

**DIDÁCTICA DE LA LENGUA:  
LA CONTRIBUCIÓN AL DESARROLLO DE LAS  
CAPACIDADES DISCURSIVO-TEXTUALES**

*(THE TEACHING OF LANGUAGE TEACHER EDUCATION)*

Dora RIESTRA\*

**RESUMEN**

El campo de la Didáctica de la lengua y los contenidos de enseñanza han ido cambiando en las últimas décadas. La perspectiva de “comunicación y expresión” ocupó el lugar de preeminencia que antes tuviera en la tradición escolar la enseñanza del razonamiento abstracto (a través de los análisis lógico-gramaticales), en relación con la enseñanza de la lengua materna.

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.

En este contexto, no llegó a definirse el objetivo de enseñanza de la lengua materna como objeto de conocimiento, pero se instaló el término difuso de “competencia comunicativa” en los diferentes niveles de formación.

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 las propuestas didácticas presentan los contenidos discursivo-textuales escindidos de los contenidos gramaticales, en otros -la mayoría- se reducen a las “prácticas de lectura y escritura de textos”, con la referencia esquemática de los tipos textuales. La gramática ha desaparecido; cuando aparece, en algunas clases, se reduce a la descripción semántica de las categorías gramaticales, es decir, se elude la enseñanza de la morfo-sintaxis.

Por lo tanto, en esta situación de la formación escolar, la enseñanza de las lenguas constituye un desafío para quienes nos especializamos en la docencia e investigación, no sólo en nuestro país, sino en la mayoría de los países herederos de la cultura occidental, en la que los efectos de las tecnologías audiovisuales produjeron cambios socio-culturales evidentes.

---

\* Universidad Nacional de Comahue - Centro Regional Bariloche - Quintral 1250 - Barrio Jardín Botánico - CP 8400 - San Carlos de Bariloche - Río Negro.  
**Correo Electrónico:** riestra@barilochel.com.ar

Desde el interaccionismo socio-discursivo enfocamos las capacidades de lenguaje como prácticas sociales que van cambiando históricamente y nos permiten profundizar en el conocimiento del desarrollo humano, a la vez que diseñar nuevos modelos culturales en los procesos de formación.

**Palabras Clave:** interaccionismo socio-discursivo, praxis lingüística, formatos discursivos.

## **ABSTRACT**

*The field of language didactics and teaching contents have changed in recent decades. The “communication and expression” perspective occupied the prominent position that the teaching of abstract reasoning once had in relation to mother tongue teaching at school level.*

*Although not explicitly stated in official documents at secondary school level, the concept of immersion education not only postulated the antinomy “expression versus reasoning,” but was also installed ideologically in the area of teacher training.*

*In this context, the purpose of teaching the language as an object of knowledge was not clearly defined, and the term “communicative competence” emerged at various levels of training.*

*While pragmatic theories were influential in teaching and were able to relocate the language in its character of action, the purpose of education was located in the “communicative use” whose immediate consequence was the underlying ideological spontaneity as a feature. As a result, we can say that since the so-called communicative approaches in teaching the language “have changed the focus of the object to be taught, in some cases didactic proposals present the didactic discourse-textual contents separated from the grammatical contents. In others-the majority-, these proposals are confined to the “practices of reading and writing texts, with the schematic reference of different text types. The grammar disappears, but when it does appear in some classes, it is restricted to the semantic description of grammatical categories, i.e. the teaching of morpho-syntax is avoided.*

*Therefore, in this situation of school education, the teaching of languages is a challenge for those of us who specialize in teaching and research, not only in our local context but in Western cultures more generally, in which the effects of audiovisual technologies have produced significant socio-cultural changes.*

*From the perspective of sociodiscursive interactionism, we conceptualize language abilities as social practices that have changed throughout history, enabling us to better understand human development, while designing new cultural models in the training process.*

**Key Words:** socio discursive interactionism, linguistic praxis, discursive formats

## **LAS CIENCIAS DEL LENGUAJE Y LAS CIENCIAS DEL DISCURSO EN EL SIGLO XX**

De los cruces entre las ciencias del lenguaje y las ciencias del discurso en las últimas décadas del siglo XX surgieron nuevos campos de estudio, nuevos objetos de investigación con diversos sesgos, aun cuando muchas veces, parezcan ser los mismos objetos.

Las disciplinas como la lingüística, la antropología, la sociología, la psicología, la filosofía producen nuevas perspectivas de análisis a partir de los años 50 y, aunque no presentan un nuevo objeto de estudio, sus aportes se conforman como una acumulación de conocimiento que podrá ser evaluado y recuperado críticamente por las generaciones posteriores.

