

La transposición didáctica en cuestión: sus alcances y sus límites en la enseñanza del español

1. La interacción y el signo. El carácter semiológico del desarrollo humano

Las dos primeras décadas del siglo XX abrieron las puertas a nuevos objetos de conocimiento. Podemos decir que la acumulación producida durante el llamado positivismo del siglo XIX tuvo un efecto formativo para que algunas personas realizaran síntesis muy importantes, en las que hoy, cien años después, podemos encontrar relaciones conceptuales potentes, además de evaluar cómo esos conocimientos nuevos fueron transformándose durante el siglo XX, algunos desvirtuándose, al ser reducidos o simplificados.

El concepto de *signo lingüístico* saussureano es un concepto revolucionario que, pese a su efecto expansivo en las ramas de las ciencias del lenguaje posteriores, quedó estratificado en un aleatorio *Curso de lingüística general*, que formó docentes investigadores en una concepción reduccionista que, en muchos casos, continúa su reproducción formal en nuestras universidades.

No obstante, hubo estudiosos de Saussure, como De Mauro (2005) y el mismo Coseriu (1986, 1987) que durante cincuenta años continuaron indagando los conceptos y los mecanismos de lenguaje descubiertos por el ginebrino. Pero fue recién a comienzos de este siglo, con los descubrimientos de los textos manuscritos de Saussure en su propia casa de Ginebra en 1996, que tuvimos la posibilidad de acceder a los textos originales del lingüista (*Escritos de Lingüística General*, 2002 en francés, 2004 en español) y hoy se multiplican los estudios semiológicos de Bouquet, Engler, De Mauro, Rastier, Bronckart, etc. sobre esos textos disponibles en la Biblioteca Pública Universitaria (FPBU) de Ginebra.

El concepto de signo lingüístico saussureano fue retomado en la década del 20 por dos rusos geniales: Vygotski y Voloshinov; el primero lo incorporará desde la dimensión psíquica, mientras que el segundo lo abordará desde la dimensión filosófica y sociológica del lenguaje. Es así como para Vygotski el signo lingüístico se convierte en el instrumento mediante el que se hace posible la interacción humana, es decir, la relación interpsíquica formadora de la función psíquica superior (intrapsíquica), que es el lenguaje verbal¹.

Para Voloshinov el signo lingüístico siempre se transmite ideológicamente a través de enunciados concretos, incorporando el concepto de proceso semiótico simultáneo, colectivo e individual, que también introdujera Saussure respecto de la lengua.

¹ Ver en *Saussure, Vygotski y Voloshinov revisitados. Estudios históricos y epistemológicos*. Buenos Aires, Miño & Dávila y en Riestra, Dora. Saussure, Vygotskij and Volosinov: the linguistic sign as an epistemological issue. *Language and Language Behavior*. The Linguistic Society of St Petersburg. 2014 vol.14 n°.p140 - 147. issn 1560-2974.

Los autores rusos incorporan la complejidad del signo lingüístico saussureano, ya que, según reiterara el ginebrino en varias oportunidades, la Psicología debía estudiar el aspecto fonético de la materialidad del signo, que no alcanzaba a aprehenderse con una simple descripción lingüística de la indisociabilidad significado-significante. De este modo, la observación de la dimensión de la lengua como construcción colectiva y la dimensión individual del uso (habla) que releva Saussure, fue retomada por Voloshinov al estudiar la generación del enunciado como acción individual y el carácter de la conciencia colectiva como espacio semiológico (interindividual).

Son estos conceptos delimitados sucintamente los que tendrán interés para nuestro abordaje y revisión de la enseñanza de las lenguas.

Nos basamos en la inversión epistemológica que formulara Bronckart a partir de 1985 en la publicación de la UNESCO, quien apoyándose en los conceptos de Vygotski y Voloshinov precisó la noción didáctica de texto como “toda unidad de producción verbal que vehiculiza un mensaje lingüísticamente organizado y que tiende a producir en su destinatario un efecto de coherencia” (Bronckart, 1997/2004:48). A partir de los conceptos de *actividad de lenguaje* y *género de texto*, el *texto* es definido por Bronckart como unidad comunicativa, no como unidad lingüística, por lo tanto, ¿en qué consiste la inversión epistemológica? en que no estamos ante un objeto de estudio lingüístico, sino ante un objeto de estudio que es la *comunicación como interacción humana*.

