pero ayunado de datos. Esta plasticidad da la capacidad de extenderse. Se puede desplegar hasta dos veces más. Lo que indica que crece en volumen, por tanto en contenidos. Si se pasa de 500 cm a 1 500 cm entonces es un cerebro que se hace grande en relación con la periferia, es decir que la sensorialidad del ambiente magnifica el cerebro. La amplitud de los estímulos da lugar a que el cerebro se alimente y vaya cargándose y teniendo noción. Esto pasa a nivel sensorial.

A nivel lingüístico pasa otro tanto. La palabra está constituida desde el concurso de la voz, la cual, fonéticamente está dada en el sujeto, y por el ambiente. Entonces el sujeto pone la voz y, el contenido, inicialmente lo pone el externo. Las palabras son referenciales. Si el cerebro creció en sensorialidad y en los contenidos de los cuerpos, lo que lo hace explotar infinitamente es la palabra. Porque allí se desmaterializó. Tener imágenes o sonidos o experiencias táctiles de los cuerpos es un alto proceso cognitivo, pues se están desarrollando las áreas cerebrales, sin embargo es una operación cognitiva centrada en lo material, dado que son dependientes de él. En cambio, tener un cerebro que convierta la dimensión material en contenido digital a través de la palabra, es un proceso de operaciones cognitivas que requiere una capacidad de abstraer, con el sistema motor, los elementos fundamentales de los cuerpos, siendo una operación de alta calidad (Lakoff & Johnson, 1999; Boroditsky & Ramscar, 2002). El cerebro se despliega con los sentidos, pero el habla potencia el despliegue, puesto que desarrolla el área frontal, que trabaja con los datos que le dan las áreas del neo-córtex, para usarlas en operaciones meta-sensoriales, que son las operaciones de comprensión, planificación, decisión, etc.

La periferia permite que el cerebro crezca dos veces más, por ello es un cerebro peripatético, es decir que adquiere su completo estado cuando se abre en el ambiente. Sin embargo, no es sólo la inclusión del externo que estimula, sino la capacidad cerebral que reutiliza la información recibida para fines cognitivos altos y para la resolución de problemas (Boroditsky & Ramscar, 2002). La periferia en el cerebro se revoluciona porque se abstrae. Ahora bien, el lenguaje no es producto del externo ni sólo de la biología, sino de la combinación de los dos eventos. La dimensión fonética inserta el contenido y da lugar a la palabra. Ésta es, en efecto, voz y contenido. Pero es un proceso guiado donde no basta el lanzamiento de la facultad al exterior, pues hay el peligro que no se combine y quede la voz y la cosa; es un proceso guiado contextual social en el que el guía

acompaña al aprendiz al exterior y, de modo indicativo, va incorporando lingüísticamente las cosas.

Se observa un caso de aprendizaje por el cual el sujeto va insertando la periferia de modo desmaterializado. De allí inicia el acto de aplicar lo aprendido, por el cual descarga en la periferia lo que asumió, para transformar ese exterior, o para extender en él su mente. Pensemos por ejemplo en el dominio que un anciano tiene en su casa, con un ambiente montado, que reconoce todos los ángulos donde apoyarse, digamos que ese ambiente es la extensión de su mente, o la función que presenta para su manejo. El abandono de este ambiente ocasiona perplejidad, pues le han quitado la mente, dado que el ambiente era la estructura de su desempeño. En este sentido llamamos el mundo como su memoria externa (Dennett, 1997; O'Regan, 1992).

56
S

El lenguaje tiene doble función: por un lado, es la inclusión de la periferia en la facultad desarrollada a lo largo de la evolución de las especies, por el cual da conceptos y principios al mundo, desmaterializando el mundo exterior. La facultad, en el sujeto, sin el recurso de la exterioridad permanece replegada; tiene el formato de la especie; en términos aristotélicos está en potencia para grabar eventos del externo. Si no hay ambiente externo no puede el sujeto desarrollarse ontogenéticamente, por tanto tener una historia individual dentro de los formatos de la especie. La facultad en la periferia se despliega hasta dos veces más, con el mecanismo del aprendizaje; en efecto, el principio para el desarrollo individual es el mismo que el de la especie: así como para la evolución, el ambiente, fue el condicionante para la formación de la facultad y, sin él, no hay ninguna cosa; otro tanto, el mismo ambiente es el condicionante para el despliegue y desarrollo ontogenético (Laubichler & Maienschein, 2007).

La periferia estimula al sujeto y se articula en su facultad y da lugar al lenguaje, el cual inicialmente es referencial, más aun es por imitación. El poder de despliegue de la facultad, además de extenderse, es también encarnar el externo, es decir que no solo se deja tallar, sino que da un aporte contundente a la intencionalidad de la caracterización. Por lo tanto, la lengua es una producción sintonizada del externo y del interno. Parafraseando la analogía del de Rupert (2004) y O'Regan (1992): así como el sujeto anciano tiene la extensión de su mente en los espacios de su casa, del mismo modo el externo tiene su extensión digital-lingüística de sí, en la mente de los sujetos. Por el otro, es la memoria externa: así como el anciano ha organizado su casa como una extensión de la mente, el sujeto ha organizado el mundo con la nominación tanto material y digital; por ello se mueve con toda libertad en este mundo. En lugar de tener cosas y cuerpos que le indiquen, tiene un mundo verbalizado que le sirve de indicativos y de identidad del mundo. Por ello, si se pierden las

señales en realidad se pierde el significado, aunque estuviesen las cosas fuera. El lenguaje, no las cosas, es la memoria del mundo. El internalismo tenía la causa del lenguaje en el sujeto, en la forma biológica, que se extendía en el exterior. En definitiva, el externo no es sino el efecto y la condición necesaria de la causalidad del sujeto.

El externalismo, en cambio, pone la causa del lenguaje en el objeto, por lo que el sujeto es una formación del externo y el efecto de ese (Rupert, 2004, p. 398); la base biológica es una forma en la cual se encarna la referencialidad, como una traducción material en inmaterial; todo el conocimiento es una demostración de la exterioridad, por lo que no hay psicología ni teoría de la mente. Ahora bien, no hay la conexión inmediata del lenguaje con el mundo; previa a ésta hay un desarrollo de la manualidad. El desarrollo cognitivo lingüístico es la cumbre que tiene su precedente en la motricidad por el dominio de la mano. Antes de la vocalización está la manipulación.

La manualidad como la verbalización están entendidas en el cuadro de la incorporación, naturalmente, lo manual precede a la lengua; son procesos distintos, pero gradualmente la cognición necesita hacerle tributo a la manualidad. Efectivamente, previo al desarrollo de la dimensión racional-lingüística, hay un desarrollo de la capacidad manufacturera motriz. El sistema motor está en el área pre-frontal. La capacidad motora es una combinación del área parietal para la asociación de la temporal, por la consideración del espacio y por fin del sistema secundario pre-motor; además esta última recibe información del sistema somatosensorial, la cual está relacionada con el sistema límbico.

Se postulan dos modos de conducción del sistema motor, el uno *reactivo* al ambiente y el segundo *proyectivo*, en base a la memoria. Con este sistema desarrollado armónicamente el humano es capaz de desarrollar su motricidad en el dominio de la mano, con la aprehensión y con la instrumentalización de las realidades (Paillard, 2000, p. 349).

El paso de la mano a la razón adviene por el sometimiento de la cognición al sistema motor. La capacidad motriz en un primer instante controla el pensar, de aquí la poca capacidad reflexiva y el gran nivel motriz. En realidad el humano primero opera de manera irrefleja, sabe hacer, pero sin dar razón de su hacer, por ello no sabe el significado, no sabe cómo dirigir la razón, pero sabe 'cómo hacer', por tanto es más pragmático. La capacidad de conocer, de un dominio de la mano de manera racional, se dará por el desarrollo del área frontal, pues el área motor está muy relacionado con el ambiente, pero la razón tiene que dar fuerza desde el interior, por ello se desarrolló la relación del ganglio basal con el núcleo caudado, el putámen y el tálamo. Con este mecanismo se podría

llegar al control de la acción, puesto que, hasta tanto, la acción controlaba la cognición⁸.

El manejo del sistema motor-operacional-pragmático, se centra en el cómo: ‘cómo usarlo, cómo mantenerlo, cómo temporalizarlo, cómo sobrevivir’, en cambio el conocer se pone otras cuestiones además de la metodología: da razón del ‘¿qué?’ con el área temporal, para identificar y categorizar; del ‘¿dónde?’ con el área frontal para la localización de los mapas; del ‘¿cuándo?’ con el área motora pre-frontal, para la expectación y planeación y del ‘¿por qué?’ con el área lingüística y de comprensión: área Brocca, Wernicke, para la conformación y deliberación. El área cognitiva comienza proyectar de modo más seguro y cognitivo: anticipa la acción y evita la inmediata inferencia. El viraje del dominio del sistema cognitivo al motor implica partir de la complejidad para aterrizar en la acción. El mundo somato-sensorial, sobretodo el de la mano, es la anulación de los procesos cognitivos; los deja en suspenso. No logra romper esa fase de sumisión de las facultades superiores.

En el ser humano, precedido del chimpancé, se desarrollan las facultades por superación de la dimensión cuadrúpeda: mientras la especie está en ese estado no puede manipular y, peor aún, hablar, pues debe correr. Cuando se libera y se convierte en bípedo, de modo inmediato puede usar las manos y la boca emplear en acciones superiores. Por ello hay que vincular dos acciones uso de la mano y apareamiento de la lengua. En el caso de la mano, en su dominio, prácticamente es sólo un instrumento del cuerpo, similar al de los chimpancés, por tanto como extensión instrumental del propio cuerpo; esa cambia su función cuando deja de ser instrumento y pasa a fabricar instrumentos, por tanto hay un desarrollo de la capacidad de ejecutar en la construcción; esto implica un giro de 180°. Se asocia este desarrollo al del lenguaje simbólico. Entonces se pasa del desarrollo de la mano para hacer instrumentos al desarrollo del lenguaje simbólico. Este lenguaje simbólico es la capacidad de hacer nuevo lenguaje a partir del lenguaje, similar a cómo pasó la mano de ‘hacer instrumentos’ a elaborar instrumentos, por ello se pasa de un lenguaje referencial, es decir, ‘diciendo palabras’ a hacer nuevas palabras desde esos términos primitivos. Veamos esta relación: el desarrollo de la destreza (motricidad de la mano derecha), del lenguaje con su escribir, gesticulación y, por fin, el desarrollo de la motricidad secuencial diestra, se ubican en el hemisferio izquierdo. La conclusión de semejanza por funciones no es casual sino estructural. En cambio el hemisferio derecho es espacial referencial con la ubicación en secuencias de las actividades para las conductas. En los monos no hay esta especificidad de los hemisferios, aunque están ya presentes anatómicamente, pero sin funcionalidad.

Esta capacidad racional lingüística está supeditada a una sintaxis, la cual se remite a la memoria, es decir, si algo se pone en orden es por la acción de la memoria (que a su vez recepta el ambiente); si hay sintaxis hay coherencia, entonces de la sintaxis estamos entrando a un sistema lógico el cual está constituido previamente por la motricidad intencionada. La versatilidad de este conocer se adapta al sistema motor, haciéndolo dinámico y creativo. El cerebro entra en contacto con el ambiente por la mano, de este modo hay una incorporación racional del mundo. El ambiente con sus materiales son elaborados por la mano, la cual es dirigida por el cerebro. En todo vemos una secuencia constructiva, que es incorporante del cuerpo, del ambiente de la acción (Paillard, 2000, p. 352).

La relación entre la motricidad manual y el lenguaje, inclusive sobre la base de los hemisferios cerebrales, desafía una posibilidad lógica. Si están relacionadas, la boca que anteriormente estuvo vinculada con la búsqueda como los animales y a aferrar cosas, con el uso de la mano está liberada de ese trabajo que no le corresponde, por lo que puede desarrollar sus capacidades lingüísticas. Su trabajo anterior, igualmente motor, cede paso a un trabajo motor más noble como es la creación de gramática, poniéndole ritmo a realidades abstractas y la mano para las concretas. En fin, la boca liberada de actividades motrices, no suyas, puede moverse en los campos gramaticales. Hay una hipótesis en la relación de discapacidades tanto en la mano y en la boca, puesto que incapacidad o disminución de destrezas manuales, diríamos de ‘gramática manual’ comporta también una ‘a-gramática’ lingüística; lesiones en su estructura neural ocasiona afasia y apraxia⁹.

Entonces, en la perspectiva de la cognición incorporada no hay causalidad explícita en un solo punto, sino la con-causalidad, es decir que tanto el sujeto como el externo con causa del lenguaje. Esta es una constitución que pone en concurso los dos elementos extraños. El lenguaje tiene el carácter sintético y, por un lado, es para el mundo la inclusión en el sujeto, es decir que permite que el mundo subsista digitalmente; es la memoria interna del mundo; pero por el otro es la memoria externa, por donde el sujeto se mueve.

Conclusiones

El estudio cierra percatándose de estos eventos:

El lenguaje es incorporado y es inseparable de la cognición que también es incorporada. No existe cognición sin lenguaje, puesto que la forma como se conoce sin cuerpos es por vía lingüística, que trasciende la estructura sensorial. En este sentido no se separa la evolución de la mano, que

señala y hace instrumentos, de la evolución de la lengua que dice en indicativos y hace palabras de las palabras. Hay una gradación que pasa del uso de la mano al uso de la boca. La mano hace cosas, la boca transforma vocablos.

El lenguaje está codificado en las áreas cerebrales, tanto para su producción como para su comprensión y es relativo, en un inicio, a la estructura sensorial y somática, para posteriormente ser puramente abstracta y aplicativa; siempre en los marcos de la relacionalidad.

El lenguaje es de la especie humana, pero ello no comporta que sea totalmente desvinculado de las otras especies. Éstas, sobre todo los mamíferos, tienen incipientes áreas lingüísticas, que sirven de base para la especie humana.

El lenguaje no está desvinculado de la periferia: fundados en que el cerebro al nacer tiene la tercera parte de su volumen, entonces se concluye que la periferia alimenta contundentemente la expansión cerebral, por lo que el lenguaje entra igualmente en esta dinámica, es decir que hay una facultad lingüística propia de la especie humana que se alimenta del exterior, para luego abstraer.

Se rechaza las posiciones lingüísticas: 1) por un lado, del internalismo, que encuentran la ontología lingüística en la misma especie humana y, sostiene, que el exterior es una proyección de la facultad y, a la vez, una manifestación verbal de lo que tiene en su especie; y; 2) por el otro lado, del externalismo que hace del sujeto un parlante u la voz de los contenidos lingüísticos que están en la periferia.

El lenguaje incorporado es una versión más objetiva de la explicación del origen, desarrollo y ejecución de la lengua, por ello es posible encarnarse en un realismo mínimo del conocimiento y, por fin, construir mecanismos más idóneos de enseñanza lingüística, como también de formas de abstracción, hasta computacional, de palabras y pensamiento.

Notas

- 1 ...this (learning) greatly increases the efficiency of evolution because a learning trial is much faster and requires much less expenditure of energy than the production of a whole organism. Learning can provide an easy evolutionary path towards o-adapted alleles in environments that have no good evolutionary path for non-learning organisms.
- 2 Who first brought up this scenario in the context of compatibilism the issue of whether externalism is compatible with privileged access.
- 3 A fundamental assumption underlying connectionist models of language acquisition is that learning is based on associative processes involving modifiable synaptic weights and connections between networks of simple computing units. This assumption is at odds with the received wisdom that has dominated cognitive psychology for decades, namely that the mind operates as a physical symbol system where-

- by mental representations are manipulated and transformed by a set of explicit rules that guarantee such properties as systematicity and compositionality.
- 4 One region might recognize a sequence of sounds that comprise phonemes (the sounds that make up words) and passes a pattern representing the phoneme up to the next region. The next higher region recognizes sequences of phonemes to create words. The next higher region recognizes sequences of words to create phrases, and so on. Bear in mind that a “sequence” in the lowest regions of cortex may be fairly simple, such as a visual edge moving through space (Hawking, *On intelligence*, 68).
 - 5 It’s as if the region were saying, “Here is the name of the sequence that I am hearing, seeing, or touching. You do not need to know about the individual notes, edges, or texture. I will let you know if something new or unpredicted happens. More specifically, we can imagine region IT at the top of the visual hierarchy relaying to an association area above it, “I am seeing a face. Yes, with each saccade the eyes are fixating on different parts of the face; I am seeing different parts of the face in succession. But it is still the same face. I will let you know when I see something else.” In this fashion, a predictable sequence of events gets identified with a “name”— a constant pattern of cell firing. This happens over and over again as we go up the hierarchical pyramid.
 - 6 Speech articulation depends upon about 70 muscles working in concert. Uttering the equivalent of a single phoneme, the /b/ in /bob/, realizes coordinated changes among the muscles of the tongue, the lips, the jaw, and respiration in a delicate synchrony of movement through space, to be at the right time in the right place. In the intricate ballet of a single spoken sentence, each set of muscles will have taken on multiple roles to actualize the desired speech. Thus, the essential problem of speech is the perpetual coordination of so many components within the narrow trajectories required for legible speech (e.g., van Lieshout, Bose, Square, & Steele, 2007). This is called the degrees of freedom problem; there are far more possible arrangements of speech components than there are legible ways to make speech sounds.
 - 7 Interpersonal coordination of bodies and minds exhibits the same hallmarks of synergy and context sensitivity as intrapersonal coordination (Black, Riley, & McCord, 2007; Schmidt, Carello, & Turvey, 1990). Interpersonal dynamical contexts are constitutive of conversation and joint action. For example, the gaze of speaker and listener (Richardson & Dale, 2005; Richardson, Dale, & Kirkham, 2007) and postural sway (Shockley, Santana, & Fowler, 2003; Stoffregen, Givens, Villard, Yank, & Shockley, 2009) jointly embody the coordination that coincides with effective communication (Shockley, Richardson, & Dale, 2009). The shared context of speaker and listener synchronizes brain activity, and comprehension can be predicted by the extent of local brain synchrony (Stephens, Silbert, & Hasson, 2010).
 - 8 Many examples can be given which illustrate the fundamental role that frontal association cortex plays in the acquisition of a predictive mode of control of actions on the basis of action plans, objectives to achieve, and problems to solve. Schematically, we can summarize the role of the prefrontal cortex and its multiple regulatory loop as follows: it inhibits immediate reactivity and diminishes interference, it facilitates sustained concentration and focus on objectives, and it organizes temporal planning and sequencing of action (Paillard, 2000, p. 350).
 - 9 As paleontologists have suggested (Leroy-Gourhan 1954) hand could have liberated those cortical areas previously assigned to the control of oral reaching and grasping skills, and thus made them available for the emission of articulated sound and the emergence of language? Thus, language would have become the beneficiary of the operational capacities formerly used for gestural communication (Kimura 1977). Orolaryngeal motor capabilities, liberated from postural constraints and from the spatial restrictions which impede skeleto-motor production, thus become a flexible

instrument for the production of kinetic melodies where temporal configurations are organized and deployed within the impressive framework of generative grammar (Paillard 1993). In this context, the study of the gestural sign languages used by the deaf offers interesting prospects. Poizner et al. (1987) indicate that massive damage to Broca's area and the left prefrontal lobe leads to agrammatisms in sign languages in spoken language. Kimura (1988), looking at the relationship between aphasia and manual skills, found difficulties in complex hand movements that paralleled the syntactical difficulties of aphasic subjects (Paillard, 2000, pp. 352-353).

Bibliografía

- ALLMAN, John M.
 1999 *Evolving Brains*. New York: W.H. Freeman & Co.
- AMUNTS, Katrin, et al.
 2007 Gender-specific left-right asymmetries in human visual cortex. *The Journal of Neuroscience*, XXVII(6), 1356-1364. 7 de February.
- ARISTÓTELES
 1994 *Tratados de la Lógica*. Madrid: Gredos.
- BALDWIN, James M.
 1896 A new factor in evolution. *American Naturalist*, XXX, 441-451.
- BESSON, Corine
 2009 Externalism, internalism, and logical truth. *The Review of Symbolic Logic*, II(1), 1-29.
- BININDA-EMONDS, Olaf R. et al.
 2007 The delayed rise of present-day mammals. *Nature*, CDXLVI, 507-512.
- BLOCK, Ned
 1986 Advertisement for a Semantics for Psychology. *Midwest Studies in Philosophy*, X, 615-678.
- BOGHOSSIAN, Paul A.
 1997 What the Externalist Can Know A Priori. *Proceedings of the Aristotelian Society*, XCVII, 161-175.
- BORODITSKY, Lera & RAMSCAR, Michael
 2002 The roles of body and mind in abstract thought. *Psychological Science*, XIII(2), 185-189, marzo.
- BRADLEY, Brenda J.
 2008 Reconstructing phylogenies and phenotypes: a molecular view of human evolution. *Journal of Anatomy*, CCXII(4), 337-353, abril.
- CHALMERS, David
 2002 Imagination, Indexicality, and Intensions. *Philosophy and Phenomenological Research*, LXVIII, 182-190.
- CHOMSKY, Noam
 1974 *Estructuras Sintácticas*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- CHURCHLAND, Patricia S., RAMACHANDRAN, V. S., & TERRENCE, J.
 1994 A critique of pure vision. En: C. Koch, & J. Davis, *Large-scale neuronal theories of the brain* (pp. 23-60). Cambridge: MIT Press.
- CLARK, Andy
 1995 Moving Minds: Situating Content in the Service of Real-time Success. En: J. E. Tomberlin, *Philosophical Perspectives: AI, Connectionism, and Psychological Psychology*, IX, 89-104. Atascadero: CA: Ridgeview.

- CLARK, Andy, & CHALMERS, David J.
1998 The extended mind. *Analysis*, 10-23.
- CRAIG, A. D.
2002 How do you feel? Interoception: the sense of the physiological condition of the body. *Nature Reviews Neuroscience*, III, 655-666, agosto.
- CRAVER, Carl F., & DARDEN, Lindley
2005 Introduction. *Studies in the History and Philosophy of the Biological and Biomedical Sciences*, XXXVI, 233-244.
- DE AQUINO, Santo Tomás
2010 *Suma Teológica*. Barcelona: BAC.
- DENNETT, Daniel C.
1997 *Kinds of Minds: Toward an Understanding of Consciousness*. New York: Basic Books.
- DES CHENE, Dennis
2001 *Spirits and Clocks: Machine and Organism in Descartes*. Nueva York: Cornell University Press.
- DESCARTES, René
2005 *Meditaciones Metafísicas*. Madrid: Alianza Editorial.
- DORUS, Steve, et al.
2004 Accelerated Evolution of Nervous System Genes in the Origin of Homo sapiens. *Cell*, CXIX, 1027-1040, diciembre.
- DOUMAS, Leonidas A., HUMMEL, John E., & SANDHOFER, Catherine M.
2008 Theory of the Discovery and Predication of Relational Concepts. *Psychological Review*, CXV(1), 1-43.
- DOWNING, Keith L.
2004 Development and the Baldwin Effect. *Artificial Life*, X(1), 39-63.
- EARL, David J. & DEEM, Michael W.
2004 Evolvability is a selectable trait. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, CI(XXXII), 11531-11536, junio.
- ELLIS, Bruce J., & BJORKLUND, David F.
2005 *Origins of the social mind: Evolutionary psychology and child development*. New York: Guilford Press.
- ENARD, Wolfgang, et al.
2002 Intra- and interspecific variation in primate gene expression patterns. *Science*, CCXCVII(5566), 340-343, abril.
- FISHER, Simon E., & MARCUS, Gary F.
2006 The eloquent ape: genes, brains and the evolution of language. *Nature Reviews Genetics*, VII, 9-20, enero.
- FODOR, Jerry
1987 *Psychosemantics*. Cambridge: MA: MIT Press.
- FODOR, Jerry A., & PYLYSHYN, Zenon W.
1988 Connectionism and cognitive architecture: A critical analysis. *Cognition*, XXVIII(1-2), 3-71, marzo.
- FREGE, Gottlob
2007 *The foundations of arithmetic: A Logical-mathematical Investigation Into the Concept of Number 1884*. New York: Pearson Education.
- GALLUP, Gordon G.
1970 Chimpanzees: self-recognition. *Science*, CLXVII(3914), 86-87, enero.



- GANNON, Patrick J., HOLLOWAY, Ralph L., BROADFIELD, Douglas C., & BRAUN, Allen R.
 1998 Asymmetry of chimpanzee planum temporale: humanlike pattern of Wernicke's brain language area homology. *Science*, CCLXXIX(5348), 220-222, enero.
- GIBSON, Kathleen R.
 2002 Evolution of human intelligence: The roles of brain size and mental construction. *Brain, Behavior and Evolution*, LIX(1-2), 10-20.
- GIL-DA-COSTA, Ricardo et al.
 2006 Species-specific calls activate homologs of Broca's and Wernicke's areas in the macaque. *Nature Neuroscience*, IX(8), 1064-1070, julio.
- GLASS, Leon
 2001 Synchronization and rhythmic processes in physiology. *Nature*, CDXX, 277-284.
- GLENNAN, Stuart
 2002 Rethinking Mechanistic Explanation. *Philosophy of Science*, LXIX, 342-253, septiembre.
- GOLDBERG, Sanford
 2006 An Anti-Individualistic Semantics for 'Empty' Natural Kind Terms. *Philosophical papers*, LXX(1), 147-168.
- GOODALL, Jane
 1986 *The chimpanzees of Gombe: patterns of behavior*: Cambridge, Belknap Press of Harvard University Press.
- HARE, Brian, CALL, Josep, AGNETTA, Bryan, & TOMASELLO, Michael
 2000 Chimpanzees know what conspecifics do and do not see. *Animal Behaviour*, LIX(4), 771-785, abril.
- HAUSER, Marc D., & SPELKE, Elizabeth
 2004 Evolutionary and developmental foundations of human knowledge: A case study of mathematics. En: M. Gazzaniga, *The Cognitive Neurosciences, III*, 853-864. Cambridge: MIT Press.
- HAWKINS, Jeff
 2004 *On Intelligence*. New York: Henry Holt.
- HINTON, Geoffrey E., & NOWLAN, Steven J.
 1987 How learning can guide Evolution. *Complex Systems*, 495-502.
- KIRSCHNER, Marc & GERHART, John
 1998 Evolvability. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, XCV, 8420-8427, julio.
- LAKOFF, George & JOHNSON, Mark
 1999 *Philosophy in the Flesh: The Embodied Mind and Its Challenge to Western Thought*. New York: Basic Books.
- LANGER, Jonas
 2000 The descent of cognitive development. *Developmental Science*, III, 361-378, noviembre.
- LAUBICHLER, Manfred D., & MAIENSCHIN, Jane
 2007 *From Embryology to Evo-Devo: A History of Developmental Evolution*. Cambridge: MIT Press.
- MACHAMER, Peter, DARDEN, Lindley, & CRAVER, Carl F.
 2000 Thinking about mechanisms. *Philosophy of Science*, LXVII, 1-25, marzo.
- MACLEAN, Paul D.
 1990 *The Triune Brain in Evolution: Role in Paleocerebral Functions*. New York: Springer Science & Business Media.

- McCLAMROCK, Ron
 1995 *Existential Cognition: Computational Minds in the World*. Chicago: University Press.
- McGINN, Colin
 1989 Mental Content. *The Psychological Review*, *CI*(3), 24-26.
- McHENRY, Henry M.
 1994 Tempo and mode in human evolution. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the USA*, *XCI*(15), 6780-6786, julio.
- McLAUGHLIN, Brian & TYE, Michael
 1998 Externalism, twin earth, and self-knowledge. *Philosophical papers*, 285-320.
- MURPHY, William J., et al.
 2004 Mammalian phylogenomics comes of age. *TRENDS in Genetics*, *XX*(12), 631-639, diciembre.
- NEWELL, Allen
 1980 The Physical Symbol system. *Cognitive*, *IV*, 135-183.
- O'REGAN, J. Kevin
 1992 Solving the 'Real' Mysteries of Visual Perception: The World as an Outside Memory. *Canadian Journal of Psychology*, 461-488.
- PAILLARD, Jacques
 2000 The neurobiological roots of rational thinking. En: H. Cruse, *Prerational Intelligence: Adaptive behavior and intelligence systems without symbols and logic* (pp. 343-355). Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- PUTNAM, Hilary
 1973 Meaning and Reference. *The Journal of Philosophy*, *LXX*(XIX), 699-711.
 1975 The meaning of 'meaning'. *Philosophical Papers*, *II*, 131-193.
- RAFF, Rudolf A.
 1996 *The Shape of Life*. Chicago: University of Chicago Press.
- RAGHANTI, Mary Ann, et al.
 2008 Cholinergic innervation of the frontal cortex: differences among humans, chimpanzees, and macaque monkeys. *The Journal of Comparative Neurology*, *DVI*(3), 409-424, enero.
- RILEY, Michael A., SHOCKLEY, Kevin, & van ORDEN, Guy
 2012 Learning From the Body About the Mind. *Philosophical papers*, *IV*(1), 21-34.
- ROTH, Gerhard, & DICKE, Ursula
 2005 Evolution of the brain and intelligence. *TRENDS in Cognitive Sciences*, *IX*(5), 250-257, mayo.
- ROWE, Timothy B., MACRINI, Thomas. E., & LUO, Zhu-Xi
 2011 Fossil Evidence on Origin of the Mammalian Brain. *Science*, *CCXXXII*(6032), 955-957, mayo.
- ROWLANDS, Mark
 1999 *The Body in Mind: Understanding Cognitive Processes*. Cambridge: MA: MIT Press.
- RUPERT, Robert
 2004 Challenges to the Hypothesis of Extend Cognition. *The Journal of Philosophy*, *CI*(8), 389-428, agosto.
- SAWYER, Sarah
 2003 Sufficient Absences. *Analysis*, *LXIII*(3), 202-208.
- SEMENDEFERI, Katerina, & DAMASIO, Hanna
 2000 The brain and its main anatomical subdivisions in living hominoids using magnetic resonance imaging. *Journal of Human Evolution*, *XXXVIII*(2), 317-332, febrero.

- SIDMAN, Richard L., MIALE, Irene L., & FEDER, Ned
1959 Cell proliferation and migration in the primitive ependymal zone; An autoradiographic study of histogenesis in the nervous system. *Experimental Neurology*, I, 322-333, octubre.
- STEPHAN, Heinz, FRAHM, Heiko, & BARON, George
1981 New and revised data on volumes of brain structures in insectivores and primates. *Folia Primatologia*, XXXV, 1-29.
- STONEHAM, Tom
1999 Boghossian on Empty Natural Kind Concepts. *Proceedings of the Aristotelian Society*, XCIX, 119-122.
- TOMASELLO, Michael
1999 *The Cultural Origins of Human Cognition*. Cambridge: MA: Harvard University Press.
- VAN ESSEN, David C., GLASSER, Mathew F., DIERKER, Donna L., & HARWELL, Joh
2011 Cortical parcellations of the macaque monkey analysed on surfaced-based atlases. *Cerebral Cortex*, XXII(10), 2227-2240, octubre.
- WAGNER, Gunter P. & ALTENBERG, Lee
1996 Perspective: Complex Adaptations and the Evolution of Evolvability. *Evolution*, L(3), 967-976, junio.
- WEST, Bruce J.
2006 *Where medicine went wrong. Rediscovering the path to complexity*. London: World Scientific.
- WHITEN, Andrew
2005 The second inheritance system of chimpanzees and humans. *Nature*, CDXXXVII(7055), 52-55, septiembre.
- WITTGENSTEIN, Ludwig
2001 *Tractatus logico-philosophicus*. Paris: Gallimard.
- WONG, Peiyan, & KAAS, Jon H.
2010 Architectonic subdivisions of neocortex in the galago (*Otolemur garnetti*). *The Anatomical Record (Hoboken)*, CCXCIII, 1033-1069, junio.

Fecha de recepción del documento: 15 de marzo de 2016

Fecha de aprobación del documento: 5 de mayo de 2016

¿POR QUÉ EL ESTUDIO DEL LENGUAJE ES FUNDAMENTAL PARA LA COGNICIÓN?

Why the study of language is essential for cognition?

JONATHAN ARTURO VIVAS HERRERA*
Colegio Virtual Iberoamericano/Ecuador
jvivas_pegasus@hotmail.com

Resumen

El estudio del lenguaje tiene un campo específico que, durante mucho tiempo, antes de la segunda mitad del siglo XX no había presentado mayor interés en relación a la cognición. Desde que se piensa al hombre como el único ser con la capacidad para hacer uso de la lengua, se han realizado descubrimientos de variada índole sobre lo específicamente lingüístico, de igual manera surge (a-posteriori) interés por el estudio de la cognición de forma paralela para complementar investigaciones respecto al lenguaje. En este artículo se presenta un análisis casi preciso sobre la incidencia del lenguaje en la cognición y, la implicación de ambos en la educación. Sobre el lenguaje hay muchas investigaciones como de la cognición, pero se han tratado por separado antes del siglo mencionado; en la actualidad diversos estudios confirman que ambos elementos no pueden tratarse por separado porque conforman parte de un todo, del cerebro. En éste hay procesos específicos, actividad que se muestra desde el contenido lingüístico para el procesamiento de la información. Concretamente se estudia el lenguaje como elemento constitutivo de la cognición para afianzar el conocimiento, esto sólo puede evidenciarse desde lo práctico, en el desarrollo evolutivo del ser humano. En este artículo los aportes de la neurociencia no pasan desapercibidos, antes bien se toman como recurso argumentativo para fortalecer las reflexiones que se irán desarrollando y es que los resultados de recientes investigaciones hacen posible develar pocos de los muchos misterios que esconde el cerebro afines al procesamiento de la información; enfatizando 'el cómo se conoce', se almacenan datos, y pueden volver a ser utilizados. ¿Acaso se conoce porque se puede acceder a mayor cantidad de información a través de los sentidos o porque se sabe dar razón de la información sensorial que se posee y se ha almacenado discriminadamente en el cerebro?

Palabras claves

Lenguaje, cognición, ambiente, educación, procesos.

Forma sugerida de citar: Vivas Herrera, Jonathan Arturo (2016). ¿Por qué el estudio del lenguaje es fundamental para la cognición? *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, 20(1), pp. 65-84.

* Maestrante en Orientación y educación familiar. Licenciado en Filosofía y Pedagogía, Vicerrector y Docente del Colegio Virtual Iberoamericano. Publicaciones en la Revista Sophia de la Universidad Politécnica Salesiana.

Abstract

The study of language has a specific field for a long time, before the second half of the twentieth century had not made greater interest in relation to cognition. Since it is thought the man as the only being with the ability to use language, there have been discoveries of various kinds about what specifically linguistic, likewise arises (a-posteriori) interest in the study of cognition so parallel investigations to complement the language. In this paper an almost precise analysis on the impact of language in cognition and involvement both in education is presented. About language there are many investigations and cognition, but have been treated separately before mentioned century; now several studies confirm that both elements can not be treated separately because they form part of a whole brain. In this there are specific processes, activity displayed from the linguistic content for information processing. Specifically, the language is studied as a constitutive element of cognition to strengthen knowledge, this may only become evident from the practical, in the evolutionary development of the human being. In this paper the contributions of neuroscience do not go unnoticed, rather taken as argumentative resource to strengthen the reflections that will be developed and the results of recent research make it possible to reveal a few of the many mysteries that hides the related brain processing of the information; emphasizing 'how is called' data is stored and can be reused. Did you know that you can access as much information through the senses or because it is known to account for sensory information held and discriminately has been stored in the brain?

Keywords

Language, cognition, environment, education, processes.



Introducción

La gran interrogante del problema acerca del lenguaje y la cognición no es reciente. Hay diversos autores que han estudiado el lenguaje y su particular vínculo con la cognición, por ello es admisible reflexionar la pregunta acerca del ¿por qué el estudio del lenguaje es fundamental para la cognición? Interrogante que quedaría resuelta por la adquisición de conocimientos. Este tema no es ajeno a la educación porque incide directamente sobre el aprendizaje y las formas de enseñanza, en la que se establece una correspondencia entre un emisor y un receptor, hay comunicación donde ambos sujetos son activos, poseen un cerebro funcional.

Saber que el lenguaje es fundamental para la cognición es muy importante porque el hombre es un ser de comunicación, se desenvuelve en un medio social específico; siguiendo esa línea reflexiva impera la necesidad de saber cómo conoce, toda vez que se comprenda el rol que cumple el lenguaje en aquel 'cómo'. Respectivamente se plantea el sentido del lenguaje desde 'ese' fundamental que genera controversia, sin embargo, se busca aclarar las polémicas que presenta, por ello este análisis se enlaza con resultados de investigaciones en neurociencias.

En pleno siglo XXI sigue siendo actual el problema del lenguaje, más que nada la dependencia con el cerebro. Conocer el desarrollo del ser humano a nivel cognitivo a medida que va evolucionando: niñez, adolescencia, juventud, adultez y vejez; en cada uno de esos estadios la estruc-

turación del pensamiento es distinta, hay intereses varios como juguetes, estudio, profesionalización, artes, ciencias exactas, etc.; cada persona es distinta no sólo físicamente, sino también en su forma de pensar, pero su cognición no se forma por sí sola lanzada a la suerte por la interacción del hombre en su entorno, mismo del que absorbe, mediante el lenguaje, nuevos conocimientos.

El desarrollo de este artículo demuestra que aún falta mucho por investigar, ya que el lenguaje en concordancia con la cognición apenas es la parte de un todo. El cerebro sigue siendo un misterio que poco a poco se va esclareciendo; de ahí que el objetivo planteado sea demostrar las razones por las que el lenguaje es fundamental para la cognición en los diversos ámbitos en que se desenvuelve el individuo. Este análisis se realiza con fundamento en reflexiones de carácter filosófico, neurocientífico, psicolingüístico y educativo.

Se piensa que los niños poseen potencialidades cognitivas para extraer conocimientos de su entorno, el mismo que es enriquecido de elementos, la realidad es abstraída, de este modo aparecen más oportunidades que van a facilitar el fortalecimiento de la estructura cognitiva del niño; elementos que posteriormente se conciben como saberes que se pueden aplicar frente a determinadas situaciones. Se explica que un individuo ha aprendido cuando sabe dar razones de lo que conoce. Luego es comprensible que “las condiciones en que los niños aprenden a hablar calcularía la información que les proporcionan sus entornos lingüísticos y, por tanto, el grado de pobreza de estímulos que tolera el proceso de aprendizaje lingüístico” (Fodor, 2000, pp. 11-12).

Este artículo se encuentra dividido en tres secciones: en la primera se hace un análisis de lo que se conoce sobre el lenguaje, aquellos estudios que han evidenciado de forma general la relación del lenguaje con el pensamiento, exponiendo algunos trabajos de autores específicos que aclaran el problema del lenguaje unido a la cognición. En el segundo tema se exponen reflexiones sobre la incidencia del lenguaje en la cognición, enfatizando la intervención que el lenguaje realiza a nivel cognitivo a lo largo del desarrollo evolutivo del ser humano y defendiendo la indisolubilidad de ambos componentes para el conocer. Por último, y no menos importante, se defiende la aplicación de las reflexiones expuestas en este artículo, siendo el lugar propicio la educación porque allí es donde mejor se evidencia la ejecución del lenguaje en relación a la cognición; a medida que un individuo se desenvuelve en un medio educativo va ampliando su conocimiento, tanto por la traducción o abstracción que hace de lo que percibe como por la organización cognitiva que sucede en el cerebro.

El lenguaje (ese) conocido

Para el desarrollo de este apartado es importante aceptar que “gracias a su cerebro y aparato fonador, el hombre es el único ser exclusivo que en la larga cadena de la historia humana ha logrado –allá desde nuestros antepasados– pasar del gruñido al habla” (Guerrero Jiménez, 2013, p. 357), esto lo lleva a diferenciarse de las demás especies porque ha alcanzado un mayor grado de adaptación a diversos contextos y tiempos específicos, desde donde se entiende la existencia de lenguas muy diversas, incluso en un mismo territorio.

Con el fin de especificar más esta cuestión se pone en evidencia que el lenguaje ha sido motivo de investigaciones de variada índole sobre su manifestación a lo largo de la historia, sin embargo, se ha evidenciado un mayor interés por el estudio del lenguaje desde la mitad del siglo XX, como ha quedado demostrado en los trabajos de Chomsky (1974), quien posteriormente logró asir muchas de las investigaciones precedentes en el campo de la lingüística. El aporte que despertó el interés de Chomsky está relacionado con las investigaciones de Saussure, quien considera el lenguaje como “una facultad específica del ser humano, convirtiéndose en una propiedad única de dicha especie” (Saussure, 1973, p. 36).

Las orientaciones que se presentan a continuación sobre el lenguaje y sus antecedentes previos al estudio de su vinculación con la cognición no están en conflicto recíprocamente, pues en realidad se apoyan todas entre sí. Entonces, se puede considerar, al igual que Chomsky (1977), que las investigaciones sobre el lenguaje humano se han realizado a partir de diversos puntos de vista como el biológico, psicológico, genético y, muchos otros aspectos, entre ellos, el desarrollo técnico, la sociolingüística, la cultura, la lingüística, etc. Cada posición lingüística que se presenta en este artículo tiende a esclarecer el camino que enlaza el lenguaje con la cognición, siempre y cuando, se proceda a la luz de lo que genera interés y cada campo de investigación proveerá consideraciones generales y específicas sobre el estudio del lenguaje. Es necesario añadir enfoques puntuales para lograr el nexo entre el lenguaje y la cognición, ya que no todos los estudios se orientan al mismo fin.

Se afirma con fuerte convicción que “cada época o civilización [...], responde de diferente manera y considera el lenguaje en función de los moldes que la constituyen” (Kristeva, 1988, p. 7), de ahí que los seres humanos estén obligados a tener pleno dominio del uso de su propia lengua. Esto se comprueba desde la relación entre los moldes y el conocimiento; es decir, la Edad Antigua hasta el siglo VI, presentaba una visión cosmológica por lo que el lenguaje quedaba enmarcado en esta concepción. En cada época el lenguaje ha queda supeditado a una visión gnoseo-

lógica: cosmos, Dios, hombre. Para concretar esta hipótesis es necesario entender dos posturas metodológicas en la diferenciación de la lengua:

En sentido diacrónico la lengua es un sistema lingüístico representado por el conjunto de todos sus dialectos utilizados en las diferentes épocas de su historia; desde lo sincrónico, se presenta como un sistema lingüístico representado por el conjunto de todos los dialectos utilizados en un momento dado en una misma comunidad lingüística (Álvarez González, 2006, pp. 57-58).

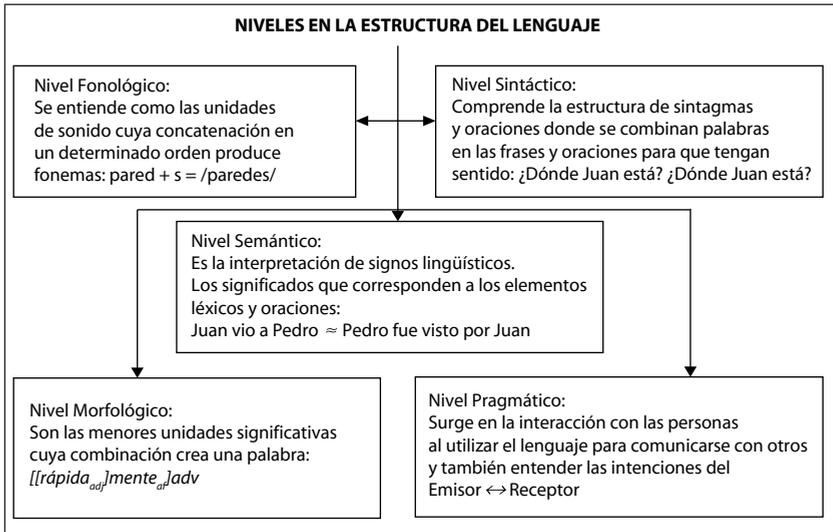
Desde la reflexión de Álvarez González (2006) queda evidenciado que el cerebro es un sistema que se desarrolla con base en contenidos o conocimientos bien estructurados como un mapa de reconocimiento de saberes que yacen en la memoria, así mismo aparece símil a un gran procesador de información que automáticamente puede hacer el trabajo de seleccionar información adecuada, lo que es y no es útil. Fuente que será recuperada y de la cual se da razón, aquello se denomina conocimiento. Los diferentes ‘enfoques conexionistas del lenguaje’¹ colocan al ser humano como poseedor de un ‘potente sistema de cómputo’ (Wilson & Keil, 2002, p. 91) que cumple varios propósitos, siendo capaz de abstraer de su entorno la información necesaria para conocer. La realidad se transfiere a lenguaje en dicho sistema. Es importante el papel que cumplen los sentidos pues el buen funcionamiento de este sistema depende en gran medida de la percepción que devenga del entorno. Hay una discriminación mediante los estímulos percibidos para que esa información se vuelva conocimiento.

A partir de las investigaciones de Turing (1950), se piensa en la capacidad de una máquina para reconocer la validez de una deducción sólo si, las condiciones suficientes para que preserve la verdad, son sintácticas (Vivas Herrera, 2014, p. 19). De este modo, al plantearse la posible admisión de un mecanismo, como los teóricos de la Nueva Sintaxis, la explicación dada por Turing es válida sobre la naturaleza de la computación utilizada en una psicología cognitiva del pensamiento; en consecuencia se deberá asumir que “los propios pensamientos tienen una estructura sintáctica” (Viader & Arnau, 1993, p. 72). El término estructura, en el campo lingüístico, remite a algo más allá de la comprensión estructuralista, con certeza se ratifica su adherencia a la neurociencia. La actividad del esquema cerebral. Lo interno (*cognición*) y externo (*realidad que se traduce a lenguaje*), no pueden comprenderse por separado sino en relación.

Organizar correctamente el pensamiento dependerá de la estructuración que se haga del lenguaje, siendo prioridad saber que el lenguaje se compone de un léxico y unos mecanismos combinatorios que sobrellevan ciertos niveles propios del lenguaje, consecuentemente “los mecanismos combinatorios forman el conjunto de reglas y principios que nos

permiten enlazar las palabras en secuencias bien formadas y pronunciar e interpretar tales secuencias” (Wilson & Keil, 2002, p. 92); luego, siendo un mecanismo, se pone de manifiesto los niveles en la estructura del lenguaje y, a nivel cognitivo, hace posible que los conocimientos también se distribuyan de acuerdo a una estructura, para ello se presenta niveles:

Figura 1
Niveles en la estructura del lenguaje



Fuente: Ha sido elaborada a partir de la búsqueda de los significados de estos términos, más las consideraciones que Wilson & Keil (2002, p. 93), han realizado sobre el lenguaje.

Elaboración: Jonathan A. Vivas Herrera

En el desarrollo posterior de este artículo se tomarán en cuenta etapas desde las que se puede considerar la puesta en práctica de los niveles expuestos, es decir, el momento en que el hablante es consciente de que, el lenguaje del cual hace uso, posee una estructura.

Las ideas presentadas se corroboran mediante resultados de estudios realizados por Chierchia (2002), quien comprueba que “un estudiante de enseñanza secundaria es capaz de comprender en torno a 45 000 palabras de un vocabulario de 88 500 palabras distintas” (Wilson & Keil, 2002, p. 89) conforme a esto se deduce que un individuo desde el momento en que comienza a hablar hasta la edad de dieciocho años, está en la obligación de aprender una palabra a un ritmo aproximado de una hora y media de vigilia, tal como expone Chierchia (2002).

Este aprendizaje se da por asociación, el lenguaje no es producido aisladamente del entorno, antes bien, se pone en práctica la morfología y fonética (Wilson & Keil, 2002, p. 93) que simultáneamente trasladan la realidad a

través de los sentidos para que este ‘sistema de cómputo’ pueda discriminar la información que se percibe y así la pueda procesar para convertirla en conocimiento. Lo que se transfiere a la memoria es conocimiento porque puede usarse nuevamente, similar al acceso a una caja de herramientas donde una tarea específica implica hacer uso de uno o más instrumentos; se añade la extensión del espacio físico a través de la cognición.

El ser humano aparece en un contexto específico y éste, le provee estímulos (cosas, elementos, componentes) para aprender, así “puede ver y nombrar miles de categorías de objetos y acciones distintas, por lo que es poco probable que cada categoría sea representada en un área distinta del cerebro” (Huth et al., 2012, p. 1210), justo aquí aparece un nuevo aporte donde es trivial pensar que los hemisferios cerebrales estén divididos cuando de la adquisición del lenguaje se trata, sin embargo, no se pueden rechazar los aportes que se consideran la antesala de los descubrimientos actuales en el campo de la neurociencia. Desde allí es interesante lo que se defiende a continuación sobre la manera en que el lenguaje irrumpe en la cognición, pues hay una indisolubilidad entre ambos para la adquisición del conocimiento.

Incidencia del lenguaje en la cognición

El lenguaje influye enormemente sobre la cognición, de modo que la estructura cognitiva que posee se refuerza a medida que el hombre hace uso de su facultad para conocer la realidad. A través del dominio del lenguaje el hombre se adentra al mundo para conocerlo, entenderlo y, en consecuencia, comprenderse a sí mismo en él. Más allá de la comprensión que el ser humano hace del mundo, la estructura cognitiva se dinamiza mediante el lenguaje, porque: por un lado el pensamiento se va configurando a modo de estructuras a causa del reforzamiento cognitivo evidente en la interacción del hombre con su entorno; por el otro, la dinámica del aprendizaje confirma el hecho de que estas estructuras se desacomodan y se vuelven a acomodar para equilibrar el conocimiento nuevo adaptado a lo que ya se tenía en el cerebro, tal como lo exponía Piaget (1981). El lenguaje hace posible que la configuración al interior del cerebro sea adecuada manteniendo el interés por seguir adquiriendo nuevos conocimientos, entonces es plausible afirmar:

El lenguaje [...], es el fundamento que sirve de referencia a cualquier acción humana. Si aprender a hablar es uno de los procesos más complejos, implica, asimismo, aprender a comportarse como seres humanos; y estos es lo que hace el niño al momento de nacer cuando emite sus lloros característicos; se trata de un primer contacto físico con el mundo; [...]

y por ende se orienta hacia la comunicación con los demás: hambre, dolor, y rabia es lo que, primordialmente, comunica el niño con sus be-rinches [...]. En efecto, poco a poco va habituándose a unas actitudes y formas de pensar (Guerrero Jiménez, 2013, p. 398).

La configuración a nivel cognitivo se halla circunscrita a una explicación detallada de lo que sucede a nivel cognitivo en el desarrollo pre-lingüístico. En este período hay *estadios del desarrollo vocal* que es necesario considerar para una interpretación práctica de la incidencia que adopta el lenguaje en el cerebro. Existe un “amplio conjunto de sistemas a nivel neuronal en ambos hemisferios, los cuales proyectan las interacciones no lingüísticas entre el entorno y el cuerpo” (Damasio & Damasio, 1992, p. 62), éstas a su vez se encuentran mediadas por los sentidos y el sistema motor. En el siguiente cuadro se expresan los estadios del desarrollo vocal:

Tabla 1
Estadio del desarrollo vocal

Estadio	Edad	Comportamiento Vocal
1	0-8 semanas	Sonidos vegetativos, reflejos, llanto y agitación.
2	8-20	Arrullos y risas. Sonidos producidos en la parte posterior de la boca. Disminuye la frecuencia del llanto. Mayor control de los sonidos producidos.
3	16-30	Juego vocal y comportamiento lingüístico exploratorio. Sonidos consonánticos realizados hacia la parte anterior de la boca. Creciente control sobre los mecanismos del habla. Inicio de la secuenciación y resecuenciación de sonidos.
4	25-50	Balbuceo reduplicado (producción de sílabas consonante-vocal en las que la consonante es la misma que en cada sílaba). Ritualizado y estereotipado. Vocalización más probable en la interacción con un adulto que en el juego con un objeto.
5	9-18 meses	Balbuceo no reduplicado, variado. Mayor control sobre el acento y entonación. Superposición con la producción de las primeras palabras.

Fuente: J. Molina et al., en Rachel Stark (1980, pp. 73-90).

Elaboración: Jonathan A. Vivas Herrera

Como se observa en el cuadro, estos estadios permiten entender que el lenguaje es progresivo, se va volviendo más complejo a medida que el ser humano interactúa con la realidad enriquecida la cual aporta elementos que se traducen en conocimiento. El rol principal del lenguaje es la comunicación y esta se hace con una intención o función específica determinada: ya sea para persuadir, ordenar, informar, conmovier... no

importa cuál sea la intención a la hora de comunicarse, siempre se harán destacables uno o varios elementos de la propia comunicación.

El desarrollo evolutivo demuestra que “sin el lenguaje o algún equivalente pre-lingüístico, nuestro conocimiento del medio se limita a lo que nos muestran los sentidos [...]; pero con la ayuda del lenguaje, podemos saber lo que otros pueden relatarnos” (Russell, 1983, p. 71), logrando pasar de la realidad al pensamiento. Esto no puede ocasionar un reduccionismo donde se considere más importante la razón, lo que sería un grave error; lo apropiado es aceptar que tanto el lenguaje como la cognición se corresponden para efectuar la comprensión del mundo externo mediante símbolos que permanecen en un tiempo y espacio específicos (Russell, 1983, p. 72).

Frente a estas reflexiones cabría cuestionarse sobre lo que sucede específicamente a nivel cognitivo en relación al lenguaje (Sanmartín, 2013, p.83). Si bien, el lenguaje puede ser estudiado desde diferentes perspectivas, ya sea antropológica, psicológica, filosófica, social, entre otras, aquello no ofrecería una amplia concepción de lo que interesa para la cognición. En la base de esta idea se halla el concepto de ‘proceso mental’² y según su definición es:

El conjunto de operaciones que aplicadas sobre un estado mental inicial, sirve de entrada o *input*, da lugar a un estado mental diferente de salida o *output*. En la comprensión del lenguaje, el *input* serán los estímulos del lenguaje (oral o escrito), y el estado final de *output* será la construcción de una representación mental del significado. En la producción lingüística, el *input* será la concepción de un significado que se desea transmitir, mientras que el estado de salida final se compone de la ejecución de una secuencia de movimientos articulatorios y manuales (Muñoz Marrón & Periañez Morales, 2013, p. 102).

A partir de este planteamiento se corrobora que suceden dos momentos en la cognición a partir del procesamiento mental. En primer lugar aparece la comprensión del lenguaje y segundo, la producción lingüística. Podría decirse que todos aquellos estímulos, tanto orales como escritos, influyen directamente en la cognición, en donde se da lugar a las representaciones mentales como resultado de dichos estímulos. La producción lingüística inmediatamente involucra la elaboración de significados y esto se da en la cognición, luego desde allí el cerebro envía señales en respuesta para dar salida a lo que se desea transmitir.

El lenguaje implica un proceso de comunicación constante, y para ello, cada acto de comunicar exige conocer las funciones que tiene dicho lenguaje, ya que estas pueden ofrecer un espectro específico sobre la comprensión del lenguaje y producción lingüística relacionadas con

la cognición, asumiendo que en unas puede darse un grado de exigencia más elevado que en otras y este proceso dependería del cerebro, luego:

Cada hablante se entiende dentro de una colectividad; sin embargo la forma de comunicarse no es la misma para todos. Tanto las características como la finalidad que se establecen mediante el lenguaje son diversas, [...] como veremos a continuación:

Función expresiva o emotiva: Radica en la necesidad que el hablante tiene de expresar sus emociones, sensaciones, estados físicos.

Función conativa o apelativa: Consiste en la actitud del hablante para incitar o influir a otro para que haga algo.

Función representativa, denotativa, referencial o simbólica: Es la más usual de todas las funciones, pues se trata de la elaboración del pensamiento.

Función metalingüística: Hace referencia exclusiva al propio código o lenguaje.

Función fática o de contacto: Se da cuando el hablante mantiene un contacto acústico de proximidad afectiva o agradable con el receptor oyente.

Función estética o poética: Aquí se da una voluntad de estilo determinada, donde la creatividad es importante, alterando el lenguaje cotidiano para provocar un efecto en la forma (Guerrero Jiménez, 2013, pp. 371-374).

Si se habla de las funciones del lenguaje³, de igual manera se debe considerar el factor dominante que conlleva cada función. Este factor hace posible la descomposición de las percepciones para que se traduzca a conocimiento, una vez que ha entrado al cerebro; luego se sabe que la salida implica otro proceso de discriminación de los datos, antes de emitir juicios. Los sentidos juegan un papel sobresaliente para la discriminación perceptiva, ya que permiten el traslado de la información al cerebro para que se vuelva conocimiento que será útil, mostrando así la participación de la memoria en la objetivación de los saberes.

El funcionamiento conjunto del lenguaje y la cognición no es algo novedoso, ya que a simple vista se comprueba que el lenguaje es indispensable para seguir alcanzando niveles de conocimientos más complejos (Bruner, 1963, p. 27). Cada persona se desenvuelve en un contexto distinto y a nivel cognitivo su forma de pensar también varía de acuerdo al entorno, es así que el desarrollo evolutivo supone una estructuración cognitiva distinta para cada ser humano y;

En la mayoría de personas con una preferencia manual derecha, el hemisferio izquierdo parece fundamental para la comprensión y producción del lenguaje oral y escrito. Pero en lo que concierne al procesamiento de la información emocional, es el hemisferio derecho que podría ser crítico para procesar el contenido emocional del habla (la prosodia) (Redolar Ripoll et al., 2013, p. 116).

En esta idea se puede hacer un acercamiento a las funciones del lenguaje en relación a la cognición; a modo de ejemplo se pensaría que el procesamiento de la información emocional desde el hemisferio derecho haría posible la comprensión de la ‘función estética o poética,’ así como también la ‘función representativa, denotativa, referencial o simbólica’ quedaría enmarcada en el hemisferio izquierdo. No sería conveniente parcializar las áreas cerebrales porque ocasionaría limitaciones en la comprensión del cerebro, sin embargo, es necesario destacar la riqueza de investigaciones recientes (Redolar Ripoll et al., 2013, p. 114).

Se presenta una disyuntiva al momento de saber si es más importante el lenguaje o la cognición, aunque este haya sido un tema de reflexión para diversos psicólogos del lenguaje (Muñoz Marrón & Perriñez Morales, 2013, p. 97), entre otros, es Vigotsky quien aclara este problema al afirmar que “el pensamiento no se expresa simplemente en palabras, sino que existe a través de ellas” (Vila, 1985, p. 24), desde donde se subraya la actividad conjunta del lenguaje y la cognición para mejorar las destrezas y habilidades cognitivas, donde el fin último es la adquisición de conocimientos. A partir de esta defensa es factible analizar el comportamiento cerebral de acuerdo a las funciones cerebrales fijando la atención al tipo de comunicación que se establece entre individuos y quizás, comprobar la activación de áreas específicas en el cerebro; experimentación que será resuelta en el siguiente subtema.

En esta parte es meritorio especificar la vinculación entre el lenguaje y la cognición, para ello se intenta asir el procesamiento del hemisferio izquierdo con en el hemisferio derecho (Redolar Ripoll et al., 2013, p.116), comprensión que haga posible demostrar el trabajo del cerebro en paralelo y como un todo. Estas ideas proveen una contribución interesante que posteriormente será invalidada (con motivo de falsación), y no por ello carece de importancia, en la cual se observa que en el hemisferio izquierdo existe un menor número de sistemas neuronales por lo que aquí “se representan los fonemas y las reglas sintácticas para combinar las palabras” (Damasio & Damasio, 1992, p. 62), si los estímulos provienen del exterior, interviene el hemisferio derecho, y se realiza un procesamiento inicial de las señales del lenguaje auditivo o visual, como se observa en la tabla 2 del período lingüístico:

La evolución del lenguaje en el hemisferio derecho, aunque conserva sus habilidades fonéticas y semánticas, muestra déficit sintácticos que son más evidentes cuando el significado es transmitido mediante diversidad sintáctica, por ejemplo, repitiendo oraciones permutadas estilísticamente y determinando las consecuencias de las mismas (Dennis & Whitaker, 1976). Estos resultados sugieren que aunque el hemisferio

derecho es capaz de mantener el lenguaje, su uso no alcanza un estado completamente normal (Wilson & Keil, 2002, p. 485).

Tabla 2
Desarrollo en la etapa lingüística

Edad	Etapas lingüísticas	Etapas fonológicas
2-4 años	Etapa telegráfica. El niño empieza a usar combinaciones de palabras. Esto va en aumento hasta que entre los 3 y 4 años la mayoría de rases se asemejan a frases simples bien construidas.	Fonología de morfemas simples. Expansión del repertorio de sonidos del habla. Procesos fonológicos que determinan las producciones incorrectas hasta los 4 años aproximadamente, momento en el que la mayoría de palabras de estructura morfológica simple son correctas.
4-7 años	Primeras frases complejas. Uso de complementos del verbo y algunas frases de relativo. Sin embargo, estas estructuras complejas son el resultado de una mera yuxtaposición.	Culminación del repertorio fonético. Adquisición de los sonidos problemáticos a nivel productivo a los 7 años. Producciones correctas de palabras simples. Empieza el uso de palabras más largas.

Fuente: J. Molina et al. (2006, p. 7)

Elaboración: Jonathan A. Vivas Herrera

Es curioso observar el desarrollo cognitivo de la mano del proceso lingüístico porque, las reflexiones que surgen de esta acción, hacen posible la comprensión del procesamiento de la información desde temprana edad. El lenguaje requiere de estímulos que son percibidos de su medio inmediato, contexto; se transfieren al cerebro como información que debe ser depurada quedando aquello que será utilizado nuevamente, de este modo “las tendencias universales del lenguaje tienen su origen en nuestra forma de ser, y esto tiene que ser así porque el lenguaje es una capacidad cognitiva: la capacidad en virtud de la cual decimos que ‘conocemos’ nuestra lengua materna” (Wilson & Keil, 2002, pp. 90-91).

La defensa del lenguaje en relación a la cognición se demuestra en la praxis, esto podría demostrarse en el campo específico de la educación, lugar propicio donde se observa el desenvolvimiento, aplicación de lo que hasta ahora se ha expuesto. La educación formal e informal implican una preparación del individuo para seguirse desarrollando, hay conjuntos de saberes que aporta la experiencia como también la educación institucionalizada, por ello es que en el siguiente subtema se hará énfasis en la cabida, del lenguaje y la cognición, en el ámbito educativo.

Lenguaje, cognición y educación

Recientemente se hizo una aplicación de un test –*Un bate y una pelota de baseball cuestan 1,10 dólares en conjunto. El bate cuesta un dólar más que la pelota. ¿Cuánto cuesta la pelota?*⁴ (Frederick, 2005, p. 26)– presentado por Frederick (2005), quien dejó entrever que los sucesos a nivel cognitivo son impresionantes y varían de persona a persona cada vez que van a realizar determinada acción, haciendo énfasis en la toma de decisiones. Este test se aplicó a un grupo de estudiantes de la Universidad de Harvard y el 83% de los estudiantes no aprobó; resultados que indican lo siguiente:

Muchas investigaciones han enfatizado la distinción entre dos tipos de procesos cognitivos: esos ejecutados rápidamente con pequeñas deliberaciones conscientes y aquellos que son más lentos y más reflexivos (Epstein, 1994); (Sloman, 1996); (Chaiken & Trope, 1999); (Kahneman & Frederick, 2002). Stanovich & West (2000) los llamaron “Sistema 1” y Sistema 2” procesos, respectivamente. En el Sistema 1 los procesos ocurren espontáneamente y no requieren o consumen mucha atención [...]. El proceso del Sistema 2 requiere operaciones mentales con mayor esfuerzo, motivación, concentración, y la ejecución de reglas de aprendizaje⁵ (Frederick, 2005, p. 26).

El lenguaje cumple un rol fundamental en la toma de decisiones, pero a nivel cognitivo se activan diferentes áreas que hacen posible visualizar el panorama de la realidad sin tener que acudir a ella. Según lo que manifiesta Frederick (2005), hay dos procesos: para el primero no existe un nivel de reflexión profunda por lo que se puede dar respuestas inmediatas, como por ejemplo la reacción que presenta el cuerpo al fuego donde se tiene conocimiento de que acercarse al fuego tiene como efecto quemarse; en el segundo caso hay mayor exigencia cerebral por lo que implica, posiblemente, un trabajo más elaborado desde distintas áreas cerebrales que hace posible la reflexión y la capacidad de dar una adecuada respuesta frente a situaciones específicas, ya sea a nivel material o formal.

El soporte que el lenguaje da a la cognición es indispensable, a su vez que desde la cognición se comprende la intervención del lenguaje en el cerebro, desde donde se entiende que:

El significado del lenguaje está representado en regiones de la corteza cerebral colectivamente conocida como el ‘sistema semántico’, sin embargo, una pequeña parte del sistema semántico ha sido mapeado comprensivamente, y la selectividad semántica de más regiones es desconocida. Aquí se hace un mapa de selectividad semántica a través de la corteza utilizando el modelado voxel⁶-wise (*medida de voxel*) de los datos de resonancia magnética funcional (fMRI) [...]. Se demuestra que el sistema semántico está organizado en intrincados patrones que

parecen ser consistentes a través de los individuos. A continuación, se utilizó un novedoso modelo generativo para crear un detallado atlas semántico⁷ (Huth et al., 2016, p. 453).

Estas investigaciones revelaron que el cerebro se configura, desde el lenguaje, como un atlas donde los términos con similitudes en su significado (*relación significado-significante*), activan inmediatamente las mismas áreas cerebrales. Aunque el estudio se realizó en personas de un mismo contexto, se determinó que el funcionamiento del cerebro es similar entre distintos individuos. Estos mismos resultados provocaron el rechazo a la muy conocida idea de que el lenguaje es cosa sólo del hemisferio izquierdo. Si el lenguaje es una facultad propia del ser humano, entonces es la más elevada para el procesamiento de información donde la corteza cerebral juega un papel importante porque es la estructura más importante, reciente y compleja del cerebro. El sistema semántico que mencionan Huth et al. (2016) está encargado del análisis de los significados de todo aquello que se escucha, lee y piensa.

El escenario actual donde se desenvuelve el individuo exige más preparación, no sólo para el estudiante sino también para los docentes, desde donde cabría plantearse la pregunta ¿cómo es afectada la educación a partir de la relación entre el lenguaje y la cognición?; la mejor respuesta que da solución a esta interrogante es que toda la educación se erige bajo estos dos elementos porque las experiencias propias del ser humano se traducen por el lenguaje a conocimientos. La educación formal ayuda a organizar cognitivamente los contenidos (ideas, pensamientos, conceptos, etc.) que se aprenden. El objetivo es equilibrar el constante desajuste cognitivo que se da en el cerebro cuando se aprenden nuevas cosas (Piaget, 1981, p. 48).

Desde la educación formal se defiende las operaciones mentales de mayor complejidad (Frederick, 2005, p. 26) luego, lo que atañe al “procesamiento, la planificación, construcción y articulación de una oración requiere una considerable cantidad de trabajo cognitivo” (Wilson & Keil, 2002, p. 108), desde ahí es un hecho que la enseñanza que recibe un individuo se orienta al fortalecimiento de sus capacidades cognitivas para que pueda responder a situaciones que requieren mucho más esfuerzo de pensamiento que otras. El lenguaje sigue siendo imprescindible para la cognición porque hace posible el mejoramiento de las destrezas del ser humano, quien será consciente de sus aptitudes, es decir, para dar razón de lo que conoce en virtud de la defensa que haga del conocimiento que posee. Saber dar respuesta de lo que conoce.

Brevemente se ha comentado que el ser humano cuando aprende presenta, a nivel cognitivo, procedimientos específicos para la discrimi-

nación de la información, esto es lo que sucede cuando la percepción provee al cerebro datos que aportan los sentidos y, que a su vez, pasan por un filtro donde se estructuran datos de manera fija y forman el conocimiento; se sugiere revisar el trabajo de Rosenthal et al. (2016), donde se ejemplifica con fuertes argumentos que:

La corteza visual primaria del ser humano (V1) durante mucho tiempo ha estado asociada con el aprendizaje para la discriminación visual sencilla de bajo nivel y se considera clásicamente fuera de los sistemas neuronales que apoyan los altos niveles cognitivos del comportamiento en contextos que difieren de las condiciones originales de aprendizaje, tales como la memoria de reconocimiento⁸ (Rosenthal et al., 2016, p. 834).

Similar a lo que se ha tratado, los niveles alto y bajo corresponden a las operaciones fuertes y débiles, eso significa que en la discriminación de la información también hay procesos que requieren un trabajo más acuciado y otros que no, por lo tanto cabría pensar en las formas en que aprenden los seres humanos, ya que genéticamente también se deben considerar condiciones que determine un mejor desenvolvimiento de unos individuos respecto de otros. Por ejemplo: ¿cómo se explica que de un grupo de niños pertenecientes a un mismo contexto: algunos tengan mayor desenvolvimiento en cálculos matemáticos y los otros un mejor desempeño para la comprensión lectora?, en situaciones donde se plantean este tipo de interrogantes es cuando se debe remitir a estudios sobre el cerebro para tener una idea clara de cómo aprenden los niños tomando en cuenta la variabilidad cognitiva.

Para que se dé un óptimo desarrollo cognitivo es importante “haber aceptado que un alumno puede adquirir interés por una actividad adquiriendo una capacidad relacionada con ella. No es necesario que el interés aparezca primero” (Passmore, 1983, p. 53); cuando se habla de capacidad ésta tiene dos sentidos, abierta y cerrada. En el primer caso se define como la posibilidad de que un individuo desarrolle sus capacidades mediante la experticia desde donde la propia motivación y voluntad lo han llevado a adquirir determinado conocimiento; en el segundo caso, está la capacidad de aprender un conocimiento específico como las operaciones algebraicas, éstas corresponde a la capacidad cerrada porque devienen posteriores al interés –no se aplica a todos los casos de estudiantes– de manera que la motivación por aprender algo muestra un papel importante para la estructuración cognitiva, así como también para realizar operaciones simples o complejas.

En definitiva, lo que deviene en la educación desde esta dualidad es necesario porque así se puede saber y comprender las diferentes formas en que aprende un individuo en relación a otro. Dos cerebros no piensan



igual, incluso si se ha nacido el mismo día –sea el caso de gemelos– o pertenecen a un mismo contexto, dominan una misma lengua, entre otras. Los aportes que aquí se han presentado sólo son una parte de lo que se sigue resolviendo acerca del misterio que encierra el funcionamiento del cerebro. Por ahora se han presentado diversas reflexiones sobre el papel fundamental que cumple el lenguaje en la cognición y su influencia en la educación, de allí deriva el interés por seguir conociendo lo que sucede en el cerebro porque de estos aportes depende que la educación cumpla con su objetivo de humanización holística.

A modo de conclusión

82



Lo que se conoce sobre el lenguaje es esencial para interpretar los procesos cognitivos y seguir abriéndose campo en la reflexión sobre el desarrollo evolutivo del ser humano. Cada época exige un aprendizaje y enseñanza distintos, el medio condiciona la apertura del individuo hacia saberes más complejos. El lenguaje es indispensable para el conocimiento, así como también para entender qué sucede en el cerebro cuando la realidad se traduce a lenguaje y pasa a formar parte de la cognición.

Aunque las neurociencias realicen aportes significativos para vislumbrar el funcionamiento del cerebro no puede invalidarse las aportaciones que anteceden a esta nueva disciplina. Los psicolingüistas tuvieron presente aportes de lingüistas como Chomsky, Saussure, entre otros, así como también de psicólogos, por nombrar algunos: Piaget, Ausubel, etc., de donde recogen evidencias significativas para el estudio del cerebro y la intervención del lenguaje en la conformación de la estructura cognitiva.

La percepción es fundamental para el lenguaje, ya que lo percibido es información que se traslada del lenguaje típico al lenguaje formal en donde los conceptos se van fijando en la estructura cognitiva. El refuerzo de los aprendizajes sólo puede ayudar a una cosa, a fortalecer los conocimientos que se posee para validarlos en la medida que se puede acceder a la mente y producir cosas nuevas, aquí se tiene en cuenta la capacidad de cada sujeto para dar razón de lo que conoce.

El lenguaje no puede considerarse como algo aislado de la cognición. Cuando se hace el planteamiento de un nivel del lenguaje también hay que referirse la afectación cerebral que comporta el análisis de ese nivel lingüístico, es decir, hay un sistema sintáctico que hace posible la comprensión del lenguaje al interior del funcionamiento cerebral como un atlas, sin embargo, es necesario seguir investigando para descubrir cosas que ayuden a ampliar el bagaje de conocimientos respecto a la actividad cerebral conjuntamente con la incidencia que tiene el lenguaje para el cerebro.

Los niveles y las funciones del lenguaje esbozan un marco de referencia de cómo podría actuar uno y otro individuo frente a determinadas circunstancias. Desde la educación algunos pueden tener operaciones mentales mucho más complejas que otros, todo depende de la configuración cerebral. Todos los seres humanos poseen ambos sistemas –obviando lesiones cerebrales– en los que se evidencia operaciones con poco esfuerzo y con mucho esfuerzo.

La aplicación de este conocimiento sobre el rol que cumple el lenguaje para la cognición se vislumbra a la luz de la educación. Si se considera al ser humano un ser social entonces se entiende que es para la comunicación, que requiere del lenguaje para seguir aprendiendo de manera formal e informal; debe ser consciente de que necesita fortalecer su estructura cognitiva, cosa que no sucede por arte de magia sino que implica un proceso de aprendizaje que dura toda la vida. El refuerzo cognitivo es vital para el conocimiento.



Notas

- 1 Estos enfoques explican el procesamiento del lenguaje a través de redes neuronales donde el cerebro es visto como una gran máquina capaz de sintetizar todas las áreas cerebrales para un correcto funcionamiento de la cognición, enfocándose así en conocimientos específicos.
- 2 Se entiende como un conjunto de operaciones encargadas de gestionar aquellos conocimientos de distinta naturaleza; así se acepta que todo cuanto sucede dentro del cerebro de una persona cuando realiza una tarea específica se entiende como proceso mental.
- 3 Se podría definir las funciones del lenguaje como los diferentes objetivos, propósitos y servicios que se le da al lenguaje al momento de comunicarse. Para un conocimiento más preciso sobre este tema, revisar: <http://www.portaleducativo.net/pais/es/quinto-basico/540/Funciones-del-lenguaje>.
- 4 A bat and a ball cost \$1.10. The bat costs \$1.00 more than the ball.
- 5 Many researchers have emphasized the distinction between two types of cognitive processes: those executed quickly with little conscious deliberation and those that are slower and more reflective (Epstein, 1994; Sloman, 1996; Chaiken and Trope, 1999; Kahneman and Frederick, 2002). Stanovich and West (2000) called these “System 1” and “System 2” processes, respectively. System 1 processes occur spontaneously and do not require or consume much attention. Recognizing that the face of the person entering the classroom belongs to your math teacher involves System 1 processes –it occurs instantly and effortlessly and is unaffected by intellect, alertness, motivation or the difficulty of the math problem being attempted at the time. Conversely, finding $\sqrt{19163}$ to two decimal places without a calculator involves System 2 processes– mental operations requiring effort, motivation, concentration, and the execution of learned rules.
- 6 El vóxel –volumetric pixel– es una palabra que se usa en neurociencia para designar a la unidad cúbica que compone un objeto tridimensional. Es así que se pueden observar áreas del cerebro que a simple vista no se pueden ver y de esta manera se estudian áreas específicas desde su unidad más compleja.

- 7 The meaning of language is represented in regions of the cerebral cortex collectively known as the 'semantic system'. However, little of the semantic system has been mapped comprehensively, and the semantic selectivity of most regions is unknown. Here we systematically map semantic selectivity across the cortex using voxel-wise modelling of functional MRI (fMRI) data collected while subjects listened to hours of narrative stories. We show that the semantic system is organized into intricate patterns that seem to be consistent across individuals. We then use a novel generative model to create a detailed semantic atlas. Our results suggest that most areas within the semantic system represent information about specific semantic domains, or groups of related concepts, and our atlas shows which domains are represented in each area. This study demonstrates that data-driven methods—commonplace in studies of human neuroanatomy and functional connectivity—provide a powerful and efficient means for mapping functional representations in the brain.
- 8 Human primary visual cortex (V1) has long been associated with learning simple low-level visual discriminations [1] and is classically considered outside of neural systems that support high-level cognitive behavior in contexts that differ from the original conditions of learning, such as recognition memory [2, 3].



Bibliografía

ÁLVAREZ GONZÁLEZ, Albert

2006 *La variación lingüística y el léxico: Conceptos fundamentales y problemas metodológicos*. Sonora: Universidad de Sonora.

BRUNER, Jerome

1963 *El proceso de la educación*. México D.F.: UTEHA.

CHAIKEN, Shelly, & TROPE, Yaacov

1999 *Dual-Process Theories in Social Psychology*. New York: Guilford Press.

CHOMSKY, Noam

1974 *Estructuras Sintácticas*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

1977 *¿Chomsky o Skinner?* Barcelona: Fontanella S.A.

DAMASIO, Antonio, & DAMASIO, Hanna

1992 Cerebro y Lenguaje. *Investigación y Ciencia*, 194, 59-66.

DENNIS, Maureen, & WHITAKER, Harry A.

1976 Language acquisition following hemidecortication: Linguistic superiority of the left over the right hemisphere. *Brain and Language*, III, 403-433.

EPSTEIN, Seymour

1994 Integration of Cognitive and Psychodynamic Unconscious. *American Psychologist*, XLIX(8), 709-724.

FODOR, Jerry

2000 *La mente no funciona así: Alcance y límites de la psicología computacional*. Madrid: Siglo XXI de España Editores.

GUERRERO JIMÉNEZ, Galo

2013 *Expresión oral y escrita*. Loja: EDILOJA Cía. Ltda.

HUTH, Alexander, DE HEER, Wendy, GRIFFITHS, Thomas, THEUNISSEN, Frédéric, & GALLANT, Jack

2016 Natural speech reveals the semantic maps that tile human cerebral cortex. *Nature*, DXXXII, 453-458. doi:doi:10.1038/nature17637

HUTH, Alexander, NISHIMOTO, Shinji, VU, An, & GALLANT, Jack

2012 A continuous semantic space describes the representation of thousands of objects and action categories across the human brain. *Neuron*, 76, 1210-1224.

- KAHNEMAN, Daniel, & FREDERICK, Shane
 2002 Representativeness Revisited: Attribute Substitution in Intuitive Judgment. En: T. Gilovich, D. Griffin, & D. Kahneman, *Heuristics and Biases: The Psychology of Intuitive Judgment* (pp. 49-81). New York: Cambridge University Press.
- KRISTEVA, Julia
 1988 *El lenguaje, ese desconocido: Introducción a la lingüística*. Madrid: Fundamentos.
- MOLINA, José et al.
 2006 Desarrollo del Lenguaje. *Centre Londres 94*, 11-22.
- MUÑOZ MARRÓN, Elena, & PERIÁÑEZ MORALES, José Antonio
 2013 *Fundamentos del aprendizaje y del lenguaje*. Barcelona: UOC.
- PASSMORE, John
 1983 *Filosofía de la Enseñanza*. México: Fondo de Cultura Económica.
- PIAGET, Jean
 1981 *Monografías de infancia y aprendizaje*. Madrid: Alianza.
- REDOLAR RIPOLL, Diego, BLÁZQUEZ ALISENTE, Juan Luis, GONZÁLEZ RODRÍGUEZ, Begoña, MUÑOZ MARRÓN, Elena, PERIÁÑEZ, José Antonio, VIEJO SOBERA, Raquel, & JODAR VICENTE, Mercè.
 2013 *Neuropsicología*. Barcelona: UOC.
- ROSENTHAL, Clive, ANDREWS, Samantha, ANTONIADES, Chrystalina, KENNARD, Christopher, & SOTO, David
 2016 Learning and Recognition of a Non-conscious Sequence of Events in Human Primary Visual Cortex. *Current Biology*, XXVI, 834-841, marzo.
- RUSSELL, Bertrand
 1983 *El conocimiento humano*. Barcelona: Orbis, S.A.
- SANMARTÍN, Rómulo
 2013 El Método de la Cognición Incorporada. En: *Revista Sophia: Colección de Filosofía de la Educación*. N° 14. Quito: Editorial Universitaria Abya-Yala.
- SAUSSURE, Ferdinand de
 1973 *Curso de Lingüística General*. Buenos Aires: Losada.
- SLOMAN, Steven A.
 1996 The Empirical Case for Two Systems of Reasoning. *Psychological Bulletin*, CXIX(1), 3-22.
- TURING, Alan
 1950 Computing machinery and intelligence. *Mind*, 59, 433-460.
- VIADER, Manuel, & ARNAU, Jaume
 1993 De la máquina de Turing a la máquina de Boltzmann: dinámica interactiva y fenómenos globales en redes conexionistas. *Anuario de Psicología*, 56, 27-47.
- VILA, Ignasi
 1985 Lenguaje, pensamiento y cultura. *Anuario de Psicología*, XXXIII(2), 17-28.
- VIVAS HERRERA, Jonathan
 2014 *Caracterización psico-pedagógica a partir de la Gramática Generativa de Chomsky* (Tesis de grado). Quito: UPS.
- WILSON, Robert A., & KEIL, Frank C.
 2002 *Enciclopedia MIT de Ciencias Cognitivas*. Madrid: Síntesis.

Fecha de recepción del documento: 5 de marzo de 2016
 Fecha de aprobación del documento: 5 de mayo de 2016

HERMENÉUTICA DEL LENGUAJE SIMBÓLICO DESDE LA COMUNIDAD DE COMUNICACIÓN

Hermeneutics of symbolic language from the communication community

MAURO RODRIGO AVILÉS SALVADOR*

Pontificia Universidad Católica del Ecuador/Ecuador
mraviles@puce.edu.ec

JORGE ANTONIO BALLADARES BURGOS**

Universidad Tecnológica Equinoccial/Ecuador
jballadares@ute.edu.ec

Resumen

El presente artículo plantea la importancia de un lenguaje simbólico y el papel que para su comprensión tiene la comunidad de comunicación. El camino para ello será una lectura desde la hermenéutica y, en especial, de la hermenéutica analógica. Este itinerario especulativo tiene como antecedente un sujeto colectivo dilucidado en un “nosotros” desde la reflexión filosófica latinoamericana. Se parte de lo antropológico para una reflexión sobre la comprensión e interpretación. El símbolo, como lugar hermenéutico de plurisignificatividad y semántica, se evidencia en las expresiones simbólicas y en los lenguajes de los pueblos latinoamericanos, los mismos que, en su habitar cotidiano, implican diferentes racionalidades. El ser humano y su entorno cultural, a través de las distintas expresiones, constituyen textos. La hermenéutica se ocupa de la comprensión y la explicación de los signos de los textos. Cada intérprete descubre su verdad en relación al texto interpretado. Esta inclusión a través del lenguaje simbólico permite fortalecer el “a priori” de la comunidad de comunicación que genere una fundación de un nosotros ético-histórico. Para este cometido, una hermenéutica analógica se presenta como un método válido para el pensamiento filosófico en torno al lenguaje simbólico. La analogía permite considerar la univocidad y equivocidad de los diferentes lenguajes y, la hermenéutica del símbolo permite hablar y pensar más allá de lo expresado. La hermenéutica analógica invita a recuperar los diferentes significados y a interpretar los sentidos en función de lo simbólico, en el marco del quehacer de cada cultura. Lo simbólico se asume como un nuevo punto de partida para el quehacer filosófico desde lo sapiencial, la imagen, las costumbres y tradiciones.

Forma sugerida de citar: Avilés Salvador, Mauro Rodrigo, & Balladares Burgos, Jorge Antonio (2016). Hermenéutica del lenguaje simbólico desde la comunidad de comunicación. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, 20(1), pp. 85-102.

* Master en Filosofía. Docente de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Docente de Ética en la Maestría en TIC y Gestión de la Educación en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Docente de Investigación en la Universidad Técnica particular de Loja. Docente de las áreas de Ética, Filosofía y Ciencias Sociales. Publicaciones en la Revista Sophia de la Universidad Politécnica Salesiana y en la Revista Eidos de la Universidad Tecnológica Equinoccial.

** Docente de la Universidad Tecnológica Equinoccial y de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Licenciado en Filosofía. Magíster en Filosofía y Magíster en Tecnologías aplicadas a la Práctica y Gestión Docente. Realiza estudios de doctorado en la Universidad de Extremadura, España. Publicaciones en la Revista Sophia de la Universidad Politécnica Salesiana y en la Revista Nuevo Pensamiento de la Facultad de Filosofía de la Universidad del Salvador de Argentina.

Palabras claves

Símbolo, lenguaje simbólico, hermenéutica analógica, a priori, comunidad de comunicación.

Abstract

This article values the importance of symbolic language through an Analog Hermeneutics and Communication Community. This philosophical itinerary starts in a collective subject called “Us” (“nosotros”) from the Latin American philosophical reflection. The symbol, such as meaningful space for semantics, shows up in a symbolic language that includes a variety of rationalities. This inclusion through symbolic language allows strengthening the “a priori” of a Communication Community that supports and ethical and historical “us”. For this purpose, an Analog Hermeneutics is presented as a valid method for philosophical thinking around the symbolic language. The analogy allows considering the ambiguous and unambiguous of languages and the hermeneutics through the symbol allows us to speak and think beyond what is stated. The Analog Hermeneutics invites to recover the different meanings and to interpret the senses through the symbol in different cultures. The symbol is a new inspiration for traditional Philosophy because it recovers wisdoms, customs, images and traditions.

Keywords

Symbol, symbolic language, Analog Hermeneutics, a priori, communication community.



