



Giro Lingüístico hacia la paz

Linguistic Turn to peace

Retorno lingüístico para a paz

Olga Yolanda Rojas Torres

Olga Yolanda Rojas Torres ¹

1. Profesora de Pedagogía de los lenguajes en la Universidad Nacional de Colombia; candidata a doctora en Semiótica por la Universidad de Córdoba, Argentina. Magíster en Educación de la Universidad Externado de Colombia; correo electrónico: oyrojast@unal.edu.co

Fecha de recepción: 26 de febrero de 2016 / Fecha de aceptación: 16 de septiembre de 2016

Resumen

En este artículo se insiste en la pertinencia de hacer el giro lingüístico en la enseñanza de la lengua española. La razón para optar por esta perspectiva es que, ubicados en el estudio del habla coloquial en oposición a la lengua ideal, podemos construir tejidos sociales más comprensivos. Con este propósito se explica el concepto de Giro Lingüístico, se reflexiona sobre la paz en tanto comunicación, y se aportan cinco ejemplos de proyectos de aula diseñados por estudiantes de español del Departamento de lingüística de la Universidad Nacional de Colombia.

Palabras clave: *Giro Lingüístico, proyecto de aula, comunicación, español, enseñanza-aprendizaje.*

Summary

This essay stresses the relevance of making the linguistic turn in teaching the Spanish language. The reason for choosing this perspective is because once we study colloquial speech, as opposed to the ideal language, we can build more comprehensive social relations. On this purpose we present the concept of linguistic turn, also the idea of peace as related to communication, and five examples of school classroom projects, which were designed by students of Spanish at the Universidad Nacional de Colombia.

Keywords: *Linguistic turn, classroom project, communication, Spanish, teaching-learning.*

Resumo

Este ensaio salienta a importância de fazer a virada linguística no ensino da língua espanhola. A razão para a escolha desta perspectiva situa-se na hipótese de que o estudo da fala coloquial, em oposição à linguagem ideal, pode construir tecido social abrangente. Para este efeito se explica o conceito de virada linguística, além disso se reflete sobre a paz tanto em quanto comunicação, e se apresentam cinco exemplos de projetos de aula concebidos por estudantes do departamento de linguística na Universidade Nacional da Colômbia.

Palavras chave: *Virada linguística, projeto de aula, comunicação, Espanhol, ensino-aprendizagem.*

La paz nace en nuestras voces. En las escuelas colombianas la asignatura de Español puede proponerse el objetivo de estudiar el habla ordinaria sobre el supuesto de que la convivencia mejora si reflexionamos sobre el efecto de sentido producido por el uso de la lengua. Otro escenario, el que aún se privilegia en las aulas, presenta al español como lengua ideal. Esta opción se toma para mantener a la asignatura concentrada en conocimientos lingüísticos confiables y comprobados; pero no abriga la convivencia en su centro. Retomaremos en este ensayo la discusión del Giro Lingüístico sobre la verdad en la lengua ideal, y los efectos de sentido en el habla cotidiana. Con este propósito, ahondaremos en algunos presupuestos que dan forma a estas dos posturas; además, aportaremos, sucintamente, algunas pautas centrales en las propuestas de proyecto pedagógico que están realizando los estudiantes de la carrera de Español y filología clásica de la Universidad Nacional, junto con alumnos de Lingüística y de otras disciplinas interesados en la educación.

Describir el habla, comprendernos

Preguntémosnos, junto a los filósofos del lenguaje Wittgenstein, Austin y Searl, o al hermeneuta Rorty, entre otros, si “lo real” habita la palabra, es decir, si decimos la verdad o si, en cambio, producimos efectos de sentido. Aunque claro, ¿para qué plantearnos preguntas filosóficas o hermenéuticas si necesitamos pensar la práctica en el aula? Está bien. Entonces, como docentes, preguntémosnos si podemos y debemos estudiar la lengua ideal o el habla ordinaria con nuestros estudiantes. ¿Qué ganamos con esta pregunta? Ganamos una necesidad: la necesidad de tomar posición; y la posición que optemos no es puramente filosófica, es también de convivencia.

