

EL DISCURSO ESCRITO BASE FUNDAMENTAL DE LA EDUCACIÓN Y LA POLIFONÍA DEL DISCURSO PEDAGÓGICO

María Cristina Martínez
Escuela de Ciencias del Lenguaje y Literaturas
Universidad del Valle

BÚSQUEDA DE UN PROYECTO EDUCATIVO

El problema principal que se plantea actualmente la educación es el de adaptarse a las demandas de formación que está haciendo la sociedad. Estos requerimientos son cada vez más fuertes y diversificados; de igual manera, los saberes están siendo sometidos a procesos de renovación cada vez más acelerados. Las nuevas exigencias conllevan necesariamente a la implementación, en las universidades, de planes renovables y específicos.

Nos encontramos entonces ante una educación que busca, por un lado, una formación muy amplia, con una mayor proyección. Una educación más estratégica, que posibilite un comportamiento multipolar e intelectual diverso, en lo político, en lo económico y en lo cultural; por el otro, una educación que está pidiendo a la universidad responder a tales demandas mediante la implementación de planes que tengan en cuenta esta amplitud de saberes y de aptitudes, y al mismo tiempo, una mayor diversificación y pluralidad.

Maestría en Lingüística y Español 25 años

Pero, ¿cómo hacerlo? ; ¿cómo elevar el nivel general de la calidad de la educación y de la investigación favoreciendo por una parte una mayor cobertura y diversidad, y por otra manteniendo o acercándose a polos de excelencia indispensables en la competitividad científica y tecnológica mundial?

Y, además ¿cómo lograr esta nueva formación si los contenidos deben ser renovables y si la información varía, y lo que es verdad ahora deja de serlo mañana? ; ¿dónde debe hacer énfasis la educación? ; ¿qué tipo de competencias hay que desarrollar y qué aptitudes hay que valorizar de suerte que permitan un saber ser y un saber hacer coherente con la posibilidad de renovación constante?

EL PAPEL DE LA LENGUA MATERNA EN LA EDUCACIÓN

Responder a las preguntas planteadas tiene evidentemente dos implicaciones principales: por un lado, interrogarse sobre la naturaleza del saber enseñado hasta ahora y sobre sus efectos en la sociedad colombiana e incluso latinoamericana; y por otro, plantearse una nueva opción estratégica que responda a la complejidad de la sociedad moderna y a las prioridades que en materia de lectura y escritura se están exigiendo a la educación.

Estos interrogantes nos conducen igualmente a reflexionar, por una parte sobre el papel activo de la lengua materna en los procesos de desarrollo social y educativo, y por otra, sobre la incidencia del *español escrito* en la educación latinoamericana y en su propio desarrollo.

¿Qué enseñanza del español podría dar cuenta de la diversidad y de la renovación acelerada de saberes sin que éstos se conviertan en una simple acumulación de datos? En palabras de Bernstein, la respuesta se halla en una enseñanza que permita hacer accesibles los principios de apropiación y de generación de conocimiento. Para ello es necesario hacer énfasis en el desarrollo de habilidades que conlleven al logro de una *competencia analítica* en la comprensión y una *planeación intencional* en la producción. De esto es precisamente de lo que se trata: hacer especial énfasis en el desarrollo de competencias, de instrumentos que permitan mejorar la apropiación y la producción de conocimientos. Estos son entre otros, en mi opinión, los desafíos que el mundo moderno hace a la universidad y a la investigación en general, desafíos que apuntan hacia el énfasis en el desarrollo de instrumentos, de estrategias de apropiación y modos efectivos de procesar la información más que en su acumulación.

La experiencia muestra que el escrito no parece haber sido suficientemente interiorizado por nuestros alumnos, pues hasta ahora el paso hacia la escritura no ha tenido la incidencia esperada en el desarrollo de modos



analíticos y efectivos de comprender y de producir. En efecto, los resultados de las investigaciones sobre la capacidad de comprensión de los estudiantes universitarios demuestran que sus niveles de comprensión son muy bajos y que esto tiene gran incidencia en la efectividad (en tiempo y contenido) del tratamiento de la información. Esto significa que el escrito tal como se ha abordado en la escuela colombiana no ha intervenido realmente en los procesos de comprensión y de producción escrita, es decir, no ha logrado establecer cambios verdaderamente significativos y complejos a nivel cognitivo.

Es necesario entonces buscar nuevos acercamientos que pongan en evidencia el discurso escrito como una unidad relacional de significados que permiten definirlo como un texto cohesivo y coherente, es decir, como una *unidad semántica relacional que construye internamente los hechos y las imágenes de autor y de lector, el discurso como un 'hacedor de hechos y de imágenes'*.

Como se puede colegir de lo dicho anteriormente, un discurso escrito no es una simple transcripción del discurso oral, ni una yuxtaposición de oraciones que se adicionan una detrás de la otra, y menos aún una simple grafía dibujada en un papel o registrada en un computador. Es necesario repensar lo que significa realmente un discurso escrito, abordarlo desde su característica primordial cual es el mayor grado de explicitación y de especificidad, una mayor ampliación semántica y una mayor complejidad sintáctica que permitan niveles graduales de elaboración y de 'autonomía' contextual, que necesariamente van a tener influencia en una serie de transformaciones complejas y críticas en los modos de conocer.

