

revista

COMUNICACION



Memoria III Congreso

de

Filología, Lingüística y Literatura

Isaac Felipe Azofeifa

INSTITUTO
TECNOLOGICO
DE COSTA RICA

Revista Comunicación (1988).- - Cartago, C.R. Instituto
Tecnológico de Costa Rica, 1988 –

v. ; 28 cm

ISSN 0379-74

LA SEMANTICA EN LOS PROCESOS DE CONOCIMIENTO

Albino Chacón

Una primera aproximación

Hay dos postulados fundamentales en el desarrollo de la semántica. Primero, el postulado de la no identidad, en cuanto la palabra lo que hace es significar el objeto por ella denotado. El segundo es el postulado de la incompletitud o imperfección: el mapa no es el territorio, el signo no puede exigir la representación total del objeto (1).

Queremos llamar la atención sobre dos aspectos estrechamente relacionados. El primero tiene que ver con la disposición psicológica de los individuos, sus propias relaciones (experiencia) con el lenguaje y las relaciones con otros individuos por medio del lenguaje. Estas se desarrollan en el orden de lo simbólico y no en el orden de los objetos, pero el comportamiento se pone en marcha como si lo que estuviera delante fueran objetos y no símbolos.

De ese modo tiende a eliminarse la diferenciación entre el símbolo y el objeto representado: la palabra produce el mismo efecto que el objeto. Algunos médicos afirman, no sin razón, que muchos pacientes no habrían muerto tan rápidamente debido al mal que sufrían si no se les hubiera pronunciado la palabra 'cáncer' para denominar su dolencia. Los traumas psicológicos tienden a ser revividos cuando la persona afectada escucha sonidos o ve imágenes que relaciona directamente con su experiencia traumática. Los hombres reaccionan ante los símbolos que inventan como si fueran aquello que simbolizan. Esto está en la naturaleza de todo sistema simbólico.

Estas consideraciones previas nos conducen al segundo aspecto, que tiene que ver con la producción de significaciones, es decir, la semiosis. Consecuencia de la indiferenciación signo/objeto, podemos fácilmente llegar a considerar que nuestras categorizaciones y clasificaciones son el mundo, olvidando que la única función de éstas es la de ayudar a organizar y ordenar nuestras percepciones, de tal manera que ésta se estructuren coherentemente. Estas estructuras coherentes es lo que llamamos **conocimiento**. Pero parece bastante claro que un conocimiento, en cuanto producto de una

determinada estructuración, tiene una significación estrictamente convencional y pragmática. Los objetos en sí mismos no tienen ninguna significación: la semiosis es una operación cultural, histórica, realizada por los hombres para intentar explicar de una cierta manera los fenómenos que ocurren y que llaman su atención.

Toda explicación, no importa su naturaleza, es una operación semiótica, y en cuanto tal pertenece al orden de lo simbólico; como principalmente nos manejamos con palabras, es sobre todo una operación lingüística.

Las teorías como marcos lingüísticos

Pero, ¿y los hechos? ¿Cuál es su naturaleza? esta pregunta la plantea de otro modo el físico David Bohm: ¿Cuál es el rol apropiado en la acomodación de hechos dentro de órdenes teóricos, medidas y estructuras conocidas? En la respuesta que él mismo aporta aclara que es importante notar que los hechos no deben ser considerados como si fuesen objetos existentes independientemente, de tal forma que pudiésemos encontrarlos o recogerlos 'ahí afuera' o en el laboratorio. En cierto sentido hacemos los hechos, es decir, comenzando con la percepción de una situación existente, desarrollamos el hecho dándole un orden, una forma y una estructura con la ayuda de nuestros conceptos teóricos (2).

'Conceptos teóricos' ¿Qué significan? Bohm considera que la relación entre pensamiento y realidad es algo mucho más complejo que una mera correspondencia. En la investigación científica, por ejemplo, una gran parte de nuestro proceso de pensar se hace en términos de teorías. La palabra 'teoría' deriva del griego 'theoria', que tiene la misma raíz que 'teatro', con el significado de contemplar o poner en escena un espectáculo. Así, podría afirmarse que una teoría es, primeramente, una forma de discernimiento o comprensión (**insight**), un modo de mirar el mundo, más que un conocimiento (**knowledge**) de cómo el mundo

es (3).