Esto quiere decir que si optamos por enseñar a nuestros 40 o cientos de estudiantes que la lengua contiene y expresa una verdad delimitada, o que la grafía es una impresión exacta de nuestras ideas, estaremos diciéndoles simultáneamente que la tarea de un estudiante es la de memorizar significados, estructuras, superestructuras y autores, en lugar de provocarlos a reconocer que ganan nuevos significados en cada contexto de uso las palabras, y que escuchar detenidamente a nuestro interlocutor es la única manera de comprenderlo. No hay un diccionario, ni una gramática que me revele el sentir de “aquel” con quien converso... o discuto. Somos los dos en nuestra interacción quienes creamos realidad. El mundo no está incrustado en las palabras, son nuestras palabras, aquí y ahora, dioses creadores de realidades de las que somos responsables.

De modo que, si optamos por estudiar el habla ordinaria, necesitaremos convertir nuestras aulas en laboratorios, en museos interactivos de la comunicación. La metodología más propicia no será ya la memorización sino la descripción. Necesitaremos identificar situaciones conversacionales: un discurso político, una charla familiar, una discusión de pareja, un juego en el patio de recreo, un encuentro deportivo, un poema desesperado, una caricatura, una pintura, una pauta de publicidad... Entonces, la tarea será prestar atención aguda al rol del emisor, a su relación con el destinatario, al contexto o situación de conversación y a sus reglas, a las intenciones comunicativas que circulan, a las estrategias discursivas con que se hace exitosa la intención, a las evocaciones con que gana sentido el texto, a los universos de sentido que se privilegian, a lo que no se dice, a las normas de interacción que se transgreden, etc. Luego la reconstrucción compleja del sentido revelado obligará a adoptar la metodología de comité editorial que, con sus discusiones y sus aportes desviados, será el escenario que provoque la semiosis, los nuevos sentidos y nuevas intertextualidades.

Paz es comunicación

La paz nace con la palabra “nosotros”; un nosotros amplio, inclusivo. Un Yo y un Tú que se escuchan, que hablan desde su interior; eso es la paz. Entonces, una salida discursiva a la guerra es la de acercar al Yo y al Tú. Esto implica repensar al otro de la relación, también repensar al sí mismo como sujeto del acto relacional. En cambio, la construcción del Yo y del Tú de la comunicación, en tanto héroes y villanos, es una de las representaciones propias de la guerra. Es decir, un Yo muy distante, moralmente distante del Tú, es una construcción en el centro del pensamiento de la violencia. Ya lo señala el comunicador Jesús Martín-Barbero:

El diálogo se teje sobre un fondo de pronombres personales que forman la textura de la intersubjetividad. En la corriente más dinámica de la lingüística, como la de E. Benveniste (1971, p. 67) el análisis lingüístico se encuentra con la hermenéutica de M. Buber y sobre todo de E. Levinas. Mientras para el análisis el lenguaje es un sistema de signos, para el que habla el lenguaje es una mediación simbólica: “masa de signos dispuestos en el mundo para ejercer en él nuestra interrogación” (Buber, 1968, p. 29). La dialéctica habita las proto-palabras-yo-tú como ejes en torno al cual se realiza el encuentro y la posesión, la convivencia y la organización (Martín-Barbero, 2003, p. 34).

Un acto comunicativo en el que el Yo se revela y presenta sus configuraciones puede ser peligroso si el otro no está dispuesto a escucharlas, a reconocer su validez. Así mismo, un acto de habla para la convivencia es aquel en el que se reconoce al otro, al Tú, como otro Yo que necesita de mi palabra para completarse. Un Tú que se sabe escuchado en las preguntas, en las dudas, en los acuerdos, entra en ese nosotros que es la paz.

