

Las metodologías: relaciones entre ideologías y semiosis

Dora Riestra¹

La ideología cotidiana da un significado a cada acto nuestro, a cada acción nuestra y a cada uno de nuestros estados "conscientes". Del océano inestable y mudable de la ideología afloran gradualmente las innumerables islas y continentes de los sistemas ideológicos: la ciencia, el arte, la filosofía, las teorías políticas (/Bajtín y Voloshinov, 1927/1998)

Resumen

La cultura científica de quien investiga opera como determinante en la relación pensamiento/lenguaje; es decir, la posición adoptada respecto del conocer, en las ciencias humanas/sociales orientará la búsqueda metodológica. De la investigación que realizara acerca de la naturaleza de las consignas de trabajo en la enseñanza de la lengua, surgen algunas relaciones entre las representaciones sociales de los enseñantes y su accionar en el lenguaje frente a la tarea docente. El enfoque interaccionista socio-discursivo concibe la acción como unidad de análisis materializada en textos, cuyo constituyente morfogénico es el signo lingüístico. De los análisis de entrevistas a los enseñantes y las acciones concretas de enseñanza registradas, se observa cómo las representaciones sociales prefiguran las prácticas, anticipando la realización de unas acciones y excluyendo otras. El análisis de las consignas como acciones intramentales, exteriorizadas en los productos textuales escritos de los alumnos, señala el proceso intermental o interpsicológico entre docente y alumnos como proceso epistemológico de la didáctica de la lengua.

Recibido: 28-09-05 Aceptado: 12-11-05

¹ Doctora en Ciencias de la Educación, Universidad de Ginebra (Suiza). Profesora en Letras, Universidad Católica de Santa Fe (Argentina). Psicóloga Social, Centro de Psicología Social Bariloche, San Carlos de Bariloche (Argentina). Profesora adjunta regular Área Didáctica de la lengua, cátedra de Usos y Formas de la Lengua Escrita, Centro Regional Universitario Bariloche, Universidad Nacional del Comahue (Argentina). Profesora titular regular en la orientación Lengua y Literatura. Instituto de Formación Docente Continua de Bariloche, Consejo Provincial de Educación, Río Negro, Argentina. Investiga la semiosis en las relaciones de lenguaje-pensamiento, en el marco de los procesos formativos escolarizados, desde de la perspectiva del *interaccionismo* socio-discursivo. Correo electrónico: riestra@bariloche.com.ar riestra@crub.uncoma.edu.ar

En la medida en que los cruces de las disciplinas en sus bordes nos permiten enfocar nuevos objetos de conocimiento, aparecen nuevas metodologías que necesitan validarse, este sería el camino abierto para la semiótica y la semiología.

Palabras clave: ideología, representaciones, metodología semiótica, instrucciones, tareas.

Methodologies: Relationship Between Ideology and Semiotics

Abstract

The scientific culture of the researcher (his readings, his time and social scene conditions) operates determining the relation thought/language, which means that the position adopted in face of knowledge in social sciences will guide his methodological search. As a result of the research actions I undertook on the nature of task instructions in language teaching, there come forth several relations between social representations of teachers and their acting out in language considering the teaching task. The socio-discursive interactionist approach understands that action is the analytic unity which is materialized in texts, whose morpho-genetic component is the linguistic sign. By taking the analysis of teachers' interviews and the registred concrete teaching actions it can be noticed how social representations prefigure the practical actions, anticipating the effective carrying out of some of them and excluding others. The analysis of task instructions as intra-mental-actions which arise as text-productions done by pupils, shows the intermental or interpsychological process, held between the teacher and his students, as an epistemological process of Language Didactics. So far border crossings of disciplines will enable us to focus on new knowledge objects, there will arise new methodologies to be validated; this would be an open way for semiotics and semiology.

Key words: ideology, representations, semiotic methodology, instructions, task.

Introducción

El carácter de la investigación

¿Es posible objetivar el punto de partida desde el que formulamos la indagación en las ciencias humanas? Es esta una preocupación racional que sesga permanentemente la búsqueda metodológica. El objeto de la investigación se nos presenta como problema que no alcanzamos a

definir, el querer saber más acerca de la índole del problema o la búsqueda de un aspecto que nos permita entender algo más donde no entendemos. No obstante, la preocupación, el marco de la cultura científica de los investigadores opera como un límite en la relación pensamiento-lenguaje, mediación necesaria en la producción científica. Me refiero a las lecturas realizadas, la época y el espacio social -es decir, la doxa, episte-

me o paradigma y las ideologías. Esta aserción se desprende de la práctica, a posteriori de la investigación realizada, que pretendo exponer en este artículo.

La relación dialéctica entre lo social y lo individual que, como lo formulara Vygotski (1934/1995), se basa en al relación entre lenguaje exterior - lenguaje interior, y éste como formador de la conciencia, significa que es con el lenguaje como que se crean y se forman los sistemas ideológicos, las ciencias, las artes, la moral, el derecho pero, al mismo tiempo, el lenguaje es el instrumento que crea y forma la conciencia de cada hombre.

Según Voloshinov (1998: 35), “los sistemas ideológicos son un producto del desarrollo económico, un producto del enriquecimiento técnico-económico de la sociedad. A su vez estos sistemas ejercen una fuertísima influencia inversa sobre la ideología cotidiana, y la mayor parte de las veces le dan el tono dominante”. Más adelante, profundizando en esta dirección dirá además que “la ideología social, los sistemas ideológicos ya formados, no son sino una ideología cotidiana sistematizada y fijada con signos externos”.

La pregunta que surge es acerca de la conciencia que tenemos, o no, frente a este hecho social que nos involucra como investigadores.

Concepciones de lenguaje y pensamiento

El problema central de la investigación que voy a referir fue el de la escisión entre **el conocimiento del instrumento lenguaje y la enseñanza del uso del instrumento**, escisión

que a la vez se manifiesta en **el análisis de la acción de enunciar (acción discursiva) y la actividad de enseñanza (de la lengua/lenguaje), concretamente, las consignas de enseñanza de la lengua.**

El límite aún desconocido en la relación pensamiento-lenguaje, lugar de semiosis en el que se producen los efectos de la enseñanza de una lengua, se indagó en la frontera entre la psicología y la lingüística, para lo que fue necesario recurrir a préstamos disciplinares de otros campos, como la filosofía, la biología y la sociología, tanto para delimitar el objeto de estudio, como para utilizar metodologías que abordarían el objeto.

En la medida en que las disciplinas científicas no escapan a este efecto de la ideología que llamamos doxa o paradigma dominante, los recortes metodológicos posibles son también ideológicos, lo que puede verse como opciones teóricas en el marco de esta y toda investigación en ciencias humanas (monismo materialista o monismo espiritualista, dinámica dialéctica o evolución darwiniana).