Tenemos, entonces, que toda explicación o, en términos más amplios, toda teoría se forma mediante un lenguaje, y todo lenguaje es una manera de simbolizar la realidad. Una teoría pretende dar un orden a nuestras percepciones en un determinado campo, cuyos límites son impuestos por la misma teoría, pero nunca por la realidad misma, que no tiene límites. Esta es la contradicción, el desgarramiento de las operaciones lingüísticas: ordenan pero desgajan; generalizan pero recortan.

La historia del conocimiento ha sido una constante estructuración y desestructuración de teorías.

Cada vez se es más consciente de que lo que una cosa es depende del cómo se le mire y analice, es decir, de cómo se le categorice. La tajante división entre Sujeto y Objeto ya es prácticamente insostenible: ambos son parte de una misma unidad e interactúan constantemente. El conocimiento vendría a ser un cierto modo de percibir el objeto, de manera que lo que digo que éste es, es el resultado de mi interacción con él.

Es el sujeto, entonces, quien se encuentra organizando la realidad, otorgándole significaciones. Visto en términos de la enseñanza y del aprendizaje, se trata entonces de que los individuos aprendan a otorgar significaciones. Y puesto que todas estas operaciones se dan por medio del lenguaje, éste debiera ser el punto medular. Percibimos lo que hemos aprendido a percibir y, además, lo percibimos de una cierta manera, todo esto gracias a las categorías lingüísticas que manejamos, no importa de qué campo del conocimiento se trate. Cuando pensamos en algo, pensamos siempre con los signos que representan ese algo, y esos signos pertenecen a un código determinado, esto es, a un sistema de signos convencional. Por tanto, es a partir de los códigos necesarios que somos capaces de percibir, y es ese dominio de los códigos, en especial del lingüístico, lo que determina nuestra competencia, en última instancia, nuestra capacidad de aprender.

A manera de síntesis parcial, podemos afirmar que el conocimiento y dominio de las categorías lingüísticas es lo que orienta nuestras percepciones, eso es, no podemos percibir aquello que no esté dentro de nuestros marcos teórico-lingüísticos. No es de ninguna manera una exageración afirmar que 'vemos' con nuestro lenguaje. Este determina nuestros procesos cognitivos y, finalmente, la articulación del mundo que logremos.

¿Qué pasa en las instituciones escolares?

Ubicados en las instituciones de educación formal nos encontramos, sin embargo, que en muchos casos se actúa como si hubiera una relación isomórfica entre los contenidos en que se organizó una materia y una determinada parcela de la realidad; y recordemos: el mapa no es el territorio. De ahí que las pruebas de evaluación en las que los estudiantes deben marcar falso o verdadero, sí o no, escoger una y sólo una entre varias alternativas que se les ofrecen (a esto se llama en el sistema escolar "pruebas objetivas"), nos parecen francamente anodinas y, por tanto, sin ninguna trascendencia para un aprendizaje que debería tender a lo más importante: cómo aprender a aprender.

Lo que realmente se puede enseñar (y aprender) es a mejorar cualitativamente las percepciones, y no hay otro modo de hacerlo sino con un adecuado manejo de las categorías lingüísticas respectivas.

Propiamente dicho, a causa de los distintos marcos teóricos categorizamos los hechos como diferentes o de distinta naturaleza. Sin embargo, en las instituciones escolares se ha actuado como si el conocimiento tuviera una existencia sustantiva fuera de nosotros. Así, se trata y se habla del conocimiento como algo que estuviera ahí afuera, como una "cosa" que se aprehende, se repite, se guarda en un libro y se reproduce.

Más que del conocimiento (gramaticalmente un nombre), habría que hablar del conocer, que alude al carácter activo, histórico de su producción. Y el verbo 'conocer' es esencialmente iconoclasta: se conoce contra un conocimiento anterior que, a la luz de nuestras nuevas percepciones, descubrimos como erróneo o sencillamente insuficiente (4). En principio, es decir, metodológicamente, todo conocimiento merece el peso de la duda; ello ayudaría a evitar que las personas se dogmatizen, actitud que bloquea todo proceso cognitivo. Si esto fuera comprendido por los profesores en todo su valor epistemológico, de seguro las lecciones y las relaciones con los estudiantes mejorarían notablemente. Por desgracia, muchos profesores tienden, a comportarse como inquisiciones al evitar que los estudiantes produzcan y hagan salir nuevas percepciones.

