

# MÓDULO: METODOS I

## BASES TEÓRICAS Y PRÁCTICAS DE LA PEDAGOGÍA DEL TEXTO FUNDAMENTOS GNOSEOLÓGICOS, EPISTEMOLÓGICOS y LINGÜÍSTICOS,

### 1. A MANERA DE INTRODUCCIÓN

El seminario de Métodos I de la Maestría en Educación, Línea Pedagogía del Texto (PdT), reagrupa un conjunto de reflexiones originarias de dos disciplinas: la gnoseología y la lingüística. Estas reflexiones son en general novedosas para los maestrandos/as/as pero necesarias para una sólida formación del/la Magíster en Educación. La gnoseología les ayuda a comprender los modos e instrumentos que los seres humanos han desarrollado para conocer la realidad; y la historia de las ideas lingüísticas, con sus preguntas y métodos, les da instrumentos para reflexionar sobre la constitución lingüística de los discursos/textos.

Este módulo sobre las bases teóricas y prácticas de la Educación (enfoque PdT) está entonces constituido por tres unidades: Fundamentos gnoseológicos y Fundamentos lingüísticos. En el próximo seminario abordaremos también los fundamentos epistemológicos pues la epistemología contribuye a comprender la lógica de los saberes disciplinares. Los fundamentos psicológicos, que ayudan a comprender la lógica de la apropiación de los saberes en general, serán abordados en la formación presencial en seminarios específicos bajo la disciplina Teoría ([link Plan de estudios de la línea](#)).

Como puede constatarse, cada uno de los fundamentos es abordado desde una perspectiva diacrónica y sincrónica; es decir, intentamos reflexionar sobre los sistemas conceptuales y sobre la historia de las ideas en la cual estos sistemas se construyen. A pesar de las contradicciones que pueden aparecer entre los sistemas y su lugar en el proceso histórico, creemos esencial que los dos momentos sean abordados complementarios para comprender mejor los objetos de conocimientos que pretendemos explicar y/o interpretar.

Antonio Faundez, Edivanda Mugaribí  
Antonio Sánchez, Gisela Clavijo  
Profesores  
Maestría en Educación, Línea Pedagogía del Texto

## **2. PROGRAMA GENERAL**

### **2.1. Objetivos generales**

- Estudiar diferentes corrientes filosóficas que explican el proceso de conocer del ser humano.
- Estudiar los fundamentos lingüísticos de la Pedagogía del Texto, en el panorama de las teorías del lenguaje.

Los objetivos de cada una de las dos unidades del módulo serán presentados al abordar el desarrollo de las mismas.

### **2.2. Metodología de estudio**

En la formación presencial del Semestre I, nuestro objetivo es lanzar las bases para empezar a construir una disciplina intelectual y modos de trabajo, como herramientas necesarias para cualquier trabajo conceptual y práctico eficaz. Privilegiaremos las lecturas individuales y grupales de textos teóricos y prácticos en relación a los objetivos, plenarios, elaboración de fichas de lectura y síntesis.

La disciplina intelectual debería permitir al estudiante apropiarse sistemas conceptuales que pretenden superar las reflexiones y prácticas del sentido común, para comprender mejor y actuar en los procesos educativos. Esta disciplina implica crear y desarrollar herramientas, o sea, nuevas formas de lectura, de escritura, de comunicación oral, en donde la argumentación, la explicación y análisis de objetos de conocimientos adquieren nuevas configuraciones en relación con las prácticas cotidianas de los estudiantes.

Debemos superar la concepción abstracta de la lectura, la escritura y la expresión oral ya que los textos (escritos y orales) son específicos, dependiendo del contexto de producción-recepción, de los contenidos semiotizados y de sus objetivos. En el caso de los textos a ser estudiados, en este módulo, ellos son de carácter esencialmente teórico, pero para determinar su validez y utilidad deben ponerse permanentemente en relación con la práctica. No debemos olvidar que la educación es al mismo tiempo teoría y práctica.

La concepción de lectura puramente abstracta ha llevado a afirmaciones y a mistificaciones como aquella de la lectura como entretenimiento y placer. Los textos teóricos presentados en este módulo exigen esfuerzo intelectual y físico que los maestrandos/as/as deben desarrollar a lo largo del proceso que iniciamos. Este esfuerzo debería permitir caracterizar la coherencia, la pertinencia, la organización formal y conceptual de los textos para, al mismo tiempo, comprenderlos, criticarlos y utilizarlos en la construcción de otros textos.

Nuestra intención es que esta disciplina y autonomía intelectual se construyan tanto en el período presencial como en el período de formación a distancia. En este último caso, sería necesario crear un ambiente de estudio espacial y temporal favorable a la realización real del trabajo intelectual. La creación de este ambiente es una responsabilidad individual e institucional.

¡Muy buen trabajo!

### 2.3. Evaluación

**Evaluación General del Seminario.** Las actividades propuestas en este módulo, objeto de evaluación, representa el 40% de la calificación final del Curso Métodos I. El 60% restante está representado por las actividades realizadas en la formación presencial.

**Auto y heteroevaluación.** La evaluación comprende tanto la auto evaluación, por cada maestrando/a, que representa el 40%, como la hetero-evaluación, realizada por los profesores/as, que representa el 60%.

Las actividades planteadas en el módulo, que deberán ser colgadas en la plataforma educativa y que serán evaluadas con notas, y los porcentajes asignados a las mismas, son las siguientes.

Parte/actividad	Porcentaje total (40%)	Autoevaluación (40%)	Hetero-evaluación (60%)
<b>Fundamentos gnoseológicos de la Educación/Pedagogía del Texto</b> Actividad 1: Nueva síntesis personal sobre las problemáticas del conocimiento humano.	50%		
<b>Fundamentos lingüísticos de la Educación/ Pedagogía del Texto</b> Actividad 3: Nueva síntesis personal sobre los fundamentos lingüísticos de la PdT.	50%		

Las actividades serán calificadas bajo los criterios siguientes: i) Estructura textual: texto bien estructurado, escrito con claridad y precisión. ii) Dominio conceptual: diferenciación y articulación entre los conceptos y la organización del razonamiento. iii) Originalidad en la organización del texto y en los contenidos abordados.

**Evaluación del módulo por los/as estudiantes.** En la formación intensiva del período académico 2009-II, los maestrandos/as/as tendrán la oportunidad de enunciar su apreciación y sugerencias con respecto al desarrollo del módulo con la intención de contribuir al mejoramiento del mismo y de otros que los apoyarán a lo largo de la Maestría.

**UNIDAD 1:**  
**FUNDAMENTOS GNOSEOLÓGICOS**  
**DE LA PEDAGOGÍA DEL TEXTO**

**Objetivo general**

- Estudiar las teorías gnoseológicas de la educación.

**Objetivos específicos**

- Reflexionar sobre la facultad de conocer del ser humano.
- Estudiar las teorías más significativas sobre la facultad de conocer del ser humano.
- Determinar los límites y potencialidades del conocimiento humano.

**Lecturas**

Lectura 1: Gnoseología y educación.

Lectura 2: Textos de referencia.

**Lectura 1: Gnoseología y educación**  
Antonio Faundez

La palabra *Gnoseología* está compuesta, del griego, por dos sufijos: *Gnosis*, conocimiento, y *Logos*, estudio, teoría del conocimiento; es decir, corresponde a la búsqueda acerca del origen, naturaleza, valor y límites de la facultad humana de conocer.

Nuestra larga y profunda experiencia en educación, en diversos procesos educativos de diferentes partes del mundo, nos ha convencido de que los educandos/as de diferentes culturas, lenguas, realidades socio-económicas, necesitan reflexionar sobre las diferentes maneras de comprender e interpretar el mundo. Esta reflexión debería permitir tomar conciencia de las maneras diversas de apropiarse teórica y prácticamente la realidad. Esta diversidad debería ser analizada en una confrontación racional y crítica para escoger las formas más adecuadas para actuar en el mundo.

La presentación que hacemos en este módulo pone el acento sobre todo en la historia gnoseológica del mundo occidental. Partimos del hecho histórico de que esta apropiación teórico-práctica es la más difundida en el mundo y en los procesos educativos actuales divulgados por los organismos, especialmente los internacionales. No emitimos juicios sobre su pertinencia. Su evaluación debería ser realizada en el proceso de reflexión que consideramos la esencia del proceso educativo del cual forma parte este módulo.

**La ruptura**

La filosofía moderna nace en oposición a la filosofía anterior, como ruptura histórica con el pasado, pero igualmente como continuidad. Desde Aristóteles hasta Bacon y Descartes, la filosofía antigua y medieval parten del supuesto de que la realidad debe y puede ser conocida sin plantearse el problema de cómo el sujeto la conoce. La preocupación esencial es puesta en el objeto, en la dialéctica del proceso de conocer SUJETO/OBJETO. La

filosofía moderna, en cambio, se construye poniendo el acento en el sujeto, planteando el problema de cómo conoce este sujeto, con qué métodos conoce (Bacon), cuáles son las actividades y criterios para determinar la verdad del conocimiento (Descartes). Más tarde se plantea claramente el problema de cuáles son las condiciones teóricas y prácticas (Kant) que permiten al ser humano conocer la realidad, determinando así las posibilidades y límites del conocer humano.

