

LOS SISTEMAS FILOSÓFICOS Y LA PEDAGOGÍA DE LAS LENGUAS EXTRANJERAS

Edmundo Mora
Universidad de Nariño

RESUMEN

Este escrito discute las principales crisis que han experimentado los sistemas filosóficos desde el mismo tiempo de Platón, con especial referencia a los universales, el orden, la clasificación y el estilo plano y su influencia en la pedagogía de las lenguas extranjeras. Con el fin de replantear estos presupuestos se presenta una visión encaminada al pluralismo, la diversidad, por medio de una reconceptualización del lenguaje a partir del giro lingüístico, sistema que se examina a la luz de los cambios pedagógicos que debe generar. Estos se abordan, en primera instancia, desde un replanteamiento de las prácticas pedagógicas, las cuales contemplan el papel del profesor, del estudiante, la presentación y la discusión de los contenidos, entre otros aspectos y, en segundo lugar, desde la oralidad, la lectura, la escritura y la literatura.

Palabras clave: universales, estilo plano, pluralismo, giro lingüístico, metáfora.

PHILOSOPHY AND FOREIGN LANGUAGE PEDAGOGY

Edmundo Mora
University of Nariño

ABSTRACT

This written work discusses the main crises that have occurred in the history of philosophical ways of thought from the time of Plato, with special reference to the universal, the order, the classification and the flat style and their influence on language pedagogy. With the aim of rethinking these presumptions, a vision toward pluralism and diversity, through the redefining of language, from the point of a linguistic change, is examined as a system in the light of pedagogic changes that must be generated. These changes tackle, in first place, a rethinking of pedagogic practices, which contemplate the role of the teacher, the student, the presentation and discussion of content, among others and secondly from the oral, read, written and literary point of view.

Key words: *universal, flat style, pluralism, linguistic change, metaphor.*

INTRODUCCIÓN

Siempre ha existido interés por estudiar temáticas como la naturaleza, el cosmos, el hombre, la verdad, entre otros aspectos, interés que ha dado lugar a la formulación de universales, a la clasificación, al estilo plano que restringe las palabras a su significado literal. De hecho, estas formas de aproximar estos temas han sufrido diversas crisis a lo largo de la historia de la humanidad, las cuales, como se discute más adelante, han dado lugar a nuevos paradigmas que han marcado rupturas significativas con esquemas que han prevalecido durante largos años.

En este escenario es indudable el papel que cumple el lenguaje como un mecanismo que potencia el despliegue del pensamiento, algo que ha sido rescatado en los últimos tiempos por el Giro Lingüístico, corriente filosófica que estipula que el pensamiento fluye por el habla y la escritura, ejercicio que se activa en buena medida por medio de la polisemia y de los tropos, como recursos que contribuyen a generar contextos para la construcción de mundo y de sentido compartido. Este modo de mirar las cosas debe influir en las prácticas pedagógicas para replantear nuestro quehacer académico con el propósito de generar una transformación de la sociedad, a partir del pluralismo y del respeto por las diferencias.

1. Crisis de los sistemas

La inquietud de las primeras escuelas filosóficas estuvo centrada en el estudio de la naturaleza, en busca de una explicación del cosmos, del hombre y de los principios que deben regir la vida. De este modo se configuró un sistema que dirigió sus esfuerzos a encontrar verdades universales, a promover el orden, a estudiar el ser, la razón. Estas temáticas fueron tratadas por filósofos tan importantes como Sócrates, Platón y Aristóteles. El primero centró su atención en la razón y en una verdad universalmente válida que se encontraría a través de un método científico. El segundo trató de explicar el universo a partir de una teoría según la cual éste es el resultado de la imposición del orden sobre el desorden, en un marco orientado por la libertad y la justicia. Aristóteles, por su parte, argumentó que, en lo que respecta al conocimiento, se debe empezar desde lo particular para llegar a lo universal. En el medioevo también se validaron estas ideas junto a una profunda preocupación religiosa.

