

# ENSEÑAR A RAZONAR EN LENGUA MATERNA, LAS IMPLICANCIAS DISCURSIVAS Y TEXTUALES DE LA ACCIÓN DE LENGUAJE

DORA RIESTRA

(Centro Regional Bariloche-Universidad Nacional del Comahue)

*ABSTRACT: The complexity of theoretical-practical articulations in the formative task often yields a result opposite to that intended in the teaching of discursive-textual capacities.*

*These issues, which the current research, Teaching instructions in the educational process, their relation to the cultural design and the environment, approaches from within the sociodiscursive interactionism frame, start from the praxeological plane of the language action to discern how we teach reasoning by means of task instructions and activities in the mediation of the discourse type, from the enunciative position, and in the dialogical plane of textual genres.*

*This work intends to study the discursive formats and the sequential dialogical schemes of textual genres, mediated by the dynamics of languages.*

*Textual sequences, for their dialogical composition, and textualization mechanisms, such as selected grammatical constructions, are the methodological indicators used to observe the determination of language actions.*

*KEYWORDS: language action, discourse type, textual genres, praxeological plane, grammatical constructions.*

## **1. La enseñanza de las capacidades de lectura y escritura en debate**

La enseñanza de la lengua en Argentina es abordada hoy como problemática pedagógica, debido a que las dificultades en las actividades de lectura y escritura de los jóvenes que ingresan a las formaciones terciarias y universitarias constituyen un obstáculo. No obstante, la investigación del problema se restringe a lo que sucede en las aulas universitarias y cómo aprenden los estudiantes, pero no se investiga cómo se enseña en los primeros años de la formación escolar.

Después de diez años de investigación y de intervención didáctica en el primer año de la universidad en una asignatura específica, denominada Usos y Formas de la Lengua Escrita y, además, por haber incursionado desde hace cinco años en la formación de maestros de nivel primario, observo que las dificultades en la lectura y la escritura de los jóvenes que ingresan a los pro-

*Estudos Linguísticos/Linguistic Studies, 3, Edições Colibri/CLUNL, Lisboa, 2009, pp. 411-425*

fesorados terciarios y a las carreras universitarias se han originado en los primeros años de la formación escolar, por lo que deben enfocarse estas dificultades y estudiarse como unas de las consecuencias formativas.

En lo que respecta al campo específico de la Didáctica de la lengua materna en Argentina, se han incorporado nuevos contenidos o reformulaciones de contenidos, cuyas referencias disciplinares son difusas y la transposición se hizo a partir de las divulgaciones científicas hegemónicas: el análisis del discurso, el cognitivismo o la descripción de tipologías textuales.

En esta dirección, en el nivel primario el enfoque psicogenético piagetiano de enseñanza de la lengua materna se combina con los enfoques cognitivistas en la formulación de propuestas dirigidas a la formación de la “mente”.

Cabe agregar que durante los últimos veinte años la perspectiva de “comunicación y expresión” ocupó el lugar de preeminencia que antes tuviera en la tradición escolar la enseñanza del razonamiento abstracto, en relación con la enseñanza de la lengua materna (a través de los análisis lógico-gramaticales). Pese a no estar explícito en los documentos oficiales, en el nivel secundario la concepción de la enseñanza por inmersión, a la vez que postuló la antinomia “expresión versus razón” quedó instalada ideológicamente, como también en los ámbitos de formación docente. A modo de ilustración, puede verse en los índices de los manuales escolares, en un espacio marginal, la “reflexión sobre el lenguaje”, la “reflexión metalingüística” o el “metalenguaje”, como objetos de enseñanza apenas esbozados a la manera de categorías descriptivas, sin desarrollos didácticos. (Riestra, 2004).

En este contexto, los órdenes de la oralidad y de la escritura prácticamente se han confundido en un continuum, cuyo estatus de contenido de enseñanza mencionado en los diseños curriculares no llegó a didactizarse. Tampoco se definió epistemológicamente el objetivo de enseñanza de la lengua materna, formulado en los términos de “competencia comunicativa” en los diferentes niveles de formación.

De este modo, los objetos de enseñanza estipulados curricularmente fueron desdibujándose en la representación colectiva y, como consecuencia, la sistematización de las nociones escolarizadas de los procedimientos morfológico-sintácticos con manipulación de categorías gramaticales, así como las normas ortográficas del castellano dejaron de enseñarse como contenidos lingüísticos específicos de la asignatura Lengua.

