



## EL ARTE DE EDUCAR LA PALABRA: RACIONALIDAD COMUNICATIVA Y ESCUCHA FENOMENOLÓGICA

\*Lic. Yilmar Campbell, \*\*Lic. María Pinto

\* yilmar01@hotmail.com

Licenciada en Educación. Magister en Lectura y Escritura. Docente ordinario de la FaCE-UC. Autora de artículos en revistas nacionales. Coautora del libro “Para comprender el texto escrito” y autora del libro “Nociones Básicas de Lingüística”. Universidad de Carabobo. Valencia, Estado Carabobo.

\*\* investigación400@hotmail.com

Licenciada en Educación, mención Lengua y Literatura. Magíster en Lectura y Escritura. Diplomado: Formación de Tutores de Trabajo de Grado. Tutora de Tesis de Maestría. Directora de Sistémica de Formación e Investigación Educativa.

### RESUMEN

Los contextos escolares son un reflejo de la dinámica social del país. En estos escenarios los desacuerdos y las desavenencias forman parte de la cotidianidad. Lo anterior permite afirmar que en muchos espacios la palabra ha perdido su poder como ente conciliador y de encuentro con el “otro”; no sólo a nivel de las relaciones cotidianas de interacción social sino también a nivel de las relaciones pedagógicas. Es en este marco de desencuentros comunicativos interpersonales donde se inserta el estudio, cuyo propósito investigativo buscó comprender la racionalidad de los docentes del subsistema de Educación Básica de la red socioeducativa carabobeña, en materia de educación de la palabra. Los referentes teóricos de este trabajo abarcan los planteamientos de la Teoría de la Acción Comunicativa de Habermas (2002); la Intersubjetividad de Schütz (2008); las conceptualizaciones hermenéuticas de Gadamer (1998) y Martínez (2006); además del Análisis Crítico del Discurso de Van Dijk (1988). Se trata de un discurso cualitativo fundamentado en un diseño emergente, descriptivo, interpretativo y comprensivo adscrito al método de investigación fenomenológico-hermenéutico. La entrevista a profundidad permitió hacer la recolección de la información sometida posteriormente al análisis del discurso. Los sujetos de análisis estuvieron conformados por cuatro docentes del Subsistema de Educación arriba señalado. Como categorías emergentes se destacan la comunicación homeostática y el círculo virtuoso de la escucha. En los discursos de las informantes se evidencia el germen de una nueva racionalidad comunicativa que pondera el valor de la palabra como generadora de nuevas realidades.

**Palabras clave:** Racionalidad comunicativa, escucha fenomenológica, educación de la palabra.



## THE ART OF EDUCATING THE SPEECH: COMMUNICATIVE RATIONALIZATION AND PHENOMENOLOGICAL HEARING

### ABSTRACT

All the classroom environments are influenced by social disagreements spread all around our country. Disagreements, friction and unpleasantness are a crucial part of daily life. Having that in mind, we here state that speech has lost all its value as a mean of conciliation and unity between members of any group, no matter what kind of relationship they carry: school or work ties. This paper is based on this scenario, and its aim is to understand and comprise the Basic Education school teacher's rationality from the Carabobo socioeducative system. The theoretical referents of this study are based on Habermas's Communicative Action Theory (2002), Schütz's Theory on communicative rationality (2008), Theory of intersubjectivity, Hermeneutic conceptualizations, Gadamer (1998) and Martínez (2006) and Van Dijk's (1988) discourse analysis. We are assuming a qualitative discourse based on an emerging plan: descriptive, interpretative and comprehensive attached to a phenomenological-hermeneutic method of research. All the interviews in depth allowed collecting data needed to be submitted to discourse analysis. Four school teachers from the basic education system were taken as subjects of research. Two emerging categories are highlighted: communicative rationality and phenomenological hearing. Finally, signs of a new communicative rationality are emerging from the subjects' discourse as a way to stand words as the most valuable meanings to create new realities.

**Keywords:** Communicative rationality, Phenomenological hearing, Speech education.

### ABORDAJE DEL FENÓMENO DE ESTUDIO

Una condición inherente al ser humano es su capacidad para interpretar o evaluar los eventos y objetos del mundo circundante. Aun cuando no exclusiva, pues los grandes predadores evalúan las condiciones de caza para determinar

el momento preciso del ataque a la presa seleccionada, esa capacidad le brinda al hombre seguridad para desenvolverse con éxito en los diversos contextos en los cuales se desenvuelve. El medio por excelencia que le permite desarrollar esa propiedad natural de interpretar es el lenguaje. Los niños son un ejemplo elocuente de esta aserción: sus primeros años están llenos de preguntas e interrogantes que buscan

la comprensión de ese mundo, en principio extraño para ellos. A medida que desarrollan su lengua van interpretando y reinterpretando su cultura, y los comportamientos sociales de los grupos en los cuales están inmersos.

En el campo académico, más restringido aún porque no todos los individuos pueden acceder a él, la interpretación del mundo es fundamental, pues permite generar saberes modificados día a día gracias al carácter dinámicamente cambiante de la realidad.

Lo anterior viene a colación porque todo estudioso, en algún momento de su labor como investigador, experimentará la necesidad de enfrentar, organizar o someterse a un proceso de búsqueda de respuestas motivado por inquietudes de diversa índole, según sea la realidad a estudiar. En estos ámbitos, la búsqueda aludida no tiene como soporte metodológico el azar, sino una metódica que orienta y organiza su indagación. Tal metódica se rige por ciertas restricciones derivadas del denominado método científico. Es éste el marco definidor de los pasos a seguir para llevar a cabo una determinada investigación.

Todo proceso de investigación científica surge en primera instancia por el interés del sujeto investigador por explorar, indagar, conocer y comprender lo desconocido. Para lograr esa comprensión del mundo el investigador debe cimentar las bases que soportarán el conocimiento que desea generar.

Es así como la experiencia vital del ser humano, su cosmogonía, si por tal se entiende la creación y organización de su “universo”, se mueve entre dos aguas: la convicción y la duda: el hombre navega indefectiblemente entre incertezas, las cuales son un medio poco na-

tural para él: las incógnitas lo desequilibran, lo incomodan, lo sacan de quicio e inestabilizan su espíritu. Por lo contrario, quiere certezas, verdades. Necesita de lo fiable, de lo seguro para afianzar su presencia en el mundo. Por eso la dinámica intelectual del hombre gira en torno de esas dos dimensiones. Cada vez que surge una duda, la cual se produce al entrar en conflicto dos o más ideas, intenta reordenar su estado de cosas mental para tratar de explicar lo inadecuado, o rehacer ese estado de cosas. La historia del saber universal da cuenta de las transformaciones por las cuales ha atravesado la “verdad”, sea cual sea ella.

