

Poder «decir» como emancipación educativa

Eduardo Gabriel Molino
Instituto "Alicia M. de Justo"
eduardomolino@educ.ar

Resumen:

En esta comunicación se parte de considerar la comprensión humana como un proceso lingüístico, abordando el lugar del lenguaje desde categorías de la hermenéutica filosófica de H-G. Gadamer y P. Ricœur. Se analiza el lugar relevante que compete a la Escuela en el desarrollo de las competencias discursivas necesarias para transitar el itinerario humano. Se aborda analíticamente el paso de un uso del lenguaje meramente repetitivo para llegar a desarrollar la capacidad de «decir lo no dicho», esto es expresar la propia experiencia del mundo, dando razones para afirmar que esta es una vía capaz de estimular personas emancipadas.

Palabras clave: educación, hermenéutica, lenguaje, Escuela, emancipación.

Resumo:

Esta comunicação parte de considerar a compreensão humana como um processo linguístico, abordando o lugar da linguagem a partir de categorias da hermenêutica filosófica de H-G. Gadamer e P. Ricœur. Analisa-se o lugar relevante para a Escola no desenvolvimento das competências discursivas necessárias para percorrer o itinerário humano. Abordando analiticamente a etapa de um uso meramente repetitivo da linguagem para desenvolver a capacidade de "dizer o não dito", trata-se de expressar a própria experiência de mundo, dando motivos para afirmar que esta é uma forma capaz de estimular pessoas emancipadas.

Palavras chave: educação, hermenêutica, linguagem, Escola, emancipação

Abstract:

We considering the human understanding as a linguistic process, assuming the place of language from categories of philosophical hermeneutics from H-G. Gadamer and P. Ricœur. We analysed the relevant place for the School in the development of the discursive competencies necessary to travel the human itinerary. We consider to the repetitive use of language to get to develop the ability to "say the unsaid", this is to express one's own experience of the world, giving reasons to affirm that this is a way capable of stimulating emancipated people.

Keywords: education, hermeneutics, language, School, emancipation

Introducción

En este trabajo se parte de dos supuestos. Por una parte, asumir que el problema de los significados y la elaboración de sentido, es algo concomitante con los procesos educativos y, por otra parte, considerar que el lugar que ocupa el lenguaje en la vida humana, es constitutivo y fundamental, siendo, la práctica del lenguaje algo que entraña a la dinámica educacional. De hecho, puede afirmarse que todo el acontecer educativo gira en torno al ejercicio del lenguaje. Para abordar estos problemas y motivaciones, se han de asumir en este trabajo, categorías de la hermenéutica filosófica, a partir de los aportes de Hans-Georg Gadamer (1900-2002) y Paul Ricœur (1913-2005).

El punto de partida en este análisis, requiere retomar el lugar común desde donde se puede afirmar que es constitutivo de la realidad humana la capacidad lingüística. Tan propio es el uso del lenguaje en la vida cotidiana que, los hablantes no suelen poner la atención sobre ello. En particular en el escenario educativo y desde la Pedagogía, sigue siendo necesario retomar estas consideraciones para poder indagar en los fundamentos de la tarea formativa.

Si se considera la capacidad relacional de una persona con su entorno, ya sea con el mundo físico, con otras personas e, incluso, con el campo de las ideas y los conceptos; no se puede eludir el vínculo que estas capacidades tienen con el uso del lenguaje. “En todo nuestro pensar y conocer, estamos ya desde siempre sostenidos por la interpretación lingüística del mundo, cuya asimilación se llama crecimiento, crianza. En este sentido el lenguaje es la verdadera huella de nuestra finitud. Siempre nos sobrepasa.” (Gadamer, 1998c, p. 149)

Entre los procesos formativos básicos que la Escuela se propone estimular, se encuentra el desarrollo de esa «capacidad relacional» que cada uno necesita establecer entre sí mismo y el entorno en su conjunto. Se trata de considerar ese inaccesible mundo interior que caracteriza la vida de cada uno en particular y que interactúa -quizá es preferible decir: se relaciona- con lo que acontece a su alrededor exclusivamente a través del lenguaje. Esto se desarrolla en una doble afectación, por una parte, «recibimos el mundo» -nos abrimos a él- a través del lenguaje. Por otro lado, la interioridad puede brindarse a otros recurriendo a la misma vía. Lo cierto es que “sólo podemos pensar dentro del lenguaje, y esta inserción de nuestro pensamiento en el lenguaje es el enigma más profundo que el lenguaje propone al pensamiento.” (Gadamer, 1998c, p. 147)



La comprensión humana como proceso lingüístico

El hablar es un rasgo humano, connota el modo humano de ser. El problema del lenguaje se puede asumir bajo un abordaje estructural, considerando aquello que se articula al hablar, sus componentes, las relaciones entre ellos, llegando hasta las piezas constitutivas que configuran una frase, una oración. También se puede abordar el lenguaje desde una dimensión semántica, aquí en lugar de «analizar» el texto (en vez de ir a lo pequeño y constitutivo) lo que interesa es abordar el discurso en su totalidad, planteando el problema del sentido, preguntándose qué es lo que allí se está queriendo decir (Ricœur, 2006).