Un recorrido histórico por las concepciones de la relación **lenguaje-pensamiento o pensamiento-lenguaje** puso de manifiesto las dos explicaciones epistemológicas que se remontan en la cultura occidental a las discusiones entre Platón y los sofistas. Si la noesis es anterior al logos o el logos constituye la noesis, lo que continúa siendo hoy una hipótesis epistémica (Bronckart, 2003).

Entre las posiciones que sostienen la primacía de la noesis sobre el logos estaría el pro-

grama lingüístico de Chomsky, racionalista a la manera de Descartes y Leibniz, en cuanto separa los dominios intrínsecos de las formas que rigen tanto en la Psicología como en la Lingüística. Esta observación de Piattelli-Palmarini (1979/83) es coincidente con el desarrollo que va acentuándose en las formulaciones de las posturas mentalistas hacia fines del siglo XX.

Derivadas del generativismo chomskyano y en relación con los desarrollos informáticos, están las corrientes cognitivistas, entre ellas la de Fodor (1997) quien, entre la filosofía de la mente y la psicología cognitiva, propone una especie de naturalismo, a la manera de Hume, en el que la representación es información y que los procesos mentales, que son causas próximas del comportamiento, son más bien de naturaleza informática que asociaciones. La oposición a la semiosis es un rasgo muy definido en estas concepciones, que remiten a un sujeto cuya historicidad es un accidente, la mente es analizada en su carácter informático y no existe la intencionalidad.

En las relaciones entre el lenguaje y el acto de conocer, el cognitivismo contemporáneo (incluyendo el generativismo) abreva en varios campos disciplinares hasta transformarse en representación difusa que alcanza diversos dominios de relaciones nocionales (pensamiento-lenguaje, mente-cerebro, cognición-lengua, texto-mente, etc.). Este mentalismo contemporáneo, va desde posiciones filosóficas idealistas en las que subyacen oposiciones como el monismo espiritualista (Peirce) y el constructivismo (Piaget, 1979/1983), a posiciones monistas reductoras (a la manera behaviorista de Skinner) o

dualistas espiritualistas (como el cartesianismo chomskyano).

Entre las posiciones que concibe al logos como constituyente de la noesis, la problemática específica de la noción de acción que el filósofo británico Austin destacara en la naturaleza ejecutante del lenguaje (el hacer) y que más tarde organizara taxonómicamente como “*actos de habla*” el norteamericano Searle, va perfilando las relaciones entre la acción comunicativa (humana) y el instrumento (lenguaje) como objeto de estudio, abordado desde enfoques muy diversos: como concepción de la teoría de la acción comunicativa de Habermas (1981), centrado en la *racionalidad de las interacciones*, la los enfoques de las condiciones de *construcción de los hechos sociales*, de Bourdieu, la perspectiva hermenéutica de Ricoeur, para quien la acción es un *texto inscripto en un mundo histórico y narrativo*, por tanto, los productos del lenguaje deben considerarse como elementos fundamentales para comprender las acciones.

El problema de la acción hasta aquí formulado tiene dos enfoques epistemológicos, por un lado, la realización de la acción en cuanto posibilidad de ser aprehendida en la misma materialidad de su accionar y, por otro, la posibilidad de ser sólo un producto de la propia interpretación. Es decir, la dimensión **ontológica** es una preocupación en un caso y en el otro la dimensión **gnoseológica**, por lo que permanecen como dos planos que no se intersectan.

En una tercera perspectiva, materialista monista, que busca las relaciones entre actividad/acción en general y acción de lenguaje o accionar

comunicacional, se sitúa el interaccionismo socio-discursivo (Bronckart, 2002, 2003) cuya unidad de análisis es **la acción de lenguaje**, con el **texto** como **producto** de la misma; es decir, la acción verbal materializada en textos, cuyo constituyente morfogenético es el signo lingüístico.

Si bien los textos están conformados por signos radicalmente arbitrarios y desdoblados, adquiridos en el proceso de interacción formativa que construye las personas en las distintas lenguas, son productos organizados de manera genérica según las actividades sociales en las que están inscritos (Bronckart, 1997, Bajtín 1992). Por lo tanto, los géneros textuales se producen y transforman en una dialéctica permanente entre lo colectivo y lo individual.

La adquisición e interiorización de las propiedades estructurales y funcionales de los signos, como los describiera Saussure, no es una cuestión simplemente funcional, física o mental, se trata del proceso de semiosis, anterior al proceso de noesis o, lo que es lo mismo, la acción de lenguaje como constituyente de la acción mental.

La autopoiesis como opción epistemológica

La propuesta de transdisciplinariedad y de enraizamiento explicitada por Morin (1981) como programa para las ciencias en este nuevo siglo, orientó la perspectiva que, contrariamente a la reducción y a la disyunción, tomó préstamos de otros campos disciplinares para iluminar ángulos diferentes en búsqueda de nuevas articulaciones en un paradigma de lo complejo, fundado sobre la distinción, sobre la conjunción y la implicancia mutua.

En este sentido, la opción epistemológica abierta por Maturana y Varela (1995) desde la biología, se inscribe en un marco amplio, compartido con otros investigadores-teorizadores en ciencias naturales, quienes han puesto el acento a la vez que sobre los aspectos dinámicos (temporales) de los objetos y de los seres vivos, sobre la continuidad entre procesos “naturales” y procesos psico-sociales humanos. Se trata de biólogos, como Varela y Berthoz, pero también de físicos y matemáticos, que partieron de la termodinámica, como Prigogine y Stengers, Mandelbrodt, etc.

La idea de *autopoiesis* condensa las preocupaciones de varias disciplinas científicas actuales: la neurobiología y la biología evolutiva, las ciencias cognitivas y la inteligencia artificial, las ciencias sociales y de la comunicación. Este enfoque, desde la dinámica molecular, identifica al lenguaje como ser vivo, sistema autorreferido de organización circular (autorreproducción única de la unidad viviente a nivel celular) y esto nos permite delimitar el objeto de investigación desde un modelo que enmarca el campo psicológico, sin abordarlo y, por lo tanto, que abre puertas a posibles articulaciones.

La organización autopoietica es definida como un dominio de relaciones de producción de procesos concatenados, de manera específica tal, que producen los componentes que constituyen el sistema. Lo organizacional, lo estructural, operacional es lo que permite definir la vida, no los componentes. Por ello, interesan los procesos y las relaciones entre procesos realizados por medio de sus componentes, no los componentes en sí mismos.

En la hipótesis del ser vivo como máquina que busca explicar lo organizacional de los seres vivos radica la ruptura con las concepciones taxonómicas y mecanicistas. La autopoiesis como organización de lo vivo refiere al vivir como realización de uno mismo en una dinámica relacional, en la que lo individual y lo colectivo aparecen como sistema. Se trata de las relaciones que determinan, en el espacio en que están definidos los seres vivos, la dinámica de interacciones y transformaciones de los componentes.