Según Ducrot y Todorov (1995) las corrientes de investigación abarcan dominios diferentes de conocimiento, constituidos por diversas disciplinas. En estos dominios, las relaciones entre el lenguaje y la sociedad, son abordadas por disciplinas como la sociolingüística, la etnolingüística, la sociología del lenguaje, la psicolingüística y la antropología del lenguaje.

Los aportes de Labov (1972) desde los estudios fonológicos instalan la sociolingüística como disciplina que enfoca el lenguaje en relación con los sectores sociales; Bernstein (1971), desde los estudios sociológicos, analiza la variación lingüística; Halliday (1978/1982), desde ambas perspectivas sostendrá la complementariedad, ya que para este autor, desde la perspectiva funcional del análisis textual, pasando por las nociones de sistema fonológico y sistema semántico (al que llama texto), el sistema social y sistema lingüístico se vinculan mediante el contexto social (toma la noción de contexto de situación, en el sentido atribuido por Malinowski).

Por otra parte, la geolingüística al ocuparse de las variaciones lingüísticas, objeto que los neogramáticos ya vislumbraban en la necesidad de los estudios dialectales (el iniciador de los mismos fue Guilliéron en 1912), plantea la discusión frente a las diferencias de pensamiento en diferentes pueblos, algo que Sapir y Whorf describieran como las diferencias gramaticales con las que se operaría. Entre los años 50 y 70, con el desarrollo de la dialectología hispanoamericana, los análisis descriptivos (fonetistas) y comparativos (Zamora Vicente, 1949; Malmberg, 1950; Barrenechea, 1951, 1968; Alonso, 1953; Corominas, 1953) abren un camino, tanto en el análisis de la variación, como en el trayecto desde la sociolingüística al análisis del discurso que, en particular en Argentina, es abordado por Lavandera (1975, 1983); se trata de estudios que, en definitiva, van formulando la política lingüística del español.

Con el modelo de planificación lingüística del noruego Haugen, en 1959, se presentó la problemática de la intervención humana en la lengua. Actualmente los desarrollos que orientan las políticas lingüísticas (Calvet, 1996), cuyas problemáticas giran en torno al bilingüismo y el multilingüismo, ponen de manifiesto la naturaleza de la variación lingüística y el plurilingüismo como fenómenos históricos y geográficos que deben asumir los estados.

En lo que se refiere a la adquisición del lenguaje, la psicolingüística, instalada en el campo de la psicología, no logró definir un territorio propio y, si bien fue objeto de debates entre el conductismo y el naturalismo (Skinner-Piaget), entre el interaccionismo lógico versus el innatismo, (Piaget-Chomsky, 1979), los problemas estudiados no avanzaron en la dirección esperada y, el debate se da en el campo de la psicología, entre el interaccionismo lógico de Piaget y el interaccionismo social de Vygotski, a partir de los seguidores de ambas posiciones; por lo tanto, aunque el objeto de estudio está en el borde de la lingüística, en la interfaz con la psicología, el debate, en realidad, transcurre en el centro de ésta.

Por otra parte los dominios de la semiología y la semiótica, que fueron constituyéndose durante el siglo XX, han ido divergiendo en su objeto, situado en las márgenes lingüísticas y filosóficas al intentar definir la naturaleza del signo (lingüístico-simbólico). En la actualidad el debate podría resituarse entre Saussure y Peirce, como dos enfoques cuyas bases filosóficas opuestas conducen a explicaciones divergentes de la irrupción de la semiosis, en el primero la semiosis estaría situada en la interacción social y en el segundo, en cambio, en la naturaleza humana (Bronckart, 2002).

En otra dirección, la de la semiótica cultural, Rastier (2000) sostiene que la semiótica de las culturas parece ser una perspectiva global en oposición al computacionalismo. Aboga por culturalizar las ciencias cognitivas, reconocer el carácter culturalmente situado de toda actividad de conocimiento, comprendida la actividad científica.

## **LAS NOCIONES DE TEXTOS Y DISCURSOS**

Ha ocurrido con las nociones de textos y discursos que, según el enfoque disciplinar que las determine sea filosófico, lingüístico, sociológico o psicológico, una dispersión de significados se profundiza sin mostrar aún estabilización, por lo que estas diferencias son un indicador de cómo está produciéndose el movimiento disciplinar y, fundamentalmente, la discusión epistemológica entre los campos que influyen en la transposición didáctica es decir, en la enseñanza de las lenguas.

### **LA NOCIÓN DE DISCURSO, SUS EVOLUCIONES**

De los cruces entre las ciencias del lenguaje y las ciencias del discurso en las últimas décadas del siglo XX surgieron estudios, nuevos objetos de estudio con sesgos muy diferentes, aun cuando parezcan semejantes. Observamos que la noción de discurso, por ejemplo, conlleva significados diversos y hasta opuestos, según sea el enfoque disciplinar que la determine.

