

Análisis del Diálogo en el Proyecto Acción Primitiva

Juana Lorena Bressán

juanabressan@gmail.com

Universidad Nacional del Comahue, Centro Regional Universitario Bariloche

(San Carlos de Bariloche, Argentina)

Introducción

En el marco del proyecto de investigación en pedagogía del movimiento “Acción Primitiva”, se propone estudiar el proceso de creación de un lenguaje compartido a partir de las distintas lenguas funcionales de los participantes –profesionales de la danza, las prácticas somáticas y las prácticas marciales– y las consignas formuladas por Valeria Primost, quien fusiona diversos métodos de improvisación de la danza, elementos de Kungfu Interno Taoista y la Técnica Alexander para conformar esta herramienta que define como pre-dancística.

La propuesta de “Acción Primitiva” consistió en encuentros de práctica e investigación –entre marzo y junio de 2023– que combinaban el trabajo corporal con la verbalización de las experiencias, mientras los participantes mantenían una especie de diario de escritura que servía de base para la posterior generación de informes individuales de cada encuentro. Se mantuvo un registro visual de cada reunión, de los momentos de diálogo y los de actividad y experimentación corporal generados a partir de preguntas, disparadores y propuestas puntuales, que se alternaban con la puesta en común de la experiencia de forma grupal y la entrega de los registros individuales escritos que se subían a un drive a lo largo de la semana posterior.

El presente análisis propone estudiar el efecto de las consignas y la interacción verbal en las clases como parte de la creación de un lenguaje compartido que se propone como un diálogo entre diversas artes y técnicas de movimiento para aportar herramientas en diversas etapas de procesos creativos y pedagógicos dentro y fuera de la escena. Se analizan los recursos verbales y no verbales según los desarrollos sobre el diálogo de Jakubinskij (2018) y Voloshinov (1992) y mediante el instrumento de análisis elaborado por Riestra (2019).

Marco teórico

Las clases y la enseñanza suelen basarse en la premisa de que existe un lenguaje compartido entre estudiantes y, también, entre estudiantes y docentes. Por otra parte, también es común suponer que, a través de las clases, los estudiantes llegarán a comprender y operacionalizar (Riestra, 2005) los saberes que el docente propone, así como también las nociones básicas para poder expresarse de manera pertinente en el ámbito disciplinar que corresponda. Es por esto que el análisis de estas prácticas surgidas como proyecto de investigación resultan interesantes debido a que la propuesta es la de la construcción de un lenguaje común, que debe ser creado en la interacción y el diálogo de las clases –entramado de enunciados y movimientos– y el tejido a través de los intercambios escritos.

Es clave para esta propuesta situarse epistemológicamente desde una mirada cercana a la de Jakubinskij (2018) y Voloshinov (1992), quienes proponen que la significación y su comprensión se producen en contexto, en situación de diálogo concreto.

De acuerdo a lo planteado por Voloshinov (1992) la comunicación discursiva solo puede ser comprendida o explicada dentro del vínculo con una situación concreta y “el lenguaje es un proceso continuo de generación, llevado a cabo en la interacción discursiva social de los hablantes” (p. 157). Es por esto que resulta interesante analizar la producción de dicho lenguaje, en el ámbito específico de su generación y dentro de la trama discursiva. Para ello, y siguiendo la propuesta del mismo autor, la palabra es tomada tan solo como una de las formas –aunque sea la más importante– de la interacción discursiva.

El lenguaje de acción primitiva se aprende en el uso y situación concreta de diálogo (corporal y verbal) y la docente va construyendo masas aperceptivas a partir de lo que, en ese diálogo, va registrando como desarrollos reales o potenciales en relación con un desarrollo próximo mayor posible. En el mismo sentido, a partir de los postulados vigotskianos (Vigotsky, 1928/1998) sostenemos que los intercambios posteriores a las prácticas, así como los diarios de los participantes, evidencian la autorreflexividad que es posible en un momento posterior al significar que tiene lugar durante la clase y que serán analizados en otro trabajo.

En primer lugar, proponemos analizar las consignas de tareas, sus reformulaciones y sus efectos (Riestra, 2008 y 2020) a partir de los registros audiovisuales de las clases.

En segundo lugar, analizaremos el diálogo retomando la propuesta de Voloshinov (1992) y los desarrollos de Jakubinskij (2018), tomando como unidad mínima la réplica. A partir de ellos, nos proponemos analizar la generación de masas aperceptivas en el grupo de participantes. Para hacerlo, nos interesa registrar cuando son coincidentes, como cuando no lo son y evidencian los distintos sentidos que cada quien va construyendo.