Introducción

¿Se puede filosofar desde el lenguaje simbólico? ¿De qué manera se presenta lo simbólico como ámbito para la reflexión filosófica? ¿Por qué una hermenéutica analógica contribuye a la comprensión del símbolo? ¿Se puede fundamentar un nosotros ético-histórico desde un a priori de la comunidad de comunicación? ¿Cuál es la incidencia del uso del lenguaje simbólico para una enseñanza de la Filosofía? Estas preguntas orientarán el itinerario especulativo del artículo titulado “Hermenéutica del lenguaje simbólico desde la comunidad de comunicación: rol de la hermenéutica analógica en su construcción”, cuyo objetivo es fundamentar el uso del lenguaje simbólico en el quehacer filosófico.

Se iniciará con una reflexión del a priori de la comunidad de comunicación desde la perspectiva de Apel, que fundamenta la comprensión de la realidad de los interlocutores y la interpretación de los lenguajes simbólicos. Luego se hace un acercamiento al círculo hermenéutico, que nos permite realizar una interpretación lingüística y filosófica del símbolo para llegar a una comprensión de la experiencia simbólica en el lenguaje, y que planteará una hermenéutica analógica como método. A continuación el símbolo como signo lingüístico será objeto de la reflexión filosófica, y a su vez, su interpretación contribuirá a una filosofía del lenguaje desde lo simbólico.

El método utilizado parte de una revisión de la literatura sobre la temática propuesta, e inspirada en las investigaciones realizadas en la línea de la filosofía inculturada en América Latina. A su vez, menciona tanto al círculo hermenéutico y a la hermenéutica analógica como métodos para la comprensión de un lenguaje simbólico a partir de una comunidad de comunicación, que está matizada en un nosotros ético-histórico en la reflexión filosófica latinoamericana (Balladares y Avilés, 2014).

Se considera que este artículo contribuye a las investigaciones que buscan nuevos caminos para el quehacer filosófico. Tomando como punto de partida la reflexión filosófica latinoamericana, se plantea el uso del lenguaje simbólico desde lo analógico como una alternativa frente al uso del lenguaje conceptual como praxis de una racionalidad occidentalizada. A su vez, este tipo de investigaciones orienta nuevas formas de enseñanza de la filosofía a través del uso del símbolo y su lenguaje.

El a priori de la comunidad de comunicación de Apel como posibilidad de comprensión e interpretación

Si nos remontamos a los inicios de la filosofía, esta disciplina se preguntó por el principio y fundamento. Los griegos recurrieron a la reflexión del ser, mientras que los modernos –por el “giro copernicano”– reflexionaron sobre la subjetividad. Hoy en día podemos hablar del “giro lingüístico” en la reflexión sobre el lenguaje, luego de asumir al ser y al sujeto: no sólo lo semántico y lo sintáctico, sino también lo pragmático, que son el sujeto hablante y sus interlocutores, como comunidad intersubjetiva de comunicación.

Apel (1976) se refirió sobre una síntesis comunicativa de la interpretación, también llamada “síntesis trascendental de la comunicación”. Esta es trascendental porque es el a priori o la condición de posibilidad y de validez de todo pensar y actuar significativos que implica al sujeto hablante y todos sus virtuales interlocutores. A través del giro lingüístico se replantea el sujeto como intersubjetividad o comunidad de comunicación, y el ser como aquello que se dice en y por la comunicación –posibilitándola y trascendiéndola– sin ser una cosa en sí (Scannone, 1986). Podemos decir entonces que el pensamiento apeliano, a través de la pragmática trascendental, trata el a priori de la comunidad de comunicación como condición de posibilidad de toda argumentación e interpretación.

Apel (1976) superó el planteamiento trascendental kantiano a través de su “transformación de la filosofía” trascendental porque tiene en cuenta las condiciones lingüísticas del discurso lógico y la constitución intersubjetivamente válida del sentido. Esta condición de posibilidad y

validez del conocimiento, del sentido y del acuerdo intersubjetivo no está dado de forma idealista por la conciencia en general sino por el a priori de la comunidad de comunicación que experimenta, argumenta, interpreta e interacciona. Apel (1976) planteó una interpretación ilimitada e intersubjetiva del signo, que fundamentaría una reflexión sobre el símbolo desde una filosofía del lenguaje:

El problema, al que ha conducido la discusión moderna, parece consistir en lo siguiente: la pregunta kantiana por las condiciones de probabilidad y validez del conocimiento científico debe ser renovada como pregunta por la probabilidad de una comprensión intersubjetiva sobre el sentido y la verdad como principios, o sea, sistema de principios. Esto significaría que la crítica del conocimiento kantiano como análisis de conciencia debería ser transformada en una crítica del significado como análisis de signo, cuyo punto más alto ya no sería la unidad objetiva alcanzable de las representaciones en una conciencia en general supuesta como intersubjetiva, sino la unidad de la comprensión alcanzada mediante una consistente interpretación del signo en un ilimitado consenso intersubjetivo¹ (Apel, 1976, pp. 163-164).

Para Apel (1976) una comunidad ideal se da en la comunidad real e histórica: sin la ideal, la real carecería de instancia normativa y crítica; sin la real, la ideal no tendría sustentación, superando así el trascendentalismo kantiano:

Quien argumenta supone ya dos cosas a la vez: en primer lugar, una comunidad real de comunicación de la cual él mismo se ha convertido en miembro mediante un proceso de socialización; y en segundo lugar, una comunidad ideal de comunicación, la cual en principio estaría en condiciones de comprender el sentido de argumentación adecuada y estaría en condiciones de juzgar su verdad definitivamente² (Apel, 1976, p. 429).

De esta manera, el mismo Apel (1976) basó su teoría de la verdad en el consenso que se encuadra dentro de la pragmática trascendental, y afirma en principio que un enunciado es verdadero para un usuario cuando cree que cualquier otro sujeto racional estaría dispuesto a asignar el mismo predicado al sujeto. Entonces pensamos la verdad como lo que se puede defender y aceptar por parte de los diferentes interlocutores. Por eso la idea de que el consenso ideal es una idea regulativa, como presupuesto pragmático, nos da la seguridad de que la evidencia fenoménica puede constituir un criterio de verdad. Con todo, lo que Apel (1976) buscó fue la relación entre el a priori constitutivo de la experiencia y el a priori reflexivo de la validez del discurso argumentativo (Cortina y Collin, 1999).

Por consiguiente, Apel (1976) plantó la ética del discurso a partir del “factum” de la argumentación, expresivo de la intersubjetividad a través de la lógica del discurso práctico hasta el punto de llegar al “nosotros argumentamos” de una comunidad ideal como punto supremo de reflexión, demostrando que la razón humana es diálogo y no un monólogo. En este “nosotros argumentamos” Apel (1976) propuso las condiciones de cada uno de los miembros que conforman la comunidad del discurso:

Cada uno de nosotros, que argumenta seriamente -y esto es metodológicamente el punto ineludible en filosofía- debe presuponer dos cosas: que una persona es miembro de una comunidad real de comunicación con sus antecedentes históricos de tradición y de precomprensión del mundo, con sus méritos y deficiencias, y al mismo tiempo es miembro de una comunidad ideal de comunicación, que no existe y nunca existirá realmente, pero que por extraño que parezca, debe presuponer e incluso anticiparse contra-fácticamente como existente en todo argumento serio. Debemos hacer esto en toda argumentación seria. Esto es así porque argumentar significa tener pretensiones de validez universal, cuyo desempeño ideal sólo puede ser asunto de una comunidad ideal de comunicación (Apel, 1994, p. 51).

En este sentido, Apel (1976) abrió un panorama para que en una comunidad de comunicación se pueda comunicar a través de la argumentación y la interpretación. A su vez, el hecho de que una persona sea miembro de una comunidad real con su cultura y cosmovisión permite que la reflexión filosófica considere al lenguaje simbólico como una fuente de comprensión. Intentar comprender cada historia, cada realidad, cada situación, cada antecedente, invita a que se realice una mirada a lo simbólico, como ámbito inagotable de cada una de estas particularidades y diversidad.

Para poder comprender el símbolo desde el lenguaje, se plantea la necesidad de analizar qué implica el círculo hermenéutico como interpretación lingüística y filosófica. A través del círculo hermenéutico, se podrá pensar sobre qué es el símbolo, su incidencia en el lenguaje, y una hermenéutica analógica del símbolo con contribución al quehacer filosófico.

El círculo hermenéutico como interpretación lingüística y filosófica

Luego de revisar el a priori de la comunidad de comunicación apeliana que nos abre al ámbito de la comprensión e interpretación de las diferentes realidades, situaciones y cosmovisiones de los interlocutores a través del diálogo, se considera que la hermenéutica puede ayudar a la com-

prensión para el diálogo y el consenso. Desde la experiencia latinoamericana, el lenguaje simbólico se encuentra inserto en nuestros discursos. Se puede afirmar que círculo hermenéutico es una estrategia válida para una interpretación lingüística y filosófica del símbolo.

Es importante partir desde lo antropológico para una reflexión sobre la comprensión e interpretación. El ser humano ha buscado la comprensión del mundo y de su existencia. Grondin (2002) afirma que “el entender constituye la estructura fundamental de la existencia humana, por lo que viene a situarse en el centro de la filosofía”. Este entender ha sido el que ha ido tomando forma y profundidad en el quehacer filosófico.

Si bien la búsqueda de comprensión se ha orientado hacia los diferentes objetos de conocimiento, Grondín (2002, p. 12) afirmará que “(desde la perspectiva actual) el otro ya no es objeto para el sujeto, sino que este se halla en una relación de intercambio lingüístico y vivencial con el otro... el entender no es un método, sino una forma de convivencia entre aquellos que se entienden”. Por esta razón, la capacidad de interpelar al otro y, de interpretarlo en sus diferentes formas de expresión lingüística, ha constituido y se constituye en una inquietud filosófica en el quehacer hermenéutico.

No es el papel de la hermenéutica el de la búsqueda interpretativa carente de contextos, por el contrario, respeta y se coloca de forma ética: se coloca frente al otro y se abre a él. Para Grondin (2002, p. 13), “la hermenéutica no pretende la objetivación, sino el escucharse mutuamente, y también... el escuchar a alguien que sabe narrar”.

Dentro del proceso hermenéutico se hacen presentes tanto el autor o fuente del texto, el lector y, el texto a ser interpretado. Este proceso, con sus múltiples interrelaciones, ha dado lugar a la reflexión sobre lo que se ha denominado el “círculo hermenéutico”, el mismo que presenta una estructura particular:

La estructura del círculo hermenéutico, que permite la comprensión, implica un bucle retro alimentado que induce múltiples paradojas respecto a un posible inicio, un momento de neutralidad o la garantía de un absoluto extramundano. La comprensión de la estructura de este círculo hermenéutico puede ser enunciada de la siguiente forma: “todo elemento o parte remite su significación a la totalidad, mientras que ésta la remite a la suma de elementos o partes. Es decir, para comprender el todo, lo universal o lo general, se necesita comprender previamente los elementos, las partes y el singular... estos últimos no se pueden comprender fuera de la estructura significativa total (la totalidad, lo universal o lo general) (Mayos, 2014, p. 29).

Es importante tomar en cuenta que, en el proceso de elaboración de un discurso, el papel de la creatividad es de suma importancia. Mayos

(2014, p. 24) afirma que “uno de los ejemplos más claros de la interpretación positiva del círculo hermenéutico es el arte... la creatividad surge de un diálogo con uno mismo, como la alteridad creativa brota del laberinto de espejos que es dicho diálogo. El autor y la obra evidencian una relación complicativa idéntica a la dialéctica sujeto-objeto”. Es en la relación sujeto-obra la que se evidencia una mutua transformación y formación de los mismos. Para Mayos (2014, p. 35) “la obra es pues básicamente una ocasión para reiniciar el proceso de su plenificación significativa”.

Para Gadamer (citado por Mayos, 2014, p. 38) todo debe ser lenguaje: “El ser que se pueda comprender, es lenguaje”. Esta es una de las características fundamentales sobre la universalidad del lenguaje y una de las manifestaciones más profundas de la filosofía en su esfuerzo por interpretar, descifrar, explicar el mundo que le circunda. Para Dilthey (citado por Grondin, 2002) “la hermenéutica debe dotarse de reglas generales de interpretación, que podrían estar en la base de todas las ciencias del espíritu, ya que todas ellas se apoyan en un conocimiento interpretativo”. Tanto desde la perspectiva de Gadamer (citado por Mayos, 2014) como de la de Dilthey (citado por Grondin, 2002), el proceso de interpretación de un texto debe tomar en cuenta tanto el entorno, el universo que forma parte del círculo hermenéutico, como de leyes y de principios que orienten su acción de comprensión, respetando, de esta forma, tanto su quehacer creativo como su rigurosidad científica.

El hombre es texto y contexto, es parte del ser y parte del lenguaje. La hermenéutica en la actualidad está dirigida por la comprensión y la explicación de los signos de los textos y se da por medio de la universalización que surge del lenguaje y es objetivada por la historia y la tradición. Pero cada intérprete tiene o descubre su verdad en relación al texto interpretado, se debe buscar la mayor adecuación a lo que el autor quiso plasmar.

En la hermenéutica juegan papel importante el texto, el autor y el lector, y se crea un código para poder conjugar estos tres elementos. También la argumentación es importante pues es para convencer a los oyentes de que la interpretación es correcta y verdadera (Beuchot, 2005). El desarrollo de la semiótica y de la hermenéutica ha permitido, en el ámbito de la filosofía, una comprensión más profunda del fenómeno del símbolo y del signo.

Luego de haber revisado al círculo hermenéutico como interpretación lingüística y filosófica, el siguiente paso de este itinerario especulativo consistirá en un acercamiento de la hermenéutica analógica a partir de lo simbólico.

Hacia una hermenéutica analógica a partir de lo simbólico

Dentro del círculo hermenéutico es necesario ubicar al lector dentro del proceso interpretativo y ubicarlo tanto dentro de los procesos de interpretación del símbolo en el marco de la cultura como frente a la producción de hermenéuticas postmodernas, caracterizadas por un cierto equivocismo o ambigüedad. Para ello, ha sido necesario pensar en una hermenéutica distinta, de carácter analógico, esta es la hermenéutica analógica, situada no en la univocidad ni en la equivocidad, sino en la analogía. Según Álvarez Colín (2001, p. 12) “debemos acercarnos a un análisis de la analogía como principio formal que determina nuestro pensamiento e integra al hombre, la cultura y la historia”.

El ser, mediante la analogía, se puede decir de diferentes maneras. Las relaciones analógicas del ser le llevan tanto a estar en relación tanto fuera como dentro de sí mismo. Para muchos pensadores actuales³, la analogía aparece como el punto central de un nuevo orden de racionalidad:

El universo simbólico, compuesto de ilusiones-símbolos, mitos, rituales, es el locus arqueológico-teleológico que, vía la analogía, se convierte en el elemento fundamental que configura la vida emocional y las transacciones todas: el origen de las formas de comunicación y de los estilos de las relaciones interpersonales y la fuente de la toma de decisiones... La analogía, como principio fundamental de la relación entre los seres y como ritmo universal bajo el signo de la libertad, le proporciona a la hermenéutica analógica una valiosa oportunidad para trazar puentes más sólidos y a la vez mejor diferenciados entre la filosofía hermenéutica y la praxis (Álvarez Colín, 2001, p. 32).

La palabra analogía significa proporción o proporcionalidad, designa aquello que es uno o es algo de manera proporcional a otras cosas. Tiene tres clases principales: analogía de desigualdad, analogía de atribución y la analogía de proporcionalidad. La analogía tiene tres elementos: un nombre común a muchas cosas, una razón o concepto significado por ese nombre, y unas relaciones que tienen las cosas analogadas con esa razón significante (Díaz Dorronsoro, 2010).

Para Álvarez Colín (2001, p. 32), la Hermenéutica Analógica debe tener en cuenta las siguientes proposiciones:

1. La hermenéutica analógica reconfigura la experiencia inteligible y sensible del ser humano interpretando y recreando un universo simbólico.
2. La hermenéutica analógica es un vehículo para comulgar la explicación y la comprensión.

3. La analogía es el principio formal de la relación de los seres entre sí (dimensión horizontal) y de la relación de los seres con el Creador (relación vertical).
4. Los símbolos se convierten en sí mismo en objetos de estudio, de interpretación y de apropiación de la hermenéutica analógica.
5. Las proposiciones performativas, al comprender la relación entre el sujeto y la norma, llevan a la constitución del acto decisorio y su contexto.
6. La hermenéutica analógica es una hermenéutica práctica con tareas urgentes a cumplir.

Es importante considerar que una hermenéutica analógica puede ser un camino para el filósofo latinoamericano. La búsqueda de un espacio analógico-simbólico para la reflexión en América Latina se constituye en un reto:

El núcleo fundamental que guía nuestra reflexión es el siguiente: buscar la fundamentación última de un espacio analógico-simbólico del hombre latinoamericano. Todo parece apuntar que si existe en el hombre latinoamericano un núcleo peculiar, contextual y de desarrollo ecológico de valor universal...en efecto, esta configuración arqueológico-teleológica, integrada por ilusiones-símbolo-mitos-rituales, es un dato que como originaria experiencia existencial surge del universo familiar y en él encuentra su expresión primera... (Alvarez Colín, 2001, p. 73).

Más adelante, Álvarez Colín menciona que la Hermenéutica Analógica, al tomar como herramienta fundamental el símbolo, integra en él las dimensiones sensible y afectiva de la naturaleza humana:

En el símbolo, la analogía es fundamentalmente tensión y mediación, tensión mediadora y mediación tensionante entre la imagen sensual y la construcción de sentido. La analogía, en su ascenso desde lo sensible y sensual hasta llegar a las profundidades del Ser por excelencia, es estética y dramática y, precisamente por ello, metafísica (Alvarez Colín, 2001, p. 42).

Esta fundamentación de la Hermenéutica Analógica desde el símbolo permite situarnos en un nuevo ámbito para la reflexión filosófica latinoamericana. No obstante, lo simbólico es una fuente que da que pensar y qué pensar para la Filosofía. No obstante, para complementar una comprensión del símbolo, es importante realizar también una mirada de lo simbólico desde lo lingüístico.

El signo lingüístico: punto de partida para la comprensión del símbolo

Una de las claves de la comprensión del símbolo, dentro de la perspectiva de la hermenéutica de Beuchot (2005) lo encontramos en la semiótica de Peirce. En la visión de Peirce (2005, p. 3), la Semiótica es la ciencia de las ciencias, puesto que todas las ciencias utilizan, para su desarrollo y comprensión, signos. La semiótica de Peirce es de orden pragmático, es decir que privilegia lo práctico como criterio de valor filosófico. Para este semiólogo signo es “algo que está, para alguien, en lugar de otra cosa en algún aspecto o disposición” (Peirce, 2005). Para este autor no se perciben las cosas, sino signos de las cosas.

La afirmación clásica del signo *aliquid stat pro aliquo* (algo que está en lugar de otra cosa) nos afirma la su dimensión relacional: un objeto presente se relaciona con otro que está ausente:

Por supuesto nada es un signo a menos que sea interpretado como signo, pero el carácter que hace que sea interpretado como refiriéndose a su objeto puede ser uno que podría pertenecerle con independencia de su objeto y aunque ese objeto no hubiera existido nunca, o puede estar en una relación respecto a su objeto que sería exactamente la misma si fuera interpretado como signo o no (Peirce, 2005, p. 3).

A lo largo de la historia han existido diferentes formas de comprender al signo, de definirlo y clasificarlo. Los signos son fenómenos sociales. Como trasfondo de toda actividad signífica se halla la realidad del ser, la realidad de todo aquello sobre lo cual es posible decir algo o simplemente pensarlo y, en consecuencia, representarlo con signos.

El signo ofrece datos sobre la realidad representada, pero es también una interpretación de la realidad representada, esto es, es una hermenéutica de la realidad representada. La forma como sea percibido el ser (sea este real, pensado o imaginado) inicia el diálogo del sujeto con las cosas, apropiándose de ellas e interpretándolas. De acuerdo a Zecchetto, todo signo tiene las siguientes características: Una forma física por la cual se hace perceptible a los sentidos, debe referirse a algo diferente de sí mismo, y alguien debe reconocerlo como tal, o sea, como signo (Zecchetto, 2002, p. 25).

Para Peirce (2005, p. 3) el signo tiene una conformación triádica:

- a. El *representamen*: es lo que funciona como signo para que alguien lo perciba. Está siempre en lugar de otra cosa, es el sustentador o portador de esa cosa para los que han de verla o considerarla en el signo.
- b. El interpretante: es la idea del *representamen* en la mente del que percibe el signo, es un efecto mental causado por el signo.

El interpretante es otra representación referida al objeto signo, es un significado de los significantes.

- c. El objeto: es aquello a lo que alude el *representamen*. El objeto, al igual que el referente, no necesariamente es una cosa concreta, puede tratarse de ideas, de relaciones o de entes imaginarios y ficticios. El objeto exterior al signo se llama objeto dinámico, y el objeto captado al interior del mismo signo es llamado objeto inmediato.

Un signo entonces, también llamado *representamen*, es algo que está para alguien en lugar de algo, o en lugar de otra cosa, en algún aspecto o disposición, o en alguna circunstancia. Podemos decir que cuando en la mente del hombre pasa algo, aparece cierta correlación mental respecto del signo que el hombre utiliza. Esa entidad mental es lo que Peirce (2005) denomina *interpretante*.

Para Peirce (2005, p. 5) los sistemas de signos toman una naturaleza universal independizándose de los condicionamientos históricos, sociales y culturales. Esta naturaleza universal del signo la aplica al ser humano. Reynoso, interpretando a Peirce, afirmará que el carácter lingüístico del hombre como signo:

El hombre es nada más ni nada menos que la idea de hombre, la que a su vez puede definirse o analizarse como una conjunción (todo lo variable que se quiera) de otras ideas. Salteándose quizás algunas etapas lógicas, Peirce llega a la conclusión que el hombre también es un signo (Reynoso, 2007, p. 8).

Para Peirce (2005, p. 5) todo conocimiento tiene un fundamento anterior y se expresa mediante un conjunto de signos; en el caso del ser humano su realidad compleja evidencia su carácter signico. El propósito del signo es establecer la comunicación mediante las relaciones sociales. Este autor afirma que un *símbolo* es un signo cuya relación con su fundamento o con la realidad, es de carácter totalmente arbitrario. Por el contrario, la relación entre el signo y la cosa es natural.

La comprensión del símbolo puede estar dada desde diversos niveles y sentidos. De ello depende su comprensión y su significatividad. El símbolo tiene a la vez un sentido transparente y opaco:

El significativo es una imagen, una figura, un dibujo, un trazo, con un sentido sino obvio relativamente comprensible, no es convencional. Su segundo sentido... apunta a al nivel histórico-cultural, el símbolo pertenece a una cultura... Su hermenéutica depende del conocimiento de esa, particular, cosmovisión... Una tercera intención apunta a lo íntimo personal, a un secreto que está vivo, a un misterio que se reedita en cada sujeto (Ruiz, 2004, p. 12).

Para Morris⁴, en la vida de los signos, se dan tres tipos de relaciones:

1. La relación entre diversos signos entre sí, lo que llama un *análisis sintáctico* de los signos.
2. Es el estudio de los signos con sus referentes, es decir, con sus significados. Esto es parte de la *semántica*.
3. Es la relación entre los que interpretan y los que utilizan los signos. Es la *pragmática* (Reynoso, 2007).

El lenguaje tiene un papel importante en la formación de la conciencia individual y social. El lenguaje, en contextos culturales determinados, ayuda para la interiorización del signo. Desde la perspectiva de Pierce (2005), en el marco del signo lingüístico, existe una relación triádica, en la cual tanto la existencia del significado como la del intérprete son necesarias para la existencia del signo.

Para Pierce (2005) la sociedad y la cultura generan significado, no la naturaleza. En su perspectiva, el sujeto es un interpretador y elaborador de signos. Lo que hace que un signo sea signo no es que esté compuesto de significante y significado, sino que sea interpretado como signo. Es en este contexto donde se originan la interpretación y la negociación de significados. Estas representaciones mentales están sujetas tanto a la actuación cognitiva del sujeto como a la tradición cultural de cada grupo social. Es necesario considerar que el significado no es un producto acabado, inamovible. Por ende, Pierce afirma que el significado no es una cosa definitiva, inamovible, sino un proceso demarcado por las constantes negociaciones realizadas por los usuarios entre sí, para acordar e internalizar un significado “común” desde las condiciones socioculturales asumidas por las personas en un momento puntual del acontecer histórico.

Luego de la revisión de una comprensión del símbolo como signo lingüístico, es clave que se realice un acercamiento para su interpretación a través de la filosofía del lenguaje. La interpretación de lo simbólico permitirá ubicar a la filosofía en un nuevo modo de pensar a través del símbolo.

La interpretación del símbolo desde una filosofía del lenguaje

El símbolo, como todo lenguaje, está formado por un conjunto de signos, es decir de significantes que evocan una imagen, producen una conducta o hacen referencia a algo, pero, si hay algo que caracteriza al mito es su excedente o carga de sentido. Si bien los diversos lenguajes corresponden a las varias maneras de construir la realidad, entre todas las formas de comunicación se destaca el símbolo, porque tiene una disposición original,

es una expresión ontológicamente sobresaliente. El concepto de símbolo (lat. *Sumballo*) tiene dos acepciones: la primera significa emitir, tirar, echar, lanzar; la segunda hace relación a poner, meter, reunir. Como lenguaje de la trascendencia, Ruiz (2004) afirmará que el símbolo “apunta las gradaciones de la realidad que se consideran más elevadas y primordiales, precisamente aquellas a las que se llama sagradas porque están cargadas de ‘ser’. Por esto es posible decir que el símbolo es el lenguaje de la trascendencia”.

La definición más sencilla de símbolo es la que lo considera como una cosa que permite representar a otra cosa en ausencia de esta última:

De esta forma, el símbolo se caracterizaría por su capacidad de sintetizar mediante una expresión sensible –representación– todas las influencias de lo inconsciente y de lo consciente –y su construcción estaría influenciada por las diferencias culturales– así como de sintetizar contradicciones y armonías en el interior de cada hombre (Seguel, 2005, p. 18).

Tanto desde una comprensión histórica del símbolo, como a gracias a los aportes de la psicología y la sociología, la comprensión del símbolo se ha visto enriquecida y permiten al estudioso su reflexión:

El símbolo es un lenguaje que parte –como todo lenguaje– de un conjunto de signos, es decir de significantes que evocan una imagen, producen una conducta o hacen referencia a algo, pero su voz es privilegiada porque su significación está dada por niveles sobreañadidos de sentido. Los diversos lenguajes corresponden a las varias maneras de construir la realidad, a las cadenas que les atribuimos... a diferentes percepciones y racionalidades, pero entre todas las formas de comunicación se destaca el símbolo, porque tiene una disposición original, es una expresión ontológicamente sobresaliente, apunta las gradaciones de la realidad que se consideran más elevadas y primordiales, precisamente aquellas a las que se llama sagradas porque están cargadas de ‘ser’. Por esto es posible decir que el símbolo es el lenguaje de la trascendencia (Ruiz, 2004, p. 12).

Giménez (2005) al preguntarse por el símbolo, se responde: “¿Qué es lo simbólico? En el sentido extensivo con que aquí lo asumimos, siguiendo a Geertz (1992, citado por Giménez, 2005, p. 7), lo simbólico es el mundo de las representaciones sociales materializadas en formas sensibles, también llamadas “formas simbólicas”, y que pueden ser expresiones, artefactos, acciones, acontecimientos y alguna cualidad o relación.

En el pensamiento de Mircea Eliade (citado por Taboada, 1998), el símbolo presenta las siguientes características:

- a. Ofrece información de difícil transmisión mediante las palabras.
- b. Nunca son unívocos, siempre son polivalentes.

- c. El pensamiento simbólico no se opone al racional... el símbolo es producto de la totalidad del hombre, el concepto solo de sus facultades razonadoras.
- d. Enfatizan la naturaleza social del hombre; son arquetipos colectivos y forman una memoria popular.
- e. En la sociedad occidental el símbolo ha degenerado, se ha racionalizado, infantilizado (Taboada, 1998).

El proceso de interpretación del símbolo ha sufrido un proceso dentro de la reflexión filosófica, desarrollándose de forma más sistemáticamente en los siglos XIX y XX y ha sido la hermenéutica como disciplina la que, desde diferentes perspectivas, ha tomado a su cargo el estudio del mismo:

La hermenéutica se define... como una disciplina concreta que intenta solucionar básicamente problemas prácticos y específicos dentro de determinadas disciplinas: cómo interpretar bien o correctamente el texto o discurso X... La hermenéutica tiene como uno de sus puntos básicos la superación de la dualidad estricta sujeto-objeto (Mayos, 2014, p. 13).

Es importante ubicar el símbolo en el marco de la cultura en la cual se evidencia y cobra sentido. Giménez (2005) se plantea si “es posible asignar un campo específico y relativamente autónomo a la cultura, entendida como una dimensión de la vida social, si la definimos por referencia a los procesos simbólicos de la sociedad”. De esta forma, la cultura tendría que concebirse como el conjunto de hechos simbólicos presentes en una sociedad. Desde muy diversas perspectivas sociológicas y antropológicas se ha pretendido una comprensión del símbolo en el marco de la cultura. A su vez, se podría definir la cultura podría ser definida como el interjuego de las interpretaciones consolidadas o innovadoras presentes en una determinada sociedad (Giménez, 2005).

La realidad del símbolo no se agota en su función de significación, sino que abarca también los diferentes empleos que por la significación, hacen de él los miembros de una comunidad para actuar sobre el mundo y transformarlo en función de sus intereses. Dicho de otro modo: el símbolo y la cultura no deben ser únicamente descifrados como “textos”, sino también como instrumentos de intervención sobre el mundo. Lo simbólico puede incidir en el mejoramiento de la calidad de la enseñanza de la filosofía en las aulas, a partir de experiencias simbólicas que conduzcan de la intuición a la reflexión, de la sugestión a la argumentación, de la definición al sentido, de lo unívoco a lo análogo, del análisis a la hermenéutica, entre otros (Avilés y Balladares, 2015).

Conclusión

Para la reflexión filosófica latinoamericana, lo simbólico se constituye en una fuente inagotable para el quehacer filosófico inculturado y contextualizado en América Latina (Avilés y Balladares, 2015). La plurisignificatividad y carga de sentidos de las diversas manifestaciones del símbolo en las culturas y etnias, se constituyen una alternativa frente al concepto racional de la tradición filosófica occidental. A su vez, pensar lo simbólico contribuye a la recuperación de una experiencia sapiencial y originaria que nos permite hacer otra filosofía posible, como es el caso de la Etnofilosofía (Balladares, Avilés, y Cadena, 2015).

A partir de una experiencia del nosotros ético-histórico como comunidad de comunicación, la comprensión e interpretación de un lenguaje simbólico permitirá una mejor vivencia y convivencia de los diferentes interlocutores y actores en función de lograr consensos frente a los disensos, unión en la diversidad, comprensión frente al conflicto e interpretación ante lo distinto. Un lenguaje simbólico nos permite hablar y pensar más allá de lo hablado y lo pensado.

En este sentido, cobra vigencia una hermenéutica analógica que nos invita a recuperar los diferentes significados y a interpretar los sentidos en función de lo simbólico. Lo simbólico no se agota, y se considera como un nuevo punto de partida para el quehacer filosófico desde lo sapiencial, la imagen, las costumbres y tradiciones, los rituales, por qué no, lo oculto y lo trascendente.



Notas

- 1 “Das Problem, auf das die moderne Diskussion geführt hat, scheint darin zu bestehen, die kantische Frage nach den Bedingungen der Möglichkeit und Gültigkeit wissenschaftlicher Erkenntnis als Frage nach der Möglichkeit einer intersubjektiven Verständigung über Sinn und Wahrheit von Sätzen bzw. Satzsystemen zu erneuern. Das würde bedeuten, daß die kantsche Erkenntniskritik als Bewußtseinsanalyse in eine Sinnkritik als Zeichen-Analyse zu transformieren wäre; deren “höchster Punkt” würde nicht die schon jetzt erreichbare objektive Einheit der Vorstellungen in einem intersubjektiv unterstellten “Bewußtsein überhaupt” sein, sondern die durch konsistente Zeicheninterpretation dermaleinst zu erreichende Einheit der Verständigung in einem unbegrenzten intersubjektiven Konsens”. Karl-Otto Apel, Transformation der Philosophie II, pp. 163-164.
- 2 “Wer nämlich argumentiert, der setzt immer schon zwei Dinge gleichzeitig voraus: Erstens eine reale Kommunikationsgemeinschaft, deren Mitglied er selbst durch einen Sozialisationsprozeß geworden ist, und zweitens eine ideale Kommunikationsgemeinschaft, die prinzipiell imstande sein würde, den Sinn seiner Argumente adäquat zu verstehen und ihre Wahrheit definitiv zu beurteilen”. Karl-Otto Apel, Transformation der Philosophie II, p. 429.

- 3 Es necesario rescatar las reflexiones y los aportes de Przywara, Rahner y Ricoeur.
- 4 Charles Morris desarrolló su propuesta sobre los signos y, más concretamente, su clasificación de los mismos, en sus libros publicados entre 1938 y 1945, los cuales en difundieron la semiótica en Estados Unidos.

Bibliografía

ÁLVAREZ COLÍN, Luis

- 2001 La hermenéutica simbólico-analógica como fundamento de una psicología histórico crítica. *Iztapalapa*, págs. 233-356. Obtenido de <http://tesiuami.uam.mx/revistasuam/iztapalapa/include/getdoc.php?id=803&article=820&mode=pdf>

APEL, Karl-Otto

- 1976 *Transformation der Philosophie II* (Vol. 2). Frankfurt am Main: Surkhamp.
 1994 La pragmática trascendental y los problemas éticos norte-sur. En: E. Dusel, *Debate en torno a la ética del discurso de Apel* (pp. 37-54). México: Siglo veintiuno editores.

AVILÉS, Mauro, & BALLADARES, Jorge

- 2015 El símbolo en la experiencia latinoamericana y su incidencia para la enseñanza de la filosofía. *Sophia: colección de Filosofía de la Educación*, 19(2), 173-188. doi: 10.17163/soph.n19.2015.08

BALLADARES, Jorge, & AVILÉS, Mauro

- 2014 Pensar la educación a partir de la presencia ontológica del símbolo desde las categorías del “ser” y el “estar” en la reflexión filosófica latinoamericana. *Sophia: colección de Filosofía de la Educación*, 17(2), 161-176.

BALLADARES, Jorge, AVILÉS, Mauro, & CADENA, Juan

- 2015 Hacia una etnofilosofía a partir de una filosofía intercultural y dialógica. *Sophia: colección de Filosofía de la Educación*, 18(1), 21-36. doi:10.17163/soph.n18.2015.01

BEUCHOT, Mauricio

- 2005 *Tratado de hermenéutica analógica*. México: Itaca.

CORTINA, Adela, & CONILL, Jesús

- 1999 Pragmática trascendental. En: M. Dascal, *Filosofía del lenguaje II. Pragmática* (pp. 137-166). Madrid: Trotta.

DÍAZ DORRONSORO, Rafael

- 2010 *Philosophica*. Obtenido de Analogia: <http://www.philosophica.info/voces/analogia/Analogia.html>

GIMÉNEZ, Gilberto

- 2005 La concepción simbólica de la cultura. En: Gilberto Giménez, *Teoría y análisis de la cultura* (pp. 67-87). México: Conaculta.

GRONDIN, Jean

- 2002 *Introducción a la hermenéutica filosófica*. Madrid: Herder.

MAYOS, Gonzalo

- 2014 *El abismo y el círculo hermenéutico*. Obtenido de Universidad de Barcelona: http://www.ub.edu/histofilosofia/gmayos_old/PDF/Los_sentidos_de_la_hermeneutica.pdf

PEIRCE, Charles

- 2005 *El índice, el ícono y el símbolo*. Recuperado el 11 de marzo de 2016, de Universidad de Navarra: <http://www.unav.es/gep/IconoIndiceSimbolo.html>

REYNOSO, Carlos

2007 *Elementos de Lingüística y Semiótica*. Recuperado el 11 de marzo de 2016, de <http://carlosreynoso.com.ar/archivos/clases-del-tema-1.pdf>

RUIZ, Ruth

2004 *Símbolo, mito y hermenéutica*. Quito: Abya-Yala.

SCANNONE, Juan Carlos

1986 Filosofía primera e intersubjetividad. *Stromata*; 42, 367-390.

SEGUEL, Andrés

2005 *De símbolos y hackers: guías en la sociedad del conocimiento*. Liminar. Obtenido de: <http://www.redalyc.org/pdf/745/74511477008.pdf>

TABOADA, Hernán

1998 El símbolo en el pensamiento de Mircea Eliade. *Ensayo, simbolismo y campo cultural* (pp. 4-5).

ZECCHETTO, Victorino

2002 *La danza de los signos: nociones de semiótica general*. Quito: Abya-Yala.

Fecha de recepción del documento: 5 de marzo de 2016
Fecha de aprobación del documento: 5 de mayo de 2016



REFLEXIONES SOBRE EL NOMBRAR A PARTIR DE LA COMPRESIÓN DEL LENGUAJE DE SAUL KRIPKE

Reflections on naming from Saul Kripke's language comprehension

WILLIAM ORLANDO CÁRDENAS-MARÍN*
Universidad Politécnica Salesiana/Ecuador
wcardenas@ups.edu.ec

Resumen

Se analiza el problema del nombrar tratado por diversos autores en el marco de la filosofía del lenguaje. Se busca dar una respuesta a la posible intercambiabilidad propuesta por varios filósofos ante el tema de nombres y descripciones, la necesidad de las proposiciones para determinación de referencias, y la convencionalidad del lenguaje al momento de atribuir significados a los nombres; además, se realiza un análisis del sentido y el significado en las proposiciones y cómo, para algunos filósofos, el sentido se encuentra únicamente en la trama de la proposición, y no fuera de ella o en el nombre. Para ello se formulan dos preguntas problematizadoras: ¿Son los nombres y las descripciones elementos intercambiables, o cada uno tiene su especificidad en el lenguaje? y ¿Tienen los nombres sentido propio o requieren de elementos referenciales que sean necesarios para la atribución de significado? Las ideas que guían la reflexión son tomadas, en su mayoría, de la obra *El nombrar y la necesidad*¹ de Saul Kripke.

Palabras Clave

Lenguaje, Nombres, significado, referencia, sentido.

Abstract

It is analyzed the naming problem threatened by several authors on language philosophy's framework. It is seek to give a response to the interchangeability possibility between names and descriptions raised by philosophers, the necessity of propositions in reference determination, and language conventions when giving names meanings; in addition, an analysis of sense and meaning of propositions is done and how, for some philosophers, the meaning is found only in the plot of the proposition, and not outside of it or in the name. For this, two problematizing questions are formulated: Are the names and descriptions interchangeable elements, or each has its specificity in language? And, do names have proper sense or do they require reference elements necessary for the attribution of meaning? The reflections guidelines are, mostly, taken from Saul Kripke's *Naming and Necessity* production.

Keywords

Language, Names, meaning, reference, sense.

Forma sugerida de citar: Cárdenas-Marín, William Orlando (2016). Reflexiones sobre el nombrar a partir de la comprensión del lenguaje de Saul Kripke. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, 20(1), pp. 103.116.

* Licenciado en Filosofía y Pedagogía. Máster en Administración de Instituciones Educativas. Docente a tiempo completo en Universidad Politécnica Salesiana.

Introducción

El presente artículo titulado *Reflexiones sobre el nombrar a partir de la comprensión del lenguaje de Saul Kripke* se enmarca en la filosofía del lenguaje, específicamente en la reflexión sobre los nombres que realiza el filósofo y lógico estadounidense Saul Kripke en su obra *El nombrar y la necesidad*.

El objetivo del artículo es analizar la naturaleza de los nombres, a partir de un estudio analítico de la obra de Kripke, para la validación de su posible independencia de cualquier recurso descriptivo o referencial y la existencia o no de significados fijos que sean atribuibles a los nombres.

Los seres humanos tienden a utilizar nombres para la designación de otras personas o cosas. Imagine por un momento que se recibe una mascota como regalo y esta fuere aceptada por usted, entonces ¿Qué es lo primero que haría con respecto a la mascota? ¿Será acaso atribuirle un nombre? Ahora, piense por un momento que el hombre no fuese capaz de crear nombres para designar tanto a personas y cosas con las cuales se relaciona diariamente, seguramente sería muy complicado establecer nexos comunicativos con aquellos que lo rodean.

Se puede constatar que el atribuir nombres sirve de soporte para la comprensión y comunicación en la cotidianidad; pero, si se realiza un estudio más detallado, entran en juego muchos elementos al momento de nombrar. En el presente artículo se toma como eje de estudio al nombre, pero no solamente como algo útil en el aspecto comunicativo, sino que se buscará una aclaración de qué es y qué propiedades posee el nombre en sí.

Existen varios planteamientos filosóficos en torno a los nombres y su naturaleza, entre ellos se encuentran los postulados de Frege, Russell, Wittgenstein, Searle, Kripke, Putnam, entre otros. En el presente artículo se tomarán los aportes de algunos de los autores en mención pero, como ya se mencionó, se hará énfasis en el trabajo de Saul Kripke, en el que el autor aborda completamente el tema de los nombres y su posible referencialidad y capacidad descriptiva.

La importancia y actualidad del tema radica en que el hombre es un ente comunicativo, y la comunicación es la que hace posible que establezca relaciones y que organice su entorno; entonces, el nombrar tiene primacía en el desenvolvimiento cotidiano del individuo, dado que se comunican términos, es decir nombres. En esa línea es necesario realizar una reflexión sobre aquel elemento nuclear que se denomina nombre, dado que permitirá un mejor análisis de su profundidad y extensión, a la vez que permitirá una mejor comprensión sobre los elementos referenciales y descriptivos que el individuo esboza en sus conversaciones cotidianas, las mismas que son una hilera de proposiciones compuestas por nombres.

Como elementos guía del trabajo, se plantean las siguientes preguntas problematizadoras: ¿Son los nombres y las descripciones elementos intercambiables, o cada uno tiene su especificidad en el lenguaje? y ¿Tienen los nombres sentido propio o requieren de elementos referenciales que sean necesarios para la atribución de significado?

De acuerdo con los planteamientos anteriores, se busca defender la idea de que los nombres no tienen esencias que deben ser compartidas por una multitud de individuos sino que, más bien, son elementos que designan y nada más, y su comprensión puede variar tanto de una persona a otra – así como en los mundos posibles que plantea Kripke –. En esta línea se argumenta que las refutaciones de Kripke a Russell son completamente válidas en cuanto a la diferenciación necesaria que tienen los nombres y las descripciones. En sintonía con la refutación anterior, se defiende que el nombre no conlleva necesariamente a referencias específicas, sentidos únicos y significados permanentes, sino que existe la posibilidad de que aquellos puedan variar debido a una convención humana.

La metodología utilizada es de carácter analítica y comparativa, dado que a medida que se realiza la revisión bibliográfica de fuentes especializadas en la temática que se aborda se realizará una explicación de los elementos nucleares del pensamiento de diversos autores ante los postulados de Kripke.

En un primer momento se distingue entre nombres y descripciones, donde se argumenta sobre la diferencia que existe entre ambos términos, con refutaciones ante postulados que consideran que nombres y descripciones son algo íntimamente ligado; en el segundo apartado se postula la posibilidad de que descripciones y referencias sean términos sinónimos, así mismo se analiza si nombrar implica o no referir y si ello es necesario para la comprensión de un término; el tercer apartado trata sobre el nombre y la presencia o no de sentidos en el mismo y la presencia de significados en los nombres, además se reflexiona sobre el carácter convencional de los significados atribuibles a un nombre, el mismo que constituye un elemento rígido en el lenguaje.

Distinción entre nombres y descripciones

Cuando se habla de nombres, puede que se considere toda una multitud de palabras que se cree son nombres, pero para delimitar el trabajo, se entenderá como nombre aquello a lo que Kripke (1972) hace referencia cuando se habla de nombres propios, esto es aquellos nombres que se atribuyen a una persona, montaña, entre otros (p. 254).

Una vez que Kripke (1972) se adentra en el tema de los nombres propios (nombres), realiza una distinción entre nombre y descripción, y

efectúa un corte entre ambas; esto lo hace mencionando que el nombre tal como él lo utiliza no incluye ningún tipo de descripción definida, sino solo aquello que puede llamarse nombre propio en sentido ordinario, nombres tales como María, Unicornio, Napoleón, entre otros. Se aprecia inmediatamente el distanciamiento hacia el cual tiende el autor, y que será explicado un poco más adelante.

De acuerdo con Kripke (1972) los lógicos modernos presentaron mucho interés en las descripciones definidas, estas son frases tales como: el hombre que y que y que y que... (p. 264), refiriéndose a los postulados de Frege y Russell. En esa línea los pensadores en mención postularon que los nombres son poseedores de sentido, como menciona Frege; y, además, que resulta prácticamente lo mismo hablar de un nombre y de su descripción, como postula Russell; situación que Kripke rechazará por medio de múltiples argumentos.

Antes de analizar lo que Kripke menciona sobre nombres y descripciones, es importante recalcar la explicación que se da en torno a las descripciones. Al respecto Searle (1994) menciona que una descripción consiste en una representación de aquello propio a un objeto, de los elementos que lo constituyen – no entran en discusión aquellos elementos transeúntes accidentales al objeto, solo propiedades –, mientras que los nombres propios son una representación lingüística de la cosa real (pág. 167). Se puede apreciar que el nombre no corresponde a las propiedades, sino que designa la cosa; en el momento en el que se empiecen a predicar propiedades a una cosa, ya no se está nombrando, sino describiendo.

Al respecto, Santamaría (2011) enuncia que “Un nombre no son las descripciones que puedan darse de él, es únicamente su extensión”. (p. 403). Es la extensión y no la descripción aquella propia del nombre, quiere esto decir que en el momento que se dice, por ejemplo, *María es la persona que estudia arduamente*, María constituye el nombre, mientras que el resto es parte de la descripción, y pueden funcionar independientemente el uno del otro. Entonces el nombre es despojado de aquello que se puede predicar de él como parte de su naturaleza, queda separado de la descripción.

Para clarificar lo anterior, Kripke plantea el recurso explicativo de los mundos posibles – el que tiene una connotación lógica, epistemológica e inclusive metafísica – que permite entender de mejor manera cómo un nombre y una descripción son separables. Pero, antes de la explicación sobre los nombres, se debe comprender a breves rasgos el planteamiento de los mundos posibles.

Kripke (1972) plantea un ejemplo similar al siguiente: imagine que tiene un dado de seis caras, cada una de las cuales tiene un número distinto secuencial del uno al seis; al lanzar el dado, existen diferentes posibilidades de ocurrencia del hecho de obtener cada uno de los números de

las caras del dado; entonces, al detenerse el dado el resultado es tres, pero en un mundo posible, el resultado pudo haber sido seis o dos o cualquier otro número (pp. 265-269).

Tómese en cuenta el ejemplo anterior para la explicación de los nombres. El dado corresponde en este caso al nombre, no varía, en todos los mundos posibles el dado es el mismo; pero el valor que se le atribuye como resultado puede variar en cada uno de esos mundos, en este caso el valor es la descripción, quiere decir que el dado y su valor resultante no son lo mismo.

Se puede enunciar otro ejemplo, similar al que Kripke plantea sobre el presidente de los Estados Unidos. Contextualizado a la realidad del Ecuador, se enuncia *Juan José Flores, el primer presidente del Ecuador*, y se piensa que la descripción *presidente del Ecuador* es parte constitutiva de nombre *Juan José Flores*, pero no es así. Si se toma el ejemplo del dado, se realiza un análisis de posibilidades y resulta lo siguiente: Si en algún momento se dijera que *Juan José Flores* implica necesariamente a *el primer presidente del Ecuador*, resultaría que en cualquier mundo posible *el primer presidente del Ecuador* debería ser un individuo que corresponde al nombre de *Juan José Flores*; pero puede darse el caso, en uno de los posibles, que el individuo conocido como *Juan José Flores* no tuvo interés alguno en dedicarse a la política, y se dedicó a la poesía, de manera que tal individuo no satisfaría lo que la descripción anterior solicita. Sin embargo, el individuo sería aún poseedor del nombre que lo identifica, mas no de la descripción que se le atribuía.

Los ejemplos anteriores sirven para descartar la idea de que nombres y descripciones son sinónimos entre sí, tesis que Kripke refuta a Russell. Al respecto Santamaría (2011) manifiesta que “Las descripciones no son garantía de identificación del individuo, pues la mayoría de las veces los hablantes no cuentan con una descripción identificadora como respaldo del nombre que usan” (p. 409).

Se debe tener cuidado, al hablar de los nombres en el sentido de Kripke (1972), para no afirmar que se cae en esencialismos lingüísticos; al respecto el autor enuncia lo siguiente:

Las propiedades importantes de un objeto no necesitan ser esenciales, a menos que ‘importancia’ sea usada como sinónimo para esencia; y un objeto pudo haber tenido propiedades muy diferentes de sus más notables propiedades reales, o de propiedades que usamos para identificarlo. (pág. 289; Traducido por W. Cárdenas-Marín)

Esa situación se hizo evidente al explicar los ejemplos antes mencionados. Las descripciones, aquello que se predica de un objeto, son necesarias en la medida en que sirve como demarcación de dicho objeto en un mundo determinado, pero el nombre es aquello que permanece.





Es importante recordar que tiempo atrás Russell había planteado que los nombres lógicamente propios, son los términos como esto o aquello y ciertos indicativos como tú o yo, dado que esos términos toman los elementos particulares de las experiencias básicas del individuo en su contacto con la realidad, y aquella constituye una referencia básica (Nelson, 2003, p. 64), ello se debe a que para Russell el nombre es entendido en la descripción o en la proposición, y solo así el nombre tiene relevancia – en su pensamiento se aprecia que los nombres reciben su contenido en la proposición debido a la descripción que se hace de cada uno de ellos, y es esta la que permite al oyente captar el significado –.

Ha quedado claro que, para el autor de *El nombrar y la necesidad*, no es lo mismo hablar de nombre y descripción; ello no quiere indicar, bajo ningún concepto, que las descripciones son descartadas totalmente, como se ha visto, sino que hablar de uno no implica necesariamente hablar del otro, no son términos sinónimos. Entonces ¿existe algún vínculo entre nombre y descripciones? De hecho lo hay, y ante ello el autor plantea lo siguiente: “Si queremos un término común para envolver [abarcar] nombres y descripciones podríamos utilizar el término designador” (Kripke, 1972, p. 254; Traducido por W. Cárdenas-Marín); entonces, entra la figura del designador como elemento que vincula nombre y descripción.

Kripke se sirve del planteamiento de los designadores rígidos para dejar de una vez por todas claro que si bien a un nombre le conviene una descripción, tal descripción no está unida a él en una relación de sinonimia, sino que es separable en la medida en que no constituye algo permanente en el objeto nombrado; en este sentido, “Para Kripke, los únicos designadores rígidos son los nombres propios y no las descripciones. Ellas no tienen la capacidad de designar rígidamente, ya que todas son accidentales y provisionales” (Santamaría, 2011, p. 408).

Tómese el ejemplo anterior de *El primer presidente del Ecuador*, en el que, dados los diferentes mundos posibles, pueden haber sido otros individuos quienes hayan podido ostentar el cargo en mención, mientras que *Juan José Flores* fue solo uno – se descarta en este caso la situación de los homónimos por no ser el tema de interés en el estudio –.

De acuerdo con Kripke (1972) “En la misma vía, un designador designa rígidamente cierto objeto si este designa aquel objeto donde quiera que el objeto exista; si, adicionalmente, el objeto es un existente necesario, el designador puede ser llamado fuertemente rígido” (Kripke, 1972, p. 270; Traducido por W. Cárdenas-Marín); si se toma nuevamente el ejemplo anterior, el cargo pudo haber sido ocupado por cualquier otro individuo, por una multitud de individuos, mientras que el nombre estipulado se mantiene, y es necesario incluso en la proposición en la que se emplea. En ese sentido es posible decir que:

Nombrar, por tanto, no es describir ciertas características de algo, sino tener la capacidad o habilidad de designar algo rígidamente... pues el sentido de un nombre no está en la accidentalidad de sus descripciones sino en la rigidez esencial de su nombre (Santamaría, 2011, p. 410).

Si bien nombrar es un evento necesario en la cotidianidad, es una realidad que el lenguaje se mueve en un *juego* de nombrar y describir, en el que ambos se complementan pero que no deben confundirse el uno con el otro.

En el presente apartado se ha realizado una distinción entre aquello que son las descripciones y lo que le compete concretamente al nombre. Luego de ello, es necesario analizar el tema de la descripción y su relación con la referencia, y la forma en que se convergen o no descripción y referencia ante los nombres, situación que será analizada en el siguiente apartado.



Relación entre nombre y referencia

Se ha visto en el apartado anterior que nombre y descripción no funcionan como elementos similares, sino que tienen diferentes naturalezas lingüísticas, las cuales se hacen evidentes en el análisis de los discursos posibles entonces a un individuo o una cosa. Ahora es necesario clarificar la relación existente entre el nombre y aquello a lo que refiere; nótese que la misma forma de enunciar la oración anterior, se contempla una distinción entre ambos elementos, pero se debe proceder a un estudio más profundo.

De acuerdo con Nelson (2003), Russell postula que la referencia funge como base para el conocimiento de los objetos por parte de una persona, y estos objetos son producto de la experiencia directa del individuo con el objeto referido (p. 63), ello quiere decir que se da una relación sujeto-objeto en la cual el objeto es referido por el individuo al momento de nombrarlo – hay que recordar que los postulados de Russell se mueven dentro de los parámetros del empirismo lógico, por ello la importancia de la experiencia y de los datos como criterio de validación –.

En el momento en el que se enuncie un nombre, por ejemplo Saul Kripke, existirán varios individuos que tengan una noción que se aproxime concretamente al nombre, pero pueden haber muchos otros que tengan problemas para dilucidar la conexión que tiene dicho nombre con alguna de sus obras, la filosofía analítica o lógica modal; entonces, lo más probable es que surja la pregunta ¿el que escribió El nombrar y la necesidad? En la medida en la que se plantea la pregunta anterior, conviene postular la siguiente interrogante: ¿Se está solicitando una descripción o

se está solicitando al interlocutor que facilite información referencial que permita ubicar dicho nombre? Al respecto Searle (1994) enuncia que:

Las expresiones referenciales apuntan a cosas particulares; responden a las preguntas <<¿Quién?>>, <<¿Qué?>>, <<¿Cuál?>>. Es por su función por la que se conocen las expresiones referenciales, y no siempre por su forma gramatical superficial o por su manera de realizar su función. (Searle, 1994, pp. 35-36)

Al tomar en consideración el postulado de Searle, se evidencia que lo solicitado es una referencia. En dicho sentido, pareciera que la referencia sirve como elemento para distinguir un nombre de otro, ubicarlo o hacerlo específico.

Puede que al lector se le haga bastante parecida una descripción por una referencia, pero al respecto, el mismo Searle (1994) realiza la distinción necesaria entre estos dos términos, así enuncia el siguiente ejemplo: "... la ocurrencia de <<un hombre>> en <<Ha llegado un hombre>> debe distinguirse de su ocurrencia en la emisión <<Juan es un hombre>>. El primer uso es referencial, el segundo, predicativo" (Searle, 1994, p. 36); entonces, ¿cuál de los dos tiene un uso descriptivo? Será aquel con una función predicativa, aquella que presenta propiedades de algo, en lugar de designar una ocurrencia.

Se ha hecho énfasis anteriormente que un nombre no describe, así como una descripción no es un nombre; pero, de acuerdo con los postulados anteriores ¿Es el nombre una referencia o la referencia es un atributo íntimamente ligado al nombre?

J. S. Mill presentó la siguiente noción: "Usamos un nombre propio para referir y no para describir; un nombre propio no predica nada y consecuentemente no tiene un sentido." (Searle, 1994, p. 167), postulado que no es del todo aceptado por Searle, pero al cual Kripke da mucha importancia. Kripke (1972) enuncia, ante estos postulados, los problemas de la referencia a través del ejemplo del hombre con el vaso de champaña (p. 254).

El ejemplo plantea lo siguiente: un interlocutor enuncia *el hombre que se encuentra allá con la copa de champagne en su mano*, hasta ahí todo va bien; pero, supóngase que dicho hombre no tiene la bebida que se ha mencionado en su copa, sino que la copa contiene *agua*; en ese caso ¿El oyente entenderá a quién hace referencia lo antes enunciado, a pesar de haber utilizado un nombre diferente para el líquido en la copa del hombre? Sin duda alguna la respuesta será afirmativa, el oyente será capaz de realizar acerca de quién está siendo señalado; en ese sentido, parece ser que es la referencia completa la que atribuye sentido a lo enunciado, y no el nombre; en este caso el nombre es incorrecto, no es tal líquido sino otra, pero es posible captar el sentido de la referencia; así, Kripke parece

estar en lo correcto cuando menciona que un nombre no tiene sentido, en la línea de Mill.

El nombre, en el sentido en que se ha presentado en el ejemplo anterior, queda despojado de toda posibilidad contextual, ello quiere decir que no requiere de un contexto que lo ubique, dado que el nombre designa, y es el referente el que se encarga de ubicar la proposición en un objeto determinado. En sintonía con lo anterior, se debe tener presente que “la función de los nombres propios es la de referir sin presuponer contextos especiales... y la de referir sin especificar propiedades, como las descripciones.” (Tomasini, 2012, p. 109), de manera que se presupone la necesidad que tiene el nombre de la referencia.

Dado lo anterior, los nombres están determinados por una cadena de elementos que conducen desde el objeto nombrado hasta el uso específico que se les atribuya (Macià, 2004, pág. 132), de manera que el nombre no tiene sentido en cuanto es nombrado sino en tanto se refiere a algo. Supóngase aquí que mientras se toma una caminata por el bosque encuentra un insecto nunca antes conocido – en ese sentido se entiende que el insecto no tiene un nombre atribuido por un ser humano –, entonces se realizan estudios del insecto y se procede a nombrarlo; el nombre que recibe el insecto ¿es lo que el insecto es o simplemente se trata de un término convencional utilizado para nombrar a toda esa familia de insectos? – Esto puede acarrear un debate ontológico, pero no es de interés en el presente trabajo –; en realidad se trata de un término convencional, es decir que el nombre es algo convencional, utilizado únicamente para hacer referencia a algo específico. En ese sentido Macià (2004) postula:

Ser capaz de identificar el referente del nombre es solo una condición en ser capaz de entender la convención que rige el uso del nombre... y esto no altera el hecho de que la única función semántica del nombre es la de proporcionar algo individual (p. 135; Traducido por W. Cárdenas-Marín).

Fuera de las concepciones referenciales y convencionales que tiene el nombre, aún se mantiene rígida la idea del nombre como elemento que no es alterado por un sentido y no puede ser abarcado por una descripción; la acción de la referencia sobre el nombre es la de ubicarlo en un contexto determinado, para el cual se ha realizado un consenso entre los individuos. En dicha línea Kripke (1972) acepta que los argumentos de Frege y Russell parecen estar en lo cierto, que la descripción presentada como respuesta para el nombre dado, resulta en una descripción para determinar el referente del nombre en mención (p. 256), es decir que, en cierto sentido, la descripción podría tener una función referencial, aunque no en todos los casos.

Se ha analizado hasta el momento el tema de nombres, descripciones y referencia, en la búsqueda de detallar elementos particulares de cada cual y realizar distinciones específicas. Ahora bien, el nombre y su posible descripción o significación lleva a un cuestionamiento un poco más profundo, la pregunta por el sentido y el significado, elementos inmediatos a la comprensión del individuo; en el siguiente apartado se abordarán dichos elementos.

El sentido y significado de los nombres

En el apartado anterior se ha podido constatar que para Kripke los nombres no poseen un sentido específico, sino que este sentido es atribuido por convención a través de la referencia, a pesar de que el nombre se mantenga como un elemento rígido en todos los mundos posibles, esto implica que la referencia puede cambiar en la medida en que otros interlocutores en diferentes mundos posibles convengan en tener dicho nombre como referencia para otro elemento; sin embargo, el nombre se mantendría.

De acuerdo con Searle (1994) tiempo atrás “Frege suponía correctamente que cualquier término singular debe tener un modo de representación y, por lo tanto, de alguna manera, un sentido...” (p. 174), esto implicaría que el nombre, según Frege, tiene ya un sentido que lo acompaña, pero no puso este postulado en términos de referencia, el sentido para dicho pensador estaría íntimamente ligado a los nombres que se atribuyen a los objetos.

De acuerdo con Nelson (2003), para Frege, todo nombre posee ya un sentido que lo acompaña, así “Todos los términos y oraciones... tienen tanto un sentido y una referencia” (p. 50; Traducido por W. Cárdenas-Marín), pero esto es fuertemente refutado por Kripke, algo que ya se ha explicado en los párrafos anteriores. Entonces ¿Por qué es importante la idea de Frege? Porque proporciona una relación interesante entre sentido y significado, dado que para Frege sentido y significado tienen una relación prácticamente sinonímica (Nelson, 2003, p. 50).

Para explicar la relación que puede darse entre sentido y significado habrá de plantearse el siguiente ejemplo: imagine que alguien utiliza el término *perro*, en ese momento puede aparecer la siguiente interrogante en el oyente ¿está usted hablando del animal que lleva ese nombre o es el término utilizado en sentido peyorativo para referirse a un individuo?, esa simple pregunta denota el requisito del oyente de entender el sentido del nombre para poder así atribuir el significado apropiado a aquel término que el interlocutor está empleando; ello pone de manifiesto que si bien sentido y significado van de la mano, no son una sola cosa. Ante

la diferenciación que se ha postulado, Valdivia (2007) tiene la siguiente concepción:

... si el significado es algo distinto tanto de las palabras como de los referentes de las mismas, entonces el significado se entiende como el mediador entre ambas partes. Si el significado no es un mediador entre las palabras y sus referentes, y tampoco es la palabra misma, entonces el significado y la referencia son, por así decirlo, dos caras de una y la misma moneda: el significado es la referencia (Valdivia, 2007, p. 58)

La aseveración de la autora es bastante contundente y reveladora, ya que permite comprender que tanto referencia como significado se conjugan en uno solo. Quiere ello decir que el nombre recibe su significado en la medida en que se conoce el referente para el cual ha sido postulado, ese referente es su significado; en tal sentido, se puede hablar de las cosas en la medida en que se ubica su referencia (Valdivia, 2007, p. 59).

Tómese de momento en mención las proposiciones que pueden ser enunciadas por un individuo; la proposición constituye una predicación de ciertos atributos o características hacia un objeto, en la cual se emplea un nombre o nombres hacia los cuales van enfocados dichos atributos; en dicha proposición, los predicados no son necesarios para la naturaleza del nombre, pero son necesarios para la atribución de significados. A esto se refiere Tomasini (2012) cuando postula que "... las frases denotativas no tienen significado consideradas en sí mismas, pero toda proposición en cuya formulación verbal entren son significativas. Este principio es fundamental y es muy importante que su contenido nos quede perfectamente claro" (p. 88).

Cabe hacer alusión en este tema a los postulados de Wittgenstein con su obra *Tratado lógico-filosófico* en la cual, dados de los diversos temas que analiza, enuncia que los nombres son signos simples que tienen relación con el objeto, dicho objeto es su significado (3.202). Hay que recordar que el Wittgenstein del *Tratado lógico-filosófico* tiene una fuerte carga de empirismo lógico, en la misma línea que Russell.

En la trama de proposición encuentra un nombre su significado (3.3), continúa Wittgenstein; y es que resulta impensable que un nombre gane significado por sí mismo. Aquí se pueden tomar en consideración ciertos postulados, ya dejados de lado por muchos académicos, sobre el significado y significante, en el cual un nombre, cualquiera que fuere, designa un cúmulo de ideas que vienen casi de inmediato a la mente del oyente o lector, y esas ideas constituyen el significado del objeto enunciado. Ahora, conviene analizar lo que ello quiere decir.

Supóngase que un oyente capta el término *guitarra*, en ese momento, según la visión presentada, vendrían a la mente de tal individuo



un cúmulo de ideas que confieren el significado al término captado, algo que parece muy fácil; pero, es pertinente detener la atención ahí por un momento. Parece una apreciación muy natural e instantánea, casi imperceptible o intuitiva, pero proceda a ponerlo en términos de proposiciones: en ese momento se obtiene que lo que el individuo hace es obtener elementos descriptivos de *guitarra*, formulados en diversos modos tales como *la guitarra tiene cuerdas*, *la guitarra está hecha de madera*, *la guitarra sirve para entonar canciones*; ello quiere decir que el individuo esboza proposiciones que hacen las veces de descripciones del término considerado, así que el conjunto de dichas descripciones parece ser tomado como referente para atribuir significado al término.

Wittgenstein hace una afirmación bastante acertada sobre el significado de los nombres en las proposiciones; una afirmación que permite, desde el punto de vista de Kripke (1972), reafirmar la posición de que el nombre no tiene sentido y es el referente aquello necesario para apuntar un nombre (p. 256), es decir que es el referente, como ya se ha enunciado, aquel que confiere sentido al nombre y que, a la vez, constituye el significado del mismo.

Finalmente, se debe hacer énfasis en el carácter convencional de los nombres, dado que, incluso en los mundos posibles planteados por Kripke, el nombre tiene el atributo de permanecer intacto, mientras todo el contenido hacia el cual puede referirse y todas las descripciones que se realicen pueden variar significativamente. En ese sentido Macià (2004) menciona que: “Incluso si cada hablante [orador] es capaz de identificar el referente del nombre, cualquier información que él haya asociado con el nombre no es parte del significado del nombre, y no necesita ser compartida por otros hablantes” (Macià, 2004, p. 135; Traducido por W. Cárdenas-Marín), situación que demuestra el carácter independiente y permanente del nombre ante lo que se pueda predicar de él.

Conclusiones

Nombres y descripciones no son elementos intercambiables entre sí en el lenguaje cotidiano; si bien se piensa que ello es posible, se ha constatado que nombrar no es sinónimo de describir.

Al describir se enuncian elementos predicativos del objeto nombrado, pero el nombre no aquello. Para dejar claro eso Kripke lleva los nombres al plano de los mundos posibles, propuestos por él, donde se puede ver que mientras un nombre se mantiene en todos los mundos posibles, dado que es un designador rígido, la descripción que se pueda ela-

borar sobre ese nombre puede variar en tales mundos; ello tiene un fuerte nivel de convención entre los individuos que postulan las descripciones.

Los nombres no tienen sentido propio, sino que requieren elementos referenciales que al mismo tiempo constituyen parte de su significado. De acuerdo con Kripke, los nombres no poseen sentido, por ello la referencia es necesaria para que sea apuntado, entendido. Cabe recalcar que dichos elementos referenciales y significativos parecen ser en su mayoría elementos convencionales en torno al nombre.

Han existido múltiples aportes desde diversas líneas del pensamiento en filosofía del lenguaje, entre esos aportes se encuentran Frege y Russell como los referentes más fuertes ante los cuales Kripke postula su teoría.

Si bien la proposición tiene una fuerte carga descriptiva, esta se presenta como necesaria en la atribución de significados debido a que constituye, en conjunto, un referente para poder ubicar el nombre en el uso específico que el interlocutor pretende presentar. En dicho sentido, existen postulados que surgen del empirismo lógico que se aproximan bastante a dar una respuesta acertada sobre los nombres y su significado.

En este artículo se ha trabajado la comprensión de nombre como término que designa algo *real*, en sentido positivo; por ello sería interesante que en futuros trabajos se indague en la posibilidad de atribuir significado a nombres que no tienen contextualización real, es decir nombres ficticios o ideales, que pueden ser postulados a priori. Así mismo, sería interesante investigar la idea del significado como algo convencional, en la indagación de si existe o no un límite en el carácter convencional del significado y en la atribución de nombres.

Notas

- 1 Se ha tomado como referencia la obra original *Naming and Necessity*, editada y publicada por primera vez por D. Davidson, y G. Harman en *Semantics of Natural Language* (pp. 253-355) a partir de las Conferencias de Filosofía impartidas por Saul Kripke en la Universidad de Princeton en el año 1970. Se ha considerado el texto original para guardar mayor fidelidad con la fuente.
Las traducciones del inglés al español de las diferentes citas que aparecen en el presente artículo –tanto de la obra en mención, así como de las demás fuentes en inglés– fueron realizadas por el autor.
- 2 Tradicionalmente el pensamiento de Ludwig Wittgenstein se ha dividido en dos ramas. El pensamiento del primer Wittgenstein se ve plasmado en la obra *Tratado lógico-filosófico* en la que el autor busca fundamentar la eficacia de un lenguaje lógico perfecto que deberá tener siempre coherencia con la realidad, pero que rige la comprensión de dicha realidad y aquello que se puede y debe enunciar de la misma –por ser esta una explicación rápida es posible que el planteamiento, que en sí es profundo, se vea bastante simplificado–, esta etapa es conocida como empirismo lógico; el pensamiento del segundo Wittgenstein se ve plasmado en su obra póstuma

Investigaciones filosóficas, donde se aprecia el giro que da el autor hacia un pragmatismo lingüístico. En estas líneas se aborda el tema desde la perspectiva del primer Wittgenstein.

Bibliografía

- KRIPKE, Saul
1972 Naming and Necessity. En D. Davidson, & G. Harman, *Semantics of Natural Language* (pp. 253-355). Dordrecht: D. Reidel Publishing Company.
- MACIÀ, Josep
2004 Proper Names: Ideas and Chains. *Canadian Journal of Philosophy*, 30, 129-155.
- NELSON, R.J.
2003 *Problems of Philosophy: Naming and Reference: The Link of Word to Object (1)*. London: Routledge.
- SANTAMARÍA, Freddy
2011 El nombrar, la necesidad y la identidad. Kripke y la teoría de la referencia. *Escritos*, 19(43), 401-419.
- SEARLE, John
1994 *Actos del habla. Ensayo de Filosofía del Lenguaje*. Barcelona: Editorial Planeta-De Agostini.
- TOMASINI, Alejandro
2012 *Filosofía Analítica: un panorama*. Madrid: Plaza y Valdés.
- VALDIVIA, Lourdes
2007 Teorías de la referencia. En J. Acero, *Filosofía del lenguaje I. Semántica* (pp. 57-82). Madrid: Trotta.
- WITTGENSTEIN, Ludwig
1995 [1921] *Tractatus logico-philosophicus*. Madrid: Alianza Editorial.

Fecha de recepción del documento: 5 de marzo de 2016

Fecha de aprobación del documento: 5 de mayo de 2016

Usos del lenguaje en la educación

Uses of the language in the education

EL LENGUAJE EDUCATIVO EN UNA METAFÍSICA NO ONTOLÓGICA

Educational language in a not ontological metaphysics

EDISON FRANCISCO HIGUERA AGUIRRE*

Pontificia Universidad Católica del Ecuador/Ecuador
edisonhiguera@hotmail.com

Resumen

En el presente artículo se reflexiona sobre el papel del lenguaje educativo en una metafísica no ontológica. El texto se divide en tres partes. En la primera parte, se realiza un recorrido en el que se recuerdan las principales posiciones filosóficas desarrolladas a lo largo de la historia de Occidente. Aquello evidencia que el lenguaje constituye un “problema”, desde la filosofía griega pre-aristotélica hasta nuestros días. El paradigma metafísico no ontológico acepta la existencia de una dimensión metafísica en la persona humana; pero aquella no se estructura a partir del *on*, *ontos* tradicional. Esta nueva forma paradigmática de comprender a la persona humana reconoce su dignidad extraordinaria a partir de la categoría metafísica de Otro. En este nuevo horizonte de comprensión metafísica, el lenguaje se presenta como presupuesto de mi/la relación con el Otro. En la segunda parte, se recuerda que el docente tiene dos alternativas de uso del lenguaje, o como medio de dominación o como canal de apertura al Otro: en el primer caso, el docente desarrolla una relación asimétrica que conduce al dominio de los estudiantes; en el segundo, el docente enfatiza la dimensión de reconocimiento y de respeto del Otro. En la tercera parte, se discute si el lenguaje puede ser considerado como categoría metafísica, dentro de un paradigma metafísico no ontológico. La respuesta a esta pregunta es afirmativa, pues es el lenguaje constituye el único medio y canal que permite mi/la relación con el Otro. Por ello, se reconoce que el lenguaje es presupuesto y condición de apertura al Otro. De ese modo, Otro y lenguaje se relacionan y condicionan, hasta llegar a reclamarse mutuamente; y de llegar a constituir como categorías metafísicas del presente paradigma metafísico no ontológico.

Palabras claves

Lenguaje, educación, paradigma, categoría metafísica, no ontológica.

Forma sugerida de citar: Higuera Aguirre, Edison Francisco (2016). El lenguaje educativo en una metafísica no ontológica. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, 20(1), pp. 119-136.

* Docente Agregado de la Carrera de Filosofía de la Facultad Eclesiástica de Ciencias Filosófico-Teológicas de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Licenciado en Teología. Magíster y PhD en Filosofía y Máster en Educación.

Abstract

In this article it reflects on the role of language education in a non ontological metaphysics. The text is divided into three parts. In the first part, a journey in which the main philosophical positions developed throughout Western history are remembered is performed. It evidences that language constitutes a “problem” from the pre-Aristotelian Greek philosophy to this day. The non ontological metaphysical paradigm accept the existence of a metaphysical dimension of the human person; but that is not structured on from traditional *ontos*. This new paradigmatic way of understanding the human person recognizes his extraordinary dignity from the metaphysical category of Other. In this new horizon of metaphysical understanding, language is presented as budget for my / the relationship with the Other. In the second part, it is recalled that the teacher has two alternative language uses, or as mean of domination or as channel for opening to the Other. In the first case, the teacher develops an asymmetrical relationship that leads to the domain of students; in the second, the teacher emphasizes the dimension of recognition and respect for the Other. In the third part, we discuss whether language can be considered as a metaphysical category, within a non ontological metaphysical paradigm. The answer to this question is yes, because language constitutes the only means and channel that allows me/the relationship with the Other. Therefore, it is recognized that language is budget and open condition to the Other. Thus, Other and language are interrelated and interdependent, up to claim from each other; and become to constitute as metaphysical categories of this not ontological metaphysical paradigm.

122



Keywords

Language, education, paradigm, metaphysical category, non ontological.

Introducción

El presente artículo, “El lenguaje educativo en una metafísica no ontológica”, representa un esfuerzo por pensar la metafísica más allá de la esencia. Si, durante muchos siglos, la metafísica fue sinónimo de ontología, la propuesta del autor consiste en establecer una distinción entre ellas. La metafísica no debe reducirse a la explicación del ser en cuanto ser; ni a expresiones circulares en las que se afirma el ser de todo lo que es; ni a la determinación de las propiedades trascendentales del ser.

El lenguaje de la metafísica tradicional, comprendido como lenguaje del ser, resulta “im-pertinente” en nuestros días. La pertinencia de la metafísica se debe reflejar en su capacidad de responder a los interrogantes planteados por los hombres “aquí y ahora”. En este sentido, la propuesta del artículo se basa en el desarrollo de una metafísica no ontológica: una metafísica capaz de tomar en cuenta la realidad, sin necesidad de recurrir al lenguaje del ser. El lenguaje educativo que procede de una metafísica no ontológica posee algunas características que lo distinguen del lenguaje de la ontología tradicional. Se distingue, sobre todo, porque es considerado como medio privilegiado de (mi) comunicación con el Otro.

El artículo pretende definir la función del lenguaje en un paradigma metafísico no ontológico y determinar sus consecuencias para la educación. Para cumplir con esta finalidad se busca determinar la función del lenguaje al interior de un paradigma metafísico no ontológico;

evidenciar las relaciones entre lenguaje y educación en un paradigma metafísico no ontológico; y evidenciar la posibilidad de que el lenguaje asuma el papel de categoría metafísica dentro de un paradigma metafísico no ontológico.

El autor considera que el paradigma ontológico, que predominó en Occidente desde los filósofos griegos clásicos casi hasta finales del siglo XIX, resulta insostenible en la actualidad. Por ello, considera que a partir del siglo XX, los más diversos autores han reflexionado fuera de él. Dicha forma de reflexión no ontológica es denominada paradigma no ontológico. El autor considera que es posible mantener distancias del paradigma del ser, sin necesidad de perder la dimensión metafísica, propia de la reflexión filosófica. En esto difiere de buena parte de los autores de la época actual.

Mientras en el pasado, el lenguaje era considerado lenguaje del ser; en la actualidad se debe establecer una nueva comprensión del lenguaje más allá del dominio de la ontología. De modo que, una nueva comprensión del lenguaje, concretamente del lenguaje educativo, podría beneficiar a docentes, estudiantes y padres de familia para establecer formas alternativas de comunicación que se encuentren más allá de la lógica del omnicompreensiva del ser.

La actualidad de la discusión sobre el lenguaje educativo coincide con la permanente actualidad del problema educativo. Pues, según Kant “la educación es el problema más grande y difícil que puede ser propuesto al hombre” (Kant, 1803, p. 3). Adicionalmente, en nuestros días se reconoce que el lenguaje educativo es una de las variables fundamentales para la creación de un contexto educativo y, por ello, del éxito o fracaso del aprendizaje (Santibáñez, 2000, p. 88).

Las siguientes preguntas guían la presente investigación:

¿Cuál es la función del lenguaje en un paradigma metafísico no ontológico?

¿Cuáles son las relaciones entre lenguaje y educación en un paradigma metafísico no ontológico?

¿Puede asumir el lenguaje la función de categoría metafísica en un paradigma metafísico no ontológico?

El artículo discute las siguientes hipótesis: a) En un paradigma metafísico no ontológico, el lenguaje es un medio privilegiado que nos permite entrar en relación con el Otro; b) En un paradigma metafísico no ontológico, las relaciones entre lenguaje y educación se ponen de manifiesto en uso del lenguaje educativo; y, c) En un paradigma metafísico no ontológico, el lenguaje puede asumir la función de categoría metafísica.

Si se confirman las hipótesis del trabajo investigativo, la educación se beneficiaría de tres maneras:

1. Se lograría escapar de los extremos que interpretan el lenguaje o como directa manifestación (o casa) del ser, o como frío instrumento de información entre seres humanos. De ese modo el lenguaje recuperaría el papel de canal privilegiado en la relación con el Otro.
2. Por otra parte, se debe destacar que en un paradigma metafísico no ontológico resulta crucial el “uso” que se hace del lenguaje. Pues, el lenguaje dejaría de ser medio de dominio del docente hacia sus alumnos para constituirse en la forma humana de comunicación por excelencia.
3. Finalmente, el lenguaje pasaría de ser mero instrumento o canal de información y/o comunicación, para convertirse en categoría metafísica.

124



El artículo se sirve de una metodología bibliográfica, cualitativa y hermenéutica. En primer lugar, se trata de una metodología bibliográfica, pues reporta información a partir de fuentes impresas o virtuales, al margen de actividades de investigación de campo. Adicionalmente, utiliza procesos de investigación cualitativa, porque se sirve de procesos afines a la filosofía y a las ciencias sociales que, por el momento no recurren a métodos cuantitativos. Finalmente, responde a la estructura de un análisis hermenéutico de los textos y los autores aludidos. De ese modo se logra captar (interpretar) de manera dinámica y crítica el papel del lenguaje en mi/la relación con el Otro, en la función que asume en el lenguaje educativo y en la posibilidad de que el lenguaje sea considerado como categoría metafísica.

La primera parte del artículo procura señalar la función del lenguaje dentro de un paradigma metafísico no ontológico. Inicia con un recorrido histórico por las diferentes concepciones filosóficas acerca del lenguaje; y concluye destacando que el lenguaje es, sobre todo, presupuesto de mi relación con el Otro. En la segunda parte, se recuerda que la relación docente-estudiante se construye sobre las bases del lenguaje. Este debe caracterizarse por el reconocimiento mutuo del valor del Otro. Por ello, el lenguaje educativo se considera la condición de la apertura de los docentes hacia el resto de la comunidad educativa; y de los estudiantes respecto de la misma comunidad. En la parte final del artículo se discute si debe reconocerse al lenguaje la dignidad de categoría metafísica. El criterio utilizado para dirimir la cuestión interroga sobre la posibilidad de articular mi/la relación con el Otro sin el lenguaje, a lo que se respon-

de que es imposible. De allí, se concluye en una respuesta afirmativa: el lenguaje debe ser considerado una categoría metafísica, al igual que la categoría “Otro”.

El lenguaje como presupuesto de mi/la relación con el Otro

A lo largo de la historia de la filosofía, el lenguaje se ha presentado como un “problema”, desde la filosofía griega pre-aristotélica hasta nuestros días. Lo confirman, a su modo, la contraposición entre naturalismo y convencionalismo; la dispersividad postmoderna de Lyotard, en la que “el gran relato ha perdido su credibilidad” (Lyotard, 1987, p. 32) o la interpretación, vista como “la última playa in la cual se anuncian los valores bajo la forma de significados que emergen del doble rostro del signo” (Ricoeur, 1999, p. 5). Su problematicidad se revela asimismo en las interpretaciones acerca del valor del lenguaje para la filosofía analítica y la ciencia actuales: “(...) el dato verdaderamente nuevo y significativo de la filosofía analítica es el haber descubierto y declarado abiertamente el papel decisivo del lenguaje en la actividad académica” (D’Agostini, 1997, p. 206).

El recorrido que se presenta a continuación desea, sobre todo, destacar las diferentes explicaciones sobre el lenguaje a lo largo de la historia, sin la intención de detenerse en sus análisis individuales. Se las recuerda como marco general que precede a la toma de posición del autor sobre la importancia del lenguaje en mi/la relación con el Otro.

El *Crátilo* de Platón resume dos concepciones del lenguaje presentes en el mundo clásico: el naturalismo y el convencionalismo. La primera afirma que “cada cosa tiene un nombre, que la es naturalmente propio” (Platón, 1871, p. 361); mientras, la segunda reconoce que los nombres proceden por “convención y consentimiento de los hombres” (1871, p. 363). De modo que, según el naturalismo existe “una conexión íntima y necesaria entre el lenguaje y la realidad” (Bustos, 2013, p. 19), dicha conexión es radical pues el lenguaje es capaz de reflejar lo que son las cosas. Por el contrario, el convencionalismo sostiene que “los nombres nombran en virtud de convenciones (*nomoi*) constituidas en hábitos (*ethoi*) comunitarios” (2013, p. 20). Adicionalmente, en la misma obra Platón distingue entre “el nombre [*ónoma*] y lo que se dice [*rhema*] de lo referido por el nombre” (2013, p. 21).

Para Aristóteles, el hombre es un ser social por naturaleza, que ha dotado de palabra únicamente al hombre (Aristóteles, 1873: libro I, cap. 1). Esto quiere decir que el lenguaje constituye una de las características esenciales que distingue a los seres humanos de otras especies animales



(Bustos, 2013, p. 21; Burgos, 2005, p. 235). Pues, únicamente los seres humanos son capaces de “asignar conscientemente significado al sonido articulado (...) convirtiéndolo en *fonós semantike*” (Bustos, 2013, pp. 21-22). Aristóteles afirma que un nombre es “un sonido significativo por convención” (Aristóteles, s/f, p. 3; Düring, 2005, p. 116). De este modo, Aristóteles toma posición en el debate entre naturalismo y convencionalismo. Pues, si las palabras son consideradas símbolos convencionales que nos permiten nombrar a las cosas, aquellas cualidad según la cual eran capaces de reflejar la naturaleza de las cosas. Por el contrario, las palabras significan por convención o acuerdo entre los hombres. Aquello implica que el significado de las palabras puede cambiar si así lo deciden aquellos que las usan.

Para los estoicos “la expresión significativa” (Bustos, 2013, p. 25) constituye el objeto del análisis lingüístico, pues habrían distinguido entre significante y significado (Goñi, 2002, p. 240). Afirman la naturaleza física del sonido y la cosa significada, pero no llegan a un acuerdo sobre la naturaleza del significado (Bustos, 2013, p. 26).

San Agustín considera que en el signo lingüístico concurren el sonido y la significación. El sonido es captado por el órgano de audición y la significación, –aunque no lo dice expresamente– por medio del intelecto. El oído capta el sonido; el intelecto la significación. No obstante, la fuerza del signo recae en la significación: “Ahora bien, como en este signo hay dos cosas, el sonido y la significación, no percibimos el sonido por medio del signo, sino por el oído herido por él; y percibimos la significación después de ver la cosa significada” (San Agustín, 1947, p. 741).

Agustín distingue, además, entre lenguaje exterior y lenguaje interior: el primero se refiere a la realidad fonética; mientras el segundo consiste en el verdadero signo, que es común a todos los hombres. Por ello, el lenguaje exterior debe ser considerado signo del lenguaje interior (Bustos, 2013, p. 48). Aplicado a la práctica educativa se puede subrayar la importancia del lenguaje verbal utilizado por el docente en el aula porque éste refleja aquello que existe en su interior. La sabiduría popular lo expresa de la siguiente manera: “De la abundancia del corazón habla la boca”.

Una de las principales contribuciones de Boecio a la Filosofía son sus traducciones de algunas obras de Aristóteles: Primeros y Segundos Analíticos, los Tópicos, las Categorías y Sobre la Interpretación (Fraile, 2005, p. 794). Sin embargo, en ellas el traductor anula la diferencia entre los vocablos *simbola* y *semeia*, traduciéndolos por *notae*, esto es signos (Bustos, 2013, p. 49). La eliminación de la distinción aristotélica entre símbolo y signo, en la traducción de Boecio, produce la pérdida irreparable de la distinción de niveles existentes en el lenguaje; pues el lenguaje, además de ser signo de algo es capaz de simbolizar una realidad que escapa a la materialidad del signo.

Tomás de Aquino considera que los términos orales o escritos son signos instrumentales de tipo convencional que se utilizan para representar conceptos; a su vez, éstos representan a las cosas (Beuchot, s/f, p. 95). Distingue, además, entre términos categoremáticos (nombres y verbos) y sincategoremáticos (artículos, adverbios, preposiciones, conjunciones, etc.). Se puede afirmar que los términos, en general, tienen “significación”, pero solo los sustantivos gozan de “suposición” y los adjetivos “copulación” (Beuchot, s/f, p. 97).