Si bien las teorías pragmáticas tuvieron influencia en la enseñanza y resituaron el lenguaje en su carácter de acción, la finalidad de la enseñanza quedó ubicada en el “uso comunicativo”, cuya consecuencia inmediata fue el espontaneísmo como rasgo ideológico subyacente. Por esto, puede decirse que, desde los llamados “enfoques comunicativos en la enseñanza de la lengua” ha ido cambiándose el foco del objeto a ser enseñado: en unos casos, los contenidos discursivo-textuales se escindieron de los contenidos gramaticales en las propuestas didácticas, en otros, la mayoría, se diluyeron en unas propuestas sin contenidos lingüísticos explícitos, que se reducen a las prácticas de lectura y escritura de textos, con la referencia taxonómica y esquemá-

tica de los tipos textuales. La gramática, cuando aparece en las clases, se reduce a la descripción semántica de las categorías gramaticales, es decir, se elude la enseñanza de la morfo-sintaxis (Riestra, 2005)<sup>1</sup>.

Además de lo señalado, la falta de investigación en Didáctica de las lenguas es una característica del campo, que existe como territorio de aplicación de propuestas derivadas de investigaciones lingüísticas o psicológicas, cuyos modelos ideales postulados necesitan marcos de aplicación. Esto sucede porque desde las políticas de estado no se discuten propuestas formativas, acrecentándose de este modo la aplicación de innumerables proyectos individuales de enseñanza de la lengua materna, una enseñanza librada a la lógica de la libre empresa que se afianzara en la década del 90 en los ámbitos académicos.

En esta situación, desde el marco teórico del interaccionismo socio-discursivo, con el énfasis puesto en la investigación de las acciones formativas, pueden realizarse aportes significativos que integren las disociaciones existentes en los enfoques hegemónicos (Riestra, 2006).

Para abordar la problemática planteada, la investigación que actualmente estamos desarrollando en la Universidad Nacional del Comahue, Bariloche, Argentina denominada *Las consignas de enseñanza en la formación humana, su relación con el diseño cultural y el medio ambiente* se orienta en dos direcciones: a) desde el plano praxeológico de la acción de lenguaje para *discernir cómo enseñamos a razonar desde las consignas y la actividad en la mediación del tipo de discurso* y b) desde el plano dialógico de los géneros textuales para *observar la determinación de las acciones de lenguaje como secuencias textuales y los mecanismos de textualización como construcciones gramaticales seleccionadas*.

Del conocimiento más afinado de estas relaciones podrían reformularse propuestas didácticas para enseñar, por una parte, los *formatos* discursivos y, por otra, los *esquemas* dialógicos secuenciales de los géneros textuales, ambos objetos relativamente estables, mediados por las dinámicas de las lenguas.

### **1.1. Las consignas de enseñanza como dispositivo metodológico para investigar en la Didáctica de las lenguas**

Consideramos la consigna de trabajo como el instrumento mediador que dirige desde el plano de la acción de lenguaje y controla las operaciones mentales que se incorporan para realizar la actividad (Riestra, 2004).

De acuerdo con esta posición las consignas permiten analizar, con los aportes de la teoría de la actividad, en primer lugar **la actividad comunicativa** y en segundo lugar **las actividades de lectura y/o escritura**; a su vez, se enfocan las acciones con sus metas y las operaciones correspondientes a los docentes y a los alumnos.

---

<sup>1</sup> Síntesis del informe de la investigación *Dificultades de la práctica: transposición de nociones científicas en objetos de enseñanza* realizada entre 2003-2005 en el Instituto de Formación Docente Continua de Bariloche

Al analizar la consigna como herramienta empleada en la mediación de la enseñanza es posible entender las mentes en sus acciones intramentales que se exteriorizan en los productos textuales, es decir los trabajos escritos u orales solicitados a los alumnos.

El objetivo didáctico de este análisis es disponer de una metodología para predecir las internalizaciones de los alumnos en función de la apropiación de conceptos y capacidades de textualizar. Se trata de ahondar en la elaboración de instrumentos que aporten a la planificación de la enseñanza desde la perspectiva vygotskiana del desarrollo potencial.

A partir del análisis pueden observarse algunas relaciones entre las finalidades de docentes y las finalidades de los alumnos, también la correlación entre las acciones propuestas por los docentes y las realizadas por los alumnos y el grado de operacionalidad que se manifiesta entre alumnos de un mismo grupo.

La selección y la importancia que se atribuya a la transposición de los contenidos teóricos en objetos a ser enseñados producirán determinados efectos en las capacidades discursivo-textuales de los alumnos, o sea, en el desarrollo de *la actividad de lenguaje* como actividad humana.

El análisis pone al descubierto *las relaciones internas de la actividad* y es en éstas donde se encuentran las transformaciones surgidas en el desarrollo de la actividad, en su movimiento.

Para visualizar las operaciones de los alumnos desde la perspectiva genético cultural, buscamos encontrar las que –implícita o explícitamente– están prefiguradas en el plano de la textualización como acciones de lenguaje inscriptas en la consigna.