En su crítica a las teorías objetivistas y a la filología lingüística, Voloshinov (1992) sostiene que aparece una teoría de la comprensión radicalmente falsa, que la concibe como pasiva y que “excluye, de antemano y por principio una respuesta activa” y sostiene que “la comprensión del lenguaje-discurso es inseparable de la necesidad de tomar posición activa respecto de lo que se dice y se comprende” (p. 117).

En el mismo sentido, Jakubinskij (2018) define el proceso de hablar como automatismo verbal. A diferencia de lo que sucede en los monólogos, sostiene que durante la interacción se producen réplicas en la mente del receptor mientras escucha al hablante. Es nuestra intención mostrar los momentos en que esta réplica es expresada, y también aquellos en que se manifiesta a partir de monosílabos, gestos, miradas, etc.

Por último, y en relación con la propuesta de “Acción Primitiva”, proponemos analizar las lenguas funcionales de los participantes como expresiones de los saberes que los hablantes ponen en obra al hablar. Si entendemos la competencia lingüística como el saber hablar en lenguas funcionales y seguimos el postulado de Coseriu (1984) que sostiene que las lenguas funcionales se realizan en cada punto del texto de un discurso, sostenemos que podemos reconocer indicios de las distintas lenguas funcionales que se realizan en simultáneo en un mismo discurso.

Nos proponemos analizar los distintos niveles de la lengua, demostrando que es posible, tal como sostiene Coseriu (1984), que un mismo discurso carezca de claridad en el plano elocucional, pero mantenga el sentido en el plano del saber expresivo y colabore, por tanto, en la generación de efectos a partir de las interacciones en clase.

En este último recorrido, creemos poder resaltar, a partir de Coseriu, la importancia del análisis de enunciados y diálogos en la situación concreta en que, como sostuvo Voloshinov, la palabra es el producto de las interrelaciones del hablante y el oyente, y que expresa sus relaciones dándoles forma desde el punto de vista del otro y de su colectividad. Esto nos permite retomar la centralidad

de la orientación de la palabra hacia el interlocutor como puente, territorio común que se actualiza en cada intercambio, entre participantes.

Metodología

Retomamos para el análisis, las herramientas elaboradas por Riestra (2008 y 2020) para el análisis de las consignas de tareas y también para el análisis del diálogo (Jakubinskij, 2018) de las diferentes lenguas funcionales (Coseriu, 1992) o sociolectos (Jakubinskij, 2018) de los integrantes de estudiantes y docente. Para ello, también utilizaremos una reelaboración del instrumento creado por Riestra (2005) para poder analizar los estereotipos, elipsis, interrupciones y superposiciones en el discurso.

Análisis

Para poder estudiar cómo se va construyendo una lengua compartida a partir de la interacción en clase, utilizaremos los datos de las clases registradas como “Largo2IMG_3065”, “IMG_3155”, “IMG_3158”, “IMG_3159”.

Utilizaremos, para ello, los instrumentos propuestos por Riestra (2017; 2018; 2019) que se reflejan en la Tabla 1.

Tabla 1. Categorías para el análisis del diálogo en la clase (Fuente: Riestra 2017 y 2018)

Habla dialogal automática (réplicas)	Masas aperceptivas (alumnos/profesores)	Consigna: un espacio verbal y mental
Se entienden según los supuestos (apercepciones)	No coincidencias naturalmente	Consigna: Decir para que hagan una tarea
Las nociones técnicas vs. el sentido común	Espacio a construir desde el profesor	Consigna: Situarse en la mente del otro/estudiante

Respecto de los momentos identificados en el diálogo de la clase, nos interesa focalizar en aquellos en que se evidencia el esfuerzo por construir masas aperceptivas coincidentes que contribuyan a generar un sociolecto (Jakubinskij, 2018), o que nos permitan analizar los distintos niveles de uso de la lengua de acuerdo a los postulados de Coseriu (1984).

La unidad de análisis propuesta es la réplica (Riestra, 2019) tanto de la docente hacia los estudiantes, como en sentido inverso. Estas réplicas pueden materializarse de maneras diversas, interrumpiendo o dando continuidad al diálogo. Por esto, también será relevante para nuestro análisis el registro de gestos, entonación o acciones que se generen y entendamos vinculadas a las réplicas.

Analizaremos como réplicas, algunos elementos lingüísticos en los enunciados de clase (sintaxis fragmentada, implícitos, enunciados inconclusos, estereotipos) que retomamos del análisis de Goicoechea y Bressán (2021), como se muestra en la tabla 2.