William de Shyreswood y Pedro Hispano consideran que los términos tienen dos propiedades fundamentales: la *significatio* y la *suppositio*. La *significatio* es la “capacidad que tiene el término para presentar al entendimiento una cosa bajo su aspecto formal o imagen conceptual” (Bustos, 2013, p. 52); mientras que la *suppositio* consiste en la capacidad de los sustantivos de estar “en lugar de cosas representadas en el seno de la proposición” (2013, p. 52).

Guillermo de Ockham distingue entre suposición simple, suposición material y suposición personal: en la primera los términos remiten a los conceptos expresados por ellos; en la segunda, los términos suponen pro *voce*, por la voz o pro *scripto*, por palabra escrita; y, en la tercera se produce la suposición de un término pro *suo significato*, por su significado (Ockham, 2013: párr. 2; Bustos, 2013, p. 56; Fraile, 2005, p. 582).

Los análisis realizados por Tomás de Aquino, William de Shyreswood, Pedro Hispano y Guillermo de Ockham reflejan el espíritu de su época. Sus aportes se resumen en explicaciones gramaticales y semánticas acerca del papel de los términos. Son discusiones que indagan sobre la naturaleza técnica del uso del lenguaje. En ellas no se evidencian discusiones sobre el carácter del lenguaje educativo.

En el siglo XVI, Antoine Arnauld escribe la primera gramática filosófica (*Grammaire*). En ella procura identificar los elementos “inmutables de la mente humana” (Bustos, 2013, p. 76). Para la Escuela de Port Royal, a la que el propio Arnauld pertenece, la palabra es síntoma de una afección del espíritu humano y sirve para expresar los pensamientos (2013, pp. 79-80), por ello, su función primordial es de naturaleza apofántica. Estas afirmaciones de Port Royal deben ser consideradas en la línea del *De interpretatione* de Aristóteles, donde ya se menciona el valor de las palabras como signos o afecciones del alma.

Según Locke, las palabras son signos sensibles de las ideas de quien las usa (Locke, s/f, p. 174). A continuación se cita una frase que subraya la importancia funcional que atribuye Locke al lenguaje: “Cuando un hombre se dirige a otro, es para que éste le entienda; y la finalidad del habla consiste en que aquellos sonidos puedan, en cuanto señales, dar a conocer sus ideas al oyente” (Locke, s/f, p. 174). Más allá de que la primera parte de



la frase “un hombre se dirige a otro” contiene de forma incipiente los componentes del lenguaje humano (al menos dos seres humanos, un mensaje y un canal de comunicación), la dimensión teleológica del lenguaje señala en la dirección del ser entendido. El deseo de ser entendido, que se señala como finalidad del lenguaje, contiene el germen de todas las formas de enseñanza, pues todos los docentes desean ser entendidos en clases.

Para Leibniz el lenguaje es expresión de la naturaleza racional de los seres humanos y una necesidad social e histórica de la especie humana; además, es la única forma para conocer la realidad (Bustos, 2013, p. 105). Cierta optimismo lo lleva a afirmar la posibilidad de que el hombre pueda desarrollar una *lingua universalis*. Se trata de un lenguaje artificial (simbólico) que permitiría “alcanzar todo el conocimiento posible” (Manrique, s/f, p. 113). De este modo, Leibniz fomenta en sus lectores la ilusión de conquistar el fuego sagrado del saber a través del dominio de una lengua universal. La simple posibilidad de simbolizar los principios estimula a sus seguidores a la búsqueda de dicha meta. ¿No se respira un aire semejante en la actual filosofía analítica?

Durante la Ilustración se pretende alcanzar una respuesta satisfactoria al problema del origen del lenguaje (Bustos, 2013, p. 127). Para sus diversos representantes, la lengua es la manifestación de aquel atributo humano llamado razón (2013, p. 131). Existe una relación directa entre lenguaje y pensamiento, pues “no pensamos sino con el auxilio de las palabras (...)” (Condillac, citado por Fraile, 2000, p. 904). Este presupone la existencia del primero, pues siempre que se piensa se lo hace con palabras, es decir con lenguaje. El deseo de alcanzar una lengua bien hecha requiere, según Condillac, la aplicación del método del análisis. (Fraile, 2000, p. 900; Bustos, 2013, p. 129). El deseo ilustrado de subrayar la relación y la dependencia entre lenguaje y pensamiento puede servir de base para afirmar la imposibilidad de un lenguaje neutro en el aula. Pues, cuando el docente se encuentra en la clase, además de contenidos académicos transmite sus propios sistemas de valores y creencias.

Humboldt destaca el “carácter histórico y dinámico del lenguaje” (Bustos, 2013, p. 171). Ninguna de las lenguas habladas por el hombre se mantiene idéntica a lo largo de la historia. Al contrario, con el paso de los años cada lengua sufre un proceso de cambio, semejante al de un organismo vivo (2013, p. 171). La comparación entre lenguaje y organismo vivo es útil para destacar la evolución que sufre una lengua con el paso de los años. Particularmente, puede ser útil para la comprensión de la evolución del vocabulario pedagógico.

Para Peirce el lenguaje es un fenómeno comunicativo que se basa en la interpretación de signos (Llamas, s/f: párr. 6); mientras que el segundo se basa en los “estudios de lingüística comparada” (Bustos, 2013,

pp. 204-205). Gracias a Peirce se comprende la omnipresencia del signo: todo es signo el pensamiento, el lenguaje y la realidad (Nubiola, 1991: parte final). La dignidad de signo se aplica a aquello que piensa el ser humano, a lo que habla, como a cualquier objeto o ser vivo de la realidad. La extensión de la comprensión del concepto de signo puede ser útil para los educadores. A cada educador se le abre un mundo de posibilidades para la creación de recursos didácticos y para la planificación de actividades.

En su *Curso de lingüística general*, Saussure afirma que el signo lingüístico es capaz de unir un concepto y una imagen acústica. Los signos se caracterizan por la arbitrariedad de su conexión y por la linealidad del significante. La arbitrariedad se explica por la inexistencia de un lazo natural entre significado y significante; mientras su linealidad surge de la “naturaleza auditiva del significante” (León, s/f: párr. 5). La vieja doctrina del convencionalismo reaparece en Saussure bajo el nombre de arbitrariedad. Su novedad se encuentra en la recuperación de la distinción de significado y significante y en el deseo de erigir la lingüística como ciencia autónoma (Urdániz, 1998, p. 262).

Frege opta por la “regimentación lógica y el análisis formal del lenguaje” (Bustos, 2013, p. 236), como vía para la valoración del lenguaje común. Según él, la unidad significativa por excelencia es la proposición (2013, p. 237). Además, distingue entre sentido y referencia: referencia señala la realidad simbolizada por el signo, mientras que “el sentido es independiente de la referencia y tiene que ver más con la forma en que está construida la expresión que con su relación con la realidad” (2013, p. 242).

La conexión regular entre el signo, su sentido, y su referencia, es de tal género, que al signo le corresponde un sentido determinado y a éste, a su vez, una referencia determinada, mientras que a una referencia (a un objeto) no le pertenece solo un signo (Frege, citado en Bustos, 2013, p. 254).

Russell afirma dos tesis sobre el lenguaje: 1) “el significado de una expresión es la entidad a la cual sustituye” (Bustos, 2013, pp. 266-267); 2) el significado de una expresión se realiza por familiarización, “cuando se conoce la entidad a que ésta sustituye” (2013, p. 267). Según Wittgenstein: “En la proposición, el pensamiento se expresa perceptiblemente por los sentidos” (Wittgenstein, 1922, p. 29; Bustos, 2013, p. 303).

Inspirada en los aportes de G. E. Moore, B. Russel y Wittgenstein, la filosofía analítica distingue entre lenguaje científico y lenguaje común. Sugiere que la filosofía debe limitarse al análisis del lenguaje. Por medio del análisis, se ponen en evidencia que los problemas filosóficos, sobre todo aquellos problemas de índole metafísica, son pseudo-problemas originados en el uso inadecuado de la lengua: “El dictamen por el que se pronuncia el análisis lógico sostiene, por ende, que todo supuesto conocimiento que



pretendiera hallarse por encima o por detrás de la experiencia, carece de sentido” (Carnap, 1993, p. 83). La filosofía de la educación de inspiración analítica considera que su tarea prioritaria se traduce en la definición de los términos que se utilizan en el campo educativo (García y García, 2012, p. 113). Esto quiere decir que, al margen de la importancia de la clarificación terminológica, el peso recae en la consideración técnica del lenguaje y no en la dimensión relacional que produce entre educador y educando.

El pragmatismo americano centra su atención en los conceptos, en la verdad y en el conocimiento. La comprensión de un concepto se resume en el conocimiento de los efectos prácticos que tiene el objeto al que se refiere. Por ello, el lenguaje es considerado un instrumento que sirve para expresar conocimientos desde sus resultados prácticos (Urdanoz, 2005: 220). Sin embargo, se debe señalar que el excesivo acento en los efectos prácticos del lenguaje atenta contra la dimensión antropológica del lenguaje, pues el lenguaje involucra a la totalidad de la persona humana. Por ello, enfocarse en el carácter práctico del lenguaje implica desconocer toda su riqueza.

Para la hermenéutica gadameriana, el lenguaje es considerado hilo conductor para la constitución de una ontología hermenéutica. El peso que le asigna Gadamer al lenguaje los lleva a afirmar que “el ser que puede ser comprendido es lenguaje” (Gadamer, 2004, p. 542). De ese modo se llega a la extensión universal del fenómeno hermenéutico. Antes que Gadamer, el segundo Heidegger concluye que “el lenguaje es a un tiempo la casa del ser y la morada de la esencia del hombre” (Heidegger, 2006, p. 86). De modo que lenguaje y ser mantienen una relación especial, de modo que el segundo “habita” en el primero. Las consecuencias de esta aparente ontologización del lenguaje (o de la posible disolución del ser en el lenguaje) se pueden apreciar en algunos seguidores de Heidegger. En ellos, el único modo de expresarse del ser es por medio del lenguaje.

Para el Estructuralismo, el lenguaje es el “modelo lógico que puede ayudarnos... a comprender la estructura de otras formas de comunicación” (Lévi-Strauss, citado por Urdanoz, 1998, p. 277). Según Lévi-Strauss, es posible aplicar el análisis estructural a todos los fenómenos culturales, como el arte, los mitos y ceremonias rituales, la religión, las costumbres, modas y otras instituciones sociales (Urdanoz, 1998, p. 280). La consideración de las estructuras que subyacen al lenguaje pueden ser útiles para el análisis de los textos utilizados en el aula, por ejemplo, a través del análisis intertextual aplicado a textos filosóficos (Higuera, 2015, pp. 189-208).

Mientras para los seguidores de Saussure, existe una relación natural entre significado y significante, el postestructuralismo sostiene la naturaleza inestable de la significación. Se llega, de este modo, a la se-

paración del significante y el significado, porque “el significado no está inmediatamente presente en el signo” (Terri Eagleton, 1998, p. 156). El significante se esconde a la mirada inquisidora del lector. Por ello, Derrida afirma que “un texto no es un texto más que si se esconde a la primera mirada” (1997, p. 93). De alguna manera, aquello que desea recordarnos Derrida es que la característica del signo es la ausencia; y que se debe preservar la diferencia ante la tentación de la identidad de la presencia.

Para los representantes de la primera generación de la Teoría crítica, los objetos observados por la ciencia y los observadores se construyen en un medio social (Frankenberg, 2011, p. 68). Aplicado al campo del lenguaje, significa que este procede de un contexto histórico-social. Se destierra de este modo la idea de un lenguaje universal, ajeno al tiempo y se rescata el peso de la historia y del grupo social en el que surge el lenguaje.

Luego de este breve recorrido histórico se puede concluir que el lenguaje ha ocupado un sitio especial en las discusiones filosóficas de Occidente. Más allá de las diversas teorías expuestas, el autor del artículo se pregunta por la dimensión práctica del lenguaje en un paradigma metafísico no ontológico. En el presente artículo no se pretende repetir en qué consiste dicho “paradigma”, solo se resumen algunas ideas antes expuestas: Un paradigma metafísico no ontológico representa la explicación metafísica de la realidad sin necesidad de recurrir al ser: “por una parte, se afirma la posibilidad real de la metafísica; mientras, por otra, se exige la toma de distancia de la gramática del ser” (Higuera, 2016, p. 164).

Sin embargo, el modelo metafísico no ontológico que se postula en el presente artículo no se identifica con el materialismo, ni con el cientificismo, ni con la fría filosofía analítica anglosajona. Antes bien, se inspira en aquella parte de la propuesta levinasiana que destaca la centralidad del Otro. El paradigma metafísico no ontológico reconoce el valor del Otro, pero también valora la importancia del lenguaje como condición de mi/la relación con él.

Para la comprensión del lenguaje humano resultan invaluable aquellos aportes que señalan que el lenguaje constituye un atributo humano por excelencia; que en el lenguaje se puede descubrir un nivel que trasciende la materialidad del signo lingüístico escrito y/o hablado; que los seres humanos vivimos en medios lingüísticos, esto es, vivimos en el lenguaje y que, de alguna manera, no podemos escapar de él; que los diferentes fenómenos culturales resultan análogos a la estructura del lenguaje humano, etc.

Sin embargo, aquello que se desea destacar en esta parte del artículo es que el lenguaje humano es tal únicamente a partir de la dimensión relacional. Es decir, el lenguaje emerge como una necesidad de la comunicación con el Otro. En este sentido, resulta impensable sostener que

los monólogos expresen la esencia del lenguaje humano. El lenguaje es lenguaje de dos (o más seres semejantes), pues “la esencia del lenguaje es la relación con el Otro” (Lévinas, 2006, p. 220).

Si es verdad que el lenguaje surge a partir de mi encuentro con el Otro, tiene razón Lévinas cuando afirma que es el Otro aquel que me constituye, pues “el Otro es metafísica” (2006, p. 109). De modo que, no es el “yo” quien se dona la existencia, a semejanza del “cogito” cartesiano, sino que es el Otro el que la concede. Solamente el Otro es capaz de donarme “el ser” cuando me mira y entro en diálogo con él. Cuando entro en el horizonte visual del Otro y soy destinatario de su atención a través de la palabra, me transformo en “alguien” para él. No soy una “cosa que piensa” cerrado en sí, sino un indigente que requiere la mirada benevolente del Otro.

132



Se debe aclarar que, para Lévinas, el contacto con el Otro, a través de su rostro, excluye todo intento de dominación o de fuerza. En el ser llamado/nombrado por el Otro y ser objeto de su palabra se encuentra la verdadera dimensión performativa del lenguaje: “El lenguaje por el cual un ser existe para otro, es su única posibilidad de existir una existencia que es más que su existencia interior” (2006, p. 200). El lenguaje se convierte, de este modo, canal de apertura que va desde adentro hacia afuera, de existencia interior a la exterior.

En resumen, el paradigma metafísico no ontológico afirma la existencia de una dimensión metafísica en la persona humana. Sin embargo, dicha dimensión metafísica no se estructura y se sostiene a partir del *on*, *ontos* tradicional. Esta nueva forma paradigmática de comprender a la persona humana reconoce su dignidad extraordinaria a partir de la categoría metafísica de Otro. Además, en este nuevo horizonte de comprensión metafísica, el lenguaje se presenta como presupuesto de mi/la relación con el Otro.

A continuación se explica de qué modo aquel presupuesto de mi relación con el Otro se convierte en verdadera condición de posibilidad de mi apertura al Otro dentro de la relación educativa.

El lenguaje educativo como condición de posibilidad de (mi) apertura al Otro

Una vez que se ha definido la función determinante que cumple el lenguaje en mi/la relación con el Otro, se quiere destacar las relaciones entre lenguaje y educación en un paradigma metafísico no ontológico. Por ello se subraya cuál es el “uso” del lenguaje educativo dentro de un paradigma metafísico no ontológico.

Se debe aclarar desde el inicio que el término “uso”, referido al lenguaje, no desea reducirlo a mero instrumento frío de transmisión de informaciones entre sujetos. Los “usos” del lenguaje que aquí se aluden, se refieren a los diversos modos en los que los seres humanos nos servimos de lenguaje.

Por razones estrictamente didácticas se clasifican los posibles usos del lenguaje educativo en dos tipos: el lenguaje de dominio y el lenguaje de apertura al Otro. En el primer caso, el docente se sirve del lenguaje con la intención de mantener una posición de privilegio y de subyugación de los estudiantes. En el segundo caso, el lenguaje constituye un canal privilegiado de apertura al Otro, que es semejante a mí.

El lenguaje educativo de dominio se traduce en fórmulas como “el maestro tiene la última palabra”, “el docente nunca se equivoca”, “el profesor es el único que enseña en clases”, “los estudiantes son torpes para aprender”, “fulano de tal no sirve para aprender”, etc.

En el lenguaje de apertura al Otro, el docente reconoce que “el docente no tiene la última palabra”, “el docente puede equivocarse (y de hecho se equivoca)”, “el profesor puede aprender de sus estudiantes”, “no existen estudiantes torpes para aprender”, “fulano de tal puede aprender”, etc.

Según Lévinas, el discurso pedagógico que se caracteriza por la retórica es “violencia por excelencia” (2006, p. 93); mientras que aquella relación en la que el maestro se encuentra con el Otro, “hace posible la verdad” (2006, p. 95). En el fondo, para Lévinas, la verdadera educación se encuentra en las antípodas de la dominación: “La enseñanza no es una especie de género llamado dominación, una hegemonía que funciona en el seno de la totalidad, sino la presencia de la lo Infinito que hace saltar el círculo cerrado de la totalidad” (2006, p. 189). En su encuentro con el Otro, el docente tiene el desafío de escapar a la tentación de la dominación del Otro. Su vocación no consiste en la eliminación de la reducción del Otro en lo Mismo, sino en la apertura metafísica a su misterio.

El lenguaje educativo puede enriquecerse con las aportaciones de la metafísica levinasiana, pues en Lévinas el punto de partida de la relación entre las personas no es el “yo” sino el Otro. Los excesos del racionalismo cartesiano y de la pedagogía derivada de la centralidad del yo se reflejan en lo que aquí se ha denominado lenguaje de dominación. Al contrario, cuando el punto de partida es el Otro, las cosas cambian porque, como se ha señalado en la primera parte del artículo, solamente a partir del Otro cobra significado el “yo”, no al contrario.

Mientras que la ontología del “yo (pienso)” conduce fácilmente al solipsismo, la metafísica del Otro conduce a la apertura.

De manera que si, como se ha afirmado en la primera parte del artículo, el lenguaje es el requisito de mi relación con el Otro, con mayor



razón aquello se debe afirmar en la relación educativa. Por ello, se puede afirmar que la relación docente-estudiante se constituye sobre la base del lenguaje. Sin embargo, dicho lenguaje no puede basarse en la estructura de dominio antes explicada. Al contrario, en la medida de lo posible, la relación educador-educando debe caracterizarse por el reconocimiento mutuo del valor del Otro. Así, el docente reconocerá en los estudiantes aquellos que lo constituyen en su otredad y los estudiantes, reconocerán en el docente y en sus compañeros lo propio.

Más allá de frases grandilocuentes que terminen por idealizar la relación educativa, que puede resultar conflictiva en algunos casos, los docentes nunca deben perder de vista que son docentes en tanto enseñan, esto es, cuando tienen estudiantes; por su parte, los estudiantes deben recordar que son estudiantes cuando se encuentran en proceso de aprendizaje, en cuanto tienen docentes que les enseñen. Esto quiere decir que existe una dependencia mutua entre docentes y estudiantes: para su existencia los docentes necesitan de los estudiantes y los estudiantes de los docentes.

En resumen, el lenguaje educativo permite a los docentes abrirse a aquellos Otros, que son los estudiantes, los padres de familia, el personal administrativo, el personal de apoyo, etc.; y, a los estudiantes abrirse a los Otros que son los docentes y los estudiantes, los padres de familia, el personal administrativo, el personal de apoyo, etc. La otra vía, la vía del dominio, aquí se descarta por considerarse nociva para la relación educativa.

El lenguaje humano como categoría metafísica

Al inicio del artículo se ha destacado el papel del lenguaje en la construcción de mi/la relación con el Otro. Luego, se ha señalado la importancia del lenguaje de apertura en la construcción de la relación educativa en un paradigma metafísico no ontológico. Finalmente, se pretende evidenciar la posibilidad de que el lenguaje asuma la función de categoría metafísica dentro de un paradigma metafísico no ontológico.

Antes de proseguir se deben aclarar las siguientes cuestiones: ¿Cuáles son las categorías del paradigma metafísico no ontológico? ¿Cuántas categorías debe tener el nuevo paradigma?

En un documento anterior se ha señalado que la primera categoría metafísica de este paradigma es el “Otro” (Higuera, 2014, p. 151). Allí mismo se señala como una tarea pendiente la definición de las restantes categorías metafísicas del nuevo paradigma (Higuera, 2014, p. 150). En esta parte final del artículo se discute la posibilidad de que el lenguaje asuma la función de categoría metafísica.

A juicio del autor, se podría asignar la función de categoría metafísica al lenguaje si este resulta indispensable en la articulación del mencionado paradigma. Dicho en forma de pregunta: ¿Es posible concebir el nuevo paradigma metafísico no ontológico al margen del lenguaje? ¿Se puede comprender mi/la relación con el Otro sin el lenguaje? A la primera pregunta se responde que el paradigma metafísico no ontológico que aquí se menciona resulta impensable sin la participación del lenguaje. De igual modo, es imposible construir mi/la relación con el Otro sin el lenguaje.

Adicionalmente, se debe recordar que para Lévinas el lenguaje es una de las categorías de lo infinito. Pues, el infinito se caracteriza por la separación, la interioridad, la verdad y el lenguaje (Lévinas, 2006, p. 85). Al contrario, la presente propuesta señala que el lenguaje es condición de posibilidad de mi encuentro con el Otro y el camino privilegiado de mi apertura hacia él. En ello se diferencia esta propuesta de aquella levinasiana, pues desea destacar e integrar todos los componentes que hacen posible la relación con el Otro y reconocerles la dignidad de categorías metafísicas.

El lenguaje, por tanto, debe ser considerado como categoría metafísica del presente paradigma metafísico no ontológico. Su reconocimiento radica en que sin él no es posible pensar mi/la relación con el Otro. El lenguaje es presupuesto y condición de apertura al Otro. De ese modo, Otro y lenguaje se relacionan y condicionan, hasta el punto de reclamarse mutuamente; y de establecerse como categorías metafísicas del presente paradigma metafísico no ontológico.

En relación al número de categorías metafísicas del nuevo paradigma, es decir, ¿cuántas categorías metafísicas lo justifica?, se considera una cuestión abierta.

Conclusiones

En primer lugar, se reconoce la importancia del lenguaje a lo largo de la historia del pensamiento. Se pone en evidencia que, desde la época de Platón hasta nuestros días, se ha discutido o la naturaleza o la función del lenguaje en la constitución o descripción del mundo. Al margen de aquellas discusiones excesivamente técnicas, se quiere recuperar la dimensión relacional del lenguaje. El lenguaje es lenguaje de relación. Su función primordial consiste en permitir mi/la relación con el Otro. De modo que, es a partir de mi/la relación con el Otro en que se puede descubrir la importancia del lenguaje.

En segundo lugar, el lenguaje educativo se ve obligado a escoger entre el lenguaje de la dominación y el lenguaje de la apertura. El primero conduce a la dominación del Otro y a su reducción a lo Mismo; el segundo,



a la aceptación del Otro como otro distinto de mí y a descubrir en él la vía de mi propia constitución. La relación educativa (docente-estudiante) se puede enriquecer a través de la consideración y el respeto del Otro. Pues, en este marco de comprensión-acción, los docentes experimentan la necesidad ética de respetar al Otro (representado por estudiantes, docentes, padres de familia, personal de apoyo, etc.) en su otredad; y, viceversa, los estudiantes experimentan la necesidad ética de respetar al Otro (representado por docentes, estudiantes, padres de familia, personal de apoyo, etc.

Finalmente, el autor se pregunta si el lenguaje, además de ser condición de mi/la relación con el Otro y de que este pueda ser utilizado de modo constructivo en la relación educativa, puede ser elevado a la dignidad de “categoría” metafísica. Luego de una indagación inicial, sin pretensiones demostrativas, en la que el autor se pregunta si se puede concebir mi/la relación con el Otro sin el lenguaje y si, de igual modo, el nuevo paradigma metafísico no ontológico se puede construir al margen del lenguaje, se responde que no. Pues, sin el lenguaje el desarrollo de aquella “dimensión constitutiva de la persona humana” (Santibáñez, 2000, p. 87) sería nulo. Solo por el lenguaje ha surgido lo humano en nuestra especie (2000, p. 87). Por ello, el autor afirma que el “lenguaje” debe ser considerado una de las categorías metafísicas del paradigma metafísico no ontológico.

Bibliografía

ARISTÓTELES

- s/f *Sobre la interpretación*. [En línea], disponible en: <https://www.google.com.ec/webhp?sourceid=chrome-instant&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#q=aristoteles+de+la+interpretacion+pdf> [Accesado el 11 de mayo de 2016].
- 1873 *Política*. [En línea], disponible en: <http://www.filosofia.org/cla/ari/azc03017.htm> [Accesado el 11 de mayo de 2016].

BEUCHOT, Mauricio

- s/f *La Filosofía del lenguaje en santo Tomás de Aquino*. [En línea], disponible en: <http://cdigital.uv.mx/bitstream/123456789/36483/1/1988493.pdf> [Accesado el 13 de mayo de 2016].

BURGOS, Juan

- 2005 *Antropología: una guía para la existencia*. Madrid: Palabra.

BUSTOS, Eduardo

- 2013 *Filosofía del Lenguaje*. [En línea], disponible en: <http://site.ebrary.com/lib/pucesp/reader.action?docID=10831708&ppg=16> [Accesado el 23 de marzo de 2016].

CARNAP, Rudolf

- 1993 La supresión de la metafísica mediante el análisis lógico del lenguaje. En: *El positivismo lógico* (pp. 66-87). México: Fondo de Cultura Económica.

D'AGOSTINI, Franca

- 1997 *Analitici e continentali. Guida alla filosofia degli ultimi trent'anni*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

- DERRIDA, Jacques
1997 *La diseminación*. Madrid: Fundamentos.
- DÜRING, Ingemar
2005 *Aristóteles*. México: UNAM.
- EAGLETON, Terry
1998 *Una introducción a la teoría literaria*. México: FCE.
- FRAILE, Guillermo
2000 *Historia de la Filosofía. III Del Humanismo a la Ilustración*. Madrid: BAC.
2005 *Historia de la Filosofía. II Filosofía judía y musulmana. Alta escolástica: desarrollo y decadencia*. Madrid: BAC.
- FRANKENBERG, Günter
2011 Teoría crítica. En: *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho*. [En línea]. No. 3. Año 2011. Universidad de Buenos Aires, disponible en: http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/rev_academia/pub_ra_n17.php [Accesado el 22 de marzo de 2016].
- GADAMER, Hans-Georg
2004 *Verità e metodo*. Milano: Bompiani.
- GARCÍA M. y J. GARCÍA
2012 *Filosofía de la educación. Cuestiones de hoy y de siempre*. Madrid: NARCEA – UNED.
- GOÑI, Carlos
2002 *Historia de la Filosofía I. Filosofía Antigua*. Madrid: Palabra.
- HEIDEGGER, Martín
2006 *Carta sobre el Humanismo*. Madrid: Alianza Editorial.
- HIGUERA, Édison
2014 Negación del ser para el reconocimiento del Otro. *Sophia: colección de Filosofía de la Educación*, 2(17), 139-158. Quito: Universidad Politécnica Salesiana.
2015 La intertextualidad como método de análisis filosófico. *Sophia: colección de Filosofía de la Educación*, 2(19), 189-208. Quito: Universidad Politécnica Salesiana.
2016 Metafísica sin ontología. *Franciscanum. Revista de las ciencias del Espíritu*, 58(165), 145-173. Bogotá: Universidad de San Buenaventura Bogotá.
- KANT, Immanuel
1803 *Pedagogía*. [En línea], disponible en: <https://www.google.com.ec/webhp?sourceid=chrome-instant&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#q=Arcis.+pedagog%C3%ADa+en+kant> [Accesado el 24 de abril de 2016].
- LEÓN, Teodoro
s/f. *El pensamiento de Ferdinand de Saussure*. [En línea], disponible en: http://www.infoamerica.org/teoria_articulos/saussure1.htm [Accesado el 16 de mayo de 2016].
- LÉVINAS, Emmanuel
2006 *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad*. Salamanca: Sígueme.
- LOCKE, John
s/f. *Ensayo sobre el entendimiento humano*. [En línea], disponible en: http://getafe.es/wp-content/uploads/Locke_John-Ensayo_sobre_el_entendimiento_humano.pdf [Accesado el 13 de mayo de 2016].
- LYOTARD, Jean-François
1987 *La condición postmoderna. Informe sobre el saber*. Madrid: Cátedra.



- LLAMAS, Carmen
s/f. *La recepción de Peirce en la Lingüística española*. [En línea], disponible en: <http://www.unav.es/gep/AF/Llamas.html> [Accesado el 16 de mayo de 2016].
- MANRIQUE, Juan
s/f. *La lengua universal de Leibniz*. [En línea], disponible en: <http://www.saga.unal.edu.co/etexts/PDF/saga16/Manrique.pdf> [Accesado el 13 de mayo de 2016].
- NUBIOLA, Jaime
1991 *C. S. Peirce: un marco renovado para la filosofía del lenguaje contemporánea*. [En línea], disponible en: <http://www.unav.es/users/MarcoRenovado.html> [Accesado el 16 de mayo de 2016].
- OCKHAM, Guillermo de
2013 *Summa logicae*. [En línea], disponible en: http://www.logicmuseum.com/wiki/Authors/Ockham/Summa_Logicae/Book_1/Chapter_64 [Accesado el 13 de mayo de 2016].
- PLATÓN
1871 *Crátilo*. [En línea], disponible en: <http://www.filosofia.org/cla/pla/img/azf04347.pdf> [Accesado el 09 de mayo de 2016].
- RICOEUR, Paul
1999 *Il conflitto delle interpretazione*. Milano: Jaca Book.
- SAN AGUSTÍN
1947 *Del maestro*. En: *Obras de san Agustín. Tomo III. Obras filosóficas* (pp. 682-759). Madrid: BAC.
- SANTIBÁÑEZ, Edison
2000 *Psicolingüística de la interacción educativa. El uso del lenguaje en el aula*. [En línea], disponible en <http://site.ebrary.com/lib/pucesp/reader.action?docID=10061289&ppg=7> [Accesado el 11 de mayo de 2016].
- SAUSSURE, Ferdinand de
1979 *Curso de lingüística general*. Buenos Aires: Losada.
- URDÁNOZ, Teófilo
1998 *Historia de la Filosofía. VIII. Siglo XX: Neomarxismos. Estructuralismo. Filosofía de inspiración cristiana* (2a ed.). Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos.
2005 *Historia de la Filosofía. VI. Siglo XX: De Bergson al final del existencialismo*. Madrid: BAC
- WITTGENSTEIN, Ludwig
1922 *Tractatus Logico-Philosophicus*. London: Kegan Paul, Trench, y Trubner and Co.

Fecha de recepción del documento: 5 de marzo de 2016

Fecha de aprobación del documento: 5 de mayo de 2016

EL LENGUAJE COMO PROBLEMA EN LA INVESTIGACIÓN SOCIO-EDUCATIVA

The language as a problem in socio-educational research

JOSÉ ÁNGEL BERMÚDEZ GARCÍA*

Universidad Pedagógica Experimental Libertador/Venezuela
bjoseangel@yahoo.es

JEAN CARLOS GARCÍA ZACARÍAS**

Pontificia Universidad Católica del Ecuador/Ecuador
Universidad Pedagógica Experimental Libertador/Venezuela
jcgarciazac@yahoo.es

Resumen

El problema del lenguaje es uno de los temas fundamentales de la reflexión filosófica contemporánea y de la praxis de la investigación socioeducativa, puesto que el lenguaje constituye el medio expedito para comunicar el saber gestado desde los procesos investigativos. Ahora bien, la investigación científica educativa ha estado minada por un lenguaje de carácter racionalista, lógico – instrumental, objetivista y fragmentario propio del paradigma positivista dominante. Las experiencias de los investigadores educativos universitarios revelan que el código lingüístico positivista socava los procesos de producción del conocimiento imposibilitando una comprensión real, encarnada y vivencial de realidades signadas por procesos genuinamente humanos. El propósito del presente artículo es describir los significados del lenguaje como problema filosófico dentro la investigación socioeducativa, a partir de experiencias sustantivas de pensadores e investigadores educativos universitarios, en el contexto de la nueva narratividad científica postmoderna que se encuentra en etapa de crisálida. En razón de la profunda naturaleza subjetiva de la investigación emergió del enfoque cualitativo el método de la sistematización de experiencias (Barrera, 2010), el cual, gracias a su cercanía con las bondades epistemológicas de la fenomenología y la hermenéutica favorece el acceso al conocimiento de las experiencias de los pensadores e investigadores educativos, para luego describirlas y pasar a su sistematización. La investigación concluye en la necesidad de superar los códigos lingüísticos-epistemológicos propios del positivismo para dar paso hacia un nuevo lenguaje científico, profundamente humano basado en la experiencia y la comprensión de lo vivido, desde un carácter concienial, fundamentado en la subjetividad, la relacionalidad, la cotidianidad y los saberes propios que emergen de los mundos de vida, enmarcados y entramados por un sentido de totalidad.

Forma sugerida de citar: Bermúdez García, José Ángel, & García Zacarías, Jean Carlos (2016). El lenguaje como problema en la investigación socio-educativa. *Sophia: colección de Filosofía de la Educación*, 20(1), pp. 137-158.

* Doctor en Educación. Magister en Educación: Mención Educación Superior. Especialista en Teología Dogmática. Licenciado en Teología. Licenciado en Filosofía. Baccalaureum in Theologia. Docente e Investigador en el Área de Filosofía y Epistemología de la Investigación Educativa. Actualmente, Profesor Ordinario en la Categoría de Agregado de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador - Instituto Pedagógico Rural “El Mácaro”, Jefe del Área de Filosofía del Departamento de Pedagogía e Investigación.

** Doctor en Educación. Magister en Educación Mención Gerencia Educacional. Licenciado en Teología. Baccalaureum in Theologia. Licenciado en Filosofía y Licenciado en Educación Mención Filosofía. Docente e Investigador en el Área de Filosofía, Educación y Formación Docente. Actualmente Docente Agregado de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, adscrito a la Facultad de Ciencias de la Educación.

Palabras claves

Lenguaje, subjetividad, mundo de vida, nueva narratividad científica.

Abstract

The problem of language is one of the fundamental themes of contemporary philosophical reflection and the practice of socio-educational research, since language is the expeditious means for communicating knowledge gestated from the investigative processes. However, educational scientific research has been undermined by a rationalist language character, logical - instrumental, objectivist and fragmentary own the dominant positivist paradigm. The experiences of university educational researchers reveal that the positivist linguistic code undermines the processes of knowledge production impossible real, embodied and experiential understanding of realities marked by genuine human processes. The purpose of this article is to describe the meanings of language as a problem within the socio-educational research from substantive educational experiences of thinkers and researchers, in the context of a new scientific narrative that is at the stage of chrysalis. Because of the deep subjective nature of the investigation emerged from the qualitative approach the method of systematization of experiences (Barrera, 2010), which, thanks to its proximity to the epistemological benefits of phenomenology and hermeneutics promotes access to knowledge experiences educational thinkers and researchers, then move on to describe and systematic. The investigation concluded on the need to overcome the linguistic codes-epistemological positivism to give way to a new, deeply human scientific language, based on experience and understanding of lived experience, from a consensual character, based on subjectivity, relationality and the everyday worlds of life, surrounded by a sense of wholeness.

Keywords

Language, subjectivity, world of life, new scientific narratividad.

140



Introducción

El presente artículo científico se enmarca dentro de la investigación titulada: “Teoría epistemológica humanista y científica de la investigación educativa a través de la sistematización de experiencias”. El problema del lenguaje en la investigación educativa emerge como uno de los fundamentos constituyentes para acceder y comunicar el conocimiento, es una parte esencial del eje de sistematización antro-po-gnoseo-epistemológico, que atraviesa el hecho investigativo.

En este sentido, el problema del lenguaje constituye uno de los elementos fundamentales de la reflexión teórica de la sistematización de experiencias, el cual plantea la búsqueda de los significados humanos y epistemológicos de la praxis de la investigación científica socio-educativa. Las experiencias sistematizadas sugieren la necesidad de un nuevo lenguaje científico, un lenguaje de la vida, para continuar transitando en los esfuerzos científicos contemporáneos de alcanzar una nueva narratividad que pregunte ahora por el sentido de la existencia. Esta nueva narratividad es calificada por los autores como postmoderna (Lyotard, 1987), donde su principal aporte es deslegitimar el lenguaje del discurso

de la ciencia moderna, por uno que se encarne vivencialmente a través de nuevas categorías lingüísticas que hagan emerger creadoramente las nuevas formas de acceder al conocimiento del hombre y sus relaciones con el mundo.

Las experiencias sistematizadas refieren el problema del lenguaje como uno de los temas fundamentales de la reflexión y de la praxis de la investigación en el esfuerzo de transición de una racionalidad moderna a la otra postmoderna, que de paso a un giro lingüístico. En este orden de ideas, las experiencias académicas y científicas de los pensadores e investigadores socio-educativos y la nuestra se topan a diario con el discurso y el lenguaje de la racionalidad decimonónica. Es un problema y una dificultad a superar para pensar, comprender y vivenciar la realidad, para atrapar su significado. Los códigos epistemológicos positivistas y los usos que se hacen a través del lenguaje científico y de sus criterios de verificación-legitimación mantienen minados los procesos tradicionales de producción del conocimiento. La visión científicista del lenguaje es un freno que nos continúa atrayendo hacia el pasado científico, nos impide ser libre, establece límites a través de sus categorías desintegradoras, simplificacionistas e instrumentalistas.

Por esta razón, el propósito del presente artículo, el cual nace desde la cotidianidad investigativa de los autores, es describir los significados del lenguaje como problema dentro la investigación socioeducativa, a partir de experiencias sustantivas de pensadores e investigadores educativos, en el contexto de una nueva narratividad científica que se encuentra en etapa de crisálida. Una de las características que se manifiestan de las experiencias sistematizadas, con una mirada de conjunto, es la semiológica del lenguaje (significados y usos) y la imperiosa la necesidad de una reflexión que se adentre en la búsqueda de nuevas categorías lingüísticas que promuevan un tipo de discurso científico integrador, relacional, contextual, y vivencial, más humano para los fines de la comprensión-comunicación del mundo educativo.

Finalmente, la estructura del presente artículo es la siguiente:

- a. La filosofía del lenguaje y la investigación educativa: se aborda de manera crítica los distintos planteamientos teóricos en relación al problema del lenguaje en el contexto de la crisis del paradigma racionalista y científicista de la modernidad y el surgimiento de una nueva narrativa de carácter cualitativo en la producción científica.
- b. Camino metodológico: se presenta el método, los momentos medulares de la Sistematización de Experiencias y los informantes sustantivos que participaron en la investigación

- c. Lectura de las experiencias sistematizadas: se presentan seis núcleos temáticos de sistematización que emergió del proceso de teorización y que revelan el problema del lenguaje como uno de los elementos fundamentales para repensar la nueva investigación científica.
- d. Pensando las experiencias: a modo de cierre se ofrecen una serie de reflexiones y análisis finales de la experiencia sistematizada, en la cuales se encuentran claves de lectura que describen los significados del problema del lenguaje en la investigación científica educativa.

La filosofía del lenguaje y la investigación educativa

142



Los signos de los tiempos nos están haciendo testigos excepcionales de un nuevo momento científico, una nueva lógica y un nuevo discurso marcado por una incredulidad con respecto al metarrelato de la modernidad (Lyotard, 1987). Es una reacción y una crítica ante la crisis del paradigma racionalista y científicista de la modernidad, que se creía definitivo y sin competencia (Pintor-Ramos, 2002). Este tiempo de cambio de códigos paradigmáticos, epistemológicos y hermenéuticos es denominado postmoderno y se caracteriza como un tiempo cualitativo (*αἰών*), que se interesa por el sentido y la plenitud de la existencia. Es el tiempo de un nuevo lenguaje, el lenguaje de la vida. Procura ser una narratividad originariamente humana.

Este paso de una narratividad científica objetivista, a otra, humanista, todavía en crisálida, tiene sus antecedentes en la crítica hecha al paradigma moderno por los filósofos de la contemporaneidad recientemente pasada, desde Husserl, Heidegger, Cassirer, Merleau-Ponty, Gadamer, Wittgenstein, Austin, entre otros, por mencionar a los más relevantes, que vieron en el lenguaje un problema fundamental, el punto de partida de un giro lingüístico, el de un salto de perspectiva, el de una revolución para el pensamiento. Esto se revela en sus estudios al percatarse de la relación intrínseca entre hombre y lenguaje. El lenguaje es una realidad humana, es fenomenológica al hombre, se comprende como puro lenguaje, la vida y la palabra se muestran totalmente unidas (Gajate, 2003b).

El estudio del lenguaje no se puede reducir a un simple objeto como instrumento de comunicación o expresión de un saber lógico-científico, sino más bien es el medio mismo en que ocurre el conocimiento, llegando hasta identificarse, con un contenido metafísico. Al ser esto así, el lenguaje es la realidad primaria, el hombre es puro lenguaje, toda

comprensión que el hombre alcance de sí mismo y del mundo no puede hacerse sino es a través del lenguaje.

Por este motivo, desde las primeras décadas del siglo pasado, el lenguaje se ha convertido en tema de estudio de la filosofía, por atribuirle una esencialidad ontológica y antropológica, es decir, es la base fundamental de la nueva gnoseología científica (Rodríguez, 2007), es el elemento configurador de los significados de las experiencias y relaciones del hombre con el mundo. En este orden de ideas, la actividad filosófica o el verdadero problema de la investigación es el lenguaje, sus significados y usos. Al respecto, Austin (citado en Gajate, 2003b) sostiene que los problemas filosóficos son los problemas del lenguaje cotidiano, se lee textualmente: “considera que la mejor vía de acceso a la actividad filosófica no es el lenguaje de los filósofos, sino los usos comunes u ordinarios del lenguaje cuya riqueza y refinamiento es mucho mayor que la de cualquier lenguaje especializado” (p. 14).

Con este sentido metafísico-existencial, el lenguaje adquiere un sentido distinto, deja de ser el signo lógico de un objeto para pasar a ser el signo del sujeto que expresa al mismo sujeto. Este cambio se generó a partir de la filosofía analítica, especialmente, a partir de la segunda etapa de pensamiento de Wittgenstein, como una crítica contra los neopositivistas que reducían el análisis filosófico del lenguaje al análisis lógico científicista a través de los principios de verificación empírica del signo lingüístico (Gajate, 2003b). Ahora bien, los ensayistas del análisis del lenguaje legan la necesidad de una transición y desmantelamiento de las teorías científicistas del uso y análisis del lenguaje.

En este mismo orden de ideas, la investigación educativa vive una situación paradójica concomitante con el problema del lenguaje, el cual ya se ha descrito. Nace en el siglo XIX con el nombre “Pedagogía Experimental Educativa”, una disciplina empírica marcada por los códigos epistemológicos del positivismo reinante. El interés de los investigadores es conducir la educación sobre los fundamentos objetivistas y cuantitativos del método científico en las ciencias humanas. La investigación se realizaba bajo la influencia positivista para dotar de científicidad a la disciplina naciente.

Pero las duras críticas hechas sobre el agotamiento e insuficiencia del modelo científicista positivista, desde finales del siglo XIX y todo el siglo XX, por parte de los ensayistas de la filosofía contemporánea y los movimientos pedagógicos de la “Escuela Nueva” de John Dewey, generaron un fuerte impacto sobre las prácticas tradicionales, las cuales no daban respuestas adecuadas a los requerimientos planteados para la situación y la educación del momento. De este modo, se da así un giro hacia la búsqueda de nuevos códigos epistemológicos para la investigación pedagógica, dejando atrás su condición adjetival y unívoca de experimental,

para abrirse una mirada hacia el análisis cualitativo, de los significados y sentido de la vida social, alejándose de los planteamientos cuantitativos positivistas y de la psicología conductista (Delgado, 2011).

La contemporánea denominación como investigación educativa parte de la condición humana, del sujeto y su existencia en el mundo, en cuanto ser situado que le da sentido humano al mundo social y educativo. El mundo educativo no puede continuar explicando desde una férrea lógica-instrumental que desconoce la complejidad humana, social y educativa como realidades del hombre. Pero, en este tránsito de una racionalidad a otra, a pesar del estado de crisis de la racionalidad moderna, la investigación educativa sufre todavía las consecuencias de los códigos epistemológicos y lingüísticos de ésta. La investigación que se realizan en clave cualitativa manifiesta la pervivencia de la linealidad y la dura lógica de la ciencia moderna.

144



Camino metodológico

El enfoque metodológico que se utiliza en este estudio es el correspondiente a la investigación cualitativa porque se vincula intrínsecamente con las experiencias vividas de los pensadores e investigadores educativos. Permite sistematizar el conocimiento de forma más humana porque se privilegia la comprensión en profundidad de las experiencias vitales de los informantes sustantivos través de su universo subjetivo y del investigador, acerca de los significados de las vivencias que nacen de su modo de vivir e interrelacionarse con el mundo.

En tal sentido, desde lo metodológico, se considera como camino de teorización de la investigación a la sistematización de experiencias tal como la propone Barrera (2010), como expresión del ejercicio del pensamiento reflexivo y del proceder instrumental del investigador para la generación de la teoría. La elección del camino de teorización se debe a que se vincula con la naturaleza y los aspectos onto-gnoseológicos, profundamente subjetivos, que orientan la intencionalidad investigativa, ya que su cercanía con las bondades epistemológicas de la fenomenología y la hermenéutica favorece el acceso al conocimiento de las experiencias de los pensadores e investigadores educativos involucrados, para luego describirlas y pasar a su sistematización.

Como método, la sistematización de experiencias se constituye en un camino donde encontramos pensadores e investigadores educativos (informantes sustantivos) en ejercicio pleno de subjetividad, fuentes originales y originantes de conocimiento-propiciadora de la descripción del fenómeno, de la experiencia vital; tal como aparece y se hace presente a la percepción. En esos tramos del camino, la subjetividad de las personas

(informantes e investigadores), posibilitaron las claves de comprensión de la esencialidad fenomenológica de las experiencias descritas.

Para llevar a cabo el proceso de análisis de las experiencias de vida de los informantes sustantivos se transitó por los tres momentos medulares y fundamentales de la sistematización, que llevaron al proceso de teorización: (a) descripción de la experiencias (registro y procesamiento); (b) abstracción (identificación de las ideas-fuerzas y estructuración argumentativa del corpus teórico); (c) análisis (crítica de la teoría).

Los informantes sustantivos fueron seleccionados de tres importantes Universidades del Estado venezolano, destacadas en el campo de la formación de la investigación educativa a nivel de postgrado, las cuales son: (a) Universidad Pedagógica Experimental Libertador; (b) Universidad Nacional Experimental Rómulo Gallegos; y (c) Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez.



Lectura de las experiencias sistematizadas

Del proceso de abstracción teórica de las experiencias de los pensadores e investigadores educativos emergieron cinco ejes de sistematización, los cuales determinan el proceso de investigación porque contiene el conjunto de ideas-fuerzas y principios que permiten apreciar el sentido explicativo propio de la trama de las experiencias descritas. Ahora bien, en el marco del eje de sistematización antro-po-gnoseo-epistemológico, las experiencias de los pensadores educativos revelan el problema del lenguaje como uno de los elementos fundamentales para repensar la nueva investigación científica.

En este sentido, el problema del lenguaje emerge desde las experiencias como una idea-fuerza cuestionadora que nos introduce de manera nueva en la trama de la generación del conocimiento y la praxis científica, desde nuevas perspectivas que proyectan el camino hacia una investigación científica con carácter concienal, es decir, que toma en cuenta las dimensiones fundamentales de la condición humana, que dentro de la investigación objetiva no tendrían razón para la validación científica.

La cuestión del lenguaje desarrollada dentro de un compendio argumentativo de la construcción teórica, que deriva del eje en cuestión, es descrito en seis núcleos temáticos que están en estrecha relación transversal, los cuales se presentan a continuación:

a. Nuevo lenguaje científico para vivenciar y comprender

La experiencia sugiere que no se pueden seguir llevando a cabo la investigación científica con un tipo de pensamiento minado por las categorías

lingüísticas del paradigma decimonónico. Dichas categorías de conocimiento de la investigación científica, amparada en la vieja mentalidad, son insuficientes para comprender al hombre. Los procesos del conocimiento desvinculan, desintegran y reducen al ser humano a la pura materialidad, haciendo imposible que las experiencias científicas se traduzcan en una comunicación sustantiva de la esencia humana, que se conviertan en experiencias vitales para quienes las conocen.

Superar la vieja mentalidad para avanzar hacia una nueva forma de hacer la ciencia exige necesariamente, a opinión de los investigadores educativos, de un ejercicio filosófico que la provea de nuevas categorías lingüísticas para avanzar hacia una investigación científica de carácter vivencial y concienical. La nueva ciencia necesita de un nuevo lenguaje. El hombre y su mundo son puro lenguaje, son una unidad en el lenguaje.

Por este motivo, mientras se continúe experimentando en el desarrollo de una investigación científica que busca deslastrarse de la vieja mentalidad desintegracionista y simplificacionista, con la intención de acercarse y fundirse en una unidad con la realidad, pero con el uso del lenguaje del pasado científico, lo único que se está haciendo es reproducir los criterios de legitimación de los procesos tradicionales de producción del conocimiento.

Hasta ahora, lo que ha sido la experiencia de los pensadores educativos, consideran que los intentos de la modalidad cualitativa de pensar y ejercitarse en una nueva praxis científica están minados no sólo del pensamiento del pasado, sino también de su lenguaje. Se ha estado buscando en este tipo de enfoque una posibilidad y un sendero para una ciencia más vivencial. Pero los ensayos están minados del lenguaje de la ciencia moderna y se está convirtiendo en una rémora, que nos continua atrayendo hacia el pasado científico y nos impide ser libre, deslegitimarla, el cual es el propósito de una ciencia postmoderna.

El lenguaje se constituye en un límite para vivenciar. Mientras se continúe traspolando el lenguaje del viejo paradigma en los ensayos de investigación educativa dentro de la modalidad cualitativa el conocimiento se minimiza. Como somos puro lenguaje y al desconocer su estructura íntima y vital, su semiología, todos los esfuerzos científicos por integrar y acercarse a la realidad, a los mundos de vida del hombre concreto, de una manera vivencial y holística, o sea, para experimentar y vivir en plenitud toda su riqueza, se carece de significado.

Las experiencias científicas adolecen de riqueza porque no se está interpretando debidamente lo que está pasando en el estudio de las vivencias, no se hace mucho, sino simples repeticiones que legitiman a la vieja mentalidad, conduciendo constantemente a los investigadores a realizar procesos de normalización científica.

Sin una ciencia vivencial tendremos investigaciones a medio camino o vaciadas de sentido. Aquí es donde está la tarea de la creación científica de la postmodernidad, a la cual no se ha llegado y todavía se encuentra en estado de crisálida. Se insiste en la insuficiencia del lenguaje de la vieja mentalidad para vivenciar y comprender porque no permite avanzar y nos mantiene expresándonos dentro de sus categorías lingüísticas de legitimación del conocimiento, de supuestas experiencias y vivencias que se tienen en el encuentro con la realidad, donde lo único cierto es que no hay una experiencia, una vivencia y el sujeto no es parte del objeto, no hay integración.

Por esta razón, la tarea de los pensadores educativos, que ejercen la filosofía, tiene la imperiosa necesidad de adentrarse en la búsqueda de un nuevo lenguaje. De un lenguaje para vivenciar y atrapar el significado de las experiencias. Un lenguaje que nos haga capaces de penetrar en la semiología del mundo de vida del hombre concreto, para experimentar y vivir con él, siendo parte con él, de un proceso vivencial cargado de significatividad.

En este sentido, un lenguaje que nos acerque, en mundos de vida encontrados, con la posibilidad de experimentar procesos de investigación que se encarnen con las experiencias y vivencias de las personas en sus mundos de vida tal como son concebidas en su conciencia, las cuales generan de forma particular emociones, pasiones, sufrimientos, amores, afectos, proyectos, luchas, rivalidades, dolores, alegrías, mundos, amistades, imaginaciones, frustraciones, fantasías, dolores, enfermedades y hasta la muerte, etc. Es necesario un nuevo lenguaje que nos introduzca en una nueva gnoseología, en una nueva relación gnoseológica suficiente para vivenciar, en un lenguaje para atrapar el ser, la esencialidad de los significados para los hombres en su interrelación con sus mundos-de-vida.

b. Lenguaje y subjetividad

La experiencia sistematizada sugiere que la nueva racionalidad científica de carácter concienical se construye sobre la base de la subjetividad, permite superar los obstáculos impuestos desde el objetivismo científico. La subjetividad introduce a la racionalidad científica en el terreno de lo fenomenológico, el conocimiento del *fainoumenon* interno, concienical y vivencial del hombre. La subjetividad se constituye en causa originante de una nueva recreación de la actividad científica.

La subjetividad se constituye en un modo de teorización vivencial, como una necesidad existencial, que al no poderse deslastrar de ella, es el medio natural para atrapar la esencia de las vivencias que experimenta el espíritu humano de la encarnación con el hombre concreto. Es la fuente

de la comunicación fenomenológica, introduciendo a la ciencia en los principios de un nuevo lenguaje y de las nuevas categorías del discurso científico. Es así, que la subjetividad permite pasar del conocimiento en general al reconocimiento de los saberes y los mundos de vida como categorías epistémicas nuevas, estableciendo novedosas y dinámicas formas de relación gnoseo-epistemológicas.

La subjetividad como forma para reconocer los saberes del hombre concreto es a la vez fuente de los mismos, ya que por medio de ella se manifiestan, se vuelve epifanía, en cuanto formas particulares de expresar y comunicar el significado del mundo, de la cotidianidad. La subjetividad científica sirve para mirar al hombre concreto y para saber cómo mira al mundo, cómo ejerce particularmente la sabiduría. Entonces, la subjetividad es comunicación y comprensión fenomenológica de un nuevo lenguaje científico, más vivencial, el del hombre concreto en su cotidianidad, de su mundo de vida, que se aprecia en la relación del cara a cara, donde éste se hace entender con sus propias palabras, con su forma particular de decir las cosas y no sólo con las palabras sino también con los gestos corporales.

Por esta razón, admitir e incorporar a la subjetividad en la escena de la actividad científica conlleva a tomar en cuenta los nuevos referentes epistemológicos del lenguaje de una ciencia concienical para pensar y comunicar el problema de la esencia del conocimiento. Esto conlleva darle un justo lugar al lenguaje ortodoxo, objetivista, tradicional, de legitimación científica, el cual es el principal obstáculo para reconocer que lo subjetivo permite construir conocimientos. Por esta razón, todos los esfuerzos de aplicación de la llamada modalidad de investigación cualitativa en el campo educativo, como una forma de insurgencia paradigmática, han dado poco frutos porque están minados del lenguaje del pasado, se transpola el lenguaje del pretérito en la praxis científica actual.

El lenguaje de la ciencia concienical, subjetiva, se comunica en el plano fenomenológico y se expresa científicamente en el plano hermenéutico, derivando en la descripción y la comprensión del fenómeno que aparece en la conciencia del sujeto. Por consiguiente, la subjetividad permite mostrar el fenómeno, las cosas que ella considera esenciales comunicar, en cuanto reflexión de un sujeto capaz de apreciar su realidad. La subjetividad ve interna y fenomenológicamente las propias vivencias y las describe con su particular lenguaje vivencial que depende de la cotidianidad y del particular mundo de vida, desde los cuales se establecen las diferentes jugadas de los juegos del lenguaje. El discurso de legitimación de la ciencia subjetiva ya no se explica en clave matemática, sino que se comunica en clave fenomenológica hermenéutica.

c. Lenguaje y cotidianidad

La nueva ciencia, que está por nacer, de carácter concienencial, reconoce y asume la cotidianidad. La cotidianidad es fundamental para hacer la nueva ciencia porque es el día a día de las personas, es la fuente de sus vivencias, es el ser de las personas. Por esta razón, si se considera la necesidad de la investigación vivencial como forma de vida, la cotidianidad es el elemento básico que no se puede obviar en los procesos de construcción de saberes. Porque la cotidianidad, como condición de posibilidad para la subjetividad, es donde se encuentra un caudal de significados que configuran el ser de la condición humana en su relación con el mundo. Justamente, la búsqueda de la comprensión de sus significados se constituye en un piso para la investigación y para la búsqueda de una filosofía de la cotidianidad.

La cotidianidad es clave porque introduce a la investigación vivencial en la dinámica de la comprensión de la complejidad de las distintas fuentes que alimentan el caldo de cultivo del mundo de la vida y de los mundos de vida encontrados e interrelacionados. Siendo esto así, según la experiencia de los pensadores educativos, la cotidianidad es fundamental porque en ella se encuentran las claves de una comunicación fenomenológica, de una comunicación con lenguaje que se expresa en clave subjetiva, es decir, de la comunicación del *Da-sein*, del ser del hombre concreto que se expresa a través de los saberes. El ser cotidiano del hombre vive y se comunica en clave de saberes, son la expresión epistemológica del ser, siempre sometido por la misma cotidianidad a una incertidumbre dinámica. La cotidianidad se convierte en una fuente de investigación de los nuevos saberes científicos.

Desde esta perspectiva, la cotidianidad conforma para el mundo de la educación su principal fuente de vivencias, de conocimiento, de comunicación del ser. La educación es inserta en el ser-cotidiano, ya no puede desligarse de él, ni ser un proceso determinante del mismo, sino, precisamente, si se comprende bien la relación entre la cotidianidad y la educación, ahora la educación es un proceso dinámico que se ajusta a la cotidianidad y no la cotidianidad a la educación. La educación se entretiene en la cotidianidad para conocer y comunicarse desde ella. Siendo así que la educación y la cotidianidad son para la vida del hombre.

La educación tiene que encontrar en la cotidianidad las claves fenomenológicas para construir conocimiento, para atrapar el significado particular y dinámico que se expresan en los saberes del hombre de a pie, de carne y hueso. Con el propósito de generar procesos educativos dentro de un sistema filosófico con un lenguaje que se apropie del ser del hombre concreto y que puedan ser utilizados como formas particulares

de conocimiento en beneficio de una comunidad, de una sociedad, de un país o de una cultura.

Gestar desde la educación una filosofía de la cotidianidad es una tarea fundamental para dar un lenguaje a las formas de conocimiento de los procesos educativos que se construyan desde la cotidianidad. Será una forma de pensar y comunicar el mundo tal como lo viven el hombre de a pie. Una filosofía de la cotidianidad, vinculada especialmente al área de la educación, otorga un mayor sentido a los conceptos fundamentales de la reflexión de la investigación educativa, como son el de el mundo de la vida, la persona, la historia, la cultura, la sociedad, el espíritu, la religión, la política, entre otros, por mencionar los más relevantes, ya que los enmarca dentro de un lenguaje y una comunicación fenomenológica.

La filosofía de la cotidianidad permite apreciarlos y estimarlos como los conceptos de la nueva racionalidad, ya que adquieren sentido y significado vivencial dentro de la racionalidad concienical, dentro de la vieja mentalidad su significado será sólo instrumental. Desde la nueva mentalidad dichos conceptos se constituyen en su motivo de pensamiento y reflexión científica más connotada, por ser el contexto natural donde se ejerce el ser-cotidiano, haciéndose posible así un nuevo sentido y un nuevo lenguaje en los procesos de investigación socio-educativa.

Por este motivo, una filosofía de la cotidianidad, en clave de apreciación fenomenológica, favorece un conocimiento en clave existencial, encarnado, que adquiere un significado vivencial y ético. Se desenmascara así la insuficiencia del racionalismo cognitivista para la educación y para la vida misma, que nos tiene sumidos en la crisis planetaria. Y se abren las puertas de una nueva forma comunicación científica, la fenomenológica. La ciencia adquiere un nuevo valor y sentido, el de la búsqueda del significado del ser-cotidiano, de la trama del existencial humano y del mundo.

d. Las jugadas y necesidades del lenguaje

Por otra parte, en este mismo orden de ideas, la experiencia de los pensadores educativos considera que los nuevos códigos y categorías lingüísticas que emergen ya no obedecen solamente hasta lo que ahora era la dinámica evolutiva de la tradición científica. Ya no sólo se busca la comprensión de la estructura semántica y etimológica de orden indoeuropeo, sino que ahora también importa el significado que cobra el lenguaje, la palabra, en su sentido dinámico, de acuerdo al uso que el hombre concreto le dé a éste desde la configuración y complejidad que le otorgue desde su subjetividad y cotidianidad en su relación con los otros hombres, que se interrelacionan desde sus mundos de vida.

Ya no hay un lenguaje privado para la ciencia, un lenguaje lógico, parcelado para las distintas ramas del saber, lo que hay son muchos lenguajes y muchos distintos juegos del lenguajes, que obedecen a las jugadas y necesidades de uso que establezcan los jugadores en el uso del mismo, quizás incompletas pero cargadas de sentido, determinadas por los acontecimientos de la vida.

Por este motivo, las distintas jugadas que se hacen en los distintos juegos del lenguaje contienen la esencia del mundo de quienes se comunican y de quienes lo se pronuncian. Las jugadas que se hagan del lenguaje tienen que ver con las condiciones, con el contexto, con la historia, con las circunstancias, con las intenciones, con el ánimo, con la realidad de los jugadores, entre otras, en fin, es la propia subjetividad y cotidianidad los elementos catalizadores del uso del código lingüístico, es decir, no existe un lenguaje único. Los juegos del lenguaje son la epifanía y los límites del mundo del hombre concreto en su interrelación con otros mundos que se expresan a través de su lenguaje. No hay reglas fijas, depende del lenguaje que se vaya a utilizar, del juego que haya a practicarse. La regla es el hombre, su puro lenguaje.

Se replantea las reglas del lenguaje de la ciencia para vivenciar y comprender al hombre concreto. Las reglas configuradoras del uso y de las jugadas de los juegos del lenguaje son la cotidianidad, la subjetividad, el contexto y el mundo de vida del hombre concreto, pues contienen la esencia de éste que se expresa a través del lenguaje. Es la cotidianidad y la subjetividad de los hombres en su mundo, las determinantes de las diferentes jugadas que se hagan de los juegos del lenguaje, para atrapar el significado, su semiología. Fuera de ellas no hay posibilidad para las jugadas y mucho menos para vivenciar y comprender.

Los pensadores educativos meditando sus experiencias coinciden con los planteamientos de Wittgenstein de que sólo hay un lenguaje en general pero sometido a los juegos del lenguaje, el lenguaje lógico ya no tiene sentido. El hombre y su mundo se expresan a través del lenguaje. Son puro lenguaje. El lenguaje es determinante para la ciencia, no puede haber ciencia nueva sino se introduce en la dinámica de los juegos del lenguaje, en una nueva narratividad científica. Es necesaria una ciencia que se interrelacione, vivencie y reconozca los distintos juegos del lenguaje, es decir, que se comunica encarnándose e involucrándose para llegar al conocimiento o descubrimiento de la realidad a partir de sus distintas situaciones, contextos, ambientes, términos y códigos.

Así como es determinante el lenguaje para la construcción de la ciencia, también lo será para ésta que el investigador, en nuestro caso el educativo, sea un hermeneuta. No sólo es un pensador, también debe ser hermeneuta, ¿en qué sentido debe serlo? se preguntan los pensadores

educativos. En primer lugar, aluden a la hermenéutica como una praxis para comprender la complejidad de los usos del lenguaje, es decir, la hermenéutica como un ejercicio y una herramienta para vivenciar y comprender, haciendo posible interrelacionar las vivencias y reconocer las reglas que determinan las distintas jugadas en el uso de los distintos juegos del lenguaje.

Si el ejercicio hermenéutico del investigador es un proceso de interrelación de vivencias, donde se reconocen las reglas que determinan las jugadas de los distintos juegos del lenguaje, entonces, la hermenéutica es una práctica fascinante porque introduce en un proceso de comunicación encarnada, de significatividad, pero, también delicada, porque esta no es sólo un simple ejercicio de interpretación. La hermenéutica es un enriquecimiento profundo del lenguaje, una decodificación de los símbolos lingüísticos, que tiene su razón más profunda en el espíritu del hombre, en su subjetividad, en los hechos de su vida cotidiana, en su historia personal y social, en su contexto vital, en sus condiciones de vida, en su cultura, en su religión, en sus creencias.

En segundo lugar, para no contaminar el ejercicio hermenéutico, se debe tomar distancia de aquellas cosas que desvirtúan el lenguaje, porque se corre el riesgo de una confusión tal como la Torre de Babel. En lugar de aclararnos las cosas para ver el camino correcto, lo que puede hacer es oscurecernos el panorama del lenguaje. No se puede ser purista. Pero es necesario que el código lingüístico evolucione y se perfeccione de acuerdo con los procesos de investigación pero también es necesario tomar distancia de aquellas cosas que pueden destruir el lenguaje, introduciendo componentes que distorsionan los significados de los nuevos elementos y sus aplicaciones. Hay que ver la praxis hermenéutica como una tarea delicada si queremos contribuir a la evolución del lenguaje de la ciencia.

e. Del lenguaje del conocimiento al lenguaje de los saberes

Al ser la cotidianidad y la subjetividad los elementos configuradores de las jugadas que se hacen en el uso del lenguaje, este se convierte en una fuente gnoseológica de saberes, de la forma particular de cómo comprende el hombre concreto. El lenguaje es para sí mismo el medio para el nuevo lenguaje de la ciencia, al reconocer no sólo el conocimiento sino también los saberes. El lenguaje es para la ciencia la posibilidad de una nueva narratividad científica, de una ciencia del conocimiento a una ciencia de los saberes.

Una nueva comprensión del lenguaje, desde el uso que se haga, desde las coordenadas particulares de la subjetividad y la cotidianidad

del hombre concreto, en relación con su mundo, brindan la posibilidad de ver los procesos gnoseológicos como procesos dinámicos y siempre novedosos, nunca estáticos y definitivos, particulares y no universales, es decir, ahora es lenguaje de los saberes, las formas en que el hombre concreto genera sus forma particulares de vivenciar, apreciar y comprenderse en su relación íntima con el mundo.

La investigación debe buscar en la cotidianidad y la subjetividad del hombre concreto las reglas configuradoras del código lingüístico, que determina las distintas jugadas de los juegos del lenguaje, por el cual éste genera sus saberes y el significado para su vida. El lenguaje es expresión del significado de los saberes que se expresa y se hace comprender no solamente con palabras sino también con los gestos, las miradas, los movimientos del cuerpo y hasta con el mismo lenguaje coloquial.

f. De la categoría lingüística dualista sujeto-objeto a la de mundo de vida



La experiencia considera que cada día es más urgente un tipo de pensamiento y un tipo de lenguaje científico renovado que se ejercite dentro de categorías lingüísticas de carácter integrador, relacional, contextual y vivencial que sirvan de puente para del análisis (descomposición) a la comprensión (sentido de la vida) que se acerque cada vez a la esencia del hombre y del mundo en el que vive.

Por este motivo, sería un gran avance pensar nuevas categorías lingüísticas de comprensión científica para superar la dualidad sujeto-objeto de la tradición científica occidental e ir así caminando progresivamente hacia una nueva relación gnoseológica, donde ya el investigador no sea sólo (sujeto-causa) el punto de partida del conocimiento a secas de la realidad (objeto-efecto), donde esta sólo puede ser pensada y construida por aquel, sin ninguna posibilidad de poder establecer una relación de significatividad con ella.

Las consecuencias de dicha práctica discursiva han acarreado una praxis gnoseológica fragmentadora de la realidad. Por esto, el vocablo conocimiento evoca para el pensamiento y la práctica científica división y atomización de la realidad, de las visiones de las ciencias, y, a su vez, a una subdivisión de los campos del saber, donde éstas se ven cada vez más reducidas y atomizadas por la hiperespecialización que mediatiza la realidad a lo estrictamente científico, desligándola de su todo natural, desdibujando así su sentido y su significado.

Las categorías lingüísticas del racionalismo absoluto de la ciencia decimonónica son insuficientes. La interpretación científica del mundo a través de un sujeto que lo piensa como objeto, que a su vez él forma parte

de ese mundo que piensa, más allá de las fronteras de su subjetividad, del propio sujeto que lo está pensado es imposible desvincularlas del objeto, se afectan y se funden como el óleo en un lienzo.

Por este motivo, los pensadores educativos, desde sus experiencias, consideran que es inviable una educación y una práctica científica que niegue la esencia subjetiva y espiritual del hombre en los procesos científicos. Se hacen necesarias experiencias pedagógicas que promuevan nuevas categorías lingüísticas del conocimiento científico, que evoquen y denoten la interrelación dinámica hombre y mundo, humanidad y mundanidad, subjetividad y objetividad, con un sentido de unidad total, una reivindica a la otra, ninguna la excluye, ni se autoexcluye. El conocimiento es un proceso en el cual interviene un nuevo lenguaje que enseña unidad e interrelación, donde el investigador y la realidad se comprenden en una relación compleja, dinámica e intercomunicada.

Ahora bien, tomando como base los aportes de la fenomenología husserliana, los pensadores educativos, ven en el concepto de “mundo de vida” una posibilidad de un nuevo código lingüístico para que la científica piense al hombre y al mundo en categorías de unidad e interrelación, siempre complejas, dinámicas e intercomunicadas. En cuanto que la idea de mundo depende de un sujeto que la constituye y remite a un sentido de un conjunto de sus dimensiones constitutivas que marcan la forma de hacer y pensar de los seres humanos.

La categoría mundo de vida, como nueva categoría lingüística, brinda la posibilidad de una forma nueva de ver los procesos del conocimiento. Ofrece una visión de totalidad y unidad. El mundo de vida no se puede desvincular, ni fragmentar, es una unidad de conjunto de todas sus dimensiones, que configura la esencia humana, ser y quehacer. La noción ofrece la posibilidad de comprender la unidad esencial entre el hombre y el mundo, entre los hombres con el mundo desde sus mundos de vida.

La noción mundo de vida permite superar el racionalismo absoluto, en cuanto admite pasar de la idea tradicional de la generación de conocimientos a la generación de saberes. Se desestrecan los planteamientos del racionalismo cartesiano dando paso a la comprensión desde el hombre total, donde este ya no ve al mundo en categorías dualista. Esto es posible porque el código lingüísticos que subyace en el concepto mundo de vida permite ver al hombre de piel, de carne y hueso, que se alegra y sufre, que trabaja y disfruta, que vive y sueña, que nace y muere, etc., acercándonos más de diferente manera al ser de los seres humanos, a la cotidianidad.

Hablar de mundo de vida es hablar de cotidianidad. La cotidianidad es el ser de las personas. Permitiéndonos ir más allá. Hasta ahora la herencia científica de la modernidad racionalista niega la cotidianidad y cualquier

otra forma de pensar los procesos del conocimiento. La categoría mundo de vida es una nueva fuente más rica, compleja y vivencial para pensar los procesos del conocimiento. Que ahora no pueden ser sólo de generación del conocimiento sino también de generación de saberes. La cotidianidad brinda esta posibilidad, pensar el conocimiento como saber, el ser cotidiano del hombre que vive y se comunica en clave de saberes.

En este sentido, hablar de mundo de vida es hablar de generación de saberes. Es hablar del hombre concreto, que no se le puede reducir o limitar dentro categorías exclusivamente racionalista de carácter universal. El conocimiento da paso a los saberes que son en un sentido total la expresión significativa particular-local de todas las dimensiones constitutivas, que marcan la forma de hacer y pensar de los seres humanos que se configuran en sus mundos de vidas y de la interrelación con otros mundos de vida.

Como últimas reflexiones, por lo dicho hasta ahora, los pensadores educativos, creen que en la categoría mundos de vida se puede encontrar en un nuevo escenario gnoseológico de generación de teoría. La relación encontrada de los mundos de vida, en cuanto proceso auto-eco-organizativo, es una fuente de saberes. Donde no hay cabida para los discursos, ni para un tipo de lenguaje dualista, sujeto-objeto. La investigación se embarca dentro de un proceso de comprensión fenomenológica de las dimensiones constitutivas que configuran los mundos de vida en relación, que han dado origen a los nuevos saberes y que son fuentes de nuevos saberes.

Ir también hacia una nueva relación gnoseológica a partir de la categoría mundos de vida encontrados, nos conduce a una nueva narrativa científica, dentro un nuevo lenguaje, de una nueva forma de comunicación, la fenomenológica. Los mundos de vida admiten como sendero de investigación científica la comunicación fenomenológica, en cuanto ejercicio de subjetividad e intersubjetividad, para describir y atrapar el significado de la esencia de los saberes de los mundos de vida encontrados y que fueron transmitidos de generación en generación. Los mundos de vida encontrados, en comunicación fenomenológica, son un nuevo escenario científico y para un tipo de lenguaje, la de comprensión de la unidad y totalidad temporal del ser.

Pensado la experiencia: A modo de cierre

En este último apartado del artículo es el momento de la reflexión y el análisis de las experiencias sistematizadas. Es un momento hermenéutico. Adentrándonos en ella encontramos las siguientes claves de lectura



que describen los significados del problema del lenguaje en la investigación científica educativa:

(a) Nuevo lenguaje para la ciencia. Los pensadores educativos plantean un viraje filosófico y educativo, que no es un invento de su imaginación, es más bien una experiencia vital que siente y pide a gritos que la ciencia del futuro sea más cercana, más encarnada, pero para ello es necesario que emerja un nuevo lenguaje que dé cabida a nuevas y diversas formas de leer y pronunciar el universo, es decir, de vivenciarlo y comprenderlo.

La carencia epistemológica de la racionalidad positivista para la ciencia radica en su insuficiencia lingüística. Miente a través de un lenguaje racionalista que hace creer al hombre que la razón objetiva es la única facultad para entender y dominar al mundo. Es una racionalidad que se comunica con un lenguaje que desconoce la espiritualidad, que pierde toda pasión de interés existencial en el pensar del propio sujeto y en el existir de los otros. Por tanto, es una completa devaluación del sujeto frente a su mundo y un proceso crónico de deshumanización (Márquez-Fernández, 2011).

Por el contrario, una epistemología adecuada requiere de categorías lingüísticas que reconozcan las dimensiones naturales de la condición humana y los espacios naturales donde se desarrollen. Se vuelve urgente un lenguaje científico que hable subjetividad e intersubjetividad, cotidianidad y mundo, materialidad y espiritualidad, entre otras, con un sentido de totalidad. Un lenguaje para una existencia verdadera, la existencia que toca la vida, que la siente, que la vive en plenitud con cuerpo-alma. Que vincula lo propio de la vida, lo propio del otro y del mundo. Un lenguaje científico constitutivamente humano, de los significados en la existencia.

(b) Nuevo lenguaje de comunicación fenomenológica. La nueva investigación científica educativa debe tomar el camino de retorno a las fuentes originales del saber, la relación hombre mundo, a través de un lenguaje humano, que se encarna, que nace de la subjetividad radical. La ciencia se vuelve fenomenológica. Su lenguaje es el de la fenomenología, de la descripción de los contenidos que estructuran el significado de la existencia, de la objetivación de la vida, que el espíritu humano se ha creado.

La investigación científica se vuelve praxis fenomenológica de la existencia en el mundo. El paso a un nuevo código lingüístico genuinamente humano reposiciona a la ciencia en su lugar original. El saber científico es la reafirmación del hombre como una subjetividad trascendental (Gajate, 2003a) capaz del conocimiento, reivindicando así su capacidad metafísica del conocimiento del ser. De este modo, la subjetividad es una manera de conocer, es un camino metodológico, de hacer ciencia, que le reintegra a su perspectiva perdida, la humana.

La subjetividad otorga sentido a la existencia del hombre concreto en su singularidad, en su cotidianidad, con sus cualidades y circunstancias que lo hacen único e irrepetible. La investigación se vuelve praxis fenomenológica, una fenomenología hermenéutica, es decir una hermenéutica de la comprensión del lenguaje de la vida humana en su mundanidad y facticidad. Es la base del conocimiento significativo, existencial, de los saberes, en cuanto objetivación del ser (Salcedo, 2011).

(c) Del problema gnoseológico al problema lingüístico. El problema de la investigación científica no es gnoseológico, sino de lenguaje, de cambio de código lingüístico, ya no es sólo un problema de conocimiento sino también de saberes. Los saberes desplazan el código lingüístico tradicional de conocimiento, que es una reminiscencia de la gnoseología escisionista de la racionalidad moderna.

Las categorías lingüísticas de legitimación científica cambia, el saber se legitima a sí mismo, es creíble en sí, aunque sin una estructura lógica formal es manifestación de la conexiones vivenciales y existenciales de la vida vivida, de la mundanidad, de la vida cotidiana. Ya no hay verdades ni leyes absolutas, sólo saberes, tampoco hay un lenguaje de la ciencia tan sólo el lenguaje de los saberes que nace de vivencias dentro de las complejidad e interrelación que existan entre los mundos de vida de los hombres.

La preocupación científica se ha complejizado, se ha espiritualizado. La nueva ciencia es objetivación del lenguaje de la subjetividad, de los saberes vitales, que no son más que la expresión de las conexiones que estructuran el significado de las experiencias humanas. Los saberes pasan a constituirse en las manifestaciones de las categorías lingüísticas y conceptuales donde se muestra el significado totalizante (de la significatividad) de la vida y de los mecanismos que hicieron posible comprenderlos. Ahora, la vida se da y se nos representa como la única ley absoluta, como el nuevo código lingüístico para las ciencias, es la nueva forma de conocimiento y validez universal.

(d) La investigación científica es un juego lingüístico. Los problemas de la ciencia no son ahora problemas sino enredos lingüísticos. Por tanto, la tarea de la investigación científica es de análisis, de comprensión de los distintos juegos del lenguaje ordinario, del uso que se le hace en la vida cotidiana, en la mundanidad fáctica.

El lenguaje no tiene como función única representar científicamente al mundo a través de un lenguaje lógico, usando palabras totalmente adecuadas, casi perfectas, sino que tiene múltiples usos, se ejecuta como juegos del lenguaje, tiene un carácter funcional que está determinado por el ritmo de vida, la historia, la sociedad, la cultura, el contexto. El lenguaje forma parte de la vida de cada persona, y sólo desde allí es que

puede ser comprendido. El lenguaje es una expresión y una comunicación de carácter fenomenológico.

Hay que comprender las reflexiones y preocupaciones filosóficas de la ciencia desde el replanteamiento del problema del lenguaje, donde se encuentran los filósofos analíticos, que tiene en Wittgenstein su principal exponente, para quienes, mediante el análisis del lenguaje ordinario amplían las perspectivas filosóficas de la metodología científica, más allá del que ofrece el lenguaje lógico, de legitimación de la modernidad (Gajate, 2003b).

El concepto de juegos del lenguaje es clave de comprensión de la nueva concepción del lenguaje, del análisis filosófico de la nueva investigación científica. Los juegos son indefinidos, unos tienen vigencia, otros caen en desuso, otros se olvidan, otros se inventan según sea el ritmo y la experiencia vital de los hombres. Los juegos del lenguaje son propios del lenguaje ordinario, aunque, ambiguo e impreciso, sirve para los fines de una comunicación más humana, es un lenguaje con sentido vital. En este sentido, se ofrece como una ventaja para la investigación científica, su gramática en el uso es mucho más amplia que la del lenguaje lógico, no porque sea verdadero o falso, sino que tiene una lógica distinta, la humana. La lógica y la práctica del lenguaje ordinario, en el uso que se le dé, desde los distintos juegos del lenguaje, responden a una habilidad que se alcanza con las actividades que diariamente nos ofrece la vida.



Bibliografía

BARRERA, Marcos

2010 *Sistematización de experiencias y generación de teorías*. Caracas: SYPAL.

DELGADO, Flor

2011 *Paradigmas y retos de la investigación educativa. Una aproximación crítica*. Mérida: Consejo de Publicaciones de la Universidad de los Andes.

GAJATE, José

2003a *La fenomenología: Husserl*. Bogotá: El Búho.

2003b *La filosofía del lenguaje: Wittgenstein*. Bogotá: El Búho.

LYOTARD, Jean-François

1987 *La condición postmoderna. Informe sobre el saber*. Madrid: Cátedra.

MÁRQUEZ-FERNÁNDEZ, Álvaro

2011 De la razón sensible a la pasión afectiva. En: Valera-Villegas, Gregorio, *Formación de la sensibilidad filosófica, arte, pedagogía*. Caracas: Decanato de Postgrado de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez.

PINTOR-RAMOS, Antonio

2002 *Historia de la filosofía contemporánea*. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos.

RODRÍGUEZ, Carlos

2007 Crítica epistemológica a los sistemas cerrados y jerárquicos de la modernidad. Análisis del espacio virtual organizacional e institucional desde el

pensar complejo. En: *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 12(38), 83-98. Maracaibo: Universidad del Zulia, julio-septiembre de 2007.

SALCEDO, César

2011 *La imposibilidad de ser otro. Inquietud y autenticidad en Agustín a partir del joven Heidegger*. Puerto Rico: Publicaciones Puertorriqueñas, Inc.

Fecha de recepción de documento: 15 de marzo de 2016

Fecha de aprobación de documento: 5 de mayo de 2016



LENGUAJE Y HERMENÉUTICA: IMPLICACIONES PARA LA DOCENCIA

Language and hermeneutics: implications for teaching

DARWIN JOAQUI ROBLES*

Universidad San Buenaventura/Colombia
daryjoaqui@hotmail.com

DORYS NOEMY ORTIZ GRANJA**

Pontificia Universidad Católica del Ecuador/Ecuador
dortiz107@puce.edu.ec

Resumen

El artículo plantea una reflexión acerca del lenguaje, la hermenéutica y sus implicaciones para el proceso educativo, tomando como base las ideas y la perspectiva de Hans-Georg Gadamer, las cuales son analizadas en primer lugar, para luego establecer relaciones entre los conceptos abordados. Esta reflexión tiene como objetivo comprender el lenguaje, aclarar su naturaleza hermenéutica y entender sus implicaciones en la docencia, donde las personas tienen dificultades para entenderse mutuamente debido a las diversas connotaciones que pueden tener las palabras. Esta reflexión es importante ya que en un proceso educativo, los docentes deben considerar los aspectos verbales y no verbales del lenguaje, que pueden tener connotaciones diferentes para sí mismos y para los estudiantes. Este tema es de actualidad ya que la pedagogía se orienta hacia una propuesta dialógica y de mayor interacción entre docentes y estudiantes por lo que se pretende argumentar que las personas requieren articularse en el lenguaje, para alcanzar una mutua comprensión de un tema determinado. El texto se divide en tres apartados: el primero aborda la cuestión del lenguaje como experiencia del mundo considerando que la expresión oral es un reflejo del mundo; el segundo analiza el lenguaje como centro y su estructura especulativa, en el que se aborda la cuestión de la conformación del habla articulada y su relación intrínseca con la escucha y el tercero, trata el aspecto universal de la hermenéutica, en el cual se aborda el tema de la interpretación inherente al lenguaje; todos estos elementos se vinculan con la educación. El artículo termina con ciertas conclusiones respecto a los temas tratados.

Palabras claves

Gadamer, lenguaje, comprender, hermenéutica, docencia.

Forma sugerida de citar: Joaqui Robles, Darwin & Ortiz Granja, Dorys Noemy (2016). Lenguaje y hermenéutica: implicaciones para la docencia. *Sophia: colección de Filosofía de la Educación*, 20 (1), pp. 159-176.

* Licenciado en Filosofía. Docente de la Universidad de San Buenaventura – Bogotá, Colombia.

** Psicóloga Clínica. Docente de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador.

Abstract

The article proposes a reflection on language, hermeneutics and its implications for the educational process, on the basis of the ideas and the prospect of Hans-Georg Gadamer, which are analyzed in the first place, then to establish relations between the concepts discussed. This reflection aims to understand the language, elucidate their hermeneutical nature and understand its implications in teaching, where people have difficulties to understand each other due to the various connotations that may have the words. This reflection is important since in an educational process, teachers should consider the verbal and non-verbal aspects of language, which may have different connotations for themselves and for the students. This topic is relevant because pedagogy orients itself towards a proposed dialogic and more interaction between teachers and students for what is meant to argue that people need to articulate itself in the language, to achieve a mutual understanding of a particular topic. This topic is topical as pedagogy orients itself towards a proposed Dialogic and more interaction between teachers and students for what is meant to argue that people need to articulate itself in the language, to achieve a mutual understanding of a particular topic. The text is divided into three sections: the first deals with the question of language as an experience of the world considering that oral expression is a reflection of the world; the second examines language as center and its speculative structure, which deals with the question of the formation of articulated speech and its inherent with the listening and the third relationship, is the aspect of universal hermeneutics, which deals with the issue of the inherent to language interpretation; all these elements are linked to education. The article ends with certain conclusions with respect to the topics addressed.

162



Keywords

Gadamer, language, understand, hermeneutics, teaching.

Introducción

Este artículo aborda el tema del lenguaje y la hermenéutica y sus implicaciones para la docencia. Se usa como base la propuesta de Gadamer referente al lenguaje como horizonte de una ontología hermenéutica y se enriquece con las ideas de otros autores como Watzlawick y Roldán sobre la comunicación y Piaget y Ausubel respecto a la educación.

El *objetivo* es comprender el lenguaje como experiencia del mundo, aclarar su naturaleza desde una perspectiva hermenéutica y entender sus implicaciones en la docencia.