Al dar respuesta a la pregunta de cuáles son los supuestos que explican el proceso de conocer, se estructuran dos corrientes filosóficas. Los filósofos que sostienen que el sujeto es pasivo y recibe las "inscripciones" de la realidad (sujeto como *tabula rasa*), constituyen la corriente denominada *empirismo* (Locke, Hume, Berkley). Aquellos filósofos que consideran que el sujeto es activo y organiza el conocimiento de la realidad, conforman la corriente idealista (Descartes, Kant, Hegel, etc.). Cada una de estas corrientes tiene como problema explicar cómo se construye el opuesto de la entidad vista como esencial en el proceso del conocimiento (la construcción del sujeto a partir de la experiencia, en el caso del empirismo y la construcción de objeto a partir del sujeto, en el caso del idealismo). La primera supone que el sujeto se construye a posteriori y la segunda sostiene que el sujeto existe a-priori (innatismo). La historia del idealismo y del empirismo se debate en el intento de resolver esta relación; es decir, explicar y/o interpretar la relación compleja de las entidades que constituyen el proceso de conocer y las funciones que ellas tienen en este proceso.

Kant busca comprender la estructura y el funcionamiento de las facultades de conocer de los seres humanos. Sin embargo, este abordaje "estructural" no intenta comprender el sujeto conocedor en la historia. Es Hegel quien trata de responder a la pregunta por cómo el ser conocedor está inserto en la historia. Para comprender el desarrollo histórico del sujeto en la relación del conocimiento Sujeto/Objeto, es necesario describir y analizar el desarrollo histórico del sujeto y no solamente comprender su estructura y su funcionamiento individual abstracto. En su *Fenomenología del Espíritu* describe la historia de éste desde su nacimiento en Grecia hasta la época moderna, su época. Este Espíritu pasa por varias etapas que se caracterizan por el desarrollo específico del Espíritu; en la Época Antigua (Grecia/Roma) se expresa a través el arte, en la Edad Media, a través la Religión y en la Época Moderna, a través de la Filosofía/Ciencias.

Diversos discípulos de Hegel, aceptando los aportes excepcionales de Hegel a la filosofía, han criticado ciertos elementos y afirmaciones hechas por Hegel. La crítica más importante proviene de Feuerbach y de Marx quienes critican especialmente el carácter idealista de su filosofía; es decir, la concepción hegeliana de ver la historia como el desarrollo del Espíritu y no como un desarrollo contradictorio entre el objeto (natural y social) y el sujeto, siendo este último el único activo en este desarrollo, mientras que el objeto es un ente pasivo.

### **Nuevos aportes para la comprensión/interpretación del proceso del conocimiento humano**

Todas estas reflexiones sobre la comprensión/interpretación de la relación entre el sujeto y el objeto, lo que constituye el proceso de conocimiento humano, son de carácter teórico-especulativo. Ellas siguen existiendo, producidas por filósofos hasta hoy. Uno de estos filósofos es Kosik (1926-2003) quien hace una síntesis ya clásica sobre la comprensión / interpretación del acto y el proceso de conocer, basándose en las reflexiones de los filósofos precedentes.

Desde la constitución de los estudios sociales como ciencias sociales, basándose en el modelo de las ciencias físico-matemáticas (Comte, Durkheim, Levy-Strauss, Marx, Bajtín, Bourdieu, etc.), el desarrollo de la psicología como ciencia behaviorismo (Skinner), constructivismo (Piaget), socio-interaccionismo, (Vygotski) etc., el nacimiento de la lingüística estructural y posteriormente el desarrollo de las ciencias neurológicas, se proponen nuevas explicaciones / interpretaciones del fenómeno del conocimiento humano. El paso de las especulaciones filosóficas a una etapa de carácter científico no ha significado el abandono de ciertas explicaciones / interpretaciones de los aportes de los filósofos. Todo lo contrario, éstas han inspirado ciertas experiencias de carácter científico. El behaviorismo toma sus raíces del empirismo y pawlovismo, el constructivismo se orienta a través de las tesis de Kant y el socio-interaccionismo, en algunas de las tesis de Marx-Engels.

Las explicaciones / interpretaciones del proceso gnoseológico no ha renunciado, pues, a las importantes contribuciones de la filosofía.

## **Lectura 2: Textos de referencia para comprender / interpretar el desarrollo histórico de la gnoseología**

### **– Bibliografía específica para el semestre 2009-I**

- BACON, F. *Novum organum*. México: Porrúa, 2000.
- BACHELARD, G. *La formación del espíritu científico*. Argentina: Siglo XXI editores, 2000.
- DESCARTES, R. *Discurso del método*. México: Porrúa, 1999.
- DURKHEIM, E. *El suicidio*. Madrid: AKAL Editor, 1982.
- \_\_\_\_\_. *Las reglas del método sociológico*. México: Fondo de cultura económica, 1986.
- LEVI-STRAUSS, C. *El pensamiento salvaje*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica, 1997.
- KANT, M. *Crítica de la razón pura*. México: Porrúa, 2000.
- KOSIK, K. *Dialéctica de lo concreto*. México: Grijalbo, 1967.
- LOCKE, J. *Ensayo sobre entendimiento humano*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica, 2000.
- MARX, C. *Manuscritos de economía y filosofía*. Madrid: Alianza Editorial, 2001.
- \_\_\_\_\_. *Contribución a la crítica de la economía política*. México: Cultura Popular, 1974.
- MARX, C. y ENGELS, F. *La ideología alemana y tesis sobre Feuerbach*. Argentina: Pueblos Unidos, 1985.

### **– Bibliografía general**

- ARTIGUE, M. et DOUADY, R. "Didáctica da Matemática em França". In: *Quadrante*. Vol.2 Nº 2, 1993. p. 35-67.
- AUDIGIER, F. "Brève introduction aux didactiques de l'histoire et de la géographie". IN Antonio Faundez & Edivanda Mugaribi. *Ruptures et continuités en Education: aspects théoriques et pratiques*. IDEA-DEDA. Burkina Faso: Université de Ouagadougou, 2004, p. 155-173.
- BAJTÍN, M. *Problemas de la poética de Dostoievski*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica, 1993.
- \_\_\_\_\_. [1979]. *Estética de la creación verbal*. 6 ed. México: Siglo XXI, 1995.
- \_\_\_\_\_. "El discurso en la vida y el discurso en el arte (acerca de la poética

- sociológica)”. En: VOLOSHINOV, V. *Freudismo un bosquejo crítico*. Argentina: Paidós, 1999, p. 167-202.
- BERKELEY, G. *Tratado sobre los principios del conocimiento humano*. España: Alianza Editorial, 1992.
- BROUSSEAU, G. *Théorie des situations didactiques*. Grenoble: La Pensée sauvage, 1998.
- BRUN, J. “La didáctica de la matemática en dos palabras”. En: *Intercambios*, año V, No. 6, Junio, 1996, p. 4.
- \_\_\_\_\_. “Cómo la psicología del desarrollo cognitivo interacciona con la enseñanza de las matemáticas”. En: *Intercambios*, año VIII, No. 13, Diciembre, 1999, p. 2.
- BRONCKART, J-P. “La transposición didáctica en las intervenciones formativas”. En: A. Faundez, E. Mugaribí y A. Sánchez (org). *Desarrollo de la educación y educación para el desarrollo integral*. Medellín: Universidad de Medellín-IDEA-CLEBA, 2006, p.87-123.
- CLOT, I. *Avec Vigostky*. Paris: La dispute, 1990.
- COMTE, A. *Cours de philosophie positive (1ne et 2e lecons)*. Francia : Librairie Larousse, 1935.
- CONNE, F. «Savoir et connaissance dans la perspective de la transposition didactique», In : *Recherches en didactique des mathématiques*. 12/2.3,1990, p. 221-270.
- CHEVALLARD, Y. *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La Pensée sauvage, 1985.
- DURKEIM, E. *Educación y sociología*. Bogotá: Editora Babel, 1976.
- \_\_\_\_\_. *Educación y pedagogía, ensayos y controversias*. 2 ed. Colombia: ICFES-Universidad Pedagógica Nacional, 1990.
- FAUNDEZ, A. “A la búsqueda de la calidad educativa: el enfoque pedagogía del texto (PdT)”. En: A. Faundez, E. Mugaribí y A. Sánchez (org). *Desarrollo de la educación y educación para el desarrollo integral*. Medellín: Universidad de Medellín-IDEA-CLEBA, 2006, p. 219-228.
- \_\_\_\_\_. “Notas históricas sobre la educación de adultos”. En: A. Faundez, E. Mugaribí y A. Sánchez (org). *Desarrollo de la educación y educación para el desarrollo integral*. Medellín, Universidad de Medellín-IDEA-CLEBA, 2006, p.195-218.
- FREINET, C. *Educación por el trabajo*. México: Fondo de Cultura Económica, 1974
- \_\_\_\_\_. *Las invariantes pedagógicas: guía práctica de la escuela moderna*. España: Laia, 1974.
- \_\_\_\_\_. *La lectura en la escuela por medio de la imprenta*. España: Laia, 1973.
- \_\_\_\_\_. *Modernizar la escuela*. España: Laia, 1976.
- \_\_\_\_\_. *Por una escuela del pueblo*. México: Fontamara, 2002.
- \_\_\_\_\_. *El texto libre*. España: Laia, 1973.
- GIORDAN, A. «Les dimensions affectives, cognitive et méta cognitive de l'apprendre: conséquences pour l'enseignement». IN: Antonio Faundez & Edivanda Mugaribí. *Ruptures et continuités en Education: aspects théoriques et pratiques*. IDEA-DEDA. Burkina Faso Université de Ouagadougou, 2004, p 111-154.
- HEGEL, F. *Fenomenología del espíritu*. México: Fondo de Cultura Económica, 2002.
- HUME, D. *Investigación sobre el entendimiento humano*. Bogotá: Norma, 1992.
- HUSSERL, E. *Meditaciones cartesianas*. México: Fondo de Cultura Económica, 1996.
- KOHAN, N. *Marx en su (tercer) mundo: hacia un socialismo no colonizado*. Buenos Aires: Biblos, 1998.
- MARTINAND, J. L. *Connaître et transformer la matière : des objectifs pour l'initiation aux sciences et techniques*. Berne. Peter Lang,1986.
- MARX, C. *Manuscritos de economía y filosofía*. Madrid: Alianza Editorial, 2001.
- \_\_\_\_\_. *Contribución a la crítica de la economía política e Introducción a la crítica de la economía política*. México: Cultura Popular, 1974.
- MARX et ENGELS. *Etudes philosophiques*. Paris: Editions Sociales, 1977.
- PIAGET, J. *Epistemología genética*. España: Editorial Debate, 1986.