Este es el punto en el que la formulación de las consignas de enseñanza cobra interés para la investigación, debido a que permite analizar la planificación de la actividad de ambas perspectivas: **la praxeológica** (cómo les indicamos que hagan) y **la de los razonamientos lógico-gramaticales** (qué les proponemos que hagan) en relación con las tareas formativas escolares.

Nos centramos en las interacciones de la formación escolar primaria y secundaria en las áreas curriculares de Lengua y Ciencias Naturales para analizar la relación entre las consignas de trabajo en la actividad de enseñanza efectivamente realizada y las producciones textuales de los alumnos.

La relación entre la tarea y el objeto de enseñanza, organiza la actividad de la clase en el texto prefigurado de la consigna. Los esquemas dialógicos de los géneros y los formatos discursivos monológicos mediados por la dinámica de la lengua materna aparecerán en las consignas y pondrán en evidencia los razonamientos que circulan entre docentes y alumnos en las clases.

El eje temático del medio ambiente es un instrumento metodológico agregado, ya que buscamos indagar el *diseño cultural* (según el marco teórico formulado por Del Río y Álvarez, 2002) en el que, consciente o inconscientemente estamos formando las nuevas generaciones. Cómo enseñamos a razonar, con qué tipos de discurso, qué representaciones del mundo y qué acciones ponemos en práctica para construirlo.

## 1.2. Marco teórico-epistemológico del problema

Para precisar las nociones que son objeto de estudio en la Didáctica de las lenguas, es necesario revisar las concepciones filosóficas de *lenguaje*, *lengua* y *pensamiento* humanos que han venido cambiando a lo largo de los siglos en la cultura occidental para poner de manifiesto las ideologías subyacentes que estructuran los objetos de enseñanza.

En este sentido, la vigencia de la “tradición representacionista de la lengua” continúa y se proyecta en las corrientes filosóficas que buscan un fundamento fuera de las prácticas sociales o del mismo lenguaje, por lo que éste es considerado un *mecanismo secundario*, que traduce el pensamiento –*noesis* antes que *semiosis*– hasta llegar a la abstracción casi total del papel del lenguaje.

Los enfoques estructuralistas, con las versiones de lecturas saussureanas del siglo XX y 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 afianzamiento del 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.

Aun cuando algunas de las relecturas de Saussure, después de un siglo, cuestionan esas relaciones idealistas entre el mundo, el pensamiento y el lenguaje, tal como se constituyeron desde el sentido común occidental, puede decirse que en nuevas lecturas afinadas de sus manuscritos y con la finalidad de revisar y precisar más finamente los aportes concretos del lingüista, es necesario profundizar la articulación didáctica de las nociones en los caminos de investigación abiertos por él.

En coincidencia con las formulaciones de Saussure, Vygotski (1995: 226) sostuvo que “el problema es que el pensamiento está mediado externamente por signos, pero también lo está internamente por los significados de las palabras” y expuso la vía indirecta de la comunicación humana que se realiza mediante signos lingüísticos. Otra afirmación vygotskiana de plena vigencia, es la de la relación entre palabra y pensamiento que 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, descomponiendo, para reordenar precisando el sentido<sup>2</sup>, Vygotski introduce la noción

---

<sup>2</sup> Bronckart (2002) 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

de “mediación necesaria del signo” para formar el pensamiento y transformar la realidad.

La relación entre lo colectivo y lo individual de la conciencia y el lenguaje como procesos diferentes e imbricados, que estudiaran Leontiev y Luria, aparece reformulada como proceso psico-social humano también en otros campos, como el de la biología.

La búsqueda metodológica de Vygotski partía de la necesidad de encontrar articulación entre el campo psicológico y el campo biológico, comienza desde la psicología del comportamiento y formula la distinción entre las funciones mentales naturales (inferiores) y las funciones culturales (superiores), las específicamente humanas hasta llegar a la mediación instrumental del lenguaje, que constituye el gran cambio epistemológico. Es en esta dimensión que la noción de autopoiesis puede articularse con lo denominado más específicamente, la *acción del lenguaje o lo accional del lenguaje* (Bronckart & Stroumza, 2002).

La dinámica relacional del lenguaje en el carácter de proceso autopoietico es la dirección gnoseológica y metodológica desarrollada por Maturana y Varela (1998), en la que los seres vivos como máquinas autopoieticas mantienen su organización como variable constante, son por lo tanto, un sistema homeostático, que “continuamente especifica y produce su propia organización a través de la producción de sus propios componentes”.