La capacidad humana para razonar ha tenido infinitud de interpretaciones a lo largo de la historia de la ciencia. Así, la manifestación de las ideas del hombre no es unívoca, no hay un camino único y universal y el pensamiento científico ha apelado, bien al razonamiento lógico, bien al razonamiento lingüístico como recursos principales para plasmar, explicar y comprender inquietudes de toda índole.

El primer camino se fundamenta en la lógica. Las ideas y grupos de ideas se conectan por relaciones racionales, es decir, secuenciales y coherentes. Es una racionalidad altamente simbólica, de altos niveles de abstracción, universal y denotativa. La filosofía de Descartes o cartesianismo es un ejemplo de las afirmaciones anteriores. Para este filósofo el pensamiento es la base para entender a los seres humanos; los altos vuelos abstraccionistas elaborados por ciencias duras como la Matemática o la Física, también dan cuenta del alto nivel de abstracción del simbolismo lógico. Un poco más cerca de nuestros intereses, la teoría lingüística de base chomskiana y la de la comprensión del texto escrito, planteada por Van Dijk en sus obras, igualmente ejemplariza lo aquí afirmado.

El segundo, el razonamiento lingüístico, es la forma natural propia del hombre para relacionar sus ideas en la mente. El lenguaje, en tanto recurso simbólico, se utiliza para conformar el mundo, y esto tiene un fin práctico con propósitos utilitarios. Se diferencia del razonamiento lógico porque cada hablante tiene una perspectiva del mundo. La univocidad, en este sentido, no es un rasgo característico de él. El lenguaje, bajo control, le permite construir su cosmovisión particular; en consecuencia, constituye la vía más expedita para conocer la percepción del hombre acerca del mundo. A esta se le conoce como racionalidad.

La complejidad de la lengua hace que, con mucha frecuencia, un mismo evento comunicativo, construido en función del lexicón personal e intransferible del hablante, sus gestos, ademanes y otros recursos paralingüísticos, sea reinterpretado de maneras disímiles según algunos condicionantes contextuales; de allí su equivocidad. No obstante, todo acto comunicativo se asume como un proceso dinámico y de cooperación donde los hablantes interpretan sentidos e intenciones.

La concepción del lenguaje retratada en la última frase del párrafo anterior ha relevado su valía y su papel para comprender, en parte, la condición humana. La palabra es vista ahora no sólo como medio de transmisión de información sino también, por su constitución generativa, como el ariete para construir mundos y experiencias. Ellas permiten que las cosas ocurran, se detengan, se transformen para cambiar eventos, acciones o procesos sociales de cualquier naturaleza (Echeverría, 2010).

Esta manera de concebir el lenguaje nos lleva a reinterpretar nuestra visión de las cosas, pues cuando hablamos o decimos algo, no sólo deci-

mos algo acerca del mundo “también manifestamos implícitamente cómo somos en tanto seres humanos” (Echeverría, 2010, p.30) lo cual significa que el hombre es lo que es gracias a su capacidad de lenguaje. Sin él no sería absolutamente nada.

Todo este planteamiento viene a colación porque la racionalidad del ser humano en general, y del educador de la lengua, en particular, es posible gracias a la palabra. Es ella la responsable de materializar y dar cuenta de su cosmovisión, sus intereses, sus actitudes y todas las motivaciones que jalonan la vida cotidiana.

Todos los hombres configuran y moldean su racionalidad con el lenguaje, y el docente, en consecuencia, también lo hace. Éste, como *ser lingüístico* (Echeverría dixit), construye sus experiencias ayudado por la palabra. Su actividad diaria refleja un incesante proceso de construcción y reconstrucción de acciones, costumbres y “verdades”, sean éstas particulares o sociales, lo que equivale a decir que su racionalidad constituye su “teoría” del mundo.

Entonces, frente a los diferentes tipos de racionalidades -y una de ellas es la especial manera que posee el enseñante de la lengua para darle sentido al fenómeno pedagógico- consideramos que es la comprensión de dicha racionalidad el centro sobre el cual orbita nuestro interés investigativo.

Hay investigadores, Lomas (1999) es uno de ellos, para quienes la educación de la palabra consiste en dotar al estudiante de las competencias comunicativas necesarias para la producción y la comprensión de mensajes en distintos contextos de uso reales. Educar la lengua significa formar ciudadanos competentes para

la comunicación: que el discente sea capaz de comprender los textos y los discursos intercambiados con sus pares, y con el resto de los miembros de la escuela y de la sociedad.

Además, y esto es importante para nuestra reflexión, la educación de la palabra debe promover la comunicación intersubjetiva; es decir, la que permite el encuentro de los interlocutores para asegurar el entendimiento y el consenso mediado a través del uso efectivo de la palabra. A través de la lengua se promueven valores inspiradores del respeto hacia el otro, hacia la dignidad del ser humano, y que los disensos se resuelvan de mutuo acuerdo, que se acepten los diferentes puntos de vista, y con la suficiente libertad para expresar las opiniones sin ataduras ideológicas promovidas desde el poder, sea éste político, social, económico o institucional-educativo.

La educación de la palabra, en fin, debe estar fundamentada en una nueva “racionalidad comunicativa” de la cual nos habla Habermas (2002). El enseñante de lengua, entonces, está obligado a construir espacios de intersubjetividad, y el aula de clases será el lugar o mundo de la vida donde se abran espacios para el encuentro entre los interlocutores: docentes-alumnos/alumnos-alumnos.