Como lo aclararon en las dos obras, desarrollaron su teoría en el dominio molecular. Si lleváramos el concepto de autopoiesis al dominio de los sistemas sociales se produciría un reduccionismo; El sistema social surge como sistema en un espacio distinto, son organizaciones diferentes que no se intersectan. Pues en el dominio orgánico -sostiene Maturana- “lo que define a lo social son relaciones conductuales entre organismos. Tampoco lo son, o podrían serlo, en un espacio de comunicaciones (como lo supuso Niklas Luhmann), puesto que “un sistema autopoietico en un espacio de comunicaciones se parece a lo que distinguimos al hablar de una cultura” (1998:19).

Varela se refirió al *giro ontológico* como “una progresiva mutación del pensamiento que termina con la larga dominancia del cartesianismo y que se abre a la conciencia aguda de que el hombre y la vida son las condiciones de posibilidad de la significación y de los mundos en que vivimos” (Ibid.: 58)

Esta aclaración tiene consecuencias epistemológicas respecto de la interacción humana,

en este caso, el objeto de la investigación: Sólo a través del lenguaje podemos describir y explicar la vida humana como organización, a la vez individual y social. En virtud del carácter autopoietico de su organización (biológica), todo cambio que se produzca en el individuo mantiene su conservación como tal, impidiendo la desintegración del mismo.

Si bien el funcionamiento del sistema es constitutivo de la identidad somática mediante la provisión de una red de intercomunicaciones al interior del paisaje celular y molecular del organismo, es en la interacción donde se constituye el dominio cognitivo (ni internamente ni externamente), dirán los biólogos que es en la “historia de las interacciones”.

La elaboración de la noción de autopoiesis como ruptura epistemológica -según el mismo Varela- no fue ajena al contexto histórico-social de Chile de 1968-73 donde, con el advenimiento del socialismo, se auspiciaba un clima político académico en el que las teorías revolucionarias, como discusiones, circulaban entonces por las universidades latinoamericanas.

Actualmente, la *autopoiesis* en tanto epistemología se opone al modelo computacional hegemónico de los modelos *cognitivistas*, más o menos articulados con las posiciones *innatistas* del lenguaje, que explican la conducta humana mediante los modelos *modularistas* (Fodor) o *conexionistas* (Rumelhart), concepciones éstas de los procesos mentales como estados internos que manipulan información.

Por nuestra parte, parece útil tomar del concepto de autopoiesis la distinción entre expe-

riencia y explicación, es decir la función del observador desplegada en el lenguaje, porque tiene posibilidad de articularse con el concepto Vygotskiano de *mediación del lenguaje*.

Vygotski y Leontiev, entre la biología y la psicología

La búsqueda metodológica de Vygotski partía de la necesidad de encontrar articulación entre el campo psicológico y el campo biológico. Desde la psicología del comportamiento formula la distinción entre las funciones mentales naturales (inferiores) y las funciones culturales (superiores), las específicamente humanas. En este punto, el aporte de la mediación instrumental del lenguaje constituye el gran cambio epistemológico. Es en esta dimensión que la noción de auto-poesis puede ser articulada para enfocar lo que Bronckart denomina la acción de lenguaje como realización de la actividad de lenguaje y, más específicamente, lo accional del lenguaje (Bronckart y Stroumza, 2002). Asimismo, en Leontiev (1983), la actividad se ve como un concepto del orden sociológico mientras la acción lo es del orden psicológico. El pensamiento emerge como producto de la acción y del lenguaje y permanece durante bastante tiempo determinado únicamente por la lógica accional y discursiva (pensamiento natural), antes de convertirse y transformarse, localmente, en pensamiento formal.

La concepción sistémica que subyace en las teorías de Maturana y Leontiev para delimitar la acción como lo que hacemos en cualquier dominio operacional que ponemos de manifiesto

en nuestro discurso, por más abstracto que sea, como, pensar, caminar, hablar, tener una experiencia espiritual, y así sucesivamente, son todos fenómenos del mismo tipo como operaciones de la dinámica interna del organismo (incluyendo al sistema nervioso), pero todos son fenómenos de diferente tipo en el dominio correlativo del organismo en el que el observador (o sea, el lenguaje) los pone de manifiesto.

Se distingue la noción de ser vivo (nivel molecular) de la noción de ser humano en relación con el concepto de acción. Quizá sea este punto de articulación con los desarrollos de la psicología socio-histórica, para llenar ese vacío que queda planteado entre el plano biológico y el psicológico: la distinción entre la acción de los seres vivos en un sentido general y la acción humana que se produce como interacción, como dos clases de acciones diferenciadas.

Para Leontiev (1983: 110) la acción como realización de “la actividad es la que crea un lazo práctico entre el sujeto y el mundo del entorno al actuar sobre él y someterse a sus propiedades objetivas, aparecen en el sujeto unos fenómenos que constituyen un reflejo del mundo cada vez más adecuado. En la medida que la actividad es mediatizada por esos fenómenos particulares y en que los lleva en cierto modo dentro de sí, se convierte en una actividad mentalizada”.

En el actual contexto científico que estudia los procesos formativos humanos, estas explicaciones materialistas de la tradición socio-histórica de la Psicología van cobrando nueva vigencia frente a la responsabilidad creciente de decidir el mundo en el que queremos vivir. Y es en este pun-

to que la articulación entre algunas derivaciones del concepto de autopoiesis (en lo que respecta a la relación entre acción, emocionar y razonar) y la teoría de la actividad (desarrollada por Leontiev) abre una perspectiva metodológica para ahondar en el enfoque de la interacción humana.

El interaccionismo socio-discursivo

La acción, puede ser considerada como evento (encadenamiento de fenómenos cuya relación puede ser objeto de una explicación causal) o como accionar, intencional y motivado (a veces consciente), encadenada a las verbalizaciones de los humanos. Es decir –de acuerdo con la tesis central del interaccionismo socio-discursivo- la acción constituye el resultado de la apropiación de parte del organismo humano de las propiedades de la actividad social mediatizada por el lenguaje (cf Bronckart, 1997: 43).

Para analizar la mediación semiótica desde este marco se propone una metodología descendente, puesto que son “las condiciones de las interacciones sociales humanas las fundadoras del psiquismo consciente” (Bronckart, 2002: 387).