En la educación institucionalizada el papel de la lengua materna consistiría en permitir el acceso a un mayor dominio de la palabra escrita de manera que ésta incida realmente en verdaderos cambios a nivel cognitivo. A través de los trabajos de Vygotski se puede apreciar la naturaleza y complejidad de los cambios cognitivos que se requieren para lograr el paso de una literidad básica a un nivel de literidad más complejo; una literidad que permita el acceso a otros principios de apropiación de conocimiento y al desarrollo de una lectura analítica y crítica que incida en procesos de producción escrita de las mismas características. Bernstein por su parte establece una diferenciación de los sujetos sociales en relación con el mayor o menor grado de dominio de la lengua materna: existen sujetos que trabajan en la brecha discursiva y aquellos que son trabajados (o son trabajables) por la brecha discursiva.

Estos aspectos nos indican que la escogencia estratégica aquí planteada en la enseñanza del español tiene que ver con el discurso y la posibilidad de lograr un mayor acceso a niveles más altos de elaboración discursiva y a una mayor

diversidad de discursos. Mi argumento a este nivel es en favor de una enseñanza complementaria de la lengua materna desde una perspectiva discursiva e interactiva. La aproximación a mayores desarrollos de la lengua materna, su incidencia en los procesos cognitivos y en la posibilidad de experimentar el poder discursivo que transforma la realidad, puede lograrse por un conocimiento más acertado de la manera como funciona la lengua a nivel de los discursos. La perspectiva discursiva posibilita la comprensión de los procesos tanto cognitivos como sociales que están involucrados en la producción y comprensión de discursos escritos cohesivos y coherentes. Se trata pues de una orientación hacia 'el lenguaje en uso', hacia una dimensión globalizadora e intersubjetiva.

Una perspectiva semántico-discursiva, mediante un trabajo de identificación y concientización de la manera como opera el lenguaje escrito ayudaría a mejorar la comprensión y a disminuir la brecha existente entre el lector/escritor y el texto escrito; de esta manera, se podría lograr una mayor interiorización de los niveles de complejidad del discurso escrito que incidiría a su vez en los cambios en la producción oral y en los procesos de comprensión y de tratamiento de la información. Abordar el discurso escrito desde esta perspectiva, implica naturalmente permitir al aprendiz el acceso a estrategias de literidad más complejas y adecuadas que permitan una verdadera intervención del discurso escrito en los procesos de comprensión y de producción escrita, es decir, estrategias que logren establecer cambios reales en la percepción.

Mi argumento es en favor del postulado ampliamente conocido sobre el papel activo de la lengua materna en la construcción del conocimiento y en los cambios en los procesos cognitivos. «El lenguaje, dice Vygotski, es de vital importancia en el aumento de la complejidad cognitiva de los niños». Reconocer el papel activo del lenguaje en los procesos de conocimiento es dar una importancia central al lenguaje y particularmente al discurso escrito en el proceso educativo y por ende en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El análisis del discurso, la lingüística textual y la semántica cognoscitiva se nos presentan como instrumentos que pueden permitir tal acceso y facilitar el desarrollo de los principios de apropiación de que nos habla Bernstein. La hipótesis que aquí subyace es la de que el grado de conocimiento sobre los niveles que intervienen en la construcción del discurso escrito como unidad semántica de significados relacionales incide en el establecimiento de una gran diferencia en los modos efectivos de apropiación y de generación de conocimiento.

Es fundamental hacer conocer *la cara oculta del discurso escrito* mediante la propuesta de talleres de análisis, de reconstrucción y de producción que posibiliten la toma de conciencia de los diferentes niveles que en él intervienen (Martínez 1994). No es mi intención aquí abordar este aspecto; simplemente mencionaré los niveles que considero de primerísima importancia en cualquier curso que se proponga desarrollar estrategias desde la perspectiva de una toma de conciencia de los diferentes niveles de producción que intervienen en la elaboración del discurso escrito:

a) Reconocer que todo texto escrito es interactivo, es un punto de partida fundamental para el desarrollo de estrategias. El asumirse como autor de un texto, con características psico-sociales específicas y el atribuir al lector 'virtual' igualmente un rol psico-social, teniendo en cuenta la intención comunicativa y la temática a tratar, determinan definitivamente la manera como se va a estructurar el texto puesto que la relación de interlocución está discursivamente construída en todo el texto. En este nivel son importantes los aportes de los modelos lingüísticos relacionados con las teorías de la enunciación especialmente Bakhtine (1929;1977), Benveniste (1966), y muy particularmente Charaudeau (1983;1993).