Sin embargo, en la realidad educativa venezolana encontramos algo distinto: los espacios escolares en nuestro país están sometidos a la dinámica viva de desencuentros y pugnas propios del momento sociopolítico actual. Aun cuando tales desacuerdos son intrínsecos a la naturaleza humana, puesto que las coincidencias absolutas en todas las esferas de la existencia son imposibles, no se justifica una conflictividad constante, la cual cobra espacios de manera sostenida producto del deterioro comu-

nicacional, pues la palabra ha perdido su poder generador como ente conciliador y de encuentro con el “otro”, tanto a nivel de las relaciones pedagógicas como a nivel de las interacciones cotidianas. Así lo confirma Skliar (2009): “El lenguaje se ha vuelto un refugio opaco de narrativas sombrías donde cada uno repite para sí y se jacta indefinidamente de sus pocas palabras, de su poca expresividad y de su incapacidad manifiesta para la escucha del lenguaje...” (p. 5).

En los escenarios educativos del Subsistema de Educación Básica observamos la instauración de las condiciones planteadas en el párrafo anterior: altos niveles de beligerancia, enfrentamientos verbales y físicos abiertos o soterrados, un fenómeno socioescolar bautizado con el nombre de “*bullying*”, en sus formas más cruentas, y otra serie de rivalidades y reyertas visibles en el ámbito mencionado.

Múltiples han sido las investigaciones que dan cuenta de este fenómeno. Una de ellas, la desarrollada por Arellano, Chirinos, López, y Sánchez (2007), quienes plantean que:

Existe entre los educandos de la unidad educativa Manuel Belloso, maltrato bajo las siguientes categorías: maltrato verbal, y maltrato psicológico, demostrado a través de un alto porcentaje en cuanto al uso de una comunicación agresiva y comentarios degradantes, que se traduce en daño a la autoestima, al emplear palabras ofensivas cuando se dirigen a otros compañeros (p. 15).

Frente a los diversos escenarios de insurgencia de la violencia escolar, en la intensidad de sus manifestaciones, en la presencia de la coacción o el chantaje en contra de minorías,

de la ferocidad en las agresiones de cualquier tipo, creemos necesario reivindicar el valor de la palabra como vía imprescindible para propiciar espacios de acoplamiento de significados, y de comprensión plena entre los grupos que confluyen en el ámbito escolar. La armonía y los espacios de reconciliación quizás son posibles con una epistemología del lenguaje racional, dialógica proclive a una renovada educación de la palabra y a un uso más humano de ésta. Por todo esto cabe preguntarse: ¿Qué significado tiene la “palabra” para el docente? ¿Cómo entiende el docente la educación de la palabra? ¿Cómo es su racionalidad en materia de educación de la palabra?

Aquí es imperativo definir dos términos importantes de este estudio: racionalidad y escucha. Nos apropiamos de la definición de racionalidad como la manera propia de interpretar y entender el mundo; en otras palabras, es la “teoría” implícita manejada por cada individuo. Existen diferentes tipos de racionalidades, y una de ellas es la especial manera del docente para darle sentido al hecho pedagógico. Por escucha entendemos el proceso fenomenológico de encuentro sistémico de intersubjetividades. Al convivir en un mundo compartido es obligante la conjunción de relaciones interhumanas: el conocer al otro a partir de sus costumbres, motivaciones, deseos, preocupaciones e intereses permite ese encuentro de nexos subjetivos espaciales y temporales entre los miembros del grupo.

## REFERENTES DE LA INVESTIGACIÓN

Si bien se parte de una realidad educativa como práctica vivida y observada como principal vínculo fenomenológico, pretendemos resaltar algunos antecedentes investigativos útiles para

iluminar aún más el fenómeno de estudio: el arte de educar la palabra.

Describiremos de manera precisa algunos de estos antecedentes: En primer lugar, haremos mención de un estudio realizado por Cubero (2005), en su trabajo de tesis doctoral presentado en la Universidad de Carabobo, titulada “*Visión de la Convivencia Ciudadana en la Unidad Educativa Vicente Emilio Sojo*”. El objetivo de esta investigación fue la exploración de la semántica del término convivencia ciudadana. En su conclusión el significado de convivencia viene dada por un estado ideal de supresión de elementos negativos, por ejemplo la violencia; sin embargo, los miembros del grupo viven en un ambiente donde, hasta cierto punto, la beligerancia es normal. Hay relaciones de intimidación con algunos, lo cual significa exclusión de otros, incluidos los docentes. Tienen conciencia de los otros y de sus necesidades como un deber, pero asumen la actuación de ellos como una manera poco favorecedora para una buena convivencia.

En segundo lugar, citamos la investigación realizada por Márquez (2004) quien llevó a cabo un trabajo doctoral titulado “*La democracia en el marco de una nueva racionalidad de la Educación Básica en Venezuela*”. La académica propuso un esquema alternativo para la comprensión del discurso democracia y educación, en el marco de la Educación Básica en Venezuela.

Según la autora dicha comprensión se logra a partir de la democracia escolar, como opción para alcanzar el cambio de la concepción de la escuela en un ente generador de valores democráticos de convivencia social. Para lograr la comprensión e interpretación de la realidad estudiada asumió el enfoque metodológico hermenéutico.

## **FUNDAMENTACIÓN EPISTEMOLÓGICA**

Los principales referentes epistemológicos serán presentados aquí de manera sucinta. Abarcan los planteamientos de Habermas (2002), de Schütz (2008) y de Gadamer (1998). Del primero hemos considerado la teoría de la acción comunicativa. Ofrece los lineamientos epistemológicos pertinentes para entender el fenómeno de la racionalidad de los sujetos de estudio. Del segundo nos nutrimos de la intersubjetividad, tan necesaria en las interacciones sociales, la cual permite acciones coordinadas para construir significados de manera cooperativa. Además sus propuestas ofrecen pautas para conocer la dinámica social. Del tercero consideramos sus contribuciones hermenéuticas y sus luces acerca del funcionamiento del lenguaje en las interacciones sociales.

### **SCHÜTZ Y LA INTERSUBJETIVIDAD**

Schütz (2008) explora la realidad social de manera fenomenológica. Propone comprender al actor y a la acción social, la cual define “como la conducta humana proyectada por el actor de manera autoconsciente” (p. 22). Señala este investigador que la acción nace en la conciencia del sujeto y lleva implícito un propósito, un objetivo.

Se desprende de lo antes planteado que la tarea del investigador social consiste en hacer una “interpretación subjetiva del sentido” en su “mundo de vida cotidiana”. En otras palabras, debe estudiar los significados que las personas le asignan a sus acciones. Aclaremos a qué se refiere este autor con los asertos mencionados.