La significación de un objeto no es connatural a éste, sino que le es otorgada. Quizá uno de los errores fundamentales en educación es pretender hacer que los estudiantes capten y hagan suyas significaciones que les son ajenas. La única real posibilidad de que un estudiante aprenda es que sea

él mismo capaz de producir sus propias significaciones.

Dos aspectos deben estar claros a estas alturas de la exposición:

- El mundo no es una realidad fija sino procesual.
- En nuestros esfuerzos por comprender ese mundo (y poder luego transformarlo) están implicados de lleno nuestros procesos lingüísticos.

Los hábitos lingüísticos

Es cierto que las formas determinadas de interacción entre los individuos no son símbolos, pero su estructura responde a la estructura del lenguaje en cuanto sistema de regulación de la praxis (5).

Nuestros hábitos lingüísticos producen percepciones. En relación con este proceso se da lo que algunos semánticos denominan **proyección**: la transferencia de nuestros sentimientos, evaluaciones, prejuicios a los objetos; si algo me parece hermoso, digo que el objeto es hermoso. La proyección sería, entonces, el traslado de una cualidad de mi percepción al objeto mismo (6). Es por esto que algunos semánticos consideran que muchas fobias (y otras patologías) tienen génesis semántica: las figuras del lenguaje se incluyen en el proceso de formación de las estructuras subjetivas. Las consideraciones del sujeto sobre sí mismo influyen en sus percepciones sobre la conducta de otros sujetos y su consecuente valoración, pero cotidianamente el sujeto hablante es poco o nada consciente de esta operación.

Ese problema es agravado por una gramática que nos obliga a "objetivar" nuestras percepciones, a proyectarlas. Es decir, "Juan me parece un tonto" (percibo la conducta de Juan como una conducta tonta, esto es, si yo fuera Juan habría actuado de una manera diferente, "más inteligente") o decir "Juan es un tonto", no es una simple versión gramatical sin importancia. Ambas proposiciones están en la raíz de un problema epistemológico, pues el sistema gramatical establece una artificial división entre Sujeto y Objeto entre el observador y el observado. Lo que es un proceso se convierte en algo gramaticalmente fijo, estático.

Todo lenguaje es una manera especial de contemplar el mundo e interpretar la experiencia, la propia y la de las demás quienes se interactúa (7). Uno ve y oye aquello para lo que el sistema gramatical del propio lenguaje le ha hecho sensible o le

ha enseñado a buscar en la experiencia. El aprendizaje de una ciencia particular es fundamentalmente el aprendizaje y dominio de sus categorías particulares, que van a enriquecer y ordenar la capacidad de desarrollar nuevas percepciones en un ámbito determinado. Como todo conocimiento debe ser codificado (expresable en un lenguaje), es el significado que demos a éste lo que confiere al conocimiento a la vez su peso y ambigüedad. Si una distinción no puede hacerse en el lenguaje, tampoco puede hacerse conceptualmente.

Si comprendemos los alcances de la frase de Marshall McLuhan, "el medio es el mensaje", tenemos que el lenguaje es inseparable del observador; es decir, del objeto tal como uno lo ve y lo estructura en el lenguaje. Lo que percibimos y podemos, consecuentemente, aprender es una función de nuestros procesos de lenguaje. En suma, lo que aprendemos es una nueva manera de hablar, con todas las nuevas posibilidades de percepción que ese nuevo lenguaje nos permite.

En este amplio sentido (consideramos que la perspectiva expuesta ensancha los horizontes del aprendizaje y del conocimiento), el aprendizaje científico podría ser considerado como una extensión y refinamiento de la capacidad del hombre para percibir los fenómenos. Ello, por tanto, exige que hablemos y pensemos de una manera diferente de lo que sucede a nuestro alrededor.

¿Cómo se categoriza el sujeto?