b) Las relaciones de cohesión que se establecen a través del texto dan cuenta de la manera como la información vieja se relaciona con la información nueva para establecer una continuidad discursiva significativa. El abordar el texto desde esta perspectiva pone en evidencia la necesidad de los movimientos retrospectivos y prospectivos no sólo a nivel de la producción sino sobre todo a nivel de la comprensión. De la misma forma, el análisis de las cadenas semánticas muestra cómo la producción de un texto obedece a una escogencia intencional y a un punto de vista determinado que se manifiesta mediante el uso de términos recurrentes y relacionados al interior del texto. En este nivel son importantes los aportes de la lingüística textual (Halliday y Hasan (1976), y en español, Martínez (1994).

c) Es igualmente importante identificar el plan de acción escogido por el autor de un texto para desarrollar una temática. Se trata del reconocimiento de la macroestructura de un texto, proceso fundamental en el análisis de éste, puesto que obliga al lector a realizar una serie de operaciones que le van a posibilitar la buena comprensión del texto. En este nivel son importantes los aportes de la semántica cognoscitiva representada especialmente por Teun van Dijk (1972;1980; 1994)

d) El ser conciente de los diferentes modos argumentativos utilizados y preferidos en los discursos implica lograr mayores niveles de conocimiento de

la lengua materna. Permitir el acceso al poder del discurso argumentado debe ser igualmente uno de los objetivos de los talleres sobre discurso escrito. En este nivel son importantes los aportes de la teoría de la argumentación representada en especial por Perelman (1958).

CONDICIONES DE PRODUCCIÓN DE LA ORALIDAD Y LA ESCRITURA

1 Es necesario además reconocer que existen diferencias funcionales entre la palabra oral y la palabra escrita y que estas diferencias tienen incidencias a nivel de los procesos cognitivos. Esto significa que existen usos diferenciados en virtud de las exigencias contextuales y que éstas inciden en el proceso de interiorización y de conceptualización del mundo. Los mecanismos de control del discurso oral (sociales, culturales e incluso ontológicos) son diferentes a los del discurso escrito y éstos se evidencian en modos de realización que orientan el significado hacia una mayor «autonomía» del contexto inmediato o por el contrario, hacia una mayor dependencia.

En efecto, el discurso oral tiene como característica relevante la de depender más estrechamente de la información compartida entre los hablantes, o de los esquemas sociales y culturales comunes a los miembros de un grupo o de una comunidad, o por lo menos, compartidos por los hablantes del momento. El contexto situacional inmediato se convierte en parte constitutiva de la semántica del enunciado oral y nombrarlo equivale en cierta forma a una repetición. El interlocutor se convierte a su vez en parte del contexto inmediato pasando a ser coenunciador del discurso oral.

En cambio, en el discurso escrito se hacen exigencias funcionales diferentes a las del oral, las cuales inciden necesariamente en modos de realización más complejos y elaborados que conllevan una mayor ampliación semántica en razón del mayor grado de autonomía del contexto situacional inmediato. Entonces, el paso hacia el discurso escrito implica una segunda elaboración conceptual realizada en una primera instancia por el discurso oral.

En el discurso escrito se debe crear «internamente» un contexto y para ello es necesario recurrir a procesos que exigen un mayor grado de especificidad y de ampliación semántica y es por ello que puede ser comprendido en infinitos contextos de lectura. Las lenguas en su desarrollo hacia el escrito han creado formas de lenguaje elaborado y por tanto ofrecen recursos lingüísticos que posibilitan tal elaboración. Estos recursos van a permitir recuperar constantemente la información que en el discurso oral tal vez se lograría solo con una mirada o con un gesto indicativo.

Existen pues diferencias funcionales entre el discurso oral y el discurso escrito; estas diferencias funcionales inciden en los procesos cognitivos del hablante. Comprender el discurso escrito como una construcción semántica de significados internos relacionados y «autónomos» del contexto inmediato debe tener necesariamente incidencias realmente importantes en los procesos de conceptualización y de comprensión.

Insisto, el discurso escrito exige competencias comunicativas y comprensivas diferentes a las del discurso oral. Exige una serie de transformaciones complejas y críticas en el conocimiento del aprendiz. De una audiencia y de un contexto inmediato el aprendiz debe pasar a una audiencia y a un contexto diferido. Debe aprender a construir en el discurso escrito mismo, el auditor y el contexto de manera explícita, los cuales también existen de manera implícita en el discurso oral pues hacen parte del saber compartido por los hablantes en situación inmediata. Así, el discurso escrito es una especie de 'hacedor explícito de hechos y de imágenes de autor y de auditorio', y a través de la construcción de significados relacionales al interior del texto, exige, como lo había mencionado antes, una ampliación semántica y una mayor complejidad sintáctica. Todas las lenguas que pasan a la escritura empiezan a estar expuestas a esta realidad.

El asunto aquí no es de lengua, de solo sistema lingüístico, el asunto es de significación, porque la significación, como dice Bakhtine, resulta de la fusión estrecha entre la lengua (forma material o material semiológico en el caso de los niños sordo-mudos) y el contexto, éste último como parte constitutiva de la semántica de la lengua.

Así, el problema de la calidad y la equidad de la educación está íntimamente relacionado con esta brecha discursiva de la que nos habla Bernstein. A la escuela corresponde hacer un trabajo que permita el acceso al dominio discursivo para garantizar modos de realización más elaborados y necesariamente competitivos.

