



PRÁCTICAS DEL LENGUAJE EN LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA Y SUPERIOR. APORTES DESDE EL INTERACCIONISMO

SOCIODISCURSIVO

María Susana Felli

Comunicación y Educación

E- mail susanafelli@gmail.com

FBA- UNLP

Palabras Claves (3): Prácticas del lenguaje- Formación- Interaccionismo sociodiscursivo

RESUMEN

El presente trabajo es parte de las indagaciones que venimos realizando en el marco del Doctorado en Comunicación, FPCS, UNLP. Para delimitar el alcance, partimos de un estado de la cuestión centrado en las vinculaciones, cruces y/o transversalidades entre prácticas del lenguaje y comunicación. Por un lado, trabajamos con perspectivas curriculares prescriptivas, las Prácticas del Lenguaje y la Comunicación, donde los campos epistemológicos todavía están en construcción. Son áreas de las ciencias sociales que se vienen trabajando curricularmente de manera separada, inconexa, salvo ejemplos aislados. En este sentido, nuestros estudios despliegan el recorrido que venimos transitando en la formación de grado de los estudiantes en comunicación de la FPyCS de la UNLP y en la formación docente en instituciones pertenecientes a la DGCyE.

Uno de los nudos que atraviesan el tema/problema, el que motiva y se torna en eje transversal de este estudio, es pensar las concepciones sobre el lenguaje que priman y dan origen a la formación de profesores en Lengua y Literatura y en Comunicación. Para pensar este aspecto central, partimos de diversas problemáticas que lo atraviesan y,



en verdad, se desprenden de los planes de estudio vigentes en los Profesorados de Comunicación y de Letras. Estas problemáticas comunes se nuclean en torno a: lenguaje/escritura, lenguaje/oralidad, ¿lengua/lenguaje/prácticas del lenguaje?, lenguaje como objeto investigativo, lenguaje como herramienta profesional, la escritura como instrumento o problema de estudio, intersecciones entre lenguaje y comunicación, entre otras.

PARA COMENZAR

El presente trabajo es parte de las indagaciones que venimos realizando en el marco del Doctorado en Comunicación, FPCS, UNLP. La articulación comunicación/prácticas del lenguaje se puede mirar, entre otros aspectos, en los debates acerca del conflicto del objeto "lengua o lenguaje" en la didáctica y en los estudios lingüísticos. Además, cómo se trasponen las Prácticas del Lenguaje en la carrera del Profesorado en Lengua y Literatura y en el Profesorado en Comunicación en la UNLP, desde las prácticas docentes y desde los planes de estudio. Pensando en los dos profesorado, Lengua y Literatura y Comunicación, partimos del presupuesto que son las dos carreras que más impacto tienen en relación con los estudios del lenguaje, tanto comunicacionalmente como socialmente. En un caso el sesgo es notablemente lingüístico y en el otro, en el de las teorías de la comunicación, se conjugan los estudios semióticos y/o los estudios culturales. Esta problematización permite, además, ver de qué manera se producen las formaciones universitaria y superior, desde qué concepciones.

Para delimitar el alcance, partimos de un estado de la cuestión centrado en las vinculaciones, cruces y/o transversalidades entre prácticas del lenguaje y comunicación. Por un lado, trabajamos con perspectivas curriculares prescriptivas, donde los campos epistemológicos todavía están en construcción. Son áreas de las ciencias sociales que se vienen trabajando curricularmente de manera separada, inconexa, salvo ejemplos



aislados. En este sentido, nuestros estudios despliegan el recorrido que venimos transitando en la formación de grado de los estudiantes en comunicación de la FPyCS de la UNLP y en la formación docente en instituciones pertenecientes a la DGCyE.

