

Los textos como acciones de lenguaje

Un giro epistemológico en la didáctica de la lengua¹

Recepción: 3 de julio de 2007 | Aprobación: 26 de octubre de 2007

Dora Riestra*

riestra@bariloche.com.ar

Resumen

Las dificultades en la enseñanza de la lengua constituyen una problemática actual, que no puede abordarse sin un estudio epistemológico desde el que se fundamenten las opciones frente al objeto de enseñanza. El marco del interaccionismo socio-discursivo se presenta como perspectiva teórica que articula enfoques filosóficos, lingüísticos y psicológicos del lenguaje como actividad colectiva que nos determina socialmente.

Los textos y discursos en tanto productos del lenguaje son los objetos y formatos que, respectivamente, permiten desarrollar a los humanos en la formación escolarizada. Asimismo, la didáctica de las lenguas como campo de investigación de las interacciones formativas se articula en esta perspectiva de estudio del desarrollo humano.

Palabras clave

Lenguaje, lengua, textos, discursos, enseñanza, interaccionismo socio-discursivo.

An epistemological twist in language didactics: Texts as actions of language

Abstract

Difficulties in language teaching represent an existing predicament not to be taken lightly in the absence of an epistemological study validating the options facing the object of instruction. From a theoretical point of view, socio-discursive interaction emphasizes the philosophical, linguistic, and psychological proclivities of language as our own socially shaping, collective undertakings.

Inasmuch as they are products of language, text and speech are objects and formats supporting the resulting pursuit of human scholarly perfection. Also, as research field for seminal interaction, language didactics articulates in perspective the study of human development.

Key words

Language, speech, texts, discourse, teaching, socio-discursive interaction.

¹ Este artículo hace parte de los resultados de la investigación: *Las consignas de enseñanza en la formación humana, su relación con el diseño cultural y el medio ambiente*, que se desarrolla en el CRUB (Centro Regional Universitario de Bariloche) de la Universidad Nacional del Comahue, Argentina.

* Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Ginebra. Profesora de las Universidades Católica de Santa Fe, Centro Regional Bariloche de la Universidad Nacional del Comahue y del Instituto de Formación Docente Continua de San Carlos de Bariloche, Río Negro.

*Es un tesoro depositado por la práctica del habla
en los sujetos que pertenecen a una misma comunidad,
un sistema gramatical virtualmente existente en cada cerebro,
o, más exactamente, en los cerebros de un conjunto de individuos,
pues la lengua no está completa en ninguno,
no existe perfectamente más que en la masa.*

F. de Saussure

Introducción

Desde casi todas las posiciones políticas, hay coincidencias actualmente en que la escuela pública es y debe ser la institución que realiza la formación de las personas de la sociedad a modo de realizar un diseño cultural de las mismas, en el sentido de planificación consciente o inconsciente que se construye socialmente en el transcurso de, por lo menos, dos generaciones (Del Río y Álvarez, 2002a y 2000b); por este motivo el espacio de planificación de la escuela pública convoca la atención primordial de los pedagogos, didactas y técnicos de la educación.

A pesar de los diagnósticos realizados persiste el interrogante: ¿Por qué al terminar cada nivel de escolaridad los estudiantes tienen dificultades en la comprensión de textos escritos?

Podemos enumerar diversas posibles causas de las dificultades: la diversidad de contenidos curriculares, las escasas investigaciones en la enseñanza y la profusión de investigaciones sobre el aprendizaje; las múltiples propuestas pedagógicas originadas en otros contextos culturales que se instrumentan en nuestros países o las escasas propuestas didácticas evaluadas antes de ser eliminadas.

Preguntamos entonces: ¿qué contenidos relativamente estabilizados y acordados tenemos que enseñar en los dos niveles básicos de escolaridad?

En la práctica encontramos algunos dilemas señalados por los docentes, manifiestos en los cursos de capacitación tanto de nivel primario como secundario:

- ¿Enseñamos lenguaje o enseñamos lengua?
- ¿Los textos y los discursos o la gramática?
- ¿La comprensión y la producción de textos o la lectura y la escritura?