Se considera que la educación es un aspecto importante en el contexto actual; resulta imposible que una persona permanezca analfabeta, ya que pierde una gran cantidad de información, de conocimientos y de oportunidades en el mundo que la rodea. En el contexto educativo, siempre van a existir personas que enseñan y otras que aprenden: docentes y estudiantes.

Estas personas se ven confrontadas a dificultades para comprenderse mutuamente en el entorno académico, debido a las diversas connotaciones que pueden tener las palabras; existen aspectos que pueden ser interpretados de diversas formas y la falta de acuerdo en esta interpretación puede conducir a confusiones y desacuerdos que solo redundan en la ausencia de entendimiento acerca del tema y, peor aún, en la pérdida

de información, de conocimiento o, específicamente, de una materia por parte del estudiante.

Otra dificultad que se genera es la falta de comunicación y de diálogo entre docentes y estudiantes lo que impide la creación del ambiente adecuado para que el aprendizaje se lleve a cabo (Bisquerra, 2012).

Debido a estas consideraciones, la reflexión acerca del lenguaje y de la hermenéutica es importante puesto que en todo proceso educativo, a los docentes les incumbe considerar los elementos verbales y no verbales del lenguaje, que pueden tener connotaciones diferentes para sí mismos y para los estudiantes. Es necesario que los dos sujetos implicados en el hecho educativo presten atención a estos aspectos, debido a su influencia en la mutua comprensión y en la necesaria articulación que se requiere para que el aprendizaje pueda darse.

Este tema es de actualidad ya que la pedagogía ha superado, en gran medida, las antiguas prácticas en las que el docente dictaba la clase de forma magistral; para orientarse a una cátedra que se basa en una mayor interacción entre docentes y estudiantes, lo cual vuelve predominante el diálogo, cuya base esencial es el lenguaje. Debido a esto, es necesario conocer su estructura, su lado especulativo y la hermenéutica implicada, para entender de mejor manera las dificultades que aparecen en la comprensión que los estudiantes tienen acerca de un tema dado; así como también, las discrepancias en la relación entre docentes y estudiantes.

Con esta reflexión se pretende argumentar y sostener la idea de que las personas requieren articularse en el lenguaje, para alcanzar una mutua comprensión de un tema determinado.

La reflexión se realiza de forma analítica, descomponiendo los elementos del lenguaje y la hermenéutica para conocerlos de mejor manera; luego, se establecen relaciones entre ambos y con la educación, lo cual facilita la comprensión del tema.

El texto se divide en tres apartados: a) el lenguaje como experiencia del mundo, en el que se considera que la expresión oral es un reflejo del mundo, no se puede separar de la experiencia hermenéutica y estructura historias, todos son aspectos que favorecen la coordinación de las personas; b) el lenguaje como centro y su estructura especulativa, en el que se aborda la cuestión de la conformación del habla articulada y su relación intrínseca con la escucha y c) el aspecto universal de la hermenéutica, en el cual se trata el tema de la interpretación inherente al lenguaje; todos estos elementos se vinculan con la educación. El artículo termina con ciertas conclusiones respecto a los temas tratados.



El lenguaje como experiencia del mundo

Para Gadamer:

[...] las lenguas son productos de la «fuerza del espíritu» humano. Allí donde hay lenguaje, está en acción la fuerza lingüística originaria del espíritu humano, y cada lengua está en condiciones de alcanzar el objetivo general que se intenta con esta fuerza natural del hombre (Gadamer, 1993, p. 275).

Desde siempre, el ser humano buscó manifestar su espíritu y lo consiguió a través de diversos medios tales como la pintura, la poesía y la música; tuvo la necesidad de comunicarse, de entrar en contacto con otras personas, de hacerse entender y, el lenguaje apareció como la mejor respuesta evolutiva a esta exigencia. Así lo muestran las tres teorías que explican su origen (Campillo y García, 2005) como son: la gestual, la cognitiva y la social.

La teoría gestual describe que el origen del lenguaje está en la mímica; los primeros seres humanos comunicaron sus ideas a través de los gestos. Se diferencia de *la teoría cognitiva* que ubica el origen del lenguaje en el desarrollo cognoscitivo del ser humano, quien buscó transmitir ideas y pensamientos para coordinar esfuerzos en pro de un objetivo común; en consecuencia, la mediación a través del lenguaje es un factor importante para mantener relaciones con otras personas. Esta es la razón por la cual, se da más énfasis a *la teoría social*, que acentúa la necesidad de articulación entre individuos y de comprensión mutua entre ellos, necesaria para el desarrollo cultural y social. El lenguaje permite un:

Tipo de coordinación social que posibilita que cada hecho pueda ser estructurado como una historia [...] disipa la capacidad de conectar a integrar un conjunto de elementos vivenciales ya ocurridos con un tema, que consta de un inicio, un desarrollo y un final. Con el uso del lenguaje, lo acontecido se “despega” de la contingencia de la experiencia inmediata y se hace posible separar en cada experiencia dos tipos de contenidos: el afectivo y el informativo (Balbi, 2004, p. 323).

El lenguaje, entonces, aparece como elemento que facilita la narración de las historias personales lo cual facilita, a la postre, la articulación entre personas y la construcción de los aspectos sociales y culturales de la humanidad:

Valorar la experiencia inmediata según categorías definidas de verdadero-falso, feo-bello, ilusión-percepción, correcto-erróneo, etcétera; son categorías que aparecen con el pensamiento conceptual y que permiten

hacer de filtro para poder empezar a valorar y clasificar la experiencia inmediata (Guidano, 1999, p. 27).

Sin embargo, cada lengua tiene una forma particular de connotar el mundo y un desarrollo propio que responde a las diversas experiencias y condiciones que los seres humanos tienen. En consecuencia, la forma que adquieren los lenguajes y el contenido que transmiten no pueden separarse de la experiencia hermenéutica, en la medida en que el lenguaje es un reflejo del mundo (Gadamer, 1993).

Dos lenguajes representan dos mundos distintos, puesto que los organizan de forma diferente y con connotaciones disímiles; cuando una persona aprende otro lenguaje se enfrenta con esta dificultad: puede acercarse a dicho mundo y conocerlo sin comprenderlo del todo, puesto que no tiene todo el bagaje cultural y original del nativo hablante y siempre, lo captará a partir de *su propio lenguaje*. Gadamer lo explica mejor, cuando afirma:

Aprender una lengua es ampliar lo que uno puede aprender. Sólo en el nivel de reflexión del lingüista puede este nexo adoptar la forma bajo la cual se entiende que el éxito en el aprendizaje de una lengua extraña 'no se experimenta en forma pura y perfecta'... El ejercicio de esta comprensión es siempre al mismo tiempo un dejarse captar por lo dicho, y esto no puede tener lugar si uno no integra en ello «su propia acepción del mundo e incluso del lenguaje» (Gadamer, 1993, p. 277).

Estas cuatro ideas: el lenguaje como articulación entre seres humanos, como reflejo del mundo, su imposibilidad de separarse de la experiencia hermenéutica y su posibilidad de estructurar historias separándose de la experiencia inmediata, también permean la educación.

El lenguaje como articulación: docentes y estudiantes poseen dos lenguajes diferentes, fruto del propio conocimiento que tienen del mundo que los rodea; necesitan articularse en un encuentro que puede ser de mutuo descubrimiento o puede llevar a un desencuentro. En el primer caso, una articulación positiva del lenguaje contribuye a la co-creación de una realidad común que es válida para ambos participantes del proceso; en el segundo caso, el acoplamiento se vuelve imposible y dificulta el proceso de aprendizaje.

El lenguaje como reflejo del mundo: el ser humano usa el lenguaje para describir el mundo que le rodea; esta descripción está matizada por ideas y concepciones previas. El lenguaje no manifiesta la esencia de las cosas sino sus características (Gadamer, 1993); razón por la cual, es importante que docentes y estudiantes se den cuenta que sus descripciones pueden diferir, ya que ambos provienen de recorridos diferentes; tienen concepciones previas y experiencias que marcan sus discursos; ambos

requieren hacer esfuerzos para articular sus lenguajes, en el interés de alcanzar un mutuo entendimiento, tanto a nivel personal como de la materia que se trate; solo así, se puede lograr un aprendizaje significativo (Ausubel, 2002).

El lenguaje está íntimamente vinculado a la experiencia hermenéutica: se trata de una característica asociada a la anterior; el ser humano expresa sus ideas – pensamientos en el lenguaje pero éstas y éstos, siempre están matizadas por experiencias y conocimientos previos, lo que posibilita múltiples interpretaciones. Docentes y estudiantes deben entender esta posibilidad, ya que lo dicho por uno puede ser entendido de forma diferente por el otro. De ahí, la permanente necesidad de metacomunicar (Watzlawick, Beavin, & Jackson, 1981) respecto al aprendizaje que se produce, con la finalidad de adaptar, cada vez más certeramente, las estrategias para lograrlo.

La posibilidad de estructurar historias separándose de la experiencia inmediata: esta característica determina que la experiencia humana se articule en dos niveles distintos: en sí misma, en cada persona que narra una historia particular; pero también en la posibilidad de una re-organización temática: los seres humanos narran historias para sí mismos y para los otros, gracias a las cuales, cada experiencia adquiere un significado específico y particular.

En la docencia, la narración particular que hacen los docentes y los estudiantes contribuye a la mutua construcción de los conceptos que están revisando y también, lo que es más importante, a una mutua reorganización de sí mismos, en su identidad particular (Linares, 1996). Esta reorganización, cuando se ha dado, contribuye a un encaje mutuo que favorece una relación adecuada para alcanzar el aprendizaje positivo.

Las ideas expuestas hasta este momento conducen a la concepción de que “el lenguaje es humano desde el inicio” (Gadamer, 1993, p. 277). El ser humano está dotado de esta herramienta y gracias a ella, tiene un “mundo” que puede denominar, transmitir, representar, constituir de forma lingüística y narrar de forma histórica, facilitando su mutuo encaje (o no) con las historias de otras personas.

El lenguaje está íntimamente ligado a la experiencia del tiempo; incluso en su estructura gramatical y sintáctica existen “tiempos verbales” que dan cuenta de un devenir: “El tiempo humano es siempre algo narrado, así como las narraciones son reveladoras de la condición temporal de la experiencia subjetiva” (Balbi, 2004, p. 315).

El ser humano *construye y representa* el mundo subjetivo interno a través del lenguaje; esta construcción y representación es diferente según se trate del español, el alemán o el francés, puesto que cada lengua tiene una estructura particular; sin embargo, cada idioma contribuye a una

construcción particular, en “la que la persona piensa de modo distinto en idiomas diferentes” (Myers, 2006, p. 409).

Similar circunstancia ocurre en la educación: el profesor y el estudiante tienen lenguajes diferentes; es el docente quien acerca el conocimiento al estudiante; la única posibilidad de hacerlo es a través del lenguaje específico de cada ciencia. El estudiante capta las particularidades de dicho lenguaje y las integra en su psiquismo (Piaget, 2007) de tal forma que le sean útiles, ya sea para su saber, su hacer, su conocer o su ser, logrando con ello un aprendizaje significativo (Ausubel, 2002).

Esta construcción se lleva a cabo en una relación cercana con el entorno en el que se desenvuelve el estudiante, tal como lo propuso Vygostky (Rice, 2010) al señalar que el pensamiento aparece primero en el mundo social gracias al lenguaje y luego surge en el mundo mental. De igual manera, también se realiza en el proceso educativo, puesto que el estudiante se relaciona con el docente en una interacción continua, gracias a la cual, se da un intercambio de ideas y pensamientos respecto a un tema en particular, lo que contribuye a que el estudiante asuma poco a poco el lenguaje del área que estudia.

Así como el ser humano está en filiación respecto a su entorno e interactúa con él para comprenderlo de mejor forma; también lleva en sí mismo, las marcas de ese entorno lingüístico en el que se mueve desde su nacimiento. De esta manera, se ratifica la función del lenguaje en la formación de cada persona, que asimila el mundo gracias a lo que los demás dicen de él y de sí mismos (Piaget, 1976). El lenguaje es constitutivo de cada ser humano, pues contribuye a formar y consolidar su estructura psíquica.

Sin embargo, cada persona tiene una relativa libertad frente a dicho entorno puesto que puede *elevarse* por encima de los condicionamientos propios que el mundo le impone y proponer diversas significaciones de las cosas existentes, así como también variadas interpretaciones o formas de “leer” dicho mundo, gracias a su variedad lingüística, ya que la “narrativa se ocupa de las vicisitudes de la intencionalidad” (Balbi, 2004, p. 314).

Es posible pensar en la existencia de una diversidad de “lenguajes” como el de las matemáticas, la química, la filosofía, la música o la poesía, que permiten una variedad de formas de comprensión del mundo y, por lo tanto, impulsan a los seres humanos más allá de sus condicionamientos lingüísticos particulares:

Para el hombre el lenguaje no es sólo variable en el sentido de que existan otras lenguas que puedan aprenderse. Es variable en sí mismo, en cuanto que ofrece diversas posibilidades de expresar una misma cosa. Incluso en casos de carencia, como en los sordomudos, el lenguaje no es verdadero lenguaje expresivo en gestos sino una copia sustitutiva del

lenguaje fónico articulado, a través de un lenguaje de gestos que posee la misma articulación (Gadamer, 1993, p. 278).

El lenguaje contribuye a la denominación de las cosas; así, el niño pequeño, desde su más tierna infancia aprende la forma de designarlas (Papalia, Wendkos, & Duskin, 2005); de este proceso, se desprende naturalmente, la objetividad del lenguaje; cuando una persona denomina las cosas, alcanza cierta distancia respecto a ellas y, en consecuencia, puede describirlas a otras personas.

Este proceso es básico para la formación de una persona; todo aprendizaje se basa, en general, en la misma secuencia: la primera denominación, luego la combinación de conceptos, enseguida su manipulación para llegar a la experticia necesaria. Algo similar ocurre en la educación, en la que el contacto inicial del estudiante con un lenguaje nuevo, propio del campo de estudio específico, implica una denominación de las cosas de tal forma que haya un cierto grado de consenso en ellas, para poder alcanzar una comprensión acerca del tema que se aborda.

Así, el lenguaje favorece la formación de los estudiantes ya que gracias a él, las personas comunican los diversos aspectos del mundo (interno y externo) y esto contribuye al desarrollo de cada uno:

El lenguaje sólo tiene su verdadero ser en la conversación, en el ejercicio del mutuo entendimiento... Este entendimiento no es un mero hacer, no es una actuación con objetivos como lo sería la producción de signos a través de los cuales comunicar a otros mi voluntad (Gadamer, 1993, p. 278).

En consecuencia, es dable pensar que el lenguaje solo es tal cuando permite este intercambio que favorece la comprensión entre individuos. Aquí se revela, su verdadera naturaleza, en cuanto medio para entrar en contacto con el otro: "Es un proceso vital en el que vive su representación una comunidad de vida... Sin embargo, el lenguaje humano debe pensarse como un proceso vital particular y único por el hecho de que en el entendimiento lingüístico se hace manifiesto el 'mundo'" (Gadamer, 1993, p. 278).

Entonces, si el entendimiento en el lenguaje es la base para la comprensión humana, cabe pensar que toda comunidad de vida, como puede ser el caso de la colectividad educativa, también es una unidad lingüística (Gadamer, 1993) cuya finalidad es alcanzar ese mutuo entendimiento respecto al tema o cuestión de estudio, ya que "identidad y narrativa son productos históricos, resultado directo de la relación del sujeto con la sociedad a lo largo de las etapas del ciclo vital y, como tales, reúnen material procedente de la experiencia acumulada" (Linares, 1996, p. 28).

Aun cuando el mundo lingüístico es diverso en el momento actual, tanto en lenguajes como en temas particulares; sin embargo, comparten

el elemento común de que representan el mundo y, en consecuencia, todos los seres humanos pueden acceder a su comprensión sobre la base de un lenguaje compartido (Vergara, 2011).

De esta manera, otros mundos pueden ser conocidos cuando se accede a su lenguaje particular: cuando existe expresión, es posible la comunicación y la comprensión. Es así por ejemplo como dos personas, un docente y un estudiante, que también tienen lenguajes diferentes, fruto de sus propios mundos, comienzan a conversar, lo que puede conducirlos a un mutuo entendimiento o a dificultades si los “mundos” expresados, chocan en sus formas de comprender las situaciones que enfrentan.

El intercambio lingüístico se convierte en una incursión en otros mundos lingüísticos lo cual no significa la exclusión del propio, más bien puede ser una ampliación; así, el estudiante integra en su acervo mental y afectivo nuevas denominaciones que tienen significados diversos y que le permiten organizar el nuevo mundo al cual está accediendo.

Sin embargo, el lenguaje también condiciona la expresión de la experiencia vital de un ser humano; Gadamer (1993, p. 281) afirma que “En el lenguaje se hace claro lo que es real, más allá de la conciencia de cada uno”; y explica esta situación cuando hace referencia a la denominación usada en la mayoría de lenguajes respecto a la “puesta del sol”. Científicamente se sabe que el sol “no se pone” *en realidad*; pero se expresa así de manera verbal, la cual contradice la realidad.

El lenguaje se adapta a los diversos cambios que la sociedad impone, se trata de una entidad que se acomoda a las condiciones de la sociedad actual y que influye, a su vez, en dichos cambios; resulta imposible *salir* de este mundo puesto que cada persona es parte de él; las explicaciones y descripciones acerca de la naturaleza y el ser humano están condicionadas por el lenguaje: se trata de una experiencia única y total.

Solo es posible tener un atisbo de una forma diferente de comprender el mundo; es decir, un leve momento de “salir fuera” cuando se aprende otro idioma (Gadamer, 1993), puesto que éste se estructura de forma diferente al propio y esto facilitará una acomodación lingüística que, pese a todos los esfuerzos, nunca será total, ya que los sutiles matices y derivaciones del idioma, siempre escapan al hablante extranjero.

En consecuencia, los seres humanos nacen inmersos en una realidad denominada y significante en función del lenguaje usado. Una persona nativa de un lenguaje en particular, posee una forma de comprender el mundo que le rodea gracias a las palabras y conceptos que usa y a la tradición a la que pertenece. De esta manera, construye ideas – pensamientos y, posteriormente, teorías, en las que combina conocimientos provenientes de diversas ciencias, para así, explicar el mundo físico, social y cultural en el que vive. Similar proceso también se lleva a cabo en el contexto

educativo: docentes y estudiantes denominan de forma diversa las ideas y experiencias que tienen, hasta alcanzar un mutuo entendimiento que facilite la comprensión entre ellos y del tema que analizan.

En los párrafos que anteceden se ha abordado la cuestión del lenguaje como experiencia del mundo: cada persona nace inmersa en una red lingüística particular y, luego, cuando aprende los conceptos e ideas, se vuelve parte de ella. Este lenguaje se manifiesta de forma articulada en el ser humano, en el cual, existe un sentido de pertenencia entre ambos: cada persona corresponde a lenguajes particulares y cada uno de estos pertenece a una persona específica.

Los lenguajes necesitan articularse de tal forma que se posibilite una mutua comprensión entre las personas para lograr un acuerdo sobre los hechos e ideas que se está analizando, con la finalidad de alcanzar un aprendizaje significativo. Este proceso requiere poner al lenguaje en el centro y entender su estructura especulativa.

170



El lenguaje como centro y su estructura especulativa

Los seres humanos se dicen palabras unos a otros y la unicidad de este sistema se mantiene en el hablar articulado. La estructura del lenguaje es la manifestación de sus contenidos lógicos que tienen una dimensión dialéctica como expresión de un conjunto de frases al cual, cada vocablo pertenece:

Cada palabra hace resonar el conjunto de la lengua a la que pertenece, y deja aparecer el conjunto de la acepción del mundo que le subyace. Por eso cada palabra, como acontecer de un momento, hace que esté ahí también lo no dicho, a lo cual se refiere como respuesta y alusión (Gadamer, 1993, p. 287).

Las palabras no se constituyen como entes aislados, adquieren sentido en la medida en que se combinan en frases, en las que cada letra tiene un lugar específico y definido para que la palabra pueda ser entendida; este esquema permite comprender la cuestión de la *pertenencia*: cada palabra corresponde a un grupo más amplio y se articula con él. Es importante buscar este grupo de pertenencia en discursos y narraciones que pueden surgir desde diversas fuentes: la ciencia, la cultura, el arte, la tradición.

Así, se establece una relación dialéctica entre lo planteado-escuchado y lo que cada persona es capaz de proponer en un momento dado y en un contexto particular, que siempre hace referencia a otros discursos y palabras señalados ya sea anterior o conjuntamente, ya que nadie hace un discurso en un vacío lingüístico.

Este aspecto se percibe claramente en la educación cuando el docente usa palabras, conceptos y teorías planteados por otros científicos, filósofos, artistas en momentos previos o sincrónicos. Lo escuchado por el docente, que luego repite para sus estudiantes y lo que éstos proponen en función de lo aprendido, forman parte de un entretendido de diversos hilos de un discurso que se retroalimenta uno al otro y con ello, contribuye a tejer el hilo del lenguaje humano:

El contenido de la tradición entra en juego y se despliega en posibilidades de sentido y resonancia, siempre nuevas y siempre ampliadas de nuevo por su nuevo receptor. Cuando la tradición vuelve a hablar, emerge algo que es desde entonces, y que antes no era... en cualquier caso lo que se trasmite aquí entra de nuevo en la existencia tal como se representa... vuelven a hablarnos en una nueva apropiación de la tradición, no hay un ser en sí que se va desvelando cada vez un poco más, sino que ocurre como en una verdadera conversación, que surge algo que ninguno de los interlocutores abarcaría por sí solo (Gadamer, 1993, p. 289).

Así, en el campo educativo, docentes y estudiantes comparten ideas y conceptos, contenidos particulares de cada ciencia que forman el acervo cultural y científico de la humanidad; cada persona hace una interpretación particular de estas ideas, para transmitir las a su vez, en un momento dado, entretendiendo ideas pero también historias.

Existe aquí una íntima relación entre el hablar y el oír y volver a hablar. Se trata de un proceso circular de retroalimentación mutua, en el que es importante considerar el contexto en el que se produce, los actores del mismo y el mensaje que se transmite en un código particular (Watzlawick, Beavin, & Jackson, 1981). Para entender la comunicación humana, hay que considerar que el lenguaje, en tanto se expresa oralmente, llega a un interlocutor que escucha aquello que se dice y puede responder a su vez.

Se plantea así, una clara diferencia entre los sentidos de la vista y el oído, ya propuesta por Gadamer (1993): mientras que los seres humanos pueden cerrar los ojos para no ver aquello que sucede; resulta del todo imposible cerrar los oídos para no escuchar aquello que se dice; es verdad que la persona puede “hacerse de los oídos sordos” pero esto no impide el acto de escuchar (a menos claro que haya una deficiencia auditiva claramente establecida).

De esta manera, el lenguaje articulado, el que se puede escuchar, pone al descubierto la profundidad de las cosas ya que existe una clara diferencia entre lo que se dice y la forma en que se lo hace; aspecto que ha sido ampliamente trabajado por los teóricos de la comunicación humana (Watzlawick, Beavin, & Jackson, 1981) como la diferencia entre el conte-

nido y la forma, hasta el punto de que los seres humanos pueden soportar casi cualquier contenido, dependiendo de la forma en que esté dicho.

El lenguaje articulado está compuesto por palabras y también por gestos, miradas, tonos de voz, posturas del cuerpo; esta es la razón por la cual, muchas de las tradiciones de los pueblos se transmiten de forma oral. El mensaje de la tradición llega a cada persona a través del lenguaje que es “escuchado” y puede dejarse interpelar por el mismo. El lenguaje hablado tiene matices en tonos y secuencias, imposibles de conseguir en el lenguaje escrito, además, de que se ve acompañado por toda una serie de gestos y movimientos que son difíciles de representar de forma escrita.

Los docentes deben prestar atención a esta doble característica del lenguaje: la oral y la gestual. La primera transmite información y la segunda transmite datos valiosos acerca de aspectos esenciales como estados de ánimo, posturas psicológicas, actitudes, motivaciones, etc., que el estudiante posee y que contribuyen a mejorar o dificultar el proceso de aprendizaje (Roldán, y otros, 2013).

Esta dualidad del lenguaje apoya el presupuesto de que es formativo y lo es, en los dos niveles señalados: cuando transmite información, puesto que se amplía el conocimiento que poseen los estudiantes; y también en la forma en que se dicen las cosas, ya que contribuyen a una mejor gestión de emociones y actitudes.

De igual manera, las historias y experiencias contadas pueden tener mucho mayor impacto dependiendo de la forma en que se lo haga; la historia de los pueblos, sus costumbres, mitos y leyendas, toda su riqueza cultural y científica, solo es posible percibirla en forma verbal: es posible leer un cuento pero éste adquiere otro sentido y otros *matices* cuando es narrado.

De esta forma, el lenguaje forma, ya que aquel que narra la historia, que cuenta una anécdota, que describe una teoría o analiza un concepto tiene que encontrar la mejor forma para hacerlo. Un buen docente comprende esto a lo largo de su experiencia y matiza su discurso con preguntas, invitaciones a participar sobre un tema particular, aclaraciones acerca de una idea difícil o explicaciones sobre un concepto determinado (Carretero, 2009).

De igual manera, el estudiante también expresa en el lenguaje verbal y en el analógico sus dudas e incertidumbres, sus preguntas y cuestionamientos, sus temores y ansiedades y encuentra aclaraciones, respuestas y nuevas ideas que contribuyan a su crecimiento personal y profesional; es decir, docente y estudiantes participan activamente en un intercambio dialógico que facilita la construcción del conocimiento de tal forma que pueda ser más fácilmente aprehendido (De Zubiría, 2014).

En consecuencia, el lenguaje tiene una estructura particular que se revela en forma dual: da cuenta de la información relevante que se anali-

za respecto a un tema específico, pero mucho más importante, señala la relación entablada entre dos personas; en este caso, se trata de docentes y estudiantes. Ambos engranan sus lenguajes de tal modo que puedan alcanzar niveles significativos de mutua comprensión, tanto de sí mismos como del tema que están tratando. En este proceso, adquiere notoria relevancia la interpretación que se haga de los dos niveles del lenguaje, por lo que se aborda la cuestión de la hermenéutica.

Lenguaje y hermenéutica

El significado de la palabra brota del valor situacional de las palabras; es decir, que el lenguaje nace en una interacción:

La vida del lenguaje consiste en la continuación ininterrumpida del juego que empezamos a jugar cuando aprendimos a hablar [...] nadie fija el significado de una palabra y la capacidad lingüística no significa únicamente haber aprendido y saber utilizar los significados fijos de las palabras (Gadamer, 1992, p. 130).

173



Cuando dos personas conversan, hablan el mismo lenguaje, lo cual es necesario para alcanzar una cierta comprensión del tema que se esté tratando y de las acciones y reacciones de cada individuo presente en la interacción: “El ser y el mundo humano sólo existen en el lenguaje, ambos se dotan de sentido en una relación dialéctica, en la cual, el ser humano dota de sentido al mundo y, al tiempo, él mismo se humaniza en ese mundo al que ha dotado de sentido” (Arango, 2003, p. 41).

Sin embargo, cada persona también habla su propio lenguaje; razón por la cual, es necesario que un acuerdo se produzca para que haya comprensión mutua, ya que en la conversación, las personas se trasladan al mundo representativo del otro, de tal forma que se da una alternancia, hasta el momento en que comienza el juego del dar y tomar, lo cual constituye la verdadera conversación.

En esta búsqueda de acuerdo que se da en la conversación, el atender realmente al otro, implica validarlo como interlocutor y de ese modo atender e intentar entender lo que dice; sólo así, se puede colocar como meta el llegar al acuerdo en la cosa (Arango, 2003, p. 43).

Es importante considerar que el lenguaje tiene connotaciones distintas y permite un acceso a significados diversos; así, la experiencia hermenéutica enfrenta a docentes y estudiantes al desafío de mantenerse en caminos similares y no extraviarse cuando se escucha la voz de la tradición: el que escucha los textos debe mantener alejados ciertos elemen-

tos que pueden obstaculizar la comprensión de los mismos tales como la confusión en los términos usados, las traducciones deficientes acerca de las ideas de teóricos e investigadores que se han escrito en otros idiomas, las connotaciones diversas que ciertos términos tienen dependiendo del contexto en que se digan, etc.

Debido a esto, se considera que el lenguaje y la experiencia hermenéutica son especulativos ya que existen posibilidades infinitas planteadas por las palabras. El que desea hacerse comprender busca frases con las cuales hacerlo, que no son meros enunciados.

En el mismo sentido, la reflexión –fruto del lenguaje– también es especulativa, ya que no se traba en ideas fijas e inmutables, más bien cambia y se modifica con el pasar del tiempo, por lo que es importante diferenciar entre “hacer enunciados” y “decir lo que uno quiere decir” (Gadamer, 1993, p. 296). Los enunciados son construcciones que aparecen para ser usadas en determinados momentos. El enunciado:

Oculto con precisión metodológica el horizonte de sentido de lo que verdaderamente había que decir. Lo que queda es el sentido «puro» de lo enunciado. Esto es lo que pasa al protocolo. Pero en la medida en que ha sido reducido a lo enunciado, representa siempre un sentido ya desenfocado (Gadamer, 1993, p. 296).

En cambio, cuando una persona dice lo que quería decir, se mantiene una unidad de sentido que facilita la comprensión. De esta manera, se expresan aquellas cosas que, puede que nunca más se vuelvan a decir y se lo hace con una riqueza de expresión en la que la palabra expresa al conjunto del ser:

El que habla se comporta especulativamente en cuanto que sus palabras no copian lo que es, sino que expresan y dan la palabra a una relación con el conjunto del ser. [...] Incluso en la realización más cotidiana del hablar se hace así patente un rasgo esencial de la reflexión especulativa: la inasibilidad de lo que sin embargo es la reproducción más pura del sentido (Gadamer, 1993, p. 294).

Estos elementos son muy importantes para la educación ya que, tal como lo advierte Gadamer (1993), las ideas e incluso las reflexiones son especulativas en determinado momento puesto que revelan el mundo interno de conocimientos, experiencias y expectativas de cada actor.

De igual manera, la interpretación no es objetiva puesto que se refiere a un texto construido en un momento particular, del cual se conoce poca información contextual; al igual que hace referencia a un mundo construido desde la propia comprensión que el intérprete hace del texto analizado: “es inasible en su propio ser, y sin embargo, devuelve la imagen que se le ofrece” (Gadamer, 1993, p. 297).

Aspecto clave para comprender los textos escritos que los estudiantes trabajan que, pese a ser contruidos con ideas y conceptos de otros autores, siempre reflejan cierto grado de especulación, más o menos certera con referencia al tema que se analice. En este sentido, la hermenéutica revela su arista más importante, puesto que permite un acercamiento a la realidad del otro y una comprensión de los lenguajes usados, sin embargo, está sujeta a las condiciones particulares de aquel que hace la interpretación:

La interpretación tiene la estructura dialéctica de todo ser finito e histórico en cuanto que toda interpretación tiene que empezar por alguna parte e intentar superar la parcialidad que se introduce en ella con su comienzo. Hay algo que al intérprete le parece necesario que se diga y se haga expreso. En este sentido, toda interpretación es motivada y obtiene su sentido desde su nexo de motivaciones. Su parcialidad otorga a uno de los aspectos de la cosa una clara preponderancia, y para compensarla hay que seguir diciendo más cosas (Gadamer, 1993, p. 296).

La interpretación llega en otro momento diferente a aquel en el que el texto fue escrito o el mensaje dicho. La interpretación comienza donde el texto ha finalizado y la palabra ha concluido; constituye el punto de partida de una nueva comprensión:

Lingüística y comprensión tienen una relación esencial que se muestra especialmente en la relación entre tradición y lenguaje, y que consiste principalmente en que la tradición existe en el medio que es el lenguaje; por lo tanto, si la comprensión se realiza por la interpretación y ésta a su vez en el lenguaje y, si la tradición se realiza también en el lenguaje, “el objeto preferente de la interpretación es de naturaleza lingüística” y ello conlleva consecuencias hermenéuticas (Arango, 2003, p. 44).

La interpretación no es una reproducción sino una re-creación en la cual, el lenguaje es medio y fin a la vez del proceso de re-construcción. El intérprete intenta *asir* aquello que ha sido dicho, pero lo hace desde otro marco referencial. Este juego permite la emergencia de una nueva forma de ver aquello sobre lo que se está reflexionando o planteando en el texto y, constituye un movimiento dialéctico que contribuye al surgimiento de otros planteamientos, sin atreverse a afirmar que son nuevas ideas, puesto que toda reconstrucción comparte una doble naturaleza: lleva algo de la tradición que ha sido matizado por una nueva capa de color (Vergara, 2011).

El lenguaje es un elemento crucial, en el que el mundo y el yo se reúnen e integran en una totalidad única. El lenguaje presenta una estructura especulativa, nombra las cosas y las vuelve accesibles a la comprensión pero al mismo tiempo, lo que se vuelve accesible se ha convertido en tal, gracias a que ha sido nominado, *previamente*, por ese mismo lenguaje.

Este aspecto conduce la reflexión hacia una valoración estética del lenguaje; contribuye a un acercamiento casi poético al tema, puesto que es posible relacionar la interpretación y el uso del lenguaje con el concepto de lo bello: “Lo bello en sí, igual que lo bueno en sí está por encima de todo cuanto es” (Gadamer, 1993, p. 300).

Lo bello “tiene luz propia” (Gadamer, 1993, p. 302): es la luz la que permite la distinción y apreciación de las cosas. De igual manera, se dice que “se hizo la luz” cuando hay una respuesta que ha sido encontrada o incluso se dice que “vio la luz” cuando alguien encuentra una salida en una situación difícil.

Esta misma metáfora se puede usar en la docencia puesto que el docente “ilumina” el mundo de sus estudiantes, “introduce luz” en la vida ajena, a través de las palabras, que facilitan la mutua comprensión entre ambos. Así, la luz permite alcanzar la belleza y Gadamer (1993) hace referencia incluso a la historia del Génesis, en la cual, se vincula la luz con la palabra, puesto que Dios habló por primera vez, cuando dijo “Hágase la luz” y la palabra tiene efecto creador, puesto que “la luz se hizo”. Pero también la reflexión de Gadamer (1993) alcanza el hecho de que todos los seres humanos comparten una “chispa divina” en su ser, a través de su historicidad, que es narrada, tanto a nivel individual como colectivo.

De esta manera, y con esta metáfora Gadamer (1993) sostiene que la experiencia hermenéutica es parte del campo de lo bello porque constituye una *auténtica experiencia*, saca a la luz aquello que estaba oculto en las sombras de un texto o de un mensaje.

Por lo tanto, la comprensión permite poner luz sobre la experiencia, puesto que vincula al que comprende con aquello que es comprendido en función del lenguaje y de la interpretación de lo sucedido. La hermenéutica favorece esta comprensión y, cuando se alcanza ésta, en forma certera, se la puede considerar como un acercamiento a lo bello:

Lo que nos sale al encuentro en la experiencia de lo bello y en la comprensión del sentido de la tradición tiene realmente algo de la verdad del juego. En cuanto que comprendemos estamos incluidos en un acontecer de la verdad, y cuando queremos saber lo que tenemos que creer, nos encontramos con que hemos llegado demasiado tarde. En consecuencia, es seguro que no existe comprensión libre de todo prejuicio, por mucho que la voluntad de nuestro conocimiento deba estar siempre dirigida a escapar al conjuro de nuestros prejuicios (Gadamer, 1993, p. 308).

Y con estas palabras se finaliza la reflexión acerca de la hermenéutica, destacando este rasgo de belleza que existe en la comprensión que se alcanza como fruto de un acercamiento a las demás personas, gracias al lenguaje.

Conclusiones

Se ha planteado el lenguaje como experiencia del mundo, es el medio por excelencia para lograr una articulación entre personas y también entre pensamientos. Se destaca así, sus características esenciales que contribuyen a describir y, en consecuencia, a asir las particularidades de la existencia del ser humano.

El lenguaje tiene una estructura particular lo que determina que cada idioma estructure la experiencia de forma distinta. Cosa similar ocurre con las diversas ciencias que también poseen enunciados distintos. Sin embargo, existe una mutua pertenencia entre sujetos y lenguajes, ya que unos aprenden palabras en idiomas específicos y así, estructuran también su experiencia y, a su vez, el idioma permite la interacción y comunicación entre las personas.

No se puede separar el lenguaje de la experiencia hermenéutica ya que el discurso tiene un nivel especulativo, razón por la cual, es importante alcanzar una correcta interpretación del mismo. Cuando esto se logra, las personas se acercan a una experiencia de belleza puesto que se ha captado y, mejor aún, se ha comprendido la experiencia de otra persona, aunque:

Es seguro que no existe comprensión libre de todo prejuicio, por mucho que la voluntad de nuestro conocimiento deba estar siempre dirigida a escapar al conjuro de nuestros prejuicios...[...] Lo que no logra la herramienta del método tiene que conseguirlo, y puede realmente hacerlo, una disciplina del preguntar y el investigar que garantice la verdad (Gadamer, 1993, p. 308).

Todos estos elementos tienen consecuencias para la docencia, ya que docentes y estudiantes poseen lenguajes diversos; comprenden el mundo de forma diferente. Ambos protagonistas de este proceso deben acercarse mutuamente y considerar estas diferencias e interpretarlas de forma adecuada, para colaborar en la construcción de un diálogo productivo que facilite el aprendizaje.

Una parte importante de este proceso, es el arte de preguntar y responder de forma pertinente, de tal forma que surja un entramado conceptual válido para estudiantes y docentes, que facilite su mutua comprensión.

Bibliografía

ARANGO, Ana Lucía

- 2003 El papel del lenguaje en la propuesta hermenéutica de Gadamer. *Revista Académica e Institucional de la Universidad Católica Popular de Risaralda*, 1, 40-52. Pereira: UCPR.



- AUSUBEL, David
2002 *Adquisición y retención del conocimiento: una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Paidós.
- BALBI, Juan
2004 *La mente narrativa. Hacia una concepción post-racionalista de la identidad personal*. Buenos Aires: Paidós.
- BISQUERRA, Rafael
2012 *Educación emocional y bienestar*. España: Wolters-Kluwe.
- CAMPILLO, Domènec, & GARCÍA, Elena
2005 Origen y evolución del lenguaje. *Revista de Neurología*, S5-S10.
- CARRETERO, Mario
2009 *Constructivismo y educación*. Buenos Aires: Paidós.
- DE ZUBIRÍA, Julián
2014 *Los modelos pedagógicos*. México: Nueva Editorial Iztaccihuatl.
- GADAMER, Hans-Georg
1992 *Verdad y Método II*. Salamanca: Sígueme.
1993 *Verdad y Método*. Salamanca: Sígueme.
- GUIDANO, Vittorio
1999 *El modelo cognitivo post-racionalista. Hacia una reconceptualización teórica y crítica*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- LINARES, Juan Luis
1996 *Identidad y narrativa. La terapia familiar en la práctica clínica*. Barcelona: Paidós.
- MYERS, David
2006 *Psicología: El pensamiento y el lenguaje*. Buenos Aires: Editorial Médica Panamericana.
- PAPALIA, Diane, WENDKOS, Sally, & DUSKIN, Ruth
2005 *Desarrollo humano*. México: McGraw-Hill.
- PIAGET, Jean
1976 *Psicología del niño*. Madrid: Morata.
2007 *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Barcelona: Ares y Mares.
- RICE, Philip
2010 *Desarrollo Humano. Estudio del Ciclo Vital*. México: Pearson.
- ROLDÁN, Cristina, FUENTES, María Teresa, CATALÁN, Daniel, MUÑOZ, Miguel, GONZÁLEZ, Raquel, PÉREZ, Noelia, & FERNÁNDEZ, Fernando
2013 Comunicación no verbal en la docencia. *Revista Española de Comunicación en Salud*, 54-64. España.
- VERGARA, Fernando
2011 Gadamer y la hermenéutica de la comprensión dialógica: historia y lenguaje. *Revista de Filosofía*, 74-93.
- WATZLAWICK, Paul, BEAVIN, John, & JACKSON, Don
1981 *Teoría de la Comunicación Humana*. Barcelona: Herder.

Fecha de recepción de documento: 15 de marzo de 2016

Fecha de aprobación de documento: 5 de mayo de 2016

EL APRENDIZAJE DEL LENGUAJE Y LOS SABERES NECESARIOS PARA LA EDUCACIÓN DE HOY

Learning the language and required knowledge for the education of today

SANDRA ELIZABETH CARBAJAL GARCÍA*
Universidad Central del Ecuador/Ecuador
sandritacarbalajgarcia@gmail.com

Resumen

El artículo aborda el tema del aprendizaje de la lengua en relación con los saberes necesarios para la educación de hoy y el futuro. Se reflexiona en la función del lenguaje como parte de la formación del ser humano y su ascenso a la generalidad. El lenguaje se inscribe en la dimensión espiritual de la vida como forma de conocimiento de las ciencias humanas y se concibe, en el marco de la complejidad, como dominio cognitivo que desde una perspectiva multidimensional compete a los diversos factores de la vida humana; por eso, el lenguaje constituye un saber pertinente para la educación superior. Se considera a la comprensión intelectual e intersubjetiva como vía de dilucidación de la realidad y del texto literario para contravenir los altos niveles de incomprensión que caracterizan al mundo moderno. Se explica también el proceso de la producción de significados en relación con los derechos del buen vivir. A partir de las demandas educativas del tercer milenio, la educación y el aprendizaje del lenguaje han de responder a la nueva noción de desarrollo humano sostenible. En estos procesos de aprendizaje se indagan problemáticas humanas contextualizadas en la realidad social, económica, lingüística, cultural de los estudiantes. Así se abordan, por ejemplo, hegemonías de poder en relación con problemáticas del buen vivir como: la inclusión, equidad, los derechos humanos, la identidad. Por lo anterior, el lenguaje es factor primordial en la producción de significados del mundo y conduce al desarrollo de las facultades humanas, a la asimilación de la cultura y a la convivencia en sociedad.

Palabras claves

Lenguaje, literatura, comprensión, complejidad, concepto, significado.

Forma sugerida de citar: Carbajal, Sandra (2016). El aprendizaje del lenguaje y los saberes necesarios para la educación de hoy. *Sophia: colección de Filosofía de la Educación*, 20(1), pp. 177-194.

* Magíster en Literatura Hispanoamericana y Ecuatoriana, Magíster en Educación Superior, Licenciada en Ciencias de la Educación, especialidad Idioma Español y Literatura. Experiencia docente en Bachillerato Internacional y en desarrollo de proyectos educativos. Escritora de textos académicos y literarios. Docente de la Facultad de Comunicación Social de la Universidad Central del Ecuador.

Abstract

The article addresses the issue of learning the language in relation to the necessary knowledge for the education of today and the future. It is considering the role of language in the formation of the human being and its promotion to the generality. The language is part of the spiritual dimension of life and a form of knowledge of human sciences. The language is conceived within the framework of complexity as cognitive domain that, from a multidimensional perspective, affect to the various factors of human life; therefore, the language is a relevant knowledge of the higher education. The intellectual and inter-understanding are considered as a way of elucidating the reality and the literary text and a form of contravening the high levels of misunderstanding that characterize the modern world. The article addresses too the process of production of meanings in relation to the rights of good living. From the educational demands of the third millennium, the education and the language learning must respond to the new concept of sustainable human development. In these learning processes it is necessary approach human problems in social, economic, linguistic, and cultural reality of the students. The teacher can board, for example, hegemonies of power in relation to issues of human rights, inclusion, equity, identity. Therefore, language is a primary factor in the production of meaning about the world and leads to the development of human resources, to the assimilation of culture and the coexistence in society.

180



Keywords

Language, literature, understanding, complexity, meaning.

Introducción

El lenguaje es expresión del pensamiento y de la intimidad del yo, de sus deseos y pasiones, sus quebrantos y gozos. Surge de las profundidades del espíritu humano, por eso la palabra es poder que comunica y transforma.

Reflexionar en el aprendizaje de la lengua y los saberes necesarios para la educación de hoy, objetivo del presente artículo, nos orienta a valorar el rol del lenguaje en la formación del ser humano, formación entendida como el ascenso del hombre a un estado más elevado, en virtud de su parte espiritual y racional. De ahí se plantea la necesidad de enseñar la comprensión a través de la lengua, problema del que parte la presente investigación, como un reto de la educación de hoy, para contrarrestar el desmesurado progreso de la incompreensión.

El lenguaje es herramienta de la comprensión, dominio de conocimiento vital para la gestión pertinente del conocimiento; por eso, se asume a este, en el marco de la complejidad, desde una perspectiva multidimensional; es decir, inscrito en el contexto de la vida humana, en la dimensión social, afectiva, racional, histórica, psíquica, etc.

El lenguaje es factor clave en la producción de significados del mundo y en el ejercicio de los derechos del buen vivir; conduce al desarrollo de las facultades humanas, a la asimilación de la cultura y a la convivencia en sociedad. De ahí que el ejercicio interpretativo, a través del lenguaje, abre un horizonte esplendoroso en el sendero de la adquisición de conceptos y producción de significados. Por eso, reflexionar en el aprendizaje del len-

guaje es de gran relevancia para asumir los retos de la educación de hoy y del futuro. Se procura así aportar al debate académico en torno al lenguaje como dominio de conocimiento que se inscribe en las múltiples dimensiones de la vida humana, idea que se sustenta en este artículo.

En la primera parte del artículo se reflexiona en el lenguaje en el espacio del espíritu donde adquiere un amplio significado para la formación del ser humano. Se aborda al lenguaje y la literatura en el marco de los siete saberes necesarios planteados por Edgar Morín (2003), donde se enfatiza la enseñanza de la comprensión e interpretación como una necesidad vital para la interacción social. Se plantea también al lenguaje como dominio de conocimiento en el marco de la complejidad y la pertinencia de los saberes de la educación superior, lo que significa concebirlo de manera multidimensional, como unidad compleja que concierne a los múltiples factores de la vida humana.

En una segunda parte se relaciona al lenguaje con los derechos del buen vivir, donde éste adquiere valor para la producción de significados del mundo y la generación de nuevos conocimientos.

En la tercera parte se expone el proceso de la adquisición de conceptos, con fundamento en los aportes de Edgar Morín, como producto de la experiencia psíquica del sujeto, donde cobra relevancia el ámbito cultural. Se explica este curso a través de dos principios del pensamiento complejo: el holográfico y el del bucle recursivo.



El lenguaje en la dimensión espiritual de la vida humana

El lenguaje emerge de las profundidades de la génesis humana, con las primeras expansiones del pensamiento y también en el espacio del espíritu humano. El espíritu es la constitución interna abstracta, existencia interior que proclama un modo de sentir y de ser, de percibir y relacionarse con el mundo exterior; intimidad del yo que en relación dual con lo corpóreo, conforman la unidad del ser humano.

A partir de los enunciados de los grandes filósofos de la Antigüedad y de contemporáneos como María Zambrano (2003), se puede afirmar que el lenguaje habita en el fondo del espíritu o el alma humana. De ahí brota y se humaniza en la palabra. La palabra adquiere poder, poder que comunica con el enigma de lo cognoscible y va más allá, inclusive, de lo descriptible. Por eso, se concibe al lenguaje en la dimensión espiritual de la vida humana.

En este contexto, el lenguaje alcanza un carísimo sentido humano pues se lo concibe, en el ámbito de la tradición humanista, como forma de conocimiento operante de las ciencias del espíritu o ciencias humanas.

Gadamer encuentra el fundamento vital de estas ciencias en el concepto de *formación*, y siguiendo a Hegel, reconoce que la filosofía y también las ciencias del espíritu, tienen en la *formación* la condición de su existencia pues “el ser del espíritu está esencialmente unido a la idea de la formación” (1977, p. 41).

Gadamer reconoce en la *formación* el punto donde más claramente se hace perceptible lo profundo de la vida espiritual pues se refiere a un estado más elevado e interior, como modo de percibir que se derrama sobre la sensibilidad y el carácter (1977, p. 39). El pensador alemán considera al ser humano en constante ruptura con su propiedad natural, particularidad, a lo que llama “ascenso a la generalidad”.

El hombre se caracteriza por la ruptura con lo inmediato y natural que le es propia en virtud del lado espiritual y racional de su esencia. Por este lado, él no es por naturaleza lo que debe ser... la formación como ascenso a la generalidad es una tarea humana (Gadamer, 1977, p. 41).

En este sentido, el lenguaje es facultad humana de interés a la formación pues viabiliza la comunicación e interrelación social a través del paso al pensamiento y conocimiento, y también a la regulación de la conducta humana. Las posibilidades de interrelación social que procura el lenguaje lo convierten en uno de los dominios que rige el proceso de formación del individuo en todos los niveles de educación:

Cada individuo que asciende desde su ser natural hacia lo espiritual, encuentra en el idioma, costumbres e instituciones de su pueblo una sustancia dada que debe hacer suya de un modo análogo a como adquiere el lenguaje. En este sentido, el individuo se encuentra constantemente en el camino de la formación y de la superación de su naturalidad, ya que el mundo en el que va entrando está conformado humanamente en el lenguaje y costumbres (Gadamer, 1977, p. 43).

Edgar Morín manifiesta que “el ser humano produce dos tipos de lenguajes a partir de su lengua: uno es el lenguaje racional, empírico, práctico, técnico; y el otro es el simbólico, mítico, mágico” (1998, p. 41). Manera de comprender al ser humano en su condición racional y espiritual, en correspondencia con lo objetivo y subjetivo de su naturaleza. Con la razón, se intenta precisar y denotar el mundo y sus significados de manera lógica y objetiva. Pero la razón pura no basta, es la proposición de la filosofía de Ortega y Gasset que contribuye a dilucidar esta idea.

Noelia Bueno Gómez (2007, p. 4) analiza el pensamiento de Ortega y Gasset en torno a la dificultad de pensar la realidad, el mundo objetivo, sin el hombre, ni a éste, en el sentido de su espiritualidad, sin la realidad que lo conforma. De esta manera establece una analogía entre el

pensamiento de Ortega y Gasset con el de Nietzsche que constituye una constante en la filosofía del español.

La relación realidad-hombre se corresponde a la de hombre e idea, pues Nietzsche, manifiesta Noelia Bueno Gómez (2007, p. 4), asegura que la idea precisa del hombre así como este urge a la vez de la idea. En el plano lingüístico, y a partir de la traslación de los conceptos anteriores, se puede afirmar que, de la misma manera, el lenguaje precisa del hombre así como éste apremia también al lenguaje.

El pensamiento de Ortega y Gasset es valioso en la concepción de la vida como “quehacer”, en ejercicio del pensamiento y la razón, pues “no puede suplantar a la vida: la cultura del intelecto abstracto no es, frente a la espontánea, otra vida que se baste a sí misma y pueda desalojar a aquella” (Cerezo, 1991, p. 29).

Cerezo, en introducción a la *Antología* de la obra de Ortega y Gasset, intenta explicar el enigma de la vida a la luz de los postulados del pensador y toma como fundamento el vínculo del accionar del filósofo con la problemática del español y de España. Ortega y Gasset insiste en el sometimiento de la razón a la vitalidad. De ahí su filosofía de la razón vital, donde surge el concepto de espontaneidad que comprende la afirmación del ser humano en su individualidad y del yo en las circunstancias, sin que le reste significado a la razón. Hay que recalcar que a través del lenguaje se exterioriza dicha individualidad y es un medio por el cual el ser humano afirma su propio yo en camino a su realización vital.

La vida no es, sin más ni más, el hombre, es decir, el sujeto que vive, sino que es el drama de ese sujeto al encontrarse teniendo que bracear, que nadar náufrago en el mundo (Ortega y Gasset, 1933, p. 34).

En concordancia con el sentido vital expresado en la filosofía de Ortega y Gasset, se encuentran los manifiestos de Hans-Georg Gadamer en relación con el lenguaje en el plano de la comprensión e interpretación. Gadamer manifiesta que “comprender una lengua no es por sí mismo todavía ningún comprender real, y no encierra todavía ningún proceso interpretativo, sino que es una realización vital. Pues se comprende una lengua cuando se vive en ella” (1977, p. 463). La comprensión, a través del lenguaje, es realización vital, quehacer que según los manifiestos de Ortega y Gasset es pensamiento y “avidez de albor de las cosas” (Cerezo, 1991, p. 29).

Ahora bien, concebir al lenguaje en la dimensión espiritual del ser humano, como vía para su realización vital, conlleva a la necesidad de abordar su aprendizaje como saber necesario para la educación de hoy y el futuro.

El lenguaje y los saberes necesarios para la educación de hoy y del futuro

Entre los siete saberes necesarios para la educación del futuro, señalados por Edgar Morín (2003), enseñar la comprensión es el camino de dilucidación de las paradojas que envuelven la vida. En un mundo donde la comunicación se desenvuelve de manera vertiginosa y el ser humano transita por redes de comunicación cada vez más dinámicas, la comprensión es una necesidad latente para la vida en sociedad.

Dice Morín que “hay grandes y múltiples progresos de la comprensión, pero los progresos de la incomprensión parecen aún más grandes” (2003, p. 88). Hoy más que nunca asistimos al exorbitante problema de la incomprensión, por lo que la educación se plantea el reto de dar respuesta al gran enigma de la discrepancia y la contradicción. El lenguaje se presenta como la vía de realización vital para la comprensión del sujeto, consigo mismo, con los demás, con el mundo en el que habita, porque la comprensión humana trasciende los horizontes de la ciencia y alcanza al ser humano también en su naturaleza espiritual.

Morín plantea la existencia de dos comprensiones: la intelectual u objetiva, y la comprensión humana intersubjetiva. El sentido de la comprensión planteada por Morín significa, en todo caso, *aprehender en conjunto, com-prehendere*, asir en conjunto el texto y su contexto, las partes y el todo, lo múltiple y lo individual (2003, p. 89).

La primera comprensión se desenvuelve en plano de la inteligibilidad y se muestra en la habilidad cognitiva de la explicación. “Explicar es considerar lo que hay que conocer como es un objeto y aplicarle todos los medios objetivos del conocimiento. La comprensión es obviamente necesaria para la comprensión intelectual u objetiva” (2003, p. 89).

En este sentido, la lengua constituye objeto de conocimiento que tiene como fin la interacción humana. Formación en el campo de las habilidades intelectuales del lenguaje para la comunicación: leer, escuchar, escribir, hablar. Así se revela la tradicional preeminencia de los contenidos lingüísticos en la educación formal, comprensión objetiva necesaria pero que resulta, en sí misma, escasa en los saberes necesarios para la educación de hoy y el futuro.

La segunda comprensión se desenvuelve en el sentido humano del lenguaje y trasciende la explicación. La comprensión humana intersubjetiva señala el ámbito espiritual del lenguaje que facilita, (permite, favorece) la comprensión entre las personas en horizontes de solidaridad, de identificación con el otro y firme quiebre con la particularidad del sujeto en ascenso a la generalidad, lo múltiple, el contexto y el todo.

Esta comporta un conocimiento del sujeto. Si veo un niño llorando, lo voy a comprender sin medir el grano de salinidad de sus lágrimas y, encontrando en mí mis angustias infantiles, lo identifico conmigo y me identifico con él. Las demás personas se perciben no solo objetivamente, sino como otro sujeto con el cual uno se identifica y que uno identifica en sí mismo (Morín, 2003, p. 89).

Las dos comprensiones señaladas por Morín acontecen en el plano literal y simbólico del mensaje, o en la oposición entre lengua y poesía. A la lingüística le corresponde el campo de la lengua y a la literatura el de la poesía. La lengua revela la comprensión intelectual y objetiva, fundamento de la comprensión humana intersubjetiva o interpretación.

En la literatura se manifiesta la interpretación, realización de la comprensión a criterio de Hans-Georg Gadamer, pues con el empleo artístico del lenguaje se infringe la linealidad de la lengua y se da paso a la flexibilidad y multiplicidad de significados. Así, la comprensión humana intersubjetiva corresponde a la interpretación:

El lenguaje es el medio universal en el que se realiza la comprensión misma. La forma de realización de la comprensión es la interpretación... Todo comprender es interpretar y toda interpretación se desarrolla en el medio de un lenguaje que pretende dejar hablar al objeto y es al mismo tiempo el lenguaje propio de su intérprete (1977, p. 467).

La interpretación suscita la apertura del intelecto hacia un sistema de símbolos que conlleva al sujeto o intérprete a la representación de conceptos, creencias, hechos. En dicho sistema de símbolos, el lenguaje soporta la representación de otras realidades que traspasan el entorno cognoscible y conducen hacia lo incognoscible. En este ámbito opera la metáfora, figura retórica del pensamiento, que constituye la traslación del sentido, la ruptura de la linealidad del lenguaje, la transmutación de los significados, por lo que “es un indicador de una no linealidad local en el texto o en el pensamiento, es un indicador de apertura del texto o del pensamiento hacia diversas interpretaciones o reinterpretaciones, hacia la resonancia con las ideas personales de un lector o interlocutor” (Knyazeva y Kurdyumov citado en Morín, 2002, p. 95).

Si se analiza la función de la metáfora en el texto literario se puede reconocer en la literatura, arte de la palabra, el espacio del simbolismo, pues es ahí donde el lenguaje se aparta de la norma lingüística y netamente comunicativa. En literatura, el lenguaje aporta nuevas significaciones del ser humano frente a la vida, al mundo y en la interrelación con sus semejantes. De ahí la oposición entre lengua y poesía expresada anteriormente.

En un ejercicio interpretativo del texto literario se evidencia la oposición anterior sobre la base de la metáfora. En el poemario *Patente*

de Corza, de Sonia Manzano Vela, poeta ecuatoriana contemporánea, se lee: “Yo era el mar flotando a la deriva / en el ojo revulsivo de la sorda tormenta” (2000, p. 297).

En el título de la obra se puede descifrar que *Patente de Corza* presenta una analogía con un documento utilizado durante la Edad Media y Edad Moderna, “Patente de corso”. Este salvoconducto concedía al propietario el consentimiento para atacar barcos y pueblos enemigos. Se presenta así la idea de permisibilidad. *Corza* se refiere, según el Diccionario de la Lengua Española, a la hembra del corzo, animal de naturaleza libre pues existe la creencia de que la corza, cuando se siente amenazada, prefiere morir a perder su libertad. El sentido del poemario se construye a partir de la traslación de dos significados: patente y corza. *Patente de corza* sugiere el concepto del ser humano, en este caso mujer, en defensa de su libertad.

La metáfora *Yo era el mar flotando a la deriva / en el ojo revulsivo de la sorda tormenta* comporta la traslación del significado lingüístico manifestado en la idea de mar, “masa de agua salada que cubre la mayor parte de la superficie de la Tierra¹”, comprensión intelectual u objetiva.

La metáfora *ojo revulsivo de la sorda tormenta* conduce al lector a la interpretación o comprensión humana intersubjetiva. El *ojo revulsivo* no puede ser explicado en el campo de la comprensión intelectual, pues en el conocimiento de la realidad la tormenta no tiene ojos.

En la comprensión humana intersubjetiva o proceso hermenéutico de Hans-Georg Gadamer se puede apreciar, en la metáfora anterior, al sujeto en el drama de la vida, al “encontrarse teniendo que bracear, que nadar náufrago en el mundo”, en palabras de Ortega y Gasset.

La metáfora literaria establece una comunicación analógica entre realidades muy alejadas y diferentes, que permite proporcionarle intensidad afectiva a la inteligibilidad que aporta. Al provocar ondas analógicas, la metáfora supera la discontinuidad y aislamiento de las cosas. Con frecuencia aporta precisiones que el lenguaje puramente objetivo o denotativo no puede aportar (Morín, 2002, p. 96).

Como se ha podido analizar, el lenguaje se inscribe en la dimensión espiritual del sujeto pero también en el espacio racional del pensamiento. El lenguaje es objetividad y comprensión intelectual y es, a la vez, subjetividad humana que involucra el entendimiento entre seres humanos. Desde esta perspectiva y concepción del lenguaje se ha de afrontar la tarea de la formación y la comprensión como caminos de dilucidación de los grandes enigmas y problemáticas que envuelven la existencia humana para asumir así los retos de la educación de hoy. Por todo esto, es necesario abordar el aprendizaje de la lengua en función de las necesidades de la sociedad como forma de responder a la nueva noción de desarrollo social

y a la pertinencia de los saberes en la educación superior. A continuación se abordará el aprendizaje de la lengua en relación con los retos de la educación superior.

Los retos de la educación superior y el aprendizaje de la lengua

Federico Mayor Zaragoza, Director General de la UNESCO, en el ocaso del siglo XX, manifestó que uno de los desafíos de la educación del futuro será el de modificar nuestro pensamiento de manera que enfrente la complejidad creciente, la rapidez de los cambios y lo imprevisible que caracterizan nuestro mundo (Morín, 2003, pp. 9-10). Su manifiesto se orienta a la reconsideración de la organización del conocimiento que significa “derribar las barreras tradicionales entre las disciplinas y concebir la manera de unir lo que hasta ahora ha estado separado” (Morín, 2003, pp. 9 -10).

En el marco del proyecto transdisciplinario, Educación para un Futuro Sostenible, y el enunciado del Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible (DESD, 2005-2014), que concibe a la educación como instrumento idóneo para forjar valores, competencias y conocimientos hacia la construcción de sociedades sostenibles, la educación de hoy emprende desafíos emanados de la “nueva noción del desarrollo humano sostenible” (Morín, 2003, p. 13).

En el fundamento de la idea madre de desarrollo se haya el gran paradigma occidental de progreso... El desarrollo tiene dos aspectos. Por una parte, es un mito global en el que las sociedades que llegan a industrializarse alcanzan el bienestar, reducen sus desigualdades extremas y facilitan a los individuos el máximo de felicidad del que puede dispensar una sociedad. Por otra parte, es una concepción reduccionista, en la que el crecimiento económico es el motor necesario y suficiente de todos los desarrollos sociales, psíquicos y morales. Esta concepción tecnoeconómica ignora los problemas humanos de la identidad, comunidad, solidaridad y cultura (Morín, 2005, p. 75).

La educación del tercer milenio demanda una reforma educativa que permita replantear las políticas y programas de estudio de las instituciones educativas, en todos los niveles y en cada país, para responder a una nueva noción de desarrollo sostenible en sus tres componentes: ecológico, económico y social. Esta reforma constituye una imperiosa necesidad en el mundo de hoy, donde, como academia, hay que sustentar la calidad de los procesos formativos para responder “al nuevo ethos académico que surge de la pertinencia de la oferta académica con las necesidades de los modelos de la sociedad y la educación superior” (Larrea, 2014, p. 16).

En Ecuador, la reforma educativa confronta una planificación basada en dominios académicos que, según el artículo 79 del Reglamento de Régimen Académico de la Ley Orgánica de Educación Superior, se entiende como “fortalezas científicas, tecnológicas, humanísticas y artísticas demostradas por una Institución de Educación Superior, con base en su trayectoria académica e investigativa, personal académico altamente calificado, infraestructura científica y gestión pertinente del conocimiento” (CES, 2015, p. 37). Los dominios académicos contemplados en la reforma educativa se presentan en correspondencia con la gestión pertinente del conocimiento que constituye un estándar de calidad para las carreras de educación superior.

Los dominios de conocimiento responden a la pertinencia de los saberes en el contexto de la complejidad del conocimiento porque “el conocimiento pertinente debe enfrentar la complejidad” (Morín, 2003, p. 39).

Un conocimiento pertinente es “capaz de situar toda información en su contexto y, si es posible, en el conjunto en el que esta se inscribe” (Morín, 2002, p. 15). De esta manera se presenta el lenguaje en el ámbito humano y en la dimensión social. Los procesos comunicativos suceden en la interacción social entre los sujetos, es ahí donde el lenguaje comporta otras dimensiones de la vida humana, como lo afectivo, psíquico, biológico, económico, etc. Esta concepción se enmarca en los postulados de la filosofía de la complejidad desarrollada por Edgar Morín.

Complexus significa lo que está tejido junto; en efecto, hay complejidad cuando son inseparables los elementos diferentes que constituyen un todo (como el económico, el político, el sociológico, el psicológico, el afectivo, el mitológico) y que existe un tejido interdependiente, interactivo e inter-retroactivo entre el objeto de conocimiento y su contexto, las partes y el todo, el todo y las partes, las partes entre ellas. Por esto, la complejidad es la unión entre la unidad y la multiplicidad (Morín, 2003, p. 39).

En el marco de la complejidad, el estudio del lenguaje se inserta en los procesos educativos como dominio cognitivo que se expande por amplios horizontes de comprensión e interpretación del texto en el contexto, de la parte en el todo, de lo particular hacia lo general, y viceversa; es decir, en la concepción de los procesos comunicativos desde la multiplicidad de perspectivas, en el contexto económico, político, cultural, afectivo, entre otros, donde se desenvuelve el sujeto de la comunicación.

En el contexto científico, tecnológico y económico asistimos a lo que Edgar Morín llama el revés de la trama, que consiste en afrontar los problemas vitales desde la otra cara, la que ha permanecido velada y que ahora revela los vicios y males a los que nos hemos sometido.

La ciencia, la técnica y el desarrollo económico, que parecían ser el motor de un progreso seguro, revelan sus ambivalencias... El revés del desarrollo significa que la carrera por el crecimiento cuesta la degradación de la calidad de vida, y este sacrificio obedece solo a la lógica de la competitividad (Morín, 2005, p. 77).

En este contexto, el lenguaje se presenta en las múltiples dimensiones de la comunicación humana donde su aprendizaje adquiere significado en la formación personal y para la socialización del individuo, es decir para su vida en comunidad. En el sentido multidimensional, en concordancia con Morín, se concibe al lenguaje como unidad compleja en paralelismo con el ser humano, en su existencia biológica y psíquica, racional y afectiva, económica y social.

El ser humano es a la vez biológico, psíquico, social, afectivo, racional. La sociedad comporta dimensiones históricas, económicas, sociológicas, religiosas. El conocimiento pertinente debe reconocer esta multidimensionalidad e insertar allí sus informaciones... la dimensión económica, por ejemplo, está en inter-retroacciones permanentes con todas las otras dimensiones humanas; es más, la economía conlleva en sí, de manera holográfica: necesidades, deseos, pasiones humanas, que sobrepasan los meros intereses económicos (Morín, 2003, p. 38).

189



A partir del concepto de multidimensionalidad se concibe al lenguaje como dominio de la comprensión e interpretación de los saberes y experiencias en todos los contextos de la vida humana, lo que convierte al aprendizaje de la lengua en factor clave para la formación del individuo en el tercer milenio. En este ámbito, el lenguaje se presenta como vía de producción de significados para la construcción de nuevos conocimientos, base para el buen vivir de los ciudadanos. De esta manera, se abordará al lenguaje en la producción de significados, en el marco de los derechos del buen vivir.

El aprendizaje del lenguaje y la literatura en el contexto de la producción de significados y el ejercicio de los derechos del buen vivir

El buen vivir se presenta como un concepto que comprende una visión de mundo centrada en el ser humano y éste a la vez como parte de su entorno natural y social. El Gobierno ecuatoriano actual ha prescrito el Plan Nacional para el Buen Vivir 2013- 2017, con principios, objetivos y núcleos potenciadores del buen vivir, orientado hacia la “revolución pa-

radigmática” o “reforma del pensamiento”, tal como lo menciona Edgar Morín (2003, p. 36).

El esfuerzo que se realiza para el mejoramiento de la productividad de los factores en la economía ecuatoriana corresponde a una necesidad impostergable, transversal a todos los sectores e indispensable para la efectiva transición hacia una economía generadora de alto valor agregado y tecnología, sobre la base del conocimiento y el talento humano (SENPLADES, 2013, p. 77).

El aprendizaje del lenguaje constituye factor clave en la *formación* que, tal como se explicó anteriormente, es donde se hace perceptible lo profundo de la vida espiritual. Los derechos del buen vivir demandan la formación de seres humanos competentes en la producción de significados del mundo. El sujeto que aprende es actor de los procesos educativos cuando estos se centran en el ser humano y en su capacidad de construir significados. Estos significados implican la producción de nuevos conocimientos, transición hacia una economía generadora que, en correspondencia con lo humano, se contextualicen en la realidad local, nacional, regional y mundial. Aquí se inscribe el aprendizaje del lenguaje en concordancia con una visión de mundo centrada en el ser humano y en la realidad que lo envuelve.

Hay que recordar que los derechos humanos son parte sustantiva del Plan Nacional del Buen Vivir 2013-2017, y que la Constitución de la República del Ecuador, en la Sección Quinta, Art. 26, dice que la educación es “un derecho de las personas a lo largo de su vida y un deber ineludible e inexcusable del Estado” (2008, p. 23), y la señala como condición indispensable para el buen vivir. Por otro lado, en el segundo eje programático del Plan Nacional: derechos, libertades y capacidades para la construcción de Buen Vivir, se inscribe el objetivo 3: mejorar la calidad de vida de la población (Plan Nacional del Buen Vivir, 2013, p.17).

El ámbito educativo constituye el escenario propicio para la participación de la población en el mejoramiento de la productividad a través de la incorporación de nuevos actores que incidan positivamente en la educación de la ciudadanía como vía para el mejoramiento de su calidad de vida. De esta manera, el Estado y la sociedad son beneficiados económicamente por el desarrollo del conocimiento, pues la educación garantiza no solamente el sustento económico, productivo y financiero para el buen vivir, sino que promueve la realización del ser humano como caución de su progreso y felicidad.

El Gobierno ecuatoriano ha propuesto la transformación de la estructura productiva del país a través de lo se conoce como la economía del conocimiento que consiste en transformar los recursos no renova-

bles, como el conocimiento, en inagotables (Plan Nacional del Buen Vivir, 2013, p. 292) Se trata de compartir y repartir el conocimiento, objetivo 10 del Plan Nacional del Buen Vivir, para que se multiplique y crezca. El aprendizaje de la lengua, en este contexto, responde a los problemas y necesidades del contexto cognitivo, social y cultural del país al posibilitar la sociabilización del conocimiento para su multiplicación y desarrollo.

El principal problema que aborda la educación en el país es la desigualdad y la pobreza que en concordancia con el Plan Nacional del Buen Vivir son las barreras más grandes en el ejercicio de derechos humanos y el buen vivir de los ecuatorianos. A partir de los procesos educativos se puede lograr la inclusión social de los ecuatorianos como principal vía para garantizar la distribución igualitaria de la riqueza “hasta llegar a un nuevo tipo de sistema económico en el que la propia producción asegure la distribución equitativa de los recursos” (SENPLADES, 2013, p. 81).

En los procesos de aprendizaje del lenguaje y la literatura se abordan las problemáticas humanas contextualizadas en la realidad social. El texto literario, por ejemplo, aborda relaciones de poder, hegemonías sociales, conflictos de intereses, y otros temas que abren el debate sobre los derechos humanos, el buen vivir, la inclusión, equidad, lo ambiental, la identidad.

El objetivo 2 del Plan Nacional para el Buen Vivir se refiere a “auspiciar la igualdad, la cohesión, la inclusión y la equidad social y territorial, en la diversidad” (SENPLADES, 2013, p. 81). En este sentido, el aprendizaje de la lengua y la literatura ha de enfrentar la problemática social desde una perspectiva que permita afianzar la identidad ecuatoriana sobre la base de la diversidad cultural que nos caracteriza, y señalar así el espacio para la inclusión y la equidad. El conocimiento literario es también cultural y la literatura es la revelación de los pueblos en sus singularidades, historia, mitología, virtudes y defectos, etc. A todo aquello se accede a través del lenguaje y la literatura.

Hay que señalar también que los derechos para el buen vivir se presentan en concordancia con una comunicación libre en la propia lengua y con símbolos propios (Constitución de la República del Ecuador, 2008, p. 20). La lengua materna es el principal vehículo de transmisión cultural por lo que la defensa de nuestro idioma y literatura es una necesidad impostergable de la sociedad y educación actual.

El campo de estudio del lenguaje tiene vastos horizontes cognitivos que permiten al ser humano el desarrollo de sus facultades lingüísticas, así como la asimilación de los componentes culturales en procesos de comunicación y convivencia con sus semejantes, en el ejercicio de los derechos del buen vivir. De ahí que el dominio cognitivo lingüístico no puede abstraerse de las grandes problemáticas de la sociedad sino que ha

de revelar aquello que por mucho tiempo ha permanecido oculto para la ciencia: lo individual, la subjetividad, lo profundo de la vida espiritual.

En el siglo XX, mientras la ciencia olvidaba lo individual, lo singular, lo concreto, lo histórico, la literatura, y especialmente la novela, restituyeron y mostraron la complejidad humana...la literatura se había dado como misión, disolver la complejidad de las apariencias para revelar la simplicidad oculta de la realidad; la literatura se había dado como misión revelar la complejidad humana oculta bajo apariencias simples. Mostraba individuos, sujetos de deseos, pasiones, sueños, locuras, que mantenían relaciones amorosas, de rivalidad, de odio, inmersos en un medio social o profesional, que sufrían hechos y eventualidades, que vivían su destino incierto (Morín, 2002, p. 95).

Para el desarrollo de las facultades lingüísticas, la adquisición y uso de conceptos como proceso cognitivo es el fundamento para la construcción de significados y la interrelación humana.

192



La adquisición y uso de conceptos

La adquisición de conceptos constituye parte esencial en los procesos educativos de manera general y específicamente en el aprendizaje de la lengua. Algunos pensadores como Ausubel, Novak y Hanesian consideran que la comprensión y resolución significativa de problemas depende en gran parte de la disponibilidad en la estructura cognoscitiva del sujeto que adquiere conceptos (1976, p. 86). La estructura cognoscitiva permite visualizar al sujeto en su capacidad de construir significados a partir de la adquisición y uso de conceptos. Significados que son representaciones del mundo y la vida a partir del contexto en el que se desenvuelve el sujeto que aprende.

Los conceptos en sí consisten en los atributos de criterio abstractos que son comunes a una categoría dada de objetos, eventos o fenómenos, a pesar de la diversidad a lo largo de las dimensiones diferentes de las que caracterizan a los atributos de criterio compartidos por todos los miembros de la categoría (Ausubel et al., 1976, p. 86).

En todo proceso de aprendizaje es importante señalar que la formación de conceptos está definida culturalmente y es producto de la experiencia psíquica del sujeto porque “gracias al lenguaje y la simbolización llegan a ser posibles las formas más complejas de funcionamiento cognoscitivo” (Ausubel et al., 1976: 82). De lo dicho se determina el influjo del componente cultural en los procesos de aprendizaje. La cultura es el contexto del texto, discurso, mensaje, objeto de comprensión e interpretación humana.

El proceso mismo de asimilación de conceptos por definición y por el contexto sería totalmente inconcebible sin lenguaje... El lenguaje contribuye a asegurar cierta cantidad de uniformidad cultural en el contenido genérico de los conceptos, con los que se facilita la comunicación cognoscitiva entre personas (Ausubel et al., 1976, p. 101).

En el contexto de la comunicación cognoscitiva entre las personas, los aportes de Hans-Georg Gadamer al campo de la hermenéutica son valiosos al concebir la lingüística como determinante en el fenómeno hermenéutico. Aunque no se intenta separar el nivel lingüístico del simbólico, es preciso concretar el campo lingüístico como referente en los procesos de adquisición de conceptos y significados. Se abordan así dos elementos del proceso comunicativo: el referente y el código. El código es la lengua, en este caso el español, como sistema lingüístico. El referente es el componente cultural que incide en los procesos de recepción y adquisición de conceptos.

No solo el objeto preferente de la comprensión, la tradición, es de naturaleza lingüística; la comprensión misma posee una relación fundamental con la lingüística. Habíamos partido del postulado de que la comprensión es siempre interpretación porque constituye el horizonte hermenéutico en el que se hace valer la referencia de un texto... Gracias a su carácter lingüístico, toda interpretación contiene también una posible referencia a otros (Gadamer, 1977, pp. 475-477).

La adquisición de conceptos puede resultar también de relaciones accidentales que se establecen entre estos. Se aborda de manera plena el sentido simbólico de los conceptos en relación con el contexto que lo determina. El lenguaje en su función estética o poética constituye el campo propicio para ejemplificar el sentido simbólico del mensaje como parte del proceso de adquisición de concepto, pues en poesía, la palabra adquiere multiplicidad de sentidos. A continuación se presenta un ejemplo:

En los versos, *Yo soy una ciudad que vive sola / y que se incendia a solas* (Manzano, 2000, p. 297), se establece una relación que puede resultar accidental en el contexto del lenguaje simbólico. Ciudad, en el plano lingüístico, trae implícita la idea de conjunto, población, reunión de mucha gente. En el contexto de los versos se trata de una *ciudad que vive sola*. Hay una relación que resulta accidental en el sentido del poema evidenciado por el contraste de conceptos: *ciudad y soledad*. Se aborda así la comprensión e interpretación del texto a partir, en cierto sentido, de relaciones accidentales entre el texto y el contexto, entre la parte y el todo, o en la relación entre las partes.



Todas las diaéresis conceptuales en Platón, así como las definiciones aristotélicas, confirman que la formación natural de los conceptos que acompaña al lenguaje no sigue siempre el orden de la esencia, sino que realiza muchas veces la formación de las palabras en base a accidentes y relaciones (Gadamer, 1977, p. 513).

En el ejercicio hermenéutico planteado por Gadamer se puede comprender el texto a partir del contenido psíquico que es representado a través del lenguaje. *La ciudad que vive sola* es el yo sumergido en la soledad interior, terreno del espíritu que siente en soledad consigo mismo y *se incendia a solas*. El concepto de incendio se presenta en relación con el fuego del deseo, la pasión, el placer.

Ejercicio interpretativo que permite ejemplarizar al campo lingüístico y simbólico en la adquisición de conceptos y la producción de significados que en concordancia con los tipos de comprensión planteados por Edgar Morín, una corresponde al nivel intelectual o lingüístico, contenido genérico planteado por Ausubel, y la otra a la comprensión simbólica o humana intersubjetiva, expresada por Morín.

Hay un principio del pensamiento vinculante o complejo, planteado por Morín, que tiene que ver con el ejercicio interpretativo del texto. El principio holográfico que pone en evidencia que no solamente la parte está en el todo, sino que el todo también está inscrito en la parte (Morín, 2002, p. 99). Esto equivale a considerar que en el proceso de adquisición y uso de conceptos está presente la interacción dinámica entre el sujeto y el lenguaje, el texto y el contexto, el lector y el referente, el autor y su entorno, de esta manera se entretajan disímiles relaciones en la actividad del intelecto al momento de construir significados.

Si se entiende que “la sociedad está presente en cada individuo como un todo a través del lenguaje” (Morín, 2002, p. 99), hay que reconocer el valor de este en la *formación*, como instrumento que hace posible la adquisición de conceptos y la interacción humana.

La idea anterior se complementa con el análisis del principio del bucle recursivo planteado también por Morín, que se refiere a un bucle generador en el que los productos son a la vez causantes de lo que producen, por lo que se entiende al lenguaje como fuente y, a la vez, producto humano, y al ser humano, como fundamento y producto lingüístico.

Los productos y los efectos son en sí mismos productores y causantes de lo que los produce. Así, nosotros, individuos, somos los productores de un sistema de reproducción que surge de los tiempos más remotos, pero ese sistema no puede reproducirse salvo que nosotros mismos nos convirtamos en productores al acoplarnos. Los individuos humanos producen la sociedad en y por sus interacciones, pero la sociedad,

en tanto todo emergente, produce la humanidad de estos individuos al aportarles el lenguaje y la cultura (Morín, 2002, p. 99).

A partir de los principios anteriores se establece la relación interdependiente del lenguaje y el ser humano, por lo que se puede afirmar que la adquisición de conceptos constituye parte esencial de todo proceso educativo.

Conclusiones

Asumir el aprendizaje de la lengua en el contexto de la educación de hoy constituye un reto que invita a la reflexión y valoración del lenguaje en la dimensión espiritual de la vida humana, como expresión de la subjetividad y como facultad vital para la formación o ascenso del hombre a la generalidad, o superación de su propia naturalidad.

La formación del ser humano se encuentra estrechamente ligada al concepto de comprensión en sus dos tipos: intelectual u objetiva y humana intersubjetiva. La primera alude a la habilidad cognitiva de la explicación, la segunda al sentido humano y simbólico del lenguaje, a la interpretación y comprensión entre las personas. En el campo simbólico se inscribe la metáfora que establece relaciones entre realidades diversas y alejadas.

Se asume así los retos de la educación superior en el tercer milenio en correspondencia con los derechos del buen vivir donde se evidencia la necesidad de la formación de hombres y mujeres capaces de producir los significados del mundo. Aquí se presenta el proceso de adquisición de conceptos desde un enfoque cultural y como producto de la experiencia psíquica del sujeto. Esto implica abordar al lenguaje desde la perspectiva de la multidimensionalidad de los dominios cognitivos. De esta manera, se concibe al lenguaje en las múltiples dimensiones de la vida humana, como unidad compleja y en paralelismo con el ser humano en su realidad biológica, psíquica, afectiva, económica, etc.



Nota

- 1 Definición del Diccionario de la Real Academia Española.

Bibliografía

- AUSUBEL, David, NOVAK, Joseph y HANESIAN, Helen
1976 *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- BUENO, Noelia
2007 Ortega y Gasset: razón y vida. En: *Eikasia: Revista de Filosofía*, III(14). Disponible en: <http://www.revistadefilosofia.org>.

- CEREZO, Pedro
1991 *Ortega y Gasset. Antología*. Barcelona: Península.
- CONSEJO DE EDUCACIÓN SUPERIOR DE ECUADOR
2015 Reglamento de Régimen Académico de la Ley Orgánica de Educación Superior. Quito: CES.
- GADAMER, Hans-Georg
1977 *Verdad y método. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*. España: Ediciones Sígueme.
- GOBIERNO NACIONAL DE LA REPÚBLICA DEL ECUADOR
2008 Constitución de la República del Ecuador.
2013 Plan Nacional para el Buen Vivir, 2013-2017. Quito: SENPLADES.
- LARREA, Elizabeth
2014 *El currículo de la Educación Superior desde la complejidad sistémica*. Quito: CES
- MANZANO, Sonia
2000 *Antología poética*. Quito: Casa de la Cultura Ecuatoriana Benjamín Carrión.
- MINISTERIO DEL INTERIOR, GRAN BRETAÑA
1994 Política de las prisiones para Inglaterra y el País de Gales. Londres: HMSO.
- MORÍN, Edgar
1998 *Amor, poesía, sabiduría*. Santa Fe de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
2002 *La cabeza bien puesta. Bases para una reforma educativa*. Buenos Aires: Nueva Visión.
2003 *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Quito: Santillana.
2005 *Educación en la era planetaria*. Quito: Santillana.
- ORTEGA Y GASSET, José
1933 *En torno a Galileo*. Madrid: Revista de Occidente.
- ONU, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
Aprender hoy para un futuro sostenible, http://www.unesco.org/new/es/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-sustainable-development/dynamic-content-single-view/news/learning_today_for_a_sustainable_future/, junio 17 de 2015
- ZAMBRANO, María
2003 *Hacia un saber sobre el alma*. Madrid: Alianza Editorial.

REFLEXIONES SOBRE EL LENGUAJE MATEMÁTICO Y SU INCIDENCIA EN EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

Reflections on the mathematical language and its incidence in the significant learning

LUIS ALBERTO PUGA PEÑA*

Universidad Tecnológica Equinoccial/Ecuador
luis.puga@ute.edu.ec

JHONY MAURO RODRÍGUEZ OROZCO**

Universidad Tecnológica Equinoccial/Ecuador
jhony.rodriguez@ute.edu.ec

ALBA MARLENE TOLEDO DELGADO***

Universidad Tecnológica Equinoccial/Ecuador
alba.toledo@ute.edu.ec

Resumen

El presente artículo tiene como objetivo principal propiciar un espacio de reflexión sobre la relación existente entre lenguaje matemático y aprendizaje-conocimiento de ella y hacer conciencia de la necesidad de un cambio de enfoque del proceso de aprendizaje enseñanza de la matemática. Las metodologías que se utilicen no necesariamente representan mejoría en los procesos educativos, para que esto suceda se hace necesario un cambio de paradigma que la educación además de ser transmisora de cultura, desarrolle la inteligencia entendida como procesos cognitivos y afectivos y para ello es necesario establecer unos niveles de comunicación óptimos, especialmente en la enseñanza de la matemática que cuenta con su propio lenguaje. Por lo anterior, y como parte del análisis de la relación existente entre lenguaje y aprendizaje se comienza contextualizando el problema no resuelto del aprendizaje escolar en el Ecuador y cómo impacta en la enseñanza superior, posteriormente aborda varios aspectos sobre la base de reflexiones, opiniones y consideraciones de autores contemporáneos respecto de la filosofía del lenguaje, la comunicación y sus elementos, y el lenguaje y sus diferentes formas. Se plantea que estas tres áreas del conocimiento son relevantes para la comprensión de la relación del lenguaje matemático con el lenguaje natural y el análisis de los principios y reglas que rigen el lenguaje matemático.

El documento, además, entrega testimonios de docentes de matemática, quienes corroboran la importancia del lenguaje en la enseñanza de la matemática. Los antecedentes recolectados permiten concluir que es fundamental que el docente conozca, aplique el lenguaje matemático y sea capaz de transponerlo a sus estudiantes. Se sugiere considerar al lenguaje matemático como un idioma y explorar modelos de enseñanza de este idioma en los primeros años de escolaridad y así obtener un grado de comunicación que permita desarrollar las capacidades y valores propios del pensamiento lógico matemático.

Forma sugerida de citar: Puga Peña, Luis Alberto, Rodríguez Orozco, Jhony Mauro, & Toledo Delgado, Alba Marlene (2016). Reflexiones sobre el lenguaje matemático y su incidencia en el aprendizaje significativo. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, 20(1), pp. 195-218.

* Magister en Docencia Matemática, Licenciado en Ciencia de la Educación, profesor de enseñanza media en la Especialización de Matemática y Física, Docente de la Universidad Tecnológica Equinoccial.