LA POLIFONÍA DE LA SIGNIFICACIÓN

La educación y los procesos de enseñanza-aprendizaje a ella ligados dependen del concepto que se tenga de lo que es aprender y de la manera como la gente empieza a conceptualizar; por ello es importante plantearse el problema de la manera como hacemos sentido del mundo social y natural y del papel activo del lenguaje en este proceso. Mi objetivo a este nivel de la charla es

proponer un modelo polifónico de la significación con una proyección hacia la explicación de la polifonía del discurso pedagógico.

El paso más importante a seguir es considerar una explicación sobre la formación de los «marcos semánticos» o «esquemas conceptuales» desde la perspectiva de una dimensión dialógica y analizar sus consecuencias. Propongo profundizar en la construcción de una explicación alternativa sobre la manera como se realiza el proceso de generación de sentido, así como en el modo real de intervención del lenguaje en este proceso: ¿cómo hacemos sentido de nuestra relación con el mundo? ; ¿mediante qué proceso aprendemos a asumir la lengua como significación?; ¿cómo se logra el proceso de semantización de la realidad social y natural que permite, tal como dice Bernstein, que *lo externo se convierta en interno y esto a su vez influya sobre lo externo?*

La propuesta consiste en considerar que *los esquemas cognitivos son el resultado de generalizaciones motivadas por el intercambio verbal* y que *los esquemas interaccionales se hacen significativos solamente en y a través de la relación intersubjetiva.* Esto quiere decir que para que esa relación entre experiencia externa y procesos psico-biológicos se vuelva significativa, para que se convierta en esquemas conceptuales, es necesaria la mediación del lenguaje. *Es el intercambio verbal, el elemento funcional que hace posible que los procesos de generalización y de construcción de esquemas se lleven a cabo,* lo cual nos permitiría concluir que los esquemas conceptuales, si bien funcionan internamente, son de naturaleza intersubjetiva. Esto significa reconocer el papel mutuo de los participantes en el proceso de significación; significa igualmente reconocer el papel de los participantes en el proceso social de la comprensión; significa en fin, que los esquemas conceptuales son procesos de generalización subjetivos de naturaleza intersubjetiva (Martínez 1991).

Retomando a Bakhtine, *el enunciado procede de un locutor social y se dirige al horizonte social responsivo de un auditor.* El enunciado, desde un punto de vista dialógico, *instala la intersubjetividad* permitiendo la comunicación entre divergencias no solamente ontológicas (en tiempo y espacio) sino también socio-culturales (ver Todorov 1981). De esta manera, el discurso está constituido por una multiplicidad de voces mutuamente correlacionadas que resuenan aún en los enunciados más simples: así, la polifonía desde la perspectiva bakhtiniana es el fenómeno dialógico por excelencia.

El intercambio verbal representa la primera unidad material del mundo presente en el campo visual de los hombres. La dimensión dialógica ubica esta *unidad* en el centro de la significación puesto que es la que permite la convergencia



simultánea de un abanico de diferencias. El discurso se presenta aquí como el escenario de un evento específico de relaciones mutuas de tipo ontológico, social y cultural y la configuración de los esquemas conceptuales debe ser el resultado de procesos de interiorización gradual de factores experienciales, sociales y culturales semióticamente mediatizados a través del lenguaje en uso en la relación intersubjetiva. Desde esta perspectiva no se concibe ni el pensamiento ni lo situacional independientes del material lingüístico (o del material semiológico), sino fusionados en forma complementaria para lograr el sentido discursivo.

El evento de intercambio verbal es una práctica social que integra en su unidad discursiva (el enunciado) todos los saberes semánticos: ontológicos, sociales y culturales resultantes de la actividad interpersonal (ecodiscursiva) que ha permitido convertir estas experiencias en saberes significativos, en esquemas conceptuales que en el modelo denomino espacios discursivos: evenimencial, interpersonal y cultural; allí se escenarizan de manera simultánea y diferenciadora los sujetos discursivos evenimenciales, sociales y culturales respectivamente (ver Martínez en Lenguaje N°19).

Esquema conceptuales

INTERACCION VERBAL	Espacio Discursivo Cultural	YOc / TUc
	Espacio Discursivo Social	YOs - TUs
	Espacio Discursivo Evenimencial	YOev - TUev

La comprensión no es una relación de reflejo entre pensamiento y realidad, ni una relación de espejo entre la forma lingüística y la realidad, ni el resultado de la puesta en funcionamiento de esquemas formales preconcebidos, sino un proceso de comprensión dialógica mucho más complejo inscrito en la mediación dinámica de una semántica discursiva. Se trata entonces de un proceso dialógico, interpersonal, que se constituye en la condición necesaria para que se establezca un proceso dialéctico y significativo con la realidad. De esta manera, el conocimiento es dialógico por su naturaleza interpersonal y dialéctico por la relación interaccional entre los sujetos y los objetos; la dimensión dialógica ofrece la posibilidad de comprender el proceso de interiorización del mundo natural y del mundo social por la mediación de una semántica valorizante interpuesta.