- RENAUT, A. *Kant aujourd'hui*. Paris: Aubier, 1997.
- RIVIÈRE, A. *La psicología de Vygotski*. Madrid: Visor, 1988.
- SAUSSURE, F. *Curso de lingüística general*. 27 ed. Buenos Aires: Losada, 1997.
- SEVE, L. *Penser avec Marx. Volumen I. Marx et Nous*. Paris: La dispute, 2004.
- SPINOZA, B. *Ética*. Madrid: Alianza, 1999.
- TODOROV, T. *Mikhail Bakhtine, le principe dialogique suivi de Ecrits du Cercle de Bakhtine*. Paris : Seuil, 1981.
- VERGNAUD, G. «La théorie des champs conceptuels», In : *Recherches en didactiques des mathématiques*. 10/2.3, 1990. p. 133-170.
- VYGOTSKI, L.S. [1934]. *Pensamiento y lenguaje*. Obras escogidas. Tomo II. Madrid: Visor, 1993.
- \_\_\_\_\_. [1931]. *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Obras escogidas, Tomo III. Madrid: Visor, 1995.

### Actividad 1

- Con base en las lecturas propuestas en esta Unidad y los comentarios críticos realizados durante la formación presencial, elabore una nueva síntesis personal sobre las problemáticas del conocimiento humano. Puede tomar como base la síntesis inicial elaborada al finalizar la formación presencial o redactar una totalmente nueva.
- Coloque la síntesis en la plataforma.



## UNIDAD 2:

### FUNDAMENTOS LINGÜÍSTICOS DE LA PEDAGOGÍA DEL TEXTO

#### Objetivo general

El objetivo de esta Unidad sobre los *Fundamentos lingüísticos de la Pedagogía del Texto*, es explicar / comprender las opciones de la Pedagogía del Texto en el panorama de las teorías del lenguaje. En el semestre 2009-I, que abordamos aquí, presentamos notas de apoyo sobre dos problemáticas centrales: 1) el sentido de nociones claves para las ciencias del lenguaje, en donde la Pedagogía del Texto busca sus fuentes; 2) el aporte de la obra de Ferdinand de Saussure para las ciencias del lenguaje, en general, y para la Pedagogía del Texto, en particular.

#### Método

Antes de abordar cada una de las problemáticas, proponemos a los maestrandos/as/as la objetivación de sus representaciones acerca de ciertas nociones claves, para más tarde, confrontarlas con los conceptos científicos tratados en el Módulo.

Otro principio de la Pedagogía del Texto en la formación de formadores/as que intentamos seguir aquí, es la lectura directa de textos clásicos para una mejor comprensión de los objetos de estudios. Entonces, en esta Parte I, invitamos a los maestrandos/as/as a leer el *Curso de Lingüística General*, de Ferdinand de Saussure, especialmente los capítulos que serán sugeridos más adelante.

#### Lecturas

Lectura 3: Nociones claves.

Lectura 4: Notas sobre la lingüística general de Saussure.

Lectura 5: Reflexiones sobre los aportes de Saussure para las ciencias del lenguaje y para la Pedagogía del Texto.

Lectura 6: Texto de referencia: SAUSSURE, F. Curso de lingüística general.

### PROBLEMÁTICA 1: DISCUSION DE ALGUNAS NOCIONES Y CONCEPTOS

#### Objetivo

Analizar el sentido de nociones claves en el campo del seminario (comunicación, representación, lenguaje, lengua, signo, símbolo, etc.).

#### Actividad 2: Confrontando conceptos/nociones

**Paso 1.** Antes del inicio del estudio, los maestrandos/as/as deben definir, *sin ayuda* de diccionarios, los términos siguientes:

- lenguaje

- representación
- índice
- ícono
- símbolo
- signo
- código
- comunicación

**Paso 2.** Confrontar sus definiciones con las definiciones de los mismos términos propuestas por diccionarios especializados en lingüística.

- ¿Cuáles son las semejanzas?
- ¿Cuáles son las diferencias?

**Paso 3.** Comparar las definiciones presentadas con las suyas y con aquellas de los diccionarios especializados. Escribir las conclusiones personales sobre esta comparación.

### **Lectura 3: Nociones claves**

#### **La noción de lenguaje**

Término muy general y especialmente polisémico; o sea, tiene múltiples definiciones o múltiples sentidos diferentes.

En un sentido muy amplio (« lenguaje de las flores », «lenguaje animal», «lenguaje informático», «lenguaje de los signos», etc.) este término puede aplicarse a *todo sistema de representación y/o a todo sistema de comunicación*, puesto en marcha por los animales, por los seres humanos, por las máquinas, por el sistema nervioso, etc.

En un sentido más estricto, que será adoptado en este Seminario, este término se aplica a producciones verbales humanas. El mismo designa la capacidad de todos los humanos (capacidad de la especie) de expresarse en el cuadro de una o de varias lenguas naturales. En este sentido, el lenguaje es un concepto abstracto; las realidades concretas son las lenguas que la especie creó desde hace unos 150.000 años. Se considera que actualmente subsisten en el mundo 4.000 lenguas naturales (swahili, zarma, q'eqchi', español, catalán, vasco, bretón, wayú, embera, cuna, etc.). Numerosas lenguas desaparecieron o están en proceso de desaparecer.

#### **Sistema de representación**

##### **- La representación**

Este término designa una *función*, que literalmente, consiste en «re-presentar» o «presentar de otra manera» una realidad cualquiera: un objeto, una cualidad, una idea, etc.

##### **- Las unidades representativas**

La función de representación es generalmente realizada por *unidades*, que comportan necesariamente dos caras: una cara de «expresión» (el *representante*, o aquello que sirve a re-

presentar) y una cara de «contenido» (el *representado*, o aquello que es «mostrado» o «expresado»).

Las *unidades representativas* pueden ser muy diferentes por razones diversas:

- ✓ por la naturaleza (materialidad) de la cara “expresión”: sonidos, gestos, dibujos, letras, etc.;
- ✓ por la naturaleza del “contenido” (objetos, ideas, sentimientos, informaciones sobre las rutas, etc.) o su extensión (cualquier contenido o contenidos específicos o limitados).

Desde un punto de vista teórico, la diferencia más importante es el tipo de *relación* que se da entre la cara «expresión» y la cara «contenido». De manera general, se distinguen cuatro tipos de relaciones.

- ✓ El representante puede tener con el representado una relación *física*, que es del orden de la relación parte-todo, relación de pertenencia, de contigüidad, etc. Ejemplos: las huellas en la nieve, que indican el paso de una persona; el humo indicando la presencia de fuego, etc.). Las unidades de este tipo son calificadas de **índices**.
- ✓ El representante puede mantener con el representado una relación *física* que es del orden de lo *figurativo*. Es el caso de esquemas, de dibujos, que reproducen visualmente ciertas características (parciales, estilizadas, etc.) del representado. Las unidades de este tipo son calificadas de **íconos**.
- ✓ El representante puede tener una relación *mental*, abstracta, pero *motivada* con el representado. Ejemplos: la balanza expresando la justicia; la rosa expresando el amor, etc. Estas relaciones no son propiamente físicas o materiales; ellas son el resultado de una *elección* de puesta en *relación mental*, escogencia que es *motivada*, o sea, que se apoya en razones (en el caso de la balanza para expresar la justicia...). Las unidades de este tipo son calificadas de **símbolos**.
- ✓ El representante puede tener con el representado una relación *mental*, abstracta, pero *inmotivada*, o sea, que no se apoya en ninguna razón particular. Es el caso de las palabras de lenguas naturales: para designar el mismo representado que constituye el animal real /CABALLO/, la lengua francesa utiliza la palabra “cheval”, el inglés “horse”, el portugués “cavalo”, lo que muestra que la elección de secuencias sonoras (o del representante) es independiente de las características del animal mismo (o representado). Las unidades de este tipo son calificadas de **signos**.

El término de **señal** es un término general que designa el conjunto de unidades que acabamos de evocar; una señal puede ser del tipo “índice”, “ícono”, “símbolo” o “signo”.