Los tres niveles de análisis formulados son: 1) El de las reconstrucciones históricas humanas, que comporta cuatro campos de aprehensión sincrónica: las *actividades colectivas*, b) las *formaciones sociales* (normas, valores, etc), c) la *actividad comunicativa humana* (que semantiza las actividades colectivas y la organización social como cultura propia) y d) los *mundos formales del conocimiento* (los tres mundos de Habermas, objetivo, social y subjetivo). 2) El análisis de la

transmisión y la reproducción de las preconstrucciones humanas, que comporta tres campos: a) la integración por los adultos a las actividades colectivas de los humanos recién llegados, b) los procedimientos de educación formal (didáctica y pedagogía) y c) las interacciones cotidianas (transacción social) para controlar y hacer evolucionar las prácticas y conocimientos individuales en relación con las preconstrucciones colectivas. 3) El análisis de los efectos que ejerce la transmisión de las preconstrucciones colectivas sobre la constitución y desarrollo de las personas, que incluye, a su vez, cuatro campos: a) análisis de los organismos humanos como organismos vivos (el fundamento sobre el que se construyen las propiedades específicamente humanas), b) las condiciones de emergencia del pensamiento consciente (dimensiones conscientes e inconscientes de las personas); c) el desarrollo de las personas en el conjunto de sus dimensiones a lo largo de la vida; d) los mecanismos por los cuales cada persona contribuye a la transformación permanente de los preestructos colectivos (actividad económica, organizaciones y valores sociales, modalidades de funcionamiento de las lenguas o de representaciones colectivas organizadas en mundos formales).

Sobre este último campo, que remite específicamente a la investigación semiótica dirá Bronckart (2002: 415): “La interpretación científica de las condiciones de emergencia y de desarrollo de los significados no puede por tanto ser más que una aproximación comprensiva, aunque se den puntos de apoyo en las explicaciones causales: el ser humano se apropia e interioriza

significaciones ya construidas, que le proporcionan una **precomprensión** del universo que lo rodea; puede hacer abstracción a continuación de los aspectos semióticos y contextualizados de estas significaciones, para construir localmente redes locales de conocimientos lógicos propios de la explicación causal; y explota de vuelta conocimientos para tratar de comprender mejor las propiedades del universo, o más aún, el significado de la dinámica que de él procede”.

Las metodologías de investigación involucradas

El objeto empírico de la investigación -situado en el espacio socio-discursivo de la enseñanza de la lengua- se delimitó en los textos de las consignas de trabajo dadas a los alumnos por docentes en clases de lengua y los textos producidos por los alumnos a partir de las consignas. Se utilizó como corpus la transcripción de 30 clases de lengua, tomadas al azar en tres grupos de enseñantes (10 maestros de primaria, 10 practicantes de primaria y 10 profesores de secundario).

En sentido estricto, se tomaron las consignas que los enseñantes dieron a sus alumnos en los procesos de enseñanza-aprendizaje en el contexto real en el que se desarrollan en el espacio concreto de la formación. Por lo que las consignas de cada docente permitieron observar la interacción de lenguaje y, con posterioridad, la realización de acciones en el trabajo mediado por el pensamiento de cada alumno en su producción textual como tarea. Para esto, se analizaron las producciones textuales de los alumnos de tres

clases de lengua de cada grupo de enseñantes (9 clases en total).

Además, se realizaron 30 entrevistas dirigidas de investigación a 10 docentes de cada grupo tomados al azar, por lo que –deliberadamente- no constituyeron estudios de casos. Se analizó el material con la finalidad de indagar en las propias representaciones de los saberes que transmiten los docentes de lengua y las situaciones en las que están involucrados al enseñar, teniendo en cuenta una revisión de los manuales escolares y los programas curriculares.

Por otra parte, se realizaron dos tipos de análisis textuales, uno distribucional o cuantitativo (formulado por Bronckart et al. (1985), cuyas fases analíticas (discriminante y factorial) permiten obtener unas tipologías discursivas) y otro de índole cualitativa con la finalidad de determinar los valores que las unidades lingüísticas adquieren en los textos en los que se organizan. Se trata de un análisis descendente que combina criterios socio-psico-lingüísticos de niveles de producción que, a modo de hojaldre, se interpenetran en el texto empírico como objeto semiótico (Bronckart, 2002). Un tercer tipo de análisis fue el de la actividad de lenguaje, cuya unidad de análisis se organizó en la interacción, siguiendo la teoría de Leontiev (1983).

El accionar de la investigación y la acción de lenguaje

Aún un siglo después, el concepto de movimiento instrumentado a partir del materialismo dialéctico (Marx y Engels, 1844 y 1894/1961), que

produjo una ruptura en el pensamiento occidental, está procesándose al interior de las disciplinas. Además, el problema de las relaciones entre la lógica, el lenguaje y las ciencias empíricas, cuestionamientos de los criterios de racionalidad y logicidad fueron algunos de los aspectos que orientaron la búsqueda del enfoque.

Aunque la distinción entre los niveles de experiencia y explicación definen dos planos o dominios en el marco de la autopoiesis, no me situé en una postura relativista fenomenológica, la que hubiera resultado de plantear en términos absolutos la distinción; no obstante, sí creo que es posible utilizar metodológicamente el concepto de observador para diferenciar los **niveles descriptivos** (datos empíricos de los que partimos) de las **explicaciones** (formalizaciones).

La delimitación del objeto de investigación como objeto de conocimiento, tanto en lo que refiere a la recolección de datos (aspecto metodológico) como al alcance de la investigación en lo que respecta al horizonte (aspecto específicamente epistemológico).

La concepción de la investigación científica como *actividad colectiva* de la que forman parte las *acciones individuales* (Vygotski, Leontiev), subsume el concepto de *observador como máquina autopoética*, organización invariante que hace que conserve su identidad (Maturana y Varela, 1995). La finalidad de la máquina está situada en el dominio del observador (en el lenguaje) o sea, es la explicación de la experiencia que hace el observador. Como parte del sistema, en cada instante sólo puede distinguir lo que permitan la configuración relacional de su estructura y de la

estructura de la circunstancia. En este sentido, la situación histórica y cultural es un primer sesgo necesario de la investigación. Se trata de identificar, de alguna manera en este nivel de distinción, las **representaciones colectivas**.

Por una parte, el dominio del observador y, por otra, el concepto de emocionar, como lo que distingue el dominio de un acto y precede al razonar, son los dos enfoques que introduce Maturana. Tanto las emociones que cambian influyen en el lenguaje como las coordinaciones de acciones en el lenguaje influyen en las emociones. Esta postura guarda relación con el concepto de desdoblamiento que da lugar al psiquismo en la concepción del desarrollo (Leontiev, 1983). En un caso, el reflejo, en el otro, la emoción, explican el origen de la acción humana en la relación pensamiento-lenguaje. Me refiero a los conceptos de Leontiev de acción interna (autorrepresentación) y acción externa (realización del agente evaluada socialmente), desarrollados por Bronckart (1997 y 2002) para definir la acción de lenguaje.

Las coincidencias entre las posiciones de Maturana y Bronckart en cuanto a la interacción como eje, se diluyen al introducir éste la concepción de acción comunicativa de Habermas (con las tres dimensiones: praxiológica-regulada por normas-dramatúrgica) como el dominio de articulación de los tres mundos (objetivo, social y subjetivo). Esta perspectiva, próxima a la teoría de Jakobson, la Pragmática o la teoría de la comunicación humana, supone la información como eje organizador.