En la época moderna, con el racionalismo de Descartes se abordó la filosofía desde el hombre como sujeto y el mundo como objeto del conocimiento. No obstante, se debió esperar hasta la fenomenología de Husserl (1995) para hablar de una crisis de los sistemas precedentes, por cuanto que este filósofo, según

diversos estudios, como los de Magee (2001), Mélich (2001), Reale y Antiseri (1995), refuta la tradición cartesiana, kantiana, humiana, incluso platónica, en lo referente a la relación del hombre con el mundo, como una relación de sujetos que solamente conocen objetos, separados por una especie de ventana invisible. Husserl, citado por Magee (2001) sostiene que la mente interactúa con los objetos, debido a que ésta se orienta intencionalmente hacia ellos, por lo cual los podemos concebir de diferentes maneras. Esta posición fue a su vez duramente refutada por Heidegger, citado por Magee (2001), para quien gran parte de la actividad humana no se controla por decisiones conscientes de intencionalidad, como ocurre por ejemplo con diversas actividades diarias que ejecutamos mecánicamente, como cuando maniobramos una cerradura para entrar a una casa, acción en la cual, según él, no media una actitud consciente.

De todos modos, de lo anterior se puede colegir que en las épocas descritas las preocupaciones giraban en torno a unos mismos temas; por eso varios pensadores como Mélich (2001), sostienen que el conocimiento tiene una forma, desde Platón, de un camino hacia la unidad, el orden, la clasificación, lo universal y el control. Adicionalmente, según el pensamiento de Serna (2002), desde Platón hasta el positivismo, los filósofos metafísicos subestimaron el uso lingüístico del logos, hecho que se evidencia en sus discusiones que lo reducían a un uso intelectualista; por lo tanto, su discurso parte de conceptos, gestores del universalismo, en la medida en que para ellos, éste restringe las palabras a determinados atributos.

A pesar de lo anterior, la crisis más rotunda de los sistemas filosóficos ocurre en la postmodernidad. En esta época se rechazan las grandes tradiciones del conocimiento basadas en principios únicos; los presupuestos filosóficos de regulación normativa y la noción de lo sagrado también se torna difusa. La certeza epistémica y los límites fijados por el conocimiento académico son sustituidos por un rechazo a la totalidad y cosmovisiones; en su lugar se propone una serie de “-ismos”, como el voluntarismo, el relativismo. Esta proliferación de particularismos, según Callinicos (1993), se basa en buena parte en experiencias reales. Como prueba de ello cita el surgimiento de nacionalismos violentos en los Balcanes y en la antigua Unión Soviética, el resurgimiento de la extrema derecha en Francia y Alemania, fenómenos que enfatizan la creencia de que los fundamentos de una política universal de emancipación ya no existen. Estos hechos demuestran que no es posible pensar en experiencias iguales, ni en un conocimiento válido y definitivo para todas las personas y circunstancias. En su lugar, se debe asumir el conocimiento como algo interino que ha de contextualizarse con la justificación del caso.

A pesar de las consideraciones precedentes, el paso de la modernidad a la postmodernidad no conlleva la sustitución de una época por otra, sino más bien

la crisis de la noción de historia universal que se había concebido en el pasado en forma lineal, fragmentada en etapas, visión que es reemplazada por una diversidad de procesos y eventos que se entrecruzan, se superponen, se complementan, e incluso se contradicen. Este fenómeno, en términos de Serna (2002) ofrece dos perspectivas: Desde la primera, la afloración de particularismos conduce al relativismo, para el cual todo vale, con la consecuente desvalorización de lo público y la pérdida de valor de los “-ismos”; circunstancia que conduce al nihilismo. Desde la segunda, la crisis en cuestión implica concebir la postmodernidad como posmetafísica, como el espacio para repensar los planteamientos de la metafísica, especialmente su léxico y hábitos lingüísticos.

Para superar la metafísica es preciso expresar las diferencias entre estilos de aprendizaje, experiencias, por mencionar algunos aspectos, ya que no es posible seguir pensando en verdades universales, aspiración por demás ambiciosa e ingenua, porque no existen personas ni experiencias iguales, porque los seres humanos no aprenden las cosas de la misma manera, por ejemplo. Para dar lugar a esta diversidad, es pertinente recuperar la polisemia, la metáfora, esto es, la vocación lingüística del logos, recursos inherentes al giro lingüístico.