** Magister en Docencia Matemática, Licenciado en Ciencia de la Educación, profesor de enseñanza media en la Especialización de Matemática y Física, Docente de la Universidad Tecnológica Equinoccial.

*** Máster en Docencia con mención en Educomunicación, Licenciada en Ciencias de la Educación, profesora de enseñanza media en la Especialización de Biología y Química, Docente de la Universidad Tecnológica Equinoccial.

Palabras claves

Lenguaje, lenguaje matemático, conocimiento, aprendizaje, didáctica.

Abstract

This article's main objective is to provide a space for reflection on the relationship between mathematical language and her knowledge learning-and raise awareness of the need for a shift in focus of the learning process teaching mathematics. The methodologies that are used do not necessarily represent improvement in education, for this to happen a paradigm shift that education besides being transmitters of culture, develop intelligence understood as cognitive and affective processes and it is therefore necessary to establish is necessary optimal levels, especially in the teaching of mathematics that has its own language communication. Therefore, as part of the analysis of the relationship between language and learning begins contextualizing the unresolved problem of school learning in Ecuador and how it impacts higher education, then it addresses several issues on the basis of thoughts, opinions and considerations regarding contemporary authors: the philosophy of language, communication and its elements, and the language and its different forms. It is argued that these three areas of knowledge are relevant to an understanding of the relationship of mathematical language to natural language and analysis of the principles and rules governing mathematical language

The document also delivers testimonies of teachers of mathematics, they corroborate the importance of language in teaching mathematics. The background collected allow us to conclude that it is essential that teachers learn, apply mathematical language and be able to transpose it to their students. We suggest you consider the mathematical language as a language and explore models of teaching this language in the early years of schooling and obtain a degree of communication that allows develop the skills and values of mathematical logical thinking.

Keywords

Language, mathematical language, knowledge, learning, teaching,

Las matemáticas, el lenguaje de las ciencias, son el lenguaje de los soñadores que intentan hacer realidades sus sueños. Los científicos de todas las lenguas intercambian ideas usando los símbolos de las matemáticas (Dolciany, Berman, Freilich, 1971).

Introducción

“Es prácticamente imposible dar cuenta del aprendizaje humano sin la mediación y participación del lenguaje” (Ribes-Iñesta, 2007, p. 12). Esta frase inspira el presente artículo que se ha denominado “Reflexiones sobre el lenguaje matemático y su incidencia en el aprendizaje significativo de esta ciencia” y que tiene como objetivo principal, el propiciar un espacio de reflexión sobre la relación existente entre el lenguaje matemático y el aprendizaje-conocimiento de la matemática. Además, busca viabilizar la concienciación de la necesidad de un cambio en el enfoque y mediación del proceso de aprendizaje enseñanza de la matemática.

Se plantea que el problema está en entender que las metodologías que se utilizan en la enseñanza de cualquier rama del saber no necesariamente representan un factor de mejoría en los procesos educativos, aquí se afirma que lo importante debe ser propiciar un cambio de paradigma en educación que transite definitivamente desde el modelo conductista, que en la práctica aún se utiliza en nuestras aulas, y que fue propio de los siglos XIX y XX, a un modelo de carácter socio-cognitivo que reenfoque la educación posicionándola en el siglo XXI y para esto se precisa que la educación se oriente al desarrollo de capacidades y valores, donde los contenidos y los métodos solo constituyen los medios para obtener dicho desarrollo, mismo que servirá para toda la vida. “En la sociedad del conocimiento prima el aprendizaje sobre la enseñanza y entiende que el ser humano, a lo largo de toda la vida, es un aprendiz” (Román, 2005, p. 9).

Ahora se debe transitar hacia una nueva educación, una nueva escuela y una nueva universidad que, además de ser transmisoras de la cultura deben desarrollar la inteligencia entendida como procesos cognitivos y afectivos (Román, 2005, p. 14). Pero para conseguir este objetivo, será necesario establecer unos niveles de comunicación óptimos, especialmente en lo que se refiere a la enseñanza de la matemática que cuenta con su propio lenguaje. Es así como el presente trabajo realiza un análisis de la relación existente entre el lenguaje y el aprendizaje.

Existe suficiente evidencia respecto de la problemática del aprendizaje de la matemática, específicamente en el Ecuador se puede señalar:

El Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEVAL) luego de evaluar los conocimientos de 45 000 estudiantes en matemática, lengua y literatura, ciencias naturales y estudios sociales... La matemática sigue siendo el dolor de cabeza para los menores. Por ejemplo, en el 4° de educación general básica el 25% no alcanzó niveles elementales en esta materia; en 7° año, el 30% presenta esta tendencia. Mientras que en 3° año de bachillerato, el 31% de evaluados no domina los números (Informe INEVAL, 2015).

Por otra parte, se considera necesaria una comparación del desempeño de los estudiantes en el área de matemática del Ecuador respecto del resto de países latinoamericanos, y para esto, se recurre al informe de la segunda entrega de resultados del Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE), coordinado por la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (Chile - Julio de 2015), en este informe se dio a conocer los datos sobre el nivel de logro de aprendizaje de estudiantes de la región y otro informe sobre los factores asociados a este proceso. El estudio ratifica avances y desafíos en la superación de la crisis del aprendizaje, que afecta especialmente a los más vulnerables en los países latinoamericanos. Según este informe:

Los resultados provienen de una extensa muestra representativa que involucró a más de 134 mil niños y niñas de tercer y sexto grado de educación primaria de Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana y Uruguay, además del estado mexicano de Nuevo León, quienes en 2013 rindieron pruebas en las disciplinas de lenguaje (lectura y escritura), matemática y ciencias naturales (TERCE, Chile - Julio de 2015).

Sobre el tema Jorge Sequeira, director de la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago) indica que:

La región ha conseguido avances significativos en materia de alfabetización y cobertura de sus sistemas educativos, pero continúan pendientes importantes desafíos en materia de calidad y equidad. El diagnóstico del TERCE invita a profundizar sobre sus hallazgos preliminares y a realizar sugerencias sobre posibles intervenciones a nivel de práctica y política educativa para realizar las mejoras requeridas.

El TERCE muestra que si bien el puntaje promedio regional de logros de aprendizaje mejoró en todos los grados y áreas evaluados, la mayoría de los estudiantes sigue concentrándose en los niveles más bajos de desempeño (niveles I y II) y son pocos los que se ubican en el nivel superior (IV). Lo anterior evidencia el desafío al que se enfrentan los países de la región y principalmente en el Ecuador que consiste en lograr en los estudiantes aprendizajes que les permitan un mejor dominio de los conocimientos y también el desarrollo de habilidades avanzadas en matemática, lenguaje y ciencias naturales (Para mayor información respecto de los resultados arrojados por el TERCE, véase el Resumen ejecutivo de TERCE, 2015, p. 3).

Nótese que los resultados de aprendizaje en las áreas básicas principalmente en matemática, el Ecuador se encuentra en la media regional de los países latinoamericanos, lo cual debe alertar a las autoridades, docentes, estudiantes y padres de familia de los diferentes niveles del sistema educativo, en la urgente necesidad de revisar procesos que potencien las capacidades, destrezas y habilidades de pensamiento que contribuyan a una educación de calidad.

Los resultados que se advierten en estos informes, aunque denotan una mejora, aún siguen siendo poco satisfactorios especialmente en matemática. Lo anterior determina que se investiguen las razones de esta realidad y consecuentemente se propongan nuevas soluciones.

Estos resultados impactan profundamente en la educación superior, pues los estudiantes no traen resueltas las competencias básicas

(capacidades/valores/contenidos/métodos) necesarias para afrontar con éxito el estudio disciplinar y el desarrollo de las competencias necesarias.

En esta línea se plantea el presente artículo, aunque no pretende proporcionar estrategias a modo de recetas, sino provocar a través de una serie de reflexiones el despertar del profesor mediador del aprendizaje en la búsqueda de nuevos enfoques que rompan con el modelo tradicional (conductismo y la enseñanza bancaria) de traspasar contenidos en desmedro del desarrollo de capacidades/destrezas/habilidades y también valores (competencias). En este sentido, se concuerda con Tébar L. que en su obra *El profesor mediador del aprendizaje* dice que “El mediador es, como su mismo nombre indica, un intermediario, un amplificador, un adaptador, un organizador y un diseñador de procesos formativos” (Tébar, 2010, p. 21).

Por otro lado se busca propiciar nuevos elementos de reflexión y consideraciones para propender hacia la consecución del aprendizaje significativo de la matemática y para ello se propone el análisis desde el lenguaje propio de esta ciencia.

Sin perjuicio de lo anterior, es importante considerar que este artículo está orientado a un componente del fenómeno comunicacional, el código (lenguaje), que se utiliza para dotar de sentido, lo más preciso posible, al mensaje. El código puede ser transmitido por diferentes medios los que aportan niveles de transformación importante, más aún considerando la subjetividad del significado que se le otorga desde el receptor o destinatario.

Para la metodología de investigación, en este artículo se abordará como puntos de partida y teorización varios aspectos sobre la base de reflexiones, opiniones y consideraciones de autores contemporáneos en varias temáticas del saber humano, así tenemos: La filosofía del lenguaje, la comunicación y sus elementos, y el lenguaje y sus diferentes formas, por cuanto se plantea que estas tres áreas del conocimiento se consideran relevantes para la comprensión de la relación del lenguaje matemático con el lenguaje natural y el análisis de los principios y reglas que rigen el lenguaje matemático. Finalmente se concluye con testimonios de docentes de una nutrida experiencia en el campo de la docencia matemática. A continuación se desarrollarán estos temas.

Filosofía del lenguaje

Entre las recientes disciplinas de la filosofía se destaca la filosofía del lenguaje cuyo origen data de principios del siglo XX en torno al denominado *giro lingüístico*. Dicho giro abre en la filosofía la preocupación por el len-

guaje, en el doble sentido de condición de posibilidad del conocimiento y de medio de expresión o comunicación del pensar. La filosofía del lenguaje es la rama que se encarga del estudio de todo aquello relacionado con el lenguaje (Bentolila, 2007, p. 1).

Al respecto Carlos Pérez en su documento *Filosofía del lenguaje*, de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Tlaxcala, manifiesta:

La filosofía del lenguaje resuelve problemas, que en todo caso, son de naturaleza lingüística. Pero su importancia no reside sólo en este simple hecho sino también en que ayuda a plantear con más precisión y nitidez los problemas típicos de las disciplinas filosóficas. Por ejemplo, la filosofía del lenguaje tiene su parte en el enfoque de uno de los problemas más urgentes en la actualidad, el de la acción racional o de la racionalidad (Pérez, 1987, p. 2).

Como se indica, una de las características más importantes del siglo XX en el estudio de la filosofía ha sido el denominado giro lingüístico, que se caracteriza tanto por la concentración de la atención en el lenguaje, como por la tendencia a tratar los problemas filosóficos a partir de la forma como aparecen en el lenguaje.

El replanteamiento en términos lingüísticos está enfocado en las relaciones existentes entre pensamiento, lenguaje y mundo.

El origen del giro lingüístico, según establece Conesa y Nubiola (1999, pp. 20-30) en su libro *Filosofía del Lenguaje*, se sitúa especialmente en los trabajos del matemático alemán Gottlob Frege quien aspira encontrar un lenguaje conceptual que exprese coherentemente la estructura de los razonamientos de la matemática. Frege estaba convencido de que hay un paralelismo entre pensamiento y lenguaje.

En la filosofía contemporánea del lenguaje, la relación pensamiento-lenguaje y la actividad comunicativa humana ha dado lugar a grandes reflexiones que se enfocan en el vínculo entre el conocer y el pensamiento desde las expresiones lingüísticas, los enunciados y las oraciones de uso común de los seres humanos. En ocasiones estudia el lenguaje matemático o los lenguajes científicos especializados, pero la norma es que se centre en el lenguaje ordinario, es decir la filosofía del lenguaje se encarga del estudio de la semántica y de la pragmática. Entendiendo por semántica al significado de las expresiones lingüísticas y por pragmática al estudio del lenguaje en su relación con los usuarios y las circunstancias de la comunicación.

Debido a lo anotado y con el objetivo de fundamentar adecuadamente la investigación del tema propuesto, se realiza una revisión de aspectos del lenguaje y de la comunicación como sigue:

La comunicación

Esta es una de las actividades humanas más importantes, es una continuada sucesión, un constante intercambio de preferencias, de interlocuciones que se caracterizan por la importante propiedad de ser significativas, de poseer un significado, una clave cuyo conocimiento garantiza su comprensión. Por preferencias entenderemos cualquier acto verbal consistente en la emisión (bien por medio de nuestro aparato fonador, bien por un medio mecánico) o en la inscripción de un signo o conjunto de signos (Acero et al., 2001, pp. 33-34).

Para entender mejor cómo se realiza el acto de comunicación mediante el lenguaje, es importante analizar los elementos que intervienen en este; según Conesa y Nubiola, (1999, p. 149) en principio podemos distinguir cuatro elementos: emisor, destinatario, enunciado y contexto.

Expertos en el área de la lengua y comunicación han distinguido tres tipos de contextos: el lingüístico, el situacional y el sociocultural.

El primero está formado por el material lingüístico que precede y sigue a un enunciado. El segundo, denominado contexto situacional, es el conjunto de datos accesibles a los participantes en una conversación (el papel y la posición del emisor y del destinatario, la situación espacial y temporal del conocimiento comunicativo, etc.), Finalmente el contexto sociocultural es la configuración de datos que proceden de condicionamientos sociales y culturales sobre el comportamiento verbal y su adecuación a diferentes circunstancias (Reyes, 1995, p. 20).

De acuerdo con lo señalado se puede decir que el contexto es una entidad mutable no sólo de un discurso a otro, sino a lo largo del mismo discurso, puesto que las informaciones previas se van ampliando y el conocimiento entre los interlocutores varía en función de los preconceptos que se van instalando en el mismo proceso comunicativo. El contexto también depende de los fines que tenga la comunicación.

Entre los principales fines del lenguaje y la comunicación está la educación, por lo que es necesario desarrollar aspectos trascendentales sobre esta temática.

Educación

Existen múltiples definiciones del concepto educación, sin embargo para este efecto se considera el siguiente enfoque por estar centrado en el sujeto que aprende:

Se llama educación al proceso mediante el cual se afecta a una persona, estimulándola para que desarrolle sus capacidades cognitivas y físicas

para poder integrarse plenamente en la sociedad que la rodea. Por consiguiente, debe distinguirse entre los conceptos de educación (estímulo de una persona hacia otra) y aprendizaje, que en realidad es la posibilidad subjetiva de incorporación de nuevos conocimientos para su aplicación posterior (Definición ABC <http://www.definicionabc.com/general/educacion.php>).

Esta definición se aleja del antiguo concepto (que aún no termina por desprenderse de los docentes) de que la educación es el traspaso cultural de una generación mayor a otra menor. Sin embargo, desde este documento se plantea una definición propia de los autores con una mirada más sociológica y es la siguiente:

La educación se concibe como un proceso de la sociedad, para el desarrollo de las potencialidades de las personas desde tres ejes fundamentales, lo cognitivo, lo afectivo y la arquitectura del conocimiento, garantizando la asimilación de experiencias sociales, pero de manera especial que los individuos se relacionen de forma innovadora a través del saber hacer, del saber ser y del saber conocer. Es decir la educación se considera como un proceso de construcción social que inicia y cultiva en los individuos su capacidad de asimilar y recrear el conocimiento para producir cultura.

Desde el contexto lingüístico Román (2006, p. 57), citando a Vygotsky y Herrero (1995) plantea lo siguiente:

Vygotsky (1978) afirma que “el aprendizaje humano presupone un carácter social específico y un proceso por el cual los niños se introducen, al desarrollarse, en la vida intelectual de aquellos que les rodean”. De este modo, la comprensión y la adquisición del lenguaje y los conceptos, por parte del niño, se realizan por el encuentro con el mundo físico y sobre todo por la interacción entre las personas que le rodean. La adquisición de la cultura, con sentido y significación, supone una forma de socialización...

De igual manera Clemente Herrero (1995) (en su obra Geografía y educación. Sugerencia didácticas) indica que “El individuo aprende a ser hombre. Lo que la naturaleza le ha dado al nacer no le basta para vivir en sociedad. (120). Debe adquirir además lo alcanzado en el curso del desarrollo histórico de la sociedad humana”. El sujeto aprende las cosas apropiándose de la experiencia sociohistórica de la humanidad, mediante la intercomunicación con los seres humanos.

Por lo anterior se concluye que la adquisición del lenguaje se realiza por la relación con el mundo físico y la interacción de las personas. En el lenguaje de la matemática esto cobra relevancia pues busca representar al mundo físico desde un lenguaje abstracto y formal.

Un interesante enfoque del fenómeno, vincula la educación con la comunicación, este es el de la educomunicación, que Coslado (2012) define así: “Educomunicación es desarrollo, enfoques y desafíos en un mundo

interconectado”. Por otra parte, en el Foro de Educación, n.º 14, 2012, pp. 157-175, define a la educomunicación como “un campo de estudios teórico-práctico que conecta dos disciplinas: la educación y la comunicación”.

Esta visión cobra especial relevancia en la enseñanza de la matemática ya que coadyuva al proceso de codificación y decodificación del lenguaje matemático, a la autoestructuración del conocimiento y el desarrollo del pensamiento lógico. En este enfoque se hace énfasis en los procesos comunicacionales al interior del aula, centrando el proceso educativo en el desarrollo del pensamiento y la adquisición del lenguaje matemático a través de la interlocución del individuo con el entorno y con los otros (aprendizaje significativo y colaborativo).

Lenguaje

Existen una diversidad de definiciones de lenguaje, al respecto Saussure (1945) citado por Serrano (2005) manifiesta que “es una palabra ambigua puesto que se usa tanto para denotar la función comunicativa entre individuos, como para denotar un particular sistema de signos o símbolos o para describir el uso que se le da a este sistema en un contexto determinado”. De igual manera Saussure considera que el lenguaje está formado por el habla y la lengua. Define al habla como el uso de la lengua por una persona, en una situación específica, la entiende como un acto individual. En cambio, la lengua constituye la totalidad de los sistemas lingüísticos que poseen los miembros de una comunidad, es decir; la lengua “es un sistema de signos y el habla es la codificación de mensajes específicos, descifrados luego por quienes participan en el proceso de comunicación” (Serrano, 2005, p. 49).

Por lo expuesto se concluye que lengua y habla, son inseparables en el acto comunicativo, por cuanto la lengua con sus sistemas de signos va a ser utilizado en el habla, mientras que el habla aparece con las impresiones sonoras que tiene significado en el grupo social. Lengua y habla recíprocamente inciden en el modelo lingüístico. Véase en el siguiente cuadro.

Cuadro 1
Propiedades de la lengua y el habla

Lengua	Habla
• Sistema de signos	• Codificación de mensajes
• Potencial	• Existe a través de impresiones sonoras
• Social	
• Varía muy lentamente	• Individual

Elaboración: Puga, Rodríguez, y Toledo

Fuente: Saussure citado por Serrano en la *Revista Universitaria de Investigación*, Año 6, No 1, 2005: 49



En el mundo educativo formal el lenguaje, y por ende el habla y la lengua, es objeto de estudio y reflexión y en el caso de la enseñanza de la matemática más aún, por cuanto esta trata no sólo con el lenguaje matemático, sino con el natural, el corporal, el gestual, entre otros.

Para entender lo señalado es importante definir los diferentes tipos de lenguaje, al respecto Alberto Pererira (1999) en su texto de Lingüística para comunicadores indica que el lenguaje se clasifica en lenguaje verbal (oral o escrito) o articulado y una serie de sistemas y lenguajes no verbales. Además clarifica que los hechos culturales se dan solamente cuando los hombres interactúan socialmente mediante el trabajo, los juegos, las prácticas rituales, etc., y adquieren la capacidad de codificar y simbolizar la realidad mediante diferentes formas y sistemas de interrelación, cuya representación más alta y compleja lo constituye el lenguaje verbal (Pereira, 1999, pp. 12, 19).

El hecho educativo es una interacción social que requiere en forma indispensable la utilización de los lenguajes que el autor manifiesta, más aún en el aprendizaje de la matemática que necesita símbolos, signos.

De igual manera es importante señalar que el lenguaje puede subdividirse en tipologías, atendiendo a sus características, conociendo el grado de artificialidad y convencionalidad que intervienen en la construcción de símbolos o signos, este puede ser: natural y artificial.

El lenguaje natural, también llamado lenguaje ordinario, es el que utiliza una comunidad lingüística con el fin primario de la comunicación y se ha construido con reglas y convenciones lingüísticas y sociales durante el período de constitución histórica de esta comunidad adaptado a la comunicación de la vida ordinaria, pero ambiguo y vago si hemos de atender al punto de vista de la comunicación científica (Tomado de La Guía –Lengua <http://lengua.laguia2000.com/general/los-tipos-de-lenguaje>).

El lenguaje artificial, en oposición al natural, tiene como finalidad evitar –justamente– los inconvenientes de ambigüedad y vaguedad de los lenguajes naturales u ordinarios y, por ello, presenta un grado de artificialidad y convencionalidad mucho mayor por lo que se refiere a la construcción de símbolos y al significado que les asigna un grupos de hablantes relacionados por objetivos científicos o técnicos como es el caso del lenguaje especializado de la matemática (Tomado de La Guía –Lengua <http://lengua.laguia2000.com/general/los-tipos-de-lenguaje>).

Lenguaje matemático

(Martínez, 2009, p. 1) explica que el idioma que utiliza las matemáticas es formal y abstracto. Recurre a palabras clave, objetos y herramientas necesarias para manejar esos objetos. Para comprender lo antes mencionado; Martínez define que la matemática es una ciencia lógica y deductiva que lo resume de la siguiente manera:

La deducción lógica exige cumplir unas reglas muy precisas que hay que aprenderlas, memorizarlas y usarlas. Mezcla palabras, números, símbolos, figuras y conceptos que tiene un significado matemático, que no siempre coincide con el lenguaje normal. Parte de unos principios (axiomas) términos no definidos, de unas definiciones y conceptos; de unos objetos (números, símbolos operadores...); de unas “reglas de juego” (propiedades). Las herramientas que se utilizan son los conceptos, las operaciones, las propiedades utilizando esas herramientas se genera un método, una teoría, un teorema. Los resultados deben ser demostrados; no basta con una simple comprobación. Una vez demostrados pueden ser aplicados como un modelo Martínez, 2009, p. 1).

De acuerdo con el contexto anterior planteado por los dos autores, la matemática es una ciencia que se fundamenta en principios, trabaja con los conjuntos y se ejecuta a través de las operaciones mismas que tienen propiedades universalmente aceptadas; por lo tanto el lenguaje matemático permite interrelacionar el lenguaje formal y abstracto con el natural, a través de principios y reglas mismas que se describen brevemente.



Los principios y reglas que rigen el lenguaje matemático

Una vez analizadas las relaciones del lenguaje natural y matemático, es necesario destacar los principios y normas que rigen este último, para lo cual se inicia tomando en cuenta los criterios de Luis Ferrero (2002) expuestos en el artículo: *Las Matemáticas en la educación obligatoria* de la Enciclopedia de Pedagogía, quien considera a la Matemática como una ciencia viva, porque evoluciona constantemente y está presente en la mayoría de las actividades humanas. Su estudio formal en la escuela y la universidad promueve el desarrollo de capacidades del pensamiento y con la función instrumental para otras ciencias, genera capacidades científicas: de observación, interpretación, capacidad de análisis, capacidad crítica y de valoración (p. 569).

En la praxis de los docentes de la asignatura de Matemáticas se ha recibido múltiples comentarios de los estudiantes de diferentes niveles de educación formal, que denotan animadversión a esta ciencia, posiblemente esto sucede porque no iniciaron el estudio de la matemática con elementos concretos o en el transcurso del aprendizaje tuvieron experiencias desalentadoras. Esta realidad se puede mejorar, aplicando entre otras cosas recursos didácticos que vayan en función de adquirir aprendizajes reales y contextualizados. Dentro de estos recursos es indispensable el uso adecuado del lenguaje. Por lo tanto, es fundamental que el docente conozca y aplique el lenguaje matemático y sea capaz de transponerlo de manera adecuada a sus

estudiantes, quienes deben pasar de lo concreto a lo abstracto. Corroborando lo expuesto, Ferrero (2002) propone el procedimiento para el paso del lenguaje natural (concreto) al formal (abstracto), mismo que se desarrolla mediante etapas sucesivas y progresivas, a saber:

1. Operación experimental manipulada con objetos tangibles (Ferrero, 2002, p. 576).

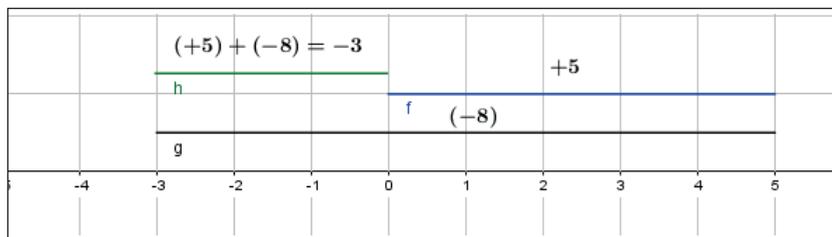
Si el objetivo es que un niño aprenda a sumar dos números enteros positivos, lo recomendable sería que inicie manipulando objetos del entorno, a continuación forme grupos con los mencionados objetos y los una, que contabilice el resultado que es la suma; esto permitirá tener una idea de la adición (aumento).

2. Expresión verbal de la operación utilizando el lenguaje oral (Ferrero, 2002, p. 576).

Si el objetivo es el aprendizaje de los números enteros, el proceso sería similar al planteado en el numeral anterior, con la diferencia que no siempre se aumenta. De ahí la importancia de utilizar un lenguaje preciso

3. Expresión gráfica de la operación (lenguaje figurativo) para representar con dibujos o esquemas (Ferrero, 2002, p. 576). Como ejemplo obsérvese el siguiente cuadro.

Cuadro 2
Suma de números enteros en la recta real



Elaboración: Puga, Rodríguez, y Toledo (2016)

Fuente: Articulistas

1. Operación simbólica, relacionan operación gráfica con símbolos (Ferrero, 2002, p. 576).

En la gráfica anterior, se debe relacionar a (+5) como la distancia de cero a cinco, (-8) la distancia de cero a menos ocho, pero geoméricamente se sobrepone de cinco a menos tres, y el resultado (-3) es la distancia de 0 a menos tres.

2. Operación abstracta. Se expresa y se opera únicamente con símbolos y signos matemáticos; es decir lenguaje matemático formal (Ferrero, 2002, p. 576).

El resultado de sumar (+5) con (-8), utilizando la operación abstracta es (-3); que se puede generalizar para cualquier $a, b \in \mathbb{Z}; (a + b) = c \in \mathbb{Z}$; considerando los números a, b:

- i. a, b igual signo, entonces sumo a con b y conservo el signo
- ii. a, b diferente signo, entonces se resta y se conserva el signo del número de mayor valor absoluto.

La secuencialidad anterior permite al discente realizar ejercicios y resolver problemas de una forma sistemática y estructurada, contribuyendo así a la adquisición de seguridad y rigor en el razonamiento del estudiante y al mismo tiempo que afiance los conocimientos matemáticos revisados y por su puesto acceder a nuevos estableciendo relación entre estos.

Cuando la labor docente se desarrolla en un nivel intermedio o superior, es necesario también considerar el uso paralelo del lenguaje común con el lenguaje algebraico, esto ayudará en simbolización, comprensión, análisis y resolución de ejercicios (ver cuadro 3).



Cuadro 3
Comparativo lenguaje común y lenguaje matemático

Lenguaje Común	Lenguaje Matemático
Un número real	x
El doble de un número real	$2x$
Regla de correspondencia de una función real f	$y=f(x)$
Una función f definida en el campo de los reales	$f : R \rightarrow R$ $x \rightarrow y = f(x)$
Una función lineal f como un conjunto de pares ordenados, tal que la variable dependiente y sea equivalente al doble de la variable independiente x	$y = 2x$
La derivada de la función cuadrática equis cuadrado menos dos equis más tres	$\frac{d}{dx}(x^2 - 2x + 3)$
La integral indefinida de la función $f(x)$	$\int f(x)dx$
La integral impropia en el intervalo de uno a más infinito	$\int_1 f(x)dx$
Ecuación de la circunferencia con centro en el origen y de radio cuatro	$x^2 + y^2 = 4^2$

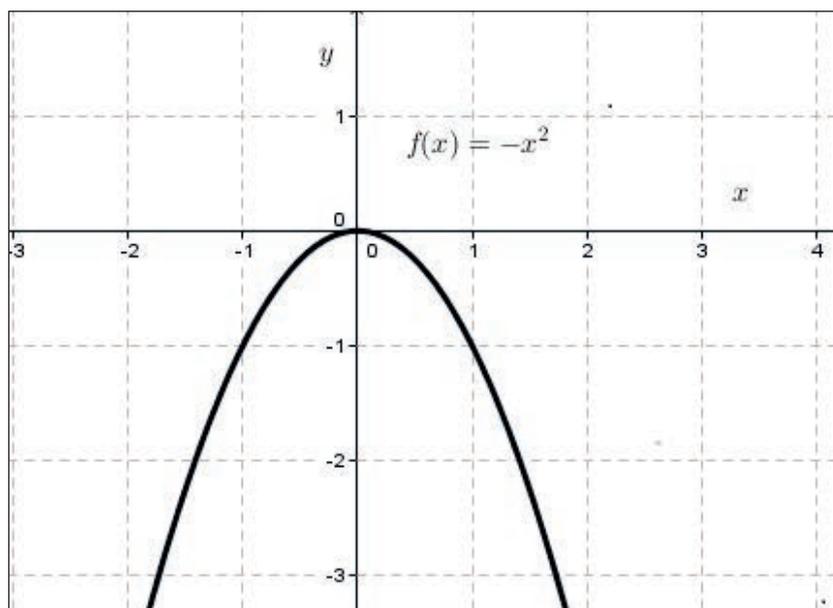
Elaboración: Puga, Rodríguez, y Toledo (2016)
Fuente: Articulistas

En esta misma línea de trabajo, para representar gráficamente una función en el plano, debemos tomar en cuenta el sistema de ejes coordenados de Descartes y los fundamentos que sustenta la teoría de función.

Si la función definida por:

$$f: \begin{matrix} R \rightarrow R \\ x \rightarrow f(x) = -x^2 \end{matrix}$$

Cuadro 4
Eje de coordenadas de Descartes



Elaboración: Puga, Rodríguez, y Toledo (2016)
Fuente: Articulistas

Se destaca que el uso adecuado de los símbolos o lenguaje matemático es vital que conozca y comparta tanto el profesor como el estudiante. En el caso de la función, como está definida no es inyectiva, si cambiamos el conjunto de llegada se obtendrá infinitas funciones inyectivas; un cambio de símbolos, difiere en la solución del ejercicio, con lo que se confirma que el uso adecuado del lenguaje matemático influye directamente en el aprendizaje de la Matemática.

Por otra parte, y desde una perspectiva cultural se puede detectar la existencia de una cultura matemática que cruza todas las culturas, o sea, la matemática viene a ser un fenómeno pancultural ya que en todos los pueblos se distinguen distintas formas de matemáticas, las que

mediante los fenómenos comunicacionales y a través de los tiempos se han ido aunando para dar origen lo que hoy se conoce como las Matemáticas. Así, Bishop (1991, pp. 39-71) define la cultura citando a Stenhouse como “Un complejo de comprensiones compartidas que actúa como medio por el que las mentes individuales interaccionan para comunicarse entre sí”, por lo tanto, en la medida que un grupo de personas compartan un “complejo de comprensiones” éstas se constituyen en una cultura. Bajo este análisis se distinguen grupos culturales al interior de la cultura matemática, es así como se observa la subcultura de los matemáticos (dueños del saber sabio), según este autor, “nivel formal” y también se ve a otros grupos como los técnicos que utilizan la matemática con un cierto nivel de comprensión “nivel técnico”, y los usuarios comunes que no contribuyen directamente a la formación de este conocimiento “nivel informal”.

Bishop (1991, pp. 39-71) plantea que al ser la matemática una cultura, el sistema educacional debe enculturizar a los estudiantes en esta cultura, y para ello propone que se deben desarrollar dos ámbitos específicos de la matemática al interior de la escuela, los aspectos cognitivos y los aspectos valóricos. Desde el punto de vista socio-cognitivo, distingue una serie de actividades propias de las civilizaciones que están relacionadas con el entorno y la cultura matemática, estas actividades son: contar, localizar, medir, diseñar, jugar y explicar, las que dan origen a toda una tecnología simbólica que, en definitiva, se convierten en el complejo de comprensiones que da origen a uno de los aspectos de la cultura.

Como se ha manifestado, el lenguaje matemático es principalmente simbólico, sin embargo, lo anterior no quiere decir que no pueda expresar sentimientos y emociones a la hora de las actividades matemáticas. Al respecto Serrano (2005), manifiesta “En una primera mirada puede resultar difícil hacer un parangón del lenguaje natural con el lenguaje matemático. Sin embargo, si se piensa en expresiones como “esta prueba no es muy elegante”, “se puede demostrar por una vía más corta”, “tengo duda de si resolví bien el problema”, “no estoy seguro de la validez de esos.

Esto nos indica que en el aprendizaje de la matemática se puede expresar mediante el lenguaje, sentimientos en cada momento, así cuando se elabora una evaluación, al leer e interpretar un documento, al resolver un problema o ejecutar una demostración lo cual es motivante para el estudiante.

El siguiente cuadro resume las características principales de los sistemas para el lenguaje natural y el lenguaje matemático.

Cuadro 5
Parangón entre el lenguaje natural y el matemático

SISTEMAS	Lenguaje natural	Lenguaje matemático	Observaciones
FONOLÓGICO	Comprende normas para distinguir sonidos, entonación acentos, y normas para su organización. La unidad básica de este sistema es el fonema: “unidades de sonido lingüístico a partir de las cuales se construye el vocabulario de una lengua	Comprende principios y normas para distinguir sonidos (fonemas), entonación, acentos, así como para su organización	Básicamente son similares
SIMBÓLICO Y GRAFICO		Abarca principios y reglas para el uso de símbolos y para la construcción de diagramas y gráficos.	De uso preferencial para la Matemática
MORFOLOGICO	Comprende los principios mediante los cuales se combinan formas para construir palabras. Concibe las formas (morfemas) como las unidades mínimas que transportan significados correctos construidos por combinaciones de los fonemas.		
SINTÁCTICO	Abarca los principios sintácticos mediante los cuales se ordenan las palabras y frases	Los principios sintácticos tiene que ver con el “orden” y la “validez” de las expresiones construidas	
SEMÁNTICO	Se ocupa de las normas a través de las cuales se seleccionan palabras y expresiones para transmitir significados. Abarca tanto las formas lingüísticas como las no lingüísticas (percepciones, conceptos) que se reflejan en las formas lingüísticas.	Comprende las reglas y convenciones relacionadas con el significado dado por el uso de los objetos de los sistemas anteriores.	
SIMBÓLICO	Comprende los principios que determinan usos expresivos de las formas lingüísticas.		

SISTEMAS	Lenguaje natural	Lenguaje matemático	Observaciones
EXPRESIVO Y EVOCATIVO		Abarca principios y reglas sentimientos y emociones sobre el lenguaje y la actividad matemática. Por ejemplo: Sobre los juicios relacionados con la elegancia de una demostración, b) Sobre las dudas asociadas a la validez de lo realizado en un problema, etc.	

Elaboración: Puga, Rodríguez, y Toledo

Fuente: Lo indicado por Goodenough y citado por (Serrano, 2005).



Respecto de los sentimientos y emociones, se encarga el sistema “expresivo y evocativo” del lenguaje matemático que tiene estrecha relación con el lenguaje natural, como se observa en el cuadro 5.

Por otra parte, Bishop (1991, pp. 39-71) nos aporta nuevos argumentos que expresan que la cultura matemática tiene valores asociados entre ellos destaca al racionalismo como componente ideológico de la cultura matemática. Como plantea Kline (1972) Traduc. Cast. Matemáticas en el mundo moderno. Madrid: Hermann Blume, 1974, pp. 26-27).

En su aspecto más amplio, las matemáticas son un espíritu, el espíritu de la racionalidad. Este espíritu desafía, estimula, vigoriza y dirige las mentes humanas para que den lo máximo de sí. Este espíritu pretende influir decisivamente en la vida física, moral y social del hombre, pretende responder a los problemas planteados por nuestra existencia misma, se esfuerza por comprender y controlar la naturaleza y hace un gran esfuerzo para explorar y establecer las implicaciones más profundas y extremas del conocimiento ya obtenido.

En definitiva, la ideología del racionalismo busca dotar de lógica a todos los aspectos del desarrollo humano desde un plano abstracto.

También, Bishop (1991, pp. 39-71) plantea que otra línea ideológica ha contribuido a dar forma a las matemáticas, esta línea es el objetivismo y se refiere a una visión del mundo dominada por imágenes de objetos materiales. Estas dos ideologías se conjugan desde la perspectiva que establece que las ideas antes de ser abstractas nacen de la observación de la realidad, sin embargo, aquí se sostiene desde una línea apriorista que las estructuras mentales necesarias para la conceptualización están preestablecidas. De esta forma, afirma este autor, que las matemáticas a nivel escolar deben hacerse cargo de levantar este puente entre la abstracción y la realidad (aprendizaje significativo).

Por otra parte, y en la misma línea, explora el concepto de “sentimientos” asociados a las matemáticas, así distingue un sentimiento-control y otro sentimiento-progreso, donde el primero se refiere a la necesidad de predecir y por tanto controlar y el segundo nos habla de la capacidad de llegar a conocer lo desconocido (crecimiento, desarrollo, cambio). Ambos “sentimientos” son complementarios en la matemática y actúan como impulsos al desarrollo de esta disciplina.

Por último, este autor habla de valores asociados al componente sociológico de la matemática, donde distingue los valores de “apertura” y “misterio”. Así, Bishop (1991, pp. 39-71) plantea que: “Apertura, se refiere al hecho de que las verdades, las proposiciones y las ideas matemáticas en general están abiertas al examen de cualquier persona y el valor misterio habla de donde proceden las ideas matemáticas y quién las genera”.

Para el proceso académico con los estudiantes, es fundamental hablar del aprendizaje.

214



Aprendizaje

Constituye una actividad mental del sujeto que aprende, permitiéndole la adquisición de conocimientos, hábitos y actitudes, así como la retención y utilización de los mismos, originando una modificación de la conducta. Gómez (2001) define al aprendizaje como:

La secuencia de acciones encaminadas a la construcción del conocimiento, al desarrollo de habilidades y a la formación de actitudes...La profundidad y la calidad del aprendizaje estarán determinados tanto por el conocimiento y comprensión de la naturaleza de la misma y por la información que se posee sobre el tema, así como por el grado de control que se ejerce sobre los procesos cognitivos implicados: atención, memoria, razonamiento, etc. (Gómez, 2001, p.1).

El autor en su definición indica que el aprendizaje es un proceso de interacción entre el ser humano y su entorno natural y social que tiende a modificar los comportamientos y actitudes de la persona.

Aprendizaje significativo

Ausubel (1983) manifiesta que:

Un aprendizaje es significativo cuando los contenidos: Son relacionados de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe. Por relación sustancial y no arbitraria se debe entender

que las ideas se relacionan con algún aspecto existente específicamente relevante de la estructura cognoscitiva del alumno, como una imagen, un símbolo ya significativo, un concepto o una proposición (Ausubel 1983, p. 18).

Para conseguir un verdadero aprendizaje significativo en todas las ciencias y especialmente en matemática, debemos utilizar en nuestras clases, recursos y metodologías activas y participativas acorde a las necesidades de los tiempos, sin embargo, será imprescindible además, desarrollar las capacidades necesarias para aprender a aprender. También se debe tener muy en cuenta el lenguaje que utilizamos, este debe ser contextualizado y de acuerdo a la asignatura tomando en cuenta, que “es prácticamente imposible dar cuenta del aprendizaje humano sin la mediación y participación del lenguaje” (Ribes-Iniesta, 2007, p. 12), esta referencia nos invita a relacionar el conocimiento, el aprendizaje y el lenguaje, como sigue:

Aprendizaje significativo vs lenguaje

Para Marco Antonio Moreira (2003), hay tres conceptos implicados en la adquisición del aprendizaje significativo: significado, interacción y conocimiento – y subyacente a los mismos está el lenguaje (p. 7).

Dado que los interlocutores de la comunicación y el uso del lenguaje en el acto de sociabilidad está sujeto a la interacción social y esto a su vez a la construcción social del conocimiento, es decir a una construcción de y con los otros, espacio en el que el significado y significante se conjugan para la determinación de aprendizajes significativos a la hora de la educación formal e informal.

El significado está en las personas, no en las cosas o eventos. Para las personas es para quienes las señales, los gestos, los iconos y sobre todo las palabras (y otros símbolos) significan algo. Está ahí el lenguaje, sea este verbal o no. Sin el lenguaje, el desarrollo y la transmisión de significados compartidos serían prácticamente imposible (Moreira, 2003, p. 7).

Para las personas todo elemento del lenguaje tiene su significado, que permite compartir con sus congéneres, sin embargo, el significado está sujeto a la íntima interpretación del sujeto, pues está impregnado de su acervo cultural y los patrones culturales heredados de su contexto.

La interacción referida se produce entre los nuevos conocimientos y aquellos específicamente relevantes ya existentes en la estructura cognitiva con un cierto grado de claridad y estabilidad, pero esa interacción está usualmente mediada por otra, en la que el lenguaje tiene un papel fundamental, la interacción personal (Moreira, 2003, p. 7).

En los individuos, el lenguaje permite una interacción entre los conocimientos existentes y los nuevos que sean relevantes para el desarrollo cognitivo pues dentro de los conceptos de conocimiento este se define como un proceso de interlocución entre el medio y los sujetos mediados por el lenguaje, de tal manera que el conocimiento sería un continuo navegar, decodificar, codificar y volver a navegar para consolidar e incrementar los conocimientos.

El conocimiento, así entendido es lenguaje; la llave de la comprensión de un conocimiento, de un contenido o incluso de una disciplina, es conocer su lenguaje (Moreira, 2003, pp. 2-3).

El conocimiento de un lenguaje específico de una determinada disciplina nos obliga a comportarnos dentro de una hermenéutica específica que es imprescindible conocer para comprender y comunicar eficientemente y de esta manera llegar a conceptualización, aprendizaje significativo y, por ende, al conocimiento como es el caso del lenguaje matemático su símbolos, reglas y propiedades para su aprehendizaje y aprendizaje.

Las inter-relaciones entre tales conceptos están diagramadas en el mapa conceptual presentado en el siguiente cuadro:

Cuadro 6
Mapa conceptual para aprendizaje significativo y lenguaje



Elaboración: Puga, Rodríguez, y Toledo

Fuente: "Artículo científico Lenguaje y aprendizaje significativo, dictado en Conferencia de cierre del IV Encuentro Internacional sobre Aprendizaje Significativo" (Miguel Ángel 2003)

De estos fundamentos se desprende que para conseguir un aprendizaje significativo es pilar fundamental el uso del lenguaje, además se conoce que el lenguaje y el lenguaje matemático están relacionados por sistemas lingüísticos semejantes. Esto permite concluir que el uso parti-

nente del lenguaje matemático incide en el aprendizaje significativo de esta ciencia.

A continuación se revisa la relación del aprendizaje, el conocimiento y el lenguaje desde la mirada de Ribes- Iñesta.

La relación del aprendizaje, el conocimiento y el lenguaje

Al respecto Ribes-Iñesta (2007), manifiesta que:

La naturaleza del conocimiento, y de las distintas capacidades que se configuran a partir de él para aprender, no puede desligarse de los modos lingüísticos participantes en la relación aprender/conocer/saber. La posibilidad de adentrarnos en los procesos involucrados en el conocimiento comienza por reconocer la diversidad y complejidad funcional del lenguaje como dimensión que da sentido a todo el comportamiento. Es, a su vez, una buena ocasión para desprendernos de mitologías y alegorías formales y aparatológicas sobre el conocimiento humano. Conocer no es sólo comportarse, pero en el acto comienza todo... (Ribes-Iñesta, 2007, p. 14).

De lo anterior se desprende que la relación del aprendizaje, el conocimiento y el lenguaje resulta fundamental para el acto educativo, y los grados de conciencia que adquieran los docentes sobre esta problemática serán decisivos en los resultados de su quehacer educativo.

A continuación se presentan testimonios y reflexiones de docentes de reconocida experiencia en el campo educativo en los niveles secundario y universitario. Estos corroboran y concluyen que la relación que existe entre el lenguaje matemático y su uso influye significativamente en la enseñanza de esta ciencia.

Del testimonio de los docentes de matemática que laboran en la Universidad Tecnológica Equinoccial del Ecuador, se destaca que el lenguaje matemático es formal y propio de esta ciencia, porque todos los enunciados, axiomas y leyes tienen su simbología y significado, que deben ser comprendidos y manejados por los estudiantes, lo cual permite justificar las equivalencias o pasos para la resolución de un problema y obtener un trabajo de calidad, para la consecución de un aprendizaje significativo.

Al respecto, se ha evidenciado en el transcurso del tiempo que la matemática es una ciencia formal, que se fundamenta en términos no definidos, términos definidos, axiomas o postulados y teoremas, y desde el apareamiento de la lógica matemática permitió ligar a las áreas de estas ciencias con proposiciones y símbolos comunes. El aprendizaje de la matemática es progresivo y acorde a la edad cronológica del estudiante, porque en sus inicios se utiliza material concreto y lenguaje natural, para

luego utilizar simbología adecuada con formalidad y rigurosidad que la matemática necesita a nivel universitario, pero este lenguaje debe ser conocido y comprendido por los estudiantes, lo cual permitirá la resolución de problemas y demostraciones, para conseguir un aprendizaje significativo como indican los docentes.

Conclusiones

En este artículo se ha analizado los lineamientos teóricos relacionados al lenguaje matemático y sus implicaciones en el aprendizaje significativo de esta ciencia, se determina a lo largo del documento que el lenguaje es el elemento primordial en todo acto comunicativo-educativo y depende de este para que el sujeto “aprenda lo que el emisor quiere que aprenda”, es decir; que si se quiere aprender/enseñar matemática se debe utilizar un lenguaje matemático adecuado en el que el mensaje sea claro, pertinente y acorde con lo que se quiere enseñar.

Las reflexiones propuestas, serán de gran ayuda para los docentes ya que además de las estrategias, técnicas y métodos utilizados en la enseñanza aprendizaje de la matemática ahora se deberá “incorporar” como “elemento necesario” el uso del lenguaje matemático adecuado para lograr en sus estudiantes un verdadero aprendizaje.

El desconocimiento total o parcial del lenguaje matemático por parte del educador de esta área, podrá ocasionar una malformación en el aprendizaje de sus estudiantes que les hagan aborrecer la matemática por no entenderla. Es por ello, que se ve necesario que los responsables de la enseñanza de la matemática sean conocedores del lenguaje además de los contenidos y las técnicas propias del campo en que se desempeñan.

Aplicando un lenguaje matemático pertinente los docentes y estudiantes mejorarán el diálogo, la comunicación, reflexión, comprensión, creatividad, el aprendizaje de las diferentes temáticas de la matemática, además serán capaces de vincular en los diferentes contextos.

Tal vez, los esfuerzos futuros de investigación en esta área debieran orientarse a considerar al lenguaje matemático más como un idioma y explorar modelos de enseñanza de este idioma en los primeros años de escolaridad. Antes de aprender matemática será necesario aprender a hablar en el idioma matemático, así como antes de aprender literatura española se debe aprender a hablar en español.

También se observa la necesidad de desarrollar las capacidades/destrezas/habilidades propias del pensamiento lógico matemático, ya que por mucho que se sepa hablar en términos matemáticos si no se tiene capacidad de razonamiento lógico, nada se podrá comprender de la ma-

temática. En definitiva, esta doble dimensión lenguaje/razonamiento son imprescindibles para el aprendizaje significativo de esta ciencia.

Bibliografía

- ACERO, Juan, BUSTOS, Eduardo & QUESADA, Daniel
2001 *Introducción a la Filosofía del Lenguaje*. Madrid: Cátedra-Grupo Anaya, S.A.
- AUSUBEL, David
1983 *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas. 2º Ed.
- BENTOLILA, Héctor
2007 *Filosofía del Lenguaje*. Buenos Aires: Universidad Nacional del Nordeste, Facultad de Humanidades, Departamento de Filosofía.
- BISHOP, Alan
1991 *Enculturación matemática: la educación matemática desde una perspectiva Cultural* (Vol. 49). Grupo Planeta (GBS).
- BLUME, Hermann
1974 *Matemáticas en el mundo moderno*. Madrid.
- CONESA, Francisco, y NUBIOLA, Jaime
1999 *Filosofía del lenguaje*. Barcelona: Editorial Herder, S.A.
- DOLCIANY, Mary, BERMAN, Simon & FREILICH, Julius
1971 *Álgebra Moderna*. México: Publicaciones Cultural. Cuarta reimpresión.
- FERRERO, Luis
2002 *Enciclopedia de la Pedagogía, Artículo: las Matemáticas en la Educación Obligatoria* de la Enciclopedia de Pedagogía. España: Espasa Calpe S.A.
- HERRERO, Clemente
1995 *Geografía y Educación. Sugerencia didácticas*. Murcia: Huerga y Fierro Editores.
- KLINE, Morris
1972 *Mathematical Thought from Ancient to Modern Times [Pensamiento matemático desde la antigüedad hasta los tiempos modernos]*. Madrid: Alianza Editorial.
- PEREIRA, Alberto
1999 *Lingüística para comunicadores*. Quito: Editorial UPS.
- REYES, Graciela
1995 *El abecé de la pragmática*. Madrid: Editorial Arcos.
- ROMÁN, Martiniano
2005 *Aprender a aprender en la sociedad del conocimiento*. Santiago de Chile: Arrayán Editores S.A.
- TÉBAR, Lorenzo
2010 *El profesor mediador del aprendizaje*. Santiago: Editorial Conocimiento S.A.

Recursos electrónicos

- COSLADO, Ángel Barbas
2012 Artículo científico Educomunicación: Desarrollo, enfoques y desafíos en un mundo, interconectado, UNED España. Disponible en: http://www.aire-comun.com/sites/all/files/materiales/educomunicacion_angel-barbas.pdf, consultado el 8 de mayo 2016.
- DEFINICIÓN ABC. Tu Diccionario hecho fácil. Disponible en: <http://www.definicion-abc.com/general/educacion.php>, consultado el 29 de febrero de 2016





INEVAL

- 2015 “Ser Bachiller 2014 Primera evaluación Nacional – Publicaciones Ineval” Disponible en <http://www.evaluacion.gob.ec/resultados/sb-informes> Versión editada en marzo de 2015, consultado el 8 de mayo de 2016.

MARTÍNEZ, José María

- 2009 “Curso intensivo de matemáticas de la universidad de Alcalá de Henares”. Disponible en: <http://www3.uah.es/jmmartinezmediano/mate0/CIM%20Tema%201%2001%20Lenguaje%20y%20objetos%20matemaicos.pdf>, consultado el 2 de febrero de 2016.

MOREIRA, Marco Antonio

- 2003 “Artículo científico Lenguaje y aprendizaje significativo, dictado en Conferencia de cierre del IV Encuentro Internacional sobre Aprendizaje Significativo” Disponible en: <http://www.if.ufrgs.br/~moreira/lenguaje.pdf>. 5 de febrero 2016.

PÉREZ, Carlos

- 1987 “Filosofía del Lenguaje, publicado en XV encuentro Nacional de Estudios de Lenguas” (CAUCE), 1987, No. 7, Disponible en: http://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce07/cauce_07_002.pdf, consultado el 2 de febrero de 2016.

RIBES-IÑESTA, Emilio

- 2007 “Lenguaje, aprendizaje y conocimiento”. Revista Mexicana de Psicología, 2007, Vol. 24, núm. 1. Sociedad Mexicana de Psicología A.C. Distrito Federal, México Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243020635002>, Consultado el 2 de febrero de 2016.

NUBIOLA, Jaime

- 1997 “Renovación en la Filosofía del Lenguaje”. Revista Logopedia Foniatría y Audiología”. Disponible en: <http://www.unav.es/users/RenovFiaLenguaje.html>, consultado el 20 de febrero de 2016.

SERRANO, Bladimir

- 2005 “¿Qué constituye a los lenguajes natural y matemático?” Sapiens. Revista Universitaria de Investigación [en línea] 2005, 6 junio. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41060104>. ISSN 1317-5815, consultado el 26 de febrero de 2016.

UNESCO

- 2015 Estudio TERCE (Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo), Oficina regional, Santiago de Chile 2015. Disponible en: http://www.unesco.org/new/es/santiago/pressroom/singlenew/news/student_performance_improves_in_latin_america_but_inequality_and_other_factors_continue_to_affect_learning/#.VuJPQ-ZbjsB, consultado el 22 febrero de 2016.

Fecha de recepción de documento: 15 de marzo de 2016

Fecha de aprobación de documento: 5 de mayo de 2016

GUILLERMO URGILÉS CAMPOS*

Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador/Ecuador
guillourgji@hotmail.com

Resumen

La educación es un proceso vital que compromete toda la vida de la persona. La escolaridad es una parte de este proceso, pero no la más importante ni la única. Tiene peso porque durante este tiempo se sistematizan y estructuran ciertos saberes, sin embargo, poco se hace en la formación de la persona y en su proyecto vital. Todo proceso educativo se fundamenta en la relación interpersonal y en la consolidación del proyecto personal dentro de un grupo social, y esto nunca sería posible sin el lenguaje; herramienta poderosa para aprender, enseñar, crear un mundo humano, generar acciones y provocar cambios a nivel personal como en el entorno. A pesar de su enorme incidencia, poca importancia se le ha dado al lenguaje dentro del aula, se lo ha considerado como algo obvio o un mero instrumento al servicio de la trasmisión de saberes, valores y normas, sin descubrir que es el factor clave en el proceso de educación y humanización. Lenguaje y pensamiento son dimensiones esenciales del ser humano, precisamente por ello se caracterizan por ser móviles, vitales y responder a las exigencias del momento histórico. En el momento actual, de la “era digital”, el lenguaje que se utiliza en el aula no va con el lenguaje digital que usan los jóvenes. ¿Qué hacer? No se trata de sacrificar a uno de ellos, sino sacar el mejor provecho de las diversas modalidades del lenguaje que poseen los seres humanos. En el campo educativo hay que utilizar los mejores recursos que ofrece la tecnología, siendo la escuela y la cultura guías importantes para discriminar lo esencial de lo pasajero.

Palabras claves

Lenguaje, educación, ser humano, oralidad, generaciones interactivas.

Forma sugerida de citar: Urgilés Campos, Guillermo (2016). Aula, lenguaje y educación. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, 20(1) pp. 219-242.

* Doctor en Filosofía, Especialista Superior en Gerencia Educativa, Magíster en Prosocialidad y Logoterapia. Docente de la Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador y Rector del Colegio El Sauce.

Abstract

Education is a vital process that encompasses the whole life of a person. The schooling process is part of that process yet it is neither the most important nor the only one. It is valuable because during that time, certain types of knowledge are acquired in systematic and structural manners; nevertheless, they only affect the formation of the person and its lifetime project in a small degree. The whole schooling process is based mostly on language and has a larger incidence in its educational process than the transfer of knowledge. This is due to the fact that language is a two way stream communication system. All educative processes are based in the interpersonal relationships of its members and in its consolidation within a social group which wouldn't be possible without language; a fundamental learning and teaching tool which enhances the creation of the human world, it is a powerful tool which enables to generate actions and promote change at a personal level as well as within the environment. Regardless of its enormous influence, little importance is given to language within the classroom, it has been considered as an obvious or negligible tool which function has been limited to the transfer of knowledge, values and norms without any consideration to its key value in the educational process and its humanizing nature. Language and thought are essential dimensions for human beings, which are characterized by being mobile, vital and capable of answering to the needs of the historic moment. In our current "digital era" time, the language used in the classroom does not match the one used by youths. What to do? It is not about giving up on one of them but instead it is about looking for ways to take advantage of the several language skills enjoyed by human beings. We must use the best resources available offered by technology in the educational fields where the school and culture shall provide important guidelines to set aside the temporary elements from the crucial ones.

222



Keywords

Language, Education, Human Being, Orality, Interactive Generation.

Introducción

La filosofía del lenguaje como la educación son mundos muy amplios y complejos. No se trata, por lo tanto, de relacionar estas dos complejidades. El alcance de este trabajo es más modesto: descubrir la incidencia que tiene el lenguaje, considerado desde el punto de vista filosófico, dentro del campo de la educación y concretamente, ésta en el "aula de clase", es decir, considerar fundamentalmente "el lenguaje en el aula". Lenguaje y educación son dos dimensiones esenciales del ser humano. Sin lenguaje, en el amplio sentido del término, no hay educación y sin educación no hay ser humano.

Para la filosofía es preciso conocer la naturaleza misma del lenguaje, para los neopositivistas, en opinión de Rodríguez-Consuegra, cuando no se tiene conciencia de la "verdadera naturaleza del lenguaje" se originan los problemas filosóficos (Rodríguez Consuegra, 2003, p. 63). Toda vez que se cae en una serie de suposiciones e imprecisiones.

¿El lenguaje es un problema que compete solo a la filosofía o a la lingüística? ¿Y la educación? Hay quienes defienden que todo lo que se expresa se lo hace en un lenguaje determinado, lo que quiere decir que el lenguaje no es problema exclusivo de la lingüística. Tanto la filosofía, la lingüística, como la educación tienen un campo específico para enfrentar

al lenguaje, sin embargo no son ni independientes ni autosuficientes; las tres tienen temas comunes que compartir. Claro, cada una, desde su posición, requiere y exige el apoyo de otras ciencias. La filosofía ve al lenguaje como una totalidad, y enfrenta asuntos que tienen que ver con el lenguaje en sí, la mente, el pensamiento, problemas conceptuales. En tanto que la lingüística lo ve desde el campo científico y más reducido. La educación lo considera pragmáticamente, se refiere al modo de aprender, su uso y la formación misma de la persona.

Y esto, precisamente es el objetivo de este artículo. Ver la incidencia que tiene el lenguaje en el aula, en el aprendizaje, en la educación en general. Todo el proceso educativo es un proceso social que se da gracias al lenguaje, sin lenguaje ni comunicación no sería posible la educación. Incluso en la educación actual es necesario ver el peso que tiene el lenguaje en la era digital.

Hablar de educación es hablar de un ser humano concreto que vive en un determinado tiempo y lugar, por lo mismo la educación está necesariamente ligada a un determinado paradigma del ser humano, al modo que tiene cada época de enfrentar la vida. Por lo mismo la educación debe tener muy presente este paradigma con el que viene trabajando y cuál es el objetivo final que tiene la educación.

En el ser humano, lenguaje y educación van de la mano. Muchas cosas se aprenden por imitación, precisamente hay una base biológica para ello. Y una de las facultades centrales del humano es precisamente aprender a hablar una determinada lengua y gracias a esta lengua entra en contacto con los otros y se va educando. Sin embargo no se ha puesto mucha atención al asunto mismo del lenguaje dentro del aula, se lo ha trabajado como algo evidente, algo que no requiere mayor explicación.

Aparentemente es fácil aprender a hablar, pero no se puede decir lo mismo aprender a leer o a escribir, se requiere toda una planificación y metodología. Es fácil para el niño aprender a hablar, pero ¿qué pasa cuando quiere aprender a hablar una segunda lengua cuando no es tan niño? Ya no es una tarea relativamente simple.

Educación y ser humano son dos caras de una misma moneda. No existe la una sin la otra. La educación no es otra cosa que darle herramientas para que el ser humano pueda desenvolverse con solvencia en su entorno tanto natural como humano, a su vez, tenga capacidad de transformar estas realidades.

Ser humano significa educarse

Sin educación o sin lenguaje ¿podría “alguien” ser considerado como humano? -No. Porque el ser humano no es algo dado, como las cosas, sino



alguien que se va construyendo gracias a la interrelación con los otros y con el entorno, en esto consiste precisamente la educación. No puede haber, por lo tanto esta construcción sin esta interrelación, que no es otra cosa que lenguaje.

Tampoco podría hablarse de educación del ser humano sin afiliarnos a un determinado modelo pedagógico, sin una previa concepción antropológica. Imposible tender puentes entre filosofía de lenguaje y educación, sin haber aclarado “en algo” estos conceptos.

No existe un concepto unívoco de lo que significa humano, educación o educar. Estos conceptos se asemejan a muchos otros que manejamos a diario, tales como: Dios, tiempo, etc. Creemos que lo sabemos, pero: “¿Qué es, pues, el tiempo?, se pregunta San Agustín, -Si nadie me lo pregunta, lo sé; pero si quiero explicárselo al que me lo pregunta, no lo sé” (S. Agustín, Confesiones). Cuando nos enfrentamos con estos términos polisémicos, borrosos, antes que intentar encontrar la verdad, la definición perfecta o única, hay que negociar una suerte de significado común, al menos en lo esencial.

La educación más que un concepto o teoría es actitud o vivencia bastante compleja, de ahí la dificultad para conceptualizar. El fenómeno educativo tiene una larga trayectoria, abarca aspectos tan diversos en el tiempo, en su forma, en sus campos, en su intencionalidad... Comprende no solo la instrucción o información, sino también, la formación de la persona y su inserción activa y transformadora en la sociedad. Tampoco se reduce a lo formal o escolar, ni es privativo de la escuela educar, también educa la familia, la sociedad con sus costumbres, tradiciones y valores, sin olvidar los medios de comunicación, de modo que, como señala Luengo, “[...] ni su uso, ni el conjunto de conceptos que se relacionan con él, tales como enseñanza, aprendizaje, condicionamiento, adoctrinamiento, etc., poseen precisión terminológica, debido a la diversidad de aspectos que lo conforman” (Pozo, Luengo et al. 2004, p. 30). La educación es una realidad viva, está en continuo movimiento y cambio, no es algo dado, sino algo que se va haciendo. Se puede hablar o conceptualizar de un estilo educativo del pasado porque ya se cristalizó, pero no del presente, refleja el modo de ser de las personas y a su vez pone retos a la sociedad del momento. Va más allá de lo puramente cognitivo, apunta a lo social, emocional, ético, político, etc.

Las diversas concepciones de educación reflejan las disímiles teorías que se manejan sobre el ser humano y sociedad, vale decir, toda concepción pedagógica apunta a un previo antropológico y sociológico. Lo que se piense del ser humano va a condicionar la orientación y las acciones educativas. ¿Cómo es o debería ser la persona? ¿Tiene una naturaleza, una esencia o no la tiene? ¿Tiene algún condicionamiento genético, social

o psicológico? ¿Es un ser esencialmente libre e indeterminado? ¿Es un ser temporal e histórico? ¿El hombre es bueno o malo por naturaleza? ¿Es eminentemente individual o social? De acuerdo a la respuesta que demos a estas preguntas se va a enfocar la orientación educativa, aunque no siempre, en el aula, ni las preguntas ni respuestas son claras.

A lo largo de la historia encontramos concepciones contrarias “y rivales de la naturaleza humana”, tal como lo exponen Stevenson y Haberman (2005). Lo que significa que no hay ni consensos ni puntos de encuentro, al contrario, lo que la una afirma la otra lo niega. Si la una testifica que hay una naturaleza humana, la otra lo desconoce y dice que somos seres totalmente indeterminados; si alguna asevera que el ser humano es bueno por naturaleza, la otra la contradice. Sin embargo, por más antropologías o paradigma educativos que manejamos de manera explícita, en la práctica, en el aula de clase, es otra cosa. Además, no hay paradigmas educativos químicamente puros o inocentes, todos ellos tienen una determinada carga ideológica al servicio de intereses políticos (Urgilés, 2014).

Un primer acercamiento al término educación lo hacemos desde la etimología. Etimológicamente educar deriva del verbo latino “educere” que significa “[...] conducir fuera de, extraer de dentro hacia fuera, desde esta posición, la educación se entiende cómo el desarrollo de las potencialidades del sujeto basado en la capacidad que tiene para desarrollarse” (Poza, Luengo et al. 2004, p. 31). Lo que implica que es el ser humano, sujeto individual y único, posee ya dentro de sí un potencial suficiente, el cual es necesario actualizarlo, hacerlo visible, permitir que se manifieste plenamente. El factor determinante radica en la propia persona. Lo que esta fuera de la persona, los otros y el entorno, no son sino apoyos y condicionantes, pero nada que lo determine.

Pero, ¿puede alguien aprender a hablar si no hay otros que lo enseñen?, ¿puede alguien educarse a sí mismo? Tanto en educación como en lenguaje no podemos funcionar solos, la educación y el lenguaje dependen de los “otros”, porque el ser humano es social por naturaleza. Somos y vivimos dentro de un tejido social, aunque no lo aceptemos o no tengamos conciencia de ello.

Si bien para hablar se precisa ciertas capacidades biológicas, esta condición es un elemento necesario pero no suficiente. El lenguaje no surge espontáneamente de esta capacidad, requiere ser enseñado, validado e interactuar con los otros para que sea una realidad. El niño lobo quizá poseía toda la capacidad biológica para hablar, pero no hablaba, porque no hubo un medio propicio para actualizar esas potencialidades (Savater, 2005, pp. 108-109).

Una variante de la posición anterior afirma que el factor determinante para la educación de la persona está fuera. La educación entonces

tiene otros matices, se relaciona directamente con "... 'criar', 'alimentar' y se vincula con las influencias educativas o acciones que desde el exterior se llevan a cabo" (Poza, Luengo et al., 2004, p. 32). Lo importante, entonces, es la relación que el individuo establece con el ambiente y con los otros.

Vista la educación ya no desde el punto de vista etimológico sino antropológico, Jean Pierre Obin, en *¿Qué es educar?* nos presenta un interesante panorama de otras concepciones educativas, en "donde reina la discordia" (Obin, 2005, p. 3).

La primera de estas concepciones considera que: "el ser humano tiene una naturaleza". Desglosando esta afirmación encontramos: primero: hay una naturaleza, una programación genética de la que el ser humano no puede sacudirse, por lo mismo, no es libre; y segundo, que a esta naturaleza hay que vigilarla, porque: "el mal está en el fondo de la naturaleza humana" (Obin, 2005, p. 1). Alma y cuerpo son dos "principios o componentes antagónicos". Por ende, hay que controlar y castigar al cuerpo indómito. Todavía nos resuenan las palabras de Freud: "el objetivo de la educación es enseñar a controlar los instintos"; al niño hay que corregirlo y trabajar para que lo inconsciente se vuelva consciente.

Una segunda posición derivada de la precedente, expresa que: "Educar es desarrollar la naturaleza" (Obin, 2005, p. 1). Esta concepción, como la anterior, reconoce que hay una naturaleza, un dato biológico. Pero difiere, porque esta naturaleza tiende al bien. En consecuencia, hay que desarrollarla auspiciándola con ambiente y condiciones favorables. En estas circunstancias no cabe la coacción ni el castigo, la educación permite que se manifieste lo bueno de la persona brindando condiciones propicias. Lo que significa que en un ambiente precario con poca estimulación sensorial o social, mala nutrición tienen alto riesgo de presentar retrasos en el desarrollo cognitivo, emocional y de destrezas en el lenguaje (Blakemore et al., 2007, Punset, 2014, 79). El entorno favorable y la interacción social es determinante no solo en el desarrollo emocional y cognitivo del niño, sino de manera especial en el desarrollo del lenguaje, en una palabra casi todo lo que la persona es o hace lo aprende de los otros. Lo contrario también es cierto, como lo reconoce Swaab, aquellos niños que han sido descuidados en la fase temprana de su desarrollo cargarán consecuencias negativas a nivel lingüístico, intelectual, emocional o motor, muchos de ellos se presentarán más impulsivos e hiperactivos. (Swaab, 2014, p. 56).

Una tercera posición antropológica, opuesta a las dos anteriores afirma que: "el ser humano carece de naturaleza" (Obin, 2005, p. 2). No nace humano, sino que es un ser inacabado, en formación, deviene humano, aprende a ser humano gracias a su libertad y perfectibilidad. Esta perfectibilidad no significa que hay un plan previo o determinado que

debe realizarse en la vida, sino que puede ir avanzando y mejorando cada día gracias a la educación, sin tener un límite establecido.

El filósofo francés Ferry, citando a Rousseau expresa que: “en el hombre la voluntad habla incluso cuando la naturaleza calla” (Ferry, 2007, p. 139). Puede decirse que perfectibilidad y educación son una misma cosa. Se humaniza gracias a una doble historia: la una individual y la otra social; la individual lo hace por medio de la educación y la social por la cultura (Ferry, 2007, p. 144). Vale decir, educación y cultura son dos aspectos complementarios que apuntan al desarrollo del ser humano o proceso de personalización. La educación considerada en este caso como el proceso formal que se realiza en la escuela, y la cultura como el proceso educativo generado por la sociedad. Por lo tanto individuo, educación y cultura están íntimamente relacionados.

Una cuarta posición semejante a la anterior afirma que: “educar es socializar” (Obin, 2005, p. 3). Para esta concepción el hombre no es naturaleza, es una construcción social; que haya una naturaleza humana y, que esta sea buena o mala no tiene ni sustento ni sentido. Educar al niño es prepararle para la sociedad, es una suerte de entrenamiento para las diversas tareas que espera la sociedad (Bouyer, 2005).

Una quinta posición sobre educación, sostiene Obin, tomando las palabras de Hannah Arendt, “es introducir al niño en el mundo humano” (Obin, 2005, p. 4). Hay una condición humana que es finita, y condicionada por el espacio, el tiempo, la biología, la cultura, la sociedad. La educación debe informar y formar al niño en estas condiciones. Presentarle no solo lo que los hombres son, sino también lo que han hecho, aquello que llamamos cultura, arte, ciencias, civilización, vale decir: los logros del espíritu humano, todo aquello que se ha plasmado en la conciencia histórica.

Frente a estas posiciones filosóficas en donde lo determinante es lo cultural, lo social, el mundo humano y no la naturaleza o lo genético, es importante contrastar con los datos que hoy nos ofrece la ciencia. Sin ser partidario de polaridades o dicotomías excluyentes, se evidencia que hay enfoques que dan más peso a un aspecto que a otro.

Por ejemplo, hay quienes dan más peso al entorno que a la herencia, es el caso de Jensen. Las psicólogas Blakemore y Frith, por su parte, argumentan que ambos son decisivos; en tanto que el neurobiólogo Llinás, apoyándose en las investigaciones de sus colegas defiende que hay una determinación genética, Por nuestra parte sostenemos que puede haber una muy buena dotación genética, pero si esta no se la trabaja o no se la “educa” o cultiva porque no hay las condiciones favorables queda simplemente como una posibilidad. Las diferencias que se observan entre los seres humanos se deben a la educación que han recibido o las capaci-



dades que han desarrollado, más no por las potencialidades innatas con las que vinieron equipados.

Si hemos visto que la educación busca concretar un determinado perfil de ser humano; pero esto no se puede alcanzarlo sin el lenguaje, gracias a él entramos no solo en contacto con los otros y con el entorno, sino que podemos crear un mundo, toda vez que este lenguaje es único.

¿Es innato el lenguaje?

¿Somos los únicos que lo poseemos?

El ser humano, puede aprender durante toda su vida, tiene esta capacidad, pero si nos referimos al lenguaje, lo aprende muy temprano, sin mayor planificación, de modo implícito, casi se diría de manera inconsciente. ¿Cómo aprende el niño la lengua materna y otras lenguas?

Los neurobiólogos y lingüistas están de acuerdo en que la capacidad del humano para hablar es innata, nace con la predisposición para hablar cualquier lengua, “somos un animal predispuerto genéticamente” para usar el lenguaje (Casacuberta, 2004; Blakemore et al., 2007; Mora, 2009). El neurofisiólogo colombiano, Rodolfo Llinás, sostiene que “... si la memoria filogenética fuera lamarckiana, los niños de Francia nacerían con predisposición para hablar francés, y no existe esa predisposición genética en el lenguaje humano” (Llinás, 2003, p. 176). Si no hay una predisposición genética para hablar determinado lenguaje cabe insistir en la importancia que tiene el entorno familiar y, posteriormente, la educación formal o la escuela, para desarrollar no solo las capacidades lingüísticas sino también las potencialidades cognitivas y emocionales de la persona. Desde el inicio mismo de la vida del niño el lenguaje, aprendizaje y educación van de la mano.

Es algo admirable que un niño sin hacer mayor esfuerzo, sin una enseñanza sistemática ni planificada, solo escuchando a los de su entorno aprenda cualquier lengua, por compleja que sea y que descubra y aplique la lógica gramatical del idioma. Sabe aplicar o extrapolar reglas, sin que nadie le haya enseñado e incluso comete “errores” aplicando estas reglas, porque desconoce las excepciones e irregularidades creadas por las convenciones. El niño al nacer viene equipado con una gramática universal, una predisposición para aprender cualquier idioma, que lo actualiza cuando aprende una lengua o cuando este programa genético o gramatical empieza a correr.

Blakemore y Frith basándose en observaciones directas, afirman haber detectado que esta predisposición para aprender la lengua está presente antes del nacimiento, “in útero” y que con “...solo con unos días de

vida, los bebés que oyen el sonido “a” abren la boca de modo que corresponde a este sonido, y si se trata de la “e” la abren de otra forma. Es como si estuvieran programados para imitar los sonidos que oyen, antes incluso de saber qué aspecto adopta la boca” (Blakemore et al., 2007), es decir, la base biológica está lista no solo desde el momento del nacimiento, sino, incluso antes, lo único que necesita es encontrar las condiciones favorables para que comience a desarrollarse. No obstante, esta potencialidad para aprender una lengua, la sensibilidad que tienen los recién nacidos para diferenciar un sonido de otro, una palabra de otra, va menguando prontamente con la edad, al igual que el reconocimiento de caras. Porque los sonidos específicos y propios de cada lengua se vuelven más significativos y únicos, vale decir, se va especializando en una determinada lengua. Hay un periodo propicio o especial para aprender la lengua del entorno en el que se encuentra sumergido y va perdiendo las destrezas para aprender otras lenguas mientras va pasando el tiempo.

No se nace con una predisposición a hablar determinado lenguaje, hay independencia con la herencia genética, es el entorno en que tiene un papel importante. Sin embargo el haber aprendido la lengua materna “no solo deja una fuerte impronta en el desarrollo cerebral, sino que es crucial para muchos aspectos del desarrollo del niño” (Swaab, 2014, p. 58). Vale decir, no aprender la lengua materna no solo imposibilita la comunicación sino incluso pone en riesgo la vida misma de los niños, por la serie de trastornos que se originan por la falta de buenas relaciones con el entorno, como lo demuestra el experimento que hizo el Emperador Federico II de Alemania en el año 1211.

Una vez pasado este período crítico para el aprendizaje del lenguaje y si se quiere aprender otro idioma, el cerebro de alguna manera queda marcado o condicionado por la primera lengua, esta es la razón por la que se tiene acento al aprender una segunda lengua. Si hemos aprendido el español, esta marca o impresión que deja este idioma va a condicionar al otro idioma, porque deja una suerte de marca tanto en las funciones como en las estructuras del cerebro.

¿Tiene alguna ventaja que el lenguaje humano sea articulado, vocalizado? Evidente. El hecho de articular o unir sonidos y formar palabras, y articular palabras para formar conceptos, va a evidenciarse en las capacidades cognitivas, vale decir, hay una relación directamente proporcional entre la formación de las palabras y la formación del pensamiento. Ordinariamente se equipara la vocalización con el lenguaje, pero Llinás nos recuerda que la “vocalización es mucho más antigua”; porque aunque no se haya desarrollado un lenguaje articulado o conceptual, tiene la capacidad de gritar, de generar ruidos y sonidos.

El ser humano tiene aptitud para aprender determinada lengua. Sin embargo hay muchas lenguas y tiene no solo la posibilidad sino el imperativo de aprender otras por las condiciones que la sociedad actual le impone. La escuela se va a esmerar no solo de que aprenda bien el idioma materno sino una segunda o más lenguas.

Educación y la segunda lengua

Ser bilingüe es una necesidad en el momento actual, toda vez que vivimos en una era que genera nuevas oportunidades, pero esto ¿genera problemas en la educación?, ¿ser bilingüe qué consecuencias produce en el cerebro?

La educación formal o escolar propende cada vez más al aprendizaje de una segunda lengua. Por ejemplo, en nuestro país, desde que inicia la escolaridad a los cuatro o cinco años se comienza una segunda lengua; América Latina, dio mucha importancia a las lenguas nativas desde los años 80, desde entonces se empieza a hablar de una educación bilingüe intercultural.

Los bebés criados en familias bilingües demoran un poco más que los niños que hablan una sola lengua en desarrollar el lenguaje, Pero, por contraparte, tienen algunas ventajas, como comprender mejor la sintaxis de ambos idiomas, los pronuncian mejor que aquellos que aprenden a una edad tardía el segundo idioma y, además, entienden perfectamente que dos palabras distintas pueden referirse al mismo objeto (Blakemore et al. 2007). Aparentemente el aprendizaje de una segunda lengua acarrearía ciertos problemas en su aprendizaje, porque parece que va más lento o porque siempre va a predominar una de ellas, etc., pero no es así. Más bien trae una serie de ventajas, tales como: tener una mejor comprensión la realidad, saber que dos conceptos totalmente distintos nombran a un mismo objeto, conocer que el concepto o el término que se refiere a dicho objeto es algo convencional y que no es parte inherente de ese objeto. Mientras más variado y rico sea el vocabulario al que el niño está expuesto en sus primeros años, sea de parte de sus maestros y familiares, mayor será el recurso que poseerá este niño a lo largo de su vida. Por ello se recomienda que a los niños se deba ofrecerles otro idioma antes de los doce años.

Se aprende el lenguaje hablado de modo natural y sin mayor esfuerzo, pero esto mismo no podría decirse de la lectura y escritura. La escuela o la educación formal juegan un papel esencial en este aprendizaje, porque requiere una planificación y un método, algo que no se tomaba en cuenta en el aprendizaje del lenguaje hablado.

La escuela, la lectura y escritura

El lenguaje sobre todo escolar no se reduce a la oralidad. En la escuela hay que aprender a leer y escribir. ¿Estos lenguajes son fáciles de aprender como el oral?

Para aprender a leer y escribir el niño debe comprender que el objeto tiene un nombre, y que puede ser presentado no solo por un dibujo sino por un signo, que nada tiene que ver con el objeto. Para que el proceso sea exitoso se requiere, que el niño tenga una buena coordinación viso motora y no forzarlo.

Hay una tendencia, cada vez mayor, de recibir a los niños en la escuela en edades más tempranas y enseñarles a leer y escribir lo más pronto posible. Como que esto le da estatus o categoría a dicha institución. Pero las ciencias cerebrales han revelado que la coordinación motriz de los dedos no se alcanza al menos hasta los cinco años. Por lo mismo apresurarse o forzar al niño en este sentido parece no tener ninguna ventaja, al contrario “(...) podría considerarse los inicios tardíos como perfectamente acompasados con el cerebro natural y el desarrollo cognitivo” (Blakemore et al., 2007, p. 29). No hay un tiempo establecido para el aprendizaje de la lectura y escritura, de ninguna manera un aprendizaje un tanto tardío significa retraso en el desarrollo cognitivo, no todos los niños desarrollan esta destreza al mismo ritmo ni al mismo tiempo.

Cuando se ha aprendido a leer, hay un cambio en el cerebro, se ha colocado una suerte de gafas de alfabetización, las palabras no pasan desapercibidas y no se puede evitar leerlas, hay una suerte de condicionamiento, por ello el cerebro de una persona que sabe leer es “distinto al de un analfabeto” (Blakemore et al., 2007) porque este cerebro ve un signo y algo toma forma y sentido, aunque no haya la intención explícita de leer las palabras.

Frente al interrogante que si el lenguaje es la condición para la humanización o la humanidad la condición para el lenguaje, que si el pensamiento genera el lenguaje o el lenguaje es la condición del pensamiento, cabe decir que es una pregunta mal planteada, es la misma que si fue primero el huevo o la gallina. La una no es la causa o condición de la otra. Se condicionan mutuamente. Estrechamente relacionada con este tipo de pregunta está la postura antropocéntrica para interpretar la realidad, que, en muchas ocasiones, ha conducidos a dicotomías innecesarias y a aporías insalvables, tales como: yo- lenguaje, mente-lenguaje. Searle sostiene magistralmente que: “Ese vocabulario supone la exclusión mutua de lo uno y lo otro...” (2004, p.18).

Pensar en un yo que se diferencia de lo que piensa, de lo que habla, de lo que decide, de lo que aprende, de lo que sufre, al igual que el yo puede diferenciarse de un tú, es un error. Tengo conciencia, pienso,

existo, hablo, decido, aprendo... son dimensiones de este yo, integran una sola unidad. Y lo que es más, este “yo” que aparentemente tiene el control no sería más que una mera hipostasiación de un término, una suerte de mito, una etiqueta: “... no hay nada que pueda llamarse yo” afirma Searle (2006), para indicar que aquello que llamamos “yo”, no es un suerte de homónimo que está separado del pensamiento, de la palabra, de la emoción, etc., sino que el conjunto de todas estas actividades constituyen aquello que llamamos “yo”

El hombre es la palabra

Entre lenguaje y ser humano hay una relación íntima, el ser humano es lenguaje, es lenguaje de inicio a fin, el ser humano vive en el lenguaje, como lo afirma Echeverría: el ser humano está “atravesado por el lenguaje” (2003, p. 21). Los seres humanos somos seres lingüísticos, seres que vivimos en el lenguaje: en él somos, nos movemos, existimos, pero a su vez lo construimos, lo pastoreamos, lo acomodamos a nuestras exigencias. El lenguaje es una condición para la humanización, pero también no puede haber lenguaje sin este ser. Hay mutuo condicionamiento y necesidad. Pero no solo el ser humano es lingüístico sino su mundo también lo es.

Podría creerse que cuando el ser humano se encierra en sí mismo –se ensimisma–, piensa, reflexiona se libera del lenguaje. La verdad no es así, porque continúa pensando, y cuando piensa hay un diálogo mental, un cotilleo o murmullo de la mente, ésta no logra silenciarse, como dicen los budistas, pero este vendaval de pensamientos, sentimientos, emociones, pasiones, se lo hace por medio de una lengua, la mente siempre está activa, el lenguaje “no es más que su títere” (Mingur, 2008, p. 32). Es necesario forzar, aprender, ejercitarse, marchar contracorriente para no pensar. Damasio sostiene que “en los niveles más elevados de la escala, la conciencia autobiográfica depende exclusivamente del lenguaje” (Damasio, 2011, p. 264). A más escala de conciencia, de pensamiento hay mayor actividad del lenguaje.

El hombre es “inseparable de las palabras”, porque gracias a las palabras entra en contacto con los otros, aprende de los otros, descubre el mundo de los otros y abre su mundo a los otros, en definitiva el lenguaje es el único medio de comunicación y personificación, y en esto consiste precisamente la educación.

Los animales tienen su lenguaje para comunicarse. Sin embargo el lenguaje humano va más allá de la comunicación para la supervivencia o para describir una realidad que existe o está presente. El lenguaje humano crea mundos o realidades que aún no existen o no están todavía presen-

tes. Es una creación y además convencional, por ello cambia y necesita ser enseñado y aprendido. Pero este cambio en el lenguaje significa cambio para quien lo construye y utiliza.

Lenguaje como medio de comunicación

Lenguaje, lengua, habla, comunicación, no son sinónimos, si bien se encuentran íntimamente relacionados. Lenguaje es la facultad o capacidad exclusiva que tiene el ser humano para aprender las lenguas (Chomsky, 1984). En tanto que la lengua es el conjunto de signos o símbolos convencionales y abstractos para expresar este lenguaje, su finalidad es la comunicación, de ahí su carácter eminentemente social. No podría pensarse en un lenguaje que solo sea válido o conocido solo para un individuo. De ninguna manera el lenguaje es arbitrario o subjetivo, sino responde a una convención social. Es el grupo o la comunidad la que da sentido al lenguaje.

Deaño citando a Muguerza, hace la siguiente aclaración: “El lenguaje no es un simple instrumento de la comunicación, sino la auténtica condición sine qua non de ésta” (Deaño, p. 27). La comunicación es una condición para la supervivencia no solo del individuo sino de la especie. Toda forma de comunicación entre la especie aumenta la posibilidad de su supervivencia, la humana no es la excepción.

Cabe indicar que la comunicación de ninguna manera se reduce a la oralidad, gestos y sonidos. Hay expresiones faciales, posturas corporales e incluso componente químicos que influyen en nuestras relaciones, es decir todo su ser se torna comunicativo, él mismo es comunicación.

Pero además utiliza otras señales, símbolos, signos externos. Searle, el filósofo de la mente, nos pone el siguiente ejemplo:

Cuando considero un ruido o una marca hecha sobre un trozo de papel como una instancia de comunicación lingüística, como un mensaje, una de las cosas que debo suponer es que el ruido o la marca fueron producidos por un ser o unos seres más o menos semejantes a mí mismo y que fueron producidos con ciertas clases de intenciones (1994, p. 26).

Estas señales, símbolos, signos comunican información cuando de forma expresa y consciente quiere hacerlo, por ejemplo: el humo en sí mismo o levantar una mano no equivale a señal alguna, puede ser fruto del azar. Lo convierte en señal, cuando hay un propósito o intencionalidad expresa, lo que implica el manejo de códigos o reglas tanto para quien emite como para quien recibe la información.

El lenguaje, por lo tanto, no es una señal natural sino un signo convencional, quiere comunicar algo de modo expreso, de ahí que debe ser

aprendido, por ello el ser humano es un animal simbólico porque utiliza signos para comunicarse, que poco o nada se asemejan con la realidad referida o a la que apunta.