La confusión y dispersión acerca de los posibles objetos de enseñanza tienen su correlato en la diversidad de nociones provenientes de las disciplinas que se subsumen en las ciencias del lenguaje, como la lingüística estructural, la textual, la cognitiva, la semiología, el análisis del discurso, la

psicolingüística, la sociolingüística, la pragmática, la teoría de la enunciación. Todas estas ramas de los estudios del lenguaje y las lenguas han hecho aportes de nociones transpuestas casi inmediatamente al campo de la enseñanza, por lo que la confusión respecto de los objetos a ser enseñados se origina en la imposibilidad de integrar epistemológicamente algunos contenidos prescriptos en los diseños curriculares de nivel primario y secundario del sistema educativo.

I. Entre expresar y razonar: paradigmas en la enseñanza de la lengua

Las propuestas formativas tienen historias ancladas en los desarrollos nacionales, que si no las reconocemos impiden diseñar la formación de las personas de la generación siguiente con un sentido de pertenencia como nación. No obstante ese reconocimiento, los contextos globalizadores crearon ilusiones de propuestas universales, cuyos resultados no están demostrando los efectos positivos esperados.

En lo que respecta a la enseñanza de la lengua, los cambios de paradigma han venido alternando entre el razonar mecánicamente y el expresar espontáneamente, desintegrando la acción formadora en los últimos treinta años. Por otra parte, la transposición didáctica se produce en un plazo de alrededor de veinte años; para que la didactización de teorías se establezca y pueda evaluarse su efecto hace falta formar, por lo menos, a una generación de personas (Riestra, 2004).

En Argentina hasta los años 60 se enseñó la lengua desde la gramática tradicional, con acento en la proposicionalidad lógica de las composiciones textuales y, posteriormente, desde la gramática estructural, como funciones abstractas, en muchos casos sin atender las acciones de lenguaje que producen textos concretos.

Las nuevas teorías de la segunda mitad del siglo XX, como las pragmáticas, las teorías de la enunciación y del contexto, reintrodujeron la noción de texto en la enseñanza, pero en su carácter de objeto abstracto, no como construcción empírica. A esto se agregó, como complicación, la influencia de la psicología cognitiva en versiones de conocimientos divulgativos que contribuyeron a disociar la acción de hablar y pensar como producción textual, enfocando el aspecto metacognitivo de las acciones y descuidando la realización, es decir, el plano pragmático de la textualización.

Si bien las capacidades de hablar y pensar se construyen en la escuela en todas las áreas de conocimiento, son objeto de estudio específico de las

ciencias del lenguaje en dos campos de disciplinas de referencia involucrados: el de la psicología y el de la lingüística, por lo que los préstamos disciplinares deben ser cuidadosamente evaluados desde la perspectiva didáctica, en función de la eficacia de la enseñanza.

II. La investigación en Didáctica de las lenguas

La investigación en didáctica de las lenguas se encuadra en el marco del estudio de las acciones formativas humanas. Aunque la finalidad más general de la didáctica es transmitir los mundos construidos y, en esa transmisión, formar las personas de la sociedad, el rótulo académico mayor que la incluye es el de Ciencias de la Educación que, a su vez, configuran un campo perteneciente al conjunto de las Ciencias Humanas y Sociales. Tal pertenencia se puso de manifiesto entre los psicólogos de principio del siglo XX, como Vygotski, Claparède, Mead, Dewey, etc., centrados en los problemas educativos; asimismo, hubo una preocupación por la problemática formativa desde el campo de la sociología, con Durkheim como referencia indiscutible.

Como sostiene Bronckart (2002a), en las disciplinas como la sociología, la psicología y la lingüística se produce una ruptura con los problemas educativos, tendencia que dura hasta avanzados los años setenta. Hoy, en la medida en que las didácticas de las disciplinas no existen sin articulación con las otras ciencias humanas y sociales, éstas recurren nuevamente al enfoque de la problemática de la educación.

Con el fin de situar el debate en la didáctica de la lengua materna en particular, puede afirmarse que hoy el espacio cognitivo es el enfoque dominante, centrado en *el conocer* o en *el aprender* humanos y, en menor medida, en el enseñar.

El enfoque de la investigación de la enseñanza puede abordarse, asimismo, desde perspectivas teóricas diversas, como también hay diversidad en los recortes epistemológicos.