No obstante, la acción en cuanto operatividad en el sentido de Leontiev está presente

en Bronckart, por lo que el criterio de racionalidad que estructura la acción (Habermas) y el de el emocionar como lo que define el acto (Maturana), encontrarían una conjugación posible en esta concepción de lo accional del lenguaje en sí mismo, que plantearan Bronckart, Bulea y Frishton, (2004) retomando el concepto de *enérgeia* formulado Coseriu (1991), noción interesante para ser retomada por sintetizar las características atribuidas al lenguaje desde diversos campos de conocimiento.

Algunos resultados de la investigación respecto de las representaciones colectivas

El recorte de los resultados de la investigación, hecho en torno a las representaciones sociales de los enseñantes, enfoca la relación entre nociones, concepciones e ideologías vehiculizadas en los enunciados.

Aunque la investigación no se centró en las correspondencias directas entre la teoría y la práctica de cada enseñante, tuvo en cuenta la decisiva influencia de las representaciones colectivas en la realización de la actividad de enseñar. Una hipótesis que sostuve fue que las representaciones de los enseñantes condicionan la manera de concebir las consignas y que éstas no producen efectos homogéneos entre los alumnos, tanto a nivel de género de texto adoptado como en el dominio de los mecanismos de textualización (Riestra, 2004).

En un plano metodológico amplio, adopté la perspectiva de Schurmans (1997:106), quien desde un enfoque de sociología comprensiva se

sitúa entre la sociología y la etnología para retomar la idea de “indisección del hombre”, plantea que se trata de “aprehender **el sentido de las acciones colectivas**, revelador de una conciencia colectiva y legible a través de las acciones individuales”.

La metodología parte de los conocimientos previos, los cuales serán enriquecidos con el desarrollo de procesos metodológicos que introducen localmente la explicación: tanto por el hecho de discriminar las estructuras de la acción colectiva, como por evidenciar dependencias entre las variaciones de las participaciones individuales en la acción y las características sociológicas de los actores.

Las entrevistas dirigidas de investigación (EDI), como lo anticipara, fueron realizadas mediante preguntas abiertas con la intención de no condicionar las respuestas utilizando categorías previas, aunque sí estuvieron particularmente centradas en los temas de interés de la investigación.

La precisión de una temática abordada en cada pregunta permitió elaborar las categorías con relativa fluidez, para lo que se utilizaron las nociones que circulan en el ámbito educativo a través de manuales y textos de divulgación, tratando de mantener una aceptable neutralidad en la formulación.

Las diez preguntas realizadas a los treinta enseñantes fueron ordenadas según tres ejes temáticos: 1) concepción del objeto de enseñanza, 2) concepción de la consigna en la planificación de la enseñanza y 3) reflexión acerca de los efectos de la enseñanza. (**Tabla 1** y **Tabla 2**).

Tabla 1
Ejes temáticos

| | |
|---|--------------------|
| Concepción del objeto de enseñanza. | Preguntas 1,7,8,10 |
| Concepción de la consigna en la planificación de la enseñanza. | Preguntas 3,4,5,6 |
| Reflexión acerca de los efectos de la enseñanza. | Preguntas 2,9 |

El análisis de las respuestas consistió en relacionar y comparar las mismas para elaborar las categorías según el contenido. La noción de representación colectiva que Durkheim propusiera como tarea para la psicología social, fue retomada por Moscovici (1981/1996: 43) como objeto de estudio donde se intersectan lo psicológico y lo social, se trata de “las teorías implícitas que son relativamente impermeables a la experiencia personal y son fuertemente influenciadas por el lenguaje, como sistemas de preconcepciones, de imágenes y valores, que tienen su propia significación cultural y subsisten independientemente de las experiencias individuales”.

La noción será ampliada por Bourdieu (1997/2000) al describir el “habitus” “sistemas de esquemas generadores de percepción, de apreciación y de acción que son el producto de una forma específica de acción pedagógica y que vuelven posible la elección de los objetos, la solución de los problemas y la evaluación de las soluciones.”

Como un modo de elaboración específica de la realidad, basado en una creencia prerreflexiva, puede decirse que las representaciones sociales constituyen el entorno verbal simbólico (verbalizaciones explícitas) en el que nacemos, son compartidas por un gran número de personas, transmitidas de una generación a la siguiente

te e impuestas a cada uno de nosotros sin nuestro asentimiento consciente. En este mecanismo de las representaciones sociales las ideologías y las creencias, que en su origen son explícitas, operan implícitamente.

Para el estudio, según Moscovici (1986), se consideraron tres componentes: **la información, el campo y la actitud**. La primera tiene en cuenta el conjunto de conocimientos relativos al objeto de la representación (*la enseñanza de la lengua, en sentido amplio y la concepción de las consignas, en sentido estricto*), la organización de esta información es el campo de la representación (*la elección de los objetos de enseñanza en relación con los objetivos*); el último componente, la actitud, es el elemento que contiene la evaluación normativa desarrollada en función del objeto-representación (*la evaluación de las consignas en su planificación y efecto, como evaluación de la propia práctica*).

Las respuestas a las preguntas se utilizaron como habían sido agrupadas temáticamente y las asociaciones que surgieron mostraron coincidencias con las hipótesis formuladas. Se puso en evidencia la representación de la enseñanza de la lengua como “saber hacer práctico” disociado de una concepción teórica que lo determina explícita o implícitamente. Incluso teniendo en cuenta la

existencia de las teorías implícitas que subyacen en las prácticas mencionadas, no existe la reflexión entre éstas y alguna teoría, como modalidad profesional desarrollada. Las consignas son concebidas

como instrumentos que organizan la tarea, evalúan y permiten resolver, por lo que también se inscriben en el marco del saber hacer docente, separado de las concepciones teóricas.

Tabla 2
Análisis de representaciones sociales (Moscovici)

| | | Pract. primario | Prof. primario | Prof. secundario |
|-------------|--|--|---|--|
| Información | <i>la enseñanza de la lengua, en sentido amplio y la concepción de las consignas, en sentido estricto</i> | -Lengua como uso -Oral y escrito/leer y escribir -comprensión | concepción representacionista del lenguaje | Gramática teoría pragmática tipos textuales |
| Campo | <i>la elección de los objetos de enseñanza en relación con los objetivos de la misma</i> | El uso y la comunicación | la enseñanza de la gramática | texto |
| Actitud | <i>la evaluación de las consignas en tanto planificación y efecto, consideradas en relación con los alumnos por cada enseñante</i> | situación comunicativa texto como objeto y producto enfoques vygotskianos, como la teoría nueva que no se ha integrado | concepción constructivismo piagetiano ("psicogénesis de la lengua") ideología hegemónica. Escisión entre leer y escribir y contenidos gramaticales | situación comunicativa texto como objeto y producto |

Del análisis de los manuales escolares se observó, en las propuestas aplicacionistas textuales, que el llamado micronivel sintáctico requiere la información previa de la gramática como disciplina de referencia y, en la medida en que esta información está fragmentada y diluida en los programas de los distintos niveles, la deformación fue tomando cuenta en lo que respecta a las nociones didácticas. Se ha incorporado la noción de la función semántico-sintáctica “conectores”, pero sin caracterización morfológica, lo que aumenta el nivel de confusión entre las nociones gramaticales.