Podría considerarse que el estudio de los “tipos de discursos” (variedades) y los “tipos del discurso” apuntan a una misma entidad, 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, apenas esbozada aquí, apuntada por Bronckart (2004), es un indicador de cómo está produciéndose el movimiento disciplinar y, fundamentalmente, la discusión epistemológica entre los campos.

Aunque muchos autores remiten el inicio del estudio del discurso a los trabajos que realizara Harris en 1952, ha sido Émile Benveniste (1966/1994) uno de los primeros lingüistas interesados en las investigaciones de la filosofía analítica, quien inaugurara, desde la lingüística, la visión del enunciar como poner a funcionar la lengua en un acto individual. La relación entre el locutor y la lengua es el objeto de estudio, que deviene proceso de apropiación del aparato formal de la lengua, es decir, el discurso como oposición al sistema de la lengua.

Para Maingueneau (1976/1989:13) "la aparición del análisis del discurso no es más que el síntoma de un cambio en el estatus acordado a los textos". De todos modos, releva seis empleos de la noción de discurso: sinónimo de habla saussureana, enunciado, reglas de encadenamientos de las oraciones que componen el enunciado, discurso por oposición a enunciado, enunciación que supone influencia de un hablante en un oyente, discurso por oposición a lengua; se trata de una polisemia que indica un objeto aún no delimitado en el campo de la lingüística o se trata de un objeto que se encuentra hoy en la frontera de varias disciplinas.

En la búsqueda de traspasar las fronteras de las disciplinas, desde la articulación entre la filosofía, la sociología y la psicología, el análisis de Foucault (1969/1999) distingue las formaciones discursivas, como práctica compleja que obedece a unas reglas y a unas transformaciones analizables que dejan aparecer, a través de las estructuras epistemológicas, las formaciones sociales.

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 (de Voloshinov y Vygotski), herederas de posiciones materialistas que permiten analizar la ontogénesis del pensamiento consciente 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 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. Por lo tanto, en esta dirección, los tipos de discurso se adquieren socio-discursivamente en procesos de razonamientos indisolublemente mentales y verbales y evolucionan en la medida en que van siendo transformados por la misma acción de lenguaje en el desarrollo de las personas.

#### **LA NOCIÓN DE TEXTO, EL PASAJE DEL DOMINIO DE LA LENGUA AL DEL LENGUAJE**

En una situación de cruzamientos de problemáticas teóricas se conjugan la interrelación texto/discurso, pragmática/comunicación sin una jerarquización metodológica que organice la unidad de análisis.

A fines de los 60 y comienzos de los 70, Kristeva analiza la intertextualidad

(coincidencia de sincronía y diacronía) definida como transposición de unos sistemas en otros; sus formulaciones vinculan el concepto de producción lingüística al concepto de producción de significante, "es decir todo el proceso o acto de significación entendido como una praxis específica regulada socialmente" (Rosa, 1991:119)

Como herencia de la perspectiva funcional del Círculo de Praga y el análisis de la progresión temática (Firbas, 1966, Danès, 1974), con Halliday y Hasan (1976) se introduce el dominio de estudio de gramática sistémica, la coherencia y la cohesión atribuidas al texto en sustitución de las funciones sintácticas; en esta dirección se abrieron perspectivas de análisis más allá de los límites léxico-gramaticales, con un ensanchamiento del campo de la lingüística para abordar el lenguaje en la dinámica de la comunicación.

En otra perspectiva, según Patry (1993) la gramática del texto (Van Dijk, Kummer, Petöfi y Rieser) aparece en los años 70 para poder dar cuenta de los fenómenos sintácticos que la gramática generativa norteamericana no podía explicar satisfactoriamente en la frontera proposicional, puesto que dependían del cotexto de un enunciado como por ejemplo: las frases adverbiales, los pronombres anafóricos y la ambigüedad estructural. Según este autor, la introducción del discurso como una de las grandes cuestiones contemporáneas de la lingüística, se produjo de esta manera. Pero para Ciapuscio (1994) en cambio, es en la década del 60 en Alemania donde surge la primera lingüística del texto (llamada entonces gramática del texto) que buscaba principios generales de organización textual para describirlos sistemáticamente, debido a las dificultades que presentaba metodológicamente la lingüística oracional, tanto en la vertiente estructuralista como en la generativo-transformacional. Por eso, con la unidad texto se amplía la jerarquía de las unidades del sistema lingüístico. De este modo, los análisis de la época (Harweg, 1968) se basan en el concepto de coherencia que permite evaluar como texto (o no texto) una sucesión de oraciones.

Las clasificaciones que dieron lugar a tipologías en esta segunda etapa se fundaron en la tesis de la componencialidad, es decir, las entidades lingüísticas se constituyen a partir de componentes elementales y discretos. Sandig, Grosse, Werlich, Longacre y Levinsohn, son representativos de esta etapa.

