

ACERCA DE LOS SIGNOS Y LA ENSEÑANZA

por CONCEPCIÓN NAVAL DURÁN
Universidad de Navarra

La enseñanza, en gran medida, se realiza mediante el lenguaje, y hay que tener en cuenta que en el concepto de lenguaje se incluye al interlocutor; implica la voluntad de comunicar, esto es, de dirigirse voluntariamente a quien escucha. Quien se comunica realmente es el hombre, con todas sus potencias, tanto las sensibles como las racionales, las cognoscitivas y las apetitivas.

No basta un mero análisis semiológico-estructural del lenguaje. Es necesario atender a la dimensión semántica, de referencia a la realidad, y a la dimensión pragmática que vincula a quien habla con quien escucha, es decir, las circunstancias en que se produce una enunciación concreta con su nota peculiar de intencionalidad. El olvido de las dimensiones semántica y pragmática de la comunicación conlleva el riesgo de convertir a la enseñanza en mera sofística.

La palabra posee, podríamos decir, un valor intelectual para comunicar las nociones —en mayor o menor ajuste con la gramática y la lógica—, un valor subjetivo o afectivo y un valor fonético.

Con esto, no se trata de negar el valor racional del lenguaje, sino de trascender o prolongar su estudio hacia el ámbito de la *praxis*, la utilización pragmática del lenguaje en educación.

En efecto, la palabra dice, por una parte, las pasiones humanas, y éstas las acciones; por otra, también manifiesta los conocimientos, y éstos las cosas de la realidad. Por ella y en ella comparece el mundo, aunque al mismo tiempo, no tiene otro ser que el del mundo. Ocurre que las posibilidades y la eficacia de la palabra son casi omnipotentes (ilimitadas, irrestrictas).

Así Aristóteles en la *Retórica*, afirma que el lenguaje está compuesto de tres elementos: el que habla, de lo que habla y a quien [1]. Y añade

sobre el tercer elemento, al que denomina oyente, que es el fin (*telos*) de toda la serie. Es aquello por lo que se pone en obra la palabra misma y a lo que se subordinan las demás causas.

Ahora bien, en cuanto determinada teleológicamente, la palabra adquiere la denominación de ser referencial, en dirección al otro. Y dado que el ser en dirección al otro, a su vez, es básicamente una función social y política, comunicativa, la ponderación de este momento de la palabra equivale a privilegiar esta función suya [2].

Es más, el ser en dirección al otro, no es, en la teoría tradicional, un atributo más del lenguaje, ni siquiera una propiedad esencial, sino su misma razón de ser.

Hay, pues, una función eminentemente práctica, o como quiere Austin [3] ejecutiva, ilocutoria, fundando la existencia y sentido de la palabra en cuanto tal [4].

En este sentido, la perdida moderna de la dimensión retórica del lenguaje es consecuencia de su desfondamiento semántico. Porque, si se pierde la realidad significada, el discurso persuasivo resulta vano y banal. La actual rehabilitación de la retórica es manifestación de una clara ganancia de la sensibilidad contemporánea. Entonces el discurso se dirige a un interlocutor presente, a cuya capacidad de percepción se apela; se basa en experiencias pasadas, que la argumentación revive; y se abren proyectos compartidos que son invención del futuro [5].

En este sentido, existe el peligro de tener una noción equivocada, por simplista, de lo que la enseñanza es e implica: concebir la enseñanza como una transmisión de conocimientos por medio de las palabras o signos en general, como una mera información, si entendemos ésta en un sentido externo que no afecta a la intimidad del que aprende.

Todo el problema residiría —como apunta Gusdorf— en saber si la enseñanza es un fin o un medio. Ahora bien, es tan absurdo pretender que lo sea todo como que no sea nada [6]. La enseñanza parece cumplir sus objetivos en cuanto que va capacitando progresivamente al sujeto para desencadenar los procesos formativos internos. Para hablar de enseñanza educativa, debe referirse ésta a la promoción de un aprendizaje formativo, donde se suscite una acción voluntaria del sujeto y donde la educación no depende ya solamente de la actividad productiva —la lección— del educador, sino de la actividad práctica del educando.