La autopoiesis como organización de lo vivo refiere al vivir como realización de uno mismo en una dinámica relacional, en la que lo individual y lo colectivo aparecen como sistema. Esto sucede con el lenguaje humano en su carácter de **organización autopoietica**, es un dominio de relaciones de producción de procesos concatenados, de manera específica tal que producen los componentes que constituyen el sistema. Lo organizacional, lo estructural, operacional es lo que permite definir la vida, no los componentes. Por eso, interesan los procesos y las relaciones entre procesos realizados por medio de sus componentes, no los componentes en sí mismos.<sup>3</sup>

En síntesis, el lenguajear – forma verbal acuñada en castellano por Humberto Maturana (1993, 1995) – como acción de lenguaje y las lenguas como herramientas necesarias para realizarla pueden articularse con el marco teórico del ISD, en el giro epistemológico que ayuda a redefinir y reorientar teóricamente la problemática de las posibilidades de enseñanza de las capacidades discursivo-textuales.

---

capacidad de poner en juego estos dos órdenes y, por lo tanto, de la emergencia de la conciencia.

<sup>3</sup> Según estos autores, la ruptura con las concepciones taxonómicas y mecanicistas radica en la hipótesis del **ser vivo como máquina que busca explicar lo organizacional de los seres vivos**. Se trata de las relaciones que determinan, en el espacio en que están definidos los seres vivos, la dinámica de las interacciones y transformaciones de los componentes. De aquí que “los estados posibles de la máquina constituyen su organización”

## 2. Razonar en las lenguas: los préstamos de Saussure y Coseriu

Nos preguntamos por qué la enseñanza de la lengua no produce el efecto formativo esperado, por lo menos en Argentina. La hipótesis de la que partimos es que hacen falta conocimientos técnicos gramaticales de los que los maestros carecen, habría que redimensionarlos como un dominio necesario e inexcusable de la docencia. Han quedado fragmentos de nociones gramaticales asistemáticas en la cultura escolar, como unos resabios culturales que no llegan a constituirse en objetos de estudio transmitidos coherentemente en la formación de los maestros.

La inclusión de un nuevo contenido de gramática pedagógica debería partir de didactizar la dinámica de la morfo-sintaxis, el movimiento de la linealidad sintagmática tendría que ser objeto de investigación de la didáctica de la lengua materna para producir transposiciones en el marco de la pedagogía del texto y la acción de lenguaje. Estas transposiciones deberían aportar en la enseñanza de razonamientos discursivos.

Para situar el objeto hay dos nociones de posible revisión y utilidad didáctica en la relación *mecanismo de lenguaje– lenguas* a la luz de los desarrollos de Saussure y Coseriu.

En primer término, la noción de *estados de lengua* (diferenciada del singular *estado de lengua*), relevada por Bronckart (2002) que da cuenta del carácter dinámico y cambiante que Saussure atribuyó al sistema de la lengua, al referirse al mismo como *mecanismo dinámico*. Esto nos lleva a reconocer las lenguas concretas como mecanismos construidos con recursos formales, que son a la vez que arbitrarios 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), cerrándose el enfoque entre lo colectivo y lo individual como interfaz.

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*. De aquí se desprende la dinamicidad sistémica de las asociaciones y oposiciones que necesitamos retomar en una perspectiva didáctica para aprehender el objeto de enseñanza: los *mecanismos* (de textualización y de enunciación) que vamos a descontextualizar.

En segundo término, al distinguir entre la lógica del lenguaje y la lógica de la gramática, Coseriu (1987) afirma que *“todo lenguaje es un universal humano cuya justificación no es lingüística, sino extralingüística”*. Se remite de este modo a los universales del lenguaje y a los universales lingüísticos

como un malentendido epistemológico que atribuye a ciertas corrientes lingüísticas; sostiene que los universales lingüísticos no serían tales, ya que las lenguas tienen particularidades que les son inherentes, “son diferentes en su organización semántica y material, pero todas están construidas para la misma función general y son todas realizaciones históricas”. Por lo tanto, las estructuras de las lenguas se comprueban y no se justifican desde el punto de vista lógico. Las funciones lingüísticas y los contenidos lógicos no deben confundirse (como sucedió en la doxa lógico-gramatical), ya que *las lenguas históricas son sistemas de significación y no sistemas de designación*.

Pero afirma que “Las analogías de las lenguas podrán revelarnos cuáles son las normas necesariamente seguidas o libremente adoptadas por todos los hablantes en su actividad de crear históricamente las lenguas.” (Coseriu, 1987: 203). En este sentido señala que la categoría verbal, cuya función es transformar las palabras en oración, *lo dicibile en dictum*, es un universal de la descripción, es universal lingüístico, para que sea universal de lenguaje debería probarse en todas las lenguas.

En consecuencia, la didáctica de cada lengua materna deberá sortear singularidades de enseñanza, a través de dispositivos lingüísticos y éstos sólo podrán surgir de las características sistémicas en el mecanismo dinámico de esa lengua o, dicho de otro modo, de cómo funcionen las *asociaciones y oposiciones* sintagmáticamente, no según las taxonomías de las tipologías lingüísticas.