2. El Giro Lingüístico

Desde este sistema impulsado por filósofos como el II Wittgenstein (1995), Heidegger (2001), Russell (1995), cuyos planteamientos se discuten en obras como “Historia del pensamiento filosófico y científico” y Rorty (1998) que expone sus ideas en su libro “El giro lingüístico”, se introduce un nuevo paradigma para tratar la relación entre lenguaje y pensamiento. Lingüistas como Sapir y Whorf (1971), sostenían que el lenguaje influía en la manera de pensar y viceversa. Según el giro lingüístico, el pensamiento fluye por medio del canal propiciado por el habla y la escritura. Para Rorty (1998), dicho giro constituye una revolución filosófica reciente, mediante la cual los problemas filosóficos son susceptibles de solución reformando el lenguaje o comprendiendo mejor el que usamos en la actualidad. Según este pensador, los filósofos prelingüísticos utilizan las palabras con un sentido común o filosófico, es decir, en un estilo plano, que las compromete con un significado proposicional. El giro lingüístico insiste en el sentido polisémico de las palabras. De aquí se desprende la no neutralidad del lenguaje, que en esta noción se conoce también como la red de significados y sentidos, a través de la cual construimos nuestro mundo y experiencias.

Posiciones como éstas fueron reiteradas por Freud y Nietzsche, citados por Magee (2001), en la medida en que ellos se oponían a una reflexión pura porque sostenían que nuestros pensamientos están afectados por nuestros intereses. Considerando que nuestros pensamientos fluyen por el habla y la escritura, se

puede colegir que cualquier uso del lenguaje no es estático, ni neutral. Uno no dice algo y desaparece abruptamente, a no ser en casos excepcionales, un insulto, por ejemplo. En una conversación constantemente se tiene que interpretar lo que se dice a medida que ésta avanza. Esto ocurre porque cuando se habla existe un propósito definido en la mente del hablante ya sea de informar, persuadir, desanimar, buscar puntos de convergencia con el interlocutor, quien a su vez presta atención porque tiene sus propios intereses.

Dicho de otro modo, un intercambio discursivo gira en torno a palabras cargadas de diferentes matices de significado para atenuar nuestros objetivos. Incluso en ciertos contextos, recurrimos a determinados rasgos suprasegmentales, como cambios de entonación, para imprimirle un sello de dramatismo a lo que deseamos manifestar; todo esto con el objetivo de lograr lo que pretendemos. No en vano, mediante el lenguaje se pactan o posponen acuerdos, se niegan peticiones, como resultado de la imposición de un discurso sobre otro.

Las apreciaciones anteriores motivan estas consideraciones:

En primera instancia, la red de significados en cuestión no es universal. Serna (2002), anota que los hombres cumplen una gran variedad de roles en la sociedad, circunstancia que les permite construir una multiplicidad de léxicos a partir del mismo lenguaje ordinario, en el marco de la polisemia. Esta situación particular cobra gran importancia en la actualidad debido al avance vertiginoso de la ciencia y de la tecnología, avance que implica que los individuos cumplan diferentes roles, en contextos cada día más complejos, exigentes y sofisticados.

En segundo lugar, al tenor de las palabras del citado pensador, a pesar de la riqueza de los hábitos lingüísticos y de la variedad de roles que la soporta, la red de significados no puede entenderse como algo individual, debido a que los léxicos se generan en la interacción con el otro. Esto se debe a que la competencia lingüística, de carácter individual, puesto que hace referencia al sistema lingüístico que cada quien tiene anclado en algún lugar de su cerebro, solamente cobra vida y sentido, mediante la pragmalingüística, o sea cuando las palabras se fusionan unas con otras en una secuencia armónica para articular el discurso cotidiano. Esto se podría comparar con los materiales que utiliza un escultor; éstos en forma aislada, prácticamente no tienen sentido ni funcionalidad; sin embargo recobran su esencia cuando el artista los amalgama y moldea con sus manos para dar forma a su trabajo. Es entonces cuando esas partes se funden en un todo que representa la armonía, la belleza y el lenguaje del artista.

Bajo la asunción anterior, la pragmalingüística estudia los factores que gobiernan nuestra selección de lenguaje en la interacción social y el efecto de esta selección sobre los demás. En teoría podríamos decir lo que quisiéramos. En la práctica debemos seguir un buen número de reglas sociales, proceso que en la

mayoría de los casos ocurre de manera inconsciente y que de alguna forma determinan nuestra forma de hablar. En suma, los aspectos pragmáticos siempre afectan nuestra selección de sonidos, construcciones gramaticales y vocabulario. Algunos de estos rasgos los aprendemos desde una edad temprana. Así por ejemplo, desde niños aprendemos a decir “permiso”, cuando nos abrimos paso en medio de una multitud. Estos rasgos pragmáticos, como se dijo, adquieren toda su vitalidad en la comunicación, proceso permeado por lo social y lo cultural y contribuyen a la construcción de sentido. Bruner (2002), al respecto manifiesta que nuestras formas de vida, determinadas por la cultura, dependen de significados y conceptos compartidos y dependen también de discursos compartidos que se sirven para negociar las diferencias de significado e interpretación. Este mismo pensador anota que el significado no se rige por reglas gramaticales, sino que éste más bien es metafórico, alusivo y especialmente sensible al contexto; es entonces cuando las palabras adquieren una dimensión polisémica, según el escenario en el que ocurren, entorno en el cual entran en escena reglas sociales y convencionales para determinar el significado mencionado.