LENGUAJE Y ACCIONES

Las investigaciones que comenzamos a perfilar a partir de este recorrido, contempla dos cuestiones:

- Qué y cuáles son las Prácticas del Lenguaje vinculadas a la Comunicación, a la luz del Interaccionismo Sociodiscursivo.
- Cómo y de qué manera emergen estas prácticas en los Profesorados en Letras y en Comunicación Social, como objetos de estudio y modos de intervención social y/o comunicativo.

En relación a estos problemas, nos situamos en la esfera de las ciencias del lenguaje para pensar la comunicación. Siguiendo el enfoque de los últimos estudios de Bronckart, la síntesis de sus estudios radica en tres momentos:

- 1) focalización en el actuar-actividad-acción, organizando el funcionamiento psicológico y sociológico.
- 2) Análisis exhaustivo del lenguaje y su efecto en el funcionamiento mental.
- 3) El estudio de los procesos de formación en general y de la formación escolar en particular.

Para pensar el accionar humano en sus diversos niveles y dimensiones, Bronckart (2007) construye algunos pasos desde donde analizar la integralidad de los procesos:

1. El análisis de las *actividades colectivas*, en particular las laborales. Son el elemento primero porque es el marco donde se organiza y mediatiza lo esencial de las relaciones entre los individuos y el medio.

2. El análisis de las condiciones de emergencia y funcionamiento de las *formaciones sociales*, en sus dimensiones sociológicas y políticas. Son los medios en que se organiza la actividad humana en función de contextos (físico, económico, histórico), es decir, de la vida humana. Estas formaciones crean normas, instituciones, reglas, valores.
3. El análisis de las propiedades y de los efectos de los textos y *discursos* como manifestaciones de la *actividad comunicativa humana*. (actuar comunicativo, Habermas, 1987).

En un plano funcional, este actuar es un mecanismo utilizado por el ser humano para acordar sobre contextos, objetivos y modalidades de desarrollo de actividades complejas (explica, planifica y evalúa).

En un plano estructural, el actuar verbal se organiza en niveles encastrados. En síntesis:

- a) *Textos*: orales o escritos, *unidades comunicativas* globales que se componen dependiendo del tipo de actividades no verbales que comentan y de las condiciones histórico-sociales de su propia elaboración (*formaciones discursivas* de Foucault, 1969). Los textos se reúnen en múltiples *géneros* que están *indexados* socialmente, es decir, reconocidos como pertinentes y/o adaptados a una situación comunicativa dada.
- b) *Tipos de discursos*: todo texto se compone de tipos de discursos más o menos variables. Son *formas lingüísticas* caracterizadas por restricciones de selección de las unidades morfosintácticas utilizadas. (Bronckart, 2007:26-30).

Es uno de los hallazgos más importantes del interaccionismo sociodiscursivo pensar las actividades humanas, la comunicación humana como uno de los aspectos centrales, y el lenguaje como una de esas actividades. Esta elección epistemológica transfiere impactos en los estudios sobre el lenguaje y la formación en el lenguaje. A partir del concepto de actividad de Leontiev, Bronckart ve el *actuar* como término



genérico que designa todo comportamiento activo de un organismo. Al decir de Dora Riestra,

“Si todas las especies manifiestan formas de actuar socializado y un actuar comunicativo (destinado a sus congéneres), la especie humana es aparentemente la única que recurre al *actuar comunicativo verbal*, creando *signos* organizados en *textos* que le permiten construir un *espacio gnoseológico*, es decir, mundo de conocimientos independientes de las circunstancias de vida individuales, pero capaces de acumularse en el curso de la historia”. (Riestra, 2010:152)

Las implicancias de este posicionamiento, colocan “el pasaje del actuar textual a la reflexión lingüística” (Riestra, 2011) frente a dos bisagras del conocimiento: praxeológica y epistémica. En la construcción de propuestas didácticas y sistematizaciones lingüísticas desde las ciencias del lenguaje adquiere suma relevancia atender y recorrer este pasaje.