En muchas ocasiones, si no la mayoría de veces se presenta un hiato entre lo que se dice y lo que interpreta o entiende el receptor. Y este problema aparece precisamente en el aula. “El escuchar valida el hablar. Es el escuchar (y la correcta interpretación) no el hablar, lo que confiere sentido a lo que decimos” (Echeverría, 2003, p. 82). El lenguaje entonces es una vía de doble sentido. Si el alumno no escucha o no interpreta correctamente, por excelente expositor que sea el maestro, no hay comunicación. A su vez el maestro tiene que estar atento para ver qué es lo que genera su discurso.

234



El lenguaje una vía de doble sentido: lo que se dice y lo que se entiende

No hay lenguaje o comunicación neutra. El mensaje en sí mismo tiene ya intencionalidad: “quiero comunicar esto”. Si a ello le sumamos la carga emocional: ¿cómo lo hago?, ¿en qué contexto?, se complica la comunicación. Es importante lo que se dice, el cómo se lo dice, en qué circunstancias se lo dice y cómo se interpreta.

Como dice Ricoeur: “El lenguaje nos saca de la subjetividad privada” (Changeux-Ricoeur, 2000, p. 77), porque normalmente se dice algo a alguien, a alguien que entiende mi lengua, mi código, a alguien que piensa como yo, y si lo tengo que expresar es porque el otro no puede sentir o pensar lo que yo estoy sintiendo y pensando.

Si bien es cierto que parte de la información que lleva el mensaje es “objetiva”, pero también tiene carga subjetiva. Además, la comunicación, mucho más en educación, no se reduce al lenguaje oral, hay un lenguaje corporal, gestual, actitudinal. Lo que dice el maestro: ¿cómo se lo interpreta?, ¿qué provoca?, ¿qué genera?, ¿hay congruencia entre lo que se dice y lo que llega al alumno, o lo que el alumno entiende o interpreta? No siempre.

Cuantas veces creemos que lo único que se trasmite en el aula es una serie de “verdades” o contenidos de determinada ciencia. Pero lo que la verdadera educación insiste que lo esencial es en la formación misma de la persona, es decir, trabajar en sus actitudes, en sus emociones, en la forma de ver la vida y de comunicarse con los otros, siendo los contenidos disciplinarios el medio para ello.

El lenguaje del maestro no puede reducirse a determinados momentos y funciones, tiene una suerte de ubicuidad. Y hay que considerarlo siempre en contexto. Un enunciado, por simple que parezca, en otro contexto e incluso en el mismo podrá ser interpretado de modo diferente, por otro

oyente, o de manera diferente por el mismo interlocutor, pero en otro momento. El lenguaje educativo debe tomar en cuenta a más de la semántica la pragmática, vale decir, considerar la intencionalidad del usuario y el contexto, por ello se insiste que el lenguaje no es un “vehículo unidireccional”.

El lenguaje educativo va más allá de ser un medio para transmitir ciertos datos informativos sobre determinada disciplina académica. El lenguaje “la primordial herramienta del ser humano” (Acero et al., 2001, p. 23), está en función de la comunicación y comunica saberes y también valores. La educación, como Jano Bifronte, mira a dos lados, tiene un carácter tanto teórico, como práctico. Al mismo tiempo que da acceso a la ciencia, al conocimiento y cultura, inculca un estilo de vida o forma de ser. Por el un lado el lenguaje apunta a la realidad, al entorno, a lo físico y, por el otro, apunta a las acciones humanas, a la persona, siendo quizá más importante más importante esta dimensión existencial, vivencial que aquella que se refiere al conocimiento y a la cultura, como acertadamente lo señala Agogliá: “...la comunicación y el intercambio entre las conciencias se opera en un nivel existencial y ontológico, no óntico ni objetivo”, dándonos a entender que la verdadera educación, radica en el intercambio de experiencias vitales, y que la auténtica relación es una relación existencial se sustrae a cualquier forma de objetivación.

Llevar a la acción o generar acciones es lo que se llaman “los actos lingüísticos”, esto es el objeto de la pragmática. Porque “siempre que se dice algo se lo dice con alguna intención”, o como dice Savater: “(...) no hay querer decir sin querer entender y hacerse entender...” (Savater, 2005, p. 110), más aún en el campo educativo. Austin considera que en el acto ilocutorio se pide, se ordena, se amenaza, se determina, se genera, etc. Mientras que el acto perlocutorio se alcanza o se realiza lo provocado por el ilocutorio. Estos actos evidentemente no pueden ser considerados en abstracto, fuera de determinado contexto, sino dentro de situaciones reales y concretas. Y en donde mejor se evidencia estas situaciones es en el aula de clase o en la vida diaria. Si el profesor expone algo espera que los alumnos comprendan; o si pregunta espera una respuesta; da una orden, espera que se cumpla, etc. La relación que el lenguaje establece en este caso entre los interlocutores no es solo de palabra sino que genera acciones, provoca reacciones.

Por lo tanto, la actitud del maestro no puede quedarse en decir cualquier cosa y desentenderse de lo que provoca o genera. Debe hacerse cargo de aquello que provoca. No se trata por tanto solo de decir claramente sino también escuchar activamente. El lenguaje siempre es de doble vía.

El lenguaje tiene un poder transformador. Tiene la capacidad de hacer que las cosas sucedan, genera realidades, modifica el curso de los acontecimientos, y al operar estos cambios, como efecto, el ser humano

construye su mundo y su propia identidad. Esto no significa que todo lo que existe se lo debe al lenguaje o que solo existe en el lenguaje.

La especie humana, a pesar de ser una, tiene costumbres, tradiciones y lenguas diversas. Lo que significa que mucho de lo que hace y de lo que es responde a un momento histórico, a convencionalismos que van variando con el tiempo. Basta hacer un recorrido somero por las diferentes épocas históricas para encontrar conceptos y temas capitales y determinantes de cada época, porque precisamente responden al interés del momento. Esto hace que el lenguaje sea flexible y móvil precisamente para aparejarse con la movilidad del mundo humano.

Un lenguaje convencional y mundo humano

236



Por lo visto se da una relación directa entre lenguaje humano y educación, entre lenguaje y el mundo humano. ¿Qué significa ser humano o tener la categoría de humano? Ser humano es aprender, es ser social, es tener un lenguaje. ¿Acaso estas mismas características no las tienen muchos animales? Efectivamente, la diferencia entre el hombre y en el animal no radica en la racionalidad ni en la sensibilidad ni en la facultad de comunicación ni siquiera en el habla. Estas diferencias son de grado o cuantitativas, más no cualitativas. Todos los animales, incluidos invertebrados y vertebrados, por citar los más conocidos: abejas, cetáceos, chimpancés, etc., tienen algún tipo de lenguaje. (Linás, 2003; Savater, 2005, Casacuberta 2004; Von Frisch, 1994; Gould, 1976). Las señales que hacen o su comunicación tienen un propósito específico: la supervivencia.

La diferencia esencial entre el animal y el humano lo dice Ferry, citando a Rousseau “es la libertad o perfectibilidad” que posee este último (Ferry, 2007, p. 136). Se puede decir que los animales están atados a sus instintos, a sus formas de vida, su hábitat y su entorno casi no cambian. En tanto que el hombre crea su mundo y tiene su historia. ¿Cómo? Educándose y creando cultura gracias a su lenguaje. Las abejas, por citar una especie animal que se caracteriza por su buena comunicación, lo hacen de la misma manera en todas partes, y cómo lo hacían hace tres mil años lo hacen hoy, igualmente podemos decir de la forma cómo construyen sus colmenas. La forma de comunicación del hombre actual nada tiene que ver con la forma de comunicación de hace doscientos años, igualmente se puede decir de sus ciudades y de la manera cómo construye su vivienda, la forma de curar a sus enfermos, no solamente que se adapta a su entorno sino que él mismo crea su propio entorno, su mundo, el mundo del ser humano es cambiante. Y ¿cómo lo crea?, gracias al pensamiento y al lenguaje. Pensamiento, acción, lenguaje están íntimamente relacionados.

Y esta decisión de hacer un mundo a su medida, a lo que él considera lo mejor, es parte de lo que conocemos como educación y cultura.

Si bien los animales tienen un lenguaje y se comunican, pero el lenguaje humano va más allá de la supervivencia, no es fijo ni inmutable, sino que lo recrea, lo cambia, es articulado y describe finamente su entorno físico y su mundo humano. Está más allá de la inmediatez espacial o temporal, de sus necesidades biológicas o de su supervivencia, (Savater, 2005). El crear relaciones y construir entre todos este mundo humano es precisamente lo que persigue la educación.

Esto hace del hombre un animal simbólico. Los símbolos del lenguaje humano son convencionales, luego, el hombre es “animal convencional” (Savater, 2005) ¿Es únicamente convencional o tiene además algún sustrato natural sobre el que operan estos convencionalismos? Para los estoicos el ser humano era uno con la naturaleza y esta armonía era el cosmos, hoy con la idea de progreso se considera que no solo estamos separados de la naturaleza sino que incluso nos hemos vuelto contra ella. ¿Qué es lo natural o la naturaleza? Naturaleza en un sentido amplio se aplica a todo aquello que existe sin la intervención del hombre. En tanto que lo artificial es todo aquello en lo que ha intervenido el hombre. En el caso humano no es simple hacer la diferencia, porque en cada uno de nosotros cualquier rasgo por muy natural que parezca se encuentra contaminado por la mano del hombre.

En el caso que estamos tratando ¿el lenguaje es natural o artificial? Es un producto humano, pero no podría darse sin una base biológica natural. El lenguaje humano se diferencia en muchos aspectos del lenguaje animal, por lo tanto podríamos decir que es menos natural. Es muy natural querer comunicarse, pero no de la forma que tiene el lenguaje humano. Mejor que nadie, el filósofo francés Merleau-Ponty nos ayuda a zanjar esta situación cuando afirma que: “en el hombre todo es natural y todo es artificial”, lo natural y lo artificial se entrecruzan, se da una suerte de injerto en donde no es posible diferenciar lo uno de lo otro.

Si ya hay dificultad para distinguir hasta dónde va lo natural y artificial en el ser humano. Si precisamente el lenguaje y la educación son los que le alejan de esta naturalidad. ¿Qué se puede decir de los nuevos lenguajes en los que están inmersos los jóvenes?

Las generaciones interactivas

¿Qué lenguaje se utiliza más en el aula? Los lenguajes más utilizados en el aula son el oral y el escrito. Deaño ofrece algunas características de estos dos tipos de lenguaje. El escrito se caracteriza por ser un lenguaje coagu-



lado, tiene mayor fijeza pero menos expresividad que el oral. El lenguaje escrito es el ideal o paradigmático para la ciencia, es el lenguaje propio de los habitantes de la galaxia Gutenberg. En tanto que el hablado, común o fluyente es fonológico y por lo mismo menos gráfico. En la era del libro, del texto, la escuela era el lugar privilegiado para aprender y educar (Deaño, s.f. p. 26).

McLuhan señaló que la cultura basada en el libro ha terminado, estamos viviendo nuevos tiempos, vivimos en la “Aldea global”, en la “era digital”. Los jóvenes se comunican usando esta nueva tecnología de manera instantánea y lo hacen a través de imágenes y videos, mas no por texto. Aprenden más en las redes sociales, de sus amigos que en la escuela. Antes la escuela era el sitio privilegiado y exclusivo para tener información, pero hoy no, casi toda información está en el internet. Existe una nueva generación con características específicas.

¿El aula de clase actual, la del siglo XXI, responde a estas exigencias? En una clase actual predomina la explicación de un tema, la clase magistral, el predominio de la oralidad, pero de parte del profesor. El libro de texto sigue siendo el principal referente. Se habla mucho de las TIC en el aula, se defiende el uso de la tecnología. La escuela no va al mismo ritmo de la tecnología.

Esta nueva generación, conocida como generación interactiva o “Z”, tiene nuevas formas de comunicarse, no lo hace por medio del texto escrito sino a través de imágenes, videos y de manera instantánea. Según Mora en el año 2010, un 25% de niños americanos, leían o estudiaban en “formatos electrónicos” o digitales, mientras que en el 2013 era el 50%. No cabe duda que se maneja un nuevo tipo de lenguaje, una forma nueva de comunicación

En el año 2011, se hizo una encuesta internacional, propiciado por la Universidad de Navarra, en la que participó el Colegio El Sauce, sobre “Generaciones interactivas” (www.generacionesinteractivas.org). Presentamos algunos datos que pueden ser interesantes respecto a la relación de los jóvenes con la nueva tecnología o el lenguaje electrónico.

Se trabajó con chicos entre 10 y 18 años. El 100% de los alumnos tienen computador en su casa. El 86,96% son internautas. El 72,14% reconocen que esto es positivo, pero a costa de otras actividades que han sido desplazadas, como la familia, amigos, deportes, estudios, ver televisión, etc. El 93,57% de los más grandes es consciente que esta actividad la hace de manera solitaria. El 90,71% señala que los temas de interés giran en torno a la comunicación, relación social, comunicación en tiempo real, buscan interactuar. Hay otros intereses secundarios como conocer, compartir, divertirse, etc.

En lo que respecta al celular hay un 82,62% de alumnos que poseen este medio que se antepone a la televisión. Los alumnos ven la televisión más de dos horas diarias. Hay un 73,33% de jóvenes que pasa en el video juego, pero son jugadores individuales. No tenemos el dato de cuántas horas al día están en relación directa con estas pantallas.

Hoy los jóvenes no oyen radio ni ven “tele” porque son vivencias gregarias. Toda la tecnología les conduce a interactuar con otros. Aparentemente hay una contradicción: interactúan con otros pero a distancia, se comunican mucho, pero virtualmente, estas actividades las hacen solos. El libro ha pasado de moda por ser pasivo y no interactivo. ¿Las clases actuales son interactivas? ¿El lenguaje del aula es el lenguaje interactivo que manejan los jóvenes? ¿Hay que tecnificar completamente la enseñanza? –No necesariamente. ¿La tecnología debe suplantar al docente o a la escuela? –De ninguna manera. Hay que comprender que la tecnología es un medio, un recurso y no un fin.

¿Le toca a la escuela someterse a las exigencias de la tecnología o es la tecnología que debe estar en función de la escuela? Ni lo uno ni lo otro, sin embargo le corresponde a la academia, como parte racional de la cultura, guiar, ilustrar, dar luces, señalar hacia dónde tiene que dirigirse este proceso y orientar el sentido de la cultura. La tecnología puede facilitar la información pero no educar. Tampoco cabe pensar que la tecnología por si misma soluciona los problemas educativos, es un medio que puede ayudar en el campo del conocimiento e información pero no en la formación de la persona. La educación no se reduce ni a información ni a tecnología hay otros factores que son esenciales en la educación de la persona: familia, sociedad, valores, su mismo proyecto de vida, etc., que más bien han sido descuidados o relegados precisamente por el abuso o mal uso de la tecnología, como lo demuestra la investigación sobre generaciones interactivas.

Hoy más que nunca la educación tiene una misión muy clara y urgente, guiar tanto a la persona como a la sociedad. Como acertadamente afirma el sociólogo Zygmunt Bauman, que tanto la educación como la cultura tuvieron como misión generar el cambio y “refinar sus costumbres”, pero en el mundo actual, la sociedad de consumo, no apunta a satisfacer las necesidades humanas, las necesidades existenciales sino a crear nuevos deseos o intereses disfrazados de necesidades. De modo que se reedita la eterna condena de Sísifo: nunca estar satisfecho con lo que logra, sino vivir en perpetua insatisfacción.

El internet o la tecnología es un instrumento más de la educación y comunicación, en ningún momento se lo debe pensar como sustituto de la escuela. Como todo instrumento bien utilizado va a traer beneficios; al contrario, si se lo utiliza mal puede generar problemas. Según Mora,

hay niños que pasan entre “tres y siete horas al día” (Mora, 2013, p. 153) conectados a las diferentes pantallas.

Está demostrado que los niños y jóvenes actuales prestan atención a varias pantallas al mismo tiempo. Pero, para “navegar en internet, afirma Mora, necesita de un foco de atención muy corto y siempre cambiante” (Mora, 2013, p.153), no sostenida. ¿Qué consecuencias pueden darse en el campo educativo? Si bien esto ayuda a desarrollar algunas habilidades, no obstante, puede generar problemas no solo de adicción sino también ciertos desordenes y trastornos que dificultan el aprendizaje como el déficit de atención e hiperactividad, como lo anota el neurólogo español, antes citado. Es cierto que aprendemos sin prestar atención, pero el aprendizaje profundo y permanente exige atención.

La comunicación es mucho más que manejar la tecnología, el lenguaje supone una coherencia y rigurosidad entre la palabra y el concepto. Por ello, una de las tareas urgentes de la escuela es enseñar precisamente estas destrezas del lenguaje que han caído en desuso.

240



El texto y la oralidad, lenguajes cuestionados

Octavio Paz, logra definir magistralmente al ser humano de esta manera: “El hombre es inseparable de las palabras. Sin ellas es inasible (...) La palabra es el hombre mismo. Estamos hechos de palabras. Ellas son nuestra única realidad, o, al menos, el único testimonio de nuestra realidad” (Paz, 1967, p. 30).

El lenguaje textual y oral más que ser cuestionados, están siendo relegados, sobre todo por las nuevas generaciones, no por parte de los docentes. Ahí precisamente radica el problema. No hay sintonía en el uso del lenguaje. Se dijo que la escuela debe adaptarse a la “era digital”, sin que ello quiera decir que debe dar la espalda a la oralidad y al texto.

Uno de los objetivos centrales de la filosofía del lenguaje es alcanzar rigurosidad en el lenguaje, pero “La mayor parte de los razonamientos humanos, salvo quizás cierta parte del razonamiento científico, se formulan en el lenguaje natural” (Acero et al., 2001, p. 17). En educación, toda la transmisión de información –más no “conocimiento”, porque conocimiento es la apropiación y aplicación fuera del aula de esta información– se la hace con lenguaje natural, ordinario, más aun cuando se trata de niveles de educación básica y bachillerato. ¿Y en la universidad, se puede decir que se habla el lenguaje lógico de las ciencias? El lenguaje riguroso solo funciona en determinados momentos y en determinados temas.

¿Cuál es la importancia que se da en la educación escolar al lenguaje oral? La oralidad en el aula es un asunto casi privativo del maestro,

las clases siguen siendo magistrales, la oralidad del alumno se reduce de alguna manera a respuestas cortas y monosílabas, poco o nada se hace para entablar debates o discusiones en el aula, en donde se fomente la argumentación y el razonamiento lógico. El texto en el aula no ha desaparecido y en buena hora, pero es un texto que se utiliza en su mayor parte para ser leído, por lo mismo hay poca producción escrita de los alumnos. La oralidad y la escritura, por lo mismo, son esenciales, y es algo que se lo debe trabajar en el aula.

En tiempos de Sócrates el diálogo era la mejor manera de encontrar la verdad; en la Edad Media, la *disputatio*. ¿Qué importancia tuvo la palabra en el ágora griega cuando comenzaba a instaurarse la democracia? En la época de las luces se establece una relación estrecha en el nacimiento del Estado democrático moderno y la existencia de un espacio público en donde se puede exponer y confrontar las ideas.

Se dice en el aula, que son los alumnos quienes construyen su aprendizaje, sin embargo las clases magistrales todavía tienen prevalencia y se imponen sobre otros métodos. No hay un acuerdo para compartir de la palabra, menos la veracidad ni legitimidad. Sigue siendo el profesor quien razona, argumenta, da ejemplos, y son los alumnos los que deben aceptar y simular este discurso. Se cree que porque el profesor argumenta o razona, el alumno, de manera espontánea, automática o por simbiosis, va a aprender estas destrezas del lenguaje (Barth, 1993, p. 20).

El eje central, transversal de la escolaridad debería ser el dominio del lenguaje; escribir, hablar, leer debería ser la esencia del aprendizaje. Pero no solo que el alumno hable, escriba, sino que lo haga correctamente, que sepa utilizar bien las palabras, que comprenda lo que un concepto significa, defiende ardientemente Marie-Christine Chycki.

Es fácil utilizar un término, una palabra, pero esa palabra ¿tiene correlación o correspondencia con su significado correcto? El alumno utiliza una palabra pero no sabe lo que ella significa realmente, por ello no puede encontrar ejemplos, porque el ejemplo se vuelve otra abstracción. Muchas veces las evaluaciones no son otra cosa que cuestionarios para acertar con la respuesta correcta.

En el momento actual, “El dominio de la lengua oral aparece hoy como de los objetivos esenciales de la escuela...” (Tozzi, 2001, p. 11). Pero esta destreza hay que enseñarla al alumno porque no surge por generación espontánea ni por contagio. Esta oralidad de ninguna manera significa utilizar la retórica en el sentido peyorativo. No se trata de persuadir, seducir o apasionarse, sino de convencer, razonar, argumentar. La didáctica de la oralidad sirve para que el alumno pase de la opinión, al concepto. Que tenga muy claro que: “La escuela no es un lugar para aprender a vender o a venderse, menos aún un lugar para aprender a hablar sin decir

nada”, como afirma Bucheton (2002, p. 38). El lenguaje oral es mucho más rico y expresivo que el escrito, lo que no significa que se debe olvidar y descuidar el escrito. Los dos van de la mano.

Palabra y pensamiento, se lo ha visto a lo largo del trabajo, van juntos, el logos es palabra y razón, lo que significa que pensar y hablar van juntos, no puede darse el uno sin el otro. Por lo mismo, desarrollar el pensamiento es desarrollar el lenguaje y viceversa. Para Barth el intercambio o interacción verbal es clave en el desarrollo del lenguaje (Barth, 1987,85), porque cuando se confronta, se argumenta, se discute o simplemente se habla, está aprendiendo a abstraer, a describir “su” pensamiento, de modo que el lenguaje es un medio de acceso al pensamiento.



Conclusiones

Haciendo un examen personal como docente, puedo constatar que en educación se trabaja con muchos supuestos. Somos muy poco conscientes del paradigma antropológico que manejamos en educación. Esto genera a veces un activismo desbocado, hacer muchas cosas, planificadas o no, pero sin un norte claro. Esto hace que la educación se vuelva prisionera de modas y conceptos, a veces, no bien entendidos ni asimilados. Por lo mismo cabe aclarar y tener muy en cuenta cuál es el objetivo final que tiene la educación.

Poca o ninguna importancia, en la práctica, en el aula de clase se ha concedido al tema del lenguaje. Se ha trabajado con el supuesto implícito de que el lenguaje sirve para transmitir conocimientos. Se ha puesto la atención en el saber transmitido y no en el medio, desconociendo incluso que este saber esta hecho de lenguaje.

Se lo ha considerado al lenguaje como un elemento externo, algo que no compromete ni es parte constitutiva del ser humano. Pero se ha constatado que el lenguaje no solo sirve para referirse a la realidad, al entorno, sino al mundo humano y es el que crea este mundo, de modo que lenguaje y ser humano son una misma cosa. El lenguaje tiene poder creador y transformador.

El lenguaje nos ha conectado directamente con el ser humano, son inseparables, el uno conduce al otro. No puede haber un ser humano aislado ni un lenguaje individual, son sociales e interdependientes por naturaleza. Ambos están sometidos a la movilidad. Cualquier cambio en el uno afecta al otro.

El objetivo de la Filosofía del lenguaje es buscar un lenguaje lógico y riguroso para la ciencia y el conocimiento. Lo que significa que la filosofía del lenguaje está directamente relacionada con la educación, en el

campo de las ciencias y del conocimiento. Si a lo largo del trabajo se ha hablado que hay imprecisiones en el lenguaje tanto dentro como fuera del aula, queda un inmenso trabajo por hacer para que el lenguaje tanto oral como escrito, al menos dentro de las aulas vaya ganando en precisión y rigurosidad no solo en la forma sino también en el contenido.

La función de la escuela no es únicamente transmitir conocimiento. El conocimiento está por todo lado, y hay más conocimiento en el Internet que en la escuela. La función de la escuela, en cuanto a lenguaje se refiere, es enseñar sus destrezas, que el alumno sepa leer, escribir, expresarse bien, razonar, argumentar, etc. Cuando tenga estas destrezas sabrá usar beneficiosamente los recursos tecnológicos. En sí mismo el recurso tecnológico no es un medio de comunicación, como tampoco lo es la palabra si no sabe utilizarla correctamente.



Bibliografía

- ACERO, Juan José, BUSTOS, Eduardo, QUESADA, Daniel
 2001 *Introducción a la filosofía del lenguaje*. Madrid: Cátedra, 5ta. Edición.
- AGOGLIA, Rodolfo Mario
 1980 *Conciencia histórica y tiempo histórico*. Quito: Ediciones de la Universidad Católica.
- BARTH, Brith-Mari
 1987 *L'apprentissage de l'abstraction*. Paris: Retz.
 1993 *Le savoir en construction*. Paris: Retz.
- BLAKEMORE, Sarah-Jayne y Frith Uta.
 2007 *Cómo aprende el cerebro*. Barcelona: Ariel, 2da. Edición.
- BOUYER, Sylvain
 2005 *Éduquer: (d'où) cela mène-t-il ?* Disponible en: <http://leportique.revues.org/269>
- BUCHETON Dominique
 2002 *Trois bonnes raisons pour débattre à l'école*. *Cahiers Pédagogiques*, 401, Février.
- CASACUBERTA, David
 2004 *La mente humana, cinco enigmas y cien preguntas*. Bogotá: Círculo de Lectores
- CHANGEUX, Jean Pierre, & RICOEUR, Paul
 2000 *Ce qui nous fait penser*. Paris: Odile Jacob.
- DAMASIO, Antonio
 2011 *Y el cerebro creó al hombre*. Bogotá: Destino.
- DEAÑO, Alfredo
<http://www.raco.cat/index.php/Convivium/article/viewFile/76397/99021>
- ECHEVERRÍA, Rafael
 2003 *Ontología del lenguaje*. Chile: J.C. Sáenz editor, sexta edición.
- FERRY, Luc
 2007 *Aprender a vivir*. Buenos Aires: Taurus.
- JENSEN, Erick
 2010 *Cerebro y aprendizaje, competencias e implicaciones educativas*. Madrid: Narcea.

- MINGUR, Rimpoche Yongey
2008 *La alegría de la vida*. Bogotá: Norma.
- MORA, Francisco
2009 *Cómo funciona el cerebro*. Madrid: Alianza Editorial.
2013 *Neuroeducación*. Madrid: Alianza Editorial.
- OBIN, Jean-Pierre
2005 *Qu'est-ce qu'éduquer ? Petite histoire des convictions éducatives*. Disponible en: <http://www.jpobin.com/pdf6oct2014/2013Questcequeduquer.pdf>
- PAZ, Octavio
1967 *El arco y la lira*. México: FCE.
- POZO ANDRÉS, LUENGO Navas, Julián, et al.
2004 *Teorías e instituciones contemporáneas de educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- PUNSET, Elsa
2014 *El mundo en tus manos*. Bogotá: Editorial Planeta
- RODRÍGUEZ-CONSUEGRA, Francisco
2003 *Filosofía del lenguaje: su naturaleza y su contexto*. Revista DIÁNOIA, XL-VIII(50), pp. 41-68, mayo.
- SAVATER, Fernando
2005 *Las preguntas de la vida*. Barcelona Ariel.
- SEARLE, John
1994 *Actos de habla, ensayo de filosofía del lenguaje*. Barcelona: Planeta-Agostini.
2006 *La mente, una breve introducción*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- STEVENSON, Leslie, & HABERMAN, David, L.
2005 *Diez teorías sobre la naturaleza humana*. Madrid: Cátedra, 2da. Edición.
- SWAAB, Dick
2014 *Somos nuestro cerebro*. Barcelona: Plataforma
- TOZZI, Michel
2001 *L'éveil de la pensée réflexive à l'école primaire*. Paris: Hachette Education.

El lenguaje
en la transformación social

The language

in the social transformation

EL USO DEL LENGUAJE, MÁS ALLÁ DE LAS NORMAS

The use of language, beyond the rules

ELIZABETH MONTENEGRO GUEVARA*
Universidad Politécnica Salesiana/Ecuador
lmontenegro@ups.edu.ec

Resumen

Este trabajo pretende establecer un paralelo entre la Psicología Social y la Psicología del Lenguaje, entendiendo que ambas están reguladas por normas y pautas sociales más allá de lo prescriptivo y normativo, implícitas en las normas institucionales sobre el uso del lenguaje y la semántica del discurso utilizada en la actualidad.

El presente trabajo pretende comprender a través de una revisión bibliográfica la norma descriptiva del lenguaje en contraste con la norma institucional o prescriptiva, con el fin de realizar un análisis sobre la comunicación actual, los usos del lenguaje y las formas de expresión, en relación con las normas impuestas institucionalmente, pasando por una revisión de las diferentes propuestas en torno a las normas y el desarrollo de las mismas, desde las normas sociales hasta la norma perversa, sin dejar de lado la explicación del lenguaje, usos y funciones.

En la primera parte se presenta una descripción de las teorías en torno a las normas, concretamente se realizará un recorrido desde las normas sociales a la norma perversa, y se vinculará esta propuesta de la Psicología Social a la Psicología del Lenguaje, revisando las normas descriptivas y prescriptivas en torno al uso del lenguaje propuestas por la Real Academia de la Lengua.

La segunda parte presenta un análisis sobre el lenguaje, sus funciones como requisitos indispensables en el proceso comunicativo, enfatizando sobre todo los niveles sintáctico y pragmático que permitirán la posterior expresión del lenguaje.

Finalmente se plantea y se discute la relación entre ambas, para entender al lenguaje como un proceso y producto de la persona.

Palabras claves

Psicología Social, Psicología del Lenguaje, normas, norma perversa, semántica, discurso.

Forma sugerida de citar: Montenegro Guevara, Elizabeth (2016). El uso del lenguaje, más allá de las normas. *Sophia*, colección de la Filosofía de la Educación, 20(1), pp. 245-264.

* Psicóloga Educativa. Magíster en Educación Especial. Docente en las carreras de Pedagogía y de Filosofía y Pedagogía en la Universidad Politécnica Salesiana. PhD (c) en Psicología.

Abstract

This paper aims to establishing a parallel between Social Psychology and Psychology of Language, understanding that both are regulated by social norms and beyond prescriptive and regulatory guidelines, implicit in the institutional rules on the use of language and discourse semantics used today.

This paper aims to understand through a literature review descriptive standard language as opposed to institutional or prescriptive standard, in order to perform an analysis of the current communication, the uses of language and forms of expression, in relation to the standards imposed institutionally, through a review of the different proposals on standards and their development, from social norms to the perverse rule, in addition with the explanation of language, uses and functions.

In the first part of the paper, its presented a description of the theories about standards from social norms to the perverse rule, and this proposal from the Social Psychology of the Psychology of Language will be linked by reviewing the descriptive rules and prescriptive about the use of the proposals by the Royal Academy of Language.

The second part of the paper presents a language analysis, functions as a prerequisite in the communication process, emphasizing especially syntactic and pragmatic levels that allow subsequent expression of language.

Finally the relationship between them is discussed, to understand the language as a process and product of the person.

Keywords

Social Psychology, Psychology of Language, standards, perverse rule, semantics, discourse.



Introducción

El diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (2010), define a la norma como la regla que se debe seguir o a que se deben ajustar las conductas, tareas, actividades, etc.; por lo tanto, estas señalan el modo de obrar de una persona. Existen normas que son autoimpuestas por los propios individuos, este tipo de normas están basadas en las escalas de valores de los sujetos, existen además, otro tipo de normas que son establecidas por la sociedad y tienen como propósito principal alcanzar el bien común.

Desde el punto de vista de la Psicología Social las normas sociales constituyen un proceso interactivo que originan patrones de conducta compartidos. Fernandez Dols (1993), realiza un interesante recorrido histórico en torno a la definición y delimitación de las “normas sociales”; menciona a Sumner (1906), como uno de los autores anglosajones precursores de la diferenciación terminológica de la norma. En 1936, Sheriff define a la norma como un marco de referencia que se origina de una manera espontánea cuando los individuos deben enfrentarse a situaciones ambiguas. En 1963 Homans habla de las normas como un juicio compartido entre los miembros de un grupo en relación a lo que se debe hacer, así como las sanciones que su incumplimiento originarán. En Europa, por otra parte, en 1989, Apfelbaum, plantea que las normas

son impuestas por los grupos de poder para discriminar y sojuzgar a los miembros de otros grupos dominados.

En años más recientes, Cialdini & Kallgren (1990), señalan que son los grupos quienes producen sus propias normas, y que serán estas las que permitan a los individuos adaptarse adecuadamente al medio, los autores identifican en los sujetos dos puntos de referencia normativos: la percepción sobre la conducta que los miembros de la sociedad o del grupo esperan de él y la percepción acerca de la conducta que se puede observar en esos grupos.

Finalmente, Fernández Dols, plantea que las normas sociales, formales e informales no siempre son generadas por el propio grupo y, aún en el caso de que lo sean, no siempre poseen una clara funcionalidad. Con frecuencia pueden ser disfuncionales y acarrear graves problemas para la supervivencia del propio grupo (Fernández Dols, 1993, p. 92).

En este sentido, el autor, propone el concepto de “norma perversa”, no como un tipo especial de norma, la perversidad no tiene que ver con la prohibición o el fomento de ciertos comportamientos, tampoco se refiere a normas intrínsecamente malas; más bien el concepto de norma perversa hace referencia a un grupo de normas que pueden estar presentes en todo tipo de sociedades y que buscan regular diversos comportamientos. En tanto que la perversidad se centra en los efectos que la norma puede provocar bajo determinadas circunstancias.

El lenguaje es una construcción social, en tanto en cuanto permite la interacción con los demás, en ese sentido, también está sujeto a este proceso normativo descrito en los párrafos precedentes. Así como las normas fueron en un principio prescripciones orales hasta convertirse en normas institucionalizadas y organizadas en códigos o reglas de conducta, las lenguas también fueron en un inicio habladas, así la transmisión oral era la única vía de compartir el conocimiento (Elkartea, 2010); pero, en algún momento, al ser humano le pareció insuficiente.

Con el surgimiento de las civilizaciones, las organizaciones sociales se fueron haciendo cada vez más compleja, y se hizo patente la necesidad de establecer normas y de hacer que estas fueran accesibles para quienes las necesitaban (Elkartea, 2010, p. 11), de esta manera surge la escritura, sin embargo, al existir un sinnúmero de lenguas, los alfabetos escritos también debieron ser varios, al centrar la atención en el idioma español, es la Real Academia de la Lengua, la que ha procurado normalizar el uso de esta lengua, en sus diferentes acepciones.

Las normas propuestas por esta institución pueden identificarse dentro de las normas institucionales para regular el uso correcto de la lengua; pero en términos generales las normativas para el uso del lenguaje no siempre son utilizadas y mucho menos respetadas por la comuni-

dad hablante, quién ha originado una suerte de su propia gramática, la misma que va mucho más allá de la región donde ésta se desarrolle, en este sentido, la comunidad busca nuevas formas de expresión propias del momento histórico en el cual se encuentra, de la edad, de los intereses, de la educación y en la actualidad las nuevas formas de comunicación propias de las herramientas tecnológicas utilizadas, como las redes sociales por ejemplo; al respecto, basta observar éstas últimas llenas de faltas ortográficas, de sustituciones de palabras, de cambios en las estructuras sintácticas que a pesar de transgredir las normas gramaticales, son muy aceptadas y difundidas como formas comunicativas.

Así, siguiendo esta línea de pensamiento y si bien es cierto, el término de “norma perversa” es utilizado para hacer referencia a las diversas normativas impuestas en la sociedad, cabría preguntarse si este término no se encuentra también vigente en el contexto del uso del lenguaje, en tanto en cuanto como se ha expuesto en líneas anteriores, parecería que en la actualidad el uso correcto del lenguaje ha perdido su vigencia y se prioriza ahora el manejo de formas lingüísticas meramente utilitarias, arbitrarias que desdibujan la riqueza del idioma español y transgreden de alguna manera todas las reglas ortográficas vigentes. ¿Será entonces que existe también en la comunicación una suerte de normas perversas, que son necesarias identificar y manejarlas dentro del contexto de la producción escrita como vía de comunicación?

Por tanto, el objetivo de este trabajo es realizar una reflexión, estableciendo un paralelo entre la Psicología Social y la Psicología del Lenguaje, entendiendo que ambas están reguladas por normas y pautas sociales más allá de lo prescriptivo y normativo, implícitas en las normas institucionales sobre el uso del lenguaje y la semántica del discurso utilizada en la actualidad.

El presente trabajo pretende comprender a través de una revisión bibliográfica la norma descriptiva del lenguaje en contraste con la norma institucional o prescriptiva, con el fin de realizar un análisis sobre la comunicación actual, los usos del lenguaje y las formas de expresión, en relación con las normas impuestas institucionalmente, pasando por una revisión de las diferentes propuestas en torno a las normas y el desarrollo de las mismas, desde las normas sociales hasta la norma perversa, sin dejar de lado la explicación del lenguaje, usos y funciones.

En la primera parte se presenta una descripción de las teorías en torno a las normas, concretamente se realizará un recorrido desde las normas sociales a la norma perversa, y se vinculará esta propuesta de la Psicología Social a la Psicología del Lenguaje, revisando las normas descriptivas y prescriptivas en torno al uso del lenguaje propuestas por la Real Academia de la Lengua.

La segunda parte presenta un análisis sobre el lenguaje, sus funciones como requisitos indispensables en el proceso comunicativo, enfatizando sobre todo los niveles sintáctico y pragmático que permitirán la posterior expresión del lenguaje.

Finalmente se plantea y se discute la relación entre ambas, para entender al lenguaje como un proceso y producto de la persona.

De las normas sociales a la norma perversa

Beramendi (2013), señala que las normas sociales constituyen representaciones cognitivas de aquellas conductas que se consideran apropiadas o valoradas por las personas (Hogg y Reid, 2006) sirven como marco de referencia para interactuar dentro de una comunidad y realizar juicios de valor (Sherif, 1936/1973), dependen del contexto y del lugar al cual se aplican (Rakoczy & Schmidt, 2013) y por su incumplimiento se recibe una sanción (Cialdini, 2007). Es posible, entonces, enfatizar la importancia de las normas sociales, dentro de la comunidad en la cual el sujeto se encuentra inmerso, puesto que será esta misma comunidad, la que sancione si el individuo no se ciñe a la normativa impuesta, la sanción mencionada involucra además el juicio y valor moral que puede tener un mayor impacto y connotación para el sujeto en cuestión.

Desde el punto de vista de la Psicología no se estudian las normas en sí mismas, sino las creencias normativas de las personas y cómo ello repercute en la dinámica social.

Así, Cialdini (2007), afirma que las normas sociales se estudian desde tres perspectivas:

- a. Los marcos de referencia compartidos a través de los cuáles los actores interactúan socialmente.
- b. La uniformidad de conducta sobre los estándares de comportamiento e implican la necesidad de uniformidad social; y,
- c. La presión social por cumplir que supone expectativas de comportamiento.

Bicchieri (2006) menciona que existen cuatro condiciones para que una norma social pueda existir, estas son: contingencia, expectativas empíricas, expectativas normativas y preferencias condicionales. Cada una de estas condiciones guarda estrecha relación e interacción y determinarán el comportamiento del sujeto, así como también la aceptación, aprobación o rechazo de la sociedad si estas no se cumplen tal como han sido establecidas.

Las condiciones para que la norma social exista son: Tomar R como una norma comportamental para situaciones del tipo S, donde S puede ser

representado como un juego de mezcla motivacional. Podemos decir que R es una norma social en la población P, si existe un conjunto suficientemente largo de población individual:

Contingencia: yo conozco que la regla existe y se aplica para situaciones de tipo S.

Preferencia condicional: prefiero estar de acuerdo con R en situaciones de tipo S en las siguientes condiciones: a) Expectativas empíricas (...) b) Expectativas normativas (...) (Bicchieri, 2006, p. 11).

Elster (1997), por su parte supone dos condiciones para que una norma sea considerada social: (a) compartida por otras personas y (b) parcialmente sostenidas por la aprobación y la desaprobación de ellas (p. 121). Al respecto, el contexto de desaprobación se esperaría que tenga para el individuo una gran repercusión en su conducta y en la forma de interactuar con el medio, dado que todo sujeto al pertenecer a una comunidad, busca la aprobación y la afirmación de sus acciones y conductas en función de la calificación que su contexto inmediato le proporcione.

En tal sentido, la norma entendida como un conjunto de reglas, no se puede establecer por imposición, sino que ha de ajustarse a “los principios de generalización y aceptación social” (Hernández, 2006, p. 36).

En las sociedades, los sujetos evalúan permanentemente si las normas establecidas son justas, es decir si existe una relación legítima entre las autoridades y las instituciones; cuando esta evaluación no es congruente, entonces las personas pierden la confianza en el sistema y dejan de cumplir con las normas; aunque este principio se aplica principalmente al ámbito legal, Beramendi y Zubieta (2014) afirman que puede homologarse con cualquier imagen de autoridad, esta constante evaluación es fundamental en la manera en que los individuos desarrollarán conductas posteriores, pues las mismas se verán o no reforzadas, estimuladas y hasta mantenidas en función de la retroalimentación que reciban, especialmente de las imágenes de autoridad.

Las autoras citan a Fehr y Fischbacher para explicar este fenómeno a partir de comprender que las normas legales o formales están subsumidas por normas sociales que regulan y estipulan un funcionamiento social más profundo sobre el cumplimiento normativo. Por lo cual, más allá de la formalidad de las normas si no hay regulación social que las resguarde, no van a funcionar, hasta convivirán y generarán contradicciones en el sistema mismo (p. 125).

Ahora bien, es posible encontrar un conjunto de normas que a pesar de ser planteadas, sistemáticamente empiezan a ser incumplidas por los sujetos de una comunidad. La norma es considerada, entonces, como un criterio relativamente arbitrario cuya aplicación en contextos complejos –como la sociedad urbana– es la resultante de una constante negociación.

En este caso, sin embargo, la arbitrariedad llega a cosas tan alta que la norma no se cumple, sin que por ello desaparezca (Fernández Dols, 1992, p. 254); este tipo de norma ha sido denominada por Fernández Dols como “norma perversa”; la norma perversa desmoraliza por igual al grupo con autoridad y al grupo subordinado, disminuye los mecanismos de control social con respecto a otras normas cumplibles y promueve la aparición de una crítica más intensa hacia el que trata de imponer la norma genéricamente que al que se desvía con respecto a esta u otras normas (Fernández Dols, 1992, p. 253).

El término de “norma perversa” se refiere, por tanto, a normas sociales, explícitas, reconocibles y que implican sanciones positivas o negativas. Sin embargo, estas normas poseen la característica peculiar de ser incumplidas sistemáticamente por la mayoría de las personas. Y su perversidad reside en que, a pesar de ser transgredidas de forma general y permanente, se mantienen vigentes y pueden dar lugar a una serie de efectos muy negativos que se resumen en dos conceptos: “desmoralización” y desarrollo de “estructuras sociales alternativas” (Oceja, L., Adarves, I. & Fernández Dols, J., 2001, p. 27).

Al respecto, Fernández Dols, enfatiza la presencia de algunas fuentes que originan en los sujetos ciertas conductas y que transgreden las normas establecidas.

- Incompetencia de la autoridad, por falta de eficiencia debido a diversas causas, lo que los hace incapaces de cumplir sus metas y ponen en peligro a la organización.
- Organizaciones sociales complejas que se enfrentan a entornos que cambian rápidamente, las normas se respetaron en un momento y luego son desobedecidas sistemáticamente. Autoridad preocupada por la legitimidad que por la validez de las normas (Fernández Dols, 1992, p. 254).

De lo anteriormente expuesto, se desprenden algunos postulados teóricos que dan cuenta de la presencia o ausencia de ciertas conductas en función de las normas propuestas por la comunidad:

- 1.1 Teorías sobre el cumplimiento normativo: Beramendi (2013) afirma que en el ámbito de la psicología, el interés por el estudio de las normas se centra no en la estructura de éstas, sino más bien en el análisis sobre el cumplimiento o incumplimiento normativo y a partir de estos criterios, se plantean las teorías que se describen a continuación: (Beramendi, 2013, p. 8).
 - 1.1.1 Teoría de la conducta planeada: propuesta por Ajzen (1985), propone que la intención de realizar la conduc-

ta estará mediada por normas subjetivas, donde entrará en juego el análisis de costo-beneficio que realizará el sujeto para recibir la aprobación o no del medio.

- 1.1.2 Teoría focal de la conducta normativa: propuesta por Cialdini (1990), pone su énfasis en la influencia social, por lo que plantea dos tipos de normas: la prescriptiva (hace referencia a lo que la persona cree que es lo que se debe hacer) y la descriptiva (que es lo que realmente se hace). Entre ambas se realiza un análisis sobre el control y a sanción social.
- 1.1.3 Teoría de las normas personales prescriptivas o morales: constituyen normas internalizadas que sirven como parámetros para aprobar la realización de la propia conducta, estas normas van más allá de las repercusiones personales o sociales.
- 1.1.4 Teoría evaluativa de la conducta normativa (TECNO): propuesta por Oceja, Villegas y Beramendi (2013), plantea que el cumplimiento-incumplimiento de la norma se basa en procesos individuales, en los cuáles el sujeto evalúa su comportamiento sobre las propuestas de acción a partir de dos dimensiones: protección y formalidad, y tienen que ver en cómo la autoridad ha presentado la norma y a la vez esta da al sujeto protección y seguridad.
- 1.1.5 Teoría de la percepción sobre la legitimidad de la norma: propuesta por Tyler (2001, 2006), afirma que la legitimidad es una creencia que supone que una autoridad, institución o norma es apropiada y justa, y esta creencia determina la conducta del sujeto.
- 1.1.6 Teoría de la cultura de las normas restrictivas-laxas: propuesta por Gelfand y Raver (2006), los autores plantean la idea en que la norma es vista desde una perspectiva cultural, en la cual los estilos culturales normativos son los que condicionan los procesos psicológicos, institucionales y sociales. Esta teoría propone dos componentes de análisis: a) la intensidad de las normas sociales y; b) la fuerza de la sanción.

En los últimos años ha cobrado gran importancia el estudio en torno a la norma perversa, en vista de que son las transgresiones referidas a estas normas las que de alguna manera marcan el comportamiento de los sujetos y su adecuada inclusión y adaptación a la sociedad. Asimismo, el uso del lenguaje podría verse alterado por esta visión, se había men-

cionado ya, que en la actualidad nos enfrentamos a una comunicación globalizada y a una generación que usa un modo de comunicación que transgrede sistemáticamente las normas impuestas por la Real Academia de la Lengua y que son aceptadas por las comunidades en las cuales se manifiestan. Sería pertinente entonces, analizar algunos aspectos específicos en torno al lenguaje con el fin de procurar dilucidar esta cuestión.

La norma en el uso de la lengua y el lenguaje

Definir el lenguaje no es tarea sencilla, en la medida es que es una herramienta que posibilita la comunicación, Eysenck (2010), en su libro *Psicología Cognitiva*, presenta una definición de lenguaje según Harley (2008) y la complementa con lo propuesto por Crystal (1997); el primero señala que el lenguaje es un sistema de símbolos y reglas que hacen posible la comunicación; estas reglas especifican cómo las palabras son ordenadas para formar oraciones (Eysenck, 2010, p. 400); el segundo autor identifica por su parte, ocho funciones del lenguaje y señala que la comunicación es una de ellas.

En efecto, el lenguaje constituye la forma de representar la realidad y de comunicarse, esta manera de concebir al lenguaje, ha permitido pensarlo desde diversos enfoques, como un sistema que ha posibilitado entender la estructura comunicativa y es justamente en este plano donde se centra la reflexión del presente trabajo, puesto que se insertan todos los contenidos normativos de su desarrollo.

Adicionalmente el lenguaje puede ser entendido también como un código en el cual cada uno de los elementos de la comunicación interactúan e interactúan entre sí para generar la información que se espera transmitir. Concibiendo por tanto, al lenguaje como una conducta con carácter personal e interpersonal.

Así, es factible utilizar el lenguaje como una manera de expresar el pensamiento, recuperar la información, describir información, realizar onomatopeyas, o expresar la identidad de grupo (Eysenck, 2010, p. 400).

Finalmente, es posible definir al lenguaje:

Como un sistema de símbolos y reglas que nos permite la comunicación, en el que es necesario considerar tres dimensiones importantes: la dimensión estructural (que describe “cómo es” el sistema de símbolos o signos), la dimensión funcional (que tiene que ver con el “para qué” sirve el lenguaje) y la dimensión comportamental (que implica “cómo” se utiliza el lenguaje cuando se comprenden y producen mensajes (Elosúa, 2006, p. 229).

Ferdinand de Saussure en su libro *Lingüística General* (1916), señalaba que el lenguaje es un fenómeno complejo pues tiene caracterís-

ticas opuestas: es social e individual, abstracto y concreto, homogéneo y heterogéneo, biológico y mental. Según el autor, el lenguaje tiene dos grandes aspectos: lengua y habla, la primera como el sistema de signos convencionales y la segunda como la realización individual del sistema o de la lengua, en este sentido el habla tendría un carácter eminentemente oral y estaría marcada por el uso individual que cada sujeto tiene al respecto. Por lo tanto, proponía que la manera más objetivable era estudiar la lengua a través del habla del individuo.

El habla constituye la expresión propia, individual que cada sujeto hace de la lengua, es posible encontrar diferentes realizaciones individuales de esta expresión o manifestación, así Montes (1983), habla de argot, que constituye el lenguaje formal usado por los profesionales en sus diferentes campos de aplicación; la jerga que es un lenguaje informal de las personas que se desenvuelven en determinados oficios o actividades. Al lenguaje popular se lo denomina callejero y utiliza modismos para su realización, esta modalidad de habla la encontramos sobre todo en los estratos sociales más bajos. Los dialectos por su parte hacen referencia a la variedad regional de la lengua. Y la norma, finalmente son las reglas que los grupos sociales han establecido y que se las considera dentro de las expresiones lingüísticas más adecuadas.

Tal como lo expresa Montes (1983):

De manera que en el “habla” cabría en principio toda la realización normal o sistemática del código lingüístico, pero también las realizaciones anormales, no convencionales, los errores mismos y la multitud de hechos que sin pertenecer a la convención lingüística se dan en el habla diaria por las circunstancias de la comunicación y que últimamente son objeto de la pragmática (p. 326).

Montes hacía referencia al lenguaje oral, sin embargo, como ya se ha manifestado, nos encontraríamos actualmente frente a esta tipología de uso de lenguaje en la expresión escrita, donde aceptando la terminología propuesta, se hablaría de una expresión escrita “callejera” donde se cuentan no solo los modismos propios del lenguaje, sino que además es posible observar nuevas expresiones fonológicas, semánticas, ortográficas y sintácticas, que transgreden la estructura formal y normativa del lenguaje escrito y enfrentan al lector a un mundo nuevo de codificación y decodificación de las palabras y por tanto del mensaje que se busca transmitir.

Así, el estudio del lenguaje ha pasado desde un paradigma que pone a la lengua como un sistema, a concebir el lenguaje desde la perspectiva de la semiótica social, es decir entenderlo desde la competencia social, donde se privilegian las funciones en diferentes contextos (Van Dijk, 1980). En el mismo sentido, en relación a las teorías que explican la

adquisición del lenguaje, se ha cursado desde un paradigma conductista a uno neurocognitivist o simbólico; esta transición está ligada a la dimensión adquirida del lenguaje, puesto que con ese mecanismo el sujeto, puede ampliar su mundo lingüístico hacia niveles menos referenciales y pragmáticos, por lo tanto a niveles más simbólicos y más semánticos; este paso, entonces, permite entender la comprensión del lenguaje.

La academia, sin embargo, no es la creadora del lenguaje, pues es la que da fe del uso de la lengua (Martínez De Sousa, 2003); es posible, por tanto definir a la lengua como un sistema complejo de signos, los cuáles se combinan siguiendo una normativa. El uso de la lengua, es el resultado de la convención social, determinado por la herencia cultural y como se mencionó ya anteriormente se adquiere de forma natural.

De esta manera, se considera a la norma lingüística (Elkarte, 2010) como los patrones de uso de la lengua que se aceptan como correctos cuando el hablante transmite el mensaje, esta norma tienen un carácter impositivo pues obliga a usar reglas lingüísticas concretas; adicionalmente, estas normas crean en la comunidad la idea de hablar bien o mal.

Teniendo en cuenta estos aspectos es posible, definir a la norma lingüística como la convención lingüística tradicionalizada e incluida en el sistema de reglas que hacen y mantienen la cohesión del grupo (Elkarte, 2010).

Estas normas se expresan a través de la gramática; según el texto de Gramática Descriptiva de la Lengua, se define a la gramática:

Como la disciplina que estudia sistemáticamente las clases de palabras, las combinaciones posibles entre ellas y las relaciones entre esas expresiones y los significados que puedan atribuírseles. Esas propiedades, combinaciones y relaciones pueden formularse de maneras diversas y puede haber, por lo tanto, muchas gramáticas de la Gramática de una lengua (Bosque, I. & Demonte, V., 1999, p. i).

Al respecto, Martínez De Sousa, (2003) analiza las diversas tipologías expuestas en relación a las normas lingüísticas y el uso que estas tienen en el contexto comunicativo.

1.2 Tipos de normas lingüísticas

- ### 1.2.1 Norma descriptiva, conocida también como consuetudinaria o real, y es la que se comprueba en la actividad de los hablantes, por lo que ésta posibilita las diferentes clasificaciones idiomáticas. Este tipo de norma, no se impone en el grupo por influencias externas, sino que se impone por el mismo grupo. Puede dividirse en dos:
- a. Formal en la que si varía la norma, esta no afecta a las posibilidades de distinguir el sistema o el contenido.

- b. Funcional, donde la variación implica cambios en el sentido, en el léxico y la función gramatical.

Dentro de la gramática, la norma descriptiva presenta las propiedades de las unidades gramaticales en cada uno de los niveles de análisis: fonética, morfología y sintaxis (Española, 2010, p. 5).

- 1.2.2 Norma prescriptiva es la que establece los usos que se consideran ejemplares en la lengua culta de una comunidad (Española, 2010, p. 5), es la que se ha formulado por las diferentes instituciones de la lengua que buscan mantener la unidad y uniformidad del idioma.

Es importante destacar que a pesar de que este tipo de norma es la que más se transmite y enseña, no necesariamente se muestra en el habla cotidiana, por tanto, estas constituirán las normas descriptivas del dialecto castellano y aunque están vigentes, en ocasiones son anacrónicas. Así, es difícil precisar las fronteras entre ambas normativas, pues deberán relacionarse con las leyes mínimas del lenguaje.

Al respecto, Demonte (2003), señala que Emilio Alarcos, en el Prólogo de su Gramática de la lengua española (1994) indica también que la gramática normativa es parte de la gramática descriptiva; se incluye en esta, más estrictamente, ya que no puede ya escribirse alejada de ella, pero no se desprende de ella, como quería FR. Por otra parte, su condición es distinta: mientras que la gramática normativa es “provisional y a merced del uso” (.....) la gramática descriptiva “establece ordenadamente ciertos hechos” (Gramática de la Lengua Española, 1994, p. 20).

En párrafos precedentes, se ha realizado una exposición y análisis en torno a definiciones del lenguaje, habla y las normas que se conocen en su expresión; se había expresado además que una de las funciones del lenguaje es la comunicación, pero en efecto el lenguaje cumple una serie de funciones que han sido estudiadas por diversos autores, las mismas que se exponen más adelante.

El lenguaje y sus funciones

Desde el punto de vista externo la función comunicativa sirve para transmitir información; es un soporte del pensamiento, puesto que no es posible explicar el pensamiento sin lenguaje pues es justamente este último el que viabiliza la expresión del pensar, finalmente todas estas funciones permiten la interacción social.

Bühler (1950) propuso un modelo muy importante de las funciones del lenguaje, que guarda relación directa con los elementos de la comunicación que permitirán la función discursiva del lenguaje; el autor presenta tres actores de este proceso:

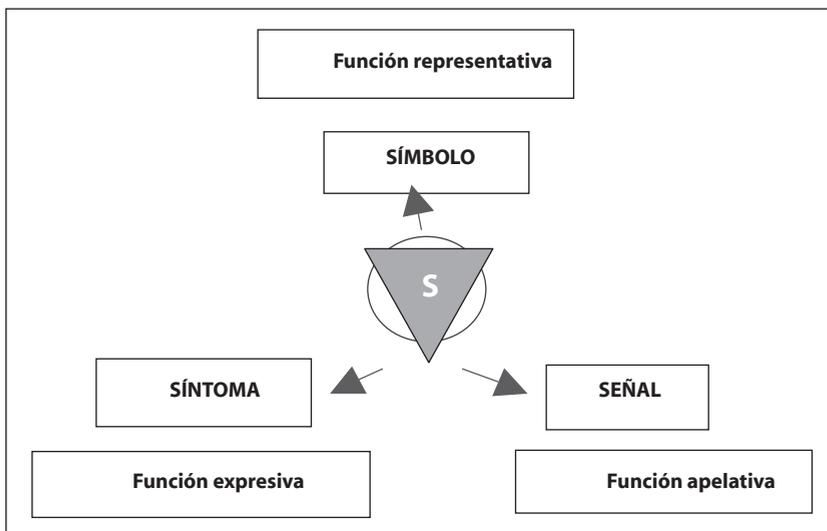
Emisor (hablante) → Mensaje (Asunto) → Receptor (Oyente)

Enfatiza la importancia del signo en el acto comunicativo del cual se generan tres funciones del lenguaje.

- a. Función representativa: se refiere a la representación simbólica que el emisor presenta en el acto comunicativo. Al referirse a la función representativa, se expresarán las significaciones que el emisor transmite al receptor. Ejemplo “mesa”.
- b. Función expresiva: manifiesta el mundo interior del sujeto a través del lenguaje. Ejemplo *¡Qué emoción!*
- c. Función apelativa: tiene como objetivo principal influir en el comportamiento del receptor. Ejemplo *¿podrías decirme la hora?*

El siguiente diagrama representa las funciones del lenguaje propuestas por el autor y su relación con el signo lingüístico.

Figura 1
El signo y las funciones del lenguaje



Elaboración: Elizabeth Montenegro G., 2014

Es necesario aclarar, que durante el acto comunicativo, las diferentes funciones presentadas no aparecen interdependientes unas de otras,

aunque teniendo en cuenta el contexto y el propósito comunicativo, puede primar una sobre las otras.

Posteriormente (Jakobson, 1986), con el desarrollo de la teoría del procesamiento de la información presentada por Shannon y Weaver (1949), Jakobson (1986) describe los componentes del proceso de la comunicación de la siguiente manera:

- Emisor: quién emite el mensaje, es la fuente y transmisor del mensaje.
- Receptor: destinatario del mensaje.
- Mensaje: experiencia que se transmite.

Sin embargo, para que el mensaje se transmita eficientemente del emisor al receptor se deberá considerar el contenido que constituye el tema que se desea transmitir, y el código lingüístico que hace referencia al canal que permite establecer y mantener la comunicación entre el emisor y el receptor.

A partir de este modelo de comunicación, el autor, describe seis funciones, además de las ya propuestas por Bühler (1950).

- a. Función emotiva: el emisor manifiesta sentimientos y emociones, usualmente se presenta en primera persona y se utilizan interjecciones, oraciones interrogativas, exclamativas, etc. Ejemplo: *¡Qué alegría tengo!*
- b. Función conativa: tiene como objetivo llamar la atención del receptor, se manifiesta a través de oraciones imperativas o interrogativas. Ejemplo: *Esteban, guarda tu ropa.*
- c. Función referencial: su objetivo es informar sobre algo, comunicar ideas o conceptos, para su realización utiliza oraciones enunciativas, afirmativas o negativas las que suelen presentarse en tercera persona. Ejemplo: *Los movimientos de la Tierra son rotación y traslación.*
- d. Función poética: el objetivo de esta función es producir un impacto en el receptor, pues la manera en la que se transmite el mensaje. Ejemplo: Un poema de Pablo Neruda.
- e. Función metalingüística: tiene como objetivo analizar el lenguaje utilizando el lenguaje. Ejemplo: definir un término.
- f. Función fática: hace referencia a la competencia mencionada por Chomsky, es la función que se utiliza constantemente en toda interacción humana, y el propósito de la misma es establecer el canal de comunicación, para iniciarla, mantenerla o suspenderla.

M. Halliday (1979), en su libro *El Lenguaje como semiótica social*, destaca la importancia de la cultura y la influencia social en el desarrollo

evolutivo del lenguaje, para lo cual presenta tres fases a las que las denomina según el énfasis en el nivel de lenguaje que se desarrolla: lingüístico-auditivo: fonológico, léxico- gramatical y semántico.

- Fase 1: Lingüística-Auditiva: está caracterizado por el nivel fonológico, en el que aún no se presenta las palabras, sin embargo el niño manifiesta ya un propósito comunicativo, por lo que estarían presentes las siguientes funciones: a. Función instrumental: utiliza la comunicación como un medio de satisfacción de necesidades y deseos. b. Función reguladora: la comunicación se utiliza como una manera de manejar la conducta del otro. c. Función interactiva: permite la interacción comunicativa. d. Función personal: permite la expresión de su propia personalidad. e. Función imaginativa: tiene como propósito crear su propio entorno. f. Función heurística: permite entender a la comunicación como la vía para adquirir conocimientos.

- Fase 2: Léxico-Gramatical: se caracteriza por la transición del nivel léxico-gramatical entre sonido y significado hacia el dominio del principio del diálogo. Las funciones que se presentan en esta etapa son: a. Función matética: constituida por las funciones personal y heurística. El lenguaje es utilizado como una forma de aprendizaje. b. Función pragmática: constituida por las funciones instrumental y reguladora. El lenguaje es utilizado como acción. c. Función Informativa: esta función es la más tardía en aparecer dentro de las microfunciones, y su propósito es transmitir nueva información. Ejemplo: *tengo algo que decirte*.

- Fase 3: Semántica. Se manifiesta una forma de comunicación similar al lenguaje adulto la misma que se irá complejizándose y desarrollándose a lo largo de la vida. Las funciones que se presentan en esta fase son: a. Función ideacional: representa una macrofunción del lenguaje la que posibilita la manifestación de la experiencia y las relaciones lógicas. b. Función interpersonal: ubica el rol del emisor en el acto comunicativo del discurso y posibilita la interacción con los demás. c. Función textual: presenta la relación del lenguaje consigo mismo y la situación discursiva. d. Función Comunicativa: permite la ampliación del conocimiento y del aprendizaje más allá de la experiencia directa, constituye por tanto una transducción de representaciones mentales con un código serial y la decodificación serial de las proposiciones del lenguaje de la mente.

Como se ha podido evidenciar, el lenguaje cumple diversas funciones las mismas que entrarán en juego en el proceso comunicativo en función de los roles y las necesidades que cada uno de los elementos de la comunicación cumplan en el momento del acto de comunicación. Es justamente en estas necesidades en las que innegablemente entran en juego por una parte las normas que rigen el uso del lenguaje y por otra la intención comunicativa del emisor.



El uso del lenguaje, más allá de la norma

En términos generales, se puede entender las diversas realizaciones del habla en diferentes grupos de comunidades, la norma por su parte proporciona un modelo o patrón de ejecución del sistema de convenciones. La lengua como una mera convención, entra así, mediante la norma, en el proceso histórico y en el sistema de normas sociales que conforman y mantienen la cohesión de los grupos sociales en el espacio y en el tiempo (Montes, 1983, p. 329).

Varios autores lingüísticas, psicolingüísticas y sociolingüísticas han reflexionado sobre el uso del lenguaje en la práctica comunicativa; uno de ellos es Martínez De Sousa, quién se refiere a la norma lingüística como el conjunto de reglas restrictivas que definen lo que se debe elegir entre los usos de la lengua si se han de ser fiel a cierto ideal estético o sociocultural (Martínez De Sousa, 2003, p. 1).

El autor señala dentro de esta definición algunos conceptos que avalan la idea de la contravención de la norma en el uso del lenguaje, uno de ellos es el término *restrictivo*; al respecto Martínez De Sousa (2003) señala la limitación a la cual se encuentran enfrentadas los hablantes en el proceso comunicativo, puesto que ya sea el acto discursivo oral u escrito, el emisor se verá enfrentado a la limitación expresiva, deberá por tanto seleccionar adecuadamente las palabras que utilizará, para acomodarse apropiadamente a la necesidad comunicativa, adicionalmente, deberá considerar la función comunicativa que le permitirá expresar adecuadamente lo que desea comunicar.

Finalmente, señala que esta comunicación debe ser fiel al ideal estético o sociocultural; es decir, que necesariamente el emisor procurará adecuar su lenguaje a las normas lingüísticas socialmente establecidas con el fin de que lo que ha procurado comunicar sea aceptado.

Ahora bien, el hablante no emite la norma, su función es acatarla, pero en ocasiones parecería que también la ignora; esta norma académica, sin embargo, marca una manera establecida de comunicación y es el hablante quién va a elegir cumplirla o no. En este sentido, el uso del lenguaje se refiere a las realidades lingüísticas descriptivas pero no siguen la norma, lo descriptivo, como ya se ha mencionado en párrafos precedentes, se refiere a la realidad social del lenguaje y da cuenta del aval que recibe esa norma por correcta o incorrecta.

En este sentido, se podría afirmar que ambos lenguajes coexisten casi sin interferir uno sobre otro, así como los actos comunicativos en general, parecen compartidos con el lenguaje normativo sin plantear la idea de corrección o incorrección en su uso.

Con todos estos antecedentes, estaríamos entonces en posición de responder a las preguntas generadas al inicio de este trabajo, los nuevos textos producidos por esta generación, a la que me he permitido llamar “on line”, obedecen a nuevas estructuras organizadas o más bien reorganizadas desde los niveles básicos del lenguaje: el nivel fonológico se ve alterado con el uso, desuso y abuso de ciertos fonemas-grafemas; el nivel semántico con la atribución de nuevos significados a las palabras y más aún la creación de nuevas palabras que posiblemente se acomoden más al uso y utilización de una lengua viva como es el idioma castellano.

A nivel sintáctico, presenciamos la organización de oraciones cada vez más simples, básicas, que son fieles a las expresiones comunicativas actuales, un twitt permite la utilización de 140 caracteres, al igual que un mensaje de texto; un mensaje de whatsapp o un estado, en alguna red social, si bien es cierto permite mayor cantidad de caracteres, pero exige de alguna manera una reducción en la expresión de las ideas, lo que lleva a un nivel pragmático muy restringido, casi meramente funcional y utilitario, donde se restringe la riqueza comunicativa, se obvian adjetivos, preposiciones y conjunciones, reduciendo o regresando más bien a la utilización de funciones básicas del lenguaje: Instrumentales, reguladoras o interactiva y perdiendo poco a poco la posibilidad de utilizar funciones más complejas como la ideacional, matética, heurística, etc.; las cuales quedarán muy posiblemente reservadas para otros niveles tal vez de carácter científico, académico o formal.

Cabe entonces otra pregunta ¿dónde quedan las normativas del lenguaje, o será tal vez que deberán coexistir sin interferencia el lenguaje normativo y el descriptivo como lo propone Martínez De Sousa, o serán las normas perversas las que regirán las expresiones comunicativas?

Parecería que definitivamente la Real Academia de la Lengua, deberá enfrentarse dentro de poco tiempo a una reestructuración y revisión profunda del uso del lenguaje escrito, pues si más allá de la normativa establecida nos veremos abocados a una comunicación tan simple y utilitaria por esta generación de escritores “on line”, será urgente proponer nuevas medidas que sin matar la lengua, se adecúen a esta nueva realidad comunicativa producto de una nueva sociedad globalizada y sobrecomunicada.

Conclusiones

Se ha analizado la importancia y vigencia de las normas sociales como organizadoras, reguladoras y controladoras de la conducta de los individuos. Beramendi (2013) recapitula las posiciones de Hogg y Reid (2006), Bicchieri (2008), Cialdini y Trost (1998), Sherif (1936/1973) y Linares (2012)

y afirma que las normas sociales son representaciones cognitivas de las conductas que se consideran apropiadas y generalmente valoradas por los sujetos, por tanto, son construcciones sociales que moldean y disponen el comportamiento, por lo que sirven como marco de referencia para las interacciones sociales y la emisión de juicios de valor (Beramendi, 2013, p. 7).

En tal sentido, las normas sociales no se establecen por imposición, pero son presentadas justamente a partir de la generalización de las mismas en el actuar cotidiano de la gente. Sin embargo, estas normas no siempre son cumplidas, lo que genera la desaprobación y en ocasiones el rechazo de la comunidad; al respecto, Fernández Dols (1992), plantea que las normas son incumplibles porque solo pueden cumplirse en términos ideales. En este sentido, las normas no son perversas porque en sí mismas sean imposibles de cumplir o sean intrínsecamente malas sino porque en el contexto en el que deberían actuar no puede ejercer una acción concreta (Beramendi, 2013, p. 21).

Como se ha podido observar a lo largo de este recorrido, el análisis de las normas sociales es complejo, tal como lo plantean Fent, Groeber y Schweitzer, que consideran:

La norma social, puede ser estudiada desde un nivel de análisis micro social hasta un nivel macrosocial. Sin embargo, a partir de varios estudios se esclareció que existe una relación entre dichos niveles de análisis, porque un individuo toma una decisión sobre la adhesión a una norma a partir de lo que rigen las normas sociales impuestas a nivel macrosocial. (...). Por lo tanto, el desarrollo a largo plazo de las normas sociales es el resultado de dinámicas individuales y colectivas dentro de un sistema social complejo (Fent, Groeber, y Schweitzer, 2007 (Beramendi, 2013, p. 37).

Las normas lingüísticas se enmarcarían justamente en este nivel microsocial, pues constituirían parte de una convención incluida en el sistema de reglas que hacen y mantienen la cohesión del grupo; y se enmarca en el nivel macrosocial, en la medida en que la función del hablante es acatar la norma (Martínez De Sousa, 2003).

El modelo TECNO sobre el incumplimiento normativo, aunque fue presentado para explicar el incumplimiento de las normas sociales, al ser entendido como un proceso individual de cada sujeto, permitiría explicar de alguna manera el porqué del presente estudio: el uso del lenguaje, y su fundamento podría ser aplicado a las normas lingüísticas, en el sentido que la dimensión de protección haría referencia a la protección del lenguaje frente a los procesos expresivos y la de formalidad como la RAE presenta estas para normar el uso de la lengua castellana.

Ahora bien como lo afirma (Martínez De Sousa, 2003), la academia no es la creadora del lenguaje, sino que es la testigo del uso de la lengua, el

que está determinado por la herencia cultural y tiene un carácter social, y es en esta interacción donde se debe considerar los actos comunicativos de los sujetos, las funciones del lenguaje abarcan la totalidad de las opciones de actos comunicativos, y en cada una de ellas, a pesar de existir normas explícitas para su expresión o transmisión, las funciones pueden verse distorsionadas por la contravención de la misma. Así pues, la normativa lingüística está manifestada a través las diversas alternativas que rigen el correcto uso de la gramática española, pero las normas descriptivas han variado sustancial y considerablemente sobre todo en los últimos años.

De ahí la instancia, a entender a los actos comunicativos también como procesos sociales donde la psicología social y la psicolingüística podrían trabajar en conjunto para comprender las causas de este incumplimiento normativo y generar propuestas que permitan un mantenimiento de nuestra lengua, pero a la vez un avance sincrónico con los cambios idiomáticos cada vez con mayor envergadura.

Bibliografía

- BARREIRO, Alicia; BERAMENDI, Maite; ZUBIETA, Elena
2011 ¿Normas perversas en el ámbito educativo? aportes de la Psicología Social. *Ciencia, Docencia y tenconología*, XXII(42), 137-154.
- BERAMENDI, M. & ZUBIETA, E.
2014 Construcción y validación de la escala de percepción del sistema normativo. *Revista Mexicana de Psicología*, 31(2), 124-137.
- BERAMENDI, M.
2013 *Percepción el sistema normativo, transgresión y sus correlatos psicosociales en Argentina*. (Tesis Doctoral Universidad de Buenos Aires). Facultad de Psicología.
- BICCHIERI, C.
2006 *The grammar of Society. The nature of dynamics of social norms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BOSQUE, I. & DEMONTE, V.
1999 *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.
- BÜHLER, K.
1950 *Teoría del Lenguaje*. Madrid: Biblioteca Conocimiento del hombre.
- CHOMSKY, N.
1999 *Estructuras sintácticas*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- CIALDINI, R. & KALLGREN, C.
1990 A focus theory of normative conduct: recycling the concept of norms to reduce littering in public places. *Journal of personality and social psychology*, 58(6), 1015-1026.
- CIALDINI, R.
2007 Descriptive Social norms as underappreciated sources of social control. *Psychometrika*, 72(2), 263-268.
- DEMONTE, V.
2003 La esquivia norma del español, sus funciones y relaciones con la variación del estándar. *Simposio Variación y Descripción*.



- ELKARTEA, G.
2010 La estandarización de la lengua, la recuperación del euskara II. p. 11.
- ELOSÚA, M. R.
2006 *Procesos psicológicos básicos*. Madrid: Mac Graw Hill.
- ELSTER, J.
1997 *El cemento de la sociedad: las paradojas del orden social*. Barcelona: Gedisa.
- ESPAÑOLA, R. A. d. l. L.,
2010 *Manual Nueva Gramática de la Lengua Española*. Madrid: Espasa.
- EYSENCK, H.
2010 *Psicología Cognitiva*. s.l.:s.n.
- FERNÁNDEZ DOLS, J.
1992 Procesos escabrosos en Psicología Social: El concepto de norma perversa. *Aprendizaje Revista de Psicología Social*, 7, 243-255.
1993 Norma Perversa: hipótesis teóricas. *Psicothema*, 5, suplemento, 91-101.
- GÜELL, A. & TENA, J.
2010 Hacia un concepto de norma social integrable en modelos de simulación social multi-agente. *Seminario de Psicología Social y Analítica*.
- HERNÁNDEZ, F.
2006 *Metodología de la Investigación Científica*. México: Mac Graw Hill.
- JAKOBSON, R.
1986 *Ensayos de Lingüística General*. Buenos Aires: Planeta-Di Agostini.
- MARTÍNEZ DE SOUSA, J.
2003 *La contravención de la norma en el lenguaje*. Disponible en: <http://www.martinezdesousa.net/contravencion.pdf>
- MICOLICH, G.
2006 *El uso social del lenguaje: Saussure y Wittgenstein. Encuentros y Divergencias*, pp. 1-10.
- MONTES, J.
1983 Habla, lengua e idioma. *Centro Virtual Cervantes, TH. XXXVIII*, 325-330.
- OCEJA, L., ADARVES, I., FERNÁNDEZ, J.,
2001 Norma Perversa en Estudios de Ingeniería. *Tarbiya Revista de investigación e Innovación Educativa*, 27, 5-23.
- OCEJA, L., VILLEGAS, M., & BERAMENDI, M.
2013 Foco, Appraisal, Cálculo y Acción: Teoría Evaluativa de la Conducta Normativa. *Manuscrito enviado para su publicación*.
- VAN DIJK, A.
1980 *Texto y contexto: semántica y pragmática del discurso*. Madrid: Ediciones Cátedra S. A..

Fecha de recepción del documento: 5 de marzo de 2016

Fecha de aprobación del documento: 5 de mayo de 2016

APORTES DE LA TEORÍA DEL DISCURSO

PARA COMPRENDER LA RELACIÓN UNIVERSIDAD Y SOCIEDAD

Contributions of discourse theory

to understand the university and society relationship

PEDRO BRAVO REINOSO*

Pontificia Universidad Católica del Ecuador/Ecuador

pedroabr@hotmail.com

Resumen

El presente trabajo tiene por objetivo analizar la relación entre universidad y sociedad, tal como fue conceptualizada en los debates de reforma universitaria de segunda mitad de siglo XX en el Ecuador. Para ello se toman las propuestas realizadas por tres intelectuales y rectores universitarios: Alfredo Pérez Guerrero, Manuel Agustín Aguirre y Hernán Malo. Los dos primeros fueron rectores de la Universidad Central del Ecuador (Quito) y el último fue rector de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (Quito), a fines de la década de los 60 e inicios de los 70. Esta investigación pretende mostrar que por encima de las diferencias de contenido de sus propuestas, puesto que cada uno de estos autores representa diferentes lugares de enunciación, hay un discurso de época en el cual participan ellos participan. De este modo, el discurso de la academia se muestra congruente con un tipo de modernidad desarrollista representada por el Estado y sus políticas de reforma y modernización de su estructura. La investigación asume la perspectiva del análisis crítico del discurso y para ello se sirve de la perspectiva teórica del filósofo francés Michel Foucault y del semiólogo argentino Eliseo Verón, pues a través de éstas es posible captar la forma que tiene el discurso para, por un lado, resignificar los fenómenos sociales y, por otro lado, generar determinadas relaciones de poder, específicamente la que en este trabajo se denomina la relación tutelar de la universidad hacia la sociedad. El artículo se divide en tres partes: una primera parte de exposición del marco teórico de la investigación, la segunda para el análisis de los discursos de los autores antes señalados y una última parte de conclusiones.

Palabras claves

Universidad, sociedad, desarrollo, tutelaje, modernidad.

Forma sugerida de citar: Bravo Reinoso, Pedro (2016). Aportes de la teoría del discurso para comprender la relación universidad y sociedad. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, 20(1), pp. 265-284.

* Filósofo, educador y ensayista. Docente de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador.

Abstract

This paper aims to analyze the relationship between university and society, as was conceptualized in discussions of university reform of second half of XX century in Ecuador by Alfredo Perez Guerrero, Manuel Agustín Aguirre and Hernán Malo, who were three intellectual and university rectors. The first two were rectors of the Universidad Central del Ecuador (Quito) and the last was rector of the Pontifical Catholic University of Ecuador (Quito), in the late 60s and early 70s. This research aims to show that by differences over the content of their proposals, since each of these authors represents different places of enunciation, there is a speech period in which they participate participating. Thus, the discourse of the academy shown consistent with a type of developmental modernity represented by the state and its policies of reform and modernization of its structure. The research assumes the perspective of critical discourse analysis and it is served from the theoretical perspective of the French philosopher Michel Foucault and Argentine semiólogo Eliseo Verón, because through these is possible to capture the way for the speech to, on the one hand, resignificar social phenomena and, on the other hand, generate certain power relations, specifically in this work is called the tutelary relationship of the university to society. The article is divided into three parts: the first part of exposition of the theoretical framework of the research, the second for the analysis of the speeches of the authors mentioned above and last part of conclusions.

268



Keywords

University, society, development, mentoring, modernity.

El problema de la naturaleza y función de la educación superior está directamente ligado con lo que se puede entender por modernización de la sociedad. Al respecto, el filósofo ecuatoriano Bolívar Echeverría (2011) considera que la universidad es una de las instituciones que contribuye decididamente a dicha modernización, mas no de necesariamente de manera funcional; sino que se mantiene crítica de la misma. Especialmente, para este autor, la tarea crítica de esta institución se manifiesta en la inclusión de las ciencias sociales y las humanidades como campos de conocimiento capaces de hacer frente a los imperativos de la racionalidad instrumental.

En el Ecuador, actualmente, se realiza una crítica a los procesos de reforma universitaria que el actual Gobierno ha emprendido. Esta crítica ha estado orientada en señalar las contradicciones que tiene la funcionalización de la educación superior a los intereses de los mercados económicos internacionales o, en general, a los sectores productivos.

Academia y Estado se enfrentan al momento de definir la función de la universidad, pues mientras los primeros reclaman autonomía para el libre ejercicio de las tareas universitarias, los otros, a través de la política pública, buscan una reorientación de la acción universitaria. Y en estos debates, uno de los lugares comunes que se ha posicionado, es la creencia que academia y Estado están diametralmente opuestos y, por tanto, sus propuestas son diferentes. Sin embargo, ¿es posible hablar de una separación tan radical?, ¿no será acaso que existen puntos en común dentro del debate de reforma universitaria?

Habría que señalar algo. El debate sobre el rol que debe cumplir la universidad dentro de los planes de desarrollo del Estado no es nuevo; al contrario, es un debate que se lo puede rastrear, para el caso ecuatoriano, desde mediados de siglo XX, cuando surge, propiamente, la idea de “desarrollo” articulada a unos planes específicos de gobierno. En tal sentido, ¿no estamos asistiendo al retorno de “viejos” enunciados, pero leídos desde la actual coyuntura política?, ¿de qué modo se podría establecer cierta conexión entre los debates de mediados del siglo pasado y lo que acontece actualmente? Para poder responder algunos de estos interrogantes, resulta importante realizar un abordaje arqueológico –en términos de Michel Foucault (1979)– de la formación del discurso desarrollista en educación superior y las consecuencias que éste trae en la relación que se establece con la sociedad.

Para ello, la propuesta de este artículo es indagar en la producción discursiva sobre universidad que desde mediados de siglo XX se realizó en el país y, de manera particular, interesa abordar la producción de discursos realizada desde la universidad a partir de tres intelectuales de reconocida trayectoria: Alfredo Pérez Guerrero, Manuel Agustín Aguirre y Hernán Malo¹. El objetivo del presente artículo es indagar en qué medida la producción discursiva de estos autores participa de un discurso de época sobre la modernización de la sociedad.

Plantearse el debate universitario desde lo discursivo tiene su importancia, pues hay que prestar atención al conjunto de significados y/o sentidos que se movilizan a través de todos estos discursos. Además, analizar los discursos de los académicos sirve como ejercicio de crítica a este campo profesional, ya que se puede correr el riesgo de considerar que este grupo está ausente de cualquier contradicción o que su discurso, por estar sostenido en parámetros de cientificidad, está por fuera de cualquier relación de poder.

Metodológicamente, este artículo asume la perspectiva del análisis de discurso, principalmente, a través de la propuesta teórica del semiólogo argentino Eliseo Verón, el cual, a través del concepto de gramática discursiva contribuye a la comprensión de las relaciones entre discurso y sociedad. Por otro lado, para fines de análisis de los textos, éstos han sido descompuestos en unidades de emisión, es decir, se ha desagregado su contenido en paquetes temáticos, razón por la cual, la forma de citación de éstos utilizan otra nomenclatura. Cada emisión es un paquete de significado y lo que interesa en esta investigación es captar el modo cómo se construye el significado a través de los textos seleccionados. Por tal motivo, en lugar de ser una discusión sobre el contenido de los textos (lo que el texto dice en sí), se propone un análisis desde las lógicas de funcionamiento del texto y de los significados.



Este modo de operar con los textos, así como la perspectiva teórica y metodológica que asume esta investigación, permite además, distanciarse de una corriente que tiene un profundo arraigo en el pensamiento ecuatoriano, a saber: la Historia de las Ideas. Este campo de estudio, desarrollado en el campo de la filosofía bajo el influjo indiscutible de Arturo Roig, se caracteriza por analizar contenidos y situar, dentro de un marco teleológico, el desarrollo de las ideas, asumiendo que éstas poseen una unidad y un sentido que las orienta. Los estudios vinculados a Historia de las Ideas han intentado encontrar el “sentido y la trayectoria” del pensamiento ecuatoriano y latinoamericano, con el fin de rescatar la “originalidad” que tiene éste.

Sin embargo, en este artículo, no interesa captar el sentido teleológico de las ideas; sino las reglas de producción de los discursos, es decir, se orienta a analizar por qué se formaron determinadas ideas y no otras. En esta perspectiva de análisis interesan las relaciones de poder, dentro de las cuales el discurso, de cualquier tipo, se inscribe y por las cuales está atravesado.

Este artículo se estructura en tres partes: en primer lugar, se señalará la perspectiva teórica desde la cual se aborda el problema de investigación; en segundo lugar, se presenta el análisis de los autores antes mencionados y; finalmente, unas conclusiones e inferencias teóricas que pretenden aportar en el debate de reforma universitaria; además, de presentar los aportes que tiene las teorías del discurso para la comprensión de fenómenos sociales.

Las gramáticas de producción de discursos

El sentido, en cuanto fenómeno social, es asimilable a un sistema productivo en el cual intervienen procesos de producción, circulación y consumo. Estos procesos no se dan espontáneamente, sino que están sometidos a ciertas restricciones en su generación. Estas condiciones no se hallan presentes en el interior de los paquetes textuales, sino que están en relación con los mecanismos de funcionamiento de la sociedad.

Para Verón (1993), sobre la superficie de los textos quedan inscritas marcas de las operaciones discursivas que intervienen en la producción de sentido. Cuando estas marcas logran ser relacionadas con las condiciones en las cuales el discurso es producido, estas marcas se convierten en huellas.

La dimensión que hace referencia sobre las condiciones de producción del discurso, Verón denomina ideológica. De acuerdo con este autor: “‘Ideológico’ no es el nombre de un tipo de conjunto signifi-
cante,

por ejemplo, un tipo de discurso que sería ‘el discurso ideológico’. [...] lo ideológico es una dimensión susceptible de indicarse en *todo discurso* marcado por sus condiciones sociales de producción, cualquiera sea el ‘tipo’” (Verón, 1993, p. 27). Desde esta perspectiva, la ideología no se halla en los contenidos de un discurso, sino en los procesos que intervienen en la producción de sentido. En otras palabras, se hace un cuestionamiento a las teorías de la ideología, de raigambre marxista, que consideran que la ideología se encuentra únicamente en aquellos discursos que falsean la realidad o no permiten una comprensión crítica de ésta. Para Verón, al contrario, lo ideológico es un atributo de todo discurso, y no se define por las pretensiones de verdad a la que aspira, sino por el modo de generar un significado y las reglas de enunciación que lo someten.