En el contexto precedente el universalismo se desvaloriza dado que gracias al lenguaje, como lo sostiene Bruner, se impulsa un pluralismo viable apoyado por la intención de negociar las diferencias en nuestra manera de mirar el mundo. Esta negociación se da gracias al poder de la palabra, en la interacción con el otro. Al respecto, el mismo título del libro de Austin “Cómo hacer cosas con palabras”, pone de relieve la magia que éstas encierran en este escenario. En dicho texto, Austin (1982) explica que cuando alguien dice algo no solamente emite sonidos para generar palabras y oraciones, sino que también mediante tales palabras puede intimidar, convencer o estimular al “destinatario”. Es decir, las palabras producen efectos significativos en el “receptor”, según la intención del “emisor”. La teoría de los actos de habla, claramente nos revela entonces que con las palabras no solamente decimos cosas, sino que también moldeamos la conducta del otro para hacer y conseguir cosas. El poder de la palabra antes examinado, la multiplicidad de léxicos y sentidos que se ha venido discutiendo se potencian en buena medida gracias a la polisemia.

2.1 La Polisemia

Serna (2002) sostiene que la posibilidad de una gran variedad de léxicos elaborados a partir del lenguaje ordinario significa, por una parte, descartar el ideal del estilo plano, predicado por los filósofos metafísicos, según el cual la palabra evoca un significado proposicional que da origen a los universales y, por otro lado, reafirmar la plasticidad semántica de la palabra a través de la polisemia que permite notar las diferencias, como se ejemplifica a continuación. La palabra “abrigo” no evoca lo mismo cuando la utiliza un diseñador de modas que cuando

la emite un psicólogo en una charla de orientación con una madre angustiada por la rebeldía de su hijo. En el primer contexto, la palabra “abrigo” hace referencia a una prenda de vestir, a determinada clase de tejido textil, a medidas, a algo material para cubrir el cuerpo, es decir, a una dimensión física; en el segundo episodio ésta se relaciona con cariño, hospitalidad, comprensión; un manto invisible para cubrir el alma, la confusión, la desesperanza; o sea, tiene que ver con una dimensión afectiva. No significa lo mismo “rápido” en estos contextos: en el léxico deportivo, un atleta “rápido” es aquel que posee gran destreza física para desplazarse velozmente en un estadio, en una pista, etc.; es aquel que sobresale por su fortaleza física. En el léxico académico, un estudiante “rápido” se distingue por su habilidad y velocidad mental para solucionar problemas o realizar tareas escolares. Para un policía que patrulla un sector peligroso de una ciudad por la noche, “rápido” indica “prevención”, “peligro” “alerta” y puede significar la diferencia entre la vida y la muerte, como ocurre cuando un colega le grita al otro “rápido, arrójate sobre el piso porque nos van a disparar”.

El último ejemplo nos demuestra que la polisemia también tiene una relación directa con la cultura, puesto que los policías asocian el patrullaje nocturno con sectores peligrosos, con delincuencia común o juvenil, lo cual implica riesgo y peligro y en ese contexto han aprendido a utilizar y a entender la dimensión de vocablos como “rápido”. En consecuencia, podríamos decir que la palabra no es un medio, como una herramienta, por ejemplo, sino que más bien es la textura misma del tejido que da forma a la existencia de cada individuo. Bien lo anota Zambrano (2002:55) cuando dice “la palabra es una voz que habla, es la potencia de la mirada, el resquicio donde se abre el destino y la trascendencia. Sin la palabra el mundo sería una sombra sin forma, un lugar sin eternidad. En ella encontramos el resumen de la mirada, el murmullo de una voz”.

Consideramos que la polisemia, para mantenerse activa y seguir iluminado la imaginación del hombre y la construcción de sentido, ha encontrado un terreno fértil en la metáfora; a su vez ésta se nutre de la polisemia para potenciar el pensamiento humano.