Hay un tercer elemento importante, que es relevante señalar. Al hablar, siempre se «habla de algo». Con esto se alude al aspecto referencial del lenguaje. Lo cierto es que:

El discurso no tiene sólo una clase de referencia, sino dos: se remite a una realidad extralingüística, digamos el mundo o un mundo, pero se refiere igualmente a su propio locutor, por medio de procesos específicos que no funcionan sino en la frase; por tanto, en el discurso: así, los pronombres personales, los tiempos verbales, los demostrativos, etc. De esta manera, el lenguaje es a la vez una referencia a la realidad y una auto-referencia. (Ricœur, 1988, p. 30)

La comprensión humana forma parte del campo de interés para la pedagogía y es foco de atención de la labor escolar. Aquí, este proceso propio del modo de ser humano, se ha de abordar bajo las connotaciones de un proceso lingüístico.

Para comenzar ese análisis es importante distinguir dos matices. En el hablar hay un «acontecer» del discurso. El hablar siempre es «en presente». Por su parte, en un texto el discurso queda «fijado». Cuando aquí se alude a los procesos lingüísticos, se los puede considerar bajo cualquiera de estos dos aspectos, en el dinamismo del acontecimiento y en la fijación del texto. Esto implica, además, tener presente que: “Todo discurso (...) es efectuado como acontecimiento; pero todo discurso es comprendido como significación.” (Ricœur, 1988, p. 29)

En el marco de los aportes de Ferdinand Saussure (1857-1913) se ha de distinguir entre el «lenguaje» y el «habla». Este último -el habla-, requiere de aquel -el lenguaje- que oficia principalmente como un código. El lenguaje articulado en el habla, es capaz de alcanzar



significado y se encuentra situado en el marco de las contingencias y el contexto donde tiene lugar. El habla se despliega discursivamente, tanto en la oralidad como en la textualidad. Interesa aquí advertir que, en una perspectiva general, “el «discurso» es el acontecimiento del «lenguaje»” (Ricœur, 2006, p. 23). La vida misma posee el dinamismo del «acontecer». Esto lleva a discriminar que, por su parte, la disponibilidad lingüística entendida como un bagaje de nociones y conceptos que constituyen la estructura cognitiva -o la preestructura de la comprensión en términos heideggerianos- es una de las dotaciones que una persona necesita desarrollar; pero al mismo tiempo, es necesario poder articular discursivamente los términos para construir expresiones significantes. Esto último puede advertirse en su manifestación como un acontecimiento, en cierto punto, enigmático que caracteriza la locuacidad humana.

Siguiendo las consideraciones de H-G. Gadamer, sobre el lenguaje, se puede leer:

¿Qué es, pues, lo suyo? Creo que cabe distinguir aquí tres elementos. (...) El primero es el auto-olvido esencial que corresponde al lenguaje. Su propia estructura, gramática, sintaxis, etc., todo lo que tematiza la ciencia, queda inconsciente para el lenguaje vivo. (...) Cuanto más vivo es un acto lingüístico es menos consciente de sí mismo. (...) su verdadero sentido consiste en algo dicho en él y que constituye el mundo común en el que vivimos y al que pertenece también toda la gran cadena de la tradición que llega a nosotros desde la literatura de las lenguas extranjeras muertas o vivas. El verdadero ser del lenguaje es aquello en que nos sumergimos al oírlo: lo dicho. (...) Un segundo rasgo esencial del ser del lenguaje es, a mi juicio, la ausencia del yo (...) Hablar es hablar a alguien. La palabra ha de ser palabra pertinente, pero esto no significa sólo que yo me represente a mí mismo lo dicho, sino que se lo haga ver al interlocutor. (...) En este sentido el habla no pertenece a la esfera del yo, sino a la esfera del nosotros. (...) La realidad del habla consiste en el diálogo. (...) la forma efectiva del diálogo se puede describir partiendo del juego. (...) el juego es en realidad un proceso dinámico que engloba al sujeto o sujetos que juegan. (...) el tercer elemento que yo llamaría la universalidad del lenguaje. (Gadamer, 1998c, pp. 150-152)

De lo que se ha venido considerando hasta aquí, puede advertirse que es por medio del lenguaje que cada persona se encuentra frente a la posibilidad de «decir» algo. Este tema se desarrolla más abajo, sin embargo, se quiere comenzar a señalar aquí mismo el lugar que concierne a la capacidad lingüística y la connotación relacional y dialogal que esta posibilita.