En los años 80, en autores como Gülich, Biber, Brinker, Bronckart y Bain, etc. la discusión se centró en las tipificaciones con criterios de diferente orden y varios niveles de clasificación, con la finalidad de ser empíricamente adecuadas y teóricamente explicativas.

Por otra parte, en esta década Van Dijk (1987), quien se interesa por las relaciones semánticas que no están directamente realizadas por el léxico en el discurso, introduce una segunda acepción de la noción de coherencia. Es un pasaje del nivel de análisis proposicional al nivel de análisis de los acontecimientos, formulado asimismo por Charolles (1983) como coherencia global. El modelo enfoca asimismo la coherencia local (Van Dijk y Kintsch, 1983), por lo que separa dos procesos estratégicos de la coherencia en el análisis de la performance discursiva; se refieren a estrategias de la comprensión del discurso e introducen la noción de modelo (esquema) cuya naturaleza es de carácter individual. De otro modo, la competencia

lingüística chomskyana está en la base de esta postura acerca de la elaboración textual y la cognición social.

En los 90 Adam (1991), con su enfoque dialógico de referencia bajtiniana, retoma el modelo secuencial de bases textuales de Werlich (1975). En esta concepción, el texto como estructura composicional abstracta, constituye una red jerárquica relacional, por lo que el análisis se centra, en parte, en el aspecto proposicional que busca integrar en un marco retórico.

En otra perspectiva, según Ciapuscio (op.cit), Heinemann y Viehweger (1991) formulan la necesidad de organizar las tipologías desde distintos niveles de análisis, la clasificación que ellos proponen es de carácter procedural y parte de la concepción comunicativa. Este modelo aborda empíricamente los textos como clases textuales, con alguna proximidad con la noción del género textual en el marco del interaccionismo socio-discursivo (Bronckart, 1997).

En una perspectiva cognitivista, Bernárdez (1995) desde los nuevos planteamientos de las ciencias naturales y sociales, resumidas en la "caología" busca fundamentos para la lingüística textual y las otras disciplinas lingüísticas vecinas a ella. Propone una modelización como serie de ecuaciones comprobables por medios estadísticos para calcular la complejidad de un texto. Invierte la posición epistemológica que las teorías pragmáticas atribuyen a la noción de contexto en relación con la producción textual al considerar la configuración prototípica de un texto para una configuración prototípica del contexto.

Asimismo el análisis de los tipos de discurso como organización interna de los textos fue abordado por Roulet, Fillietaz y Grobet (2001).

Por otra parte, en lo que respecta ala noción de lenguaje como acción, es en los años 50 que ocupa el centro del debate filosófico y desde allí atraviesa las teorías lingüísticas.

La corriente crítica de la concepción racional de la acción apareció en las primeras décadas del siglo, con Dewey (1925), Mead (1934) y Weber (1921), que destaca el carácter social y normativo de las acciones humanas.

Ya en la Europa de posguerra, la discusión introducida por la fenomenología (Husserl, 1900), centrada en el ser en constitución, es abordada como estructura de la acción por Merleau-Ponty (1953/1973: 255) para quien el comportamiento simbólico (humano) no es ni cosa ni conciencia, sino formas.

La influencia de Saussure en la filosofía de Merleau-Ponty parece muy directa en esta concepción dialéctica entre lo exterior y lo interior de la estructura.

Por otra parte, unos años antes, la psicología soviética se ocupaba del enfoque de la realización de la actividad como sistema de actos, considerando el acto o acción como unidad de análisis (Leontiev, 1946 en Talyzina, 1978).

Como problemática específica, la noción de acción que el filósofo británico Austin (1962) destacara en la naturaleza ejecutante del lenguaje (el hacer), fue más tarde organizada taxonómicamente como "actos de habla" por el norteamericano J. Searle (1969).

En otra perspectiva, el inicio de la pragmática como disciplina, situada a partir de Morris, en 1938, con la formulación de la tricotomía Sintaxis, Semántica y Pragmática, fue heredera de la Semiótica de Peirce.

Por eso, en función de definir el campo, aun cuando constituya una simplificación la definición que hace Parret (1980) de "lenguaje en contexto", es el elemento común del objeto de estudio de las diversas corrientes pragmáticas.

Levinson (1983), circunscribe el campo al estudio de los aspectos del sentido que corresponden a la intención comunicativa del locutor en coincidencia con lo que delimitara Grice, en 1957, como "significación no natural".

Ducrot (1984:90) define así los campos: "la pragmática general es el estudio de la acción humana, en segundo término la pragmática langagièrre o del lenguaje. En definitiva, considera que la pragmática lingüística es, a la vez, parte de la Semántica. Berrendonner (1980), situado también desde la semántica, estudia la relación entre la lengua como sistema de signos y las condiciones de uso. Se centra en el problema de la ilocución, la problemática de la relación entre el decir y el hacer a la que le pone el marco regulador institucional, como código de procedimiento comunicativo.