El primero, la “interpretación subjetiva del sentido” significa comprender los “motivos para”

que impulsan en el actor social un determinado comportamiento. Constituyen una categoría subjetiva del actor, porque son metas o fines por alcanzar. Por ello, son proyectados hacia el futuro y sólo pueden ser explicitados a través del lenguaje. Son los impulsores de nuestras acciones en nuestros quehaceres diarios.

El segundo postulado, el “mundo de la vida cotidiana” o “mundo del sentido común” lo interpreta como el mundo con el cual nos enfrentamos todos los días para darle significado a nuestro discurrir mundano. Todas las demás dimensiones de nuestra existencia orbitan alrededor de él. De allí la relevancia asignada a este mundo dentro de su fenomenología social.

El “mundo cotidiano” o “mundo de la vida”, desde la perspectiva de Schütz, tiene su propia objetividad, su propia lógica y su propia organización, independiente de la pervivencia del actor social. El hombre, para desenvolverse en este mundo, debe otorgarle significados a través de unas “tipificaciones” o modelos de representaciones mentales que le permiten interpretar y darle sentido a su comportamiento social. Schütz (2008) las define como “...un conjunto de “recetas” utilizadas luego por el actor para comprender, o al menos controlar aspectos de su existencia” (p. 18). Ellas están socialmente distribuidas.

El autor citado sostiene que el mundo inmediato, el de lo cotidiano, es configurado de manera intersubjetiva a partir de las acciones que ejecutan los actores sociales. Los seres humanos no somos simples autómatas que heredamos un mundo predeterminado. Somos constructores activos de nuestra realidad. Le damos sentido y significado a nuestra existencia a partir de procesos intersubjetivos.

Así, la intersubjetividad no es sino el encuentro con el otro. Implica reconocer al otro como un ser semejante a mí. Si reconozco al otro me estoy reconociendo. Es un saber escuchar, un saber compartir propiciador de una comunicación plena y humana. Exige simultaneidad de roles. Dice Schütz (2008): “Capto la subjetividad del *alter ego* al mismo tiempo que vivo en mi propio flujo de conciencia” (p. 21). Además, afirma que el investigador social debe comprender la estructura de significados que posee el actor social a partir de la interpretación dada a sus acciones. Entonces, la comprensión de la racionalidad de las informantes en lo atinente a la educación de la palabra exigió hacer una interpretación de segundo orden; esto implica comprender el “mundo de vida cotidiano” de las docentes, o sea, adentrarnos en la descripción de sus tipificaciones, su acervo de conocimientos para de esa forma comprender los motivos que las impulsan a interpretar o actuar de una determinada manera en el escenario escolar.

En conclusión, dos cosas hay que relevar: el actor social, o las educadoras sujetos de estudio de esta investigación, y su mundo de significaciones derivadas de las acciones cotidianas, especialmente aquellas enlazadas con la enseñanza de la palabra. Entender este mundo enriquecería significativamente la comprensión de la génesis y evolución del deterioro en la comunicación interpersonal a los que hacíamos referencia en párrafos anteriores, cuestión esta última tan necesaria en estos tiempos de efervescencia sociopolítica.

## HABERMAS Y LA RACIONALIDAD COMUNICATIVA

La racionalidad comunicativa de Jürgen Habermas, expuesta en su *“Teoría de la Acción*

*Comunicativa”*, es útil para establecer puentes con el arte de educar la palabra, toda vez que la investigación se propuso comprender la racionalidad de las docentes encargadas de enseñar la lengua en el Subsistema de Educación Básica de la red socioeducativa carabobeña.

Los planteamientos expuestos por este filósofo alemán dan luces para comprender la relevancia del entendimiento mediado por el lenguaje, para el desarrollo de la sociedad. Hay un aspecto convergente en la teoría del autor y nuestra investigación: el lenguaje. De lo que se trata, entonces, es de dar cuenta de esta conexión.

¿Qué propone Habermas para lograr la liberación del ser humano? ¿Qué significa liberación del ser humano? Según este filósofo, la llave de la liberación debe encontrarse en el lenguaje y la comunicación entre la gente. Su propuesta: la acción comunicativa. Por tal razón es obligante la reivindicación del lenguaje cotidiano. Para construir una nueva racionalidad, para lograr la libertad del individuo es necesario construir un consenso, un diálogo intersubjetivo. Esta acción, por supuesto, se basa en el lenguaje; de allí el postulado de “una interacción mediada por símbolos” y estos son las palabras.

En palabras de Habermas, la acción comunicativa debe buscar el entendimiento y el consenso entre los actores sociales. Es a través de éste como se logrará el desarrollo social. Con esta acción comunicativa el ser humano logra su liberación; es decir, su pleno desarrollo personal y social.

El dominio de la educación de la palabra permitirá la materialización de la acción comunicativa, lo cual hará más libre al hombre y hará que, de la misma forma, crezca como individuo en la sociedad. Es la institución escolar,

educación lingüística mediante, la que permitirá aprender más y mejor, y es ésta la que ayudará al hombre a sentirse más independiente, y con capacidad de decidir y de aportar para su bienestar en sociedad. El aprendizaje de la lengua es una manera de aprender la cultura, de aprender las reglas rectoras del comportamiento de los grupos a los cuales se integra para socializar, y que constituyen su mundo de vida. La educación de la palabra, entonces, es relevante para desarrollar competencias comunicativas trascendentes a la mera transmisión de información. De lo que se trata es de propiciar un entendimiento entre hablantes de lograr consensos a través de la lengua mediada por la acción comunicativa y eso pasa por favorecer espacios intersubjetivos.

## **DISCURSO METODOLÓGICO**

Asumimos aquí un discurso cualitativo, el cual se caracteriza por presentar una lógica dialéctica, sistémica, interdisciplinaria, constructivista, ecológica y humanista, redimensionadora de la cotidianidad de los miembros del grupo que, según Martínez (2009), implica no seguir una lógica deductiva, lineal ni unidireccional, sino en términos de un proceso relacional bidireccional: del todo a las partes y viceversa. Es involucrase en lo relacional y sistémico. En este sentido, la investigación desarrollada es pertinente pues creó un espacio para el sentir fenomenológico de las docentes del Subsistema de Educación Básica en materia de educación de la palabra, desde su modo de vivir y percibir la realidad.