#### – **Los sistemas de representación**

Esta noción designa, en principio, un conjunto organizado de unidades representativas. La organización puede incluir reglas de disposición y de combinación de unidades (la manera, por ejemplo, cómo los íconos pueden estar dispuestos en una guía gastronómica, cómo las palabras pueden combinarse para construir una frase, etc.). Los principios de organización de un sistema constituyen el **código** de este último.

Cuando un sistema de representación está compuesto por unidades en las cuales la relación entre representante y representado es de orden *físico* (índices, íconos), puede, en principio, ser

comprendido por todo ser humano, cualquiera que sea su grupo social; tiene, entonces, un estatuto tendencialmente universal.

Por otro lado, cuando un sistema de representación está compuesto por unidades en las cuales la relación entre representante y representado es de orden *mental* (*símbolos* o *signos*), el mismo supone necesariamente un acuerdo entre miembros de un grupo (por ejemplo, la decisión que es la balanza, y no el balancín, la que expresa la justicia). Este acuerdo es calificado de **convención**, y las convenciones son sociales, históricas y culturales. En el caso de los símbolos, ciertas sociedades pueden, por ejemplo, elegir el negro para expresar el duelo, otras el blanco. En el caso de los signos, el conocimiento del sentido de las palabras de una lengua exige que se conozca la convención objetivamente aceptada por un grupo en este campo; a este aspecto convencional es al que está confrontado uno cuando aprende “otra” lengua natural.

## **El sistema de comunicación**

### **– La comunicación**

Este término designa también una *función*, que consiste esencialmente en “obrar sobre los otros intercambiando informaciones”, que busca modificar los comportamientos, los conocimientos, las ideas de otros, y que, precisamente por este hecho, contribuye a la organización de la vida *social* o *colectiva*.

Pareciera que todas las especies vivientes se comunican o intercambian informaciones, y que este intercambio pareciera necesario a la organización de su sobrevivencia colectiva. En las especies animales, la función de comunicación puede ser realizada de múltiples maneras, que no tenemos tiempo de profundizar aquí.

### **– La comunicación humana**

Al contrario de los animales, los seres humanos conocen el valor de *señal* de algunos comportamientos especializados que emiten (porque ellos *aprendieron* este valor); ellos, son entonces, *conscientes* de comunicar; ellos tienen *razones* para hacerlo (saben por qué comunican) y tienen *intenciones* al hacerlo (anticipan los efectos que la señal producirá en los receptores).

Esto significa que los humanos « se representan » su sistema de comunicación, o todavía, que su sistema de comunicación implica o moviliza su sistema de representación. En otros términos todavía, el lenguaje humano constituye el resultado de una fusión de sistemas de representación y de comunicación; el mismo constituye un sistema de comunicación que utiliza o explota las unidades y el código de un sistema de representación. Los humanos conocen el valor de sus emisiones verbales.

## **Características del lenguaje humano y las ciencias (disciplinas) que intentan analizarlo**

### **A.**

Podemos estudiar el *conjunto de sistemas de representación* (incluyendo el lenguaje humano), describirlos, compararlos, explicarlos, etc. Este trabajo es objeto de una ciencia muy general,

que es la **semiología** (o **semiótica**). Esta ciencia puede abordar estos sistemas desde un punto de vista estructural; o sea, analizar sus características objetivas, su grado de complejidad, etc. Ella puede también analizarlos desde un punto de vista funcional (¿quién los gestiona?) y genealógico (¿cómo evolucionan?), etc.

De la misma manera se puede estudiar el *conjunto de sistemas de comunicación* (incluyendo el lenguaje humano), describirlos, compararlos, explicarlos, etc., sea desde un punto de vista estructural, sea desde un punto de vista funcional. Este trabajo constituye el objeto de una ciencia en vías de constitución, que hasta ahora no recibió una apelación definitiva; podemos provisoriamente llamarla **ciencia(s) de la comunicación**.

## **B.**

Con respecto al lenguaje verbal humano, la **lingüística** describe y analiza las características *estructurales objetivas* (las unidades que el lenguaje comporta, cómo el lenguaje está organizado, etc.). Dada la complejidad del lenguaje, esta ciencia está dividida en *disciplinas* diferentes, que estudian más particularmente ciertos aspectos del lenguaje humano.

- La **lexicología** estudia el aspecto del lenguaje que es calificado de **léxico**; o sea, estudia el estatuto de las unidades del lenguaje (los signos o símbolos) poniendo en evidencia las «familias de signos»; estudia su origen, su evolución, etc.
- La **morfología** estudia el código del lenguaje; o sea, la manera cómo se organizan los signos en el ámbito de las frases. En este campo se puede estudiar la manera cómo se combinan ciertos signos para formar una única «palabra» (como, por ejemplo «lenta» y «mente» que son dos signos distintos, se combinan para formar “lentamente”). Se puede estudiar también la manera cómo se organizan las palabras para formar frases más o menos complejas; este trabajo es asignado a la disciplina calificada de **sintaxis**.

Como los dos abordajes están necesariamente ligados y son complementarios, se les engloba a veces bajo la expresión de **morfosintaxis**, o simplemente de “sintaxis”.

## **C.**

Otro trabajo consiste en analizar cómo se pone en *acción* el lenguaje verbal humano por los humanos, en situaciones de producción y de comprensión dadas. Esta problemática *funcional* (por oposición a “estructural”) es más reciente, y ella es de alguna manera objeto de una “pelea” entre diversas ciencias y disciplinas cuyas apelaciones no están todavía estabilizadas: **pragmática lingüística, psicología del lenguaje, ciencias del discurso, lingüística textual**, etc.

- Un primer aspecto de estos abordajes es examinar las relaciones existentes entre una producción verbal y su *medio externo* (o extra-lenguaje): cuáles son, por ejemplo, los efectos que produce un discurso verbal en su receptor. Cuando se aborda este tipo de cuestiones, generalmente se califican de **enunciados** y el medio externo, de **contexto**.
- Un segundo aspecto es examinar cómo se organizan las frases o enunciados en estructuras más grandes (que son los **textos** y/o **discursos**). En esta perspectiva, se puede analizar cómo una frase dada es influenciada por su **co-texto** (por lo que la precede o la sigue al interior del texto), y se puede examinar también cuáles son las relaciones que los textos/discursos mantienen en su conjunto con su **contexto** general.

## D.

Se puede también abordar más específicamente la problemática de tipos de *contenidos* que son expresados por unidades o estructuras lingüísticas de tamaños variables. Es la **semántica** la que lo hace; ella es a veces considerada como una disciplina de la lingüística, otras veces como ciencia autónoma. Este abordaje puede estudiar la cuestión del “valor” de cada signo, o sea, su **sentido** o el de su “representado”. El sentido de un signo es en realidad el valor que le atribuyen, en media (o “en el conjunto”), los usuarios de una lengua; el mismo es, en principio, proporcionado por los **diccionarios**.

La semántica puede abordar la cuestión del valor que los signos toman en el ámbito de frases/enunciados y o/ textos/discursos. Esta problemática es la de la **significación**, y ella es analizada en tres niveles

- Se puede analizar la significación que una palabra tiene en una **frase** dada; por ejemplo, “la fruta amarilla está madura”. En el caso, la palabra “amarilla” toma un valor que “constituye” de alguna manera su sentido propio (tal cual es indicado en el diccionario); es un primer efecto de significación, que resulta de la estructura y del contenido del resto de la frase.
- Se puede analizar una frase (o *enunciado*) en el cuadro de su **contexto**, o sea, teniendo en cuenta los efectos que ella produce; si alguien, en una sala muy caliente (contexto) dice: ¿“No piensan Uds. que hace mucho calor aquí”?, este enunciado puede constituir una solicitud de abrir las ventanas más que un comentario libre sobre la temperatura del ambiente; es un segundo efecto de significación, que resulta de la relación entre el contexto y el enunciado emitido.
- Se puede analizar una frase en el cuadro del **texto** en el cual aparece. Por ejemplo, la frase “Juan estaba redondo” será interpretada muy diferentemente según que se encuentre en un relato que habla de una fiesta llena de alcohol, o que esté en un texto que compara la fisonomía de varias personas; es un tercer efecto de significación, que resulta de la inclusión de frases en su **co-texto**.

## PROBLEMÁTICA 2. LOS APORTES DE FERDINAND DE SAUSSURE Y LA PEDAGOGÍA DEL TEXTO

### Objetivos

- Analizar el aporte de la obra de Ferdinand de Saussure en la constitución de los estudios lingüísticos.
- Examinar la influencia del pensamiento de Saussure en la Pedagogía del Texto.

## Lectura 4: Notas sobre la lingüística general de Saussure

### Proyecto y objeto de la lingüística general

#### A.

El objetivo explícito de Saussure era el de elaborar una **teoría general de las condiciones de funcionamiento de los signos verbales**, como una parte de diversos signos (índices, íconos, símbolos, etc.) creados por los seres humanos.

La **lingüística general** que él se proponía elaborar estaría formalmente planteada como una sub-disciplina de la *semiología* (ciencia general de los signos). Pero él dudaba en cuanto a la jerarquía a establecer entre estos dos abordajes y, finalmente, consideró que el abordaje lingüístico constituía el fundamento de toda semiología, porque los signos verbales estarían en primer lugar, y la comprensión de su funcionamiento constituía, en consecuencia, un requisito para el abordaje de otras unidades semiológicas.

#### B.

Dificultad para elaborar la lingüística general: **la heterogeneidad y la complejidad de los «hechos de la lengua»**.