Por medio de la enseñanza parece que las ideas pasan de un hombre a otro, del maestro al discípulo, pero se plantean distintos interrogantes en este punto.

El tema de la comunicación docente, y su posibilidad misma, en su más amplio sentido, ha sido tratado en la historia del pensamiento pedagógico con frecuencia. Bergson ha vapuleado al «homo loquax» cuyo

pensamiento, cuando piensa, no es sino la reflexión sobre su misma palabra [7]. A la formación del «homo loquax» se han dirigido durante mucho tiempo los métodos de enseñanza. Frente a la desviación que supone el «homo loquax», cabe levantar la categoría del «homo dicens» [8]. Ortega ha precisado con agudeza cuál ha de ser el rasgo esencial del «homo dicens» [9]. «El hombre es constitutivamente el dicente, el que tiene cosas que decir.» Existe en él una necesidad de comunicación desde que se alumbró su humanidad con su «mundo interior rebosante».

La semiótica [10] enseña, como es conocido, que «cuando un hombre comunica algo a otro hombre, la palabra por él empleada se refiere a un triple orden de objetos: a) en primer lugar, la palabra pertenece a un lenguaje, es decir, tiene determinadas relaciones con las demás palabras de este lenguaje», relaciones que estudiará la gramática. «Estas relaciones se llaman sintácticas: son relaciones de las palabras entre sí; b) en segundo término (el lenguaje) tiene lo que llamamos significación», es decir, una referencia a la realidad, a lo que las cosas son. La relación de las palabras con sus significados, siendo ellas mismas significantes; se denomina semántica; y c) «finalmente, la palabra es pronunciada por uno y dirigida a otro. Hay por tanto una tercera clase de relaciones, las que median entre las palabras y los hombres que las emplean. Estas se llaman pragmáticas» [11].

Las tres relaciones de las palabras guardan vínculos determinados entre sí: la pragmática no puede ser estudiada sin la semántica y la sintáctica, pues:

«Una palabra sin sentido no puede servir para entenderse, y para que una palabra tenga sentido debe estar en determinadas relaciones con las otras palabras» [12].

Por tanto, la semántica también presupone la sintáctica. Sin embargo, la sintáctica no exige las otras dos relaciones, y puede así ser estudiada con independencia de ellas, y la semántica no pide un análisis pragmático necesariamente.

Algunos planteamientos tienen el riesgo de obturar la vía de acceso al nivel semántico o dificultar el paso a la dimensión pragmática de la comunicación [13].

La apertura a la dimensión pragmática es fundamental en la comunicación y en educación. Este es el planteamiento coincidente en algunos autores nada próximos en el tiempo y que interesa especialmente aquí.

Así apunta certeramente Gusdorf:

«Una palabra cargada de sentido puede quedar sin eco; y una

fórmula hueca puede dar frutos (...). En los confines de las vidas personales que la relación (educativa) pone en juego, se produce una interacción espiritual que escapa a todo control técnico —comunicación más allá de la comunicación y a pesar de la comunicación—» [14].

Un antecedente claro es Agustín de Hipona [15] cuya profesión fue durante un tiempo, maestro de retórica. Señala en un breve diálogo, una distinción significativa para nosotros, en la que vale la pena reparar [16]: una cosa es «advertir» (*admonere*) con palabras o con signos en general y otra es «enseñar» (*docere*).

Se plantea el problema de la comunicación educativa en términos de la posibilidad de la enseñanza por medio del lenguaje, o más en general por medio de los signos.

Aun admitiendo que el lenguaje es el principal medio de comunicación y transmisión de las ideas, cabe preguntarse si en dicha transmisión de ideas se actúa verdaderamente; si se verifica de modo directo y si la función del lenguaje implica una perfecta adecuación entre la palabra y el contenido ideal, o sea, del signo a lo «significable» y a lo «significado».

Con razón se ha dicho que «no hay problemas más complejos, ni de más vasto alcance para la psicología y la cultura que aquellos que conciernen al signo» [17].

Si hacemos o damos un signo, si emprendemos una actividad significadora, es con el objeto de trasladar a la mente de otro lo que llevamos dentro de nuestra propia mente. El signo se define así como lo que se muestra a los sentidos y que además, muestra algo al espíritu [18]. Hablar equivale a hacer un signo con la ayuda de un sonido articulado.