Otra característica importante del lenguaje es que “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.” (Gadamer, 1999, p. 561). Esta afirmación lleva el tratamiento del tema hasta el umbral de las consideraciones ontológicas. Y, en este sentido, ya se ha señalado que, efectivamente, se trata de una realidad constitutiva del mismo ser humano.

Por otra parte es oportuno advertir que el lenguaje se recibe, lo que conlleva un proceso de gradual apropiación, donde la familia, la escuela, toda la vida social, oferta, regala, el lenguaje. De este modo las personas se van dotando del mismo, en particular en la infancia, la juventud y, prácticamente, a lo largo de toda la vida. El lenguaje se recibe a través de múltiples narraciones heredadas. Se puede decir que hay un despliegue narrativo del lenguaje. (Ricoeur, 2009).

“El hablar presupone el uso de las palabras previas con un significado general, es que hay un proceso continuado de formación de los conceptos a través del cual se desarrolla la vida misma de los significados del lenguaje” (Gadamer, 1999, p. 514)

Ahora bien, el lenguaje entonces es «recibido», pero también es «ofrecido» y, bajo esta segunda modalidad, es que cada persona puede referir al mundo y también referir a sí mismo, desplegándose de este modo la propia «identidad narrativa» (Ricoeur, 2009)

Para Gadamer, el lenguaje no solamente posibilita referir al mundo, sino que configura una «acepción de mundo». Esa referencia solamente es viable, a partir de la dotación lingüística que el hablante dispone.

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 (...) La ocasionalidad del hablar humano no es una imperfección eventual de su capacidad expresiva, sino más bien expresión lógica de la virtualidad viva del hablar, que sin poder decirlo enteramente pone en juego, sin embargo, todo un conjunto de sentido (Gadamer, 1999, p. 549)

Si se tomara por caso una fotografía del planeta Tierra tomada desde el espacio y se la comparara con un globo terráqueo, se podría poner, a modo de ejemplo, que este segundo se presenta como nuestra acepción acerca del planeta que habitamos. Esto permite incluso advertir que lo que se está proponiendo vale para diversos lenguajes, incluidos los de tenor plástico, corporal, musical, entre otros. En este trabajo el foco está puesto sobre la textualidad y la

oralidad, sin embargo, a través de múltiples formas de lenguaje, cada persona dispone de su acepción de mundo.

Las competencias discursivas en el transcurso del itinerario humano

Últimamente diversas disciplinas intentan buscar explicaciones en torno a las maneras complejas en que el cerebro es capaz de articular el lenguaje. Más allá del modelo científico que se pudiera proponer para tal explicación, desde la perspectiva hermenéutica, interesa poner la atención en el modo humano de «comprender» que se articula en este acontecer.

Todo discurso encierra, al menos, dos extremos que lo constituye. Por una parte se advierte la complejidad de la enunciación y, por otra, la dificultosa recepción. En ellos hay uno -o más- sujetos que se relacionan; y lo hacen a través de la articulación de la palabra. Aquí interesa enfatizar que el discurso es un «logro expresivo», esto significa que poder «decir» conlleva una intencionalidad, un propósito, un trabajo y hasta un esfuerzo.

En este punto, Ricœur (1999) enfatiza que:

no son los enunciados los que refieren, sino los hablantes los que hacen referencia: tampoco son los enunciados los que tienen un sentido o significan, sino que son los locutores los que quieren decir esto o aquello, los que entienden una expresión en tal o cual sentido (p. 21)

Cada vez que se dice algo, hay un «acerca de qué» se está hablando, es aquello a lo que se está haciendo referencia. Esto implica que, además de los procesos de enunciación y recepción intercambiados entre los interlocutores, está aquello acerca de lo que se refiere.