- Las múltiples lenguas naturales se caracterizan por la *diversidad* de su léxico y de sus estructuras; en el seno de una misma lengua, se observan diferencias entre características de producciones escritas y orales, así como variantes regionales y/o dialectales.
- Las lenguas *cambian considerablemente* a lo largo de la historia, y este cambio está vinculado a una diversidad de factores, entre ellos la influencia de lenguas vecinas.
- Toda lengua se encuentra en *interacción con las instituciones sociales* en las cuales es utilizada, y la misma está sometida a juicios normativos que interfieren de manera compleja con los usos efectivos.
- Toda lengua es «vívida» por los sujetos hablantes, lo que plantea la cuestión de las representaciones que cada individuo se hace de la lengua, y la cuestión de la naturaleza de las interacciones entre propiedades de la lengua hablada y propiedades de los procesos de pensamiento.

#### C.

##### ¿Qué ángulo de mirada adoptar y a qué objeto dirigirse?

Para limpiar el terreno y circunscribir su objeto, Saussure distingue **inicialmente** tres niveles de aprensión de hechos lingüísticos.

- el **lenguaje**, como capacidad de la especie, cuyo fundamento es de orden bio-psicológico.
- las **lenguas naturales** (alemán, chino, q'eqchi', swahili, etc.) en cuanto *modalidades sociales* particulares de realización de la capacidad de la especie (propias de cada grupo, su historia y su cultura).
- el habla, o el **discurso**, en cuanto utilización concreta de una lengua por individuos dados, en contextos comunicativos determinados.

El considera **enseguida** que la lingüística debe centrarse en las **lenguas naturales**,

- porque éstas son las únicas manifestaciones concretas del lenguaje (este último es un *constructo* teórico, que no puede ser inferido de la universalidad de la existencia de las lenguas);
- porque ellas son identificadas y vividas como tales por los sujetos hablantes;
- porque el habla o los discursos son prácticas que presuponen la existencia de una lengua, prácticas además co-determinadas por factores individuales (pronunciación, estilo, etc.) o

sociales (normas, contextos de actividades, etc.) que no son de orden propiamente lingüístico.

Saussure finalmente propone que el objeto de la lingüística es **LA LENGUA**, esta expresión designa lo que es *común a las estructuras y al funcionamiento de diversas lenguas naturales*; y él sostiene que la LENGUA debe ser abordada como un sistema social, que es a la vez específico y en está en interacción con las otras instituciones sociales.

### **Primer método: el examen de los mecanismos de cambios de las lenguas, la distinción entre *sincronía* y *diacronía*.**

Se puede abordar el estudio de la lengua bajo dos ángulos distintos. De un lado, se puede intentar, retrospectivamente, identificar los cambios que se produjeron, por ejemplo, durante el paso del latín al español, o luego a lo largo de la evolución de la lengua española del siglo IX hasta la hora actual.

Se trata de un abordaje *histórico* o **diacrónico** (a través del tiempo). Enfoque indispensable, en la medida en que permite identificar los *cambios regulares* que se produjeron a lo largo del tiempo como consecuencia del carácter *inmotivado* de los signos. Pero este abordaje presenta vacíos porque ciertos datos relativos a una época difícilmente son reconstruibles a posteriori (por ejemplo, se puede, por medios indirectos, identificar la manera como ciertas palabras eran pronunciadas en el siglo XVII, pero de otras palabras, apenas se dispone de hipótesis, y de otras, no sabemos absolutamente nada).

De otro lado, se puede analizar lo que pasa en *un momento dado* de la evolución de una lengua, en un «estado de lengua» cuyas características son conocidas, porque se está en contacto con los locutores de esta lengua. En este caso se trata del abordaje **sincrónico** («en un mismo tiempo»).

Aunque la delimitación de un estado sincrónico es siempre teórico o artificial (por ejemplo, se considera que el «francés contemporáneo» es el estado de lengua que prevalece desde la última guerra mundial, incluso si esta frontera es parcialmente artificial); por este medio se pueden identificar las *reglas de analogía* (“modelos de composición”) regulares presentes en el inconsciente colectivo de una comunidad lingüística, que permiten la construcción de nuevas palabras por los individuos; por ejemplo, un nuevo adverbio en francés contemporáneo es construido sobre el modelo /adjetivo+ -ment/: *confortable-ment; genial-e-ment, curativa-e-ment*<sup>1</sup>). Estas reglas funcionan en la situación contemporánea, pero ellas se modificaran ineluctablemente, en el marco de un próximo «estado de lengua».

Saussure consideró que los dos abordajes eran necesarios, pero él puso el acento en el enfoque sincrónico, por dos razones: 1) es en la sincronía donde las propiedades del sistema de la lengua pueden ponerse en evidencia; 2) porque sus predecesores sólo utilizaban el enfoque diacrónico.

El segundo método utilizado por Saussure es el sincrónico.

### **Segundo método: el análisis del funcionamiento de los signos**

---

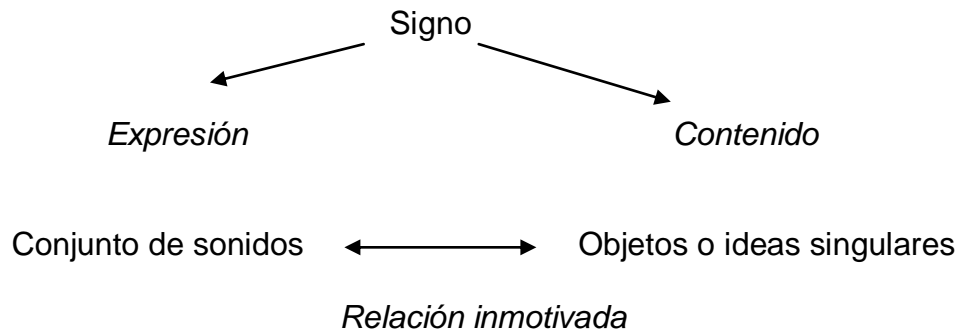
<sup>1</sup> Carácter *inmotivado*: el hecho de que un conjunto de sonidos es independiente de las propiedades del contenido que este mismo conjunto « expresa »



### A. Antes de Saussure

Las teorías anteriores analizaban los signos en una perspectiva « substancialista »: desde Aristóteles, los signos eran definidos como resultando de una puesta en relación inmotivada\* (por lo tanto convencional) entre un conjunto de sonidos y: *i*) un objeto o cuerpo; o *ii*) una «idea».

Esquema inicial:



### B. Demostración de la no-pertinencia de esta concepción.

De un lado, no son los sonidos, en su fisicalidad, los que constituyen las entidades funcionales de la expresión.

Una palabra como «cocina» podrá presentar una realidad sonora muy diferente según que la misma sea pronunciada por un español, un colombiano o un argentino (diferencias medibles con instrumentos de la fonética), pero sin embargo, todos los hispanohablantes reconocerán la palabra «cocina» como constituyendo, a pesar de las variantes de pronunciación, *una única y misma unidad de su lengua*.

Inversamente, una misma realidad sonora (/LL-A-M-A/ en "él llama", o en "la llama de la vela") será percibida por los hispanohablantes como constituyendo dos palabras diferentes, a pesar de la identidad física de su pronunciación.

Eso muestra que lo que funciona en el nivel de la expresión, no son los sonidos como tales, sino *clases de sonidos* reconocidos como equivalentes o diferentes; las unidades de expresión son por lo tanto formas construidas, bajo la materialidad sonora, por *juicios* de los locutores. Constataciones que, a posteriori, parecen muy evidentes: si a cada variación sonora físicamente atestiguable (las diferencias de pronunciación, individuales o regionales) correspondiera una variación de sentido, la comunicación sería técnicamente imposible.

De otro lado, no son los objetos/seres materiales, o las ideas singulares los que constituyen las verdaderas entidades del « contenido expresado ». La palabra *caballo* no designa un ejemplar particular de objeto (este caballo, blanco, con manchas negras en la cara), sino una clase de ser que, más allá de sus evidentes diferencias materiales, son consideradas como equivalentes.

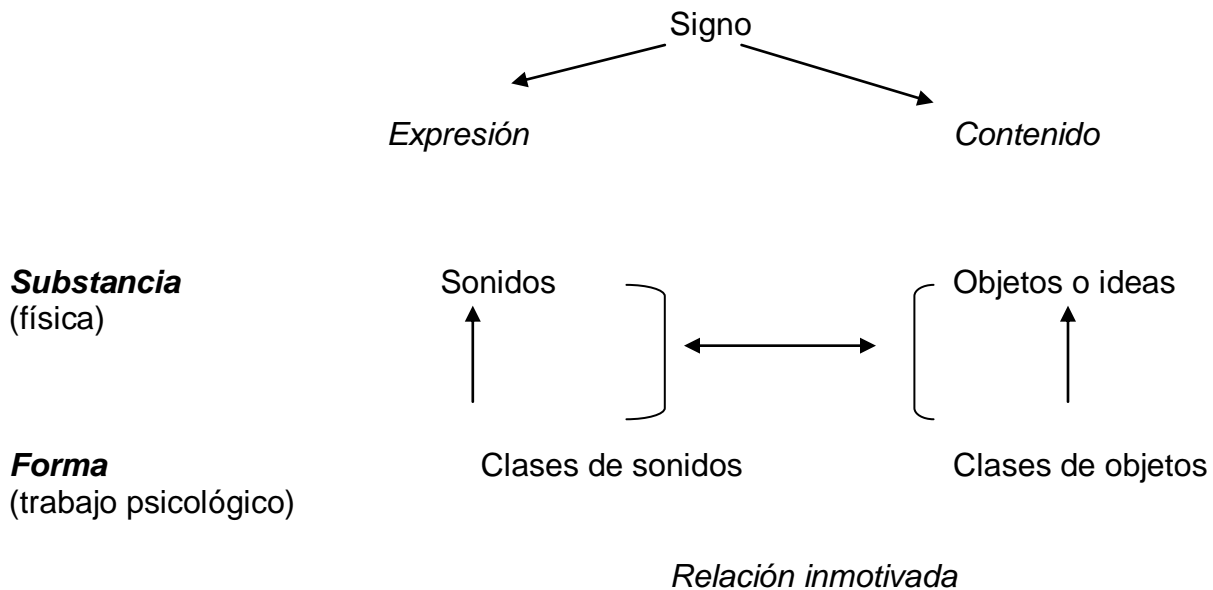
De manera análoga, la palabra *vergüenza* no remite a la concepción particular que puede tener de esta propiedad tal individuo o tal grupo social, sino que congrega esas diferentes concepciones potenciales en una única y misma *clase ideal*.