Se pone de relieve una propiedad del signo que juega un papel importantísimo; el signo es signo de carácter doble: sensible e inteligible. «La palabra es el signo de una cosa, que puede ser comprendida por el oyente cuando es proferida por el locutor» [19].

Lo que se presenta al pensamiento por medio de los signos es lo que el enunciador lleva dentro de su espíritu. La cosa sensible, que funciona como voz articulada (*vox articulata*) es portadora de un significado y así presenta al entendimiento algo distinto de ella misma.

El significado se entiende no solamente en términos de una referencia externa, sino más bien como una referencia a lo conocido, a lo «mental». Lo significado hace referencia también a la interioridad del hombre. La significación no es solamente indicación sino que supone una cierta aportación del sujeto, «encierra una intencionalidad, una referencia objetiva por parte del sujeto. Esta referencia objetiva es lo comunicado y no consiste en otra cosa que en la experiencia vivida del

sujeto respecto a la realidad percibida» [20]. Con el lenguaje expreso —comunico— la experiencia interna de lo percibido externamente.

Hace referencia a la interioridad del hombre. Es ésta la que permite que la «voz articulada» haga surgir, dé a la luz, el significado. Aquélla es el estímulo para despertar el recuerdo.

Lo que aporta el sujeto es la intención comunicativa; por esta dimensión intencional del signo es por lo que éste es significativo, es decir, expresivo. Subraya el aspecto cognoscitivo del signo. Así una cosa es signo de otra cosa sólo por referencia a un sujeto que conozca la relación que los une, y que sea así capaz de interpretar la primera cosa como evocadora de la segunda.

En este sentido es significativo el texto de *El Maestro*:

«Cuando alguno me muestra un signo si ignoro lo que significa, no me puede enseñar nada... Antes de este descubrimiento, tal palabra era para mí solamente un sonido, supe que era un signo cuando descubrí de qué cosa era signo» [21].

Si no se conoce el significado de la voz, entonces ésta no tendrá ningún valor significativo y no podrá cumplir la función principal del lenguaje. Se requiere el significante, el significado y el intérprete.

Lo que ha de estimarse no es el signo en sí, sino el conocimiento que adquirimos a través del signo. Los signos funcionan como intermediarios del conocimiento; pero para llegar a la significación del signo, es preciso conocer la cosa de la cual el signo sólo es representante.

El valor de la palabra en la enseñanza, se identifica con «el de amonestar (*admonere*) o llamar la atención del discípulo, para que, vuelto a su interior, escuche la verdad que le enseña interiormente, o para que —si se trata de cosas sensibles— se vuelva a la cosa misma y, conociéndola, descubra la significación de la palabra» [22].

La palabra tiene una función accesoria [23]: su valor consiste principalmente en llevarnos a buscar la cosa estimulando nuestra atención a conocerla. Una vez que son conocidas las cosas, entonces se realiza el conocimiento de las palabras; con la simple audición, no se entienden ni las palabras, sino que simplemente se registran sus sonidos articulados.

Parece que las personas no nos dan más que aquello que nosotros ya teníamos [24]. Sólo puede explicarse la función significativa suponiendo el acto previo del entendimiento. Si prescindimos de la dimensión racional y cognosciente, todo nuestro aparato simbólico se nos transforma en un trasto engorroso e inservible. Se podría decir quizás de un modo paradójico que cada uno recibe lo que ya posee y aprende lo que ya sabe.

En el diálogo mencionado parece deshacerse el lenguaje, reduciéndolo a su materialidad y a su exterioridad; esto es para revelar la interioridad y la profundidad del hombre.

En el caso concreto del maestro que quiere transmitir a sus alumnos una idea, él define la idea; pero no podemos deducir de ahí que los alumnos comprendan la definición y así entre en sus mentes una idea, que antes no poseían. Las ideas no entran del exterior, «porque del mismo modo que nadie puede vivir y morir en vez de mí, así ninguno puede pensar en mi lugar» [25].

Esto no quiere decir que los alumnos no aprendan nada; significa que aprender no quiere decir recibir ideas de fuera, como si la mente fuese un recipiente que hay que llenar con algo del exterior. En este sentido es verdad que el docente no enseña nada.