El marco comunicacional de las indagaciones está pensado en términos de lo sociocultural, como producción de sentido. Trabajar con el lenguaje, analizar el lenguaje, ya es pensar en la comunicación. Además, se prevé revisar planes de estudio del Profesorado en Comunicación, lo cual lo inserta aún más en el campo que nos compete. El campo, con multiplicidad de objetos, es por constitución transdisciplinario y pensado desde una multiplicidad de matrices culturalistas (Martín-Barbero en “Oficio de cartógrafo”, entre otros escritos).

Pensar la comunicación implica, como señala Martín-Barbero, la oscilación entre matrices culturales y mediaciones comunicativas. Es decir, reconocer en las prácticas que junto a mediaciones históricas de la comunicación, coexisten mediaciones socioculturales. Estas mediaciones están atravesadas por figuras institucionales: la escuela, la familia, el barrio, la iglesia, y por actores sociales que sedimentan nuevos usos, socialidades, sentidos y transformaciones en lo social vinculado a la *praxis*



comunicativa (Martín- Barbero, 2002). Es importante vincular la relación de estas “mediaciones” con las que analiza Bronckart para contextualizar las actividades humanas. Además, los alcances de la noción de *acción comunicativa como acción social* de Habermas. En “Teoría de la acción comunicativa”, Habermas considera que “la acción comunicativa es la interacción entre dos sujetos capaces de comunicarse lingüísticamente y de efectuar acciones para establecer una relación interpersonal” (citado por Garrido, 2011). Esta definición define el pasaje de lo individual a lo social de la acción, en tanto el accionar produce consecuencias en y por el lenguaje.

LA ACCIÓN COMUNICATIVA

Los problemas del sujeto de la comunicación, en comunicación/educación, se centran en la búsqueda de una formación crítica también desde el enfoque curricular. En este sentido, se piensa en el lugar de la criticidad a la hora de analizar los planes de estudio tendientes a la formación de profesores en la universidad. Las investigaciones sobre currículum, diseños curriculares y revisiones de los enfoques teórico-metodológicos de la comunicación son inherentes a la investigación en Comunicación en América Latina (Martín Barbero, 2002; Pineda, 2001 y sptes.; Bessone, 2009).

La frontera epistemológica, como venimos argumentando, es el salto de mirar el objeto de manera abstracta a involucrar los procesos sociales desde la mirada de los sujetos para la construcción de saberes. Es decir, se pasa de un objetivismo abstracto al subjetivismo que crea un punto de vista para constituir y configurar el objeto (Bourdieu, 2001). El lenguaje es uno de los modos inherentes que da cuenta de esas subjetividades y, a la vez, las configura. En este marco, el investigador modifica o constituye las prácticas cuando se posiciona desde un punto de vista. Este enfoque nos direcciona hacia una práctica científica con la “criticidad” inherente a todo conocimiento. Con esta finalidad, se retoman dos paradigmas del lenguaje, encontrados, opositivos, y fuertemente anclados en dos modos de abordar las ciencias del lenguaje (Riestra, 2011):



el lenguaje como representación y el lenguaje como comunicación. Sintéticamente, el primer paradigma instaura el problema del signo y el significado. El segundo, el problema del texto y el sentido (Rastier, 2012; Bronckart, 2004; Parret, 1994).

La noción de *prácticas del lenguaje* tiene sus raíces en los estudios sobre “actividades lenguajeras” del lingüista A. Culioli en los años 70. El término remite a prácticas sociales, la dimensión praxeológica abarca prácticas de producción, reproducción y transformación. Las prácticas del lenguaje son constitutivas y constituyentes en tanto contribuyen a producir efectos sobre lo social para transformarlo (Charaudeau y Maingueneau, 2005).

En los estudios de análisis del discurso, el concepto de *prácticas del lenguaje* es sinónimo de *prácticas discursivas* (Foucault, Pechéux) equivalente a “actividades del lenguaje o verbales” tanto orales como escritas. El lingüista D. Maingueneau observa que esta conceptualización conjuga comunidades discursivas que producen los enunciados con las formas del contenido, los modos de organización sociales y la red de circulación de los enunciados (Maingueneau, 2005).