En nuestro caso, el enfoque epistemológico se sitúa en una posición pragmática respecto del lenguaje humano como instrumento formador del pensamiento (Vygotski, 1973). Desde esta perspectiva monista materialista, los objetos centrales de investigación de la interacción humana son: la *acción* como mecanismo mayor de la construcción de los conocimientos (Leontiev, 1983) y la *dialogicidad* de la comunicación discursiva (Bajtín, 1992).

Debido a que las relaciones entre las nociones de *lenguaje*, *lengua* y *pensamiento* humanos han venido cambiando a lo largo de los siglos en la cultura occidental, es necesario revisar esas transformaciones para precisar las nociones objeto de estudio en la Didáctica de las lenguas (en plural por la multiplicidad existente).

En primer término, las concepciones filosóficas instalaron trayectos de lo que se denomina la “tradicón representacionalista de la lengua”. Es decir, las corrientes filosóficas buscaron un fundamento fuera de las prácticas sociales o del mismo lenguaje, por lo que éste fue considerado un *mecanismo secundario*, como la traducción del pensamiento –*noesis* antes que *semiosis*– hasta llegar a la abstracción casi total del papel del lenguaje.

Posteriormente, los enfoques científicos del estructuralismo, con las versiones de lecturas saussureanas del siglo XX, los enfoques generativos y cognitivos del sistema lingüístico, concibieron el lenguaje con una *organización estructural universal*, de carácter único e ideal (existencia mental) que se desarrollaría progresivamente y remitiría a una organización común de las lenguas naturales.

No obstante el presupuesto de universalidad, subsiste hasta hoy *la imposibilidad de dar explicación al hecho de que coexistan tantas lenguas naturales diferentes*. Los intentos contemporáneos de centrar el problema en el orden socio-cultural no hacen más que acentuar la búsqueda del fundamento fuera del mismo lenguaje o de éste como práctica social.

Algunas de las relecturas de Saussure, después de un siglo, cuestionan esas relaciones ideales entre el mundo, el pensamiento y el lenguaje tal como se constituyeron desde el sentido común occidental. Puede decirse que, lejos del efecto de la irrupción novedosa, con posterioridad a las críticas y en nuevas lecturas afinadas de sus manuscritos, y con la finalidad de resituar y precisar más finamente los aportes concretos del lingüista, aún es necesario profundizar la búsqueda en los caminos de investigación abiertos por él. En este sentido, algunos estudios ponen el acento en la naturaleza del sistema de la lengua, no en la inmanencia del mismo, concepción que le fuera atribuida a Saussure y, por cierto, bastante criticada como alejada del concepto saussureano.

Al relevar la noción de *estados de lengua* (diferenciada del singular *estado de lengua*), Bronckart (2001) da cuenta del carácter dinámico y cambiante que Saussure atribuyó al sistema de la lengua, al referirse al mismo como *mecanismo dinámico*. Esto lleva a reconocer las lenguas concretas como mecanismos contruidos con recursos formales que son, a la vez que arbi-

trarios radicales, contingentes y limitados, lo que explica que cada lengua opere necesariamente como una elección entre la infinidad de posibles (unidades lingüísticas, reglas, categorizaciones y valores), es decir, una vez efectuada la elección por la comunidad de hablantes, opera como un conjunto de parámetros que restringen las posibilidades; pero lejos de la inmanencia, lo que puede observarse es que se produce el cambio del sistema como hecho social, algo que durante el siglo XX se analizó *en los efectos sociales*, no *en los mecanismos*, de donde se originó el enfoque dicotómico (lengua/habla, diacronía/sincronía, sustancia/forma, etc.).

A modo de síntesis, las relaciones dialécticas y dinámicas entre *lengua como sistema de signos arbitrarios*, producto de la actividad de *lenguaje* humano que, a la vez, por efecto retroactivo de los mecanismos de lengua hace posible el desarrollo del mismo lenguaje dando forma al proceso de *pensamiento*, constituyen un núcleo teórico de nociones. Es en este núcleo de articulaciones que podemos construir algunos puentes metodológicos para abordar, en particular, la actividad de enseñanza de la lengua como objeto de investigación.