Se trata de un diseño de investigación emergente: descriptivo, interpretativo y comprensivo adscrito al método de investigación fenomenológico-hermenéutico. Es emergente porque surgió a lo largo del proceso investiga-

tivo, como resultado del entendimiento entre los actores sociales gracias al lenguaje; interpretativo y comprensivo pues se estudian las vivencias y experiencias de las entrevistadas tal como son experimentadas y sentidas por ellas en cotidianidad.

La selección de los sujetos de estudio respondió al propósito y al método de investigación. Su conformación involucró a cuatro docentes del Subsistema de Educación Básica pertenecientes a la red socioeducativa carabobeña: Escuela de Fe y Alegría, Escuela Nacional, Escuela dependiente del Estado Carabobo y Escuela AVEC. Todas son educadoras con más de diez años de labor docente, en función directiva (1), de coordinación pedagógica (1) y de aula (2). Licenciadas en educación, menciones: Ciencias Sociales, Educación Integral, Orientación y Lengua y Literatura con estudios de postgrado y comprometidas con la educación de la palabra y con proyectos de convivencia en las escuelas.

Cuando hacemos mención del método fenomenológico-hermenéutico se hace énfasis en dos aspectos: por una parte, lo comprensivo, pues como intérpretes buscamos entender desde el mundo vivido cuáles son los significados y las relaciones asignadas por los sujetos a la realidad estudiada. Bien lo dice Leal (2009): "...todo fenómeno es observado desde adentro del sujeto de estudio, es buscar la esencia en su consciencia, es la vuelta al mundo vivido para buscar el significado, por ende entonces estamos ante un gran elemento sensible y humano, de gran trascendencia..." (p. 119) y, por otra parte, lo interpretativo para lo cual apelamos a la hermenéutica, cuya "...misión es descubrir el significado de las cosas, interpretar lo mejor posible las palabras, los escritos, los textos, los gestos y, en general, el comportamiento humano (...)

pero conservando su singularidad en el contexto del cual forma parte” (Martínez, 2006, p. 102).

Para comprender e interpretar la racionalidad de las docentes hicimos uso de la entrevista en profundidad, técnica adecuada para recoger los textos a través de registros descriptivos configurados en la dinámica fenomenológica para, posteriormente, ser sometidos a un análisis del discurso.

## ANÁLISIS DEL DISCURSO

Para algunos estudiosos tales como Wittgenstein (2012), Halliday (1994), Searle (2007) la naturaleza, organización y creación del discurso es considerado lenguaje en uso, y él es la única vía expedita para conocer el pensamiento, las ideas y los saberes de los demás actores sociales con quienes interactuamos en el mundo cotidiano, al manifestar lo que somos como individuos y como seres sociales. Detrás de cada discurso existe una red de significaciones compartidas: creencias, ideologías, visiones de mundo. Por esta razón, el análisis del discurso de las educadoras nos permitió develar motivaciones, intenciones y creencias en materia de educación de la palabra. Lo anterior justifica su escogencia como técnica para interpretar y comprender la racionalidad de las informantes que formaron parte de esta investigación.

Para proceder con el análisis del discurso consideramos los planteamientos epistemológicos y metodológicos de Van Dijk (1988), quien junto con Kintsch analiza la manera como las personas interpretan y comprenden el discurso. Su propuesta consiste en realizar un análisis proposicional de las cadenas lingüísticas constructoras del discurso, lo cual significa estudiar los significados subyacentes en las estructuras oracionales.

## DEL PROTOCOLO DE ANÁLISIS DEL DISCURSO

El protocolo seguido para llevar a cabo el análisis del discurso presentó dos momentos, organizados de la siguiente manera:

**Fase N° 1:** *o de los pasos previos al análisis del discurso.*

Incluye la realización de las entrevistas aplicadas con un guion de preguntas y en tres momentos distintos. También incorporamos en esta fase la transliteración de la grabación. Una vez recogidos los cuatro discursos y obtenido el corpus investigativo procedimos a la segunda fase del análisis del discurso.

**Fase N° 2:** *fase de análisis del discurso.*

En este segundo momento aplicamos la metódica propuesta por Van Dijk (1988) que, en resumen, consistió en realizar un análisis proposicional del discurso en los niveles microestructurales, macroestructurales y superestructurales para develar el significado subyacente en las secuencias oracionales. Las investigadoras nos apoyamos en los dos primeros niveles por ser los que aluden al aspecto semántico, a la carga sémica de los signos.

## DEL PROTOCOLO DE ANÁLISIS SEGÚN VAN DIJK

**Paso N° 1:** *Segmentación de los discursos.* Antes de iniciar el análisis discursivo propuesto por Van Dijk procedimos a elaborar cuatro matrices recolectoras. Una por cada informante. Cada matriz presenta cuatro columnas identificadas de esta manera: a) corpus o discurso, b) las microestructuras, c) las macroestructuras semánticas y d) la interpretación de estas últimas.

La segmentación consiste en dividir el discurso de cada informante en unidades transfrásticas, es decir, unidades mayores que las frases. Una vez cumplido este paso iniciamos el protocolo de análisis propuesto por este lingüista.

**Paso N° 2:** *Procesamiento de las microestructuras.*

Procesamos en primer lugar, lo que en términos chomskianos conocemos como *estructura superficial*. Esta estructura está constituida por oraciones y por secuencias oracionales. Hablamos del nivel sintáctico del lenguaje, pero acontamos que no es la estructura superficial nuestro epicentro. El interés de las interpretantes son las *estructuras profundas*, el significado subyacente de las secuencias oracionales, es decir, las *proposiciones* de las cuales nos habla Van Dijk. Tratamos de develar la estructura de significados solapada en estas unidades discursivas.

El primer nivel de interpretación/análisis corresponde al de las *microestructuras*, formadas por microproposiciones: aporta significados locales de segmentos discursivos, equivalente a lo que hace el hablante: traduce la información percibida en información semántica. Según el modelo, sólo de esta forma es posible “archivar” información en la memoria a largo plazo.

**Paso N° 3:** *Aplicación de las macrorreglas.*

Este lingüista explica la estrecha relación entre microestructuras y macroestructuras, en términos de coincidencia semántica: entre estos dos niveles del discurso se da una proyección de significados, lo cual quiere decir que el significado de oraciones y grupos oracionales se manifiesta o replica en niveles superiores en macroproposiciones o macroestructuras.