Además, en la articulación del interaccionismo sociodiscursivo con los estudios del lenguaje, el objeto “lenguaje” es pensado como la materia de textos y discursos. Hay en el interaccionismo una distinción entre los *géneros textuales* y los *tipos discursivos*. La noción de género es bajtiniana, los géneros indexan los textos y los reconocemos por el uso, en tanto son construcciones socio-históricas. El género establece una práctica y las prácticas conforman los géneros. Recordemos que para Bajtin, los géneros son manifestaciones de las actividades sociales y marcan el *tono* de una época o sociedad (Bajtin, 1984). Para el interaccionismo, la unidad *texto* es comunicativa global y dinámica articulada en acción, y el *discurso* es una unidad lingüística o segmento que configura los textos según modalidades y usos sociales. El texto es una unidad comunicativa, el discurso es una unidad lingüística. Asimismo, ambos se constituyen como *modelos sociales* y están en continuo movimiento como los



signos. Los significados que vehiculizan no son estables sino en transformación. Además, los textos son formas centradas en el destinatario, en la acción externa, son “hacia otro”. Bronckart llama a estas unidades *texto singular o empírico* (Bronckart, 1997).

La formación en el lenguaje conlleva posicionamientos críticos con respecto a la interpelación e interpretación de la realidad y del conocimiento. Como el objeto es multidisciplinar, su estudio también debe estar constituido por las disciplinas que lo convocan. Las formaciones universitaria y superior en Lengua y Literatura y en Comunicación comparten el carácter constitutivo del lenguaje, en tanto se construyen por y a partir de él, y abarcan nuevos modos de intervenir sobre la realidad educativa y social en educación formal y no formal.

En esta primera aproximación, optamos por ver qué rasgos son comunes, a partir de una concepción en los planes de estudio vigentes (y revisiones actualizadas): la “democratización del lenguaje” (INFOD, 2012). Este carácter epistémico que se le atribuye al lenguaje, como modo de intervenir sobre la realidad, otorga a la formación una resignificación de los criterios a la hora de pensar y diseñar propuestas didácticas tendientes a formar tanto en prácticas académicas como sociales.

Es fundamental para desentrañar estas problemáticas trabajar las diversas concepciones del lenguaje que emergen de cada uno de los posicionamientos. Según la investigadora Dora Riestra (UNRN), “La concepción de lenguaje por la que decidamos optar será determinante a la hora de definir nociones y procesos metodológicos frente al objeto de enseñanza en la didáctica de las lenguas, de allí la necesidad de precisar qué entendemos por lenguaje y su relación con las lenguas, puesto que los efectos serán muy importantes a la hora de elaborar una propuesta didáctica para la enseñanza en cualquiera de los niveles de formación” (Riestra, 2010:130).



Esta inmersión en el campo de análisis permite focalizar cuáles son las discusiones más importantes e ineludibles para pensar y desentrañar estos problemas. En su narración, los problemas configuran indicios o marcas desde dónde transitar los estudios del lenguaje en la perspectiva de una mirada comunicacional.

Uno de los nudos que atraviesan el tema/problema, el que motiva y se torna en eje transversal de este estudio, es pensar las concepciones sobre el lenguaje que priman y dan origen a la formación de profesores en Lengua y Literatura y en Comunicación. Para pensar este aspecto central, partimos de diversas preguntas que lo atraviesan y, en verdad, se desprenden de los planes de estudio vigentes de las carreras. Estos indicios comunes se nuclean en torno a: lenguaje/escritura, lenguaje/oralidad, ¿lengua/lenguaje/prácticas del lenguaje?, lenguaje como objeto investigativo, lenguaje como herramienta profesional, la escritura como instrumento o problema de estudio, intersecciones entre lenguaje y comunicación, entre otros.