Después de cotejar las respuestas de los tres grupos, se realizó un análisis factorial de correspondencias múltiples que mostró unas relaciones entre categorías de respuesta al interior de cada conjunto temático de preguntas y grupos de enseñantes mediante una multiplicidad de indicadores. Este análisis resulta particularmente útil como dispositivo metodológico para estudiar relaciones entre concepciones y, en este caso, permitió establecer relaciones entre los datos de las entrevistas que, aparentemente, no mostraban correspondencias de sentido (ver **Figura 1**).

Aparecen asociadas las concepciones de enseñar lectura y escritura con la concepción comunicativa de la enseñanza de la lengua, y el enfoque pragmático (en **Figura 1** los grupos 3 y 4), por lo que se ve que la concepción que privilegia el uso y la comunicación se opone a la enseñanza de la gramática, en particular, la sintaxis. La gramática aparece como objeto de enseñanza

separado de la lectura y la escritura, aunque con proximidad respecto de las concepciones que privilegian el objeto texto.

Esa oposición entre enseñar las actividades de lectura y escritura o la gramática responde a concepciones implícitas, que orientan a los tres grupos de *enseñantes*, validadas desde un saber hacer práctico.

En este sentido, Schurmans (1993:58) sostiene que las representaciones colectivas “tienen no sólo una función cognitiva, sino también interpretativa que funda lecturas diferenciales de la realidad y una función de orientación de conductas, que *modaliza* los comportamientos tanto hacia el objeto representado, como a las relaciones sociales”.

Por eso, no hay oposición entre enfoques pragmáticos y *cognitivistas* en la medida en que no se explicita la contradicción teórica entre estos enfoques, quizá por desconocimiento. Lo mismo puede decirse de la oposición entre enseñar gramática y enseñar lectura y escritura, basada en un criterio de consenso social más que como oposición teórica explícita. Otros aspectos considerados fueron las diferencias del universo *representacional* de los *enseñantes*, las diferencias de los niveles de enseñanza, la institución pública y la privada, sexo, edades, el tiempo de ejercicio de la docencia, etc. Algunas de estas variables fueron relacionadas con categorías surgidas en el proceso de análisis, aunque no arrojaron información relevante.

Grupo 1. (turquesa)

Caracterizado por respuestas que jerarquizan la construcción del texto (OBJTXT), la ausencia de reflexión sobre el hecho de que el objeto de enseñanza es a la vez el objeto instrumental de la comunicación (NOREF), y la ausencia de respuesta (PRONOR) respecto de cómo se resuelve el problema. En alguna medida, se trata de un grupo que muestra la concepción de enseñar lengua como un saber hacer práctico, con escasa reflexión teórica. Por otra parte, aunque no alcanza el valor *test*, podemos ver que la modalidad mayores (may), de la variable ilustrativa edad, es la que se aproxima más a este grupo.

Grupo 2. (amarillo)

Este grupo se conforma con las respuestas que proponen la sintaxis como objeto a ser enseñado (OBJSXS) y jerarquizan la enseñanza de la gramática (IMPGRA), se trata de un grupo relativamente próximo al Grupo 1. En lo que respecta a la edad, la modalidad está próxima (may), los mayores consideran importante la enseñanza de la gramática y por lo tanto el objeto de enseñanza debe ser construir con corrección sintáctica. Dicho de otro modo, los grupos 1 y 2 podrían ser dos subgrupos de una concepción más amplia, que integra la construcción textual y la construcción sintáctica como saberes complementarios de la enseñanza de la lengua, concepción a la que aun cuando no alcance el valor *test*, se aproximan los mayores. Si tenemos en cuenta que en el primario la sintaxis es un objeto insoslayable a ser enseñado en cuanto mecanismo de *textualización*, la proximidad de estos subgrupos (1 y 2) sintetiza esta división que se produce en los ámbitos edu-

cativos entre los objetos de enseñanza novedosos y los fosilizados, un indicio de currículum oculto en lo que respecta a los contenidos gramaticales, puesto que se necesita de ellos y no se sabe cómo enseñarlos en relación con los textos y los discursos, mientras estos objetos de enseñanza aparecen renovados a nivel de proposiciones didácticas.

Grupo 3 (fucsia)

El Grupo 3 se caracteriza por dar relevancia al enfoque pragmático (IMPRA), a las teorías del discurso y el texto (IMPTXD), privilegiar la enseñanza de la lengua desde el uso (ENSUSO), la reflexión sobre el problema del instrumento comunicacional, que es a la vez objeto de enseñanza (SIREF) y la opción (OBJVAR2) que ordena B,A,C en la respuesta 10, es decir la construcción textual, la situación comunicativa y la construcción sintáctica correcta. La coherencia de este grupo está dada por la relación entre la concepción de los objetivos y las concepciones de la lengua en una dirección determinada: lo discursivo-textual y lo pragmático como enfoque dominante de quienes reflexionan sobre lo instrumental. A la vez, pese a no haber alcanzado el valor *test*, puede verse la proximidad con el nivel secundario (secu). La modalidad que considera la enseñanza de la gramática (ENSGRA) como objetivo de enseñanza es compartida por los Grupos 2 y 3, oponiéndose a ENSLEE, lo que pondría de manifiesto estos sutiles pero no menos importantes enfoques frente al objeto de enseñanza, es decir, el objeto de enseñanza no presenta una integración de los aspectos que lo componen.

Grupo 4 (rojo)

El grupo 4 se conforma con las respuestas que remiten a las concepciones de la enseñanza de la lectura y escritura (ENSLEE), la opción del objeto de enseñanza (OBJCOM), es decir la comunicación en primer término y la variedad de concepciones teóricas (IMPVAR). Este grupo se opone al Grupo 2, lo que pondría de relieve la distancia entre las concepciones de los practicantes (pese a que no alcanzó el nivel *test* la modalidad (prac) que los agrupa) y los mayores, que están en la docencia desde más tiempo; es de destacar que los practicantes son los de menor edad. La modalidad que registra la resolución en la acción del problema teórico acerca del objeto de enseñanza que es a la vez instrumento de comunicación (PROAC) es compartida por los Grupos 3 y 4, correspondiente al enfoque pragmático y a los que enfocan la lectura y la escritura.