La proyección semántica ocurre gracias a las llamadas *macrorreglas* (Van Dijk, 1988), cuya

función consiste en “...transformar la información semántica” (p. 47). Se encargan entonces de modificar los significados microproposicionales en significados macroproposicionales. De allí su nombre. Ellas juegan un papel importantísimo a la hora de procesar la información. Las macroproposiciones, en fin, conforman una red interconectada de proposiciones o de ideas.

**Paso N° 4:** *Construcción de las macroestructuras o macroproposiciones.*

Una vez aplicadas las macrorreglas de supresión, de generalización y de construcción reelaboramos un significado global o macroestructura determinante de los temas o asuntos del discurso. En esta fase juegan un rol fundamental nuestros conocimientos, creencias e intereses personales.

En este sentido, sostiene Van Dijk (1990) lo siguiente: “...el tema de un texto es una macroproposición subjetiva estratégicamente deducida, que se traspasa a las secuencias de las oraciones mediante macroprocesos sobre la base del conocimiento general del mundo y de las creencias e intereses personales” (p. 59).

Este saber nos ayudó a suprimir, a agrupar y a construir unidades semánticas superiores a las microestructuras o significados locales: son las *macroestructuras* o significados globales. Recalcamos que estos significados no están explicitados en la superficie del texto: se infieren a través de las pistas textuales ofrecidas por el discurso impreso bajo estudio, y del marco de conocimientos de las intérpretes de los discursos.

El análisis/construcción de la macroestructura es la reflejada en la matriz siguiente. A manera de ilustración, presentaremos un extracto de la matriz de análisis con las unidades semánticas estudiadas.

## Matriz de análisis N° 1.

Corpus	Microestructura (Microproposiciones)	Macroestructura (Macroproposiciones)	Interpretación
<p><b>-Investigadora:</b> ¿Qué debe considerar una verdadera educación de la palabra?</p> <p><b>-Informante:</b> “Lo más importante es educar para alcanzar una plena comunicación. Y eso pasa por comprender realmente el valor de la palabra. La comunicación es la vía para resolver los conflictos resultantes de las discrepancias y confrontación entre dos o más personas que, en algunos casos, parecieran no encontrar ninguna salida, denominado este conflicto interpersonal. Es necesario que nos comprendamos, que lleguemos a acuerdos para poder convivir. Creo que esta falta de entendimiento se genera por un conflicto intrapersonal. Existe discrepancia y confrontación interna surgida de la incongruencia que se da entre lo que se piensa, se es, se quiere y siente. Esto tiene consecuencias, pues se transmite a las demás personas con las cuales convivimos” (p.1).</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Educar palabra.</li> <li>• Educar para comunicar.</li> <li>• Alcanzar comunicación.</li> <li>• Hacer fenomenología de la comunicación.</li> <li>• Resolver conflictos.</li> <li>• No encontrar salida.</li> <li>• <b>Ausencia de intersubjetividad:</b> articulación de significados.</li> <li>• Lograr entendimiento como condición humana.</li> <li>• Comunicación proceso constructivo y de cooperación de acciones.</li> <li>• Educar la palabra para la vida.</li> <li>• <b>Racionalidad comunicativa.</b></li> <li>• <b>Homeostasis social</b> en el contexto escolar.</li> </ul>	Comunicación homeostática.	El individuo como ser sistémico presenta una simbiosis homeostática. Por un lado, requiere de una homeostasis celular que le permite su estabilidad orgánica y su equilibrio individual; y por el otro, demanda de una homeostasis social, cuyo elemento regulador el uso de la palabra. Es fundamental para alcanzar el equilibrio global, o sea, para cohabitar en los grupos sociales. Ella depende del uso adecuado del lenguaje, pues asegura el libre flujo comunicativo de los actores sociales. Con esta homeostasis se logra la aquí llamada comunicación homeostática, cuya principal cualidad es promover acuerdos intersubjetivos, es decir, articulación de significados para la perfecta regulación entre los distintos actores sociales. Se habla de comprensión y de acoplamientos.
<p><b>-Investigadora:</b> <b>¿Cómo ves tú la comunicación en la escuela?</b></p> <p><b>-Informante:</b> “En la escuela no se dan procesos de comunicación. Yo pienso que sólo hay información. Es necesario saber escuchar. No escuchamos a nuestros alumnos. El director no escucha a los maestros. Esa es la situación. “En consecuencia, este ejercicio de escuchar permitirá ver lo que trae consigo el “estudiante”: ese niño, niña, adolescente o joven cuyo protagonismo buscan y debemos darle. Por ello, es nuestro compromiso como profesionales de la docencia encontrar la forma de escucharles, para poder hablarles; y lo que le digamos les interese, porque corresponde a lo que les gusta y necesitan. ¡Esto es tarea difícil! “(p. 5).</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No hay comunicación.</li> <li>• En la escuela.</li> <li>• Hay información.</li> <li>• Escuchar es necesario.</li> <li>• <b>Escuchar:</b> principal competencia social.</li> <li>• Significar la escucha.</li> <li>• <b>Círculo de la escucha.</b></li> <li>• Necesitar desarrollo próximo para la escucha.</li> <li>• Proyecto de vida: estrategia para la escucha.</li> <li>• Proceso de escucha.</li> <li>• <b>Epoje en el proceso de escucha.</b></li> <li>• Paciencia: virtud para la escucha.</li> </ul>	<b>Círculo Virtuoso de la escucha.</b>	El círculo virtuoso de la escucha tiene sus cimientos en la denominada vocación a la palabra. Nos remite a una gravitación de opiniones hermenéuticas. Es la oportunidad humana de discernimiento para saber los límites de la verdad; donde el humano reconoce que la escucha es un arte y a la vez un saber axiológico fundado en la disposición de dejarse decir.

La matriz anterior, en resumen, muestra lo que el modelo vandijkiano hipotetiza acerca de los procesos generados a nivel cerebral: memoria a corto plazo, memoria a largo pla-

zo y otros procesos neuronales de naturaleza electroquímica, cuando el usuario de la lengua lee o escucha un discurso para tratar de comprenderlo.

## DISCURSO HERMENÉUTICO

Describiremos a continuación las dos grandes propuestas epistemológicas reflejadas en la matriz de análisis N° 1 como Macroestructura, surgidas del análisis discursivo: “Comunicación Homeostática” y “Vocación a la palabra desde el Círculo virtuoso de la escucha”.