### **3. El aporte del ISD en el enfoque del objeto de enseñanza de la lengua**

De los cruces entre las ciencias del lenguaje y las ciencias del discurso surgieron inevitablemente nuevos campos de estudio, nuevos objetos de investigación con sesgos diferentes y algunos que, sólo en apariencia, parecen ser los mismos. Por ejemplo, sucede con la noción de discurso, 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 (formato infraestructural) 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 apuntada por Bronckart (2003), apenas esbozada aquí, es un indicador de cómo está produciéndose el movimiento disciplinar y, fundamentalmente, la discusión epistemológica entre los campos.

Dentro del panorama complejo, el enfoque del interaccionismo socio-discursivo, cuyo objeto es la actividad de lenguaje en tanto actividad humana que media las otras actividades, los préstamos de la filosofía, la psicología y la lingüística confluyen en coincidencias epistemológicas entre las tesis del interaccionismo social (Voloshinov, Vygotski), herederas de posiciones materialistas que permiten analizar la ontogénesis del pensamiento conscien-



te por una parte y, por otra, las tesis saussureanas sobre la dinámica de los signos lingüísticos. En estas coincidencias se centra el objeto de estudio, los pasajes entre *la praxis del lenguaje* y *los formatos del discurso*. El eje central que propone Bronckart (2003) es la explicación de 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 transforman.

En trabajos anteriores hemos observado que las nociones de mundos discursivos y tipos de discurso implican dimensiones epistemológicas diferentes, en consecuencia, enseñar ambas dimensiones supone abordar en la formación escolar el desarrollo de dos **lógicas disjuntas y simultáneas**: *una lógica praxeológica*, de la textualización o de las acciones de la actividad de lenguaje y *una lógica formal*, gramático-proposicional de los tipos de discurso (Riestra, 2006).

### 3.1. Razonar sobre la praxis del lenguaje en la gramática de una lengua

Si, como hemos señalado más arriba, fue dejándose de lado la enseñanza de los razonamientos lingüísticos que están incluidos en los tipos de discurso, es una necesidad formativa, en función de diseñar culturalmente las personas de la sociedad, la recuperación de la enseñanza del *razonar desde la acción del lenguaje*.

Es este el cambio epistemológico que nos lleva volver a estudiar en las actuales condiciones histórico-sociales las transiciones entre nociones textuales y nociones gramaticales en la acción formativa con la lengua materna.

Según Bronckart (2002: 14):

Uno de los desafíos fundamentales que tenemos aún, al fin de cuentas, es tradicional. La progresión de las nociones gramaticales que son introducidas en el análisis de la lengua deberían poder re-explotarse en el aprendizaje de textos y discursos, es decir, que todo lo que se incorpore de los conceptos gramaticales debería poder utilizarse como soporte para comprender y describir el funcionamiento de los discursos.

De acuerdo con lo observado a partir de la investigación en las prácticas formativas, tanto de nivel primario como de secundario, inferimos que las lógicas utilizadas y transmitidas en la enseñanza de la lengua materna disocian las *dimensiones discursivas* de las *dimensiones textuales*. Por lo general, una dimensión domina a la otra y la sesga como objeto de enseñanza-aprendizaje. Dicho de otro modo, por una parte se atiende a la práctica de hacer textos y, por otra, a la descripción semántico-categorial de las nociones gramaticales.

En las aulas se producen textos escritos como actividad de taller de escritura a partir de situaciones comunicativas dadas, a la manera de entradas que activarían enunciados coherentes, semejantes a unos "*tipos de textos*" caracterizados como expositivos, informativos, narrativos, argumentativos, etc. que circulan discrecionalmente en propuestas didácticas y manuales escolares. Pero los textos como modelos genéricos no son estudiados en su

carácter discursivo de *constructos sociales que evolucionan* en la medida en que van siendo transformados por la misma *acción de lenguaje* en el desarrollo de las personas, es decir, se trabaja lo extralingüístico y se tipifica lo lingüístico en clasificaciones de características de esquema textual. Por lo tanto, la dimensión de la praxis no se enseña como actividad de lenguaje, se muestran esquemas, no hay razonamientos. La argumentación es el procedimiento más cercano al razonar que, últimamente, ocupa un cierto lugar de enseñanza.

En la perspectiva del ISD aun no alcanzó a estabilizarse la propuesta de enseñanza de los géneros textuales, pese a que la *modelización* de los mismos en función de organizar secuencias didácticas sea interesante.

El enfoque de la transición entre texto y discurso en la enseñanza implica discriminar en el *mecanismo de lenguaje*, los *mecanismos de posición enunciativa* y los *mecanismos de textualización*, como los dos niveles operacionales del texto que deben descontextualizarse didácticamente y reestructurarse para producir el efecto de coherencia reflexiva sobre el lenguaje como actividad en los textos como acciones, producto de la actividad.