Por otra parte, de los cruces producidos entre las teorías funcionalistas y los enfoques cognitivos en las teorías lingüísticas en la segunda mitad del siglo XX, se resituaron las nociones de *texto* y *discurso* como centro de la actividad comunicativa humana; al mismo tiempo, los enfoques pragmáticos delimitaron nuevos objetos de investigación, cuyos marcos en muchos casos aún están definiéndose. También se originaron desprendimientos disciplinares entre las llamadas *ciencias del discurso*, como el análisis del discurso, la teoría de la enunciación, las teorías sobre tipos de discursos.

De todos estos cruces entre ciencias del lenguaje y ciencias del discurso surgen inevitablemente nuevos campos de estudio; objetos de investigación enfocados con sesgos diferentes, que sólo en apariencia son los mismos. Por ejemplo, podría asimilarse el estudio de los “tipos de discursos” (variedades) y los “tipos del discurso”, no obstante, el primer término presupone que existen infinitudes de discursos posibles según las actividades humanas (próximo al concepto de *géneros discursivos*), para el segundo término el objeto sería el discurso humano y su nivel de organización en los textos, que se manifiesta en géneros del discurso según las actividades humanas que los organicen.

Esta sutil diferencia apenas esbozada, es sólo un indicador de cómo está produciéndose el movimiento disciplinar y, fundamentalmente, el cambio epistemológico respecto de este campo de conocimiento.

Dentro del panorama complejo, el enfoque del interaccionismo socio-discursivo, cuyo objeto es la actividad de lenguaje en cuanto actividad humana que media las otras, es el que adoptamos y desarrollamos en particular. Es un marco epistemológico que toma préstamos de dos áreas del conocimiento: la psicología y la lingüística, entre las que van produciéndose encuentros en las fronteras disciplinares, como lo anticipara Morin al formular la complejidad; en el caso del estudio del lenguaje, también la biología y la neurofisiología aportan conocimientos de interés respecto de la interacción.

En principio, las coincidencias epistemológicas se dan entre las tesis del interaccionismo social y las saussureanas, considerando las primeras como herederas de posiciones materialistas que permiten analizar la ontogénesis del pensamiento consciente en el siglo XX a partir de Vygotski, Wallon y Mead. El eje central es la explicación sobre *cómo se produce en el lenguaje la interacción entre los mundos colectivos de la cultura y los mundos individuales de conocimiento, y cómo éstos, siendo producidos por los primeros, a su vez, pueden ser los que los transformen.*

Saussure afirma el carácter de construcción social de la lengua después de haber contrastado en un largo trabajo las lenguas naturales, pues pone de manifiesto el rol determinante de la *semiosis* y de su carácter primero o fundador en relación con la *noesis* o “pensamiento puro”, de lo que deriva el carácter del signo y su identidad como hecho físico-mental indisociable. Aquí puede notarse, precisamente, el efecto de la mala lectura realizada de la teoría saussureana que formuló una cierta separación entre forma y sustancia, como si existieran por separado las formas y después las ideas, o viceversa. Saussure (2004) ponía en duda la existencia de un pensamiento puro, puesto que reconocía la complejidad del objeto de estudio como un desafío metodológico para abarcar la dimensión del movimiento en la temporalidad y en la fuerza social.

En coincidencia con estas formulaciones, Vygotski, al sostener que “el problema es que el pensamiento está mediado externamente por signos, pero también lo está internamente por los significados de las palabras” (1995, p. 226), expone la vía indirecta de la comunicación humana que se realiza mediante signos lingüísticos. A la vez afirma que la relación entre palabra y pensamiento no está formada de antemano, sino que se realiza en la acción, en el desarrollo de la conciencia humana.

Así como Saussure aporta el problema nuevo del *principio organizador* – que es el signo en su arbitrariedad radical, discrecionalidad y linealidad significativa introducido en la sustancia, en el caos del pensamiento, des-

componiendo, para reordenar precisando el sentido²-, Vygotski introduce la noción de “mediación necesaria del signo” para formar el pensamiento y transformar la realidad. El lenguaje como acción y las lenguas como herramientas necesarias para realizar esta acción de lenguajear –forma verbal acuñada en castellano por Humberto Maturana (1993, 1995)– constituyen el núcleo de este giro epistemológico, un enfoque que ayuda a redefinir y reorientar teóricamente las posibilidades en la enseñanza de las capacidades discursivo-textuales.