Tabla 2: Categorías para el Análisis del Diálogo (fuente propia)

Réplicas	Masas aperceptivas
Sintaxis fragmentada: elipsis, yuxtaposición, repetición	Coincidencia / No coincidencia
Implícitos	
Enunciados inconclusos	
Cambio paulatino de tema	
Estereotipos	
Entonación	

La consigna planteada en el encuentro analizado fue trabajar con espirales, concretamente: En parejas, una persona debía tomar el brazo de la otra –con el codo flexionado– y, esta última debía seguir la dirección de la espiral planteada por la dirección que la compañera le diera al brazo. El

siguiente análisis recoge parte de uno de los diálogos durante la práctica que presenta cómo, a través de las réplicas, se va ampliando o reformulando la consigna:

D: Cuando yo comenté –con (nombra a una alumna)– que ella estaba haciendo otra dirección, no era para decir “no lo hagás en otra dirección”. No es que hacer otra espiral (tuerce el brazo en una dirección), está mal...

E5: “Yo pensé que tenías que seguir la espiral que te estaban marcando...” (deja inconclusa la frase que complementa con una acción de retorcer las manos hacia una dirección como escurriendo el agua de un trapo).

D: **No**, solamente me llamó la atención... y parece que está bueno **notar** “ah, mirá yo te estoy dando esta espiral para... para... y en lugar de ir... de deshacer en la dirección de la espiral, busca la opuesta (acompaña con un movimiento torsionando el brazo como si eso transmitiera un movimiento al cuerpo) desde el cuerpo...”

A través de los gestos, en las réplicas que dan continuidad al diálogo, la docente se pone en lo que Riestra define como “situarse en la mente del otro”. Al responder, expone el proceso a través del cual busca construir masas aperceptivas para trabajar, retomando / repitiendo lo expresado por la estudiante. Este diálogo constituye una ampliación de la consigna definida como un “decir para que hagan”, pero no hubiera sido posible entender los efectos limitados de la consigna, sin el diálogo a través del cual se reconstruye el sentido de qué comprendieron las estudiantes. El diálogo continúa:

E5: ... **eso se podía** (afirmando el hallazgo).

D: **no**, no es que no se puede...

E5: (a la compañera) eso es lo que nosotras no...

Existe una confirmación de la comprensión, en un espacio construido a través de la palabra. La entonación del enunciado, es lo que completa el sentido de lo dicho dejando expuesto el proceso mental de la estudiante: se podía responder a la consigna de un modo distinto al que ellas lo habían comprendido en principio.

Por otra parte, en la réplica de la docente, hay una negación que funciona como afirmación, que solo puede ser comprendida en el contexto de esta interacción. A través de la **inconclusión de las frases** se construye el sentido general de lo enunciado. Podemos observarlo en las siguientes réplicas de distintos momentos de la clase:

E6: Y **eso**, al no estar, me parece... ir directo al movimiento de brazos... a mí me costó conectar... y siento que necesitaba un poco... son **cosas** que por ahí venimos investigando acá: cómo estar presentes, cómo estar en relación a otros... eh bueno, creo que **eso** por ahí condiciona, también te habilita... no?

Esas elipsis reflejan la suposición de que las demás estudiantes completarán el sentido de la frase que no termina de formular. Hay una rutina común, ese lenguaje que se va construyendo también va generando rituales, momentos que forman parte de “eso” a lo que hacen referencia. Hay otros momentos de la interacción donde se ve esta suposición de coincidencia en las masas aperceptivas por parte de las protagonistas del diálogo:

D: Podés cambiar de dirección con el cuerpo para salir de la situación. Lo importante es que en ese proceso ...

E3: Ella siga buscando....

D: estás buscando algo... o sea no es que te movés antes de que el brazo llegue a ese límite. El movimiento que hagas surge de la necesidad...

E5: ... de seguir moviendo

D: ... de darse lugar

E5: Ok, ok, dale

Otra vez, a través de las frases inconclusas que se van superponiendo en las réplicas se genera el sentido del diálogo. El sentido no está en la réplica docente ni en la contrarréplica de las estudiantes, sino en el entramado generado por esa interacción entre ambos. Hay un intento de formulación de una conclusión conjunta, una búsqueda de coincidencia en las masas aperceptivas que se van acercando, pero que no terminan –aún por lo menos aparentemente– de coincidir. La clausura del diálogo se da a través del “ok, ok, dale” que introduce otro momento de movimiento corporal como efecto de la consigna ampliada. Esos “ok” pueden ser entendidos como estereotipos verbales.

Encontramos otros estereotipos relacionados con el cuerpo, y que denotan la coincidencia en las masas aperceptivas:

D: Tu **centro**. Es tu **centro** más allá de tu intención con tus manos. Cómo se mueve tu **centro** en el espacio, en esta... en este tipo de contacto con el otro.