Los estudios de Culioli (1999), si bien basados en una lingüística frástica, ponen, no obstante, de manifiesto la fuerza del contexto en la relación enunciación-situación comunicativa, por lo que su gramática abre un camino de nuevas relaciones entre los enfoques de la enunciación y la pragmática.

Por otra parte, el estudio iniciado por Bateson, a partir de la influencia de la teoría de la información (Wiener, Shannon) de la década del 40 y continuado por el grupo de psicólogos de Palo Alto (Watzlawick, 1967/1986), indagó la interacción tal cual se da de hecho entre los seres humanos, desarrollando la teoría de la comunicación humana.

Una contribución novedosa al enfoque pragmático fue hecha por Lingüistas y filósofos rusos de principios del siglo XX (Jakubinski y Voloshinov, 1920), con posterioridad Bajtín (1952/1992), quienes sitúan la producción de enunciados típicos en cada esfera de la actividad y la comunicación humanas. Plantean la necesidad de abordar el fenómeno lingüístico a partir de comprender la naturaleza del enunciado y las características de los géneros discursivos, lo que "podría asegurar una solución correcta de este complejo problema metodológico". El planteo lo lleva a formular la noción de fronteras de los enunciados en los cambios de hablantes (sujetos discursivos) en la comunicación discursiva. Esta unidad de análisis que constituyen los enunciados para Bajtín, en su concepción del enfoque dialógico diferencia el análisis oracional (sintáctico) del análisis del enunciado como dos posibilidades metodológicas que deben relacionarse.

Hupet (1993) subraya además que para algunos funcionalistas como Givon (1979), Bates & McWhinney, (1982) y Verschueren (1987), la sintaxis no constituiría un sistema autónomo, sino un sistema derivado, en el que las formas están determinadas por las funciones que son llamadas a cumplir en el discurso. La tesis cognitiva en este caso, supone una concepción de lenguaje natural próxima a los enfoques chomskyanos, lo que señala hasta qué punto los enfoques pragmáticos produjeron cambios al abordar las relaciones lengua-lenguaje, y cómo hay muchas cuestiones abiertas en el horizonte de la disciplina.



Van definiéndose, de este modo, las relaciones entre la acción comunicativa (humana) y el instrumento (lenguaje) como objeto de estudio, lo que fue abordado desde enfoques muy diversos como la concepción de la teoría de la acción comunicativa de Habermas (1981), quien se centra en la racionalidad de las interacciones, o los enfoques de las condiciones de construcción de los hechos sociales, de Bourdieu (1980), Giddens (1984) y Touraine (1984).

Desde una perspectiva hermenéutica, Ricoeur (1986) considera la acción como un texto inscripto en un mundo histórico y narrativo, sostiene que los productos del lenguaje deben considerarse como elementos fundamentales para comprender las acciones.

El problema de la acción hasta aquí formulado tiene dos enfoques epistemológicos, por un lado, la realización de la acción en cuanto posibilidad de ser aprehendida en la misma materialidad de su accionar y, por otro, la posibilidad de ser sólo un producto de la propia interpretación. Es decir, la dimensión ontológica es una preocupación en un caso y en el otro la dimensión gnoseológica, por lo que permanecen como dos planos que no se intersectan.

Aparece como una tercera perspectiva la que busca las relaciones entre actividad/ acción en general y acción de lenguaje o accionar comunicacional (Bronckart, 1997, 2002, Bronckart & Stroumza, 2003).

## **LA DIDÁCTICA DE LAS LENGUAS Y EL APOORTE DEL INTERACCIONSIMO SOCIO-DISCURSIVO**

Dentro del panorama complejo de las ciencias del lenguaje, el enfoque del interaccionismo socio-discursivo, estudia la actividad de lenguaje en tanto actividad humana que media las otras actividades.

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 estructura los objetos de enseñanza.

En este sentido, la vigencia de la “tradición representacionalista 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.

En un enfoque materialista que apunta a analizar, en primer lugar, la ontogénesis del pensamiento consciente, los préstamos de la filosofía, la psicología y la lingüística confluyen en coincidencias epistemológicas con las tesis del interaccionismo social (de Voloshinov y Vygotski). En segundo lugar, las relecturas de las tesis saussureanas sobre la dinámica de los signos lingüísticos hacen posible articular dos campos de conocimiento en la complejidad que el objeto estudiado lo hace necesario: los pasajes entre la praxis del lenguaje y los formatos del discurso.

## **LA RELACIÓN ENTRE LO COLECTIVO Y LO INDIVIDUAL DE LA CONCIENCIA Y EL LENGUAJE**

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. La construcción colectiva e individual de la actividad de lenguaje, como dos procesos diferentes e imbricados, que estudiaran Leontiev (1983) y Luria (1995) desde la psicología, fueron también abordados desde la biología como proceso psico-social humano.