Para que «las palabras tengan un sentido para la mente de aquéllos a quienes van dirigidas, es preciso que éstos lo tengan ya presente en el pensamiento, y precisamente este sentido, del que su propia mente reviste las palabras dichas, es el que hace que las palabras en cuestión resulten para ellos inteligibles» [26].

Aquí hay una estrecha relación con las ideas contenidas en el *Menón* de Platón: las preguntas con que Sócrates hace recordar al esclavo algunas verdades geométricas, no le dan a éste la verdad, sino que lo guían, le invitan a descubrir la verdad que tiene dentro de sí.

El acto de saber, de descubrir, de aprender la verdad es del discípulo, es interior, y es una verdad suya, no aprendida del maestro, anterior a lo que el maestro ha dicho. En realidad, el maestro cuando enseña, no hace más que suscitar, mediante la presentación de adecuados signos, la actividad pensante del discípulo, el cual en su propia intimidad puede y debe hallar la verdad de las ideas, lo que verifica su acto personal de interpretar los signos recibidos [27]. La enseñanza es estímulo para descubrir la verdad que todo hombre lleva dentro de sí; es una invitación que quien sabe dirige a quien no se da cuenta que sabe.

Aprender no es, en consecuencia, un acto pasivo, sino activo, como enseñar no es imprimir desde fuera, sino suscitar desde dentro; no es favorecer una actividad pasiva, sino estimular una actividad. No es pasivo el que escucha; éste juzga lo que se dice y el juicio es suyo. El que oye pasivamente, el que sólo recibe, es «el tipo de escolar que recibe sólo la vestidura verbal de la ciencia, que aprende de memoria» [28], sólo aprende palabras. Las palabras vienen de fuera; pero aprender, en cambio, es del interior.

No es que el maestro sobre, sino que enseñar y aprender son cosas distintas de lo que comúnmente se cree. Esta es la razón por la que está estrechamente unida en la enseñanza (en el sentido que llevamos

visto) la acción del maestro con la actividad interior del discípulo. Esta es imprescindible para que aprenda y sin ella «toda lección se reduce a vano sonido que penetra en el oído y basta» [29].

Son muy diversas las posturas de un auditorio frente a las enseñanzas de un maestro, pero el que escucha no es meramente pasivo, sino activo. A veces, alguien llega a convencer a los demás, otras, en cambio, fracasa por completo. En todos los casos, el que oye queda convencido de la verdad o falsedad de las palabras del que habla porque comprueba dentro de él que es así, pues nadie puede discernir por él, ni en su lugar.

Aprender no es —como vimos— creer las palabras del maestro, es propiamente esforzarse por ver interiormente y haber comprendido. Ser capaz de rebasar la corteza del signo, de ponderar la conveniencia o inconveniencia de los términos. La enseñanza se consuma en la propia comprensión del alumno.

Como indica Peters:

«El maestro, desae luego, emplea el lenguaje... pero su función primaria no es la de imprimir afirmaciones en la mente del alumno para su ulterior reproducción. Tales afirmaciones son más bien instrumentos de que el estudiante se vale en su búsqueda de realidad y visión, la enseñanza se consuma en la propia comprensión del alumno. La referencia a esta comprensión explica, al menos en parte, la confianza en que el alumno aplique lo que sabe en situaciones futuras» [30].

Pero el lenguaje de los signos necesita una iniciación. El discípulo está, teóricamente, en un estado de ignorancia y la ignorancia comporta siempre, si es tal, una especie de abulia de la voluntad, respecto al objeto a aprender. La ignorancia no es capaz de moverse hacia el saber, no busca conocer.

El interés de conocer, el deseo de saber y de ver comienza cuando la ignorancia es ya tocada por alguna luz, cuando la oscuridad se disipa un poco. Se desea aquello de lo que no se desconoce totalmente la naturaleza y el valor.

Podríamos decir que la enseñanza es un acto unitario, con dos sujetos que lo realizan (el maestro y el discípulo), como acción del hombre completo, no sólo del intelecto. Enseñar es un término relativo a aprender.