2.2 La Metáfora

Lakoff y Johnson (1992) piensan que para el común de la gente, la metáfora encarna un recurso poético, es decir, para esta gente se trata de un asunto de lenguaje extraordinario antes que ordinario, que se estipula como algo relativo al lenguaje más que al pensamiento o a la acción, por lo cual creen que las metáforas no revisten importancia. Al contrario, estos pensadores sostienen que la metáfora permea el diario transcurrir del hombre, esto es, su lenguaje, su pensamiento y su modo de actuar. Así las cosas, nuestro sistema conceptual ordinario, mediante el cual pensamos y actuamos, tienen básicamente una naturale-

za metafórica. Con el propósito de dar una aproximación a la noción de que un concepto es metafórico y que éste estructura nuestro diario quehacer, tomemos como ejemplo la metáfora conceptual “La vida es una lucha”. Esta metáfora se manifiesta en nuestro lenguaje cotidiano en una variedad de expresiones, así:

LA VIDA ES UNA LUCHA
Su actitud no es optimista
Está luchando con tesón
Luchó denodadamente para conseguir su objetivo
Debe diseñar buenas estrategias para ganar
Si no lucha con fuerza no triunfará

Esta lista se podría prolongar indefinidamente; sin embargo, los ejemplos suministrados bastan para la ilustración. No se trata de confinarse a hablar de la vida en términos agresivos de lucha. Empero, concebimos la vida como un escenario de combate donde se debe luchar para sobrevivir. Así nos desplazamos furtivamente por ese campo en procura de lograr una buena posición para emprender una acción, por ello elaboramos planes de trabajo, aunque no siempre conseguimos lo que deseamos. En efecto, nuestras acciones están estructuradas en cierto grado por el concepto de lucha. Aunque no se da una batalla física en la cual debemos enfrentar a diversos oponentes, se tiene lugar una lucha de perseverancia, de entrega a nuestras convicciones para procurar sacarlas adelante y nuestras acciones cotidianas que incluyen planear, atacar, volver a intentar, así lo reflejan.

En este orden de ideas, la metáfora “La vida es una lucha” es algo que revela nuestra cultura y que moldea nuestras acciones cotidianas. En palabras de Lakoff y Johnson, lo fundamental de la metáfora es experimentar una cosa en términos de otra, como ocurre en este caso que asocia la vida con un campo de batalla. De este análisis se observa que el concepto se estructura metafóricamente, entonces, la acción se desarrolla metafóricamente; por consiguiente, el lenguaje se estructura metafóricamente. Con razón algunos pensadores como Lizcano (1996), sostienen que debido al uso recurrente de metáforas, prácticamente no nos damos cuenta de que las estamos utilizando, como cuando decimos “el tiempo es oro”, “la cabeza del clavo”, “el desplome de la economía”. Por eso manifiestan que no somos nosotros quienes las expresamos, sino que más bien son ellas las que nos dicen cosas sobre el mundo.

3. Reflexiones pedagógicas

Teniendo en cuenta nuestra formación docente y después de haber analizado el desplome del universalismo, del estilo plano, entre otros aspectos y de obser-

var las bondades de la polisemia y la metáfora, recursos que implican recuperar la vocación lingüística del logos, surge la pregunta: ¿Cómo potenciar estos recursos lingüísticos en el salón de clase de lenguas extranjeras para generar contextos que habiliten la construcción de sentido compartido, el pluralismo y enriquecer así el lenguaje de los estudiantes y su concepción del mundo? Pensamos que contestar este interrogante implica dos puntos de vista: El primero nos lleva a repensar las prácticas pedagógicas, el papel del profesor, la presentación de los contenidos, la distribución de los estudiantes en la clase, entre otros aspectos. Desde una segunda perspectiva, consideramos de especial importancia recurrir a la oralidad: la lectura, la escritura y la literatura.

3.1 Prácticas pedagógicas

No es posible impulsar el pluralismo, la polisemia, la construcción compartida de sentido, en una clase de Inglés, por ejemplo, a partir de cátedras magistrales, puesto que éstas se fundamentan en el orden, en la pasividad, en la verdad única, en un estilo plano del lenguaje que reduce el significado a lo proposicional, a lo literal. Como un recurso para combatir estas tendencias se debe recurrir a diferentes metodologías que estimulen la diversidad. De este modo se activan distintos procesos cognoscitivos como asociación, deducción, generalización, formulación de hipótesis, etc., procesos que benefician a aquellos que tienen una buena capacidad de abstracción, característica que les facilita la construcción de su mundo y de su propio yo, como lo sostiene Bruner. Sin embargo, se debe reconocer que algunos estudiantes obtienen mayor beneficio de actividades lúdicas, como juegos didácticos, dramatizaciones, por lo cual es menester incluir también estas prácticas en el salón de clase, para equilibrar las posibilidades de aprendizaje.