La paz es una cualidad de la vida en sociedad. Esta cualidad tiene todo que ver con la posibilidad de la inclusión. Incluir, a su vez, supone un reconocimiento de uno y del otro como sujetos de derecho. Además, el concepto de paz como inclusión reclama el reconocimiento de la normativa. Este reconocimiento puede ser entendido en primera instancia como un acatamiento estricto de la norma; sin embargo, lo más clave para pasar de un escenario de confrontaciones sociales a uno de paz es la permanente revisión de las normas de convivencia explícitas e implícitas. Es necesario examinar la normativa, o lo que llamaremos las reglas de juego sociales, porque justamente ellas han sido viciadas por los intereses del conflicto, o, más directamente, por el desequilibrio entre el reconocimiento de derechos desmedidos a unos ciudadanos, y la privación de los derechos a una facción importante de la población.

Debido a que aquello que decimos construye realidades, se hace vital reflexionar sobre el efecto de sentido de aquello que comunicamos. Es decir, cuando hablamos nos construimos como sujetos sociales, creamos la distancia o el vínculo con el otro, y también creamos una imagen del mundo que referimos. La relación entre la escuela y la sociedad como espacio de negociación de los derechos es natural, siendo la escuela la primera institución extra-familiar en que participan los ciudadanos infantes o adultos.

Convertir los problemas en objetos de estudio es una manera como la complejidad de los derechos sociales llega a la escuela. Los problemas personales y locales son el material perfecto para comprender qué es ser ciudadano; observar la realidad de sus micro y macro-relatos, la función de las categorías lingüísticas como lupas de observación, y las múltiples formas de comunicación como expresiones para la catarsis, la creatividad, y la reconstrucción de los símbolos sociales. La comunicación no resuelve todos los problemas de convivencia que comprometen a la esfera legislativa y a la equidad económico-social, entre otros, pero la comprensión de los mecanismos comunicativos, y la subsiguiente reformulación de las estrategias comunicativas, son aportes invaluable que pueden hacer la escuela y la clase de lengua a la sociedad.

Las marcas de violencia que se han tatuado en la piel de los latinoamericanos desde la Colonia, circulan entretejidas en las

expresiones verbales de nuestro español y en los modos de relación que validamos. Es por eso que es una necesidad profunda observar nuestra lengua, preguntarle qué discriminaciones la habitan y cómo lo hacen, e incluso responderle con opciones creativas, liberadoras y vivificantes. En fin, la escuela puede enseñar a sus estudiantes cuáles son los básicos del sentido de la vida; estando este sentido, muy personal, sin duda, asociado casi siempre a qué necesitamos como sujetos individuales y como sujetos colectivos.

Un aula para la paz

Los escenarios que los docentes podemos diseñar tienen que ver con actividades en las que se haga protagonista un aspecto, tema o problema de la vida cotidiana. Este tema puede ser estudiado a través de categorías y teorías del habla como las tipologías textuales, los roles sociales, los marcos de cognición, las representaciones, y muchos otros. Con el propósito de ejemplificar los problemas sociales en el aula son clave las fuentes textuales con información sobre el uso cotidiano del habla: producciones literarias canónicas y no canónicas; y material mediático. Por supuesto, el propósito es fortalecer las competencias comunicativas, entonces, el diseño de las actividades que componen el proyecto de aula estarán orientadas a fortalecer las habilidades comunicativas: lectura, escritura y oralidad.

En la experiencia que hemos avanzado en la Universidad Nacional de Colombia cada estudiante, o grupo de estudiantes, publica un borrador de su proyecto en la página issuu.com/signos; también se publican estos y otros ejercicios en la comunidad “Enseñar a aprender” de Google+. Allí se encuentran reunidos y disponibles borradores de proyectos que cada semestre cumplen con las características del compromiso colectivo frente a la paz. Ejemplo de ellos son los proyectos que sintetizamos aquí.

El animal como prójimo

Miguel Ángel Fuerte (2015) creó un proyecto pedagógico para conversar en el aula acerca de la manera como se convive con el “otro”, y para hacerlo elige a un “otro” muy distinto al “uno”, y muy querido: los animales. La tarea final que propone a sus futuros estudiantes es el diseño de un póster en el que participe el lenguaje explicativo. Dentro de las actividades están: la lectura de textos explicativos sobre la vida de los animales; una clase sobre lo que es un texto explicativo; la formulación de descripciones; seriaciones y la presentación de relaciones causales en torno a la vida de animales rurales y urbanos, concluyendo con un análisis de imágenes, sus contenidos icónicos y referenciales.