Tres aspectos se destacan en la estructura semántica del intercambio verbal: la exotopía (diferencia- heterogeneidad), la complementariedad y la alteridad. El enunciado, dice Bakhtine, es como una especie de puente lanzado entre el Yo y los otros. La noción de exotopía se presenta como la necesidad fundamental de una relación externa que permite comprender lo interno a partir del campo visual al que se tiene acceso. Existe entonces una negación de la propia visión, la cual es completada por el otro, una irremplazabilidad y una afortunada diferencia entre los dos interlocutores puesto que aún estando en el mismo evento, 'Yo no puedo ocupar al mismo tiempo el lugar que el otro ocupa'. La diferencia está dada por la distancia entre el tiempo, el espacio y la evaluación adecuada para mí y el tiempo, espacio y evaluación adecuada para los otros. El *terreno común* está dado por la unidad discursiva compleja que *sintetiza* simultáneamente estas diferencias. La exotopía implica entonces modos de relación mutuos que en el intercambio verbal se instauran por medio de un movimiento de alteridad de los interlocutores; esta dinámica compleja es la que determina las relaciones y particularmente los roles semánticos entre los protagonistas del evento y sus relaciones con el mundo natural y social.

Se postula aquí una gradualidad en la manera como se construyen los esquemas: los evenimenciales tienden a ser más universales, permanentes, más comunes; los interpersonales más móviles pero al mismo tiempo buscan una cierta estabilidad en razón de los roles sociales e institucionales, los culturales parecen ser más ilimitados y móviles. Existe entonces una gradualidad en el proceso intrapersonal de los espacios discursivos debidas al proceso evolutivo interpersonal. Toda esta dinámica conforma la arquitectura del enunciado y del significado.

Insisto en la dinámica mediadora del Intercambio Verbal en el proceso de conceptualización. Una dinámica ligada por una parte, a la variedad de la organización social de los individuos, por la otra a las condiciones de vida y a los modos de relación entre los hombres y de éstos con los objetos. Esta relación entre lo externo y lo interno aparece como un proceso de desarrollo a la luz de una semántica discursiva entendida como un movimiento que pone en escena la significación de la experiencia objetiva, social y cultural a través de la relación intersubjetiva. Los elementos del espacio referencial entran en un proceso de significación sólo a partir de las relaciones dinámicas intersubjetivas que se escenarizan en la unidad discursiva del intercambio verbal. Tenemos entonces que la significación está relacionada por un lado con la fusión del material lingüístico (o semiológico) con la actividad situacional del intercambio verbal

entre personas, y por otro, con la influencia decisiva del intercambio verbal en el proceso de generalización y de construcción de los conceptos.

Una explicación basada en el proceso de generalización que interviene en la construcción de los esquemas evenemenciales me parece más adecuada que una explicación de existencia apriorística de éstos al lenguaje, o de una acumulación de percepciones de evento. En este modelo el lenguaje en su calidad de unidad discursiva intersubjetiva es el verdadero «culpable» de la construcción de los esquemas.

En esta segunda parte se trata de mostrar la proyección de un modelo de la significación hacia el discurso pedagógico en general y los prototextos en particular. Los espacios discursivos evenemencial, social y cultural propuestos en el modelo, son sugeridos en el discurso pedagógico como los espacios discursivos Informativo, Interpersonal e Institucional respectivamente.

LA POLIFONÍA DEL DISCURSO PEDAGÓGICO

Propongo entonces que el Discurso Pedagógico sea considerado como un principio recontextualizador que convoca y/o actualiza tres espacios discursivos íntimamente relacionados pero gradualmente relacionados y altamente significativos: el espacio discursivo informativo o evenemencial, el espacio discursivo social o interpersonal y el espacio discursivo cultural o institucional. El discurso pedagógico resulta entonces de una negociación de significados que se establece entre estos tres espacios discursivos y de la interrelación de los diferentes sujetos discursivos que allí se escenarizan.

El propósito central de esta parte es hacer explícitos los mecanismos que intervienen en la construcción del discurso pedagógico. El discurso pedagógico en su proceso de institucionalización se convierte en un discurso altamente complejo pues ya no se trata solamente de transmitir valores socioculturales sino además de transmitir un objeto específico del cual debe dar cuenta el aprendiz (el saber) y de unas estrategias comunicativas desplegadas a través del discurso para lograr un mayor grado de pertinencia.

EL DISCURSO REFERIDO Y EL DISCURSO NARRATIVO

Bakhtine (1929) establece una diferencia entre el discurso referido (D.R.) y el discurso narrativo (D.N.). El discurso referido es el discurso dentro del discurso, la enunciación dentro de la enunciación, pero es al mismo tiempo un discurso sobre el discurso, una enunciación sobre la enunciación». El discurso referido tiene que ver con el tema de la enunciación anterior que se integra en

la construcción de un discurso narrativo. Este último, el narrativo, correspondería a la trama de relaciones interpersonales entre un narrador y un interlocutor.