La organización de los estudiantes en el aula para realizar las prácticas referidas, tiene mucho que ver en lo que respecta a combatir el universalismo y a fortalecer la construcción de sentido, en la medida en que éste no se encuentra listo para ser rotulado y colocado en la mente de los alumnos. Se debe trabajar en la construcción de éste. Para tal fin se estima conveniente distribuir a los alumnos en parejas, en grupos pequeños, en círculos, etc. Esta clase de organización incrementa la cooperación entre ellos, lo cual genera un ambiente de relajación, de confianza; así aumenta su nivel de motivación para interactuar con el otro, en contextos donde todos aportan y aprenden. De este modo aflora en su plenitud el aprendizaje cooperativo que permite a los jóvenes desplegar su energía, la cual debe ser canalizada adecuadamente por el profesor, mediante la persuasión, la orientación, el monitoreo, la provocación de espacios para el debate, etc. Esta última apreciación nos lleva a pensar que tal vez la denominación de profesor, generalmente asociada con dirección, orden, control, no tiene cabida

en esta nueva concepción. Términos como “facilitador”, “orientador”, “guía”, “consejero”, tendrían una mayor carga semántica en lo referente al aumento de los niveles de confianza y de interacción entre estudiantes–estudiantes y profesor–estudiantes, dinámica que coadyuva a la construcción de sentido compartido.

No de menor importancia en esta línea de pensamiento es el tratamiento que requieren los contenidos. Su estudio no debe estar ceñido a la parcelación, a la fragmentación lineal. Más bien ha de procurarse discutirlos en forma de espiral, entrelazados unos con otros, superpuestos. Esto, además, facilita retomar lo examinado con frecuencia, para proporcionar nuevas ilustraciones, reafirmar diversos aspectos, o cambiar de opinión, debido a que el conocimiento no es estático, porque no existen verdades únicas. Así por ejemplo, algo que se validó en un momento dado, puede perder vigencia ante la aparición de una nueva teoría o descubrimiento.

3.2 La oralidad, la lectura, la escritura y la literatura

Estos recursos constituyen una fuente preciada para fortalecer la noción del giro lingüístico, según la cual el pensamiento fluye por medio de la senda apropiada por el habla y la escritura, circunstancia que ofrece un marco inmejorable para comprender la polisemia de las palabras, el valor de la metáfora y de la multiplicidad de léxicos.

La oralidad representa una herramienta útil para fortalecer la competencia comunicativa y expresar las concepciones que tenemos del mundo; es decir, en la interacción que ésta genera el discurso individual se vuelve público, gracias a la palabra que fluye en las conversaciones, puesto que ésta, como lo anota Mélich (2001), es creadora de palabra. Este último aspecto implica que cada interlocutor ha de dar a lo que escucha la interpretación que mejor corresponda a sus intereses y a la visión de su entorno. En el nivel de la oralidad se debe recurrir a cambios de entonación, a la ironía, a la metáfora y demás figuras literarias como medios para estimular la diversidad. El trabajo en grupo antes discutido, indudablemente es una fuente de múltiples opciones para promover la participación activa de los estudiantes, la cual agenciará el pluralismo, la diferencia y los posibles acuerdos sobre los temas tratados. Además, se deben promover foros, mesas redondas y debates en escenarios diferentes al salón de clase, en los auditorios de colegios y universidades, por ejemplo, con el fin de que los estudiantes hagan públicos sus planteamientos.

Las sugerencias antes planteadas prepararán a los estudiantes para la vida que encontrarán fuera del colegio, la cual implica interactuar con el otro en múltiples escenarios, con el fin de crear espacios para la reflexión y el debate. Así se les posibilita la construcción de sentido en una gama de contextos y se fertiliza

también el terreno para el surgimiento de los futuros oradores y pensadores de la patria.