En síntesis, el *interaccionismo socio-discursivo* (Bronckart, 1997) considera los signos, así como los textos en los cuales se organizan, como productos de la interacción social, del uso; por lo tanto existe, definitivamente, una dependencia de ese uso. Asimismo, los significados que movilizan los signos y los textos no pueden ser considerados sino como momentáneamente estables, en estado sincrónico (artificialmente) dado. Además, debido a que a través de esos signos y esos textos en constante movimiento se construyen los mundos representados que definen el contexto de las actividades humanas, sucede que los mismos mundos construidos se transforman permanentemente.

Si afirmamos lo anterior como tesis central en esta línea de investigación, la acción constituye el resultado de la apropiación por el organismo humano de las propiedades de la actividad social mediatizada por el lenguaje. El accionar comunicacional (Bronckart, 1997, p. 42) produce (considerando conjuntamente las teorías de Saussure y Habermas) formas semiotizadas que vehiculizan los conocimientos colectivos y sociales, que se organizan en los tres mundos del accionar humano. Es decir,

la actividad de lenguaje es a la vez el lugar y el medio de las interacciones sociales constitutivas de todo conocimiento humano; es en esta práctica que se elaboran los mundos discursivos que organizan y semiotizan las representaciones sociales del mundo; en la intertext-

² Bronckart analiza los signos lingüísticos como “etiquetas sociales” que reagrupan, re-analizan y guardan una imagen primera junto con la imagen socialmente elaborada; es decir, se trata de una puesta en juego de dos clases de representaciones que se vuelven simultáneas, por lo que los mismos signos producirían un desdoblamiento generador de una capacidad de poner en juego estos dos órdenes y, por lo tanto, de la emergencia de la conciencia.

tualidad resultante de esta práctica se conservan y reproducen los conocimientos colectivos, y es en la confrontación con esta intertextualidad socio-histórica que se elaboran, por apropiación e interiorización, las representaciones de que dispone todo agente humano. (Bronckart apud. Vygotski, 1995, p. 337)

El análisis del esquema de la arquitectura textual que propone este autor en *Activité langagière, textes et discours* de 1997 (*Actividad de lenguaje, textos y discursos* en 2004), distingue tres niveles estructurales superpuestos. El nivel más profundo, designado *infraestructura*, se define, por una parte, por las características de la *planificación general* del contenido temático y, por otra, por los *tipos de discurso movilizados* y sus modalidades de articulación.

Es en el marco de estos tipos de discurso que aparecen eventualmente formas de planificación semiótica más locales que constituyen las *secuencias* [cf. Adam, 1992] y en el que se administran igualmente las reglas de la *sintaxis de la frase*. El segundo nivel está constituido por los *mecanismos de textualización* que contribuyen a dar al texto su coherencia lineal o temática, más allá de la heterogeneidad infraestructural, por el juego de los procesos isotópicos de conexión, cohesión nominal y cohesión verbal. El nivel más superficial es, por fin, el de los mecanismos de la *responsabilidad enunciativa* y de *modalización* que hacen explícito el tipo de compromiso enunciativo obrante en el texto y que le confieren a este último su coherencia interactiva. (Bronckart, 2002, p. 407)

En una segunda síntesis, la tesis del lenguaje como actividad humana que mediatiza y organiza las otras actividades colectivas, es el eje epistemológico de esta teoría que, en relación con el campo de la didáctica de la lengua (en tanto construcción de mundo de conocimiento objetivado y acumulado históricamente), tiene consecuencias prácticas para definir el objeto de enseñanza. Se trata de la concepción de los textos como acciones y, a la vez, “objetos empíricos semiotizados”, productos de la capacidad de lenguaje. Éstos deben ser enseñados en el marco de su contexto de producción, a la vez que en el recorrido de su arquitectura (lo que Bronckart caracteriza como *hojaldre textual*), es decir, deben enseñarse como construcciones correspondientes a las decisiones tomadas en distintos órdenes de saberes, que involucran nociones estudiadas por diversas disciplinas que, además, deben ser transpuestas de manera pertinente en función de constituirse en objeto de conocimiento para los educandos o aprendientes.