El discurso pedagógico, como enunciación del tema de una enunciación anterior, es una especie de discurso referido en el que se sumerge el saber especializado ya antes enunciado en un discurso narrativo, en una serie de estrategias discursivas que escenarizan las relaciones enunciativas, entre el transmisor y el aprendiz. Tendríamos entonces que:

$$\text{Discurso Pedagógico} = \frac{\text{Discurso Referido}}{\text{Discurso Narrativo}}$$

EL DISCURSO INSTRUCCIONAL Y EL DISCURSO REGULATIVO

Para Bernstein (1977) el discurso pedagógico se define como un principio de recontextualización en el que un discurso instruccional (un saber) está inmerso en un discurso regulativo. El discurso pedagógico es «una regla que sumerge un discurso de competencia dentro de un discurso de orden social. El primero se refiere al discurso especializado, el segundo a los modos de transmisión legitimados por una ideología educativa.

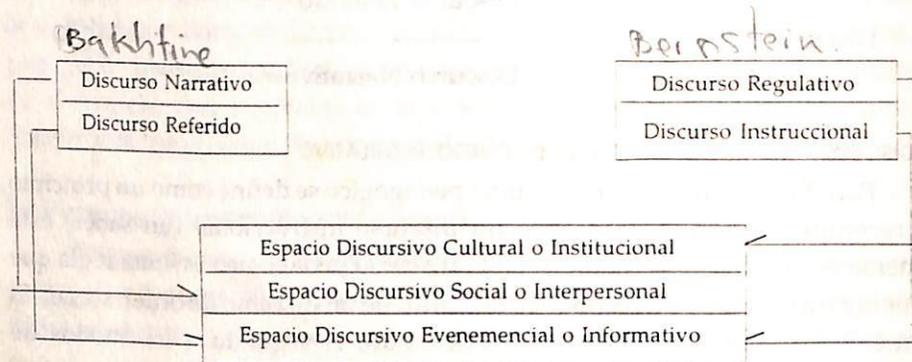
$$\text{Discurso Pedagógico} = \frac{\text{Discurso Instruccional}}{\text{Discurso Regulativo}}$$

Es indudable que tanto la enunciación referida de Bakhtine como el principio recontextualizador de Bernstein dan primacía a la relación social discursiva: el discurso narrativo en el primero, el discurso regulativo en el segundo. Sin embargo, existe una diferencia de perspectiva muy significativa. Cuando Bernstein habla de regulaciones hace referencia a las relaciones jerárquicas estructurales instauradas por la división social del trabajo; cuando Bakhtine habla de discurso narrativo hace referencia a las relaciones sociales interpersonales que se establecen entre enunciadores y que se instauran en la práctica social inmediata.

Estas diferentes relaciones coinciden con el modelo que propongo en el cual el espacio discursivo cultural o institucional se refiere a las relaciones regulativas que establece Bernstein en las que interviene la manera como se postulan las relaciones de autoridad (YOc/TUc) y las diferentes voces: raza,



religión, género, clase social. El espacio discursivo social o interpersonal se refiere a las relaciones interpersonales, o discurso narrativo de Bakhtine en el que se instauran discursivamente proximidades y lejanías entre los sujetos discursivos de este espacio (YOs-TUs). El espacio discursivo evenemencial o informativo coincide tanto con el discurso referido de Bakhtine como con el discurso instruccional de Bernstein en el que se instauran las relaciones semánticas con el saber, los eventos o contenidos informativos a transmitir (YOev-TUev-ELev).



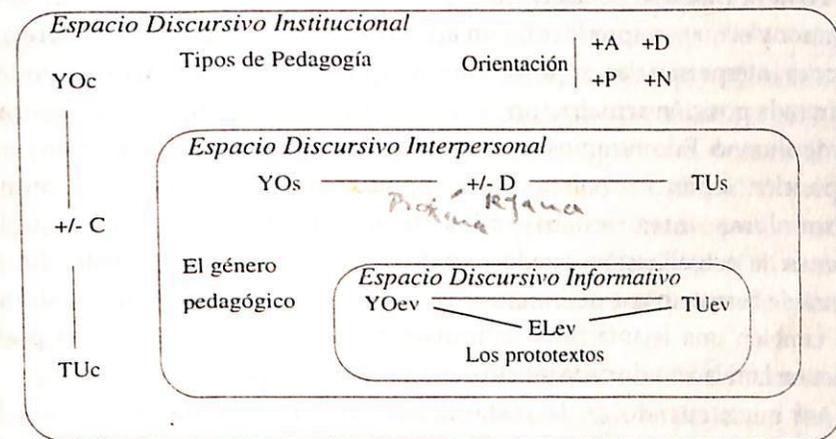
La polifonía del discurso pedagógico

La educación juega un papel importante en la transmisión no sólo de lo que cuenta como saber en una sociedad sino que también permite el paso de formas valorizadas, de estrategias, de modos de acción y de métodos considerados legítimos en una disciplina.