La lectura y la escritura son un buen complemento de la oralidad. Un lector ávido tiene la posibilidad de recrear pasajes literarios y adaptarlos a una situación particular cuando se debata en un escenario público. Para que esto ocurra, la lectura no debe reducirse a localizar ideas principales y secundarias o a extraer información literal de un texto para realizar un ejercicio de complementación sin propiciar espacios de interacción o reflexión, pues esto la reduciría a un estilo plano. Para contrarrestar estas tendencias se debe asumir la lectura en relación dialéctica entre lector y texto, aproximación que abre la ruta del sentido. Para este fin, el lector ha de especular con lo que el autor quiere o más bien quiso decir con una determinada palabra o expresión, ejercicio que ha de satisfacer su curiosidad recurriendo al carácter polisémico de las palabras, a la metáfora y demás figuras literarias. De igual manera, se debe insistir en la alteridad del texto. No en vano varios autores sostienen que siempre es posible mejorar la interpretación de un texto, para ello se lo ha de leer y releer en busca de nuevas pistas que amplíen el horizonte de las posibilidades de sentido y de la imaginación. Solamente bajo esta perspectiva será posible abrirle paso a la especulación, a la reflexión, para que un pasaje literario nos transporte en un viaje desde la tierra hasta la luna, por ejemplo, y en ese trayecto podamos encontrar aquello que justifique la imaginación humana.

En una visión similar, la escritura no puede ni debe limitarse a transcribir resúmenes, a ordenar oraciones o párrafos, ejercicios éstos que generalmente desembocan en taxonomías sintácticas o en tareas de corrección gramatical. En su lugar, se han de agenciar actividades que estimulen la atención, el interés y la imaginación de los estudiantes. Así por ejemplo, un problema familiar, un recuerdo, un deseo, contribuyen a despertar más reacciones que una tarea descontextualizada consignada en un texto guía, por ejemplo. Teniendo en cuenta que la vida se configura a través de la red de significados y sentidos, precisamente una experiencia que tiene interés para ellos como aquellas referidas, dicen más, atesoran más valor y sentido que aquellas tareas que copan buen número de páginas de libros escolares.

La literatura, disciplina que amalgama el arte de leer y de escribir, es incuestionablemente un buen remedio para combatir el universalismo y el estilo plano. Lo primero porque un texto suscita una interpretación particular en cada lector. Lo segundo, porque gracias a la polisemia, a la metáfora y a las figuras literarias, inherentes a este campo, las palabras cobran vida y matices diversos de significado según el contexto en el que ocurran. Considerando que toda literatura se construye a partir del lenguaje, un trabajo literario debe entenderse, entonces, como algo a partir del cual se construyen contextos, se crean personajes,

se recrean situaciones que en muchos casos se parecen a aquellas que hemos vivido o hemos presenciado en algún momento de nuestras vidas y que, por lo tanto, contribuyen a estructurar nuestras propias experiencias. Esta provocación de diversas reacciones tiene lugar, en buena medida, gracias a los tropos, como se ejemplifica con la primera estrofa del poema “Canción de la vida profunda” de Porfirio Barba Jacob:

*Hay días en que somos tan móviles, tan móviles,
Como las leves briznas al viento y al azar...
Tal vez bajo otro cielo la Gloria nos sonría...
La vida es clara, undívaga y abierta como un mar...*

El poeta, en el primer verso, repite al final la palabra móviles, lo que se conoce como reduplicación. Pudo haber escrito “Hay días en que somos tan móviles, o “hay días en que somos muy móviles”, pero el efecto no sería el mismo. La repetición de las palabras en este verso produce un fuerte impacto de resonancia semántica; así cuando las leemos generan suspenso y un eco en nuestra mente que nos hace meditar sobre la magnitud de lo que quiere decir el escritor. La imaginación se moviliza, entonces, buscando espacios y recuerdos, tratando de encontrar situaciones en nuestra vida que se puedan comparar a la descrita en este poema. De este modo se provocan sentimientos de empatía, de comprensión, de amor, incluso de odio.

En un proceso educativo la literatura, según Moody (1971), ofrece un aporte interesante, por lo menos desde una doble dimensión. Desde la primera, ésta contribuye a desarrollar la personalidad de los estudiantes, en la medida en que les ayuda a fortalecer un sentido más agudo de sus valores, en tanto que a través de ella se exploran diversas posibilidades de la vida humana como felicidad, realización, amor, libertad, amistad, envidia, odio, terror, etc.