Como resultado de este proyecto los niños han explorado su propia relación con “el otro”, y han fortalecido sus habilidades con la producción de textos explicativos.

Si bien, y como lo presentan Calsamiglia y Tusón (1999), la explicación centra su interés en la presentación de una información que amplía la enciclopedia de quien la recibe, como fenómeno discursivo “consiste en hacer saber, hacer comprender y aclarar, lo cual presupone un conocimiento que, en principio, no se pone en cuestión sino que se toma como punto de partida” (Calsamiglia y Tusón, 1999, p. 308). Este conocimiento que no se pone en duda, apoyado en gráficos, en descripciones, en relaciones lógicas y secuenciales, responde también a las particularidades de esa “enciclopedia” que el hablante construye. En todo caso, lo interesante de la propuesta de Miguel Ángel es que, con la excusa de organizar textos explicativos, lleva a los estudiantes a pensar, a conocer, a acercarse con curiosidad a unos seres distintos de los que se aprende por contraste, por ordenación y por los lazos afectivos que se establecen con ellos.

Sala académica: el reto de habitar la escuela

Weendy Orjuela (2015) armó un proyecto de aula pensando en la manera como se vive el paso de la escuela al hogar y del hogar a la escuela, en donde aparece la tensión entre lo público y

lo íntimo. El objetivo es el de identificar significados, sentidos y variaciones en los roles sociales cuando se pasa de la escuela al hogar. El proyecto está pensado para estudiantes de primaria. La tarea final propuesta es la escenificación de un reto que enfrenta la familia. Dentro de las actividades del proyecto están el análisis de la superestructura de un cuento, el análisis de fotografías y la planeación de tomas fotográficas; también se analizan y construyen personajes; para pensar los personajes se hacen reflexiones sobre sus acciones, sus intenciones o la función discursiva de sus enunciados en algunos diálogos. Al final, los estudiantes han explorado aquello que se entiende por narración, pero también han pensado en los roles familiares.

Weendy propone una apropiación del concepto de “rol” desde la perspectiva de Bernstein (1989), para quien las relaciones de poder, propias de esferas como la familiar y la escolar, dan lugar a actividades de control:

Un rol social es una constelación de significados aprendidos y compartidos por medio de la cual los individuos son capaces de entrar en formas estables, consistentes y públicamente reconocidas de interacción con otros. Por tanto, un rol social puede ser considerado como una *compleja actividad codificante que controla, tanto la creación y organización de significados*



específicos como las condiciones para su transmisión y recepción (Bernstein, 1989, p. 151).

La manera como el estudiante o hijo se mimetiza, a partir de la adopción de actitudes propias del rol que se le ha asignado, revela que el sujeto tiene aptitudes que van más allá de lo admitido o promovido por las esferas de control, pero que el sujeto se adaptará reduciendo o redefiniendo su potencial con arreglo a las determinaciones sociales del contexto. Es decir, a través de las actividades, presentadas por Weendy, los estudiantes podrán

construir unas meta-representaciones de su papel mientras, dentro del rol mismo de alumnos, siguen las pautas de la docente y se observan en tanto sujetos institucionalizados.



Más que garabatos

La estudiante Yuly Orjuela (2015) diseñó un proyecto de aula para reflexionar acerca de la vida en estado de pobreza y los retos que impone. El eje lingüístico es la tipología textual de la narración, y su objetivo fue fortalecer las habilidades narrativas mientras se reconocen las motivaciones y retos de la pobreza. Como tarea final se propuso a los estudiantes la presentación oral o escrita de un relato e incluyó actividades como: el análisis de las superestructuras textuales de cuentos y biografías; tomando a protagonistas de obras literarias y televisivas como el Chavo del 8, propuso la identificación de personajes y sus cualidades; además, planteó ejercicios para desarrollar la habilidad narrativa a partir del uso de fragmentos inspiradores. Como resultado, hubo una mejora en cuanto a la habilidad para narrar, y una apropiación colectiva de formas expresivas y perspectivas sobre la pobreza: sus retos, aprendizajes y salidas.