El *Espacio Discursivo Institucional (EDInstit)* se refiere a las ideologías educativas que intervienen en la sociedad. A nivel del discurso pedagógico se hace una selección de las formas y los contenidos considerados como válidos para enseñar, se hace igualmente una selección de la secuencia y el ritmo que los contenidos y las formas deben seguir, se establecen finalmente criterios de diferenciación y de evaluación de competencias y capacidades de saber lo que se ha considerado como legítimo en la transmisión pedagógica. Al interior de este espacio se encuentran los sujetos culturales (YOc-TUc) profesor-alumno inscritos en una ideología educativa específica.

Tenemos por ejemplo que cuando en educación se piensa en definir criterios acerca de lo que se debe enseñar y de cómo enseñarlo, a definir un proyecto educativo que tenga en cuenta los valores propios, un perfil del sujeto

social que se espera obtener después de su paso por la escolaridad, el tipo de enseñanza que se va a privilegiar (pedagogía comunitaria), la selección de lo que se debe enseñar y el cómo hacerlo, se está trabajando a *nivel del espacio discursivo institucional y/o cultural*, y las voces discursivas que allí intervienen tienen que ver con la ideología privilegiante de la educación en un país o región determinados.



Este espacio da cuenta de organizaciones discursivas privilegiadas: Argumentativa (A), Descriptiva (D), Narrativa (N), Persuasiva (P). Estas organizaciones discursivas son a su vez privilegiadas por tipos de pedagogía diversos así: una pedagogía invisible (Bernstein 1991), es aquella que se centra principalmente en el transmisor y en su actuación pedagógica (YOc: su saber hacer y su saber-ser), cuyo discurso está determinando explícitamente lo que el aprendiz debe saber en determinada edad. Se construye entonces un proyecto temporal del aprendiz de tal manera que éste vive en cierta forma en el pasado. La organización discursiva privilegiada: A (Argumentación), D (Descripción); una pedagogía visible se centra en el aprendiz y su competencia (TUc: su poder hacer) y tanto la secuencia como el ritmo deben adaptarse a éste. Solamente el transmisor conoce el proyecto temporal del niño de manera que éste último vive sobre todo en el presente. La organización discursiva privilegiada: N (Narración), P (Persuasión).

La Descripción está generalmente orientada hacia el saber, el EL; la Argumentación indica en general una orientación hacia la transmisión, el YO;

la Persuasión indica generalmente una orientación hacia la adquisición, el TU, ya que evidencia la toma en cuenta de la respuesta perceptiva del aprendiz; la Narración se orienta hacia la interacción, hacia el discurso que sirve para transmitir el objeto de estudio, el EL. En este caso se destaca la relación enunciativa YO-TU.

Al interior del *Espacio Discursivo Interpersonal (EDInterp)* se ponen en relación los sujetos discursivos y sus representaciones sociales individuales (YOs-TUs). El Discurso pedagógico se relaciona con el querer enseñar de un transmisor y el querer aprender de un adquiriente. Este espacio se refiere a las relaciones interpersonales profesor-alumno que ha sido necesario aprender a asumir; cada posición actualiza un estilo significativo: el estilo de profesor y el estilo de alumno. Encontramos evidentemente diferencias culturales en una y otra posición según los países. La actualización de las relaciones mutuas profesor-alumno manifiestan grados de distanciamiento y proximidad diferentes: la actualización puede manifestar una proximidad estrecha (en términos de Bernstein una delimitación débil (-D)) entre el profesor y el alumno como también una lejanía (una delimitación fuerte +D). Lo mismo puede suceder en la relación de cada sujeto con el saber, el EL.

Así pues, cuando en la instauración de un sistema educativo, las comunidades se preguntan igualmente acerca del tipo de relación pedagógica a privilegiar, cuando hablan de una relación interactiva y comunitaria del maestro con los niños, con los padres de familia, con la comunidad y se piensa en las bondades de una pedagogía interactiva, se está trabajando entonces a nivel del *espacio discursivo interpersonal*.

El Espacio Discursivo Informativo (EDInfo) se refiere a la información que se quiere hacer pasar y que es reformulada a partir del principio recontextualizador mencionado anteriormente en el cual se establece una negociación de significados entre los diferentes espacios discursivos. Cuando un comité educativo empieza a definir los contenidos considerados como válidos por la comunidad en la transmisión pedagógica, identifican por ejemplo, la salud y la naturaleza, la autoridad y el conocimiento de su historia, la economía, la producción y la tierra, la educación y la cultura, están trabajando en la *construcción del espacio discursivo informativo*.

El espacio discursivo informativo está constituido por el 'discurso referido' el objeto de estudio, el EL, en el cual los sujetos discursivos intervienen ya sea como testigos, observadores o participantes del evento (YOev-TUev). El autor del texto construye un tejido discursivo en el que se ponen en escena relaciones

mutuas graduales entre los sujetos discursivos y el objeto de estudio. Las estrategias aquí utilizadas son diversas pues se puede escoger establecer una relación estrecha entre el YO transmisor y el saber, o de este último con el TU adquiriente, o simplemente eliminar completamente la relación YO-TU y centrarse en el EL.