Como en el nivel de la expresión, lo que funciona bajo el « contenido » del signo son las *clases de objetos* o *de ideas*, o sea, *formas* resultantes de juicios de identidad o de diferencia; constatación de nuevo, a posteriori, evidente: si a cada entidad física o ideal diferenciable correspondiera un término diferente, las lenguas deberían disponer de un número de palabras tendencialmente infinito.

**C. La distinción de dos niveles: substancia y forma.**

De este análisis, Saussure concluye que todo signo pone en relación no dos substancias (los sonidos y los objetos), sino dos formas construidas bajo esas substancias, y que esta unidad es entonces fundamentalmente de orden *psíquico*.

Primer esquema saussuriano:



**La teoría del signo**

Los signos tienen tres propiedades: son arbitrarios, discretos y lineales.

– **Los signos son arbitrarios**

**A. Pregunta inicial:** ¿Cómo se opera, concretamente, ese trabajo de constitución de clases de sonidos (la cara de la expresión) y clases de objetos o de ideas (la cara del contenido)?

Para responder a esta cuestión, Saussure utiliza el *método comparativo* para mostrar que, bajo las dos caras del signo, esas clases o formas se construyen y delimitan *según modalidades diversas, propias de cada lengua natural*.

## B. La cara expresión: la constitución de clases de sonidos, los **significantes**

### B.1.

Bajo la cara de la expresión, toda lengua está dotada de un número limitado de unidades sonoras de base (unos treinta, que son calificados de *fonemas*. La noción de *fonema* designa una clase de sonidos diferentes (*variantes* de pronunciación) que son, sin embargo, considerados como equivalentes en una lengua dada.

Los fonemas tienen un *valor distintivo*, o sea, que ellos mismos contribuyen a la elaboración del sentido, mientras que los variantes internos no afectan el sentido.

Ejemplos en español.

- El fonema /U/ constituye una clase que agrupa sonidos físicamente diferentes (a múltiples *variantes* posibles de su pronunciación).
- Para la palabra *luna*, cualquiera que sean los variantes de pronunciación del fonema *u*, el sentido sigue siendo el mismo; ídem para la palabra *lona*, cualquiera que sean los variantes de pronunciación de la *o*. Pero la substitución de un fonema por otro (*luna* vs *lona*) modifica el sentido de la palabra concernida.

### B.2.

La delimitación de esas clases de sonidos varía según las lenguas.

Ejemplos.

- ✓ En francés, si observamos variantes de realización del /R/ físicamente muy diferentes (derecha, “roulé”, “grasseyé”, el /R/ constituye, sin embargo, un único y mismo fonema (porque el paso de una variante a otra no afecta el sentido de la palabra), pero en portugués, el paso de la pronunciación «derecha» del /R/ a la pronunciación «roulé» modifica el sentido de la palabra (por ejemplo: “caro” ; “carro”), se trata en esta lengua no de dos variantes de un mismo fonema, sino de dos fonemas distintos.
- ✓ En francés la posición /B/-/V/ tiene un valor distintivo mientras que no es así en español. /B/ y /V/ constituyen entonces dos fonemas distintos en francés, pero en español son dos variantes de un mismo fonema.
- ✓ El chino explota las diferencias de tono mientras que el francés no lo hace; en chino el cambio de tono puede pasar de un fonema a otro fonema; nunca es el caso en español o en francés.

Cada lengua construye, entonces, sus fonemas a su manera, que es aleatoria, o **radicalmente arbitraria**. Toda lengua, para funcionar, debe construir unas treinta clases fonológicas (fonemas), pero hay múltiples formas de construir estas clases; esas maneras de hacerlo no obedecen a ningún motivo particular, y cada manera de hacerlo es equivalente desde el punto de vista de la eficacia comunicativa.

### B.3.

Aunque los fonemas contribuyan a la creación de sentido, ellos no son, en sí mismos, «portadores de sentido» (en principio, en español, /B/, /A/, /O/ o /T/ no significan nada).

Toda lengua combina sus fonemas (según modalidades que le son propias) para formar *monemas*, que pueden ser definidos como las más pequeñas unidades del plan de la expresión que tienen la capacidad de «vehicular sentido»:

- ✓ los fonemas aislados /B/, /A/, /O/ o /T/ no vehicular ningún sentido;
- ✓ la combinación de fonemas /B-A-T-O/ resulta en un monema portador de sentido.

Los monemas constituyen los **significantes** de una lengua: ellos son reagrupamientos de fonemas propios de la lengua, que tienen la capacidad de «dar sentido».

C. La cara contenido: la constitución de clases de objetos o de ideas, resultando así los **significados**.

El mecanismo de esta cara es análogo al de la precedente.

C.1. Retorno sobre la constitución de clases de objetos (o de ideas)

Ejemplo 1: campo: BUEY

- ✓ En el nivel de la *substancia*, se admite que existe un conjunto de animales que se presentan a nosotros como vivientes, o como destinados al consumo por los humanos. Esta realidad constituye lo que se llama *referente*, o un *campo de referencia*, que es atestiguable en el mundo exterior.
- ✓ en el nivel de la *forma*, se admite que todo ser humano, cualquier que sea la lengua que practica, tiene la capacidad de conocer este referente, o sea, de constituir *imágenes mentales* acerca del campo del BUEY; imágenes que variarán según la experiencia que cada uno tenga en este campo, y que serán siempre, por esta razón, en principio, particulares, propias de cada individuo (*idiosincráticas*).

Ejemplo 2: campo: SER HUMANO DEL GÉNERO MASCULINO

- ✓ En el nivel de la *substancia*, se admite que existe un sub-conjunto de seres humanos que tienen propiedades bio-fisiológicas e socioculturales de la masculinidad. Esta realidad constituye el *campo de referencia* SER HUMANO DEL GÉNERO MASCULINO, atestiguable en cuanto realidad biológica y social.
- ✓ En el nivel de la *forma*, todo ser humano, cualquiera que sea la lengua que él practica, se constituye *imágenes mentales* acerca de este campo SER HUMANO DEL GÉNERO MASCULINO: imágenes que serán variadas según muchos factores, y que serán siempre, en principio, propias de cada individuo (*idiosincráticas*).

Ejemplo 3: campo: JUICIOS NORMATIVOS DE PUDOR

- ✓ En el nivel de la *substancia*, se admite que existen mecanismos sociales de evaluación de comportamientos humanos, que sitúan ciertos comportamientos sobre el eje de reglas normativas de pudor en uso en un grupo dado. Esta realidad constituye el *campo de referencia* PUDOR, atestiguable en cuanto realidad social.
- ✓ En el nivel de la *forma*, todo ser humano, cualquiera que sea la lengua que él practica, se constituye *imágenes mentales* acerca de este campo PUDOR: imágenes que variarán según su socialización, sus posiciones personales, etc., y que serán siempre, en principio, propias de cada individuo (*idiosincráticas*).

La comunicación por medio de una lengua natural *no puede efectuarse por transmisión directa* de una imagen mental particular de un individuo a otra imagen mental particular de otro individuo, esencialmente porque estas imágenes son idiosincrásicas y entonces, en principio, diferentes.

La comunicación se efectúa por *intermedio* de palabras, o más precisamente, de monemas o de *significantes*, siendo estos últimos propios de cada lengua natural.

C.2. Los **paradigmas** de significantes, y la noción de **significado**.

En función de su propia historia, y de la multitud de cambios que la caracterizan, cada lengua dispone, en un estadio sincrónico dado, de un conjunto de significantes que tienen la capacidad de « remitir » a un referente o a un campo de referencia dado. Este conjunto de significantes válidos para un campo de referencia dado, es llamado **paradigma**.

Para el ejemplo 2, se puede constituir el paradigma del español, válido para el campo SER HUMANO DEL GÉNERO MASCULINO: *hombre, señor, niño, tipo*, etc.

Para el ejemplo 3, se puede constituir el paradigma, válido para el campo PUDOR: *púdico, impúdico, decente, indecente, conveniente, osado*, etc.

La composición y la organización de paradigmas varían según las lenguas.

La noción de **significado** designa, así, *la configuración de imágenes mentales que serán expresables por un significante, en una lengua dada*.

Los significados dependen, entonces, de la composición y de la organización de los paradigmas de significantes disponibles en una lengua.