Al considerar en particular los textos como acciones de lenguaje y operaciones psicológicas, el interaccionismo socio-discursivo está sintetizan-

do los estudios psicológicos y lingüísticos en una perspectiva integradora de dos campos disciplinares, en tanto delimita el objeto de estudio, el lenguaje, como práctica social, colectiva, de realización individual, mediante las lenguas como construcciones históricas, también colectivas y, por ello, dinámicas y arbitrarias, que nos permiten interactuar, entendiéndonos y transformándonos a nosotros mismos en el proceso de conocer.

Si los dos campos de conocimiento, el de la psicología del desarrollo (en la concepción del lenguaje como actividad que formulara Vygotski y continuaran Luria y Leontiev) y el de los estudios lingüísticos organizados a partir de Saussure (con la referencia de Coseriu y su relectura, en consonancia con los textos de Voloshinov, antes atribuidos a Bajtín) nos muestran un desarrollo teórico coherente, es entre *las concepciones de lenguaje y lenguas donde debe ponerse el eje de articulación necesario en la transposición didáctica*.

En coincidencia con la descripción ontogenética formulada por Vygotski en términos programáticos y, posteriormente, desarrollada por Leontiev, Coseriu (1987) desde un enfoque materialista dialéctico analiza el lenguaje como la actividad específicamente humana que conlleva la *capacidad de imitar-repetir, de inventar-crear transformando y de calcular-crear combinando*. Son las tres operaciones que se incluyen en el proceso de enunciar o, dicho de otro modo, en la realización de la actividad de lenguaje.

III. Las capacidades discursivo-textuales como contenidos de enseñanza

Si profundizamos en esta perspectiva, el objeto de enseñanza es el *lenguaje* que produce *textos* mediante una *lengua*; en nuestro caso, el castellano como grafolecto oficial; entonces la reflexión y el debate deberán situarse sobre la finalidad de las actividades de *leer* y *escribir* en cada nivel y ciclo de enseñanza, como una necesidad de políticas pedagógicas públicas impostergables.

Después de un siglo, la vigencia de los aportes teóricos de Vygotski y Saussure necesitan resituarse en la enseñanza, lo que consiste en considerar *la dinámica y la creación verbal (textualización y enunciación) como dos aspectos simultáneos de la acción de lenguaje* (o “lenguajear”, en términos de Maturana).

Asimismo, la necesidad de enseñar a leer y escribir como actividades centrales de la escuela, lleva a considerar *la discretización del signo lingüístico*

(enseñar morfología, sintaxis y ortografía), lo que significa tener también el horizonte de la gramática como objeto de enseñanza.

Propuesta de trayecto didáctico

Las capacidades de imitar, inventar y calcular descriptas como dinámicas del lenguaje por Coseriu, pueden explotarse para abordar la enseñanza de la lectura y la escritura en la escuela. En la práctica se trata de repetir para crear combinando, pasar de la acción consciente a la acción automatizada que permitirá avanzar en la actividad.

En función de la complejidad de la actividad de lenguajear, y para desarrollar con ésta las actividades de leer y escribir textos, se hace necesario recurrir a Leontiev (1983) para formular las metas de las acciones involucradas y considerar las operaciones incluidas en las actividades de enseñanza.

Para eso proponemos el trayecto didáctico que parte de: 1) la acción externa de la textualización, el contexto, 2) pasa por la construcción de sentido del texto en una articulación interpersonal e intrapersonal, para llegar a 3) la reflexión sobre la forma lingüística utilizada, que supone el conocimiento referencial de la gramática castellana.

Uso	situación comunicativa (destinatarios y finalidad social)	Imitar
Sentido	elaboración de contenido y progresión temática	Inventar
Forma	formatos discursivos y construcción morfosintáctica	Calcular

En esta perspectiva los textos, que se inscriben como géneros textuales, son una especie de mega-herramienta didáctica (Schneuwly, 1994). Esto proviene de la noción de géneros discursivos, modelos de textos realizados con enunciados relativamente estables, correspondientes a las distintas esferas de las actividades humanas (Bajtín, 1992).

Según el *ámbito* y la *situación comunicativa*, los *géneros textuales* son construcciones históricas de *saber hacer* (técnicas) y *saber actuar* (social) (Bronckart y Schneuwly, 1996).