El maestro no posee la verdad en exclusiva; pero sabe qué es caminar por la senda que lleva al descubrimiento de la verdad. Lo importante es comunicar esa misma noción al discípulo, ponerle en condiciones de avanzar por este camino.

Esto tiene relación con la voluntad del que aprende, que tiene gran influencia en el desarrollo de nuestra facultad cognoscitiva e intelectiva. Se conoce porque se quiere conocer, y se busca conocer porque se quiere encontrar. El impulso de la búsqueda está siempre determinado por la voluntad, pero el primer estímulo a la voluntad del discípulo aún dormida es obra del maestro: el maestro está en condiciones de «persuadir», de presentar al discípulo el objeto de la búsqueda, de presentárselo haciéndole ver que eso es digno de su atención.

Se trata de una relación personal; no es una actividad externa meramente. Se establece a través de los signos en su aspecto sensible, por nuestra propia condición, pero tienen un papel fundamental cada una de nuestras facultades en unidad. Para que esa enseñanza sea educativa, debe suscitar una acción voluntaria en el que aprende.

Sciacca aporta:

«El proceso psicológico de la enseñanza y el aprendizaje, que parece tan sencillo en la apariencia, ¿no oculta quizás una profundidad metafísica, que es necesario sondear y alcanzar para que la solución sea adecuada?» [31].

Dirección de la autora: Concepción Naval, Departamento de Pedagogía Fundamental, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Navarra, 31080 Pamplona.

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 20-III-1989.

NOTAS

- [1] Cfr. ARISTÓTELES *Retórica*, I, 3, 1358 a 36-38 (1971, Madrid, Instituto de Estudios Políticos).
- [2] Esta interpretación se ve confirmada por el relevante papel que Aristóteles atribuye a la palabra en la *Política*. La palabra tiene, de suyo, un designio político y social de primer orden. Su inherencia esencial al ser del hombre demuestra, la naturaleza política de éste, en el sentido de que la hace manifiesta.
- [3] Cfr. J. L. AUSTIN (1982) *Palabras y acciones* (Buenos Aires, Paidos). «Hoy ya nadie expresa novedad alguna cuando manifiesta que los filósofos de los últimos decenios han emplazado de modo creciente en el centro de la investigación la pregunta por el lenguaje y en especial la pregunta por el sentido y significado de expresiones lingüísticas.» O. F. BOLLNOW (1974) *Lenguaje y educación*, p. 14. (Buenos Aires, Ed. Sur).
- [4] «Más bien es cuestión de aceptar, según la filosofía actual, que el lenguaje se halla en el centro esencial del hombre y de investigar qué inferencias surgen para la pedagogía de tal concepción del hombre como ser parlante y determinado en su esencia por el lenguaje. Si comprendemos en qué medida vive el hombre dentro del lenguaje y es formado por éste y cuánto significa el lenguaje para la autorrealización del hombre y su entendimiento del mundo, también la pedagogía se verá obligada a brindar plena atención a tales procesos. El lenguaje ya no es entonces un renglón de la enseñanza

junto a otros, de enseñanza y cultivo de la lengua, sino que se desplaza hacia el centro mismo de la educación toda. Al despertar en el hombre el interés por el lenguaje, al enseñarle a hablar, se le va formando como hombre. La pedagogía del lenguaje constituye, pues, una pieza fundamental de una pedagogía sistemática de orientación antropológica.» BOLLNOW, O. F. o.c., pp. 17-18.