De esta manera, la perspectiva praxeológica se integra en el razonamiento como tarea propuesta a quienes aprenden. Pero la complejidad radica en que las transiciones entre textos y discursos comprenden *decisiones* de distinta índole entre los niveles simultáneos de la actividad de lenguaje, a modo de hojaldre de planificación textual, según el análisis de Bronckart (1997):

- 1) los mecanismos de voces y modalizaciones,
- 2) los mecanismos de conexión y coherencia temática,
- 3) la selección y articulación de formatos discursivos.

En estos tres niveles, se trata de distinguir y ordenar didácticamente el pasaje del **espacio praxeológico** con sus razonamientos prácticos implicados al **espacio discursivo** como problema lógico (proposicional) /gramatical (sintagmático), cuyos razonamientos necesitan presentarse de otro modo, no como disjuntos absolutos, sino como **reflexión entre lo dialogal y lo monological** (en el sentido atribuido por Voloshinov/Bajtín).

Puede decirse que el espacio **dialógico-textual** estaría marcado por el género textual en la planificación global y en la planificación local por las secuencias textuales (como esquema de razonamiento).

El razonar praxeológico del espacio dialógico textual se realiza en el saber hacer esquemático y relativamente estable de los géneros (en función del otro destinatario y de la actividad en la que se inscribe) y el saber hacer localizado de las secuencias textuales (también dialógicas) que se insertan, yuxtaponen, se suceden en porciones de textos desde un saber hacer internalizado a través del uso.

El esquema secuencial podría considerarse, a la vez, una característica de la estructura global de los géneros.<sup>4</sup> La lógica “praxeológica”, determinada por la acción, está necesariamente desarrollada en función del otro destinatario de “mi” texto. De aquí la influencia de la posición enunciativa como mecanismo de posición social que razona desde la práctica comunicativa en la planificación.

Pero en un análisis más reciente Bronckart (2003) postula que si bien es en la práctica de los géneros donde se realizan los aprendizajes sociales, existe un aspecto más central en la mediación formativa que es **la puesta en interfaz de las representaciones individuales y de las representaciones colectivas** que se producen en el nivel de **los tipos de discurso** por ser “*formas obligadas*” de esta puesta en interfaz; sostiene al respecto que

la práctica de los tipos favorece el desarrollo de componentes esenciales de la *persona* y también ejerce un efecto de retorno sobre los tipos mismos, en tanto que constructos sociales necesariamente evolutivos. Las condiciones de esta transformación histórica de los tipos es un tema a estudiar. Este estudio podría hacerse sobre dos cuestiones: el equilibrio a establecer en toda organización “viva”, entre la entropía general de un sistema (los géneros como estructuras heterogéneas en extensión constante) y los “núcleos atractores” que reducen objetivamente esta entropía (los tipos de discurso) y la evolución de los medios con los que los seres humanos reorganizan y reexplicitan las condiciones enunciativas bajo las que negocian la “verdad” de los conocimientos.

De acuerdo con esta posición, en la distinción entre lo dialógico y lo monológico, el espacio **monológico-discursivo** sería una articulación entre el referente externo como constructo social analizable y el monólogo interior (esquema interno de la planificación discursiva en tanto lenguaje interior), como proceso de las posibles sustituciones léxicas y morfosintácticas disponibles en cada lengua.

Los dos aspectos de la elaboración *discursivo-textual* que hoy aparecen escindidos en las prácticas formativas, presentan, además de lo dialogal y monologal en la textualización, la externidad y la interioridad de la actividad de lenguaje.

Las proposiciones didácticas que incluyan el movimiento de la morfosintaxis para desarrollar la articulación entre lo dialógico y lo monológico de las capacidades de lenguaje orientarán la reflexión sobre el proceso dinámico de los signos en las lenguas concretas.

De Mauro (2003) analiza el lenguaje como *imitación, invención y cálculo*. Afirma que gracias a tres factores cooperativos que son las capacidades de *repetir, de crear transformando y de crear combinando*, los seres huma-

---

<sup>4</sup> Por ejemplo, el informe académico y la monografía son géneros que tienen la estructura organizada como secuencia descriptiva; en el caso del ensayo y el artículo de opinión, la secuencia argumentativa es el esquema que los organiza estructuralmente. En todos los casos otras clases de secuencias o partes de éstas, pueden aparecer dentro de la estructura dominante.

nos usamos la palabra y dominamos la propia lengua y además, podemos hacerlo con otras. Podemos decir que las dos primeras capacidades están operacionalizadas como lógicas praxeológicas, pero la capacidad de crear combinando es la que se organiza, necesariamente, razonando en la lógica gramatical.