Los Espacios Discursivos Institucional e Interpersonal son planteados como los espacios del control, son los espacios que evidencian los modos discursivos que han sido legitimados por una pedagogía específica; los diferentes énfasis sobre las relaciones interpersonales entre el profesor y el alumno y a su vez con el conocimiento. Mientras estos dos espacios se presentan como los espacios más variados, el espacio discursivo informativo se nos presenta como un espacio más estable a nivel de los principios generales de conocimiento aunque la información sea más variada (Martínez 1991). La metáfora gráfica de escenario propuesta por Charaudeau me parece importante para mostrar la simultaneidad de los tres espacios discursivos que se proponen en el modelo como componentes de una construcción discursiva compleja como lo es también la realidad.

El objetivo fundamental de esta exposición era mostrar la importancia de acceder a niveles mayores de desarrollo del lenguaje. Se destaca el papel del discurso escrito y el grado de dominio de este discurso como base fundamental del proceso enseñanza -aprendizaje y finalmente se hacen algunas sugerencias.

En una segunda parte esbozo la propuesta de un modelo polifónico de la significación para dar explicación a la manera como conceptualizamos y aprendemos y después me propongo mostrar y espero haberlo logrado, el mecanismo de recontextualización del discurso pedagógico haciendo una proyección del modelo que me permite dar una explicación de los diferentes espacios discursivos y sus correspondientes sujetos discursivos con el fin de dar cuenta de la construcción polifónica del discurso pedagógico.

BIBLIOGRAFÍA

- BAKHTINE M. (1984) *Esthétique de la création verbale*, Gallimard, Idées, Paris.
- BAKHTINE M. (1929;1977) *Le marxisme et la philosophie du langage. Essai d'application de la méthode sociologique en linguistique*. Minuit, Paris.
- BERNSTEIN B. (1971) «Towards a theory educational transmission». *Class, codes and control*, Vol 3: London, Routledge and Kegan Paul.
- BENVENISTE (1966) *Problèmes de linguistique générale*, ed. Gallimard, Paris.
- CHAFE W. (1970) *Meaning and the structure of language*. University of Chicago.
- CHARAUDEAU P.(1983) *Langage et Discours. Eléments de sémiolinguistique* (théorie et pratique), Hachette. Paris.
- DUCROTO. (1990) *Polifonía y argumentación*. Escuela de Ciencias del Lenguaje y Literaturas. Universidad del Valle.
- FILLMORE Ch. (1977) «The case for case reopened» *Syntax and Semantics 8: grammatical relations*, Cole and Sadock (ed), Academy Press.
- FILLMORE Ch. (1982b) «Frame Semantics». *Linguistics in the Morning Calm*, Linguistic Society of Korea (ed), Séoul.
- FILLMORE Ch. (1968-70) «The case for case», *Universals in linguistic theory*. Bach and Harms. A holt international edition.
- HAWKINS P.R. (1971) «Social class. The nominal group and reference» in *Class, codes and control, vol 3*. Bernstein.
- HALLIDAY Y HASAN (1976) *Cohesion in English*. Longman London.
- MARTINEZ M.C. (1994) *Análisis del Discurso: cohesión, coherencia y estructura semántica de los textos expositivos*. Edit. Facultad de Humanidades. Universidad del Valle.
- MARTINEZ M.C. (1994) «Una nueva visión del Lenguaje, una dimensión nueva de las ciencias humanas». *Revista Lenguaje N°21*. Escuela de Ciencias del Lenguaje y Literaturas. Universidad del Valle
- MARTINEZ M.C.(1991) *La Sémantique du Social, La Sémantique de la Nature: Un Ecodiscours*. Thèse Doctorale . Université de Paris XIII. Disponible en biblioteca Central, Universidad del Valle. Cali. Colombia.
- MARTINEZ M.C.(1992) «El discurso como escenario del mundo». *Revista Lenguaje N°19*. Escuela de Ciencias del Lenguaje y Literaturas. Universidad del Valle

- MARTINEZ M.C. (1994) «Comprensión de lectura y Comunicación del saber» .Seminario-Taller. Mimeo Escuela de Ciencias del Lenguaje y Literaturas. En prensa.
- OLSON (1977) «From utterance to text: the bias of language speech and writing». *Harvard educational review 3*, vol.47:257-281.
- PERELMAN Ch. (1958) *Traité de l'argumentation*. PUF, Paris.
- TODOROV T. (1981) *Michaïl Bakhtine, le principe dialogique, suivi de Ecrits du cercle*. Minuit, Paris.
- van DIJK y KINTSCH, W. (1983) *Strategies of Discourse Comprehension*. New York, Academic Press.
- van DIJK (1979) *Texto y contexto*. Cátedra Madrid.
- van DIJK (1980) *Macrostructures*. Hilldale, N.J.:Erlbaum
- van DIJK (1994) «Discurso, poder y cognición social». Conferencias Universidad del Valle, Colombia. *Cuadernos de la Maestría en Lingüística N° 2*. Univalle, Cali.
- VYGOTSKI (1938/1978) *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Harvard.
- VYGOTSKI L.S.(1932:1985) *Pensée et langage*. Edit.Sociales Messidor. Paris.
- WERTSCH J.(Ed) (1985) *Culture, communication and cognition. Vygotskian perspectives*. Cambridge University Press.