Ahora bien, aquello sobre lo que se refiere el discurso es «algo» en sí mismo; la dificultad se encuentra en el modo de poder referir a ello. Esto implica que, al considerar la capacidad de enunciar un discurso, más que al proceso -ciertamente complejo- de hilvanar adecuadamente los términos, se está haciendo alusión a la posibilidad del mismo para lograr expresar un sentido. Alcanzar esto manifiesta la dimensión comprensiva de la actividad humana. En otros trabajos se han estudiado los factores que posibilitan estos procesos de comprensión en la perspectiva de la hermenéutica filosófica, que no resulta oportuno retomar aquí. (p.e. Molino, 2017)

Cuando una persona se refiere al mundo circundante, necesariamente lo hace a partir de sus precomprensiones y sus perspectivas propias. En este sentido, siguiendo a Gadamer, esta aportación es imprescindible para que, aquello sobre lo que se está refiriendo «pueda ser dicho».



Este «decir», requiere un esfuerzo, un trabajo, una articulación de múltiples relaciones conceptuales. Esto ocurre tanto en los procesos de pensamiento, en la intimidad personal, como en la elaboración que se encuentra dirigida a otro. En este sentido, el «decir» hace posible algún interlocutor.

El diálogo solamente es viable cuando entre los hablantes hay elementos en común. Por ejemplo, el «código» a través del cual se articula el «habla» ha de ser compartido entre los interlocutores. Este marco común lo ofrece la cultura, con las múltiples tradiciones que la constituyen.

La escolaridad es un ámbito que ha de privilegiar la integración de las personas en el dinamismo cultural. En este sentido ha de ofrecer la riqueza conceptual que, mediada lingüísticamente, hace posible «decir», en diálogo con otros, el mundo en común. Los múltiples componentes del currículum suman su aporte en este sentido, en particular implicando a las jóvenes generaciones con el patrimonio cultural del lugar. Justamente el lenguaje constituye uno de los bienes culturales más relevantes.

Esta posibilidad de decir, entre interlocutores que se entiendan, para lo cual necesitan compartir una cultura en común, es ejercitada en la Escuela proponiendo «decir lo que ya se ha dicho». Este es, como un entrenamiento, destinado a adquirir el lenguaje, con el fin de apropiarse de los conceptos y las nociones. Es un largo itinerario personal de inmersión en el marco cultural del que se forma parte. Entonces, «diciendo lo ya dicho» las personas se van apropiando y ejercitando en la práctica del «decir».

Este ejercicio de «transmisión cultural» tiene lugar de variados modos y mediado por distintos recursos. Sin embargo, un lugar preponderante ocupa la conversación con los pares y, también, con los «dis-pares» ya sea por la edad u otros elementos distintivos. (Molino, 2017, p. 89)

Pero ¿qué posibilidades hay de «decir lo no dicho»? Como se ha señalado, el ejercicio escolar se basa en «decir lo que ya se ha dicho».

Poder decir

Con suerte, la escolaridad provee un bagaje cultural, nutrido con un buen número de conceptos y nociones, también estimula habilidades lingüísticas y expresivas –que permiten referir al mundo-, además, en el encuentro interpersonal se da el ejercicio social y la práctica comunicativa. Pero lo habitual es «replicar» lo escuchado, lo aprendido (lo que se sabe hacer)



y, resulta algo común hacerse eco de lo circulante en las redes sociales y en los medios de difusión masivos.

Es lo anterior, un camino apropiado, natural, habitual para ejercitar el «decir», diciendo lo dicho. Pero ¿cómo «decir lo no dicho»? En otros términos, lo que se está proponiendo es la posibilidad de poder «decir lo propio». Porque no es lo mismo referir a lo que otros también aluden, que «decir lo propio».

Dar este paso requiere, por una parte, una apropiación intensiva y cierto dominio del lenguaje, disponer de vocabulario al cual recurrir para la propia expresión, para poder referir así al mundo de muchas maneras. También implica problematizar las posibilidades del decir, advirtiendo la complejidad del proceso expresivo, ya que no todas ellas son igualmente relevantes. Y en tercer lugar considerar, con ayuda de categorías hermenéuticas, lo dificultoso que resulta la recepción discursiva, considerando los problemas inherentes a la comprensión e interpretación.

Una consideración adicional acerca de la referencialidad ya aludida más arriba. Cuando se procura decir –en particular «lo propio»–, se está dirigiendo la palabra a alguien, y esto requiere poder vincular lo común con lo particular, para que efectivamente eso «propio, singular» pueda ser interpretado, comprendido por el interlocutor.