En una dirección semejante, Ducard (2004) propone – a partir de Culio-li – una “pedagogía del sentido” que contemple las *reglas de la linealidad del enunciado* y las *reglas que asignan un conjunto de valores a un enunciado*; las primeras juegan un papel precorrector de errores, estable y transindividual y las segundas suponen un ajuste de sistemas de coordenadas propias de cada uno de los interlocutores. Se trataría de contemplar una articulación entre el plano sintagmático y el enunciativo.

De nuestra parte, la metodología que proponemos, en el marco del ISD, es de análisis del movimiento semiótico-gramatical en la comprensión y en la producción de los planos del texto:

- a) desde los mecanismos de posición enunciativa (**uso**) a la infraestructura (**forma**) y
- b) desde los mecanismos de textualización (**sentido**) a la infraestructura (**forma**).
- c) del texto a la descontextualización y el retorno al texto intercalando los niveles en una síntesis

El movimiento consiste en salir desde la posición enunciativa del texto para entrar en las formas gramaticales utilizadas (tiempos y modos de los verbos, pronombres), se trata de hacer sustituciones a partir de las flexiones verbales para instalar la reflexión sobre las funciones que es lo que permite percibir y definir las categorías sintácticas. Este proceso necesita mostrarse y guiarse como acción para después operacionalizarse. Entonces, los retornos al texto para situarse en el sentido nuevamente son indispensables para razonar desde allí la construcción morfosintáctica realizada.

#### 4. Sistemas de razonamientos y construcción de la conciencia

Para profundizar el estudio del problema didáctico puede verse que el carácter disjunto del *hacer* del lenguaje y del *seleccionar/combinar* de la lengua nos plantea la necesidad de integrar ambas lógicas en la enseñanza. Es decir, proponer e instalar un trabajo consciente y planificado de transiciones entre **texto y discurso** para instalar la noción de movimiento en la relación lenguaje-lengua, aún muy ajena y distante de la práctica escolarizada. La selección y la combinación, que implican el crear transformando y combinando podrían proponerse sistematizadamente en los razonamientos discursivos. Según Luria (2000: 223)

El aparato de combinación lógica de enunciados verbales, formado en el curso de muchos miles de años de historia social, constituye el sistema fundamental de medios que están en la base del pensamiento lógico. El silogismo es el modelo de pensamiento lógico que se realiza con ayuda del lenguaje.

Pero no es el único sistema de razonamientos. Estos procesos, indisolublemente mentales y verbales, son caracterizados por Bronckart (2002) en su diversidad como “razonamientos prácticos implicados en las interacciones dialogales; razonamientos causales y cronológicos implicados en los relatos y las narraciones; razonamientos de orden lógico y/o semilógico *implicados en los discursos teóricos*”.

El cruce de las voces y las modalizaciones sería el espacio socio-discursivo para iniciar la enseñanza de los *razonamientos*.

Es en el encabalgamiento entre enunciado y proposición donde se conforman los tipos de discurso (Bronckart & Stroumka, 2002), donde los razonamientos que manipulan estructuras temporales y situaciones respecto de las mismas, como la posición enunciativa asumida, se determinan esos formatos discursivos que se combinan: discurso teórico, discurso interactivo, narración y relato interactivo; es por tanto, el conocimiento de las condiciones de *distribución de las voces* un contenido a enseñar razonando desde la posición enunciativa la elección del pronombre adecuado de acuerdo con la situación comunicativa (voz del textualizador/autor) para ubicarse en las diferentes posiciones sociales posibles al producir un enunciado y, según el tipo de discurso que la situación moviliza, elegir las flexiones verbales que pondrán en movimiento la predicación como concordancia y los tiempos y modos puestos en correlación desde el sujeto discursivo asumido.

El sistema verbal, las correlaciones verbales y, en particular, los verbos modales son las formas lingüísticas que articulan la oración y, gramaticalmente, los razonamientos para situarlos discursivamente en el orden del contar o del exponer, autónomo o implicado.

Desde la perspectiva de la actividad formulada por Leontiev, las acciones de lenguaje exteriores al ser confrontadas con las nociones gramaticales, con los conceptos estabilizados que explican unas relaciones lingüísticas, al interiorizarlos y apropiarse de los mismos formarán *las operaciones mentales*, por lo que es necesario discriminar las formas de los razonamientos como pasajes de un plano a otro (del **uso** a la **forma** y del **sentido** a la **forma**); se organiza entonces un sistema de razonamientos para que la actividad de enseñanza no se vuelva casual y las acciones logren operacionalizarse.

Este sistema debe organizar relaciones entre:

Proposiciones y oraciones

Relaciones entre proposiciones

Razonamientos de inducción (muestra lo que es actualmente operativo), de deducción (prueba lo que tiene que ser) y de abducción (sugiere lo que puede ser).