La ideológico organiza los límites de lo decible dentro de la sociedad en un momento determinado. Incluso, como sostiene el investigador francés Marc Angenot (2012), los discursos que se presentan como antagónicos pueden compartir tópicos, porque responden a reglas comunes de formación: “En toda sociedad, la masa de discursos –divergentes y antagónicos– engendra un *decible global* más allá del cual sólo es posible percibir por anacronismo [...] lo aún no-dicho” (Angenot, 2012, p. 28). En tal sentido, lo que este artículo busca mostrar es que a pesar de los diferentes lugares de enunciación de los discursos aquí analizados, hay un *decir de época* que es posible encontrar en sus enunciados. La intertextualidad permite avisorar los rasgos de una época, entendiendo por esta última, el modo cómo se organizan y configuran los discursos sociales.

A las reglas de producción de los discursos sociales Verón las denomina gramáticas. El concepto de gramática, este autor, lo retoma de la lingüística: “Lo que llamamos gramática no es otra cosa que el sistema (finito) de reglas que define la competencia y que debe dar cuenta de la propiedad básica de la capacidad lingüística: engendrar, sobre la base de dicho sistema finito de reglas, un conjunto infinito de frases” (Verón, 1973, p. 254).

Las gramáticas de producción de discursos son las reglas que definen la manera en que los discursos sociales son engendrados o reconocidos, pues, como se ha mencionado antes, el discurso no es una enunciación que surge de un autor por creatividad; sino que está entretejido con otros discursos, los cuales establecen las condiciones de lo decible para un momento determinado. Estas reglas tienen un carácter productivo puesto que si son aplicadas se puede obtener un texto del mismo tipo del cual se está analizando. “Esto significa que, teóricamente, con ese conjunto de reglas podemos caracterizar un conjunto infinito de textos cuyos elementos en común son las propiedades definidas por las reglas” (Verón, 1995, p. 75).



Ahora bien, no es posible acceder a la totalidad de gramáticas que participan en la producción de un texto. Cierta número de reglas definen algunas características de un texto, desde un determinado abordaje discursivo; sin embargo, no pueden explicar la totalidad de elementos que participan en la producción de un texto. En ese sentido, es posible establecer tantas gramáticas, como maneras de abordar un texto. Una gramática nunca es exhaustiva porque no describirá todas las propiedades del texto.

En resumen, al igual que Michel Foucault (1992), se puede considerar que en cada época el discurso tiene restricciones con respecto a lo que es pensable y decible, de tal modo que los campos de saber se construyen a partir de un conjunto de relaciones que pueden unir diversas prácticas discursivas y que dan lugar a figuras epistemológicas. Además, los sujetos que se presentan como productores de discursos no son otra cosa que funciones variables de dicho discurso.

A partir de estas premisas teóricas, la siguiente sección del artículo está orientada a hacer un análisis del discurso enunciado desde la academia, para lo cual, se han tomado textos referenciales de Pérez Guerrero, Aguirre y Malo. Con este análisis se intenta hacer visible un aspecto de la lógica de funcionamiento del discurso universitario.

272



La relación universidad-sociedad en los debates de la academia

El eje de análisis de los textos que vienen a continuación, se centra en la relación universidad y sociedad, un tema ampliamente discutido en la época que interesa señalar y que incluso, actualmente, tiene importantes resonancias.

Lo que se pretende mostrar es que en medio de las diferencias de los discursos de Pérez Guerrero, Aguirre y Malo hay un elemento común de enunciación, a saber: el tutelaje. La relación tutelar de la universidad con respecto de la sociedad es, desde la perspectiva de análisis de esta investigación, lo que caracteriza al discurso universitario de la academia, tal como a continuación se desarrolla.

El tutelaje moral en el discurso de Alfredo Pérez Guerrero

La universidad cumple una función tutelar con respecto a la sociedad. No se representa al mismo nivel que ésta, sino que está separada de la misma, lo que le permite guiar al país en el camino del progreso.

La universidad incluso no sigue el mismo ritmo de los acontecimientos de la historia, por eso Pérez Guerrero habla del “milagro de la

Ciudad Universitaria”, y este carácter extraordinario la convierte en el máximo referente de la sociedad. Al respecto afirma:

T2e6. Porque dirigir la universidad es crear el porvenir de la Patria; es forjar el espíritu de miles de jóvenes que mañana dirigirán la técnica, la economía, la política del país. Fin en sí mismo, porque la universidad es el centro del pueblo ecuatoriano, la antena de sus inquietudes y esperanzas, el laboratorio en el que se plantean los grandes problemas nacionales; el reducto de la libertad y la justicia; el arca santa que guarda los tesoros mayores conquistados por las generaciones de ayer².

La sociedad, en esta interpretación de la universidad, aparece sin capacidad de reflexión y acción sobre sí misma, antes bien necesita de una entidad con categoría científica y moral para conducirla. La universidad es esta entidad que logra expresar las aspiraciones que la sociedad quiere alcanzar, por consiguiente, es el medio para cumplir las expectativas sociales y conducir a la sociedad.

La universidad tiene que tutelar a la sociedad porque ésta no posee ni la ciencia ni las actitudes morales para conducirse por sí misma. Por eso las tareas de extensión universitaria son representadas como un acto de donación de la universidad hacia el pueblo. La extensión universitaria es una forma de llevar el saber hacia quien no lo tiene:

T3e46. Fue por varias provincias con sus maestros y estudiantes para dar a las muchedumbres los dones del arte, de la ciencia, de la técnica y para realizar investigaciones médicas, odontológicas, sociales, económicas.

T3e48. Cada Facultad organizó mesas redondas, conferencias, cursos innumerables. Centenares de personas recibieron así el beneficio de conocimientos generales o especializados. Los grandes problemas económicos fueron planteados y estudiados por maestros universitarios. Un congreso de profesores universitarios planeó la reforma jurídica integral de la Legislación del Ecuador. Los cursos de verano constituyeron éxitos sin precedentes y llevaron el prestigio de la Patria y de la Universidad por todos los rincones de la tierra.

T3e50. La Universidad Central fue en cierto modo rectora de la conciencia y del pensamiento de la Patria.

El *pueblo* es el beneficiario de la extensión universitaria, es un receptáculo sobre el cual se deposita el saber que posee la universidad. El “pueblo” aparece representado algunas veces bajo la figura de una “masa” indefinida, y el conocimiento como unos “dones” que poseen los universitarios, y que transmiten a la gente del *pueblo*, a la masa. Así, el conocimiento es una cualidad de un grupo selecto de personas y la Universidad, por medio de la extensión universitaria, comparte esos “dones” para que toda la sociedad participe del “prestigio de la universidad”. Con esto, se

pone en evidencia que la relación entre universidad y pueblo no es simétrica, sino que hay una jerarquía a causa de la posesión de la “verdad” por parte de esta institución.

El pueblo es un ente pasivo que tiene que esperar la extensión universitaria para participar del conocimiento, ya que por sí mismo no lo posee ni tiene la capacidad para adquirirlo. El acto de transferencia del conocimiento hacia el pueblo es además, para la universidad, un acto que goza de cualidades morales, ya que ésta se presenta como poseedora del saber, y con talla moral para cumplir su misión:

T4e9. Universidad peligrosa, intolerable, con su labor de extensión cultural a los trabajadores, con eso de acoger en sus recintos a obreros y campesinos, con sus hombres de pensamiento libre y de corazón encendido, insobornable e irreductibles en su propósito de construir el porvenir, y en su anhelo de que el montuvio y el indio, el obrero y el niño desamparado pudieran gozar de los dones de la vida; el pan, la libertad, la educación.

274



Como se puede observar, en este párrafo se especifican algunos grupos sociales que forman parte del “pueblo”, de la masa. Además, Pérez Guerrero integra en esta descripción la idea de que el pueblo (conformado por obreros, campesinos, montubios, indios, desamparados) recibe los “dones” del conocimiento de los hombres de pensamiento libre y de corazón encendido que son los profesionales formados por la universidad. En esta lectura, los diversos grupos sociales aparecen no solamente descontextualizados, sino reducidos a una condición de “minoridad” y “minusvalía” a causa de su separación de los recintos universitarios.

La universidad acude a ellos para que puedan “gozar de los dones de la vida”. Con ello, en el discurso de Pérez Guerrero, la situación de desigualdad que atraviesan algunos grupos no es analizada en términos políticos, antes bien este tipo de análisis se escamotea para sobresaltar la acción moral que la universidad realiza en su contacto con el pueblo. Como se puede apreciar, en esta lectura, los grupos antes mencionados son representados como los “menos favorecidos por los dones de la vida”, de tal modo que se suspende otros tipos de análisis para comprender la situación de dichos grupos sociales.

En todo caso, la universidad aparece como la “redentora” del pueblo, la que lleva el saber necesario para producir riqueza en el país, y la que comparte sus saberes con los grupos que no los tienen.

El pueblo –como se ha insistido– en sí mismo no tiene capacidad de acción, de ahí que la universidad tenga la obligación moral de tutelarlos, pues su propia incapacidad es causa de peligro permanente de la Patria:

T1e6. La universidad considera siempre en trance de peligro a la Patria, y para afrontar y superar ese peligro llama cada año a un grupo

de jóvenes para que sean la milicia disciplinada que hay que educar e instruir para la ruda, compleja y difícil batalla de todos los días contra la ignorancia, contra la tiranía, contra la enfermedad y contra la injusticia.

Esta concepción de la universidad como responsable de la tutela de la sociedad, especialmente del pueblo, en donde habita la ignorancia, la tiranía, la enfermedad, la injusticia, pone en evidencia la idea de que la sociedad se divide entre los que poseen las capacidades para llegar a ésta y los que no tienen esas capacidades. Es decir, la idea de una sociedad segmentada en la que se puede identificar una mayoría y una minoría de acuerdo a sus posibilidades y, más que nada, a sus capacidades intelectuales y morales.

La cuestión del acceso a la Educación Superior, desde esta perspectiva, no se concibe como un derecho, sino como un “llamado” que hace la universidad “a un grupo selecto de jóvenes para participar de su tarea creadora”. La universidad, al insertarse en la vida de la sociedad, despliega así una “batalla” contra la “injusticia”, la “ignorancia”, la “enfermedad” o la “tiranía”. Con ello, no solamente que adquiere dimensiones épicas la función de la universidad, sino que los sujetos universitarios aparecen libres de toda corrupción moral. Descripción que se refuerza, gracias al uso del lenguaje bélico, que resalta la acción de la universidad, al mismo tiempo que suspende la crítica social que se puede realizar hacia esta última. Es decir, la acción universitaria se justifica por sí misma, pues todo cuanto hace se eleva a una categoría moral superior. No requiere dar razones de su acción, sino que la “batalla” que libra la hace poseedora de cualidades que escapan a la justificación racional de su acción.

Por esta razón, aunque la universidad sea el “eje” del pueblo ecuatoriano, no es el reflejo del mismo, puesto que únicamente está formada por sujetos selectos para cumplir la misión de la universidad. Para poner en evidencia esta idea, Pérez Guerrero utiliza la metáfora de la “Orden de Caballería” que indica que no “cualquiera” puede ingresar a la universidad:

T1e10. Esta nueva Orden de Caballería, no exige títulos de nobleza, de sangre, sino que exige nobleza del alma. Y exige también disciplina, una disciplina dura y difícil, porque es disciplina consciente, voluntaria, sin sanciones específicas; una disciplina que cada estudiante ha de imponerse para corresponder a su misión y para obtener altos objetivos de la docencia universitaria.

La universidad exige de los estudiantes cualidades morales para ser “dignos” de llamarse universitarios. Pérez Guerrero apela a la “disciplina” como una de las cualidades que han de tener los estudiantes para cumplir su misión. De esto se desprende que hay otros estudiantes que no son dignos de estar en la universidad, y se justifica su ausencia de la educación superior.

El debate sobre libre ingreso a la universidad aparece así suspendido en términos de política educativa, y se presenta más como una cuestión referida a las cualidades individuales de los estudiantes. Ingresar y permanecer en la universidad es una cuestión de “disciplina” y de “nobleza del alma”, antes de otras cualidades.

Ahora bien, analizado algunos elementos del discurso enunciado por Pérez Guerrero, a continuación se analiza el discurso de Aguirre, con el fin de observar de qué modo las figuras del tutelaje se van transformando y adquiriendo otros significados.

El tutelaje político en el discurso de Manuel Agustín Aguirre

276



En el discurso de Aguirre, el desarrollo es representado como algo que se lleva de un grupo que lo posee, a otro que no lo tiene. Hay unos sujetos que poseen los saberes y capacidad de acción, a diferencia de otros que son sus destinatarios pasivos. La universidad, gracias a la Segunda Reforma Universitaria, puede convertirse en el sujeto que guía y orienta al resto de la población en el camino del desarrollo. Esto se observa en los siguientes textos:

T9e16. Frente a la universidad enclaustrada dentro de los cuatro muros de su aislamiento, hundida en el silencio y la meditación, como la quieren los academicistas; proclama la universidad unida al pueblo, que sienta sus problemas, sus dolores, sus angustias y sus esperanzas. [...] No es la universidad impoluta y neutral, sino la comprometida con los destinos de su pueblo, la que nosotros propugnamos.

T8e39. La universidad no puede vivir en el pasado sino en el presente y el futuro, el futuro de un pueblo y sus destinos. Tiene que convertirse, a través de sus Facultades, en la verdadera orientadora de la conciencia nacional en todos sus aspectos. No puede ponerse al margen de los graves y difíciles problemas cotidianos de la Nación, sino sentirlos y vivirlos, aportando, con oportunidad, las más eficaces y mejores soluciones.

T8e36. La universidad, a nuestro entender, tiene que ser el crisol donde se fundan y purifiquen estos diversos estratos culturales, en contacto con nuestra realidad, con un profundo sentido nacional, no nacionalista, y con miras al desarrollo, transformación y creación de una cultura autónoma.

La universidad, en el discurso de Aguirre, cumple la función de “motor” del desarrollo, transformación y creación de una cultura autónoma. Desde esa perspectiva es orientadora de la conciencia nacional, que está unida a los destinos de su pueblo. Si la universidad se representa como la “verdadera orientadora de la conciencia nacional” es porque puede identificarse con la nación-pueblo (gracias a que puede sentir

y vivir los graves problemas que lo afectan) y, por consiguiente, puede aportar con “oportunidad” las más eficaces y mejores soluciones para enfrentar dichos problemas.

La universidad, por medio de esta identificación y compromiso con el pueblo, puede conocer los problemas nacionales y, gracias a ello, saber lo que la sociedad tiene que hacer y hacia donde ésta tiene que dirigirse. La universidad se presenta, de ese modo, como la entidad que puede dar las “más eficaces y mejores soluciones” a los problemas del pueblo.

Según la postura de Aguirre, la universidad identificada con el pueblo aparece, al mismo tiempo, como opuesta a este último, en tanto se lo representa sin los conocimientos necesarios para el desarrollo y la transformación. En esta lectura, pues, el pueblo (sinónimo de las masas) aparece como destinatario pasivo de la acción de la universidad. Dice sobre el particular:

T6e17. La universidad ha de irradiarse permanentemente hacia el pueblo. si el pueblo no puede ir a la universidad, la universidad tiene que ir al pueblo, ha sido nuestro lema. A través de los medios de comunicación colectiva, *se ha de llevar el conocimiento y la información a las masas*, en lucha contra la marginalidad cultural y las nefastas influencias de una alienación y colonización de la mentalidad nacional, impuestas desde afuera³.

Como se puede observar, el pueblo aparece representado mediante calificativos genéricos como “las masas”, a la cual la universidad se dirige para transmitir sus conocimientos. Estas masas habitan en un estado de “alienación”, puesto que son reproductoras de las ideas provenientes del “exterior”. Estas ideas son, para Aguirre, identificadas con el imperialismo norteamericano y con aquellas que son producidas desde los sectores dominantes de la sociedad.

Las “masas” no poseen capacidad crítica para juzgar dichas ideas, es por ello que la universidad se presenta como una entidad no alienada, poseedora de la “verdad”, o sea de las soluciones a los problemas de la nación.

Hay que insistir, de acuerdo con Aguirre, el pueblo no tiene la capacidad intelectual para su liberación, por ello requiere de la universidad para adquirir conocimiento.

T8e40. La universidad tiene que encontrar en el pueblo los músculos de su acción y el pueblo en la universidad el instrumento intelectual de su liberación. [...] toca a la universidad constituirse en el verdadero guía de la conciencia popular, en el verdadero líder indiscutible de su pueblo.

En este texto se aprecia, en efecto, la dicotomía que Aguirre establece entre universidad y pueblo: la primera es expresión del intelecto, y el segundo, de la fuerza física. La universidad necesita del pueblo como

cuerpo para poner en acción sus ideas, mientras que el pueblo encuentra en la universidad su intelecto. En esta lectura el cuerpo (el pueblo) necesita del intelecto (la universidad) que es su guía.

La universidad, a través de esta concepción, adquiere la tutela sobre el pueblo, por ello ha de difundir de diversas maneras el pensamiento que se construye en su interior, de modo que éste (el pueblo) pueda participar e integrarse al “proceso revolucionario” (T8e18) que atraviesa Latinoamérica. Esta conclusión se puede observar en los siguientes textos:

T7e19. La conferencia, la mesa redonda, el periódico, la biblioteca ambulante, el libro barato, han de llevar al pueblo nuestro pensamiento renovador.

T8e43. Ilustremos y eduquemos, a la vez, para que *la inteligencia* cumpla su rol fundamental de acercarse a su pueblo, sin reticencias ni traiciones.

278



La universidad, en el texto transcrito, es representada como productora de un “pensamiento renovador”, de tal modo que todo el conocimiento que en ella se genera adquiere esa cualidad; por oposición, el pueblo no posee una inteligencia propia, sino que debe ser el receptáculo de ese pensamiento, gracias a la conferencia, la mesa redonda, el periódico, la biblioteca ambulante, el libro barato. La universidad cumple la función de restituir al pueblo la inteligencia (que le ha sido negada históricamente). Sin la universidad el pueblo permanecería preso de la ignorancia, el pensamiento conservador y la alienación.

Con estas consideraciones, a continuación se realiza el análisis de Malo para así continuar estableciendo las semejanzas en el funcionamiento del discurso universitario de la academia.

El tutelaje intelectual en el discurso de Hernán Malo

En el discurso de Malo se eluden los elementos conflictivos o contradictorios que pudieran existir al interior de la universidad. Toda problemática que atraviesa la Universidad no proviene de su funcionamiento, sino de la imagen distorsionada que la sociedad tiene de ella, al considerarla, por efecto de la perversidad, un depósito de los males sociales:

T10e9. La desazón crónica busca alivio crónico y lo hace con algo menos transeúnte que una persona de carne y hueso, se dirige a menudo a una institución. Así ella se convierte *en el depósito de los males*, en la INSTITUCIÓN PERVERSA.

T10e10. Si en el Ecuador de un considerable tiempo a esta parte queremos escoger la entidad que ha venido constituyendo *el arquetipo de nuestra perversidad*, no hay género de duda (como lo apuntamos ya) de que, incluidas las fuerzas de represión, el fallo caerá sobre la universidad.

En el discurso de Malo, la sociedad se ha vuelto incapaz de reconocer en la universidad la “sede de la razón”, es decir, aquellos que están al exterior del mundo universitario no reconocen el aporte de la universidad, y la convierten en el “depósito de todos los males”. Pero, ya sea por su grandeza o por su perversión, la universidad sigue ocupando el centro de atención de la sociedad. Hay que resaltarlo, la gente que está por fuera de la universidad, y como tal por fuera de la razón, es la que percibe que esta institución sería el “origen de todos los males”. Se trata de un “vulgo” que se siente aterrado por la crítica intelectual.

T10e11. No es del estudio presente indagar las raíces sociopolíticas de este fenómeno, las cuales se aferran a *mecanismos oscuros del alma colectiva*. El *vulgo* (ese vulgo que se arrincona en el fondo del más ilustrado de nosotros y que sale a flor de manifestaciones, cuando funcionamos como vulgares, lo cual acontece con frecuencia) tiene dos terrores: a la crítica intelectual inquieta por la verdad y a la innovación.

El “vulgo” es lo opuesto al “ilustrado”, es una fuerza impulsiva que se “arrincona” en lo más hondo, incluso, del sujeto más ilustre. El “vulgo” aparece como lo contrario a lo racional, y como tal, está fuera de la universidad, por tal motivo, siente “terror de la crítica intelectual y la innovación”. Tal es la centralidad que para Malo asigna a la universidad, no en vano el vulgo se aterroriza de las cualidades que esta posee. La universidad representa todo aquello que el “vulgo” no posee, puesto que éste vive movido por “mecanismos oscuros del alma colectiva” que lo alejan de la racionalidad.

Para Malo, la universidad se desarrolla a un ritmo distinto que el resto de la sociedad, en la medida que ésta siempre ha permanecido “fiel” a la razón, a diferencia del “vulgo” que vive de manera impulsiva. Ello es motivo para que sea atacada y vituperada:

La universidad como sede de la razón, tiene un estatuto moral por encima de cualquier otra institución. La razón no solamente le convierte en garante del saber, sino que le otorga la mayor dignidad (institucional). Por tal razón, Malo entiende que los ataques que, “mecanismos oscuros”, se dirigen en contra de ésta tienen una dimensión moral que debe ser combatida, en tanto ultrajan a la más decisiva institución social, tal como se observa en el siguiente texto:

T10e34. Es indispensable, sin duda emprender un proceso nacional de reivindicación y dignificación de la universidad ecuatoriana, ante la opinión pública y ante nuestra conciencia propia.

Y, en otro momento señala:

T10e36. Con todo lo visto no hay duda de que se justifica en Ecuador el calificativo de universidad ultrajada, título que el catedrático vigoroso Alfredo Pérez Guerrero dio a un libro suyo. El ultraje moral es más co-roedor que el físico.

El ultraje a la universidad no debe hacer olvidar que, por su condición moral, en sí misma posee cualidades que requieren ser “reivindicadas”. Reivindicación, en todo caso, que basada en la dignidad institucional que la legitima, le permite a Malo que la universidad se vuelva “inmune” a las tensiones y debates de cualquier coyuntura política.

Además, es importante tener en cuenta que no todos los sujetos (ni todas las instituciones) son poseedores de la razón, condición que Malo lo deja en claro en la idea de “vulgo”. El “vulgo”, en efecto, debe convertirse a la razón, a diferencia de los sujetos que forman parte del “ambiente” universitario que son poseedores de esta cualidad. La razón, es decir, el conocimiento, la verdad, es la universidad y como tal, posee un estatuto moral que la hace el centro del saber.

En el discurso de Malo, la universidad posee una función tutelar en relación de la sociedad. El tutelaje adquiere el sentido de conducción, lo que significa que, por medio del conocimiento, la universidad se convierte en la orientadora del conjunto de la sociedad, en tanto intérprete del mundo y del hombre:

T9e41. La universidad se convierte en la gran intérprete del mundo y del hombre a la luz de la razón, en la buscadora de las últimas explicaciones; todo ello en un clima de autonomía del pensar. Y esto ha seguido así pese a ofuscaciones o ataduras esporádicas de la razón.

T9e43. La universidad, no en cuanto vocablo sino en cuanto contenido (puede haberse llamado Academia, Alma Máter), y en su constitución esencial es una necesidad de ser humano histórico [...] Está claro que hay una diferencia notoria entre universidad y un Club de Leones: éste sería tal vez una típica sociedad opcional, aquella una sociedad postulada por una exigencia al menos histórica del ser humano.

T10e112. La universidad, no en cuanto vocablo sino en cuanto contenido (pudo haberse llamado academia, centro del saber, etc.), y en cuanto a su constitución esencial, es una necesidad del ser humano histórico, habida cuenta de su socialidad. [...] Está claro que hay una diferencia fundamental (en cuanto se refiere a exigencia del ser humano colectivo) entre universidad y un club deportivo: esta sería una sociedad opcional típica, aquella una sociedad postulada por un reclamo al menos histórico del ser humano.

La universidad surge de una “necesidad” del ser humano. A diferencia de cualquier otra institución, ya sea de beneficencia o deportiva, la universidad surge de la “exigencia” y del “reclamo” del ser humano. La

sociedad, el ser humano, no pueden existir sin la universidad, puesto que ella es la “gran intérprete”, es el centro del saber, el lugar donde la verdad y la razón se asientan.

La sociedad adquiere el sentido de una entidad necesitada de ayuda, que recurre a la universidad para entender su problemática y encontrar soluciones a sus problemáticas. La sociedad por sí misma no puede interpretar el mundo, como tampoco el hombre en solitario puede acceder a la verdad. La universidad es la manera de concretar estas aspiraciones. De ahí que para Malo, la Universidad, cumpla una función de protección de la sociedad:

T10e61. Pero la esencia vital del quehacer universitario, *enraizado en las venerables instituciones del medioevo*, se han mantenido incólume; hay una continuidad de estructura, de ideales y de problemática, que marca un camino fijo en bien de la cultura universal.

T10e75. No hay duda, por tanto, de que elementos como la solidaridad, la defensa de los derechos de los menos favorecidos (los extranjeros, por ejemplo), la independencia para alcanzar la ciencia, etc., son no ficciones sino realidades que se dieron o que, al menos, se propugnaron desde los albores de la universidad.

Malo recurre a la idea de una esencia de la universidad para plantear que, desde la Edad Media, esta ha estado comprometida con la búsqueda de la verdad y con causas sociales e intelectuales. Presenta a la universidad como una entidad que, secularmente, ha cumplido una tarea de “defensa de los menos favorecidos”. La universidad sería una entidad compasiva y solidaria frente a la desigualdad, lo que va en concordancia con el ideal de ser sede de la racionalidad/moralidad que este autor ha definido. Se trata, en último término, de una razón que vale por sí misma, que se liga directamente con las ideas supremas de la humanidad, evitando así cualquier sospecha con respecto al papel de la razón en el desarrollo de las sociedades modernas.

Desde la perspectiva de Malo, todas las acciones de la universidad se realizan en beneficio de la “cultura universal”. La universidad se mantiene “incólume” en esta tarea, desde las “venerables” instituciones del medioevo. La universidad posee una esencia que la hace buena frente al resto de la sociedad. La moralidad es así uno de los atributos que Malo deposita en la universidad. Es una moralidad que permanece incorruptible, ya que esta última se mantiene siempre fiel a sus propósitos.

La forma como este autor representa el compromiso de la universidad con la sociedad ecuatoriana, es “ecuatorianizando la universidad”. Este enunciado le permite concretar el tipo de servicio que la universidad realiza a la sociedad. En el informe presentado al final de su rectorado, Malo describe del siguiente modo la “ecuatorianización” de la universidad:

T12e58. Mentalización: dejando de lado el posible alcance negativo del vocablo, insisto en que es necesario, sumamente urgente, ir creando cada vez más en nuestra Alma Máter una mentalidad en torno a los problemas del país, a sus tremendas calamidades sociales –somos un país con un *enorme sector de marginados*–, a sus valores culturales admirables.

T12e60. Extensión: Entendida como servicio universitario inmediato a la comunidad ecuatoriana. Si bien el objetivo de la universidad es en primera instancia mediato: formación y reflexión, para servir a la sociedad ecuatoriana, sin embargo tiene forzosamente que rebosar en actividades inmediatas. Ellas tienen que referirse prioritariamente *a los sectores que claman por ayuda* –uso la palabra con cautela, para que no se crea que defendiendo el proteccionismo. El beneficio será mutuo. La universidad acopiará ciencias y datos valiosísimos de reflexión de la realidad existente y viva.

282



“Ecuadorianizar la universidad”, para Malo, es “salir al encuentro” con la sociedad. La universidad está ubicada en un sitio que la vuelve inmune a los problemas de la sociedad, por eso tiene que crear una “mentalidad” que la acerque a dichos problemas. En este discurso se crea un “exterior” de la universidad, en el cual se encuentran los problemas y calamidades, puesto que al “interior”, a pesar de sus peripecias, permanece como lugar de la razón y del bien.

La extensión universitaria aparece en este discurso como una actividad complementaria que la universidad brinda a la sociedad, pero representada en términos de ayuda. Los sectores más vulnerables de la sociedad “claman ayuda”, y la universidad “responde” por medio de una actividad secundaria que es la extensión universitaria. A través de la extensión, la universidad presta un servicio a los desposeídos que, gracias a esta actividad, encuentran solución a sus problemas, en tanto aquella “acopia” datos que alimentan la ciencia y la investigación.

Hay que recalcar este punto, en el pensamiento de Malo, mientras que los “sectores marginados” se benefician con soluciones a sus problemas, la universidad se enriquece de ellos como objetos de estudio, y fuente de información para la investigación y la ciencia. Estos sujetos son beneficiarios pasivos de una acción cuya agencialidad reposa en la universidad:

T11e12. Cada facultad tomará a su cargo una actividad concreta conmemorativa. Vamos a darles la nota de EXTENSIÓN UNIVERSITARIA: salir como universitarios *-no como políticos*– fuera de los muros del Alma Máter, para instruir y beneficiar a nuestro pueblo.

Los sujetos que habitan al interior de la universidad se representan como algo diferente al pueblo, aquellos están instruidos y salen de los muros de la universidad, para que los demás puedan participar de ese

saber. El sujeto universitario es aquel que posee el saber, en oposición al pueblo que no lo tiene. Por eso, incluso, plantea que la relación universitarios-pueblo se mantenga y no se reduzca a una acción “política” de horizontalidad con el “pueblo”.

Las soluciones a las problemáticas sociales se construyen siempre al interior de la universidad y de las universidades para luego ser transmitidas a los sujetos que están en el exterior:

T10e117. La universidad ejercita las facultades de la razón como cuerpo viviente, en perpetuo diálogo sobre todo entre quienes lo conforman. [...] Y a través del dialogar en la universidad y entre universidades, se abrirá un diálogo con toda la sociedad.

La universidad orienta a la sociedad, a través de ella se realiza el diálogo con toda la sociedad. Gracias a este diálogo permanente, esta se convierte en la entidad que puede hablar en nombre de los diversos sectores sociales. El discurso universitario se vuelve así equivalente a lo que la sociedad quiere de sí misma. La universidad posee el logos, la razón, la moralidad que la habilitan como conductora de un pueblo que permanece ajeno a todo aquello, y por tanto, desconoce los caminos que debe seguir. La universidad los conoce y por eso se autoriza a guiar a este último.



Conclusiones

El funcionamiento discursivo de la academia presenta unos lugares comunes desde el cual el discurso universitario es enunciado, razón por la cual, se puede afirmar la equivalencia de estos discursos; más allá de las diferencias temporales o espaciales desde donde estos son enunciados.

Una de las estrategias discursivas, presente en los textos analizados, es la del *argumento de la oposición*, que se caracteriza por presentar dos elementos antagónicos, asignando al primero atributos positivos, y al segundo, negativos. La oposición que más destaca en los textos analizados se refiere a universidad/pueblo.

Lo que distingue a cada uno de estos es la posesión del saber, el mismo que es equivalente a conocimiento científico. En ese sentido, la “extensión universitaria” que Pérez Guerrero, Aguirre y Malo defienden con insistencia, se traduce en una “donación” del saber de aquel que tiene –el sujeto universitario– hacia quién no lo tiene –el pueblo.

Formar parte de los recintos universitarios, convierte a los sujetos, de manera automática, en poseedores del saber científico requerido para el desarrollo. Se asume de antemano que, todo el saber que construye la universidad, es “verdadero”, y por tanto, tiene la autoridad y legitimidad

para ser transmitido al pueblo, el cual, está privado de este conocimiento y necesita de la “luz” de la universidad para comprender la realidad social en la que se encuentra.

El conocimiento, dentro de la oposición entre universidad y pueblo, se transforma, a su vez, en una cuestión moral. En ese sentido, hay una equivalencia entre conocimiento científico y “bondad” que permite, en el discurso universitario de estos autores, fortalecer la oposición entre estas entidades.

El pueblo, desde esta perspectiva, define su identidad de manera negativa; es decir, es todo aquello que la universidad no es. Así, de acuerdo con Pérez Guerrero, el pueblo es un lugar “profano” en oposición a la cualidad “sagrada” que tiene la universidad, en cuanto, “Orden de Caballería”; el pueblo, como enuncia Aguirre, es “músculo”, en oposición al “intelecto” que representa a la universidad; y el pueblo está dominado por “mecanismos oscuros”, como dice Malo, contrario a la universidad que es “sede de la razón”, de la luz.

Por medio de esta argumentación, se reactiva en el discurso universitario, la oposición entre “civilización y barbarie” propia del liberalismo pedagógico del siglo XIX. La educación, se comprende así, como un proceso de “ilustración” al pueblo que, en realidad, se trata de un tutelaje moral (Pérez Guerrero), político (Aguirre) e intelectual (Malo). La oposición universidad/pueblo está orientada a que este último, ocupe una posición, que puede ser calificada, como subalterna con respecto a la universidad. Esto, siguiendo el razonamiento de Chakravorty Spivak (2003), se manifiesta en la imposibilidad que el sujeto subalterno tiene de interpretar el mundo, desde otros términos, que no sean los impuestos por los “intelectuales y académicos”; en este caso, de aquellos que pertenecen a los recintos universitarios.

El *argumento de autoridad*, también es utilizado, dentro de esta gramática discursiva, como uno de los lugares comunes que se construyen para legitimar las reformas universitarias propuestas por estos profesores. Este argumento apela a una persona, valor o entidad que justifique una serie de medidas que se quieren implementar. El análisis de discurso de Pérez Guerrero, Aguirre y Malo, muestra que la autoridad de su discurso se extrae de la idea de “Patria”.

La Patria, dentro de esta gramática discursiva, aparece como un lugar que está en “peligro”, el mismo que es equivalente, a la situación de subdesarrollo que atraviesa el país. Por esta razón, la universidad se siente “llamada” a proteger a la Patria, mediante el estudio de la realidad nacional.

Los autores analizados coinciden en que la universidad es el lugar privilegiado, desde el cual, se puede conocer, de manera efectiva, los problemas del país. En ese sentido, “nacionalizar” la universidad, significa

centrar la investigación científica en la realidad local y en la búsqueda de soluciones para transformar dicha realidad.

Además, gracias a esta argumentación, se presenta a la universidad como una entidad que cumple, de manera eficiente, las funciones que se esperaría del Estado. Así, la Patria está “confiada” a la universidad, esta tiene que “protegerla”, es decir, estudiar sus problemas y encontrar soluciones. El Estado, a diferencia de la universidad, no posee la autoridad para realizar esta función; al contrario, se lo presenta como una amenaza para la universidad, y para la sociedad.

Estos autores escriben en un contexto de dictaduras, razón por la cual, disputan al Estado la conducción moral y política de la sociedad. Frente a los abusos de poder del Estado, la universidad se presenta como una entidad que está al “servicio del pueblo”: Pérez Guerrero se refiere a la labor de la universidad en la defensa de la “dignidad” de la Patria; Aguirre habla de que la universidad debe “irradiarse hacia el pueblo” y “luchar por la Nación”; Malo habla de “salir al encuentro de la sociedad”.

En todo caso, esto indica que, por un lado, la Patria (entiéndase también la sociedad) no tiene la capacidad política requerida para resolver sus problemas o conocer su situación de subdesarrollo. La Patria se encuentra en un estado de minoridad y por tanto, requiere la asistencia de una entidad que le tutele en su camino al desarrollo. Por otro lado, la Patria, de acuerdo con el discurso de los autores analizados, delega a la universidad la función de “reconstruirla”, es decir, de transformar la realidad social, a diferencia del Estado que no lo ha conseguido.

Finalmente, hay que resaltar, la gramática de este discurso, está fuertemente ligada a lo urbano. La insistencia de que la universidad tiene que “salir hacia el pueblo”, es una forma de reforzar lo urbano como el lugar donde esta entidad se asienta, y desde el cual se proyecta al resto del país. La ciudad se constituye, en efecto, como el lugar donde se asienta el saber (la universidad) y desde el cual se pueden resolver los problemas nacionales (defender la Patria). Y en ese sentido, con diferencias de contenido, el discurso universitario enunciado desde la academia presenta un funcionamiento discursivo equivalente al Estado en su pretensión de modernizar la sociedad por medio de “saberes productivos” y tutelaje de la sociedad.



Notas

- 1 Los textos seleccionados para esta investigación son los siguientes: Correspondientes a Alfredo Pérez Guerrero: T1: “Carta a los estudiantes novatos”; T2: “La educación, el laicismo, la universidad”; T3: “La Universidad Central”; T4: “El pecado mayor”. De Manuel Agustín Aguirre: T5: “La crisis del sistema, la segunda reforma universitaria y sus postulados”; T6: “Mensaje a los señores profesores, estudiantes,

- empleados y pueblo ecuatoriano”; T7: “Discurso al posesionarse del Rectorado de la Universidad Central”; T8: “La Universidad ecuatoriana”. De Hernán Malo: T9: “Universidad sede de la razón”; T10: “Universidad, institución perversa” T11: “Lineamientos para la acción universitaria”; T12: “Informe a la comunidad universitaria”
- 2 En este artículo la referencia a los textos vendrá señalada por la letra “T” mayúscula, seguida por el número de texto citado, y por la letra “e” y un número, que hacen referencia al número de la emisión del texto indicado. Por emisión se entiende cada uno de los párrafos que forman el texto, los cuales están separados por un punto y aparte. Así por ejemplo T1e5 corresponde a la quinta emisión del Texto 1.
 - 3 Se han integrado las cursivas al texto. Así será de aquí en adelante, al menos que se indique lo contrario.

Bibliografía

286



- AGUIRRE, Manuel Agustín
1973 *La segunda reforma universitaria: selección de documentos*. Quito: Universidad Central del Ecuador.
- ANGENOT, Marc
2012 *El discurso social. Los límites históricos de lo pensable y lo decible*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- CHAKRAVORTY SPIVAK, Gayatri
2003 ¿Puede hablar el subalterno? *Revista colombiana de Antropología* (39), 297-364.
- EACHEVERRÍA, Bolívar
2011 *Crítica de la modernidad capitalista*. La Paz: Vicepresidencia del Estado Plurinacional de Bolivia.
- FOUCAULT, Michel
1979 *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI Editores
1992 *El orden del discurso*. Buenos Aires: Tusquets.
- MALO, Hernán
1996 *Pensamiento universitario*. Quito: Corporación Editora Nacional.
- PÉREZ GUERRERO, Alfredo
1964 *La universidad ultrajada*. Quito: Publitécnica.
- VERÓN, Eliseo
1973 Condiciones de producción, modelos generativos y manifestación ideológica. En: E. Verón, *El proceso ideológico* (pp. 251-293). Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo.
1993 *La semiosis social. Fragmentos de una teoría de la discursividad*. Barcelona: Gedisa.
1995 *Conducta, estructura y comunicación. Escritos teóricos 1959-1973*. Buenos Aires: Amorrortu.

Fecha de recepción del documento: 5 de marzo de 2016

Fecha de aprobación del documento: 5 de mayo de 2016

EL LENGUAJE DE LA INCLUSIÓN: UN APRENDIZAJE DE DOBLE VÍA EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO

The language of the inclusion: a learning of double way in the university setting

TERESA CARBONELL YONFA*

Docente Universidad Politécnica Salesiana/Ecuador
tercarbonell@ups.edu.ec

RODRIGO MUÑOZ CONTRERAS**

Estudiante de la Universidad Andina Simón Bolívar/Ecuador
Rod682@hotmail.com

Resumen

El presente artículo desea contribuir a la reflexión sobre la discriminación en contextos institucionales educativos, a partir de hallazgos tomados de una experiencia piloto realizada por el Departamento de Bienestar Estudiantil de la Universidad Politécnica Salesiana (UPS) con estudiantes con algún tipo de discapacidad, autodenominados grupo *ASU Otredad*, para intercambiar visiones con otros estudiantes de la UPS, y sensibilizar, a través de talleres vivenciales, sobre su situación personal y académica.

En la primera parte se desarrolla la base teórica sobre la discriminación y el derecho a la inclusión, analizando los factores estructurantes de la exclusión ligados a imaginarios culturales que cada sociedad alimenta a través de estereotipos, cuya gama abarca categorías sociales: posición de clase, tendencia ideológica, religiosa, étnica y género, hasta intereses particulares de los individuos que consideran al otro una amenaza en su proyecto de vida. De este modo, los detractores de la discriminación y la exclusión, se refugian en la multicausalidad, exhibiendo las diferencias a partir de un pueril naturalismo, invisibilizando el real ejercicio del poder y sus repercusiones antihumanistas en efecto cascada. A partir de ello, el artículo decanta en una reflexión en torno a los procesos de alteridad en el ámbito universitario subrayando la importancia de trabajar el tema de los prejuicios, en su construcción y dimensión social.

En la segunda parte, se presentan resultados sobre la sistematización de la experiencia vivida por estudiantes de la UPS, tras un proceso trabajado para explorar el tema de la exclusión y la discriminación, sumando propuestas inclusivas organizadas desde la discusión y la reflexión colectiva.

Palabras claves

Lenguaje, exclusión, inclusión, alteridad, derechos humanos.

Forma sugerida de citar: Carbonell, Teresa & Muñoz, Rodrigo (2016). El lenguaje de la inclusión: un aprendizaje de doble vía en el ámbito universitario. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, 20(1), pp. 285-312.

* Máster en poder local. Máster en desarrollo local con mención en movimientos sociales. Diplomada en participación política, gestión y desarrollo y Licenciada en Comunicación Social.

** Antropólogo. Estudiante de la Especialización de Derechos Humanos en la Universidad Andina Simón Bolívar.

Abstract

In the present article it wants to contribute to the reflection on the discrimination in institutional educational contexts, from findings taken of a pilot experience realized by the Department of Student Well-being of the Technical University Salesiana (UPS) with students with some type of disability, autocalled group *ASU Otreedad*, to exchange visions with other students of the UPS, and to sensitize, across existential workshops, on his personal and academic situation.

In the first part the theoretical basis on discrimination and the right to inclusion is developed by analyzing the structural factors of exclusion linked to cultural imaginary each society fed through stereotypes, whose range covers social categories: class position, trend ideological, religious, ethnic and gender, to private interests of individuals considered a threat to the other in their life project. Thus, critics of discrimination and exclusion, take refuge in the multiple exhibiting differences from a puerile naturalism, obscuring the actual exercise of power and its anti-humanist implications in cascade effect. From this, Article decant in a reflection on otherness processes in universities stressing the importance of work on the issue of prejudice, in its construction and social dimension.

In the second part, they result on the systematization of the experience of students UPS are available, after a process worked to explore the issue of exclusion and discrimination, adding inclusive proposals presented from the discussion and collective reflection.

Keywords

Language, excludion, incorporation, alteridad, human rights.

288



Introducción

El presente artículo, cuyo tema es el lenguaje de la inclusión, tiene por objeto reflexionar sobre la importancia de promover el diálogo en los espacios educativos para cuestionar los bajos umbrales de tolerancia ante lo diferente. No obstante, en el espacio universitario coexisten diversidades de estudiantes y docentes, desde el punto de vista físico, étnico, ideológico, opción sexual, elecciones políticas y religiosas, entre otras, cuya convivencia amerita ser objeto de reflexión profunda dado que el lenguaje de la inclusión es de doble vía, por ende una tarea de todas y todos.

El abordaje del tema nace a partir de una experiencia vivida en la UPS, basada en la inclusión que constata la presencia de una alteridad entre sujetos diversos en un tejido social en el que converge la diversidad y que logra ser un punto de inflexión en las agendas de las aulas, para repensar sobre el otro y desde luego mirar al interior de uno mismo. Parafraseando a Paulo Freire (1970) diríamos que somos en la medida que el otro es, basado en el hecho de que todo sujeto social necesita reconocer al otro para poder existir. Reflexión que se recaba como aperitivo al acercamiento de esta experiencia pionera en este espacio universitario.

Este ejercicio pretende llevarnos a la franja del re-conocer al otro en su condición y como tal admirar fortalezas en las aparentes debilidades, y debilidades en nuestras aparentes fortalezas. Lo que nos lleva a constatar que las interacciones sociales están atravesadas por relaciones de poder, en

las que unos se consideran normales, superiores, desarrollados (mayoría), frente a otros anormales, inferiores, subdesarrollados (minoría).

En la diversidad encontraremos sin duda varias formas de sentir y expresar, por tanto, al ser la comunidad universitaria amplia, debemos preguntarnos ¿qué tipo de condiciones se deben construir al interior de los espacios educativos para lograr instaurar una cultura de la inclusión y respeto relacional más cercano al humanismo?

Una primera respuesta hallaremos en la visibilización de la experiencia llevada a cabo por estudiantes con discapacidad de la UPSI, a través de encuentros entre estudiantes y docentes de varias carreras y niveles, reflexionando sobre la exclusión y sus efectos multicausales; avizorando nuevas posibilidades de construir inclusión de manera colectiva.

El prejuicio, la discriminación y el poder

289



Es pertinente iniciar con algunos insumos definitorios sobre la exclusión y la discriminación, sin desconocer que son problemáticas multicausales por la gran pluralidad de dimensiones, relaciones y dinámicas que la provocan. Según el artículo 1 de la Declaración de las Naciones Unidas sobre la eliminación de todas las formas de discriminación racial, se plantea lo siguiente:

La discriminación entre los seres humanos por motivos de raza, color u origen étnico es un atentado contra la dignidad humana y debe condenarse como una negación de los principios de la Carta de las Naciones Unidas, una violación de los derechos humanos y las libertades fundamentales proclamados en la Declaración Universal de Derechos Humanos, un obstáculo para las relaciones amistosas y pacíficas entre las naciones y un hecho susceptible de perturbar la paz y la seguridad entre los pueblos (ONU, 1963, p. 2).

De lo anterior se puede hacer una primera inferencia, en el sentido de que quienes se encuentran en una situación de exclusión social tienen más probabilidades de ser discriminadas en su entorno. De igual manera las personas víctimas de discriminación tienen más probabilidades de ser socialmente excluidas. En el caso de una víctima de discriminación estaríamos ante una vulneración de sus derechos fundamentales (igualdad frente al otro). En el caso de una persona en situación de exclusión social estaríamos ante una vulneración de sus derechos económicos y sociales (acceso a la subsistencia).

Es pertinente, en este momento, concentrarnos en la discriminación para destacar cómo se expresa, y de esta manera esclarecer posibles rutas para su confrontación y deconstrucción. Bobbio (2010) plantea un

test de discriminación basado en una ruta que marca instancias para converger en un escenario de discriminación, a partir de tres momentos:

Juicio de hecho: implica el acto de reconocimiento de las diferencias existentes entre dos personas o grupos. Se puede también decir que implica el reconocimiento a la presencia de facto de una alteridad entre dos sujetos. La característica de este momento es que la discriminación aún no se expresa.

Juicio de valor: surge en la subjetividad de los sujetos que fueron reconocidos en el juicio de hecho, o de los sujetos de la relación de alteridad. En este momento uno de los sujetos es portador de un juicio de valor respecto al otro, ubicándose éste en un plano superior frente al otro. El prejuicio, cuya característica es de ser aceptado de manera acrítica según Bobbio, se manifiesta en este juicio de valor. Se puede plantear que este momento es la antesala para la discriminación.

Prejuicio acrítico: este tercer momento del recorrido se concreta en la discriminación, donde el juicio de valor pasa de la enunciación, o de su asunción por uno de los sujetos de la alteridad, a las distintas prácticas de sometimiento; es decir, la superioridad asumida por uno de éstos pasa a ser ejercida. Esta discriminación puede expresarse de manera distinta, adquiriendo diversas formas de violencia psicológica y física.

Desde esta base teórica propuesta por Bobbio a continuación se identifica el surgimiento de cada uno de estos momentos, en el contexto de la alteridad y la diversidad en el contexto universitario.

En cuanto al juicio de hecho (primer momento), se constata la presencia de una alteridad entre estudiantes diversos: con discapacidad, sin discapacidad; con opciones sexuales distintas a la heterosexualidad; diversos en edades; con orígenes étnicos distintos; con opciones políticas y religiosas también diversas. Estas opciones hacen que cada sujeto configure su propia identidad; es decir una intra-alteridad que conjuga vivencias, sentidos y proyecto de vida.

El juicio de valor (segundo momento) se expresa en las diferencias antes planteadas; es decir cómo unos sujetos, generalmente personas sin discapacidad, los heterosexuales, los mestizos, los católicos, se conciben o se ubican en una posición de superioridad frente a los otros: discapacitados, homosexuales, indígenas, afrodescendientes y con espiritualidades distintas a la religión católica. Las diferencias llevarían a los primeros a valorarse como superiores, normales, desarrollados, aportadores a la sociedad, siendo además mayoría.

Expresión de la discriminación y de violencia (tercer momento) se concreta en sus distintas manifestaciones, por ejemplo, separación de los grupos, bullying; insultos, bromas, agresiones físicas, exclusión de las oportunidades académicas, recreativas, entre otras; y todo esto por la pre-

concepción que se tiene sobre el otro, por la falta de conocimiento y la invisible necesidad de valorar otras fortalezas y habilidades, productos de otras capacidades desarrolladas excepcionalmente, ante la ausencia de otras que estamos acostumbrados a ver en la mayoría de los seres humanos.

El recorrido anterior nos conduce a comprender que la existencia de las diferencias no es el motivo de la discriminación, sino la jerarquía que socialmente se han construido entre éstas, por lo tanto, se establecen relaciones asimétricas de poder. Esta otra dimensión, como parte de las alteridades desconocen las diferencias, por lo controversial e inagotable en las relaciones históricas, se recaba a continuación algunos conceptos teóricos:

Al respecto de las relaciones de poder, Tomás Ibañez hace referencia a tres paradigmas: el paradigma jurídico, paradigma estratégico y de relación fuerzas. Para el caso de este contexto conceptual, se abordará el paradigma estratégico. El autor en mención al respecto sostiene: “Descubrimos efectos de poder en todos los lugares, en todos los intersticios del tejido social, sencillamente porque el poder es *coextensivo* con el cuerpo social, porque el poder nace, brota, existe en cualquier fragmento del tejido social, siéndole literalmente consustancial” (Ibañez, 1979, p. 75). El autor identifica a un poder instalado en el entramado de las relaciones sociales que forma parte de la dinámica inherente de este tejido. Al plantear la característica dinámica, Ibañez hace otro aporte importante en el sentido que el poder implica un conjunto de *relaciones de fuerzas* en constante movilidad, cambiantes y dependientes de factores diversos.

Esas relaciones de fuerzas son cambiantes porque cambia la distribución de las relaciones, pero también porque se modifican las alianzas, las fuerzas en juego, las tácticas, las circunstancias que hacen que se refuerce o se debilite tal o cual conjunto de fuerzas, que es vencida o anulada la fuerza desplegada por tal o cual elemento del sistema (p. 75).

Partiendo de la conceptualización del enfoque estratégico planteado, es importante analizarlo en relación con el contexto de la alteridad en el ámbito educativo. Entre las preguntas que pueden brotar de esta reflexión, desde el escenario planteado, podemos establecer las siguientes: ¿cuál es el poder estratégico que prima en el espacio académico y de qué manera se expresa en la comunidad académica?, ¿cuáles son los tipos de relaciones que se instalan en el aula y qué efectos tienen éstos sobre las minorías de grupo?, ¿estas relaciones de poder instaladas en el aula, han generado grados de vulneración para el ejercicio de derechos de los otros diversos: personas con discapacidad, indígenas, afrodescendientes, personas GLBTI (Gays, Lesbianas, Bisexuales, Transgénero, Transexuales, Travestis e Intersex), con otras espiritualidades, por aquéllos que se han considerado en una posición de superioridad, normalidad y que además

son mayoría? De ser así ¿cómo han trastocado la integralidad del ser vulnerable y cómo se expresan los efectos o las resistencias divergentes?

En esta alteridad así caracterizada, lo que se pretende analizar es la presencia de un poder comprendido como aquellas prácticas, muy presentes en nuestra sociedad, en que el proyecto de vida de unos termina imponiéndose, en detrimento del proyecto de los otros diversos. A modo de respuesta a las preguntas antes propuestas, el poder es la normalidad física, la heterosexualidad, el etnocentrismo, expresado en un entramado de relaciones sociales y culturales entre estos sujetos, impuestos desde el poder de saberse mayoría y por usar los sentidos aparentemente completos, para edificar el *statu quo* de sociedades basados en darwinismos sucesivos, que fueron tomando otras formas para crear diferencias, cada vez más invisibles y sutiles.

Ahora bien, para dimensionar con mayor claridad cómo este poder estratégico se sustenta en el prejuicio, Bobbio añade:

Una opinión o conjunto de opiniones, a veces también a una doctrina que es aceptada acrítica y pasivamente por la tradición, por la costumbre, o bien por una autoridad cuyo dictamen aceptamos sin discutirlo: acríticamente y pasivamente, en cuanto que la aceptamos sin verificarla, por inercia, por respeto o por temor, y la aceptamos con tanta fuerza que resiste a toda refutación racional, es decir, a todo refutación que se haga recurriendo a argumentos racionales (Bobbio, 2010, p. 184).

Los sujetos que han asumido una hegemonía sobre otros para ejercer el poder estratégico, tienen algunos prejuicios hacia los otros actores de su alteridad, como aquellos relacionados con la poca credibilidad a las capacidades que tienen las personas con discapacidad; por lo tanto, toda intervención nace desde esta mirada. En el caso de las personas GLBTI el prejuicio se sustenta en que estos no son “normales”, que son enfermos, débiles, que tienen prácticas asociadas a la promiscuidad, inclusive que sus conductas son cercanas a la perversión, a lo antimoral. En cuanto a las personas indígenas o afrodescendientes, los prejuicios presentes se caracterizan porque estos se encuentran en niveles de retraso generalizado, que sus prácticas religiosas se encuentran en el nivel de lo exótico; que viven en situaciones de violencia, entre otros.

Los prejuicios, se traducen en discriminación, por lo tanto en relaciones de poder y, finalmente, con sus diversas expresiones de exclusión, decantan en que los sujetos discriminados cuentan con menores condiciones para su bienestar y por ende, para ejercer sus derechos.

En el ámbito académico encontramos prácticas recurrentes que muestran el ejercicio de estas relaciones de poder y a todo nivel, que generalmente decantan en prácticas discriminatorias. Las jerarquías hablan

desde cualquier esquina, desde cualquier disparidad de criterios donde no siempre el más acertado es optado sino el que lo expresa quien detenta el poder; y en el aula estas prácticas terminan por anular incluso el propio proyecto de vida. A continuación unas reflexiones sobre la exclusión desde contextos históricos, sobre cuyos cimientos las culturas siguen su marcha modificando lentamente prácticas y percepciones sociales.

La exclusión un proceso histórico que nos habita

La exclusión como práctica social es histórica, podríamos apuntar como disparadores a los modelos de desarrollo que han generado y generan en la humanidad las diferencias sociales, económicas y a su vez todo el orden inequitativo existente.

La exclusión de las mayorías sociales, sobre todo en contextos latinoamericanos: pobres, mujeres, niños, adolescentes, jóvenes, no blancos, fundamenta la lógica del sistema capitalista, en la medida que todos constituyen mano de obra barata y disponible, sobre los cuales se mediatizan las relaciones sociales al mercado y a los mecanismos articulados desde el ejercicio del poder y desde la subordinación. Los estereotipos dominantes en la cultura occidental y fundamento del proceso de globalización cultural, responden a un modelo de aspiración excluyente y exclusivo generalmente: hombre, adulto, rico, blanco y físicamente perfecto (Manzanos, 1999). Existe una suerte de “censura social”² (Parkin, 1971), que afecta a las mayorías y es de exclusividad o privilegio de élites. Esta se fundamenta precisamente en diseñar mecanismos a los que ciertas redes sociales puedan acceder para detentar el control sobre los recursos naturales y humanos; por ende, controlan el poder en sus formas posibles.

Centrándonos al límite de este artículo, hablar de exclusión y la discriminación en el ámbito educativo, es evidenciar que una de las más históricas ha sido la sufrida por el género femenino en cuanto a acceso a la educación. En Ecuador, fue apenas con la revolución alfarista (1895) que se consigue aprobar el derecho para que la mujer tenga acceso a la educación, siendo Matilde Hidalgo la primera en terminar sus estudios profesionales.

En el mismo orden, es necesario mencionar la exclusión en cuanto a la calidad en la educación por orden geográfico, (rural-urbano), económico (público-privado). Al interior y en torno a las cuales, surge una gama enorme de estigmatizaciones, brechas, que han permanecido casi inmutables en el tiempo de pueblos llamados de la periferia vs. los llamados desarrollados.

Qué decir del derecho de la gente con discapacidad. En la prehistoria se conoce que las tribus nómadas abandonaban en el camino a quienes



poseían alguna discapacidad que frenara su marcha hacia el nuevo destino de su supervivencia. Las primeras civilizaciones como la griega, arrojaban desde el monte Taigeto a quienes nacían o crecían con alguna discapacidad.

Sin ir más atrás, el censo realizado en noviembre de 2010 en el Ecuador, arrojó datos escalofriantes, de personas que vivían en condiciones infrahumanas, encadenadas en patios y tugurios, abandonados a su suerte y alimentados como animales desde la clandestinidad, por considerar su existencia una vergüenza para sus familias. Del total de la población en el Ecuador, 12 090 804 habitantes, según el último censo del 2001, el 13,2% (1,6 millones) tiene algún tipo de discapacidad (INEC, 2010).

En la última década es apenas cuando se logra hacer efectivo el derecho para que personas con discapacidades puedan inscribirse en el ámbito académico y sumarse a las bancas de los llamados estudiantes normales, o que adolescentes embarazadas no sean expulsadas de sus colegios y se respeten sus derechos; o que las instituciones educativas y demás dependencias de uso público sean acondicionadas con rampas libres de obstáculos.

Todos estos procesos tardíos nos han marcado el tipo de sociedad en la que se insertan las entidades educativas de hoy. La universidad, como estamento máximo del sistema educativo, es el reflejo de todas estas omisiones y construcciones excluyentes, agravadas por una post-modernidad atómico-científica, centrada en una macro geopolítica con brechas infranqueables, consumista y ahora mediatizada *a ultranza*, lo que deriva en el creciente no relacionamiento con el otro.

En el espacio universitario se viven diversas dinámicas entre éstas, prácticas de exclusión, donde el otro se invisibiliza en la medida que el parecido con su condición (física, económica, etaria, étnica, social, etc.), se aleje de su micro universo referencial y auto-referenciado. No obstante, en esta diversidad, la universidad también es espacio generador de cambios culturales en la medida que sus actores asumen compromisos conscientes para mejorar la convivencia colectiva. Uno de estos casos, es justamente la experiencia vivida con un grupo de estudiantes con discapacidad de la UPS, un proceso corto, pero significativo que nos invita a todas y todos a plantearnos más de una reflexión.

Por otra parte es importante destacar que la academia está llamada a hacerse eco de las reflexiones realizadas en el contexto del principio de igualdad y la no discriminación, contemplado en varios cuerpos normativos nacionales e internacionales. En nuestra Constitución de 2008, este principio es abordado en varios articuladores, en especial en el Art. 11, inciso 2 que dice:

Todas las personas son iguales y gozarán de los mismos derechos, deberes y oportunidades. Nadie podrá ser discriminado por razones de etnia,

lugar de nacimiento, edad, sexo, identidad de género, identidad cultural, estado civil, idioma, religión, ideología, filiación política, pasado judicial, condición socio-económica, condición migratoria, orientación sexual, estado de salud, portar VIH, discapacidad, diferencia física; ni por cualquier otra distinción, personal o colectiva, temporal o permanente, que tenga por objeto o resultado menoscabar o anular el reconocimiento, goce o ejercicio de los derechos. La ley sancionará toda forma de discriminación (Asamblea Nacional, 2008).

Sin embargo, la reflexión radica en que esta igualdad no puede constituirse en un trato idéntico para todas y todos, porque se estaría desestimando las diferencias. Sin duda es importante que todos seamos iguales ante la ley, pero se requiere que en el acceso a las condiciones materiales o sustantivas, las personas diversas, por ejemplo los niños y niñas, las personas con discapacidad, las personas de la tercera edad, o los grupos GLBTI por mencionar algunos, requieren de condiciones particulares para ejercer sus derechos.

Lo anterior se puede comprender a través del planteamiento de Sousa Santos: “tenemos derecho a ser iguales cuando la diferencia nos inferioriza y tenemos derecho a ser diferentes cuando la igualdad nos descharacteriza” (2009). Esta reflexión nos invita justamente a tratar a todos por igual atendiendo a las características identitarias de cada grupo de actores, sobre todos aquellos que forman parte de contextos de diversidad y diferencia, y que por las relaciones de discriminación y prejuicio, han sido históricamente excluidas. En este contexto, la universidad tienen que desplegar un sin número de estrategias orientadas al trato igualitario atendiendo a las particularidades de los diversos a los que incluye.

Recordemos que sin hacer verbo el humanismo no se puede sincronizar el deber ser con lo que es; es decir con lo que vivimos en lo cotidiano y por ende nos seguiremos perdiendo el deber histórico de trascender de la ilusión a lo concreto. En otras palabras, ¿cómo integramos las exigencias y necesidades de la personas superando el individualismo y el anarquismo que sobrevuelan los campus del saber, sin poner en escena nuevos retos que confronten discursos vs. praxis?

Los derechos y los deberes se los asume desde la libertad y condición humana visibilizada en actos cotidianos; es decir no desde el papel y la buena retórica, sino desde la entrega del día a día, donde se manifieste en concreto el deseo de trascendencia, interiorizado como un mensaje que nos eleve a la solidaridad como los que es: base hacia la perfección humana, sin actitudes de este calibre, el sentido de autorreflexión será semilla museológica.

A continuación se presentan algunas reflexiones que dejó la experiencia de inclusión gestada por estudiantes de la Universidad Politécnica

Salesiana, como aporte a un universo de posibilidades por abrir y construir en torno al reencuentro con ese humanismo en ciernes.

La inclusión un lenguaje en construcción: reflexiones y aprendizajes

Esta segunda parte centrará su aporte en visibilizar un proceso concreto que se enmarca dentro de esta lucha por reforzar los cimientos del humanismo social, en los que toma impulso la comunidad universitaria salesiana.

La no discriminación en el ámbito educativo

296



Se puede concebir el concepto más amplio de educación inclusiva como un principio rector general para reforzar la educación para el desarrollo sostenible, el aprendizaje a lo largo de toda la vida para todos y un acceso a las oportunidades de aprendizaje en condiciones de igualdad para todos los niveles de la sociedad. Se asienta en el concepto de la educación como derecho - una educación equitativa de alta calidad respetuosa de la diversidad de necesidades y maneras de aprender y toma en cuenta la diversidad de orígenes, habilidades, intereses, oportunidades de aprendizaje y contextos socio-políticos y culturales (OIE-UNESCO, 2009, p. 10).

En complemento a esta cita, desde la primera de las recomendaciones realizadas en la 48ava reunión de la UNESCO a los Estados miembros respecto a la educación inclusiva, se tiene lo siguiente:

Que reconozcan que la educación inclusiva es un proceso permanente, cuyo objetivo es ofrecer una educación de calidad para todos, respetando la diversidad y las distintas necesidades y aptitudes, características y expectativas de aprendizaje de los educandos y de las comunidades, eliminando toda forma de discriminación (UNESCO, Conferencia Internacional de Educación, 2008, p. 12).

Luego de esta primera y escueta aproximación conceptual, sobre la exclusión y/o la discriminación en términos globales; así como la inclusión educativa, se inscribe esta línea de reflexión, basadas en la experiencia del grupo otredad, subrayando que estas dos prácticas parten de causas multidimensionales que afectan, tanto desde su presencia y ausencia, respectivamente, a los seres humanos en cualquier contexto de su existencia.

La Universidad Politécnica Salesiana, ha venido incorporando en su política institucional acciones para una educación más inclusiva. Actualmente mantiene una de las bibliotecas más completas para estudian-

tes con discapacidad visual. La política de la Universidad Salesiana en cuanto a inclusión es amplia y aplica la desviación positiva para facilitar la admisión de las y los estudiantes que vienen y viven situaciones de vulnerabilidad por varios factores (contexto socio económico, etnia, género y discapacidad). El Departamento de Bienestar Estudiantil³ hace un seguimiento exhaustivo de estos estudiantes en cada período académico y monitorea su situación académica.

Cuadro 1
Estudiantes con alguna discapacidad por carrera de la UPS
Período Académico # 47: octubre 2015 - marzo 2016

No.	CAMPUS / CARRERA	ECD FÍSICA	ECD VISUAL	ECD AUDITIVA	ECD INTELECTUAL	ECD MENTAL	EPILEPSIA	ECD LENGUAJE	Quintil 1	Quintil 2	Quintil 3	Quintil 4	TOTAL
1	Educación Intercultural Bilingüe	1						1		2			2
2	Administración de Empresas	6	5	4			2			8	8	1	17
3	Antropología Aplicada	3								3			3
4	Comunicación Social	4	6	1			1		1	5	4	2	12
5	Contabilidad y Auditoría	6		2						3	3	2	8
6	Filosofía y Pedagogía				1						1		1
7	Gerencia y Liderazgo	4	2	2	1					4	5		9
8	Gestión para el Desarrollo Local	2		3						2	3		5
9	Ingeniería en Biotecnología		1	1							2		2
10	Ing. Ambiental	1		2							2	1	3
11	Ing. Civil	2	2	1						2	3		5
12	Ing. Sistemas	1	2								3		3
13	Ing. Eléctrica	1		1						1	1		2
14	Ing. Electrónica	2	2		1					1	4		5
15	Pedagogía	2	3	2		1	1			4	3	2	9
16	Psicología	3	8	4						5	6	4	15
	TOTAL SEDE QUITO	38	31	23	3	1	4	1	1	40	48	1	101
	% por tipo de discapacidad	38	31	23	3	1	4	1	1				100

Fuente: Departamento de Bienestar Estudiantil UPS, Quito (2015)

En el Cuadro 1, se observa que para el periodo 47 se matricularon 101 estudiantes con discapacidad (ECD), en las diferentes carreras que oferta la UPS (sede Quito). De este total, el 38% tienen algún tipo de discapacidad física; el 31% discapacidad visual (incluye ceguera total y baja visión) y el 23% discapacidad auditiva.

El 87,1% se sitúa en los quintiles de pobreza 2 y 3 de manera paritaria, el 11, 88% en el quintil 4 y 1% en el quintil 1. De los 101 estudiantes, el 28% es beneficiario de algún tipo de beca otorgada por la universidad y/o el Estado).

Como resultado del seguimiento a las y los estudiantes con discapacidad, nace la necesidad de organizar acciones concretas para relieves que la convivencia entre diversos en el espacio universitario es necesaria y fundamental que se la viva. En este sentido se emprende un pilotaje con un grupo de estudiantes con discapacidades diferentes: discapacidad visual (ceguera, profunda, severa y moderada); discapacidad auditiva, discapacidad física, discapacidad por enfermedades como la epilepsia.

Se trazan 2 objetivos específicos:

1. Fortalecer las capacidades internas y relacionales de los miembros del grupo *Otredad*;
2. Abrir espacios de reflexión en la modalidad talleres-conversatorios, con distintos cursos y carreras de la Universidad Salesiana, campus el Girón, respecto a la discriminación y las diferencias.

A lo largo de 6 meses de trabajo compartido entre las y los estudiantes del grupo “Otredad”, la coordinación institucional de la Universidad, la facilitación y la participación de estudiantes y docentes de algunas carreras, se alcanza el gran propósito de mejorar la convivencia al interior del grupo *Otredad* e iniciar un proceso práctico de sensibilización sobre la inclusión en el espacio universitario. Bajo una agenda programada en espacios de auto-reflexión, charlas y un trabajo periódico, afirman los propios actores que la experiencia logró generar condiciones para el libre ejercicio de derechos: ampliando así el círculo de relaciones con el otro, compartiendo experiencias, temores y expectativas. Dentro de los resultados del proceso, se registran avances como:

El fortalecimiento de capacidades internas e interpersonales

Se desarrollaron diversos talleres de aprestamiento en varios espacios de encuentro para conocerse entre pares; una experiencia que empieza a ser vivida de manera intensa y progresiva, desde un enfoque de educación

popular con mediación pedagógica, para que los participantes puedan confrontar sus creencias, descubrir nuevos aspectos personales e incorporar como parte de su proyecto de vida, sus propios compromisos para mejorar en su vida los aspectos abordados.

Tabla 1
Talleres de fortalecimiento de capacidades del grupo "Otreddad"

No.	Tema	Fecha
1	Liderando mi proyecto de vida	2015-01-07
2	Sexualidad y autoestima	2015-05-09
3	Construyendo mi autoestima	2015-06-13
4	Descubriendo mi liderazgo	2015-08-01

Fuente: Sistematización experiencia grupo Otreddad, Departamento de Bienestar Estudiantil, UPS sede Quito.



Los encuentros de autoformación se desarrollaron los días sábados en horarios de 9:00 a 13:00. Cabe señalar que las temáticas desarrolladas surgieron desde los propios integrantes del grupo, por ende en relación con sus propias necesidades y a momentos de proceso personal y/o grupal. Luego del proceso de fortalecimiento de capacidades internas del grupo, se planificaron y ejecutaron encuentros en diversas aulas para llevar adelante la experiencia de interlocutar con ese otro, hasta entonces desconocido y ajeno a su condición.

La apertura de espacios de reflexión sobre discriminación y diferencias

En grupo capacitado y empoderado, lleva adelante una serie de talleres con varios estudiantes, desde una metodología participativa que incluyen una serie de herramientas y estrategias necesarias para desarrollar un proceso de inter e intra aprendizajes. Se ejecuta un ciclo de talleres sustentados en algunos elementos que formaron parte de un enfoque pedagógico.

Un primer elemento fue que los propios miembros del grupo "otredad", con asistencia técnica, sean quienes ejecuten los talleres; de esta manera, todo el equipo desarrolló capacidades para su relacionamiento que aportó a nivel personal, y también para avanzar en su proyecto colectivo de manera más autónoma, para futuros procesos formativos, alimentados y recreados con base en esta experiencia acumulada.

Un segundo elemento fue llevar la reflexión al aula de clases, para que los abordajes teóricos que se gestan en este micro espacio, se vean confrontados, en sentido propositivo; para que los estudiantes dimen-

sionen en su dinámica académica la coexistencia de un entramado de relaciones sustentada en la diversidad y diferencia, a menudo atravesada por irreconocimiento y desvaloración.

Un tercer elemento, fue no circunscribir las reflexiones a la diferencia física, sino, a todas las posibles, así: de género, etarias, opción sexual, intereses personales, entre otras; con la finalidad de trabajar las inclusiones de las diferencias, de manera más amplia.

El proceso encarnó una metodología cuyo fundamento fue crear condiciones para promover actoría en los estudiantes con discapacidad al interior del espacio universitario. El enfoque a continuación desarrollado precisa el recorrido realizado.

300



El enfoque metodológico participativo

Los encuentros tuvieron como enfoque metodológico la participación a través del desarrollo de un conjunto de momentos interrelacionados para generar una experiencia significativa, pedagógica que permita a las y los actores empoderarse de su proceso. Esta estructura estuvo atravesada por la mediación pedagógica, lo que significó proponer el desarrollo de algunos recursos para promover aprendizajes en los participantes con miras a replicar la facilitación en posteriores encuentros, como ya se ha referido antes.

En los encuentros realizados con diferentes grupos de la universidad, se privilegió la experiencia y saberes de los participantes, y a partir de estos se fueron ubicando elementos para promover la reflexión con el equipo. Este fue el sustento fundamental para generar el proceso pedagógico, al que se hizo referencia anteriormente; y, en cuyo contexto, los encuentros tuvieron fundamentalmente dos momentos:

Primer recurso pedagógico: igualar condiciones a la zona más vulnerable; en este caso prescindir de la visión. Para este efecto se desarrollaron dinámicas motrices para que las y los participantes experimenten una realidad sobre vulnerabilidad física. Al finalizar este recurso pedagógico, en un primer momento se releva registros personales, emociones, sensaciones. Todo esto, permite posicionar los primeros elementos para la reflexión: a) somos diversos, por tanto b) desarrollamos capacidades desde la diferencia; y, c) desde la particular diferencia, en el precepto de igualdad, necesitamos generar condiciones específicas para ejercer derechos.

Segundo recurso pedagógico: intencionar el intercambio de experiencias. Este recurso se sustentó en la técnica para promover el diálogo respecto a la temática propuesta a través de preguntas generadoras. Los aspectos indagados en el ejercicio fueron, en esencia, compartir experiencias de exclusión e inclusión vividas de su propia experiencia, asegurando recordar los registros de internos, luego una lectura analítica desde los

factores que promueven la exclusión y/o inclusión en nuestra sociedad y finalmente algunas pistas para superar la discriminación.

Entre los hallazgos de los elementos pedagógicos sistematizados, a modo de piso común se percibe que:

- Todas/os vivimos en nuestros procesos de vida, situaciones de discriminación e inclusión; somos parte de un entramado social y cultural en que coexisten cotidianamente estos dos aspectos y por ende actores de su presencia en la convivencia.
- Existen múltiples situaciones por las cuales se viven situaciones de discriminación o rechazo.
- La diferencia entre seres humanos o la diversidad de sujetos presentes en un determinado contexto, no es el punto de discusión, sino, la forma como se construyen las relaciones entre esta diversidad.
- La discriminación y la exclusión no son situaciones naturales, por el contrario, se trata de concepciones y comportamiento contruidos social y culturalmente y por tanto su deconstrucción es posible de ser emprendida y en el espacio educativo, esto es un tema urgente.

Como herramientas en el proceso, se desarrollaron talleres varios, a continuación los resultados más significativos de este proceso.

Los talleres realizados con algunas carreras de la UPS

La metodología fue construida entre los integrantes del grupo “Otreidad” con apoyo técnico de la facilitación. La perspectiva central fue que los integrantes incorporen capacidades para facilitar, como se ha dicho antes, por lo que fue importante que todos los miembros asuman varios momentos en el desarrollo de los talleres, hasta que progresivamente se sientan con mayores recursos técnicos para abordar los momentos de reflexión y procesamiento de la información que surgía desde los diálogos con los participantes.

Principales hallazgos de los talleres

Los resultados que se recogen de la experiencia y se exponen a continuación son producto de 8 talleres realizados por el grupo “Otreidad”, con docentes y estudiantes de varios niveles de las carreras de Psicología, Comunicación Social y Pedagogía; sumando un total de 225 participantes,

que se pronuncian sobre algunos parámetros indagados, entre ellos los más relevantes:

- Experiencias de discriminación
- Factores que promueven discriminación
- Cómo superar la discriminación

Experiencias de discriminación

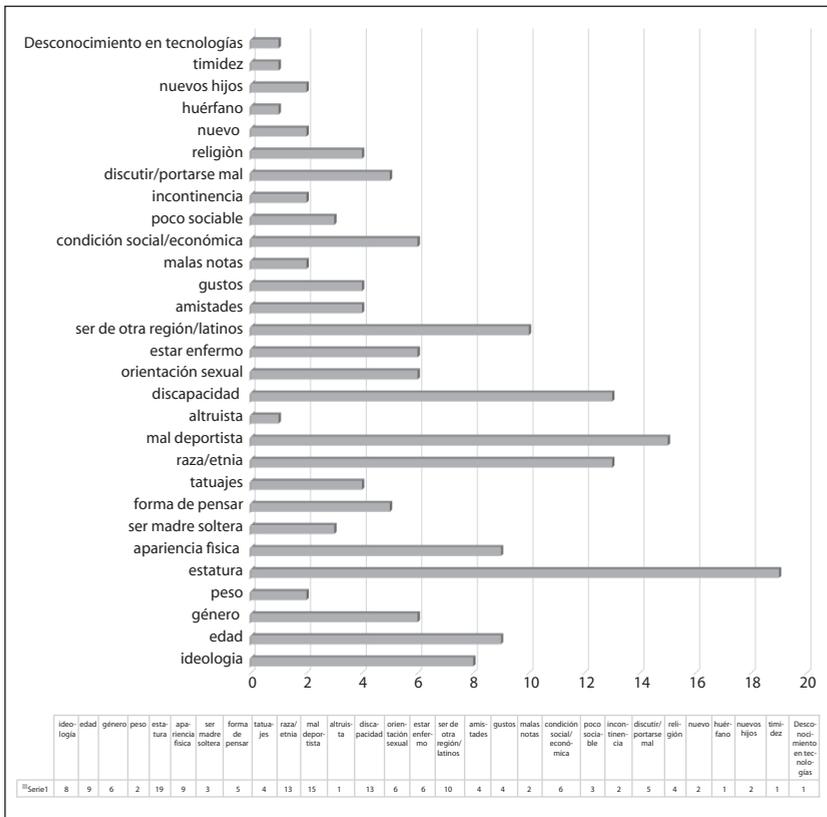
Respecto a las experiencias de discriminación, a continuación se presentan los resultados de las principales situaciones por las que los jóvenes participantes de los talleres consideran que han vivido situaciones de discriminación:

Como se observa en la Figura 1, existe una tendencia importante en la muestra, de ser discriminado por la condición física. Los jóvenes participantes de estos espacios apelaron a su memoria cuando fueron adolescentes, etapa de muchos cambios físicos que se constituían en una suerte de parámetros de aceptación en tanto cumplían con lo establecido por el contexto social y cultural: incremento de estatura, cambio de voz, apareamiento de vello corporal, entre otros. No cumplir con esos parámetros significaba un motivo para ser rechazada/o, relegada/o; y/o discriminada/o.

Otro aspecto por el que los participantes han sufrido discriminación tiene relación con su poca capacidad o habilidad para el deporte. Las habilidades motrices vinculadas al ejercicio físico, sobre todo en la etapa de adolescencia, implica ser aceptado entre el grupo de pares, por mostrar comportamientos “normales” de masculinidad y heterosexualidad. Por el contrario, un joven, hombre sobre todo, que muestre poco o ningún gusto por el deporte será juzgado como débil, por lo tanto, su masculinidad y heterosexualidad también entra en duda.

Otro grupo de experiencias de discriminación tienen que ver con la condición de discapacidad, no necesariamente física o visibles, pero que constituyen o constituyeron para los/las portadores/as de estas experiencias, una discriminación. Se observa también otra tendencia relativa al origen étnico como factor discriminante, varios jóvenes pertenecientes a pueblos y nacionalidades del país, mencionaron haber sido, en algún momento de su vida, discriminados/as por su condición étnica. Esto corrobora el hecho de que la discriminación es parte de nuestra cultura y se manifiesta en todos los contextos: en los allegados al núcleo familiar y los micro espacios de mayor concurrencia, especialmente los centros de educación, donde la interrelación con pares y el encuentro cercano con el poder en las aulas, son los semilleros de discriminación que proyectan y encarnan, en todos los tiempos, la cultura anuladora e irreconocedora de nuestra diversidad.

Figura 1
Experiencias de discriminación



Fuente: Carbonell (2016). Sistematización experiencia Grupo Otriedad. Quito.

Otro parámetro que aparece como importante es la discriminación por origen de nacimiento, es decir, por ser de provincia y/o por ser ecuatoriano/sudamericano. Sobre todo la pertenencia a otro lugar que no sea la capital, situación vivida por un buen número de estudiantes que llegan a estudiar a esta universidad, marca experiencias significativas de discriminación. La categoría de inferioridad se evidencia frente a la de superioridad construida desde el prejuicio y por tanto discriminación alrededor del lugar de origen. Esto refleja la marcada concepción del centro y la periferia, en que la geopolítica mundial ha puesto de manera histórica en el subconsciente de los pueblos, especialmente de los que han sufrido procesos de colonización y desplazamiento en cualquier orden.

Otros registros de discriminación procesados en los talleres, están relacionados con la identidad juvenil, concretamente por sus ideas políticas y sociales, uso de tatuajes, formas de vestir, etc. Esta dimensión identitaria,

a través del cuerpo, sin duda genera situaciones de exclusión, debido a que también opera en el contexto, una forma aceptada de llevar el cuerpo por una mayoría. Las otras variaciones, muchas de ellas promovidas desde los jóvenes, son consideradas como transgresoras frente a la “estética de lo normal”.

Se identificó otro tipo de experiencias de discriminación, relativas al hecho de ser madre soltera, por el peso, por sus ideologías, la apariencia, credo religioso, por timidez, por desconocimiento de las tecnologías. La condición social y económica cobra también importancia, junto a la orientación sexual y finalmente por no gozar de buena salud.

Según datos de la muestra, todas y todos, algún momento de la vida han sido discriminados, y seguramente también alguna vez discriminaron a otros, dado que todo es parte de una misma cultura en que se visibilizan prácticas caracterizadas por el poco respeto al otro; y en las cuales se podría determinar la presencia del prejuicio y el recorrido de la discriminación, en los distintos espacios de la vida cotidiana: familia, escuela, universidad, iglesia, trabajo, entre otros.

Siguiendo el ejercicio propuesto en los talleres, a continuación se analizan los factores precursores de la discriminación, con la finalidad de hurgar en las causas de estas malas prácticas sociales.

Factores que promueven discriminación

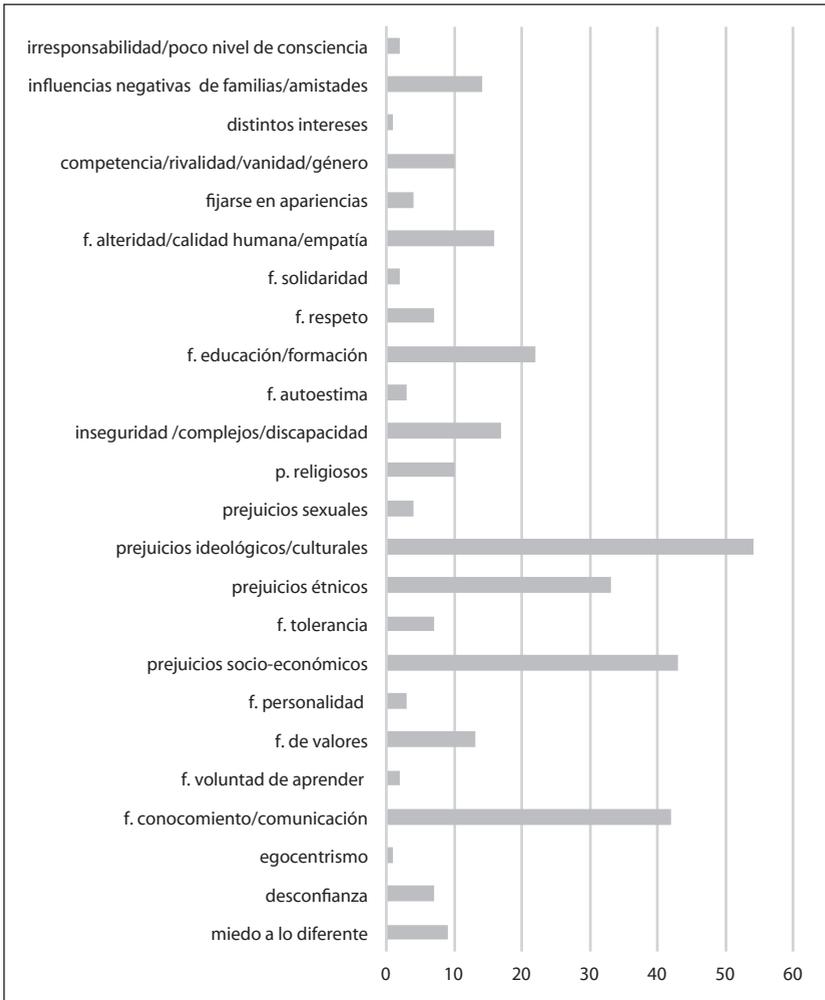
Las principales tendencias que los participantes de los distintos talleres han señalado como causas o factores por los cuales consideran que se generan prácticas de discriminación en nuestra sociedad, tal como refleja la Figura 2, son los prejuicios ideológicos y culturales, que ocupan el primer lugar como generadores de discriminación. Los participantes ubican a los prejuicios como el medio a través del cual se generan prácticas de discriminación, construyendo relaciones de desconocimiento a la dimensión humana de ese otro al que se le discrimina.

Otros de los factores señalados como generadores de discriminación ha sido los socio-económicos y étnicos. Este aspecto también fue abordado en algunos talleres durante el procesamiento de los mismos, y permitió reflexionar respecto a que la situación económica poco favorable y la pertenencia a un determinado grupo étnico, forman parte de las experiencias de discriminación antes recabadas, por lo tanto, el prejuicio con carga valorativa negativa, se instala en las relaciones sociales generando la discriminación o rechazo por considerar a las personas que se encuentran en estas circunstancias, como inferiores, de menos clase o status.

Luego se visualiza con un alto puntaje el factor: falta de conocimientos y de comunicación entre las personas; seguido por bajos niveles

de educación y de formación en el hogar, falta de alteridad, empatía y calidad humana; ausencia de valores, las influencias negativas de las familias, amistades, la religión, el miedo, la baja autoestima, la desconfianza en el otro, la poca tolerancia, falta de solidaridad, la competencia, la rivalidad de género y la vanidad, entre otras.

Figura 2
Factores que promueven discriminación



Fuente: Carbonell (2016). Sistematización experiencia Grupo Otrredad. Quito

Es importante señalar que en algunos talleres surgió con reiteración dos de los aspectos recién mencionados: a la familia como portadora de conductas de discriminación, y a la desconfianza frente al otro



distinto. Esto permitió plantear con mejores elementos el hecho que la discriminación es una construcción social la cual se sustenta en los patrones de crianza que se sostienen en los distintos espacios de socialización: familia, escuela, comunidad. Por ello la necesidad de trabajar en proceso formativos para posibilitar la deconstrucción de los mismos. El otro aspecto, el de la desconfianza, fue abordado en los espacios de reflexión, en el sentido de que el prejuicio logra ser tal, que se configura un imaginario del otro cargado de contenidos negativos, desde lo cual las relaciones se permean por la desconfianza, por el cuidado frente al otro considerado como un peligro. Acercarse al otro, para develar el prejuicio y sus connotaciones falsas frente al otro, ha sido una de las propuestas recomendadas.