Las teorías y las concepciones operantes en las representaciones colectivas

Los contenidos de los manuales escolares y las concepciones que aparecieron formuladas en los prólogos de los mismos en los últimos veinte años coinciden con las concepciones verbalizadas por los enseñantes, mientras que las prácticas analizadas a través de las consignas se apoyan en el saber del sentido común. Esto podría parecer una contradicción, pero no es así, las concepciones se verbalizan, por una parte, por otra, operan las ideologías, que sostienen la práctica de enseñanza de la lengua.

El enfoque que prevalece es el de la naturalización de la concepción representacionista del lenguaje, lo que se conjuga con una actitud **espontaneísta** frente al objeto de enseñanza, que está basada, ideológicamente, en el constructivismo de cuño piagetiano y el generativismo chomskiano implícito. Esta representación colectiva válida y autoriza la ausencia de los conocimientos lingüísticos como objetos de enseñanza.

Como indicio de cambio, (entre enseñantes de nivel medio y enseñantes recién formados, practicantes de nivel primario) aparecen las concepciones **discursivo-textuales**, evidenciados en algunos objetos de enseñanza de las clases observadas. Es el caso de la noción de **texto** como **objeto y producto de una situación comunicativa**. No obstante, las transposiciones didácticas no presentan desarrollos instrumentales para los alumnos. Los practicantes parecen contar con la herramienta del género textual sin tener claro cómo usarla.

Un elemento que puede parecer paradójal es que la gramática permanece como contenido referencial entre profesores de primario, aunque separado de la lectura y la escritura, asociado a la clasificación y aplicación de nociones. Es decir, no aparecen transiciones entre el texto y la frase en cuanto objeto de enseñanza.

Aunque se enuncie el enfoque comunicativo como referencia teórica y la necesidad de enseñar gramática, en la práctica los profesores secundarios privilegian el texto como saber hacer práctico, pero no hay correlación con la propuesta en lo que respecta a la gramática en los

contenidos concretos de las clases de secundario. Por lo tanto, el espontaneísmo parece ser el eje ideológico desde el que se interpreta la realidad y orienta las conductas, valoriza positivamente la práctica habitual entre los profesores, que excluye la enseñanza de la gramática (componente poco significativo y poco practicado), a pesar de mencionarlo como contenido referencial.

Las cuestiones relacionadas con la transposición didáctica en las clases observadas han sido útiles en el análisis al poner a descubierto las relaciones entre la teoría vehiculizada discursivamente y las prácticas que aún no articulan esas teorías en acciones concretas. Por lo general, las teorías orientan respecto del objeto de enseñanza, como sucede con el texto entre los practicantes, a modo de definiciones teóricas, funcionan como interpretaciones prácticas de teorías reducidas, por lo que aparece el desajuste en las clases, pues no cuentan con recursos didácticos para instrumentar.

Lo mismo sucede con las referencias a los enfoques vygotskianos de los practicantes, se trata de enunciados que aún circulan como la teoría nueva que no se ha integrado a la representación colectiva, es más fuerte la concepción basada en Piaget y valorizada como corriente constructivista (“psicogénesis de la lengua”), instalada curricular y socialmente, que opera como ideología hegemónica, orientando efectivamente las prácticas caracterizadas como espontaneístas.

Entre los profesores de primario también circulan por las prácticas discursivas las teorías psicológicas basadas en la maduración biológica

del sujeto que aprende, por lo que se ha centrado el foco de atención en los procesos de aprendizaje de los alumnos, con un sesgo cognitivo, más que en los propios procesos de enseñanza. Mientras tanto, en el nivel secundario, hay discursos cognitivistas como comentarios respecto del aprendizaje, pero el objeto de enseñanza depende de los desarrollos de las diversas ramas de la Lingüística (tipologías y géneros textuales).

Conclusiones

En la perspectiva del interaccionismo socio-discursivo los tres niveles de análisis mencionados descienden desde las actividades colectivas hacia este espacio de la construcción semiótica en la acción individual. En todo el trayecto metodológico el punto de partida de los preestructos históricos se vehiculiza lenguajeramente en representaciones colectivas.

En el campo de la actividad de investigación, la opción epistemológica de cada investigador está inscrita en las opciones ideológicas de su época. Como lo demuestran las posiciones espontaneístas de los enseñantes que derivan de las posturas teóricas del generativismo y del innatismo, podrían observarse en las posiciones epistemológicas de los investigadores los “habitus” y las representaciones colectivas que vehiculizan las teorías cognitivas y operan como ideología cognitivista.

Si cada creencia o teoría (mezcla de conceptos, imágenes y percepciones) está constituida por información ligada entre sí, contiene los elementos que la confirman y descarta las infor-

maciones que la invalidan, en esta investigación puede notarse cómo los cruces entre el innatismo y el pragmatismo habrían quitado los tecnicismos como objeto de enseñanza, pese a que explícitamente se verbaliza sobre la necesidad de enseñar gramática, cada vez se hace menos o no se hace.

En el nivel de la construcción semiótica, desde la revisión actual de las nociones saussureanas, la relación entre las operaciones abstractas que describen lógicamente y las operaciones percibidas a través de las acciones producidas por el lenguaje humano nos permite distinguir una *semiosis* primera, como una **deíxis** que se desdobra, en su carácter de representación social y signo lingüístico, a la vez colectivo e individual.

Por lo tanto, la conciencia individual como sistema dual con un significado como significado objetivo (fijado en el lenguaje) y un sentido como significado personal, hace que permanezca oculto el funcionamiento de los significados en los procesos de la actividad y de la conciencia de los individuos concretos, el movimiento interno de la conciencia individual generado por el movimiento de la actividad *objetal*. Sin perder de vista el sistema de relaciones sociales, se trata de otro sistema de relaciones. Por esto -dirá Leontiev- la investigación científica de la conciencia es imposible al margen de la investigación de la actividad del sujeto Leontiev (1983).

Desde la teoría de la actividad, la metodología semiótica empleada en la investigación puede describirse de la siguiente manera: la conciencia surge por la división de acciones operadas en el trabajo, (*consignas de cada clase*) cuyos resultados cognoscitivos se abstraen de la activi-

dad humana integral (*lectura, escritura, etc.*) y se idealizan en forma de significados lingüísticos. Estos significados son los portadores de los procedimientos (*operaciones y acciones de las tareas*), las condiciones objetales (*objetivos propuestos y metas alcanzadas*) y los resultados de las acciones (*textos producidos por docentes y alumnos*). La imagen psíquica del producto como finalidad debe existir para el sujeto para que él pueda actuar con esa imagen, es decir, cambiarla en correspondencia con las condiciones existentes. Son las imágenes conscientes, representaciones conscientes (*las nociones que vehiculizan conceptos cotidianos y científicos*).