Si la lógica como disciplina estudia los razonamientos sin tomar en cuenta sus contenidos, en la didáctica de la lengua necesitamos articular contenidos y lógica desde el sentido para lograr la descontextualización de los mecanismos enunciativos y los mecanismos de textualización. Desde la práctica se trata de razonar para percibir y comprender con mayor profundidad. Razonar con aportes teóricos de la gramática tendrá un efecto retroactivo en la elaboración de los textos a partir del conocimiento discursivo. Se

trata de didactizar la unidad dialéctica entre el saber y el hacer: **practicar, conocer, practicar otra vez y conocer de nuevo.**

A modo de síntesis, el razonar en la enseñanza de las lenguas lleva, necesariamente, a distinguir el plano dialógico de la comunicación discursiva en la posición enunciativa y el plano monológico en tanto lenguaje interior vygotskiano frente a las determinaciones de las formas posibles de cada lengua.

Es este desdoblamiento de ambos razonamientos que puede aprehenderse en la investigación didáctica como transición del plano dialógico al monológico, en el sentido de pasaje, de cambio de perspectiva del conocer textual-discursivo, no concebidos éstos como aspectos modulares (analizables por separado), sino combinados en la *competencia* comunicativa del lenguajear (acción de lenguaje) y en el *saber* lingüístico (mecanismos funcionales de una lengua).

Los dos aspectos involucrados en la enseñanza de razonar en las lenguas nos permiten entrar más finamente al campo de las construcciones culturales y los géneros que las vehiculizan en textos mediante acciones de lenguaje. Se trata de indagar en el diseño cultural que, colectivamente, estamos construyendo como medio ambiente o, en términos de Voloshinov, como medio social.

## Referencias

- Bajtín, Mijail / Voloshinov, Valentin N. (1998) *¿Qué es el lenguaje?* (compilador) Guillermo Blanck. Buenos Aires: Almagesto.
- Bronckart, Jean-Paul (2003). Les genres de textes et leur contribution au développement psychologique. *Langages* 153, 98-108.
- Bronckart, Jean-Paul & Stroumza, Kim (2002). Les types de discours comme traces cristallisées de l'action du langage. In E. Roulet & M. Burger (Eds). *Les analyses de discours au défi d'un dialogue romanesque*. Nancy: PUN.
- Bronckart, Jean-Paul (2002). Entrevista (Riestra, D.) *Propuestas*. CELA. UNR, 7:7-18.
- Bronckart, Jean-Paul (1997). *Activité langagière, textes et discours*. Pour un interactionisme socio-discursif. Paris: Delachaux et Niestlé
- Coseriu, Eugenio (1987). *Gramática, semántica, universales*. Madrid: Gredos
- De Mauro, Tullio (2003). *Guida all'uso delle parole*. Roma: Editori Riuniti
- Del Río, Pablo. & Álvarez, Amelia (2002). Desarrollo, cultura y educación. La aproximación al diseño cultural. (Texto para el Curso de Postgrado El enfoque histórico-cultural como perspectiva teórica y metodológica de investigación, CRUB, UNComahue, Bariloche, Argentina, 8-12/10/2002)
- Ducard, Dominique (2004). *Entre grammaire et sens: études sémiologiques et linguistiques*. Paris: Ophrys
- Luria, Alexander (2000). *Conciencia y lenguaje*. Madrid: Visor
- Maturana, Humberto y Varela, Francisco (1998). *De máquinas y seres vivos*. Santiago: Ed. Universitaria

- Maturana, Humberto (1995) *La realidad: ¿objetiva o construida?*. Barcelona: Anthropos.
- Maturana, Humberto (1993). *De la biología a la psicología*. Santiago: Dolmen
- Leontiev, Alexis (1983) *El desarrollo del psiquismo*. Madrid: Akal
- Riestra, Dora (2006). La enseñanza de la lengua en debate: las decisiones políticas en la transposición didáctica o ¿dónde se decide la política de los contenidos de enseñanza? en *Lengua y literatura. Prácticas de enseñanza: perspectivas y propuestas*. Santa Fe: Ediciones Universidad Nacional del Litoral
- Riestra, Dora (2005). Acerca de las dificultades de la práctica: Cómo enseñar nociones gramaticales. Un enfoque histórico-cultural. *Propuestas* 10, 7-19. CELA. Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Rosario.
- Riestra, Dora (2004). Thèse de Doctorat. FPE 328. Las consignas de trabajo en el espacio socio-discursivo de la *enseñanza de la lengua*. Genève: Université de Genève. (Copyright Riestra, Dora et Université de Genève) <http://www.unige.ch/cyberdocuments/theses>.
- Saussure, Ferdinand de (2004). *Escritos sobre lingüística general*. Barcelona: Gedisa.
- Vygotski, L. 1934/1995. *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona, México, Buenos Aires: Paidós. (trad. Pedro Tosaus Abadía).
- Voloshinov, Valentin N. (1992). *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. Madrid: Alianza.