- [5] Así, en los últimos decenios, varios filósofos han planteado de nuevo el problema de la finalidad y el contenido de la Retórica; y de este modo surge el moderno movimiento que se dio en llamar Nueva Retórica.
- [6] Cfr. GUSDORF, G. (1966) *Pourquoi des professeurs?*, p. 36 (París, Payot).
- [7] Cfr. BERGSON, H. (1969) *La pensée et le mouvant*, p. 92 (París, PUF).
- [8] Cfr. GÓMEZ DE CASTRO, F. (1970) *El valor didáctico del símbolo*, pp. 65-68 (Burgos, MEC).
- [9] ORTEGA Y GASSET, J. (1957) *El hombre y la gente*, pp. 260 y ss. (Madrid, Revista de Occidente).
- [10] A grandes rasgos, el origen de la ciencia semiológica podría señalarse con unos hitos básicos: F. Saussure, Ch. Pierce, U. Eco y sus continuadores; R. Barthes, G. Péniou entre otros. Pierce divide la semiótica en tres ramas distintas: a) La pragmática, que implica al sujeto; b) la semántica, que estudia la relación entre el signo y la cosa significada, y c) La sintaxis que tiene por objeto las relaciones formales entre los signos. (Cfr. ROSAS, G. (1984) «El manifiesto publicitario y su semiótica», pp. 98-109. *Cuadernos de Comunicación*, n. 94, XII).
- [11] BOCHENSKI, I. (1965) *Los métodos actuales del pensamiento*, p. 74 (Madrid, Rialp).
- [12] *Idem.*, p. 75.
- [13] Cfr. GARCÍA-NOBLEJAS, J. J. (1982) *Poética del texto audiovisual*, pp. 40-53 (Pamplona, EUNSA).
- [14] GUSDORF, G. o.c., p. 201.
- [15] Cfr. SIMONE, R. (1972) Sémiologie augustinienne, pp. 1-31. *Semiotica*, 6. The Hague.
- [16] Cfr. AGUSTÍN DE HIPONA (1946-1966) *El Maestro*, pp. 683-757 (Madrid, BAC), vol. III. (1844-1864) *De Magistro*, P. L. t. 32, col. 1193-1220 (París, Migné).
- [17] MARITAIN, J. (1939) *Quatre essais sur l'esprit dans sa condition charnelle*. C. II, p. 64 (París, Desclée).
- [18] Agustín de Hipona es probablemente el primero que confiere un valor primordial a la palabra como signo; como signo que conlleva lo pensado. El signo lingüístico, la palabra, tiene la posibilidad de decirlo todo, de explicar los otros signos, y así de convertirse en metasigno (cfr. SIMONE, R. o.c., p. 11).
- [19] AGUSTÍN DE HIPONA *Principia dialecticae*, V, PL, t. 32, col. 1410.
- [20] ARIAS MUÑOZ, J. A. (1974) «Una teoría del lenguaje», en *Atti del Congresso Internazionale*, pp. 607-617 (Nápoli, Ed. Domenicane Italiana), vol. 6.
- [21] AGUSTÍN DE HIPONA *El Maestro*, X, 33. PL. t. 32, col. 1214.
- [22] REDONDO, E. (1959) *Educación y comunicación*, p. 98 (Madrid, CSIC).
- [23] Se usa el verbo *admonere* en sentido de: estar atento, advertir, hacer presente, en diversos lugares y también con el significado que posee en el latín clásico de traer a la memoria, recordar a uno una cosa con un matiz personal.
- [24] Cfr. GILSON, E. (1949) *Introduction à l'étude de S. Agustín*, p. 51 (París, Librairie Philosophique J. Vrin).
- [25] SCIACCA, M. F. (1955) *S. Agustín*, p. 242 (Barcelona, Ed. Luis Miricle).
- [26] GILSON, E. o.c., p. 94.

- [27] Cfr. MANFERDINI, T. (1973) El problema de la comunicación inteligible según S. Agustín, p. 43, *Augustinus*, XVIII.
- [28] SCIACCA, M. F. *o.c.*, p. 243.
- [29] BASSI, D. (1941) Introducción a *Il Maestro*, p. XIX (Torino, Società Editrice Internazionale).
- [30] (1969) *El concepto de educación*, pp. 199-200 (Buenos Aires, Paidós).
- [31] SCIACCA, M. F. *o.c.*, pp. 240-241.

SUMMARY: ABOUT SIGNS AND TEACHING.

Teaching is not reduced to a simple transmission of knowledge; we must refer it to the promotion of a formative learning. The problem of educational communication and the possibility of same has been frequently discussed. The opening to the pragmatic dimension is essential in communication. Agustín of Hipona in his dialogue the *Schoolmaster* offers an adequate argument in this respect, in terms of the possibility of teaching by means of the language, or in a more general sense by means of the signs which Plato's *Menon* brings to mind.

KEY WORDS: Sign. Word. Teaching. Learn. Communication.