Como los paradigmas de significantes son productos de la historia particular de cada lengua, su organización es variable, aleatoria, y ninguna es mejor que otra.

Así, en función de la estructura de los paradigmas de significantes, cada significado organiza las imágenes mentales de los locutores de una lengua de una manera, también aleatoria, o **radicalmente arbitraria**.

#### D. Definición del **arbitrario**

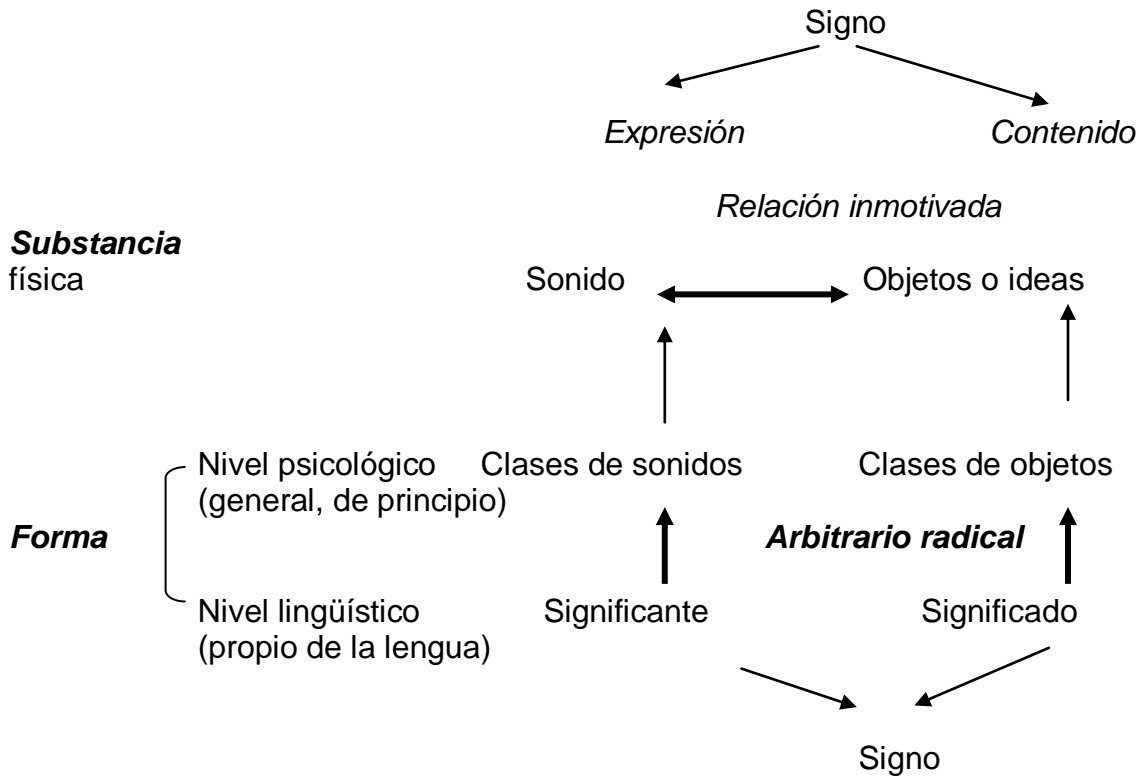
El término « arbitrario » tiene dos sentidos diferentes:

- ✓ sentido de « inmotivado ». Designa el hecho de que los significantes construidos en una lengua (fonemas específicos organizados en monemas) son escogidos de manera aleatoria, e independientemente de las propiedades de los objetos o de las ideas a las cuales este significante puede remitir: de ahí la variedad del léxico de las lenguas para remitir al mismo referente CABALLO : *cheval, horse, cavallo*, etc.
- ✓ este término designa el hecho de que cada lengua construye, de un lado las clases de sonidos constitutivos de sus significantes, de otro lado las clases de imágenes mentales constitutivas de sus significados, de una manera que le es propia, la cual es aleatoria.

#### E. Definición final y esquema completo del signo.

El **signo** se define, entonces, como la **asociación de un significante**, en tanto que forma representativa resultante del trabajo de delimitación y de organización de los sonidos propios de una lengua, **con un significado**, en tanto que forma representativa aplicada al contenido referido, cuyas características y organización son propias de la lengua.

Esquema saussuriano definitivo:



**G.** Algunas consecuencias de lo arbitrario del signo.

G.1. Los problemas de *traducción*

Es difícil, casi imposible, sobre todo para lenguas de familias distanciadas, identificar, en la lengua de traducción, un término cuyo significado correspondería exactamente al término de la lengua a traducir.

– **Los signos son discretos y lineales**

A. Los signos son **discretos**

Los signos (bajo la cara significante y su cara significado) constituyen **unidades delimitadas y separadas unas de otras**.

Esto puede parecer una constatación muy banal, pero...

- ✓ Físicamente, durante una producción verbal (una conferencia o un curso, por ejemplo), los signos son producidos bajo la forma de una onda sonora continua. Claro que puede haber pausas, pero nadie habla separando claramente cada palabra de la siguiente.

Entonces, ese carácter discreto de los signos no es directamente inferible del examen de su substancia o de su realidad física.

- ✓ Durante mucho tiempo, la escritura tomó la forma de una « scripta continua », o sea, que las palabras no estaban separadas por espacios en blanco, como es el caso actualmente.

El carácter discreto de un signo no es, entonces, siempre evidente en la producción verbal. Pero este carácter se da por el hecho de que la lengua elige, para un significado dado y delimitado, una asociación dada de fonemas (o significante). Y es, en la medida en que un locutor conoce los paradigmas de su lengua como puede, entonces, «reconocer» los signos delimitados o discretos, a pesar del carácter continuo de la onda sonora del habla.

## B. Los signos son *lineales*

Esto significa que, en las prácticas verbales efectivas, los signos no son (en principio) producidos aisladamente, sino que son **producidos unos después de otros en una cadena lineal**. Y es bajo este eje de la sucesividad (llamado también eje sintagmático) como se organizan en *frases* o en *textos-discursos*.

### B.1. Organización en la sucesión

Nosotros sólo podemos producir los significantes unos después de otros. Esto implica que, cuando hablamos o escribimos, hay siempre el paso de una organización simultánea a una organización en la sucesión. Si queremos evocar un tema dado, disponemos, de manera simultánea, de un conjunto de informaciones almacenadas en nuestra memoria; pero la producción verbal nos obliga a organizar estas informaciones según un orden lineal dado (o a elegir un plan de producción verbal).

### B.2. Las reglas de la sintaxis

La organización de significantes en la sucesión obedece a un conjunto de reglas, que son las reglas de la sintagmática o de la **sintaxis**.

Examinemos sumariamente algunas de estas reglas, con respecto al español.

Ejemplo con esta estructura: sintagma preposicional, 2 sintagmas nominales, sintagma verbal

Sea la frase: “En la mañana, la buena profesora ha corregido las pruebas seleccionadas”. Esta frase comporta sub-conjuntos de significantes que son *interdependientes*:

a) «la buena profesora»: el nombre *profesora* requiere un determinante *la*, que concuerda en género y en número con él, y *buena* concuerda igualmente en género y número con la palabra *profesora*.

b) “las pruebas seleccionadas”: el nombre *pruebas* requiere un determinante *las*, que concuerda en género y número con él; *seleccionadas* también concuerda en género y número con *pruebas*.

c) “ha corregido”: el participio pasado *corregido* exige un auxiliar (*ha*), y los dos forman esta unidad calificada de verbo conjugado.

d) “en la mañana”: la preposición *en* debe ser seguida de un grupo (aquí, grupo nominal) que ella rige (*la mañana* depende de *en*).

Estos sub-conjuntos de significantes interdependientes son llamados *grupos* o **sintagmas**: para a) y b), se trata de sintagmas nominales; para c), un sintagma verbal; para d) un sintagma preposicional.

El **orden** de sintagmas ofrece, en español, una indicación de la función gramatical que los mismos aseguran. El sintagma nominal antes del sintagma verbal tiene la función de *sujeto*; el sintagma nominal después del sintagma verbal tiene la función de *complemento del verbo*.

El grupo verbal concuerda en género y número con el grupo nominal sujeto.

Las reglas de organización sintáctica varían según las lenguas.

- ✓ En ciertas lenguas, las funciones de sujeto y de complemento del verbo no son indicadas por la posición de grupos nominales, pero sí por las terminaciones específicas agregadas a los nombres (los casos nominativo, acusativo, dativo, etc.; como el latín, el griego o el alemán).
- ✓ Ciertas lenguas no tienen preposiciones.
- ✓ Ciertas lenguas no mantienen concordancia entre los adjetivos y los nombres; otras no concuerdan el verbo con el sujeto.
- ✓ Etc.

Así, cada lengua sólo puede funcionar con un conjunto de reglas de organización sintáctica, pero esas reglas son variables, y todos los sistemas de reglas son válidos en cuanto a eficiencia comunicativa.

## El sistema de la lengua

El sistema de la lengua está organizado bajo dos ejes: eje paradigmático y eje sintagmático. Ejemplo: «Esta señora analfabeta adoraba particularmente la música clásica».

- **Eje paradigmático.** Cada significante es elegido en el paradigma de la lengua, o sea, dentro del conjunto de significantes que podrían remitir al mismo referente.