Por otra parte, si los significados son formadores de la conciencia humana, es el lenguaje el portador de estos significados, pero no el demiurgo. Tras los significados lingüísticos se ocultan los procedimientos de la acción socialmente elaborados -las operaciones-, en cuyo proceso los humanos nos transformamos y conocemos la realidad objetiva. El emocionar y el razonar del **lenguajear** humano son dos constituyentes de esta **enérgeia** que indica el movimiento, la dinámica de la acción de lenguaje, quizás un punto de partida para estudiar las ideologías y su modo de operar en el mecanismo (de lenguaje) que Saussure nos hiciera observar actuando como un barco en el mar.

En la medida en que los cruces disciplinares en sus bordes (Morin, 1998, 1981) nos permiten enfocar nuevos objetos de conocimiento como sistema de relaciones, aparecen nuevas metodologías que sólo podrán validarse en la práctica de la investigación. El espacio, más que

metodología, sería el que se abriría como campo de investigaciones semióticas y semiológicas.

Respecto de la investigación realizada puedo sostener que la elección epistémica del objeto depende de las posiciones filosóficas, asumidas explícita o implícitamente que, como ideologías, influyen en el punto de partida de la investigación científica y, desde allí, operan inevitablemente en los recortes metodológicos.

En última instancia, la discusión desembocaría en el carácter y el estado de las divulgaciones científicas como políticas hegemónicas. En el caso de las Ciencias de la Educación, el cognitivismo muestra que la relación económica norte-sur no es un dato irrelevante: las teorías enunciadas sobre la cognición humana y las prácticas de investigación se corresponden con unas filosofías implícitas en la ideología del “mentalismo” contemporáneo.

Tanto la delimitación del objeto de análisis, como la metodología, se encuadran en un marco filosófico, cuya base ideológica persiste en las discusiones respecto del conocer humano o de formas de conocer de los humanos.

ANEXOS

Entrevista dirigida de investigación

- 1- ¿Qué es lo que consideras más importante en la enseñanza de la lengua? (*concepción de objetivos de enseñanza*)
- 2- ¿Tus alumnos aprenden en la medida en que quieres? (*efectos de las consignas y cuáles son las actividades que introducen*)
- Sí/No- ¿Por qué?
- 3- ¿Cómo planificas? (*concepción de la planificación*)
- 4- ¿Cómo piensas las consignas? (*formulación de las consignas: según contenidos, operaciones, actividades, procedimientos*)
- 5- ¿Cuándo consideras positiva una consigna? (*evaluación de la eficacia de las consignas*)
- 6- ¿Podrías enseñar sin dar consignas de tareas? ¿por qué? (*reflexión sobre su práctica: en qué medida esas consignas son importantes y necesarias*)
- 7- ¿Qué autores y qué disciplinas teóricas utilizas para planificar las tareas? (*concepciones de la lengua y sus relaciones con el pensamiento: sentido común, tradición gramatical, corrientes generativistas y cognitivistas o teorías del texto y del discurso*)
- 8- Al enseñar Lengua, el instrumento de la comunicación es a la vez objeto de enseñanza, ¿cómo te sitúas frente a este problema? (*las concepciones y conocimientos que deben ser movilizados y explicitados en el marco de los procesos de enseñanza*)
- 9- ¿Qué modificarías en la enseñanza de la lengua? (*medidas a tomar para hacer más eficaz la enseñanza de la lengua: contenidos curriculares, decisiones personales, conciencia del objeto de enseñanza*)
- 10- ¿Qué es más importante como objeto de enseñanza (*concepción de los objetos de enseñanza*):

- A- que los alumnos aprendan a situarse comunicativamente
- B- que sepan construir secuencias textuales y componer un texto
- C- que sepan construir correctamente desde el nivel morfo-sintáctico?

Bibliografía

- Bajtín, M. (1992). *Estética de la creación verbal*, México, Siglo XXI.
- Bajtín, M. y Voloshinov, V. (1998). *¿Qué es el lenguaje?* Ed.: Blanck, G. Buenos Aires: Almagesto.
- Bronckart, J; Bulea, E; Fristalon, I. (2004). Les conditions d'émergence de la action dans le langage. *Cahiers de linguistique française (26)-Les modèles du discours face au concept d'action*. 345-369.
- Bronckart, J. (2003). "L'analyse du signe et la genèse de la pensée consciente" - En: *Cahiers de l'Herne (76) - Saussure*, 94-107.
- Bronckart, J. (2002). La explicación en Psicología ante el desafío del significado. *Estudios de Psicología*, 23 (3) 387-416.
- Bronckart y Stroumza, K. (2002). Les types de discours comme traces cristallisées de la action du langage. In E. Roulet & M. Burger (Eds). *Les analyses de discours au défi d'un dialogue romanesque*. Nancy: PUN.
- Bronckart, J. (1997). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif*. Paris: Delachaux et Niestlé
- Bourdieu, P. (1997/2000). *Los usos sociales de la ciencia*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Coseriu, E. (1991). *El hombre y su lenguaje*. Madrid: Gredos.
- Habermas, J. (1981). *Teoría de la acción comunicativa*, Madrid, 1999: Taurus.
- Leontiev, A. (1983). *El desarrollo del psiquismo*. Buenos Aires: Akal
- Maturana, H. y Varela, F. (1995). *De máquinas y seres vivos*. Santiago: Ed.Universitaria
- Morin, E. (1981). *Pour sortir du XXe siècle*. Paris: Nathan
- Morin, E. (1998). *Articular los saberes*. Buenos Aires: Ediciones Universidad del Salvador
- Moscovici, S. (1981). L'ère des représentations sociales. In W. Doise, & A. Palmonari (Eds), *L'étude des représentations sociales*, Paris, Delachaux et Niestlé.
- Moscovici, S. y Hewstone, M. (1986). De la ciencia al sentido común. *Psicología social I*. Barcelona: Paidós
- Piaget, J. (1979/1983). Psicogenese dos conhecimentos e seu significado epistemológico. *Teorias da linguagem, teorias da aprendizagem. O debate entre Jean Piaget et Noam Chomsky*. Sao Paulo: Cultrix
- Riestra, D. (2004). *Las consignas de trabajo en el espacio socio-discursivo de la enseñanza de la lengua*. Thèse de Doctorat. FPSE 328. Genève: Université de Genève. (Copyright Riestra, Dora et Université de Genève) <http://www.unige.ch/cyberdocuments/theses>.
- Saussure, F. (1915/1961). *Curso de Lingüística General*. Buenos Aires: Losada.
- Schurmans, M.-N. et al. (1993). *La formation Continue*. Genève: Unige

- Schurmans (M.-N et Dominicé, L. (1997) *Le coup de foudre amoureux. Essai de sociologie compréhensive*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Vygotski, L. (1934/1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona, México, Buenos Aires: Paidós. (trad. Pedro Tosaus Abadía)