Ricoeur (2006) nos dice: “La narración es el guardián del tiempo” (p. 991); “el mundo de la ficción entra en contrapunto con el mundo histórico” (p. 817). Entonces narrar la experiencia vital de la pobreza es en sí una invitación a redefinirla, a presentarla como se le vive, como se le siente con los énfasis y matices que la hacen historia personal; así como con los acentos que la hacen drama universal. Para los estudiantes que tendrá Yuly,

con quienes leerá a Dickens y la historia de famosos ciclistas colombianos, se desenmascararán las mimesis por las que han pasado tiempo y personajes, para constituir héroes de la ternura y la franqueza bajo el abrigo del desamparo y la escasez.

La mitología del hombre y la mujer en los mass media

El estudiante Juan Muñoz (2014) presenta un proyecto pedagógico para reflexionar sobre las representaciones de lo femenino en los medios de comunica-

ción. En este proyecto pedagógico son fundamentales el concepto de “mito”, de Roland Barthes, así como los ejemplos que presentan un tratamiento despreciativo y reductor de la imagen de la mujer en los medios. El objetivo es fomentar la reflexión sobre las mitologías de “hombre” y “mujer” en los medios. Como tarea final se espera que los estudiantes produzcan un texto analítico-interpretativo en el que reconstruyan sus discusiones sobre el tema. Incluye actividades como el estudio del concepto de “mito” de Barthes, el análisis de publicidad en la que se mitifican los roles femenino y masculino, y de fragmentos del diálogo en un documental, así como de los elementos visuales con los que se construyen las representaciones.

Juan explica en un video a sus futuros estudiantes que, para Barthes, el concepto de mito tiene que ver con una dialéctica entre forma y significado:

El mito es un *valor*, su sanción no consiste en ser verdadero: nada le impide ser una coartada perpetua, le basta que su significado tenga dos caras para disponer siempre de un más allá: el sentido siempre se encuentra en su lugar para *presentar* la forma; la forma está siempre allí para *distanciar* el sentido. Y jamás existe contradicción, conflicto, estallido entre el sentido y la forma: jamás se encuentran en el mismo punto (Barthes, 1970, p. 216).

El mito se refiere a una impregnación de sentido sufrida por la forma y viceversa. Este fenómeno hace que la conciencia imaginante, de donde proviene el sentido, haga carne en la palabra para que en adelante ella contenga al mito, a la creación colectiva. Entonces, con esta propuesta para estudiar las mitologías del

hombre y la mujer en los *mass media*, los estudiantes asisten al develamiento del juego mimético. En las actividades se reconoce cómo aquello que los medios llaman “hombre” o “mujer” no es un sentido “verdadero”, sino un mito, una forma significativa que se ha incubado en la forma lingüística. Entonces tales conceptos son contextuales, hechos a conveniencia y, por tanto, discutibles.

Libre desarrollo de la personalidad

El estudiante David Hidrobo (2014) propone discutir en clase el derecho al libre desarrollo de la personalidad; con esto en mente diseña un proyecto para estudiar las representaciones mentales o marcos de cognición desde los cuales se concibe lo apropiado y lo inapropiado en el desarrollo de la personalidad. Como tarea final sugiere a sus futuros estudiantes el montaje de una danza-teatro en la que cada uno se construya como un personaje particular que entrará en relación vivencial y espacial con otros distintos. Estudian algunas estrategias de manipulación a través de la comunicación y se promueven discusiones sobre la identidad y el concepto de representación. Al final del proyecto los estudiantes han explorado formas expresivas de la identidad y han estudiado el concepto de “marco cognitivo”.