Ciertamente la variedad de situaciones que se generan en los textos literarios habilitan a los individuos a discernir entre lo bueno y lo malo, lo adecuado e inadecuado, etc.; análisis que en algunos casos lo pueden hacer a la luz de otras culturas, según los contextos que se introduzcan en una obra. En esta tonalidad por medio de las lenguas extranjeras como del Inglés, por ejemplo, se potencia el crecimiento intercultural de los individuos, circunstancia que incrementa su manera de percibir otros modos de actuar, de vestir, incluso de hablar, estilos que sin duda despiertan una mayor sensibilidad en el lector por otras culturas y que agencian poderosamente la construcción de su propio mundo, en medio de la diversidad.

Desde una segunda mirada, la literatura contribuye al desarrollo de aspectos personales y prácticos que incluyen perseverancia, recursividad, imaginación,

creatividad, entre otros aspectos. En efecto, a través de diferentes textos se presentan estrategias, consejos, etc., sobre cómo actuar en determinadas situaciones; es decir, de este modo se fortalecen las experiencias de los estudiantes.

A estas dos perspectivas, agregaríamos un tercer aspecto mediante el cual la literatura contribuye significativamente a despertar la curiosidad del lector, a potenciar su capacidad de predecir situaciones o acontecimientos a partir del mismo título de la obra, a desarrollar un amor por la lectura, por la indagación, en fin, por la búsqueda permanente de obras que aporten algo a su mundo cognoscitivo y experiencial; posibilidad que crece en la literatura, por cuanto un poema, un pasaje, aportan enseñanzas interesantes sobre la vida y por consiguiente pueden marcar huellas más profundas que una lección de texto, por ejemplo. Es importante recordar aquí el pensamiento de algunos poetas británicos románticos, como Wordsworth, Coleridge, Keats, por mencionar algunos, cuando sostenían que un impulso de un bosque primaveral enseña más que lo que pueden hacer todos los sabios.

Conclusión

El giro lingüístico constituye un valioso recurso para combatir las verdades universales, el orden y el estilo plano, mecanismos potenciados en buena medida por las primeras escuelas filosóficas. En efecto, dicho giro promueve la diversidad, el pluralismo y la expresión de la diferencia entre las opiniones de los individuos y las experiencias que éstos construyen en su vida cotidiana. En esta dinámica cumple un papel importante la polisemia y el lenguaje metafórico, puesto que éstos posibilitan la construcción de sentido compartido en la interacción que éstos provocan en el salón de clase.

Así las cosas, el giro lingüístico enriquece de manera sustancial un proceso de aprendizaje. Específicamente en el campo de las lenguas extranjeras, por medio de la oralidad, la lectura y la literatura, se potencia el trabajo en grupo, generando de este modo contextos comunicativos donde todos aportan y aprenden, estimulados por la relajación y confianza que dichos entornos fomentan. Desde luego, estas prácticas también implican un cambio en el papel que deben asumir profesor y estudiantes para afrontar este reto potenciado por una visión de la enseñanza y del aprendizaje en permanente construcción.

BIBLIOGRAFÍA

- AUSTIN, John (1982). *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona: Paidós Studio.
- BRUNER, Jerome (2002). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Ediciones Paidós.
- CALLINICOS, Alex (1993). *Contra el posmodernismo*. Bogotá: El Áncora Editores.
- LAKOFF, George & JOHNSON, Mark (1992). *Metáforas de la vida cotidiana*. Barcelona: Editorial Paidós.
- LIZCANO, Emmanuel (1996). "La construcción retórica de la imagen pública de la tecnociencia: Impactos, invasiones y otras metáforas". En: *Revista Política y Sociedad*. No. 23. pp. 137–146.
- MAGEE, Bryan (2001). *Los grandes filósofos*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- MELICH, Joan Carles (2001). *La ausencia del testimonio*. Barcelona: Anthropos.
- MOODY, Henry (1971). *The teaching of literature*. London: Longman.
- REALE, Gionavi y ANTISERI, Darío (1995). *Historia del pensamiento filosófico y científico*. Barcelona: Editorial Herder. Tomo Tercero.
- RORTY, Richard (1998). *El giro lingüístico*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- SAPIR, Edward (1971). *Language*. New York: Harcourt Brace.
- SERNA, Julián (2002). "Tiempo y habla". En: *Revista Historia de la Educación Colombiana*. No. 5. pp. 171–189.
- ZAMBRANO, Armando (2002). *Los hilos de la palabra: Pedagogía y didáctica*. Cali: Artes Gráficas del Valle Ltda.