La dinámica relacional del lenguaje en el carácter de proceso autopoiético es la dirección gnoseológica y metodológica, en la que los seres vivos como máquinas autopoiéticas 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" (Maturana y Varela, 1998).

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, 2003). El lenguajear -forma verbal acuñada en castellano por Humberto Maturana (1993,1995)- como acción de lenguaje y las lenguas como herramientas necesarias para realizarla, en este giro epistemológico que propone el interaccionismo socio-discursivo ayuda a redefinir y reorientar teóricamente la problemática de las posibilidades de enseñanza de las capacidades discursivo-textuales.

Lo que propone Bronckart (2007) 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 esta dirección, los tipos de discurso, adquiridos como formatos socio-discursivos (en el orden de exponer: discurso interactivo y discurso teórico, y en el orden del contar: relato interactivo y narración) en procesos de razonamientos indisolublemente mentales y verbales, evolucionan en la medida en que van siendo transformados por la misma acción de lenguaje en el desarrollo de las personas.

Como tesis central esta línea de investigación afirma que 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 produce (considerando conjuntamente las teorías de Saussure y Habermas) formas semiotizadas que vehiculizan los conocimientos colectivos y/o 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 intertextualidad 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 (cf. Vygotski) las representaciones de que dispone todo agente humano” (Bronckart, 1997, p. 337). Por su anclaje en una epistemología monista y materialista dialéctica, este enfoque se orienta desde una visión del desarrollo psicológico (y más específicamente del desarrollo del lenguaje) que se opone radicalmente a las concepciones generativistas (en lingüística) y cognitivistas (en psicología), las cuales se caracterizan por la no intervención en los procesos formativos, dejando librados éstos a la maduración, a la vez que ignoran el carácter social, activo y comunicativo del objeto “lengua”. Para el interaccionismo socio-discursivo las mediaciones sociales y las intervenciones formativas explícitas del medio adulto (en especial las intervenciones formativas realizadas en la escuela) constituyen los factores mayores del desarrollo específicamente humano. En consecuencia, es desde la investigación de los procesos de enseñanza-aprendizaje en situación escolar que surgirán contribuciones esenciales para la elaboración de una teoría del desarrollo humano (cf. Bronckart, 1998).

El campo de la Didáctica de la lengua como espacio específico, con su objeto de estudio y desarrollos disciplinares, es relativamente nuevo, por lo que la articulación de las diferentes disciplinas de referencia de las que son tomados los contenidos (lingüísticos, psicológicos, filosóficos, biológicos, etc.) es una tarea a realizar en el plano epistemológico en función de la coherencia entre las acciones de enseñar y de aprender (Bronckart y Schneuwly, 1991; Camps, 1996; Bronckart, 2000).

Los efectos posibles de la transposición (desincretización y reificación, sustitución y dilución y, además, re-solidarización que formulara Chevallard (1998) son los indicadores referenciales de la didáctica como campo disciplinar, que deberán ser evaluados desde la teoría (vigilancia epistemológica) y la práctica (eficacia en la capacidad de lenguaje desarrollada). Estas tareas no pueden realizarse sino en equipos organizados de teóricos, didactas y enseñantes de cada nivel.

## **LAS INVESTIGACIONES ACTUALES**

Del modo como las actuaciones erróneas sobre el ecosistema natural pueden deteriorar partes importantes de la herencia genética, las actuaciones erróneas sobre el ecosistema cultural pueden deteriorar partes importantes de la herencia cultural de las funciones psíquicas superiores (Vygotsky, 1996).

La formación de las personas que se realiza de una generación a otra, a partir de la toma de decisiones conscientes o inconscientes constituye el diseño (genético-cultural según Del Río, 2002) realizado por y en la comunicación humana. El ámbito educativo escolar es el espacio formativo privilegiado en el que pueden producirse algunos cambios culturales del diseño humano socialmente planificado.

En esta perspectiva se trata de poner en juego no sólo el análisis de los contenidos de enseñanza, sino las acciones de la Didáctica de la lengua para estudiar el diseño cultural como diseño del desarrollo humano consciente; en particular y fundamentalmente en los niveles operacionales del lenguaje en la escolaridad obligatoria (Riestra 2004), las finalidades de la enseñanza de la lengua

materna necesitan rediseñarse en función de los destinatarios alumnos. Para eso se trata de indagar los operadores lingüísticos (en textos orales, textos leídos, textos escritos) de los docentes y los alumnos en las clases de lengua, en otras áreas curriculares y en la vida cotidiana (medios televisivos de comunicación).