Los discursos de los sujetos revelaron la llamada, en términos habermasianos, racionalidad comunicativa. La principal cualidad de ésta es la valoración del uso de la palabra para lograr el entendimiento entre los copartícipes del proceso comunicativo. Los informantes están conscientes de la importancia de la palabra para resolver las disputas y los desencuentros producidos en los escenarios físicos de aprendizaje.

Al estar el hombre inmerso en un mundo comunicacional los conflictos surgidos son también de carácter comunicativo, y su solución se encuentra en esta dimensión. Por extensión, los desacuerdos o desencuentros en la escuela -de condición altamente dialógica- se resuelven a través de esa vía. Toda tensión conflictiva es la génesis de dos procesos opuestos: su profundización o su resolución. Sólo cuando se logra compatibilidad de pensamientos entre las personas interactuantes en el contexto escolar se promueve la intersubjetividad, (Schütz *dixit*) y además la homeostasis social; esta última no es sino un punto de equilibrio, un mecanismo de regulación de la interacción entre los participantes en pugna dentro de la escuela.

La intersubjetividad se imbrica con un tipo de intercambio basado en un recíproco compartir de mundos. Permite a los interlocutores reconocerse entre sí. Cada actor social ve al “otro”

como un ser semejante a él. Es ponerse en los zapatos del otro para ver la realidad desde su óptica específica, y comprenderlo. Es articular visiones y puntos de vista para llegar a acuerdos sin renunciar a sus propias convicciones. Ella no significa subordinación de significados sino articulación de estos, pues son contruidos en la interacción consensuada entre los copartícipes de todo proceso comunicativo.

Cuando hay intersubjetividad, es decir, consenso y encuentro con el interlocutor es cuando surge la comunicación homeostática, en la cual se produce el flujo comunicativo equilibrado facilitador del encuentro y el acercamiento de saberes y de afectos garantes de la armonía escolar. Es un tipo de vínculo promotor de lo humano: la sinceridad y el respeto.

Nuestra macroestructura aquí, comunicación homeostática no puede interpretarse como un simple proceso de transmisión de información y de retroalimentación. Va más allá de esto: significa lograr armonía, acoplamiento y comprensión entre los colocutores del evento comunicativo. Se asume como un acto constructivo, progresivo y de cooperación de acciones y se destaca el acto de escuchar como fundamento del proceso, como un acto eminentemente activo y de reconstrucción de la mirada de los demás.

Los contextos escolares son los ambientes por excelencia en los cuales la educación de la palabra debe fomentarse con una racionalidad comunicativa pues, en palabras de Pérez Esclarín (2004) las fórmulas de convivencia humana se construyen, edifican y se levantan en ambientes donde la inocencia y candidez del ser humano afloran día a día, estos ambientes

son el retrato de la escuela, especialmente la de las “primeras letras”.

Con la intención de situar “la palabra” en una esfera más allá de lo pedagógico con una tendencia a una revisión de vida desde una de las habilidades lingüísticas básicas como hablar, y descubrirla como don social inherentemente humano, se desarrolla esta segunda propuesta denominada: “Vocación a la palabra desde el Círculo virtuoso de la escucha”.

Vocación a la palabra es una oportunidad para dignificar nuestra presencia en el grupo y dejar que otros enaltezcan la suya. Una vocación desarrollada en socialización que los docentes deberíamos despertar para asegurar la humanidad. El ser humano se educa primordialmente para, en el proceso civilizatorio, poder escuchar, hablar, leer y escribir, es decir socializar con sus congéneres.

Esta socialización va acompañada de un proceso de reflexión generado gracias a la lengua y, al configurar al ser humano como “persona”, modela su comportamiento social. Y es precisamente en ese proceso de discernimiento donde la persona puede sensibilizarse ante la palabra y hacer uso de ella para defender sus derechos y el de los demás, basado en un compromiso encaminado a la acción por condición de humanidad.

Romper la cadena del estigma del silencio en el ámbito educativo y asumir el círculo virtuoso de la escucha es abrir ventanas para observar los procesos de convivencia escolar. Nuestros jóvenes están llamados a ser ciudadanos de la palabra con el fin de establecer vínculos de equilibrio con polifonías de voces para hacer posible la convivencia. Nuestra responsabilidad como educadores es educar y

orientar para su desarrollo como derecho y vocación, es decir: palabra y escucha.

Con especial énfasis dirigimos nuestra mirada a esta última como teoría emergente que nos sitúa en el plano fenomenológico y en la capacidad de comprensión, así lo expresa Montegudo (2008), al recrearse en los textos de Gadamer: la comprensión y la escucha al otro es un rasgo constituyente de lo humano, concebida como una estructura fundamental del interpretante, vista como una actitud, como una filosofía del oír, un arte de estar dispuesto a no tener la razón.

La escucha es una experiencia hermenéutica; es estar en presencia para “dejarse decir”. La escucha asume la valentía de ser capaz de detenerse frente al otro, y su diferencia se refleja como una tarea primera, permanente y última, sin término. La escucha en tanto virtuosa deberá ejercerse sin prejuicios y en constante relación.

## DISCURSO CONCLUSIVO

Finalmente surge de estos constructos teóricos expuestos en el aparte anterior la urgencia de una nueva racionalidad en materia de educación de la palabra, necesaria para construir relaciones más entrañables, más afectivas, más cercanas, más sinceras y reconfortantes para el espíritu que nos hace humanos. Todo lo planteado hasta aquí nos da pie para presentar las siguientes reflexiones:

1. El significado que las informantes le otorgan a las “palabras” tiene carácter axiológico por ser generadoras de espacios de convivencias y de acercamientos y, por ende, potenciadoras de la dimensión humana: son las palabras las que logran