En el plano de métodos de análisis de la lengua, se pueden plantear cuestiones sobre la naturaleza de este paradigma, y sobre las condiciones de la elección de un significante en detrimento de otro.

- ✓ *Esta* podría ser remplazada por *la, una, tal*, etc. Esas palabras forman entonces un paradigma que es calificado de *determinantes* del género femenino.
- ✓ *Señora* podría ser remplazada por *mujer, muchacha, tipa*, etc. Se trata de un paradigma de nombres que remiten al mismo referente.
- ✓ *Particularmente* podría ser remplazado por *mucho, fuertemente*, etc.: nuevo paradigma, de *adverbios de intensidad*.
- ✓ Etc.

- **Eje sintagmático.** Cada significante se inserta en frases, las cuales se organizan según reglas determinadas, y el lugar que ocupa en la frase puede influir sobre su función y/o sobre su significado.



En el plano de métodos de análisis de la lengua, se pueden plantear cuestiones sobre los múltiples efectos de la inserción de significantes en las reglas de organización sintáctica. Después de Saussure, la lingüística que se califica como «moderna» exploró estas dos vías (análisis de paradigmas y análisis de dependencias sintagmáticas), lo que dio nacimiento a los principios y nociones de «gramáticas modernas».

## **Lectura 5: Reflexiones sobre los aportes de Saussure para las ciencias del lenguaje y para la Pedagogía del Texto**

### **Para las ciencias del lenguaje**

Por primera vez hay un intento de describir las lenguas naturales, sin juicios de valor o normativos. El trabajo de Saussure proporciona herramientas conceptuales para el trabajo de descripción de ciertos aspectos del lenguaje humano: qué unidades comporta, cómo está organizado; el estatuto de las unidades (los signos), su origen, su evolución, etc.; el código del lenguaje, o sea, la manera cómo ciertos signos se combinan para formar una única palabra o frases más o menos complejas, etc.

Estos aspectos son considerados, en el ámbito de la Pedagogía del Texto, como **micro-universo lingüístico**.

### **Para la Pedagogía del Texto**

El interés del trabajo de Saussure, en el marco de la Pedagogía del Texto, es precisamente sus reflexiones sobre el problema de las relaciones pensamiento-lenguaje. Podemos resumirlas en dos tesis.

Tesis 1: *Los signos son la condición misma de la constitución de las unidades de pensamiento.*

Independientemente de los signos verbales, los seres humanos elaboran ciertas «imágenes mentales» de aspectos del mundo con los cuales ellos están en interacción, pero estas imágenes primarias son necesariamente idiosincráticas, están en movimiento y no tienen fronteras claras.

Es precisamente bajo el efecto de la producción de significantes como estas imágenes se organizan en unidades estables y delimitadas (o en significados), unidades que son ellas mismas la condición de realización de *operaciones* de pensamiento tales como asociar, sustraer, combinar, comparar, etc. O sea, que la mente humana no puede operar si no dispone de unidades estables a las cuales aplicar estas operaciones.

Tesis 2: Puesto que las unidades de pensamiento son formateadas por los significantes de las lenguas, y que la relación de estos últimos a sus significados es inmotivada y entonces socio-convencional, *las unidades de pensamiento son, en primer lugar, sociales.*

Los signos son “sobres” sociales que integran y reorganizan las imágenes mentales individuales.

En Saussure, la PdT encuentra entonces la idea según la cual, de entre todos los medios semióticos, el lenguaje verbal es el que nos hace acceder al campo social, él crea las

posibilidades más elaboradas para instaurar contextos comunicativos. El mismo es condición de posibilidad para establecer formas de cooperación complejas: trabajar, transmitir saberes, elaborar reglas de vida, etc. Esta idea es mejor trabajada por Vygotski (psicología), como lo veremos en otros seminarios, a lo largo de la Maestría.

El límite del trabajo de Saussure es que su aparato metodológico/conceptual no permite hacer descripciones del lenguaje más allá de la unidad “frase”. De ahí la necesidad de otros teóricos en el campo del lenguaje. En la parte II del Módulo estudiaremos los aportes de algunos de ellos.

**Lectura 6: Texto de referencia: SAUSSURE, F. *Curso de lingüística general*. 27 ed. Buenos Aires: Losada, 1997.**

### Actividad 3

- Con base en las lecturas propuestas en la Unidad 2 y los comentarios críticos realizados durante la formación presencial, elabore una nueva síntesis personal sobre los fundamentos lingüísticos de la PdT. Puede tomar como base la síntesis inicial elaborada al finalizar la formación presencial o redactar una totalmente nueva.
- Coloque la síntesis en la plataforma.

### Bibliografía

- ADAM, J.-M. *Eléments de linguistique textuelle*. Liège: Mardaga, 1990.
- ADAM, J.-M. *Les textes: types et prototypes*. Paris: Nathan, 1992.
- BAJTÍN, M. [1979]. *Estética de la creación verbal*. 6 ed. México: SIGLO XXI, 1995.
- BRONCKART, J.-P. *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio discursif*. Paris: Delachaux et Niestlé, 1997.
- BRONCKART, J.-P., Bain, D., Schneuwly, B., Davaud, C. & Pasquier, A. *Le fonctionnement des discours. Un modèle psychologique et une méthode d'analyse*. Paris: Delachaux & Niestlé, 1985.
- BRONCKART, J.-P. *Teorías del lenguaje: introducción crítica*. Barcelona: Herder, 1985.
- BENVENISTE, É. [1966]. *Problemas de lingüística general*. Tomos I y II. 21 ed. Buenos Aires: SIGLO XXI, 1988.
- DUCROT, O. y TODOROV, T [972]. *Diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje*. Argentina: Siglo XXI, 2003.
- HABERMAS, J. *Teoría de la acción comunicativa*. Tomos I y II. Madrid: Taurus, 1998.
- JAKOBSON, R. *Ensayos de lingüística general*. España: Ariel, 1984.
- MAINGUENAU, D. *Initiation aux méthodes de l'analyse du discours*. Paris: Hachette, 1976.
- \_\_\_\_\_. *Elementos de lingüística para o texto literário*, 1993.
- \_\_\_\_\_. *Novas tendências em análise do discurso*. Campinas: Pontes, Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1989.
- \_\_\_\_\_. *Pragmática para o discurso literário*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- MUGRABI, E. “De las teorías lingüísticas a la realización de prácticas: aportes lingüísticos para las propuestas educativas bajo el enfoque de la Pedagogía del Texto”. En: A. Faundez, E.

Mugrabi y A. Sánchez (org). *Desarrollo de la educación y educación para el desarrollo integral*. Medellín, Universidad de Medellín-IDEA-CLEBA, 2006, p.125-147.

MUGRABI, E. *La pedagogía del texto en la enseñanza-aprendizaje de lenguas*. Medellín: IDEA-CLEBA, 2002.

PIATTELLI - PALMARINI, M. *Teorias da linguagem, teorias da aprendizagem*. Lisboa: Edições 70.

RICOEUR, P. *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II*. México: Fondo de Cultura Económica, 2002.

SAUSSURE, F. *Curso de lingüística general*. 27 ed. Buenos Aires: Losada, 1997.

VYGOTSKI, L.S. [1934]. *Pensamiento y lenguaje*. Obras escogidas, Tomo II. Madrid: VISOR, 1993.

VOLOSHINOV, V. / BAJTIN, M. [1929]. *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. Madrid: ALIANZA editorial, 1992.

(Link Plan de estudios)

**PLAN DE ESTUDIOS MAestrÍA EN EDUCACIÓN, LÍNEA PEDAGOGÍA DEL TEXTO**

<b>Plan de Estudios</b>			
<b>Semestre</b>	<b>Curso</b>	<b>Horas</b>	<b>Dominio</b>
<b>1</b>	Métodos I	48	Fundamentos de la Pedagogía del Texto: – Gnoseológicos – Epistemológicos – Lingüísticos
	SMN de Investigación I	64	Metodología de la investigación de las didácticas y las disciplinas.
	Teoría I	48	Teorías del desarrollo psicológico; conductismo, constructivismo y cognitivismo
	SMN Optativo I	32	TICS y aprendizaje
<b>2</b>	SMN de Investigación II	64	Metodología de la investigación de las didácticas y las disciplinas.
	Métodos II	48	Fundamentos de la Pedagogía del Texto: – Gnoseológicos – Epistemológicos – Lingüísticos
	Teoría II	48	Fundamentos Psicológicos de Pedagogía del Texto: socio -interaccionismo I.
	SMN Optativo II	32	Problemáticas actuales de la educación: – Historia de la educación en A.L. – Otros.
<b>3</b>	SMN de investigación III	64	Metodología de la investigación de las didácticas y las disciplinas.
	Métodos III	48	Fundamentos de la Pedagogía del Texto: – Gnoseológicos – Epistemológicos – Lingüísticos
	Teoría III	48	Fundamentos Psicológicos de Pedagogía del Texto: socio- interaccionismo II.
	SMN optativo III	32	Problemáticas actuales de la educación: - Perspectiva de género y educación - Otros
<b>4</b>	SMN de investigación IV	64	Metodología de la investigación de las didácticas y las disciplinas.
	Métodos IV	32	Fundamentos de la Pedagogía del Texto: – Gnoseológicos – Epistemológicos – Lingüísticos
	Teoría IV	32	Lingüística textual
<b>5</b>	SMN de investigación V	64	Metodología de la investigación de las didácticas y las disciplinas.
	Trabajo de Investigación	0	