En el Centro Regional Bariloche de la Universidad Nacional del Comahue estamos desarrollando una investigación denominada *Las consignas de enseñanza en la formación humana, su relación con el diseño cultural y el medio ambiente*, en este proyecto al enfocar los procesos formativos, necesitamos la concurrencia de varias disciplinas (lingüística, psicología, filosofía) para analizar **los mecanismos educativos** más allá del enfoque ingenieril y de los préstamos metodológicos de las denominadas ciencias cognitivas.

Tomamos como referencia teórico-metodológica del interaccionismo socio-discursivo el pasaje 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.

Asimismo en el Instituto de Formación Docente de Bariloche, en un equipo conformado con profesores de nivel terciario y de nivel primario (ex-alumnos), llevamos adelante otro proyecto de investigación sobre la misma temática: *El diseño cultural, la formación docente y la concepción de medio ambiente a través de las consignas de enseñanza*, en el que buscamos indagar acerca de los efectos de la formación docente. Es en el marco de este proyecto que nos conectamos con la investigación sobre la *Universidad de la Calle*, justamente para indagar acerca de los conocimientos adquiridos por los profesores en la acción de las prácticas escolares, fuera del ámbito académico de la formación, para poder analizar la diferencia entre ambas experiencias y tipos de conocimientos.

Es de destacar que la acción de enseñar y la reflexión sobre las propias acciones es el objeto de investigación en las tres investigaciones mencionadas. Además de considerar las acciones primeras y las acciones segundas (la mediación de lenguaje) y la relación entre ambas, podemos analizar los pasajes entre la praxis del lenguaje y los formatos de discurso. Los razonamientos indisolublemente verbales y mentales de los profesores darán cuenta de una reformulación de las propias acciones realizadas y, en esta nueva interpretación de la propia práctica de enseñar, podremos encontrar una manera en la que los mundos colectivos de la cultura (los objetos de enseñanza que les fueron transmitidos por nosotros, los profesores a los alumnos futuros formadores) son transformados por la misma acción de lenguaje, a medida que estos nuevos docentes se desarrollan como personas y son conscientes de su propia práctica.

Todas estas transacciones de la investigación transcurren en textos y discursos, por eso decimos que las acciones de lenguaje son nuestros objetos empíricos de estudio.

## **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?. Editor: Blanck, G. Buenos Aires: Almagesto.
- BENVENISTE, E (1991) Problemas de Lingüística General, Mexico, Siglo XXI.
- BERNÁRDEZ, E (1995) Teoría y epistemología del texto. Madrid: Ediciones Cátedra
- BERRENDONNER, A (1987) Elementos de pragmática lingüística. Buenos Aires, Gedisa.
- BOURDIEU, P. (1980) Le sens pratique. Paris : Minuit
- BRONCKART, J-P et STROUMZA, K (2001/2003) Les types de discours comme traces cristallisées de la action du langage. In E. Roulet & M. Burger (Eds) Les analyses de discours au défi d'un dialogue romanesque. Nancy: PUN.
- BRONCKART, J-P (1997b) Action, discours et rationalisation en Moro, C. et al. Outils et signes. Bern: Peter Lang.
- BRONCKART, J-P y SCHNEUWLY, B (1991/1996 ) La didáctica de la lengua materna, el nacimiento de una utopía indispensable, Textos, Número 9.
- BRONCKART, J-P- PLAZAOLA-GIGER, I. (1998) La transposition didactique. Histoire et perspectives d'une problématique fondatrice, Pratiques, Número 97-98
- BRONCKART, J-P (1997) Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif. Paris: Delachaux et Niestlé
- BRONCKART, J-P (2001) S'entendre pour agir et agir pour s'entendre en Raisons Educatives 4Théories de l'action et interventions formatives. Genève.
- BRONCKART, J-P (2002) Entrevista a D. Riestra. Propuestas 7, CELA, Universidad Nacional de Rosario.
- BRONCKART, J-P (2007) Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas. Buenos Aires: Miño & Dávila
- CALVET, L-J (1997) Las políticas lingüísticas. Buenos Aires: Edicial
- CAMPS, A y DOLZ, J (1996) Proyectos de Lengua entre la teoría y la práctica, Cultura y Comunicación, 2, Salamanca.
- CIAPUSCIO, G (1994) Tipos textuales. Buenos Aires: CBC

COURTINE, J-J (1981) Quelques problèmes théoriques et méthodologiques en analyse du discours, à propos du discours communiste adressé aux chrétiens.» *Langages* 62: 9-129,

CULIOLI, A (1999) *Pour une linguistique de l'énonciation*. Paris : Ophrys

CHEVALLARD, Y 1985/1998. *La transposición didáctica*, Buenos Aires, Aique.

CHOMSKY, N (1977) *Reflexiones sobre el lenguaje*. Buenos Aires: Sudamericana

CHOMSKY, N (1989) *El lenguaje y los problemas del conocimiento*. Madrid: Visor

CHOMSKY, N (1975/1991) *Lenguaje, sociedad y cognición*. México: Trillas.