(se mueven, no hay diálogo ni hablan)

Tu **centro**. Tu **centro** también. ¡Eeeso!, desde el **centro** (siguen moviéndose sin hablar)

La repetición, el énfasis, y finalmente el “¡Eeeso!” reflejan la coincidencia en la percepción que puede haber sido construida en los encuentros anteriores o también ser parte de los puntos en que coinciden las distintas lenguas funcionales puestas en juego en este espacio.

Respecto de los niveles de análisis de la lengua que plantea Coseriu (1984):

D: A veces, por ahí escucho algo que dicen y yo lo explico, y lo acabás de explicar vos. Y me doy cuenta que estoy haciendo **eso** y nada... que sepan que estoy en el proceso de integrar **eso**, que ya dijeron, en todo lo otro, ¿no? no, **pero no que no registro** que ya me lo dijeron (risas generales)

E1: también me pasa cuando explico que es “**ahh... eso...**”

D: **Claaaro**, decirlo... Así que bueno, paciencia... con mi proceso...

E2: No, pero está buenísimo porque también es, es volver a escucharse uno, y reafirmar –o repensar– la perspectiva que también estaba teniendo uno, de “esto”, ¿no? “cómo pongo en palabras...?”. Es muy difícil poder poner en palabras lo que uno siente, lo que uno experimenta (hay expresiones de que los demás coinciden con eso que está diciendo... asienten con la cabeza, hacen ajam...)

En este fragmento de diálogo podemos observar cómo se mezclan niveles de lengua. El diálogo tiene como objeto al diálogo mismo, se está hablando sobre la construcción conjunta de sentido y, en ese plano, tiene la función de designación, pero en referencia a lo metadiscursivo, que en este caso se convierte en extralingüístico. Hay claridad en el uso del saber del “hablar en general”, en el nivel del saber elocucional, que permite que haya comprensión. Por ejemplo, cuando la docente dice “Y me doy cuenta que estoy haciendo **eso** y nada... que sepan que estoy en el proceso de integrar **eso**, (...)” refiriéndose a la repetición de lo dicho, aquello que los participantes dicen y ella retoma o repite. Y también conciencia respecto de la dificultad que el poner en práctica esa posibilidad de hablar, demanda “Es muy difícil poder poner en palabras lo que uno siente, lo que uno experimenta”.

Por otra parte, hay un segundo nivel en juego que es el del discurso y que habilita el significado a pesar de –o gracias a– las elipsis y las frases sin terminar. Es donde se evidencia que hay puntos de encuentro, a pesar de las distintas lenguas funcionales cuando asienten o coinciden con lo dicho ante los “esto” “eso” enunciados. Y también hay un tercer plano que corresponde al de la expresividad y que, contextualizado, permite comprender el sentido general del diálogo que está teniendo lugar.

Hay otros momentos de diálogo en que este último nivel se observa con mayor claridad:

D: Yo practico sola hace muchos años (...) ¿cómo entrás? A veces nos olvidamos –eso es otra cosa, ¿no?– que cuando empezás, entrás. Pero hay que empezar, tenés que confiar en eso... Cuando salís, entrás. Cuando te quedaste en la cama, entrás en una.

O, también en:

V: cuando hay un **otro** en contacto, se generan espacios nuevos... de eso se trata... uno siempre **entra, está en su propia percepción**.. eso es habitual, siempre (las demás estudiantes que no están en el diálogo, escriben en sus libretas).

“Otro” es correcto y tiene sentido dentro del contexto de la interacción que está teniendo lugar si tomamos en cuenta el nivel expresivo, pero no analizado desde los otros niveles. Al igual que lo que sucede con las afirmaciones acerca de que uno entra en su propia percepción, que -por lo que sucede en el espacio de la clase, es tomado como con sentido y relevante porque las estudiantes toman nota sobre lo que está exponiendo la docente.

Lo expuesto confirma lo propuesto por Voloshinov quien sostiene que por fuera del contexto donde las palabras generan el medio ambiente no podemos comprender el sentido del diálogo. No parece haber claridad ni congruencia en el nivel del hablar ni tampoco significación que evidencie un saber idiomático: parece haber incoherencia y, si descontextualizamos, no hay posibilidad de comprensión. Solo es posible la comprensión de lo dicho teniendo en cuenta el nivel del saber expresivo, donde cobra sentido.