Para vincular aún más con los estudios del interaccionismo hacemos nuestros los interrogantes, a modo de matrices comunes, que plantea Dora Riestra al enmarcar las didácticas del lenguaje en estas teorías:

“El papel formativo de los géneros de textos y los tipos de discurso descienden desde las obras literarias, pasando por la gramática de las lenguas en las que las obras fueron producidas. Y es justamente ese pasaje de la obra colectiva a la comprensión individual que necesita instrumentarse didácticamente para ser aprehendida como objeto cultural, que podrá ser reelaborado sólo en la medida en que fuere apropiado como herramienta.

Estamos frente a otra pregunta que aún abre posibles problemáticas de investigación: ¿qué papel juegan los textos en la interacción entre dos generaciones? Es esta la problemática del diseño cultural humano consciente (Del Río y Álvarez, 2002) que nos interpela: ¿cómo producimos el efecto formativo con los textos, tanto orales como escritos, que circulan en la



escolaridad?, ¿qué tipos de discurso vehiculizan esos textos?, ¿de qué manera los géneros elegidos tienen un sentido dialógico con la finalidad de formar personas más o menos conscientes, críticas y a la vez solidarias? Es decir, ¿qué valores son transmitidos a través de los signos ideológicos?, o, dicho de otro modo, ¿qué medio ambiente-social conformados con los textos en la interacción entre humanos de dos generaciones?

El hacer textual como actividad de lenguaje, ¿qué consecuencias didácticas nos impone? “ (Riestra, 2010: 157)

En este sentido, revisar prácticas del lenguaje según el interaccionismo sociodiscursivo es una opción epistemológica desde el cual se permite ver a los sujetos y al lenguaje en una contextualización y concreción. Por eso este marco aporta la historicidad inherente a la consideración de los estudios sociales del lenguaje, posición opuesta a las concepciones generativistas y cognitivistas de los estudios lingüísticos. Esta posición interaccionista está muy ligada a los estudios de Bajtin, en los cuales la palabra se encuentra internalizada y esto determina, de algún modo, la producción social del lenguaje, que deviene del concepto de dialogismo bajtiniano.

Según esta línea de estudios, las teorías discursivo/textuales de Mijail Bajtin dan cuenta de cómo los discursos dialogan en la confrontación y se encuentran en el contexto. Esta confrontación da cuenta de sentidos posibles, no acabados, incluso contradictorios y en lucha, problema central de la noción de refracción del signo ideológico (Bajtin, 1979 y sges.). El problema del lenguaje como formador de la identidad, constitutivo de las identidades/identificaciones propias y del otro, da lugar al acto ético desde y en el discurso. Es decir, el discurso mismo es un acto ético, una actividad participativa, dialógica y responsable. La noción de dialogismo bajtiniano es fundamental porque permite enmarcar y repensar las interdiscursividades en las prácticas discursivas sociales.



De este modo, las prácticas van tendiendo puentes para conjugar, también en los profesorados, campos interdisciplinarios que vinculan los conocimientos. Esta mirada del conocimiento humano como producto complejo de la interdisciplinariedad está implícito en la conceptualización del *lenguaje humano* del chileno Humberto Maturana (citado por Riestra, 2010). Lenguaje implica complejidad en ese “estar en el mundo” como forma de historicidad pero también como modo de interpelación de la cultura.

Desde los profesorados que estudiamos, trabajar con el lenguaje es constitutivo de su formación en tanto es el material que moldea e interactúa en y con las acciones humanas. Asimismo, la democratización del lenguaje pondera prácticas no diferenciadoras del lenguaje, en contra de la homogenización histórica en las instituciones educativas, que tome en cuenta su carácter epistémico, de construcción de conocimientos y producción de sentidos.