DAMASIO, A (1994/2001) *El error de Descartes*. Barcelona: Crítica

DEL RÍO, P & ÁLVAREZ, A (2002) *Desarrollo, cultura y educación. La aproximación al diseño cultural*. (En prensa)

DOLZ, J (2001) *Les taches du point de vue des objets enseignés*. (texto del autor)

DUCROT, O (2001) *El decir y lo dicho*. Buenos Aires: Edicial.

DUCROT, O y TODOROV, T (1995) *Diccionario de las ciencias del lenguaje. México: Siglo XXI*

GREIMAS, AJ y COURTÉS, J (1979) *Sémiotique. Dictionnaire raisonné de la théorie du langage I*. Paris: Hachette.

HABERMAS, J (1981) *Teoría de la acción comunicativa*, Madrid, 1999: Taurus.

HALLIDAY, M.A.K. (1986) *El lenguaje como semiótica social*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.

HALLIDAY, M.A.K. & HASAN, R (1976) *Cohesion in English*, London, Longman

HUPET, M (1993) *La pragmatique en Tendances actuelles en linguistique générale*. Lausanne : Delachaux et Niestlé.

KERBRAT-ORECCHIONI, C (1997) *La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje*, Buenos Aires, Hachette.

KOZULIN, A (1994) *La psicología de Vygotski*. Madrid: Alianza.

LAVANDERA, B (1985) *Curso de Lingüística para Análisis del Discurso*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

LEONTIEV, A (1983) *El desarrollo del psiquismo*. Buenos Aires: Akal

LEONTIEV, A (1989) *Actividad, conciencia, personalidad*, cap. III, IV y V in

- CUADERNOS FHyCS-UNJu, Nro. 39: 191-206, Año 2010 \_\_\_\_\_
- GUIPPENREITER, Y El proceso de formación de la psicología marxista.; L.Vigotski A. Leontiev, A. Luria, Moscú, Editorial Progreso.
- LURIA, A (1995) Conciencia y lenguaje. Madrid: Visor.
- MAINGUENEAU, D (1989) Introducción a los métodos de análisis del discurso, Buenos Aires: Hachette.
- MATURANA, H y VARELA, F (1998) De máquinas y seres vivos. Santiago: Ed. Universitaria
- MARX, K (1844/1969) Tesis sobre Feuerbach. Buenos Aires: Caldén
- MERLEAU-PONTY, M (1976) La estructura del comportamiento. Buenos Aires: Hachette.
- MOUNIN, G (1968) Introdução à Linguística. Lisboa: Iniciativas Editoriais
- PATRY, R (1993) L'analyse du niveau discursive en linguistique: coherence et cohesion. Tendances actuelles en linguistique générale. Lausanne : Delachaux et Niestlé
- RASTIER, F; CAVAZZA, M; ABEILLÉ, A (1994) Sémantique pour l'analyse. De la linguistique à l'informatique. Paris: Masson.
- RICOEUR, P (1999) Historia y narratividad. Barcelona: Paidós
- RIESTRA, D (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>.
- ROSA, N (1991) Léxico de lingüística y semiología. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina
- SAUSSURE, F (1915/1961) Curso de Lingüística General. Buenos Aires: Losada.
- SCHNEUWLY, B (1994) Genres et types de discours: considerations psy-chologiques et ontogénétiques, en: Les interactions lecture-écriture. Actes du colloque Théodile-Crel. Bern: Peter Lang
- TALYZINA, NF (1978/1988) Una de las vías de desarrollo de la teoría soviética del aprendizaje. Lecturas de aprendizaje y enseñanza. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- VAN DIJK, T, Johnson-Laird. (1983) Mental Models. Cambridge: Cambridge University Press
- VAN DIJK, T (1987) Estructuras y funciones del discurso, México, Siglo XXI.
- VYGOTSKI, L (1934/1995) Pensamiento y lenguaje. Barcelona, México, Buenos Aires: Paidós. (trad. Pedro Tosaus Abadía)
- VYGOTSKI, L.(1934/1973) Pensamiento y lenguaje. Buenos Aires: La pléyade. (trad. María M. Rotger)

VIGOTSKI, L (1998) La genialidad y otros textos inéditos. Editor: Blanck, G. Buenos Aires: Almagesto.

VIGOTSKY, L (1996) El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Crítica

WATZLAWICK, P, HELMICK BEAVIN, J. y JACKSON, D. (1986) Teoría de la comunicación humana. Barcelona: Herder

ZAKHARTCHOUK, J-M (1987) Lecture d'énoncés et de consignes. Amiens: CDRP.

ZAKHARTCHOUK, J-M (1999) Comprendre les énoncés et les consignes. Amiens: Cahiers pédagogiques.