Los aspectos a considerar en la enseñanza de los géneros son: el tratamiento comunicativo (uso), el tratamiento del contenido (sentido) y el tratamiento lingüístico (forma).

Lo que no podemos dejar de hacer en la actualidad en las didácticas de las lenguas es reenseñar (en función de trabajar el *sentido* y los *razonamientos* de los textos y discursos) *las funciones morfosintácticas del castellano como grafolecto* (idioma escrito) para nuestro caso.

Si la gramática no está asociada a la construcción del sentido de los textos y al funcionamiento de las unidades lingüísticas en los formatos discursivos, no tiene razón de ser enseñada. Necesitamos enseñar a razonar gramaticalmente, que es lo que se denomina *reflexión metalingüística* en los diseños curriculares, en los que no se instrumenta en el plano de la praxis, sólo se enseña a nivel de descripción categorial.

Al no construir en este sentido una orientación didáctica de la enseñanza de las lenguas, la gramática estructural acabó siendo un contenido abstracto, puesto que al perderse su relación con la acción de lenguaje se perdió también como perspectiva real de sentido común, no ya desde el enfoque de las teorías pragmáticas, de la enunciación ni del contexto. A pesar de que estas teorías aportaron sus marcos y contribuyeron a redefinir la textualización en la escuela, las prácticas nos han manifestado lo contrario. El texto como composición empírica desapareció de la escuela y se transformó en descripción de tipologías abstractas, difíciles de percibir y de aprehender.

No obstante los intentos de articulación entre teorías y práctica, faltan decisiones de política de enseñanza de la lengua que superen la acumulación de nociones que, algunas veces, son poco solidarias entre sí, otras se presentan confusas y, en algunos casos, se contradicen.

A modo de ejemplo, el enfoque de la Lingüística aplicada no apunta al desarrollo del lenguaje como capacidad humana adquirida, pues parte de la tesis de que el lenguaje es una capacidad innata. Esta es una atribución del generativismo que, aunque hoy el mismo Chomsky lo cuestione, continúa circulando como creencia prerreflexiva o representación social, en alguna medida favorecida por divulgaciones de las neurociencias. Cuando este enfoque se articula con las divulgaciones de la cognición como mecanismo universal, la fantasía de controlar las mentes en funcionamiento homogéneo conduce a generalizaciones procedimentales en la práctica, que no producen desarrollos en las capacidades discursivo-textuales de los alumnos.


Coseriu, en esta cuestión, se refiere a los universales del lenguaje y a los universales lingüísticos; sostiene que éstos no serían tales, ya que las lenguas tienen particularidades que les son inherentes; por lo tanto, la enseñanza de cada lengua es una finalidad específica de la didáctica que cada

lengua materna deberá sortear, a través de dispositivos que sólo podrán surgir de sus características sistémicas o, dicho de otro modo, de cómo las oposiciones y asociaciones funcionen en ese grafolecto. En síntesis, no puede ser enseñada una lengua, como sucede en la actualidad, sólo desde el conocimiento del uso de los signos lingüísticos; el conocimiento técnico afinado es un dominio necesario e inexcusable de la formación docente, conocimiento que, por lo menos en Argentina, necesita redimensionarse y adquirirse. En este país, en los últimos veinte años, no fue transmitido coherentemente en la formación de los maestros, por lo tanto, quedan fragmentos de conocimientos gramaticales asistemáticos, como rasgos culturales que no llegan a constituirse en objetos de estudio de los especialistas

Conclusión

El espacio de interacción humana en la escuela, como objeto de estudio específico de la didáctica de la lengua materna, interesa en la medida en que podamos aprehender el efecto que produce la intervención de los enseñantes en los alumnos.

El marco teórico del interaccionismo socio-discursivo nos pone frente a un objeto que comprende cómo realizamos la interacción humana al construir los conocimientos propios del pensamiento formal y cómo continuamos desarrollando conocimientos praxeológicos y contextualizados en las actividades de enseñar y aprender. Es decir, el modo en que operan simultáneamente en la transformación de las formas sociales de razonamiento, tanto las lógicas de los razonamientos colectivos como las lógicas imprecisas del mundo vivido de las personas.