En definitiva, los factores que disparan la exclusión están fuertemente ligados a prejuicios y pre-concepciones desde imaginarios culturales que cada sociedad va tamizando en función de concepciones que construye. La gama es amplia sin duda, a parecer desde cada posición de clase, desde cada tendencia ideológica, religiosa, desde cada etnia y género; es más desde cada interés particular de los individuos, puede darse paso a la exclusión.

Desde el ejercicio del poder y desde la carencia, o desde los a priori vemos que estas manifestaciones que mantienen viva a la discriminación y por ende la exclusión en nuestra sociedad, se relativizan desde la multicausalidad. Si se podría ubicar una categoría macro, se diría que es producto del bajo nivel de consciencia que tenemos los seres sobre la importancia del otro para nuestra afirmación humana. Por ello desde el espacio educativo, es importante que se profundice en trabajar el tema de los prejuicios, sobre todo para dimensionarlos en su construcción, en la falta de cuestionamiento a su presencia, y en cómo afecta su pervivencia en las relaciones sociales.

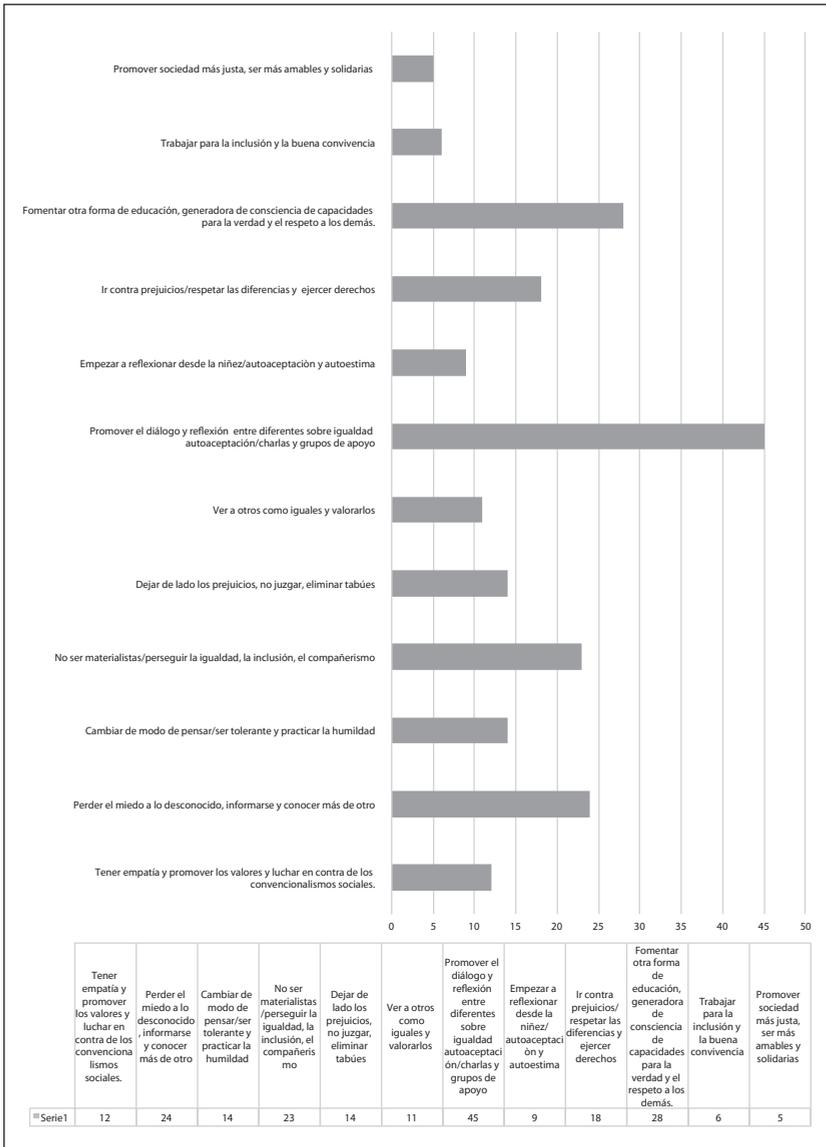
Desde esta lógica a continuación se presentan los resultados auscultados desde la experiencia, sobre posibles formas de combatir las causas y detractores de la discriminación.

¿Cómo superar la discriminación?

Finalmente, el pilotaje abordó a los estudiantes sobre sus visiones, formas, estrategias o soluciones que se pueden plantear para superar la exclusión y la discriminación. Como se puede apreciar en la Figura 3, las/os estudiantes señalan, al diálogo, la reflexión entre diversos, como propuesta para superar la discriminación. De hecho, los talleres que llevaron a cabo el grupo Otredad, fueron, en términos generales, altamente valorados por la mayoría de los participantes, porque en estos espacios lograron

vivir el encuentro entre diversos sin necesidad de discursos. El encuentro permite entonces sin duda, acercarse al otro, deconstruir la configuración provocada por el prejuicio, para dialogar con lo humano de ese otro. Lo anterior se complementa con la propuesta referida a perder el miedo a lo desconocido, informarse y conocer más de los demás.

Figura 3
Propuestas para superar la exclusión y la discriminación



Fuente: Carbonell 2016. Sistematización experiencia Grupo Otrredad. Quito.

Otra propuesta tiene que ver con la educación, en el sentido de promover al interior de la familia nuevas pautas de formación que alienten a los niños y niñas el respeto hacia las personas; lo que incluye obviamente una alteridad entre diferentes, basada en el reconocimiento, valoración e interlocución. La familia al ser identificada como uno de los ámbitos desde el cual se configuran los imaginarios de discriminación, también ha sido considerada como una propuesta desde el cual reconfigurar dichos imaginarios.

Perseguir la igualdad, el compañerismo, ser menos materialistas y fomentar otras formas de educación que aporten a elevar los niveles de conciencia, a generar capacidades para la vida y el respeto a los demás. Y, finalmente se registran aspectos como ir en contra de los prejuicios, respetar las diferencias y ejercer los derechos, cambiar de formas de pensar, ser más tolerantes, humildes, promover valores, la empatía y luchar contra los convencionalismos sociales.

Como se observa, todas estas propuestas realizadas por las y los estudiantes, tienen que ver con el ejercicio de reflexionar sobre los aspectos culturales que nos atraviesan desde el *habitus*, como lo enfoca Bourdieu (1989, citado en Capdevielle, 2011) es desde el asidero de las estructuras sociales y mentales que se proyectan y perennizan en el cuerpo. Es en esta interiorización de los esquemas del *habitus* (materiales y culturales) en que el espacio educativo puede contribuir a discutir y repensar estas presencias en el cuerpo individual y social de los estudiantes y transforma de manera gradual los efectos del prejuicio y sus efectos discriminatorios.

Este tipo de experiencias vividas en un espacio académico es importante por el nivel de reflexiones que se generan y que permiten leer el entramado de la discriminación y la inclusión, a partir de la experiencia personal, confrontarla y ver cómo se expresa y relaciona en la vida cotidiana de los participantes en la Institución.

La dinámica generada a partir de la experiencia del grupo otredad, por un lado legitima la necesidad de un espacio de diálogo permanente para interpelar la exclusión, la discriminación y dotar a las y los estudiantes y docentes de mejores herramientas para la construcción de una alteridad concreta, centrada en el respeto a la diferencia y re-aprender otro tipo de convivencia. Finalmente se exponen algunos insumos para ampliar la discusión, en la espera de que sean precursores de nuevas experiencias que aporten en esta dirección.

Elementos para la discusión

El espacio universitario no está al margen de la construcción de una alteridad reconocedora, valoradora e interlocutora entre diversos y diferentes.

El otro con su particularidad, con sus sentidos propios, con su dignidad es decir, con su propio proyecto de vida, requiere de una alteridad y de un contexto educativo que le ofrezca condiciones para concretar lo anterior.

Las personas devienen de un contexto social, económico, cultural determinado, en el cual se delimita fundamentalmente su posición ante el otro. El mundo de sus representaciones pueden variar desde el contacto con el entorno ya sea académico, laboral, social, etc. La pregunta en este punto es: ¿Puede la universidad incidir en sus estudiantes para repensar los constructos sociales propios y colectivos y elevar los niveles de conciencia en torno a su aporte para alcanzar una alteridad con las características antes descritas? Las posibles respuestas radican en los alcances que se trace la educación inclusiva de doble vía. Varios temas las Universidades colocan en sus planes estratégicos, sin duda la palabra inclusión habitará entre sus líneas. El tema y tarea central será para todas y todos, encontrar las formas de sentirla y sobre todo practicarlas hasta transformar.

Las personas con algún tipo de diferencia, tienen la oportunidad de desarrollar potencialmente sus sentidos y juntar habilidades para la vida, no solo mecanicistas, sino también y fundamentalmente reflexivas, profundas de su ser interno. Esta sabiduría está abierta para todos sin duda, pero si no hay toma de consciencia sobre ello, no sucederá nada y la inclusión no será más que una retórica suspendida en los códigos de ética.



Conclusiones

Desde la experiencia vivida, a través del proceso sistematizado, y con el ánimo de que la universidad desarrolle más y mejores capacidades para trabajar la inclusión, la diversidad, y el derecho a la diferencia, se proponen las siguientes conclusiones:

- La inclusión en el ámbito universitario debería ser un pilar transversal. Hace falta aprestamiento para esta inclusión de doble vía. Los talleres son un gran vehículo para ello y todo tipo de estrategia que permita el contacto e interrelación con ese *otro*, aparentemente muy diferente. Por ello, a modo de recomendación es importante contar con el apoyo institucional para desarrollar de manera sistemática los espacios que se sistematizan en este documento. A través de estos es posible el encuentro entre diversos, y a partir de esto, los aprendizajes significativos hacia el conocimiento hacia ese *otro* que generalmente está estructurado en el prejuicio y por lo tanto en la alteridad discriminadora. Esta recomendación ha sido una de las apuestas desde los miembros del grupo, para su consolidación.



- Complementando a lo anterior, es importante profundizar los encuentros para desarrollar capacidades de los miembros de este tipo de grupos, tanto para su interlocución en mejores condiciones con su contexto educativo, así como con sus otros entornos de vida cotidiana. Se recomienda en concreto alentar al diseño de un proceso formativo con temáticas acordadas desde ellos, pero que tenga un proceso de seguimiento para la implementación de los aprendizajes vividos, a través de la construcción de sus proyectos de vida.
- Lo anterior tiene que ser visto como la antesala al desarrollo de procesos más sostenidos que conlleven a la construcción de proyectos de convivencia en el ámbito universitario. Se trata, a partir de los encuentros anteriores, que los estudiantes realicen un proceso pedagógico de lectura de la realidad sobre cómo se vive una alteridad respetuosa de las diferencias. A partir de esta lectura, se diseñen propuestas para el mejoramiento de esa alteridad-convivencia; y, se pongan en práctica dichas propuestas; evaluando permanentemente el recorrido. Se trata de un proceso pedagógico que ponga a la institución en una frecuencia de real intención por modificar concepciones y prácticas discriminatorias.
- Es fundamental crear servicios de apoyo para brindar atención permanente a los estudiantes en situación de discapacidad, acompañar su participación en el ámbito académico y aprestar y sensibilizar a las y los docentes en este acompañamiento. En este contexto, se ve importante al menos dos estrategias:
 - ❑ Grupo de autoayuda, en el que los propios miembros de estas agrupaciones, compartan sus capacidades académicas para beneficio del conjunto, y/o buscar apoyos de docentes para profundizar en ciertas necesidades académicas del grupo, teniendo en cuenta que todos somos personas comunes y que los dones recibidos tienen sentido en la medida que están al servicio de los demás.
 - ❑ Procesos de capacitación y formación a docentes, tanto en metodologías como en su rol educativo que tienen que potenciar para interlocutar con los estudiantes con algún tipo de diferencia.
- Las estrategias antes mencionadas: propuesta formativa, procesos de reflexión, charlas, talleres, y todo espacio para desarrollar las transformaciones en cuanto al respecto a la diversidad y diferencia, deben ser consideradas dentro de los planes

estratégicos de la universidad, la operatividad de los códigos de ética y de los planes de mejoras de todas sus carreras.

Reflexión final

El relacionamiento entre distintos nos puede abrir muchas comprensiones, a través del conocimiento, la interlocución, el sentir con detenimiento. Se abre el gran puente que nos posibilita entender al otro, entendernos a nosotros y que el otro me entienda, en esas dimensiones poco exploradas en base a la alteridad a la empatía y a lo simple de convivir. Los centros de aprendizaje son el espacio idóneo para aportar significativamente a deconstruir los imaginarios en torno a la exclusión y a la discriminación.

Notas

- 1 Se trata de la experiencia del grupo autodenominado “otredad”, un grupo de estudiantes diversos de la UPS, con un mismo denominador común: estar conscientes de una discapacidad.
- 2 Censura social, se entiende desde Parkin como el poder que ejerce el Estado, persona o grupos influyentes, para prohibir a las mayorías hacer algo que pueda afectar a sus redes sociales.
- 3 Importante reconocer el trabajo tesonero del Departamento de Bienestar Estudiantil, en especial de la licenciada Patricia Jara, Trabajadora Social de la UPS, como coordinadora del proceso del grupo Otredad.

Bibliografía

ASAMBLEA NACIONAL

2008 Constitución de la República del Ecuador.

BOBBIO, Norberto

2010 La naturaleza del prejuicio. Racismo hoy, iguales y diferentes. En: Danilo Cacedo y Angélica Porras (Ed.), *Igualdad y no discriminación. El reto de la diversidad* (pp. 183-215). Quito: Ministerio de Justicia, Derecho Humanos y Cultos.

CAPDEVIELLE, J.

2011 “El concepto de habitus: con Bourdieu y contra Bourdieu”. Obtenido de file:///C:/Users/PC/Downloads/Dialnet-ElConceptoDeHabitus_3874067%20(1).pdf

DE SOUSA SANTOS, Boaventura

2009 *Sociología jurídica crítica. Para un nuevo sentido común en el derecho*. Madrid: Trotta.

IBAÑEZ, Tomás

1979 Algunos puntos de referencia para descifrar las relaciones de poder. *Quaderns de Psicologia International Journal of Psychology*, 2/3, 71-101. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.



INEC

- 2010 Discapacidad y la atención de niños se miden en censo. *El Universo*, págs. <http://www.eluniverso.com/2010/11/17/1/1356/discapacidad-atencion-ninos-miden-censo.html>. 17 de septiembre.

MANZANOS, C.

- 1999 *El grito del otro: arqueología de la marginación racial*. Madrid: Tecnos.

OIE-UNESCO

- 2009 <https://www.google.com.ec/webhp?sourceid=chrome-instant&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#q=%E2%80%9CSe+puede+concebir+el+concepto+m%C3%A1s+amplio+de+educaci%C3%B3n+inclusiva+como+un+principio+rector+general+para+reforzar+la+educaci%C3%B3n+para+el+desarrollo+sostenib>.

ONU

- 1963 Declaración de las Naciones Unidas sobre La Eliminación de todas las formas de discriminación racial. Obtenido de: <http://www.ordenjuridico.gob.mx/TratInt/Derechos%20Humanos/INST%2025.pdf>

PARKIN, F.

- 1971 *Class Inequality and Political Order*, London. London: McGibbon and Kee.

UNESCO

- 2008 Conferencia Internacional de Educación.

Normas editoriales / Editorial guidelines

CONDICIONES EDITORIALES BÁSICAS

Organismo regulador del proceso de publicación

El organismo encargado de realizar el seguimiento, control y ejecución de la publicación de los números de *Sophia* es el Consejo Editorial Interno, el cual se encarga de la operación regular de la revista.

Funciones y obligaciones del Consejo Editorial Interno

1. Su función principal es determinar la política editorial de *Sophia: Colección de Filosofía de la Educación*, conforme a los objetivos establecidos.
2. Planificar, analizar, evaluar y aprobar el contenido y la estructura general de cada uno de los números de *Sophia*.
3. Establecer y ejecutar las normas de calidad y/o los criterios para la evaluación técnica y académica de los trabajos propuestos para la publicación en *Sophia*.
4. Definir y aprobar el grupo de árbitros conformado por personas destacadas en el campo de su especialización. Este grupo estará compuesto por académicos internos y externos a la institución.
5. Asignar árbitros o evaluadores para cada uno de los trabajos propuestos para su publicación en los números de *Sophia*.
6. Aprobar el informe final o la validación de cada artículo, a partir de los dictámenes solicitados y de la evaluación general a la que sean sometidos los trabajos.
7. Organizar la edición y distribución de cada número, de acuerdo a las disposiciones establecidas por el Consejo de Publicaciones de la UPS.
8. Proponer modificaciones a la línea editorial y a las políticas de difusión y distribución.
9. Contribuir a la promoción de la revista en ámbitos externos a la institución y a la localidad, a través del intercambio editorial con otras publicaciones e instituciones.
10. Fortalecer mecanismos para promover las colaboraciones de académicos externos a la institución, tanto para la presentación de trabajos a publicarse como para el arbitraje de artículos.
11. Propiciar acuerdos de publicidad y promoción con revistas e instituciones relacionadas con los temas de interés de *Sophia*.

Política editorial

Contenido

El contenido de los trabajos presentados para la publicación en *Sophia: Colección de Filosofía de la Educación* deberá ser original e inédito. Los artículos¹ no deben haber sido publicados con anterioridad. Podrán incluirse trabajos de investigación, comunicación científica, informes técnicos, ponencias, artículos breves, trabajos teóricos, artículos monográficos de revisión y/o estados del arte, que contribuyan a re-pensar la educación.

Dependiendo de la relevancia y pertinencia del artículo, se considerarán como contribuciones especiales y ocasionalmente se publicarán:

1. Trabajos que superen la extensión manifestada
2. Trabajos que no se correspondan con el tema objeto de la reflexión para el número respectivo
3. Trabajos de traducción de obras que originalmente se encuentren en un idioma diferente al español y que todavía no hayan sido publicadas
4. Recensión o reseñas de textos recientes

316



Extensión y formato

Los trabajos tendrán una extensión de 15 a 20 páginas, en hojas A4, a espacio interlineal de 1,5 y en tipografía Times New Roman tamaño 12. La mencionada extensión no incluye notas al pie de página, bibliografía, cuadros, gráficas estadísticas y/o anexos, que irán al final de cada artículo.

Se aceptan trabajos en los idiomas: español, inglés y portugués.

Propiedad intelectual

Las ideas y opiniones expresadas en los artículos publicados en *Sophia* son de exclusiva responsabilidad del autor, en tal sentido, tanto el Comité Editorial como la Universidad Politécnica Salesiana declinan cualquier responsabilidad sobre el mencionado material.

- 1 Existen diferentes tipos de artículos, a saber: • Investigación: describe un trabajo de investigación realizado por uno o varios autores. • Revisión: analiza críticamente el estado de conocimiento en un área o un tema concreto a partir de la bibliografía publicada. • Retracción: un autor corrige o retira un trabajo propio anterior debido a factores como: imposibilidad para replicar los resultados, denuncias de fraude, errores cometidos, dificultades en el equipo de trabajo, etc. • Comentarios y críticas: un autor comenta o critica un trabajo anterior publicado por otros investigadores. • Trabajo teórico: se plantea un modelo, una teoría o un sistema para entender un fenómeno o conjunto de fenómenos, una realidad concreta o un dominio de conocimientos (Campanario en: López Santos, 2010: 2).

Todas las personas e instancias encargadas de llevar adelante los procesos de publicación de *Sophia: Colección de Filosofía de la Educación* no garantizan ni apoyan las afirmaciones realizadas en cada uno de los artículos.

Calidad

Los artículos presentados para la publicación deberán tener un alto nivel académico, producto del análisis crítico y reflexivo que cumpla con las exigencias propias de evaluación internacional. Esto implica que los trabajos deberán aprobar el proceso de dictaminación técnica y científica que realizará el Consejo Editorial, así como la dictaminación académica que realizarán los especialistas externos nombrados por el mismo consejo.

Recepción de artículos y cierre de edición

La recepción de artículos es permanente, sin embargo, considerando que por su periodicidad semestral de la publicación, los números de *Sophia* aparecen en los meses de enero y julio, el envío de los trabajos originales y sus resúmenes deberá efectuarse en archivo electrónico (formato digital en procesador Word, sin ningún tipo de formato automático como sangrías, listas numeradas, saltos, etc.) hasta el 15 de enero y el 15 de julio, respectivamente.

Los artículos deberán enviarse a la dirección electrónica de *Sophia: Colección de Filosofía de la Educación*: revista-sophia@ups.edu.ec.

Responsabilidad del autor

El autor es el responsable absoluto del contenido y se obliga a entregar su artículo de acuerdo a los lineamientos emitidos por el Consejo Editorial.

El autor deberá tener presente que su artículo será revisado y aprobado por un Consejo Editorial Interno, que luego será dictaminado por un Consejo Editorial Externo y que finalmente será validado por un Consejo de Publicaciones; en tal sentido, el autor se compromete a realizar los ajustes que sean requeridos por los editores en el tiempo establecido para el efecto.

Asimismo, el autor se compromete a entregar artículos inéditos y originales.

Arbitraje

Los árbitros son el conjunto de especialistas seleccionados para realizar el dictamen de cada uno de los artículos que formarán parte de cada número de *Sophia: Colección de Filosofía de la Educación*. Estarán in-

tegrados por especialistas nacionales e internacionales que forman parte del Consejo Editorial Externo. Su participación tendrá un carácter rotativo dependiendo de las necesidades temáticas de cada número.

Los artículos enviados deberán pasar por los siguientes filtros previos a su publicación:

1. Recepción de trabajos
2. Revisión preliminar y preselección por parte de la editora responsable
3. Evaluación por parte del Consejo Editorial
4. Preaprobación de trabajos
5. Dictamen por parte de dos especialistas externos²
6. Recepción del dictamen por parte del Consejo Editorial
7. Aprobación o rechazo de los trabajos por parte del Consejo Editorial
8. Aprobación de trabajos por parte del Consejo de Publicaciones

318



Guía básica para la dictaminación

Título del artículo:		
Autor:		Fecha de recepción del artículo:
Arbitro o Dictaminador:		Fecha de evaluación del artículo:
Instrucciones para la evaluación: El cumplimiento de cada uno de los ítems será valorado con un punto La suma total de los ítems determinará la aprobación del artículo El puntaje mínimo para que el artículo sea aprobado será de 17/20		
ASPECTOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	VALORACIÓN
1. Contenido	a. Pertinencia del título de acuerdo a la naturaleza y el contenido del artículo	

- 2 Como parte del procedimiento empleado para la selección y aprobación de los artículos, será imprescindible acudir al criterio de especialistas externos a la institución editora, quienes serán responsables de evaluar, validar y emitir su dictamen sobre la calidad de los trabajos presentados.

1. Contenido	b. Presentación del tema	
	c. Actualidad e importancia del tema	
	d. Planteamiento del problema u objeto de estudio	
	e. Planteamiento de objetivos	
	f. Formulación de la idea a defender o de la hipótesis central	
	g. Desarrollo de argumentos (relación con los objetivos planteados, fundamentación teórica y contextualización)	
	h. Adecuada redacción (articulación coherente de ideas)	
2. Aspectos Formales	a. Extensión del artículo de acuerdo a lo estipulado (15 a 20 páginas)	
	b. Título (en castellano y en inglés), subtítulos, incisos y subincisos marcados con claridad	
	c. Autor (nombres y apellidos)	
	d. Datos de identificación del autor del artículo (títulos de mayor jerarquía, ocupación, institución a la que pertenece, país y dirección electrónica)	
	e. Resumen (extensión: 250-300 palabras)	
	f. Palabras Clave (5 o 6 términos)	
	g. Abstract	
	h. Key Words (5 o 6 términos)	
	i. Estructura general del cuerpo del artículo. Se identifican claramente sus partes constitutivas: introducción, desarrollo del tema con sus subdivisiones, conclusiones y bibliografía	
	j. Presentación de las referencias bibliográficas, al final del artículo o en el cuerpo del texto, de acuerdo a las normas Harvard-APA, indicando apellido del autor, año de publicación y número de página	



	k. Presentación formal de la bibliografía, de acuerdo a las normas Harvard-APA establecidas			
	l. Tipo de letra (Time News Roman, tamaño 12), espacio interlineal (1,5) y tamaño de página (A4)			
PUNTAJE TOTAL				/20
OBSERVACIONES Y/O SUGERENCIAS (optativo):				
RECOMENDACIÓN PARA SU PUBLICACIÓN EN SOPHIA				
Criterio	Sí	No	¿Por qué?	
Ampliamente recomendado				
Recomendado solo si se mejora su calidad (ver observaciones y/o sugerencias)				
No se recomienda su publicación				
.....				
f: Dictaminador/evaluador				

Aprobación de los artículos

Si el artículo es aceptado para la publicación, los editores combinarán los comentarios de los evaluadores o dictaminadores con sus propios comentarios editoriales y regresarán el documento al autor principal para su revisión final. El autor deberá realizar las correcciones y los cambios necesarios. Dictaminadores y autores se mantendrán en el más completo anonimato.

Negación o postergación de los artículos

El Consejo Editorial se reserva el derecho de rechazar o posponer la publicación de artículos que ameriten ser mejorados en su calidad. La editora responsable se reserva el derecho de hacer las correcciones de estilo y los cambios editoriales que estime necesarios para mejorar la calidad del trabajo.

En caso que un artículo no sea aprobado por el Consejo Editorial, este será devuelto al autor, lo cual no implica que el artículo no pueda

ser mejorado y presentado para un nuevo dictamen, en una próxima publicación.

Corrección de pruebas

Luego de la aprobación de los artículos, estos pasarán a la fase de edición y diseño. La prueba de composición del artículo será enviada al autor para la revisión correspondiente. En un plazo de cinco días, y para avanzar con el proceso de publicación, el autor deberá regresar el trabajo con sus observaciones, posibles modificaciones y/o la aprobación respectiva. Por su parte, los responsables de la redacción se reservarán el derecho de admitir o rechazar las correcciones realizadas por el autor en este proceso de revisión y de ser necesario, se acudirá a una segunda prueba.

Diversificación

Sophia promueve la publicación de trabajos con enfoques teóricos, analíticos, criterios y opiniones plurales sobre el tema objeto de cada uno de los números. *Sophia* privilegia el rigor científico, la creatividad analítica, crítica, reflexiva, interpretativa, argumentativa y propositiva, reflejados en cada uno de los artículos.

321



Criterios editoriales

Los criterios editoriales aquí establecidos responden a los requerimientos académicos y editoriales de la Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (SENESCYT) del Ecuador.

Instructivo para los autores

Aspectos formales y metodológicos

Extensión aproximada:	Los trabajos tendrán una extensión de 15 a 20 páginas sin considerar las partes preliminares y la bibliografía.
Formato de la hoja:	A4
Espacio interlineal:	1,5
Tipo de letra:	Times New Roman, tamaño 12
Notas y referencias:	Colocadas al final del artículo
Tipo de artículo.	De carácter científico

Características del contenido

El contenido de los trabajos presentados para la publicación en *Sophia Colección de Filosofía de la Educación* deberá cumplir con las características propias de una investigación científica:

1. Ser original, inédito y relevante
2. Abordar temáticas que respondan a problemáticas y necesidades actuales
3. Aportar para el desarrollo del conocimiento científico
4. Responder a los requerimientos del estado de conocimiento vigente
5. Utilizar un lenguaje adecuado, claro, preciso y comprensible

Estructura del artículo

1. **Título:** indica la denominación del trabajo. El título del artículo deberá ser breve, interesante, claro, preciso y atractivo para despertar el interés del lector. Deberá describir el contenido del artículo y deberá estar formulado en dos idiomas: español e inglés.
2. **Autor y afiliación:** señala al responsable del artículo. El autor deberá adjuntar un breve currículum en no más de 4 líneas y deberá considerar los títulos de grado y postgrado más relevantes. Además deberá explicar la actividad laboral actual y su lugar de trabajo principal.
3. **Resumen:** deberá ser claro y deberá sintetizar el contenido de todas las secciones del artículo. No podrá exceder de 300 palabras.
4. **Palabras clave:** el autor deberá identificar entre 5 y 6 palabras o conceptos clave que describan con claridad el contenido abordado en el artículo, para lo cual deberá evitar términos muy genéricos, muy específicos y/o palabras vacías.
5. **Abstract:** es un requisito indispensable de los artículos científicos, consiste en el resumen del documento en inglés.
6. **Key words:** son las palabras clave ya seleccionadas, en inglés.
7. **Introducción:** presenta el tema, su importancia, relevancia y actualidad, y los objetivos planteados al inicio del proceso investigativo. Ofrece una visión general del texto: plantea el problema que se pretende enfrentar, explica las aportaciones que hace el artículo, el marco conceptual del problema o de la idea a defender, expone brevemente el marco metodológico –en el caso de ser necesario– y las partes que conforman el texto.
8. **Desarrollo o cuerpo del artículo:** implica poner en práctica, a lo largo de toda la exposición, una actitud crítica que deberá tender hacia la interpelación, a efectos de concitar la atención del tema y el problema tratados. El escritor deberá generar en



- el lector la capacidad de identificar la intención dialógica de la propuesta y propiciar en él una discusión abierta.
9. Conclusiones: expone de manera objetiva los resultados y hallazgos, ofrece una visión de las implicaciones del trabajo, las limitaciones, la respuesta tentativa al problema y las posibles líneas de continuidad (para cumplir con este objetivo se sugiere no incluir todos los resultados obtenidos en la investigación). Las conclusiones deberán ser debidamente justificadas de acuerdo a la investigación realizada.
 10. Bibliografía: es el conjunto de obras utilizadas en la estructuración del artículo. Deberá incluir únicamente la referencia de los trabajos utilizados en la investigación. La elaboración de las referencias bibliográficas deberá ordenarse alfabéticamente y ajustarse a las normas internacionales Harvard-APA.

La Carrera de Filosofía y Pedagogía está conformada por tres ejes básicos: Filosofía, Pedagogía y Psicología. Estos ejes deben ser tomados en cuenta en mayor o menor medida, según la temática de cada tomo, sin embargo, nunca debe olvidarse que *Sophia* es una colección de filosofía de la educación y por lo tanto no puede faltar la reflexión filosófica sobre el tema abordado.



*Citas textuales y referencias bibliográficas*³

Son copias textuales de fragmentos de libros, artículos o cualquier tipo de publicación. Estas citas deberán ir entre comillas y en la misma línea del párrafo cuando tenga una extensión de cuatro líneas o menos. Cuando las citas superen las cuatro líneas deberán escribirse en un párrafo aparte, sin comillas y con márgenes más amplios.

El sistema Harvard-APA no utiliza notas al pie de página para las referencias bibliográficas de las citas. Las notas al pie deberán ser empleadas, según el criterio de los autores, para ampliar explicaciones, definir conceptos, ofrecer información adicional, realizar acotaciones o digresiones, entre otros fines pertinentes.

Las referencias bibliográficas de las citas textuales en el sistema Harvard-APA se escriben entre paréntesis luego del texto citado. Si el autor no es mencionado directamente antes o durante la cita, se incluyen en el paréntesis el apellido o apellidos del autor, el año de la edición utilizada y la página o rango de páginas citadas; en cambio, si el autor ya ha sido

3 Este apartado es una síntesis sobre las formas de citar bajo el sistema de Harvard, estilo APA. Para obtener ejemplos a este respecto se recomienda revisar los artículos publicados en el presente número de *Sophia*.

mencionado directamente, dentro del paréntesis solo se incluye el año y las páginas.

Por ser *Sophia* una revista de carácter filosófico, generalmente sus artículos contarán con citas de autores clásicos, cuyas obras han sido editadas en gran cantidad de ocasiones. En dichos casos se recomienda escribir entre corchetes, junto al año de la edición utilizada, el año original de publicación de la obra citada. Entiéndase por “obras clásicas” a los textos publicados antes del siglo XX y a los textos que, habiendo sido publicados durante el siglo XX, cuentan con un sinnúmero de ediciones de libre reproducción. Sin embargo, cuando se trate de referencias bibliográficas a las obras de autores de antes de nuestra era (por ejemplo: Aristóteles, Lao-tsé, Platón, etc.) o cuando su año original de publicación no ha sido determinado, puede omitirse esta información.

324



Paráfrasis

Al no ser copias textuales, sino apropiaciones de ideas con palabras propias, no necesitan ir entre comillas ni en un párrafo aparte y su referencia bibliográfica se deberá incluir donde la paráfrasis termine o al final del párrafo que la contenga, siguiendo las mismas reglas del enunciado anterior.

Ejemplo 1: según Kierkegaard, la filosofía por primera vez establece la relación del hombre con lo Absoluto (Buber, 2000).

Ejemplo 2: de acuerdo con Buber (2000), con el pensamiento de Kierkegaard la filosofía por primera vez establece la relación del hombre con lo Absoluto.

Sin embargo, la paráfrasis puede convertirse en una cita dentro de otra cita, cuando la copia es textual.

Ejemplo 3: “la filosofía por primera vez establece la relación del hombre con lo Absoluto” (Kierkegaard en: Buber, 2000: 52).

Referencia directa al autor dentro del texto

Cuando el nombre del autor aparezca en el cuerpo del escrito, la referencia se deberá escribir inmediatamente después, entre paréntesis, incluyendo el año de la publicación y de ser necesario el número de página.

Ejemplo: Los irónicos interludios finales de Kierkegaard (1999 [1845]: 73-96) enfatizan la desesperación del hombre estético frente a las exigencias de un mundo que le rebasa.

Referencia indirecta al autor dentro del texto

Cuando se toma la idea de un autor sin mencionar su nombre, se debe colocar la referencia ya sea antes o después de exponer la idea (dependiendo del estilo de redacción).

Ejemplo 1: otros pensadores (Simmel, 2002: 87), miran a la sociología más como a un método que como a una disciplina constituida.

Ejemplo 2: en algunos momentos de su historia, la sociología ha sido vista más como un método que como una disciplina constituida (Simmel, 2002: 54).

Cuando se utilicen obras de un mismo autor publicadas en un mismo año, se ordenarán alfabéticamente y se les distinguirá con una letra minúscula después del año.

Referencia a una obra de dos autores

Cuando se utilice una obra escrita por dos autores se colocará en la referencia el apellido de ambos separados por la conjunción “y”. Esta regla se aplica tanto a las referencias directas como a las indirectas.

Ejemplo: en *El arte del cambio* (Watzlawick y Nardone, 2000) se desarrolla esta idea con mayor profundidad.

325



Referencia a una obra con más de dos autores

En el caso de obras de más de dos autores se colocará después del apellido del primer autor la abreviatura “et al.”.

Ejemplo: el axioma de acuerdo con el cual es imposible no comunicar (Watzlawick et al., 2002: 49-52) es uno de los puntos de partida más revolucionarios de la nueva psicología cognitiva.

Cuando se trata de varios autores, con obras diferentes pero que se refieren al mismo tema, es necesario separar a cada uno de ellos.

Ejemplo: tanto Kuhn (1971) como Popper (1972) y Tarski (1956) plantean el problema de la ciencia llegando cada uno a conclusiones distintas.

Diagramas, gráficos e ilustraciones. Las referencias para los diagramas o ilustraciones sigue la misma forma utilizada para las citas textuales. Diagrama 1. Relación entre el medio teórico y el empírico. (Berthier, 2004: 65).

Estructura de la bibliografía⁴

Estructura de la bibliografía cuando se trata de libros:

AUTOR (todo el apellido con mayúsculas y el nombre con minúsculas, a excepción de la primera letra) año (en una línea aparte, con sangría e incluyendo, si es necesario, entre corchetes el año original de la publicación, de acuerdo a las normas dispuestas en los incisos anteriores). *Título de la obra* (en cursivas, con mayúsculas solo en la primera letra y en los nombres propios que pueda contener el título). Ciudad o

4 Para obtener más ejemplos de este apartado se recomienda revisar las bibliografías de los artículos publicados en el presente número de *Sophia*.

País (lugar donde ha sido editado el libro): Editorial (no necesita incluir la palabra “Editorial” antes del nombre propio de la casa editora).

Cuando el libro tiene dos autores, los nombres del segundo autor se escriben de forma ordinaria: primero el nombre y luego el apellido, y con mayúsculas solo en la primera de cada uno.

Asimismo, cuando se citan varias obras del mismo autor, se escribe el nombre del autor solo ante el primer libro, mientras los restantes se ordenan cronológicamente de acuerdo al año de edición, sin necesidad de volver a escribir el nombre del autor.

Estructura de la bibliografía cuando se trata de artículos de revistas:

AUTOR (todo el apellido con mayúsculas y el nombre con minúsculas, a excepción de la primera letra) año (en una línea aparte y con sangría). “Título del artículo” (entre comillas, con mayúsculas solo en la primera letra y en los nombres propios que pueda contener el título). En: *Nombre de la Revista* (en cursivas, con mayúsculas en la primera letra y en todos los términos significativos: verbos, sustantivos y adjetivos). Número del volumen (Vol.). Número de la revista (Nº). Ciudad o País. Editorial (no necesita incluir la palabra “Editorial” antes del nombre propio de la casa editora), mes y año, número de páginas entre las que se encuentra el artículo ().

Ejemplo:

RIELO, Fernando

1990. “Concepción genética de lo que ‘no es’ el sujeto absoluto y fundamento metafísico de la ética”. En: *Raíces y Valores Históricos del Pensamiento Español*. Nº 7. Sevilla. Fundación Fernando Rielo, junio de 1990, 25-45.

Estructura de la bibliografía cuando se trata de recursos electrónicos (libros y revistas electrónicas y páginas web):

Se siguen las mismas normas estipuladas en los incisos anteriores para libros y revistas, pero atendiendo a las siguientes particularidades: 1) los títulos tanto de libros como de artículos de revistas van entre comillas; 2) luego del título del libro o del nombre de la revista o del nombre del sitio web consultado, se escribe entre corchetes la leyenda: [En línea]; 3) no es necesario el lugar de edición, la editorial ni el número de páginas; 4) al final de la referencia se escribe la leyenda: “disponible en:” y se transcribe la dirección electrónica completa, seguida por la leyenda “Accesado el” entre corchetes, para citar la fecha de consulta del mencionado sitio web.

Ejemplo 1:

ARNOLD, Mario y Fernando Osorio

1998. “Introducción a los conceptos básicos de la teoría general del sistemas”. En: *Revista Cinta de Moebio*. [En línea]. Nº 3. Abril de 1998. Universidad de Chile, disponible en: <http://rehue.csociales>.

uchile.cl/publicaciones/moebio.htm [Accesado el 20 de enero de 2005].

Ejemplo 2:

FREIRE, Paulo

[1967]. “La educación como práctica de la libertad” en Links Olé. [En línea], disponible en: <http://www.linkssole.com/k0gbzu> [Accesado el 31 de diciembre de 2010].

IMPORTANTE

Considerando que por su periodicidad semestral de la publicación, los números de *Sophia* aparecen en los meses de enero y julio, el envío de los trabajos originales y sus resúmenes deberá efectuarse en archivo electrónico (formato digital en procesador Word, sin ningún tipo de formato automático como sangrías, listas numeradas, saltos, etc.) hasta el 15 de enero y el 15 de julio, respectivamente.

Los artículos deberán enviarse a la dirección electrónica de *Sophia: Colección de Filosofía de la Educación*:
revista-sophia@ups.edu.ec.

El autor deberá tener presente que su artículo será revisado y aprobado por un Consejo Editorial Interno, que luego será dictaminado por un Consejo Editorial Externo y que finalmente será validado por un Consejo de Publicaciones.

Se sugiere que antes de enviar el artículo, el autor revise cuidadosamente su texto. Este proceso es indispensable para asegurar la calidad de la publicación.

Una vez publicada la revista, la institución editora le hará llegar un ejemplar del número respectivo.

PUBLISHING BASIC PROCEDURE

Regulatory Body and Publishing Procedure

The body in charge of controlling and following the volumes of *Sophia* is the Internal Editorial Counsel, which is fully responsible for the smooth running of the compendium.

Functions and Obligations of the Internal Editorial Counsel

1. Its principal function is to determine the editorial policy of *Sophia: Compendium of the Philosophy of Education*, in agreement with the pre-established objectives.
2. To plan, to analyse, to evaluate and to approve the content and the general structure of each one of the numbers of the compendium.
3. To establish and to execute quality guidelines and/or the criteria for technical and academic evaluation of proposed articles for publication in the compendium.
4. To define and to approve a group of referees conformed by highly regarded persons in the field of their specialisation. This group will be integrated by internal academics from the university or visiting academics from other institutions.
5. To assign referees and examiners for each one of the selected works for publication in the volumes of *Sophia*.
6. To approve the final report and the validity of every article from the requested guidelines for participation and general evaluation to which every academic piece of investigation must be submitted.
7. To organise the edition and distribution of every number of the Compendium in agreement with the dispositions established by the Publishing Counsel of UPS.
8. To propose modifications to the editorial line and to the policies of distribution and marketing.
9. To contribute to the marketing of the Compendium in external areas to the institution and through the publishing exchange with other publications and institutions.
10. To strengthen mechanisms to promote external academic collaborations not only for the presentation of works for publication, but in the evaluation of articles.
11. To propitiate agreements of advertising and marketing with magazines and institutions related to topics of interest for the Compendium.



Editorial policy

1. Content. The content of the works presented for publishing in *Sophia: Compendium of the Philosophy of Education* must be original and unpublished. The articles must not have been published previously. The Compendium of the Philosophy of Education will be able to include works of investigation; scientific communication; technical reports; presentations; brief articles; theoretical works; monographic articles, of review and / or conditions of the art which enable the rethinking of education. Depending on its relevance and pertinence, some articles will be considered as special contributions and published occasionally such as:
 - b. Works that overcome the demonstrated extension.
 - c. Works that do not correspond with the object topic of reflection of the foreseen number.
 - d. Translations of works which originally are found in a foreign language which is not Spanish and thus, have not been published yet.
 - e. Reviews of recent textbooks.
2. Length and format. The works will have a length of 15 to 20 pages; A4 size; 1,5 line spacing; Times New Roman font, size 12. The length does not include foot notes, bibliography, charts, statistic graphs and / or annexes which should go at the end of every article. Works are accepted in the following languages: Spanish, English and Portuguese.
3. Intellectual copywrite. The ideas and opinions expressed in the articles published in *Sophia* are of exclusive responsibility of the author, to this respect, both the Publishing Counsel and Salesian Polytechnic University are not liable for the content expressed. All the persons and instances entrusted to take forward the processes of *Sophia's: Compendium of the Philosophy of Education*, neither guarantee nor support the affirmations made in each of the articles.
4. Quality. The articles presented for publication should be of high academic achievement, being a product of critical and reflexive analysis in order to comply with the standards of international evaluation. Every piece of academic work must undergo thorough technical and scientific examination by the Publishing Counsel as well as by any other body of examination that the aforementioned counsel assigns.





5. Submission of articles and closing of edition. The submission of articles is permanent, nevertheless, considering this is a half-yearly publication, edited numbers of *Sophia* will appear each January and July. Submission of original works should be made in electronic file (digital format in Word processor, without any automatic format such as tabulations, numerated lists, page breaks, etc.) until January 15th and July 15th, respectively. Articles should be send to Sophia's e-mail address: revista-sophia@ups.edu.ec.
6. Author's Liability. The author is solely responsible for the content and is obliged to submit any article in line with the parameters requested by *Sophia's* Publishing Counsel. The author should be made aware that by presenting an article, it will be checked and approved by the Internal Editorial Counsel; who will then passed it onto the External Editorial Counsel and finally be approved by the Publishing Counsel. The author is obliged to make any changes suggested by the editors and to re submit any article within the specified time in order to meet publication deadlines.
7. Selection. The referees are a set of specialists who will deliberate on which article will form a part of every number of *Sophia: Compendium of the Philosophy of Education*. It will be integrated by national and international specialists who form part of the External Editorial Counsel. Their participation will be on a rota basis depending on the thematic of the volume to be published.

System of arbitration. - Selected articles will undergo the following protocols:

- a. Admission of articles.
 - b. Preliminary review and preselection by the responsible publisher.
 - c. Evaluation by the Editorial Counsel.
 - d. Pre-approval of articles.
 - e. Observations made by external examiners.
 - f. Editorial Counsel approves observations made by external examiners.
 - g. Approval or rejection of articles by the Editorial Counsel.
 - h. Approval of articles by the Publishing Counsel.
8. Basic Guidelines for Observations

Article title:		
Author:	Article's date of admission:	
Referee:	Article's date of evaluation:	
<p>Instructions for evaluation: Thorough satisfaction of every guideline should be awarded one point. The total sum of awarded points should determine the approval of every article. An article to pass evaluation should have no less than 17/20 points.</p>		
	CRITERIA OF EVALUATION	POINTS
1.-Content:	a. - Relevancy of the title in agreement with the nature and content of the article.	
	b. - Topic presentation	
	c. - Current importance of the topic	
	d. - Exposition of the problem or object of study	
	e. - Exposition of aims	
	f. - Formulation of central idea and hypothesis for defence	
	g. - Development of arguments (relation with the raised aims, theoretical foundation and contextualization)	
	h. - Suitable editing (coherent articulation of ideas)	
2.-Formal Aspects	a. - Article length in agreement with the requested (15 to 20 pages).	
	b. - Title (in Spanish and in English), subtitles, clauses and subparagraphs clearly marked.	
	c. - Author (names and surnames)	
	d. - Identification information of the author of the article (Academic Titles, occupation, institution to which the author belongs, country and e-mail address)	





	e. - Abstract	
	f. - Key Words (5 or 6 words)	
	g. - Abstract (should not exceed 10 lines)	
	h. - Key Words (5 or 6 words)	
	i. - General structure of the body: All constitutive parts are clearly identified: introduction, development of the topic with subdivisions, conclusions and bibliography.	
	j. - Presentation of bibliographical references: at the end of the article or in the body of the text in agreement with the Harvard-APA referencing system, indicating surname of the author, publication year and page number.	
	k. - Formal presentation of the bibliography in agreement with the Harvard-APA referencing system.	
	l. - Font type (Time News Roman), line space (1,5) and A4 paper format.	
TOTAL SCORE		/20
OBSERVATIONS AND / OR SUGGESTIONS (optional):		
RECOMMENDATION FOR PUBLICATION IN SOPHIA		
CRITERIUM	YES	NO
	WHY?	
Highly recommended		
Recommended only if the quality is improved after the following suggestions		
Not recommended for publication		
<p>.....</p> <p>f: Examiner/Evaluator</p>		

9. Approval of the articles. If the article is accepted for publication, the editors will combine the comments of both the ex-

aminers or evaluators adding to their own editorial comments and will return the document for final editing and drafting. The author must make the necessary corrections and changes as requested. The identities of both author and examiner will remain anonymous.

10. Denial or postponement of articles. *Sophia: Compendium of the Philosophy of Education* reserves the right to reject or postpone the publication of articles which have been referred for quality improvement. The publisher responsible reserves the right to make any corrections of style and editing changes that it may consider necessary to improve the quality of the work. In case an article should not be approved by the Editorial Counsel, this one will be returned to the author. However, this does not mean that the article could not be improved and presented for new evaluation, in the next edition.
11. Correction of tests. Upon approval, articles will enter a phase of editing and design. A sample of the article will be forwarded to the author for corresponding revision. Within a period of five days, and to further progress with the process of publishing, the author must return the document with amendments, observations and if there are not any changes to make with the corresponding approval prior publishing. At this stage, the editorial team reserves the right to admit or reject any observations made by the author, should further disagreement appear, the document should undergo a second test.
12. Diversification. *Sophia: Compendium of the Philosophy of Education* promotes the publication of works with theoretical, analytical approaches, criteria and plural opinions related to the thematic of the volume. *Sophia* favours scientific rigor, analytical, critical, reflexive, interpretive, argumentative creativity reflected in each of the articles.
13. Editorial Criteria. The editorial criteria here established answer to the academic and publishing requirements of the National Secretariat of Higher Education, Science, Technology and Innovation of Ecuador (SENESCYT).



Guidelines for Authors

Formal and methodological aspects: All authors must subscribe to the following guidelines:

Approximate Length:	15 to 20 pages only
Interlinear space:	1.5

Font type and Size:	Times New Roman 12
References and Notes:	To be placed at the end of the article only.
Type of Article:	Academic/Scientific character

Content Characteristics: The content of the works presented in *Sophia: Compendium of the Philosophy of Education* must fulfill with the appropriate characteristics of scientific research.

- a. To be original, unpublished and relevant.
- b. To endeavour topics which offer solution or discussion to present needs.
- c. To contribute to the development of scientific knowledge.
- d. To answer to the requirements of current perspectives.
- e. To use suitable, clear, precise and understandable language.
- f. Article Structure:

1. Title. Indicates the name of the work. The title of the article will have to be brief, interesting, clear, precise and attractive in order to catch the reader's attention. It will have to describe the content of the article and be formulated in two languages: Spanish and English.
2. Author and affiliation. It indicates the person in charge of the article. The author will have to attach a brief curriculum vitae expressed in no more than 4 lines. The author will have to consider the most relevant academic titles at undergraduate or postgraduate level. Moreover, the author should explain his/her current working activity and location of main job.
3. Abstract. It should be clear and succinct.
4. Key words. The author will have to identify between 5 and 6 key words that describe with clarity the content approached in the article, for this it will have to avoid generic, specific terms and / or empty words.
5. Summary. It constitutes a requirement of scientific articles. It is the summary in English. It should not exceed 10 lines.
6. Key words. Key words (already selected) in English.
7. Introduction. Presents the topic, importance, relevance and current importance of the same one; the aims raised at the beginning of the investigative process; it offers a general vision of the text: it raises the problem that one tries to face; it explains the contributions that the article does; it explains the conceptual frame of the problem or of the idea for defense; it exposes

briefly the methodological frame - should it be necessary - and the parts that shape the text.

8. Development or body of the article. It implies putting into practice, along the whole argument, a critical attitude that will incite attention to the topic and problem treated.

The writer will effect on the reader an ability to identify the proposed argument and to propitiate in him/her critical analysis.

The School of Philosophy and Pedagogy is shaped by 3 basic axes: Philosophy, Pedagogy and Psychology. These axes must be taken in major or minor measure, according to the subject matter of every volume; but always thinking that the article will be published in the Compendium of the Philosophy of Education, for which cannot be absent the philosophical reflection on the approached topic.

Referencing and Quoting.

References and quotations should be applied in conformity with the Harvard style of referencing, as follows:

In the Harvard system, after the paragraph or phrase selected, brackets should be open to key in the surname or surnames of the author/s, followed by a comma, the year of edition, followed by a colon, and the page or mentioned pages followed by a closing bracket. If the author is already mentioned directly in the text, brackets should be open to enter only the year of edition followed by a colon and the page number, followed by a closing bracket. The format to be applied in *Sophia's* articles will be the following one: (author or authors, year: number of page), for example: (Almeida, 2012: 15).

When the quotation has been taken from two or more pages, it is necessary to put a hyphen between the first and last page number, for example: (Almeida, 2012: 15-16).

Paraphrasing. - The act of paraphrasing implies the use of an author's ideas however, explained on paper through the use one's own words. Paraphrasing does not imply straight forward quotation. For this reason, quotes (“”) are not necessary, nevertheless, credit should be given to the author by following the same referencing system as indicated above.

When the author is not mentioned it will have to follow the rule corresponding to indirect referencing inside the text.

Example 1: According to Kierkegaard, the philosophy for the first time establishes the relation of the man with the Absolute thing ... (Buber, 2000). Example 2: In agreement with Buber (2000), with Kierkegaard's thought, the philosophy for the first time establishes the relation of the man with the Absolute thing ...

Graphs or Illustrations. - References to graphs or illustrations follow the same form used for text referencing.

Graph 1. Relation between the theoretical way and the empirical one. (Berthier, 2004: 65).

Direct reference to the author inside the text.- When the name of the author appears in the body of the text, the reference will have to be placed later inside brackets including the year of the publication and if being necessary the page number preceded by a colon.

Example: Kierkegaard's ironic final interludes (1999: 73-96) emphasise the desperation of the aesthetic man opposite to the requirements of a world that it exceeds.

Indirect reference to the author inside the text.- When the idea of an author has been taken without mentioning his/her name, it is necessary to place the reference before or after exposing the idea (depending on the style of writing), inside brackets, including the name, followed by a comma, the year and if being necessary the page number preceded by a colon.

Example 1: Other thinkers (Simmel, 2002: 87) look to Sociology more as a method than as an established discipline.

Example 2: In some moments of its history, Sociology has been seen more as a method than as an established discipline (Simmel, 2002: 54).

When using one or more works by the same author published in the same year, they should be put in alphabetical order and distinguished by a lower case letter after the year of edition.

Examples: "Poetry cannot cash in the repentance, since not well the latter appears, the scene is internal" (Kierkegaard, 1992a: 79) "A moment like that demands tranquility, must not be disturbed for reflection, the storms of the passion nor can interrupt it" (Kierkegaard, 1992b: 100).

When using a work written by two authors, both, their surnames will be written joint by "and". This rule applies for direct or indirect referencing inside the text.

Example: In "The art of the change" (Watzlawick and Nardone, 2000) they develop this idea with major depth. It indexes to a work of two authors.

In case of works of more than two authors the abbreviation " et al. " should be placed after the surname of the first author -whether it be placed inside or outside brackets- (with an exception of the first time, in which it will have to mention the names of all the authors). The axiom according to which it is impossible not to communicate (Watzlawick et al., 2002: 49-52) is one of the more revolutionary starting points of the new Cognitive Psychology.

When it is a case of several authors with different works but refer to the same topic, it is necessary to separate each of them, as it is demon-

strated in the following example: So Kuhn (1971), as Popper (1972) and Tarski (1956) raise the problem of Science each one reaching to different conclusions.

9. Conclusions. It exposes in an objective manner the results and findings; it offers a view of the implications raised by the work, limitations, a tentative response to the problem and possible lines for continuation (in order to satisfy this requirement, it is suggested not to include all the findings obtained in the research). Every conclusion should be thoroughly backed up within the findings of the research.
10. Bibliography. The set of works used in the creation of the article. It should only include references of textbooks, articles, etc used in the investigation. The references and bibliography should be organised in alphabetical order and in line with the international norms for referencing such as Harvard-APA.
 - a. It should be in alphabetical order
 - b. It should adjust to the international procedure Harvard-APA



Structure of bibliography

The way of indicating the diverse types of sources of information used in the work will have to adjust to the instructions that later are detailed for each of the cases:

Bibliography of books

Author (Surname in capital letters and first name in lower case letters with the exception of the first letter), year (date of appearance and distribution). Title (in italics), Edition, City / country (place where it was edited), Publishing house (Entity responsible for the distribution and diffusion of the document). Examples:

CURTAIN, Adela

1986. *Minimal ethics, Introduction to Practical Philosophy*. Madrid: Tecno.

DEZINGER

1999. *Teaching of the Church. Principal documents*. Barcelona: Herder.

GASTALDI, Ítalo

1990. *The Man a Mystery. Philosophical Theological approximations*. Quito: Editions Don Bosco.

Articles of Magazines

Surnames, Names (surnames in capital letters and first name in lower case with the exception of the first letter). Year (date of appearance and distribution). Title of the article (within quotation marks). Name of the Magazine (in italics). Volume number. Number of the magazine. Edition, City / country (place where it was edited), Publishing house (Entity responsible for the distribution of the magazine), month and year, number of pages from beginning to where the article concluded (preceded by pp.)

RIELO, Fernando

1990. "Genetic Conception of what 'is not' the absolute subject and metaphysical foundation of Ethics". In: *Roots and historical values of the Spanish thought*. N. 7. Seville - Spain. Publishing Foundation Fernando Rielo, June, 1990, pp. 25-45.

338



Electronic resources (Electronic Magazines)

Surnames, first names (principal person in charge). Title of the article (within quotation marks). Title of the electronic magazine or of the publication in the web (in italics). Number of the magazine, month and year of publication in the web (online date), place of publication, publishing house. Complete electronic link (preceded by the legend: available in: ...). Date of access []. Example:

Arnold, M. and F. Osorio 1998. "Introduction to the Basic Concepts of the General Theory of Systems" in *Magazine Moebius's Tape* [On line] Not. 3. April, 1998, University of Chile, available in: <http://rehue.csociales.uchile.cl/publicaciones/moebio.htm> [Accessed on January 20, 2005]

Sites, pages and electronic books

Surname of the author, publisher or institution responsible for the document in lower case letters, initial of the name., (year of publication in the network - if it does not appear in the document, the year in which the page was updated or the date in which it was accessed should be placed) "Title of the book, page within quotation marks". Name of the site in italics [type: online], volume number, number of the magazine, month or station of the year or equivalent, place of publication, publishing, available in: complete electronic address or link [Date of access]

Example: Underwood, Mick. 2003. "Reception Studies: Morley" in *Communication, Culture and Happens Studies*. [On line]. London, available in: <http://www.cultsock.ndirect.co.uk/MUHome/cshtml/index.html> [Accessed on March 23, 2004]

IMPORTANT

Considering the half-yearly publication of the numbers of *Sophia*, the submission of original works and summaries should be effected in electronic file, digital format (Word processor, without any editing or format, tabulations or page breaks, etc.) until January 15th and July 15th respectively. Submission of articles should be forwarded to *Sophia's: Compendium of the Philosophy of Education* electronic addresses as follows:

revista-sophia@ups.edu.ec.

Authors should be reminded that their articles upon submission, will be checked and approved by both an Internal Editorial Counsel and External Editorial Counsel. Only after both bodies have evaluated articles, can a piece of work be admitted by the Publishing Counsel.

It is highly advisable prior to sending any article, that authors check their texts carefully. This is to ensure high standards of quality within the publication.

Once an article has been published, the editors will forward a copy to the author.



Convocatorias 2016-2024 / Calls 2016-2024

CONVOCATORIAS 2016 - 2024

Sophia 22

Filosofía analítica y educación

Descriptor: Problemática en torno a la filosofía analítica contemporánea; críticas y perspectivas de la filosofía analítica; incidencias de la filosofía analítica en los procesos educativos; estudio del lenguaje y análisis lógico de los conceptos; filosofía del lenguaje y educación; naturaleza, sentido y significado de la filosofía analítica; reflexiones sobre los principales hitos de la filosofía del lenguaje; estrategias de enseñanza – aprendizaje de la filosofía analítica; enfoques psicológicos de la filosofía analítica.

Generación de artículos desde representantes de la filosofía destacados en el tema central y sus implicaciones en la psicología, en la pedagogía o en otras disciplinas.

Fecha límite para la recepción de manuscritos: 15 de agosto de 2016

Fecha de publicación de esta edición: enero de 2017

343



Sophia 23

Fundamentos filosóficos de la sociología de la educación

Descriptor: Teorías filosóficas de la sociología de la educación; principios y problemas de la sociología de la educación; enfoques y perspectivas de la sociología de la educación; aportes de la filosofía para la sociología de la educación; presupuestos sociológicos de la educación; relaciones de filosofía, sociología y educación; contribuciones para el debate entre filosofía y sociología de la educación.

Generación de artículos desde representantes de la filosofía destacados en el tema central y sus implicaciones en la psicología, en la pedagogía o en otras disciplinas.

Fecha límite para la recepción de manuscritos: 15 de octubre de 2016

Fecha de publicación de esta edición: julio de 2017

Sophia 24

Filosofía de la religión y educación

Descriptor: Reflexiones filosóficas sobre la religión; naturaleza y objeto de la filosofía de la religión; filosofía de la religión y racionalidad; acercamiento fenomenológico del hecho religioso; naturaleza y existencia de Dios; el problema del mal; relación entre religión y ciencia; relación entre religión y

ética; ¿quién nos creó?; ¿cuál es la verdadera naturaleza humana?; formas de entender el cielo, el infierno, los milagros y otros misterios; la enseñanza-aprendizaje de la filosofía de la religión; fundamentación psicológica de la filosofía de la religión; filosofía de la religión y pedagogía.

Generación de artículos desde representantes de la filosofía destacados en el tema central y sus implicaciones en la psicología, en la pedagogía o en otras disciplinas.

Fecha límite para la recepción de manuscritos: 15 de enero de 2017

Fecha de publicación de esta edición: enero de 2018

Sophia 25

Relación sujeto-objeto del conocimiento

Descriptor: El fenómeno del conocimiento; el sujeto y el objeto en las ciencias empíricas; el sujeto – objeto en las ciencias humanas; relación entre el observador y lo observado; sujeto-sociedad y educación; subjetivismo y objetivismo en la educación, realismo y educación; concepciones idealistas en la educación; gestión del conocimiento; el sujeto y el objeto en el proceso educativo.

Generación de artículos desde representantes de la filosofía destacados en el tema central y sus implicaciones en la psicología, en la pedagogía o en otras disciplinas.

Fecha límite para la recepción de manuscritos: 15 de julio de 2017

Fecha de publicación de esta edición: julio de 2018

Sophia 26

Filosofía de la biología y educación

Descriptor: Filosofía de la biología; fundamentos filosóficos de la biología; la interdisciplinariedad de la biología; enfoques y perspectivas de la biología del conocimiento; sociobiología; bioética; la reductibilidad de la biología; teoría del vitalismo; el determinismo biológico y el determinismo genético; teoría evolutiva; epistemología evolucionista; la biología en la práctica pedagógica; estrategias de enseñanza-aprendizaje de la biología.

Generación de artículos desde representantes de la filosofía destacados en el tema central y sus implicaciones en la psicología, en la pedagogía o en otras disciplinas.

Fecha límite para la recepción de manuscritos: 15 de enero de 2018

Fecha de publicación de esta edición: enero de 2019

Sophia 27

Ontología del lenguaje en la educación

Descriptor: Fundamentación filosófica de la ontología del lenguaje; los retos del aprendizaje transformacional en la educación; inteligencias,

aprendizaje transformacional e innovación disruptiva; fundamentos filosóficos del lenguaje; el sentido y el significado de la ontología del lenguaje; implicaciones de la ontología del lenguaje para la educación.

Generación de artículos desde representantes de la filosofía destacados en el tema central y sus implicaciones en la psicología, en la pedagogía o en otras disciplinas.

Fecha límite para la recepción de manuscritos: 15 de julio de 2018

Fecha de publicación de esta edición: julio de 2019

Sophia 28

Filosofía, tecnología e innovación en la educación

Descriptor: Filosofía de la tecnología; fundamentos filosóficos de la tecnología; filosofía de la innovación educativa; filosofía y teorías educativas para la sociedad red; innovación y tecnología educativa; pensamiento computacional; teorías pedagógicas del pensamiento computacional; de la conectividad al pensamiento crítico; experiencias pedagógicas de la tecnología; propuestas educativas innovadoras.

Generación de artículos desde representantes de la filosofía destacados en el tema central y sus implicaciones en la psicología, en la pedagogía o en otras disciplinas.

Fecha límite para la recepción de manuscritos: 15 de enero de 2019

Fecha de publicación de esta edición: enero de 2020

Sophia 29

El pensamiento complejo y las ciencias de la complejidad en la educación

Descriptor: Paradigmas de la complejidad y la transdisciplinariedad; epistemología del conocimiento y los aprendizajes desde la complejidad; comunidades de pensamiento complejo y aprendizaje transformacional; teorías de la complejidad; problema del método en el pensamiento complejo; aportes del pensamiento complejo para la educación; educación y pensamiento complejo; críticas al paradigma de la complejidad; el ser y la existencia en el paradigma de la complejidad.

Generación de artículos desde representantes de la filosofía destacados en el tema central y sus implicaciones en la psicología, en la pedagogía o en otras disciplinas.

Fecha límite para la recepción de manuscritos: 15 de julio de 2019

Fecha de publicación de esta edición: julio de 2020



Sophia 30

Filosofía de las ciencias cognitivas y educación

Descriptores: Filosofía y ciencia cognitiva; debate filosófico sobre las ciencias cognitivas; problemas y relaciones existentes entre mente y cuerpo; fundamentación filosófica de la cibernética, fundamentos epistemológicos de la teoría cognitivista; fundamentos filosóficos de la teoría conexionista; tendencias actuales de la ciencia cognitiva; teoría de la mente y ciencias cognitivas; psicología evolutiva y educación; relaciones entre ciencias cognitivas y ciencias de la educación; aportes de las ciencias cognitivas para la educación.

Generación de artículos desde representantes de la filosofía destacados en el tema central y sus implicaciones en la psicología, en la pedagogía o en otras disciplinas.

Fecha límite para la recepción de manuscritos: 15 de enero de 2020

Fecha de publicación de esta edición: enero de 2021

346



Sophia 31

El problema de la verdad en las ciencias y en la práctica pedagógica

Descriptores: Diversas concepciones de verdad en la historia de la filosofía y sus implicaciones en los procesos educativos; fundamentos filosóficos, psicológicos y pedagógicos de la verdad; verdad, hecho y ciencia; la verdad en las ciencias sociales; la verdad en las ciencias naturales; la verdad en las ciencias exactas; la verdad en las ciencias humanas; la verdad en las ciencias de la información y de la comunicación; nuevas tendencias, enfoques y perspectivas sobre la verdad; la verdad en la educación.

Generación de artículos desde representantes de la filosofía destacados en el tema central y sus implicaciones en la psicología, en la pedagogía o en otras disciplinas.

Fecha límite para la recepción de manuscritos: 15 de julio de 2020

Fecha de publicación de esta edición: julio de 2021

Sophia 32

Reflexión filosófica sobre la calidad integral en la educación

Descriptores: Filosofía de la calidad integral en la educación; fundamentos filosóficos, psicológicos y pedagógicos de la calidad; filosóficos de los modelos educativos integrales e inclusivos; bases filosóficas de las competencias complejas en la educación; la calidad y las competencias en la educación.

Generación de artículos desde representantes de la filosofía destacados en el tema central y sus implicaciones en la psicología, en la pedagogía o en otras disciplinas.

Fecha límite para la recepción de manuscritos: 15 de enero de 2021

Fecha de publicación de esta edición: enero de 2022

Sophia 33

Filosofía de la mente y educación

Descriptor: Efectos, causas de los estados mentales; fundamentación ontológica de la naturaleza de los estados mentales; respuestas monistas al problema mente-cuerpo; teorías sobre la filosofía de la mente; críticas a la filosofía de la mente; filosofía de la mente y la relación con otras ciencias; filosofía de la mente; fundamento de la actividad mental y de la conducta; relación filosofía de la mente con la psicología; filosofía de la mente y educación; el poder de la mente en la educación; estrategias pedagógicas para el desarrollo de la mente.

Generación de artículos desde representantes de la filosofía destacados en el tema central y sus implicaciones en la psicología, en la pedagogía o en otras disciplinas.

Fecha límite para la recepción de manuscritos: 15 de julio de 2021

Fecha de publicación de esta edición: julio de 2022

347



Sophia 34

Filosofía de la cultura y educación

Descriptor: Fundamentos filosóficos de la etnografía; bases filosóficas de las teorías culturales; aspectos fundamentales de la antropología cultural y social; evolución de la cultura; fundamentación filosófica del diálogo entre culturas; relaciones entre cultura y otras disciplinas; el dinamismo y la transformación intercultural; el quehacer de la filosofía en el diálogo de saberes; el pensamiento de la diversidad; la actividad humana y la cultura como categorías integradoras de saberes; ecosofía, cultura y transdisciplinariedad.

Generación de artículos desde representantes de la filosofía destacados en el tema central y sus implicaciones en la psicología, en la pedagogía o en otras disciplinas.

Fecha límite para la recepción de manuscritos: 15 de enero de 2022

Fecha de publicación de esta edición: enero de 2023

Sophia 35

Corrientes filosóficas y su incidencia en las orientaciones pedagógicas

Descriptor: La filosofía como base fundamental de las orientaciones pedagógicas. El idealismo base para la generación de orientaciones pedagógicas; el racionalismo fundamento del disciplinarismo educativo, el empirismo como sustento del realismo educativo; la ilustración como apoyo del iluminismo educativo; otras corrientes filosóficas como base de teorías u orientaciones pedagógicas a través de la historia; fundamentos filosóficos de las nuevas pedagogías, andragogías y tecnología del Siglo XXI; bases filosóficas del constructivismo y de otras teorías pedagógicas.

Generación de artículos desde representantes de la filosofía destacados en el tema central y sus implicaciones en la psicología, en la pedagogía o en otras disciplinas.

Fecha límite para la recepción de manuscritos: 15 de julio de 2022

Fecha de publicación de esta edición: julio de 2023

Sophia 36

Enfoque filosófico del aprendizaje como proceso cognitivo

Descriptor: Bases filosóficas del aprendizaje; el aprendizaje como proceso cognitivo; el aprendizaje como producto y como proceso del conocimiento; fundamento filosófico de las teorías del aprendizaje; fundamentos psicológicos y pedagógicos del aprendizaje; fundamentos filosóficos de las inteligencias múltiples y educación; inteligencia emocional y su incidencia en los procesos educativos; sentido y significado de los procesos cognitivos; memoria, pensamiento y lenguaje como principales procesos cognitivos del ser humano; procesos cognitivos y aprendizajes significativos.

Generación de artículos desde representantes de la filosofía destacados en el tema central y sus implicaciones en la psicología, en la pedagogía o en otras disciplinas.

Fecha límite para la recepción de manuscritos: 15 de enero de 2023

Fecha de publicación de esta edición: enero de 2024

Sophia 37

Filosofía de la física y educación

Descriptor: Reflexiones filosóficas acerca de la interpretación de la física; problemas de la filosofía de la física; aspectos filosóficos relevantes de las teorías de la física; la física de Aristóteles; la física de Descartes; la física de Newton; relaciones entre concepciones de la física en la historia de la filosofía; problema del sentido y de la verdad en la filosofía de la física; naturaleza e implicaciones de la termodinámica; epistemología y principios rectores de las teorías físicas; fundamentos filosóficos de la mecánica cuántica; aportes de Newton y Kant para la física contemporánea; implicaciones filosóficas de la teoría cuántica; implicaciones filosóficas de la física newtoniana; implicaciones filosóficas de la teoría de la relatividad; estrategias pedagógicas en la enseñanza-aprendizaje de la física; propuestas educativas para dinamizar la comprensión de la física.

Generación de artículos desde representantes de la filosofía destacados en el tema central y sus implicaciones en la psicología, en la pedagogía o en otras disciplinas.

Fecha límite para la recepción de manuscritos: 15 de julio de 2023

Fecha de publicación de esta edición: julio de 2024



Sophia 38

El método inductivo en las humanidades

Descriptor: La actividad científica y el método; el método entre la ciencia y la filosofía; el método inductivo en las ciencias sociales; los métodos en las humanidades; el método científico en la comprensión del dinamismo de las ciencias humanas, reflexiones filosóficas sobre los métodos de las ciencias formales; reflexiones filosóficas sobre los métodos de las ciencias fácticas; aplicaciones del método inductivo en la educación; utilidad del método inductivo para la psicología; propuestas pedagógicas de carácter inductivo en las ciencias humanas.

Generación de artículos desde representantes de la filosofía destacados en el tema central y sus implicaciones en la psicología, en la pedagogía o en otras disciplinas.

Fecha límite para la recepción de manuscritos: 15 de enero de 2024

Fecha de publicación de esta edición: enero de 2025

349



Sophia 39

Fundamentos filosóficos de la neurociencia y educación

Descriptor: fundamentos filosóficos de la neurociencia; epistemología de la neurociencia; aportes de la neurociencia aplicada a la educación; neurociencia y aprendizaje; neurociencia y educación; la neuroeducación; estrategias pedagógicas para aplicar la neurociencia en el aula; modelos mentales y educación; neurociencia computacional; la neurociencia cognitiva; neurociencias descriptivas; relaciones entre neurociencia y psicología; nuevas maneras de entender el cerebro y la conciencia; problemas de la neurociencia; mecanismos biológicos del aprendizaje; funciones de las neuronas en los procesos de aprendizaje; mente y cerebro en la neurociencia contemporánea; las neuronas sensorial, motora e interneurona en la educación.

Fecha límite para la recepción de manuscritos: 15 de julio de 2024

Fecha de publicación de esta edición: julio de 2025

Normas Editoriales de la Revista Sophia: Colección de Filosofía de la Educación

Las Normas Editoriales las puede encontrar en la sección Envíos, en el link: **Directrices para Autores**, situado en la siguiente dirección: http://revistas.ups.edu.ec/pdf/docs/Sop_Normas.pdf

Excepciones de publicación

Dependiendo de la relevancia y pertinencia del artículo, se considerarán como contribuciones especiales y ocasionalmente se publicarán:

1. Trabajos que superen la extensión manifestada
2. Trabajos que no se correspondan con el tema objeto de la reflexión para el número respectivo
3. Trabajos de traducción de obras que originalmente se encuentren en un idioma diferente al español y que todavía no hayan sido publicadas
4. Recensión o reseñas de textos recientes

350



Extensión y formato

Los trabajos tendrán una extensión de 15 a 20 páginas, en hojas A4, a espacio interlineal de 1,5 y en tipografía Times New Roman tamaño 12.

La mencionada extensión no incluye partes preliminares, notas al pie de página, bibliografía, cuadros, gráficas estadísticas y/o anexos, que irán al final de cada artículo.

El resumen estará conformado por un mínimo de 250 palabras y un máximo de 300 palabras.

El autor deberá identificar entre 5 y 6 palabras o conceptos clave que describan con claridad el contenido abordado en el artículo.

Instrucciones de envío de los manuscritos

Los interesados pueden enviar sus documentos a través de la **Plataforma OJS de la Revista:**

<http://revistas.ups.edu.ec/index.php/sophia/about/submissions#onlineSubmissions>
<http://revistas.ups.edu.ec/index.php/sophia/index>

Idiomas de los manuscritos

Se aceptan documentos en español, inglés y portugués.

**Información sobre la Revista Sophia: Colección de Filosofía de la Educación
Floralba del Rocío Aguilar-Gordón, Editora de la Revista/ Teléfono: 0995611513**
revista-sophia@ups.edu.ec
florocioag@gmail.com
faguilar@ups.edu.ec

ANNOUNCEMENTS 2016 - 2024

Sophia 22

Analytical philosophy and education

Descriptors: Problems about contemporary analytic philosophy; critiques and perspectives of analytic philosophy; incidences of analytic philosophy in educational processes; study of language and logical analysis of concepts; philosophy of language and education; nature, mean and significance of analytical philosophy; reflections on the major milestones about philosophy of language; teaching strategies - learning of analytic philosophy; psychological perspectives of analytic philosophy.

Producing articles from most important representatives of philosophy in central theme and its implications in psychology, pedagogy or other disciplines.

Deadline for receipt of manuscripts: August 15, 2016

Date of publication of this edition: January 2017

351



Sophia 23

Philosophical Foundations of sociology of education

Descriptors: philosophical theories of educational sociology; principles and problems about educational sociology; approaches and perspectives of educational sociology; contributions from philosophy to sociology of education; sociological budgets for education; relations between philosophy, sociology and education; contributions to the debate between philosophy and sociology of education.

Producing articles from most important representatives of philosophy in central theme and its implications in psychology, pedagogy or other disciplines.

Deadline for receipt of manuscripts: October 15, 2016

Date of publication of this edition: July 2017

Sophia 24

Philosophy of religion and education

Descriptors: Philosophical Reflections on religion; nature and purpose of philosophy of religion; philosophy of religion and rationality; phenomenological approach of religion; nature and existence of God; the problem of evil; relationship between religion and science; relationship between religion and ethics; ¿who created us?; ¿What is the true human nature?; ways of understanding heaven, hell, miracles and other mysteries; teaching and learning of

philosophy of religion; psychological foundation of the philosophy of religion; philosophy of religion and education.

Producing articles from representatives of the leading philosophy in central theme and its implications in psychology, pedagogy or other disciplines.

Deadline for receipt of manuscripts: January 15, 2017

Date of publication of this edition: January 2018

Sophia 25

Subject-object of knowledge

Descriptors: The phenomenon of knowledge; the subject and object in the empirical sciences; the subject - object in the human sciences; relationship between the observer and the observed; subject-society and education; subjectivism and objectivism in education, realism and education; idealist conceptions in education; knowledge management; the subject and object in the educational process.

Producing articles from representatives of the leading philosophy in central theme and its implications in psychology, pedagogy or other disciplines.

Deadline for receipt of manuscripts: July 15, 2017

Date of publication of this edition: July 2018

Sophia 26

Philosophy of biology and education

Descriptors: Philosophy of biology; philosophical foundations of biology; interdisciplinary of biology; approaches and perspectives of biology knowledge; sociobiology; bioethics; reducing biology; theory of vitalism; biological determinism and genetic determinism; evolutionary theory; evolutionary epistemology; biology in pedagogical practice; strategies teaching and learning of biology.

Producing articles from representatives of the leading philosophy in central theme and its implications in psychology, pedagogy or other disciplines.

Deadline for receipt of manuscripts: January 15, 2018

Date of publication of this edition: January 2019

Sophia 27

Ontology of language in education

Descriptors: Philosophical Foundations of ontology language; the challenges of transformational learning in education; intelligences, learning transformational and disruptive innovation; philosophical foundations of language; the meaning and significance of the ontology of language; implications of ontology language for education.

Producing articles from representatives of the leading philosophy in central theme and its implications in psychology, pedagogy or other disciplines.

Deadline for receipt of manuscripts: July 15, 2018

Date of publication of this edition: July 2019

Sophia 28

Philosophy, technology and innovation in education

Descriptors: Philosophy of technology; philosophical foundations of technology; philosophy of educational innovation; philosophy and educational theories to the network society; innovation and educational technology; computational thinking; pedagogical theories of computational thinking; connectivity to critical thinking; educational experiences of technology; innovative educational proposals.

Producing articles from representatives of the leading philosophy in central theme and its implications in psychology, pedagogy or other disciplines.

Deadline for receipt of manuscripts: January 15, 2019

Date of publication of this edition: January 2020

353



Sophia 29

Complex thinking and complexity science in education

Descriptors: Paradigms of complexity and transdisciplinary; epistemology of knowledge and learning from the complexity; communities and transformational learning complex thinking; theories of complexity; problem of method in complex thinking; contributions of the complex thought for education; education and complex thinking; criticism of the paradigm of complexity; being and existence in the paradigm of complexity.

Producing articles from representatives of the leading philosophy in central theme and its implications in psychology, pedagogy or other disciplines.

Deadline for receipt of manuscripts: July 15, 2019

Date of publication of this edition: July 2020

Sophia 30

Philosophy of cognitive science and education

Descriptors: Philosophy and cognitive science; philosophical discuss on cognitive sciences; problems and relationships between mind and body; philosophical foundation of cybernetics, epistemological foundations of cognitive theory; philosophical foundations of connectionist theory; current trends in cognitive science; theory of mind and cognitive sciences; evolutionary psychology and education; relations between cognitive sciences and education; contributions of cognitive science to education.

Producing articles from representatives of the leading philosophy in central theme and its implications in psychology, pedagogy or other disciplines.

Deadline for receipt of manuscripts: January 15, 2020

Date of publication of this edition: January 2021

Sophia 31

The problem of truth in science and in pedagogical practice

Descriptors: Different conceptions of truth in the history of philosophy and its implications in education; philosophical, psychological and pedagogical foundations of truth; truth, fact and science; the truth in the social sciences; the truth in the natural sciences; the truth in the exact sciences; the truth in the human sciences; the truth in the sciences of information and communication; new trends, approaches and perspectives on the truth; the truth in education.

Producing articles from representatives of the leading philosophy in central theme and its implications in psychology, pedagogy or other disciplines.

Deadline for receipt of manuscripts: July 15, 2020

Date of publication of this edition: July 2021

Sophia 32

Philosophical reflection on the overall quality in education

Descriptors: Philosophy of total quality in education; philosophical, psychological and pedagogical foundations of quality; philosophy of comprehensive and inclusive educational models; philosophical bases of complex skills in education; quality and competence in education.

Producing articles from representatives of the leading philosophy in central theme and its implications in psychology, pedagogy or other disciplines.

Deadline for receipt of manuscripts: January 15, 2021

Date of publication of this edition: January 2022

Sophia 33

Philosophy of mind and education

Descriptors: Effects, causes of mental states; ontological foundation of the nature of mental states; monistic answers to the mind-body problem; theories on the philosophy of mind; criticism of the philosophy of mind; philosophy of mind and the relationship with other sciences; philosophy of mind; basis of mental activity and behavior; relationship philosophy of mind with psychology; philosophy of mind and education; the power of the mind in education; pedagogical development strategies of mind.

Producing articles from representatives of the leading philosophy in central theme and its implications in psychology, pedagogy or other disciplines.

Deadline for receipt of manuscripts: July 15, 2021

Date of publication of this edition: July 2022

Sophia 34

Philosophy of culture and education

Descriptors: Philosophical Foundations of ethnography; philosophical foundations of cultural theories; fundamental aspects of cultural and social anthropology; evolution of culture; philosophical foundation of dialogue between cultures; relations between culture and other disciplines; dynamism and intercultural transformation; the task of philosophy in the dialogue of knowledge; the thought of diversity; human activity and culture as inclusive categories of knowledge; ecosophy, culture and transdisciplinary.

Producing articles from representatives of the leading philosophy in central theme and its implications in psychology, pedagogy or other disciplines.

Deadline for receipt of manuscripts: January 15, 2022

Date of publication of this edition: January 2023

355



Sophia 35

Philosophical currents and their impact on teaching guidelines

Descriptors: Philosophy as fundamental basis of the teaching guidelines. The basis for generating idealism teaching guidelines; rationalism foundation of educational disciplinary, empiricism and maintenance of educational realism; illustration to support the educational enlightenment; other philosophical basis of theories or learning paths through history; philosophical foundations of new pedagogies, andragogy and technology of the XXI Century; philosophical foundations of constructivism and other pedagogical theories.

Producing articles from representatives of the leading philosophy in central theme and its implications in psychology, pedagogy or other disciplines.

Deadline for receipt of manuscripts: July 15, 2022

Date of publication of this edition: July 2023

Sophia 36

Philosophical approach to learning and cognitive process

Descriptors: Philosophical foundations of learning; learning as a cognitive process; learning as product and process knowledge; philosophical foundation of learning theories; psychological and pedagogical foundations of learning; philosophical foundations of multiple intelligences and education; emotional intelligence and its impact on educational processes; meaning and significance of cognitive processes; memory, thinking and language as major human cognitive processes; cognitive processes and significant learning.

Producing articles from representatives of the leading philosophy in central theme and its implications in psychology, pedagogy or other disciplines.

Deadline for receipt of manuscripts: January 15, 2023

Date of publication of this edition: January 2024

Sophia 37

Philosophy of physics and education

Descriptors: Philosophical Reflections on the interpretation of physics; problems of philosophy of physics; relevant philosophical aspects of physics theories; Aristotle's physics; Descartes physics; Newton's physics; relationships between concepts of physics in the history of philosophy; problem of meaning and truth in the philosophy of physics; nature and implications of thermodynamics; epistemology and guiding principles of physical theories; philosophical foundations of quantum mechanics; Newton and Kant contributions to contemporary physics; philosophical implications of quantum theory; philosophical implications of Newtonian physics; philosophical implications of the theory of relativity; teaching strategies in teaching and learning of physics; educational proposals to boost the understanding of physics.

Producing articles from representatives of the leading philosophy in central theme and its implications in psychology, pedagogy or other disciplines.

Deadline for receipt of manuscripts: July 15, 2023

Date of publication of this edition: July 2024

356



Sophia 38

The inductive method in the humanities

Descriptors: Scientific activity and method; the method between science and philosophy; the inductive method in the social sciences; methods in the humanities; the scientific method in understanding the dynamics of the human sciences, philosophical reflections on methods of formal sciences; philosophical reflections on methods of factual sciences; applications of inductive method in education; usefulness of the inductive method for psychology; pedagogical proposals inductive nature in the human sciences.

Producing articles from representatives of the leading philosophy in central theme and its implications in psychology, pedagogy or other disciplines.

Deadline for receipt of manuscripts: January 15, 2024

Date of publication of this edition: January 2025

Sophia 39

Philosophical foundations of neuroscience and education

Descriptors: philosophical foundations of neuroscience; epistemology of neuroscience; contributions of neuroscience applied to education; neuroscience and learning; neuroscience and education; the neuroeducación; teaching strategies for applying neuroscience in the classroom; mental models and education; computational neuroscience; cognitive neuroscience; descriptive neurosciences; relations between neuroscience and psychology; new ways of understanding the brain and consciousness; neuroscience problems; biological mechanisms of learning; functions of neurons in the learning process; mind

and brain in contemporary neuroscience; the sensory, motor neurons and interneurons in education.

Deadline for receipt of manuscripts: July 15, 2024

Date of publication of this edition: July 2025



Sophia Publishing Standards Magazine: Collection of Philosophy of Education

Editorial Guidelines can be found on the Shipping section, in the link: Guidelines for Authors, located at the following address:
http://revistas.ups.edu.ec/pdf/docs/Sop_Normas.pdf

Exceptions publishing

Depending on the importance and relevance of the article, they are considered as special contributions and occasionally published:

1. Work exceeding manifested extension
2. Work not correspond to the subject of reflection for the respective number
3. Work of translation of works originally found in a different Spanish language and still not have been published
4. Reviews of recent texts

358



Length and format

The work will have a length of 15 to 20 pages, A4 sheets, a 1.5 line spacing and font Times New Roman size 12.

Said extension doesn't include preliminary parts, notes, bibliography, tables, statistical graphs and / or attachments, which will be at the end of each article.

The summary will consist of a minimum of 250 words and a maximum of 300 words.

The author must identify between 5 and 6 key words or concepts that clearly describe the content addressed in the article.

Shipping instructions manuscripts

Those interested can send their documents through OJS Platform Magazine:

<http://revistas.ups.edu.ec/index.php/sophia/about/submissions#onlineSubmissions>
<http://revistas.ups.edu.ec/index.php/sophia/index>

Languages of manuscripts

Documents in Spanish, English and Portuguese take

Information to Sophia Magazine: Collection of Philosophy of Education

Floralba del Rocio Aguilar-Gordon, Editor of the Journal

Phone: 0995611513

revista-sophia@ups.edu.ec

florocioag@gmail.com

faguilar@ups.edu.ec