Cuando Lakoff discute las distancias irreconciliables entre la perspectiva de mundo de demócratas y republicanos, nos

permite ver cómo el pensamiento lógico se mueve dentro de marcos, dentro de formas de pensar:

Enmarcar tiene que ver con el pensamiento, con comprender en el nivel profundo, con los circuitos que tienen fuertes sinapsis que persisten en el cerebro, con ordenar comprensiones inconscientes, automáticas, lugares comunes, en otras palabras, con organizar el sentido común (Lakoff, 2014, p. 82).

La automatización de ciertas formas de entender y representar ideas como la de “identidad”, no señala que haya unas maneras correctas o incorrectas de construir la propia identidad, sino que el modo como la concebimos se instala en el pensamiento, haciendo sinapsis con otros valores que aparecen relacionados de manera “lógica” con éste, pero que se afincan con otros valores por efecto de repetición y de entramados cohesivos, antes que por razones que contengan verdad.

Así, el ejercicio dancístico, pictórico y discursivo, presentado por David, plantea a los estudiantes la posibilidad de comprender la manera como se ordena el pensamiento, e incluso les permite elaborar meta-comprensiones tendientes a redefiniciones más personales, más vinculadas con su sentir profundo que con la automatización del sentido.

Muchos otros proyectos diseñados por los estudiantes revelan maneras de pensar la vida, las exclusiones, la naturaleza, las formas de producción, el otro, las familias, el género, la violencia en la pareja, en la familia, en la escuela; otros, diseñados por los estudiantes de Español y filología clásica, sugieren otras maneras de aprender español, conectando las categorías lingüísticas con la vida en sociedad.

Conclusiones

Todo lo presentado hace parte de una experiencia pedagógica que ha dado lugar a la discusión sobre la importancia de hacer el Giro Lingüístico en el aula de clase; con ella encontramos que de la dicotomía entre yo y tú podemos pasar a un nosotros que nos permita convivir en paz. Ese nosotros surge en cuanto hacemos plurales las perspectivas y damos cabida a puntos de vista diversos sobre la vida. Encontramos y corroboramos a cada paso que las teorías del habla: análisis del discurso, pragmática, psicología cognitiva, sociolingüística y semiótica, entre otras, aportan categorías de análisis que permiten entender los efectos de sentido que se construyen con la palabra. Es decir, construimos mundos con la palabra, ajustados a reglas de juego, pero redefinibles y rediseñables.



En el aula de clase es posible construir hábitos y escenarios para la discusión de las estrategias comunicativas y sus efectos de realidad en los entornos de la comunicación. Estos escenarios pueden ser altamente creativos, dialógicos y reflexivos, y dan lugar también a un fortalecimiento de las competencias comunicativas.

Referencias

- Austin, J. (2010). *Cómo hacer cosas con palabras*. Madrid: Paidós.
- Barthes, R. (1970). *Mitologías*. México: Siglo XXI.
- Benveniste, E. (1971). *Problemes de linguistique général*. París: Gallimard.
- Bernstein, B. (1989). *Clases, códigos y control*. Madrid: Akal.
- Bubber, M. (1968). *La vie en dialogue*. París: Aubier-Montage.
- Calsamiglia, H., y Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Hart, R. (2005). Conversación con Roger Hart. *Comprensiones sobre ciudadanía: veintitrés expertos internacionales conversan sobre cómo construir ciudadanía y aprender a entenderse*. Bogotá: MEN-Magisterio.
- Lakoff, G. (2014). *Don't think of an elephant! Know your values and frame your debate*. Vermont: Chelsea.
- Levinas, E. (1968). *Totalité et infini*. La Haya: Martinus Nijhoff.
- Martín-Barbero, J. (2003). *La educación desde la comunicación*. Bogotá: Norma.
- Ricœur, P. (2006). *Narración. El tiempo narrado III*. México: Siglo XXI.
- Rorty, R. (1990). *El Giro Lingüístico*. Barcelona: Paidós.
- Searl, J. (1999). *Speech acts*. USA: Cambridge.
- Wittgenstein, L. (2007). *Los cuadernos azul y marrón*. Madrid: Tecnos.