En esta dirección necesitamos estudiar y profundizar las mediaciones sociales, entre las que se incluyen las intervenciones formativas explícitas del medio adulto (en especial las realizadas en la escuela), por considerar que las intervenciones didácticas como planificaciones conscientes de diseño cultural, constituyen los factores mayores del desarrollo específicamente humano. Se trata de dar continuidad al programa vygotskiano de desarrollo del lenguaje. Asimismo, en lo que respecta al diálogo y construcción genérica de los enunciados, los enfoques de Voloshinov y Bajtín, con múltiples posibilidades de articulación, como los aportes de Leontiev acerca del lenguaje en su carácter de actividad formadora de conciencia colectiva e individual, son anclajes teóricos referenciales en las tareas de delimitación del objeto y de la elaboración de la metodología de investigación en este campo 

Bibliografía

- Adam, J.M. (1992) *Les textes: types et prototypes*. Paris, Nathan.
- Bajtín, M. (1992) *Estética de la creación verbal*. México, Siglo XXI.
- Bajtin, M.; Voloshinov, V. (1998) *¿Qué es el lenguaje?* Buenos Aires, Almagesto.
- Bronckart, J.P. (1985) *Las ciencias del lenguaje: ¿un desafío para la enseñanza?* Paris, Unesco.
- _____ (1997) *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif*. Paris, Delachaux et Niestlé.
- _____ (1998) "Psychologie et Problématiques Éducatives". En: *Anuario de Psicología* 29, N° 2.
- _____ (2000) "La psychologie ne peut être que sociale et la didactique est l'une de ses disciplines majeures". En : *Sciences de la culture. Approches sémiotiques*. Paris, La Découverte.
- _____ (2001) "S'entendre pour agir et agir pour s'entendre". En: *Raisons Éducatives* 4. *Théories de l'action et interventions formatives*. Genève.
- _____ (2002) "La explicación en Psicología ante el desafío del significado". En: *Estudios de Psicología* 23, N° 3.
- _____ (2002a) "Entrevista a D. Riestra". En: *Propuestas* 7, Cela, Universidad Nacional de Rosario.
- _____ (2003) "L'analyse du signe et la genèse de la pensée consciente". En: *Cahiers de l'Herne* 76.
- Bronckart, J.P. y Schneuwly, B. (1991-1996) "La didáctica de la lengua materna, el nacimiento de una utopía indispensable". En: *Textos* 9.
- Coseriu, E. (1987) *Gramática, semántica, universales. Estudios de lingüística funcional*. Madrid, Gredos.
- Del Río, P. y Álvarez, A. (2002a) "From activity to directivity. The question of involvement in education". En: G. Wells y G. Claxton (Eds.) *Learning for life in the 21st Century: Sociocultural perspectives on the future of education*. Oxford, Blackwell.
- Del Río, P. y Álvarez, A. (2002b) *Desarrollo, cultura y educación. La aproximación al diseño cultural* (texto inédito del curso de postgrado *Desarrollo, cultura y educación. La aproximación al diseño cultural*, CRUB, Universidad Nacional del Comahue).
- Leontiev, A. (1983) *El desarrollo del psiquismo*. Buenos Aires, Akal.
- Luria, A. (1995) *Conciencia y lenguaje*. Madrid, Visor.
- Maturana, H. (1993) *Desde la Biología a la Psicología*. Santiago, Synthesis.
- _____ (1995) *La realidad: ¿objetiva o construida?* Barcelona, Anthropos.

- Riestra, D. (2004, Thèse de Doctorat –FPSE 328) *Las consignas de trabajo en el espacio socio-discursivo de la enseñanza de la lengua*. Université de Genève.
- Saussure, F. (1915-1961) *Curso de Lingüística General*. Buenos Aires, Losada.
- _____ (2004) *Escritos sobre lingüística general*. Barcelona, Gedisa.
- Schneuwly, B. (1994) “Genres et types de discours: considérations psychologiques et ontogénétiques“. En: *Les interactions lecture-écriture. Actes du Colloque Théodile-Crel*, Bern, Peter Lang
- Vygotski, L. (1934-1995) *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona, Paidós.
- _____ (1934-1973) *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires, La pléyade.