- construir comunidad, incitan a defender los valores y a proteger la dignidad de la persona. Es a través de las palabras como nos convertimos en seres sociales, y con ellas le damos sentido a nuestra existencia.
2. Es imperativo promover en los contextos académicos del Subsistema de Educación Básica una educación de la palabra desde una nueva racionalidad, ineluctablemente dialógica, comunicativa y caleidoscópica, o sea, múltiple y cambiante, situada en el escenario de la complejidad y reivindicadora del uso del lenguaje cotidiano en los escenarios escolares, porque es el lenguaje el generador de los desacuerdos y de las desavenencias.
  3. Los sujetos clave de esta investigación consideran que la educación de la palabra debe hacer énfasis en el lenguaje cotidiano para redimensionar la comunicación cara a cara, facilitadora del encuentro y del acercamiento de saberes y de afectos, como vía para dirimir las diferencias.
  4. Al promover la comunicación homeostática en los ambientes educativos garantizamos el flujo comunicativo equilibrado y además, los procesos intersubjetivos en pro de la convivencia y la armonía escolar.
  5. Educar la palabra exige una reflexión de la fenomenología de la escucha, vista como el arte de “dejarse decir”, de practicar la disposición de recrearse en la fase dialógica del “silencio”, de unirnos a la categoría más subyacente de ser humano: “el sentir”; como vínculo conciliatorio con la propia conciencia y con la convivencia de la humanidad.
  6. Si bien el lenguaje caracteriza al hombre en su indiscutible facultad humana, la escucha lo dota socialmente de lo sensible en las categorías del amor, y de la convivencia. La escucha le permite la sinapsis del encuentro con el desencuentro. En ella se demuestra lo perfectible de la nueva racionalidad comunicativa para el arte de educar la palabra.
  7. El aforismo latino: “*Verba docent, exempla trahunt* (Las palabras enseñan, los ejemplos arrastran)” (Ballenato, 2012, p. 124) es la mejor muestra de educación de la palabra. Es en la fenomenología del círculo de virtuoso de la escucha, donde se centra el ejemplo, la nueva racionalidad comunicativa para crear una voz genuina de disposición de “dejarse decir” y que se nos diga.
  8. Al ser el lenguaje el que configura pensamientos y acciones positivas o negativas es imprescindible una educación de la palabra que, en pocas palabras, se circunscribe a la necesidad de construir mecanismos de interrelación social dentro de la comunidad, donde constantemente interactuamos con el “otro”; una educación de la palabra que facilite la intercomprensión y el reconocimiento de las distintas individuales que permanecen a nuestro lado. Sólo así se garantizan relaciones sociales menos traumáticas y perniciosas para el espíritu y más provechosas, productivas y fructíferas para la convivencia.

9. En los discursos de las informantes evidenciamos el germen de una nueva racionalidad comunicativa ponderadora del valor de la palabra como generadora de nuevas realidades, y una de ella es la configuración de una atmósfera de convivencia y de acercamiento humano que abre la posibilidad a un estado latente hermenéutico, o lo que es lo mismo, la disposición del individuo de estar proclive a la interpretación y la reinterpretación de eventos y expresiones lingüísticas desde su personal historicidad. La educación de la palabra lleva como cordón de subsistencia, de manera directa, la educación para una sociedad humana.
10. La investigación permitió aclarar que las entrevistadas no poseen una única racionalidad monolítica, en todos sus aspectos. Por lo contrario, la información recogida da cuenta de la emergencia de varias racionalidades que van desde la llamada racionalidad instrumental, a la racionalidad comunicativa.

## BIBLIOGRAFÍA

- Arellano, N, Chirinos, Y, López, Z y Sánchez, L. (2007). **Los tipos de maltratos entre iguales**. Recuperado el 08-08-2014 <http://www.todosobremediacion.com.ar/sitio/index.php/articulos/colaboraciones/60-los-tipos-de-maltratos-entre-iguales>
- Ballenato, G. (2012). **Educación sin gritar: padres e hijos: ¿Convivencia o supervivencia?** (1ª ed.). Buenos Aires, Argentina: La Esfera de los Libros.
- Cubero, F. (2005). **Visión de la Convivencia ciudadana en la Unidad Educativa “Vicente Emilio Sojo” desde la perspectiva de los estudiantes**. Trabajo de grado doctoral no publicado. Universidad de Carabobo. Valencia, Venezuela.
- Echeverría, R. (2010). **Ontología del lenguaje**. Argentina: Granica.
- Gadamer, G. (1998). **Verdad y método**. España: Sígueme.
- Habermas, J. (2002). **Teoría de la acción comunicativa I**. España: Taurus.
- Halliday, M. (1994). **El lenguaje como semiótica social**. Bogotá, Colombia: Fondo de Cultura Económica.
- Leal, J. (2009). **La autonomía del sujeto investigador y la metodología de investigación**. (2da. ed.). Valencia, España: Azul Intenso.
- Lomas, C. (1999). **Cómo enseñar a hacer cosas con palabras**. (Vol. I. 2da ed.). España: Paidós.
- Márquez, L. (2004). **La democracia en el marco de una nueva racionalidad de la Educación Básica en Venezuela**. Tesis Doctoral no publicada. Universidad de Carabobo. Valencia, Venezuela.
- Martínez, M. (2006). **Ciencia y arte en la metodología cualitativa**. México: Trillas.
- Martínez, M (2009). **La Nueva Ciencia**. México: Trillas.

Maturana, H. (2002). **Transformación en la convivencia**. España: Dolmen.

Monteagudo, C. (2008). **Escucha y diálogo en el pensamiento de Hans Georg Gadamer**. Pontificia Universidad Católica del Perú.

Pérez Esclarín, A. (2004). **Educar para humanizar**. España: Narcea.

Schütz, A. (2008). **La construcción significativa del mundo social**. (2ª ed.). Argentina: Amorrortu.

Searle, J. (2007). **Actos de habla**. 6ta ed. Madrid, España: Cátedra.

Skliar, C. (2009). **Educar a cualquiera y a cada uno. Sobre el estar-juntos en la**

**educación**. Recuperado el 09-06-2014 de Temas de Innovemos, N°1 “Convivencia escolar”, Red de Innovaciones Educativas para América Latina y el Caribe: [http://www.innovemosdoc.cl/home/documentos\\_consulta/30sept\\_final\\_publicacion.pdf](http://www.innovemosdoc.cl/home/documentos_consulta/30sept_final_publicacion.pdf)

Van Dijk, T. (1988). **Estructuras y funciones del discurso**. México: Siglo XXI.

Van Dijk, T. (1990). **La noticia como discurso**. (1ª ed.). España: Paidós.

Wittgenstein, L. (2012). **El libro azul**. Título en inglés: The Blue Book. Argentina: Latina.