En Teoría General de Sistemas se distingue entre "sistemas cerrados" y "sistemas abiertos". Para los fines de esta exposición, podemos considerar a los primeros como sistemas en que lo cognoscible es fijo; no interactúan (o su interacción no interesa) con otros sistemas y para su explicación y comprensión se toma en cuenta que sucede en su interior. Se efectúa, convencionalmente, un recorte. Esto es lo que permite que en un sistema así puedan darse respuestas del tipo sí o no (o en las evaluaciones escolares ítemes del tipo falso o verdadero, elección única alternativa) pues dentro de él son consistentes y válidas: una validez proporcional a la validez del recorte convencional.

Las respuestas dentro de un sistema abierto tienen que ser también abiertas, al depender de las relaciones que se establezcan, y su validez estará de acuerdo con las posibilidades de verificación. Una enseñanza científica, promotora y motivadora, agudizadora del ingenio, debería permitir (hacer posible) que el individuo aprenda en un sistema abierto y lleve sus significaciones hasta las últimas posibilida-

des de verificación y argumentación.

Esto también ayudaría a que los individuos aprendan a tomar decisiones, puesto que en múltiples ocasiones se verán enfrentadas a problemas que no pueden catalogarse como falso o verdaderos, o que pueden solucionarse de muy diversas maneras. Un sistema abierto ofrece o necesita diversas opciones, de acuerdo con la riqueza de relaciones que cada estudiante sea capaz de establecer. Por supuesto, en los procesos de aprendizaje, más que el encontrar las respuestas, que en este caso no serían consideradas sino sólo como soluciones viables, lo importante es el proceso que llevó a la estructuración de las diversas opciones o significaciones: ¿por qué éstas y no otras?

Es fundamental ser conscientes de con qué tipo de sistemas estamos trabajando; pero aún más importante para el desarrollo de las relaciones humanas, ser conscientes de que estamos tratando con personas que son sistemas abiertos. La educa-

ción tradicional siempre ha tratado a los estudiantes como si fueran sistemas cerrados, terminando por convertirlos en tales. Una sociedad democrática precisa de individuos que sean sistemas abiertos, y aquí la educación tiene su función que cumplir.

Como puede deducirse, estas consideraciones ya no tienen que ver únicamente con lo cognoscitivo (otro pecado capital de la educación ha sido ver lo cognoscitivo como un sistema cerrado), sino que tienen que ver también con aspectos psicológicos, éticos y políticos. La educación debe posibilitar el desarrollo integral de los individuos permitiéndoles trabajar los nuevos conceptos que aprenden para ver, lo más extensamente posible, sus implicaciones en diversos ámbitos; incitarlos a otorgar mejores significaciones a su propio entorno a partir de un nuevo lenguaje; hacerlos sensibles y sentirse sujetos que tienen también algo que decir y hacer. Este, quizás, sería el inicio de una educación realmente formadora.

NOTAS Y BIBLIOGRAFIA

1. Adam Schaff. **Ensayos sobre filosofía del lenguaje**. Barcelona: Editorial Ariel, 1973. Cfr. el ensayo "Lenguaje y acción humana".

2. David Bohm. **Wholeness and the implicate order**. Ark Paperbacks, London, 1983. Págs. 42 y sgs.

3. Ibid, págs. 3 y 4
"This means that our theories are to be regarded primarily as ways of looking at the world as a whole (i.e. world views) rather than as absolutely true knowledge of how things are".

"When we look at the world through our theoretical insights, the factual knowledge that we obtain will evidently be shaped and formed by our theories". Bohm, op. cit. pág. 5.

4. Gaston Bachelard. **Espistemología**. Textos escogidos por Dominique Lecourt. Barcelona: Editorial Anagrama, 1973. Cfr. especialmente el capítulo "Psicoanálisis del conocimiento objetivo".

5. Alfred Lorenzer. **El lenguaje destruido y la reconstrucción psicoanalítica**. Amorrortu Editores, Buenos Aires, 1973. Pág. 30.

6. Cit. en Postman y Weingartner. **La Educación como actividad crítica**. Edit. Fontanella, Barcelona, 1981. Pág. 121.

7. "Puesto que la producción de 'formas determinadas de interacción' se desenvuelve en el marco de la praxis social, pero ésta está mediada por símbolos, también el lenguaje se introduce en las 'formas determinadas de interacción.'" Lorenzer, op. cit. Pág. 30.