En este punto, es importante detenerse a advertir que, como propone Paul Ricœur, la «experiencia» del mundo es algo absolutamente único y singular, al punto en que ella es radicalmente incomunicable. Esto es algo que cada persona vive en absoluta soledad y que como experiencia en sí no es posible comunicar. Lo que se comparte y comunica es la interpretación de la experiencia, las significaciones que se le pueden asignar y, eventualmente, el sentido que ella genera. (Ricœur, 2006)

Entonces «poder decir lo propio» es de alguna manera «decir lo no dicho» porque se trata de algo único que refiere a la interpretación, la significación de una experiencia del mundo que solamente se vive en primera persona. Lo que muchas veces ocurre es que lo que se comparte son lugares comunes, entonces se «dice lo ya dicho». Aquí lo que se está proponiendo es el gran desafío con el que se encuentra la Escuela de poder ayudar a los jóvenes a «decir lo propio».

Consideraciones finales

A la Escuela le compete la gran responsabilidad de dotar de capacidades lingüísticas a los estudiantes. Probablemente este es el punto de mayor importancia que le atañe a la escolaridad básica. Desde la lengua materna hasta la matemática, incluyendo los lenguajes formales, los lenguajes plásticos, corporales, etc.

Como se ha tematizado más arriba, es por medio del lenguaje que se adquiere una acepción de mundo y se posibilita la vida social. Si las niñas, niños y jóvenes no logran desarrollar las capacidades comunicativas básicas, un dominio adecuado de su lengua materna y de otros lenguajes relevantes, ciertamente están perdiendo potencialidad de desarrollo personal y de inserción y relación con otros.

Por ello se ha señalado que, en el transcurso de la vida escolar, hay un «ejercicio» de recepción y apropiación del acervo cultural, para lo cual la práctica del lenguaje –el «decir lo dicho»– puede resultar un ejercicio oportuno.

En buena parte de la literatura actual, en particular en el marco de las denominadas «pedagogías críticas» se lee acerca de la emancipación educativa. Lo habitual es encontrar allí propuestas que tienden a enfatizar los procesos formativos que doten a las personas de autonomía frente a diversas presiones del entorno social, político, económico, cultural, etc.

En esta comunicación interesa abordar el problema de la «emancipación» bajo perspectivas sugeridas por la hermenéutica filosófica. En las sociedades cada vez más complejas del siglo XXI, una puerta de acceso para los procesos emancipatorios tiene que ver, sin duda, con la educación. Pero aquí se ha puesto la atención en que, desde un lugar muy primario, las posibilidades de desarrollo pleno de cada persona pasan por la facultad de expresión y de interpretación. Por ello es muy importante posibilitar una verdadera inmersión en el mundo del lenguaje que, por otra parte, constituye uno de los rasgos distintivos de lo humano (ver Molino, 2018).

Pero se trata de estimular a las personas para que puedan «decir» su percepción del mundo, sin limitarse a «decir lo dicho». En el caso en que las personas puedan «decir lo no dicho», esto es «decir lo propio», se puede considerar un auténtico proceso de emancipación, que es capaz de obrar como puerta de entrada para horizontes más amplios. La Escuela está ayudando a que una persona se emancipe cuando ella sea capaz de decir lo no dicho, de expresar «su» experiencia del mundo.

La simple locuacidad (esto es, «decir lo dicho») solo evidencia un estadio de apropiación que, en muchos casos, no es más que mera repetición. Si la escuela se queda en formar personas simplemente locuaces, en verdad no estará formando personas emancipadas.

Obras consultadas

Gadamer, H-G. (1998a). *Arte y verdad de la palabra*. Barcelona: Paidós.

Gadamer, H-G. (1998b). *El giro hermenéutico*. Madrid Cátedra.

Gadamer, H-G. (1998c). *Verdad y método II*. Salamanca: Sígueme.

Gadamer, H-G. (1999). *Verdad y Método*. Salamanca: Sígueme.

Gadamer, H-G. (2000). *La educación es educarse*. Barcelona: Paidós.

Molino, E. (2017). *Significatividad, sentido y educación. Fundamentos filosóficos para la educación*. En: <https://www.academia.edu/35258226>

Molino, E. (2018). *Significatividad, sentido y educación 2. Competencias semánticas*. En: <https://www.academia.edu/38553911>

Ricœur, P. (1977). *La metáfora viva*. Buenos Aires: La Aurora.

Ricœur, P. (1988). *Hermenéutica y acción: de la hermenéutica del texto a la hermenéutica de la acción*. Buenos Aires: Docencia.

Ricœur, P. (1999). *Sí mismo como otro*. Madrid: Siglo Veintiuno.

Ricœur, P. (2006). *Teoría de la interpretación: discurso y excedente de sentido*. México: Siglo Veintiuno Editores.

Ricœur, Paul. (2009). *Educación y política: de la historia personal a la comunión de libertades*. Buenos Aires: Prometeo.