PARA CONCLUIR

“Las ciencias sociales viven de los conceptos. Tallarlos es un arte (...) Todo pensamiento opera con conceptos, incluso el lenguaje más simple del día a día. Lo que diferencia a las ciencias sociales es que ellas deben liberarse de las nociones del sentido común, deben depurarlas para transformarlas en abstracciones más complejas, capaces de funcionar como categorías analíticas de pensamiento”. Renato Ortiz

Creemos interesante instalar estos debates al interior de las investigaciones sobre los profesorados, y sobre estos profesorados en Comunicación y Letras en particular como parte de las relecturas y/o reescrituras de las prácticas. En este marco,



“Desde nuestra perspectiva interaccionista sociodiscursiva, en lo que respecta a la enseñanza de las lenguas, las relecturas de Vygotski y Saussure son el punto de partida para elaborar una didáctica de las lenguas de ruptura con la concepción representacionista del lenguaje en sus diversas variantes, la lógico-gramatical, la funcionalista, la de las tipologías y la cognitivista, tanto biológica como computacional. (...) En esta perspectiva, con la propuesta didáctica que se organiza en un trayecto de USO-SENTIDO-FORMA, apuntamos a instalar el abordaje de los textos como objetos semióticos contextualizados, lo que necesariamente se basa en el concepto vygotskiano de las relaciones entre lo intersíquico y intrapsíquico, a la vez que con el concepto dialógico de género de Voloshinov con los aportes posteriores de Bronckart en esta concepción interaccionista”. (Riestra, 2010: 139).

Estos presupuestos incluyen concepciones del lenguaje que necesariamente estudien el aspecto social con sus desigualdades, arbitrariedad y representaciones más o menos hegemónicas, reconociendo la impronta de práctica socio-cultural del lenguaje entre las acciones sociales y comunicativas humanas (Bronckart, 1999).

Mirar los profesorados como puentes para la democratización del lenguaje implica aceptar, no sólo prácticas académicas del lenguaje, sino también la posibilidad de construcción de nuevos conocimientos para la interacción en lo social de ciudadanos que inciden transformando.

BIBLIOGRAFÍA



Bronckart, Jean-Paul (2004). *Actividad verbal, textos y discursos. Por un interaccionismo socio-discursivo*. Madrid, Fundación Infancia y Aprendizaje.

Bronckart, Jean-Paul (1997) *Activité langagière, textes et discours*. Paris-Genève, Delachaux et Niestle. (Traducción M. Reynoso, UNER).

Bronckart (1999) "Teorías de la acción, lenguaje, lenguas naturales y discurso". En: *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*. Madrid, Fundación Infancia y aprendizaje.

Bronckart, Jean-Paul (2007). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires, Miño y Dávila.

Coseriu, Eugenio (1991) *El hombre y su lenguaje*. Madrid, Gredos.

Habermas, Jünger (2003). *Teoría de la acción comunicativa II*. Madrid, Taurus.

Martín-Barbero, Jesús (2002). *Oficio de Cartógrafo. Travesías Latinoamericanas de la Comunicación en la Cultura*. México: Fondo de Cultura Económica.

Riestra, D. (2008). "Problemas de la formación docente: visitar las gramáticas de las lenguas en los textos". I Congreso Internacional de Interacción Comunicativa y enseñanza de las lenguas. Universitat de València, València, España.

Riestra, D. (2008). "La didáctica de la lengua, entre la investigación y las prácticas". Primeras Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las lenguas y las literaturas. S.C. de Bariloche, Argentina.

Riestra, Dora (comp.) (2010). Saussure, Voloshinov y Bajtín revisitados. *Estudios históricos y epistemológicos*. Buenos Aires, Miño y Dávila.



Ortiz, Renato (2004). *Taquiografiando lo social*. Buenos Aires, Siglo XXI Editores.

Vassallo de Lopes, Maria Inmacolata (1999). *La investigación de la comunicación: cuestiones epistemológicas, teóricas y metodológicas*. Revista Diálogos de la comunicación N° 56. FELAFACS, Lima.