Resultados

Si coincidimos con Riestra (2021) en que “**saber hablar** según la tradición de una comunidad es la base del concepto de **actividad de lenguaje** coseriana y, en consecuencia, es concebido el **lenguaje como universal humano**” (p. 33), la propuesta de Acción Primitiva que propone buscar lo primitivo del lenguaje del movimiento, concluiremos que eso primitivo se refleja en la universalidad del hombre como “ser hablante” que define Coseriu.

La co-creación del lenguaje de la pedagogía del movimiento fue desarrollada a través del diálogo en torno a las consignas de tareas y también en el habla dialogal automática. De esa manera, los procesos de significación están intrínsecamente relacionados tanto con los efectos de las consignas de tareas como con las réplicas implicadas en los diálogos.

Los gestos, las miradas, los silencios, la entonación complementan el “decir para que hagan” y también reflejan la coincidencia –o no– de masas aperceptivas en distintos momentos del diálogo. Esto se evidencia en la continuidad de la acción, la necesidad de reformulación o la discontinuidad del efecto vinculado a la consigna propuesta.

La repetición de la réplica funciona como contrarréplica que facilita la comprensión, complementada por los gestos y los silencios.

El sentido no está en la réplica docente ni en la contrarréplica de las estudiantes, sino en el entramado generado por esa interacción entre ambos. Hay un intento de formulación de una conclusión conjunta, una búsqueda de coincidencia en las masas aperceptivas que se van acercando, pero que no terminan -aún por lo menos aparentemente- de coincidir.

El espacio de práctica e investigación de Acción Primitiva funcionó también como un ambiente creado a través de enunciados. Esto se refleja en los diálogos en los que el sentido fue creado a partir de las frases inconclusas y el intercalado de réplicas.

Desde la propuesta de Coseriu (1984), podríamos concluir que el nivel de la expresión es el que mejor refleja la existencia de masas aperceptivas coincidentes. La comprensión de lo dicho en puntos de coincidencia de las diversas lenguas funcionales se realiza teniendo en cuenta el nivel del saber expresivo, donde cobra sentido. Sostenemos lo anterior ya que no parece haber claridad ni congruencia en el nivel del hablar ni tampoco significación que evidencie un saber idiomático: parece haber incoherencia y descontextualización, y en otros niveles, no hay posibilidad de comprensión.

Bibliografía

Coseriu, E. (1984). Fundamentos y tareas de la lingüística integral. Actas del *Segundo Congreso Nacional de Lingüística*. San Juan (Argentina), vol. 1, 1984, p. 37-53.

Goicoechea y Bressán (2021). Análisis del diálogo de una clase de Educación Física de Educación Inicial. En *Actas 14º Congreso Argentino y 9º Latinoamericano de Educación Física y Ciencias*. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (Argentina). Disponible en <http://congresoeducacionfisica.fahce.unlp.edu.ar/>

Jakubinskij, L. (2018). *Sobre el habla dialogal*. Editorial de la Universidad Nacional de Río Negro.

- Riestra, D. (2005). Una metodología de investigación en Didáctica de la Lengua: La consigna y la actividad como unidad de análisis. En *IVº Jornadas de Desarrollo Humano y Educación*. Fundación Infancia y Aprendizaje. Universidad de Alcalá.
- Riestra, D. (2008). *Las consignas de enseñanza de la lengua. Un análisis desde el interaccionismo socio-discursivo*. Miño & Dávila.
- Riestra, D. (2010). *Saussure, Voloshinov y Bajtin revisitados. Estudios históricos y epistemológicos*. Miño & Dávila.
- Riestra, D. (2017). La concepción del diálogo de los rusos desde la perspectiva interaccionista socio-discursiva. *Veredas*, 21(3). DOI:10.34019/1982-2243.2017.v21.27991
- Riestra, D. (2018). La interacción en la clase de lengua y literatura: análisis del diálogo. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 1(13), 167-179. Recuperado el 05 de octubre de 2023, http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2362-33492018000100009&lng=es&tlng=es.
- Riestra, Dora (2019). El diálogo y el plurilingüismo en el aula. *Revista Chilena de Pedagogía*, 1(1): 71-84. doi.org/10.5354/2452-5855.2019.55635
- Riestra, D (2022). Coseriu, un hacedor de epistemología del lenguaje humano. *Eutomia*; 1 (30); 28-46. DOI:10.51359/1982-6850.2021.252137
- Vigotski, L. (1928/1998). *El desarrollo cultural del niño y otros textos inéditos*. Almagesto.
- Vygotski, L. y Luria, A. (1930/2007). La función de los signos en el desarrollo de los procesos psíquicos superiores. En *El instrumento y el signo en el desarrollo del niño*. Infancia & Aprendizaje.
- Voloshinov, N. (1992). *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. Alianza Editorial.