Las hipótesis de Saussure, Vygotski y Voloshinov continúan vigentes en las Ciencias del Lenguaje debido a que los tres contemporáneos de principios del siglo XX confluyen en el objeto de estudio: el signo. Saussure, como lingüista, en realidad él diría semiólogo, ya que propuso la Semiología como disciplina; Voloshinov se situó como filósofo y sociólogo, inaugurando un campo en los estudios del lenguaje y Vygotski, el psicólogo que cuestionaba el papel histórico de la Psicología. Podemos decir que el suizo y los dos rusos conforman un grupo teórico respecto del concepto de signo y lenguaje humano (Riestra, 2014). Quizás el grupo teórico no haya sido históricamente posible como sí logramos hoy reconstruirlo y conformarlo epistemológicamente. Al rastrear en las lecturas de los textos originales de los tres autores el carácter del signo lingüístico como entidad y su contextualización del sentido atribuido, encontramos coincidencias epistemológicas, las que apenas esbozaremos aquí.

La época pos-revolucionaria de la década del 20 al 30 en la Rusia soviética parece haber puesto en juego la posibilidad de imaginar relaciones múltiples y dinámicas en la perspectiva teórico-metodológica del materialismo dialéctico. De este modo, las relaciones entre lo colectivo y lo individual como aspectos simultáneos del conocer y significar son un aporte novedoso que encontramos expresado en las investigaciones de Vygotski y Voloshinov y de muchas maneras insinuado en los textos de Saussure.

La “época”, el “aire del tiempo” o el “ambiente social”, como lo define Voloshinov, es un punto de enfoque interesante para considerar la noción de signo en una situación de crisis de las ciencias humanas, como señala Bota (2010):

“Desde un enfoque materialista monista, tanto Voloshinov como Vygotski apuntaron a poner en práctica una metodología general a partir del análisis de las concretizaciones de la

«psicología del cuerpo social» que constituyen los enunciados o interacciones verbales, es decir, se propusieron desmontar *el estatuto ontológico material del pensamiento consciente humano*”.

La estructura social de la personalidad está dada para Vygotski (2007, 1929/1986) en las relaciones internalizadas del orden social transferidas a la persona individual mediante el signo como instrumento.

Voloshinov (1929/2009, 2010) dirá que las conciencias individuales están ligadas entre sí por los signos, que sólo aparecen en la interacción, es lo que él llama la “cadena ideológica”, por lo que “la conciencia no puede realizarse sino es en el material de la encarnación semiótica”.

Estas hipótesis de comienzos del siglo XX respecto del conocimiento del lenguaje humano, realizadas desde diversos enfoques disciplinares continúan vigentes en este siglo y aún está pendiente la delimitación disciplinar de los campos de la Lingüística, la Psicología y la Filosofía frente a un mismo objeto de estudio, el lenguaje, lo que se nos presenta como problema metodológico y, a la vez, un desafío de articulación interdisciplinaria necesaria de la Didáctica de las lenguas y las literaturas (Riestra, 2010).

Las posiciones que sostienen autores como Bronckart (2007), y Bota (ob cit), así como el aporte de las nuevas traducciones (Sériot, 2008; Tylkowski, 2010) nos permitieron ajustar el sentido de los términos lenguaje, lengua y enunciado en ruso.

Respecto de los manuscritos de Saussure, encontrados en 1996, publicados en 2002, por Simon Bouquet y Rudolf Engler permiten comprender su concepción de las lenguas como fenómenos íntegramente socio-históricos en movimiento incesante. Por lo tanto, la complejidad en la diferenciación entre las nociones de lenguaje, lengua y habla (langage, langue y parole) se redefine y puede reinterpretarse; asimismo el carácter de lengua se postula como externa e interna, entidad colectiva e individual, a la vez.

Si bien el aporte saussureano acerca de las lenguas como construcciones históricas en movimiento no pudo ser notado por Voloshinov -ya que en las traducciones del *Curso de Lingüística General* se entendía un concepto binario, estático de signo, no el que hoy podemos recuperar con los manuscritos-, casi un siglo después, es posible entender las proximidades de estas concepciones teóricas fundantes para la Ciencias del lenguaje y para las Ciencias humanas y sociales en general.

Hay que considerar que la comunicación social y el carácter ideológico de la comunicación, a que apunta Voloshinov con tanta antecendencia, recién fue objeto de estudio veinte años después, en los años 50 del siglo pasado, cuando se introdujo como campo específico de las ciencias sociales.

El problema que persiste es delimitar la entidad de la relación entre el lenguaje y las lenguas y la metodología de estudio desde una perspectiva plurilingüista. Desde nuestra posición esto conduce, necesariamente, al signo lingüístico como el eje conceptual. Nos referimos a que es desde el signo que podemos abordar, en una perspectiva socio-histórica, las relaciones entre el lenguaje como capacidad de comunicación humana que se desarrolla mediante las lenguas como herramientas semióticas.

Las tesis que indagamos acerca de las relaciones internalizadas del orden social transferidas a la persona individual mediante el signo como

instrumento, tanto en Vygotski (1929/1986, 2007) como en Voloshinov (2009, 2010/ 1929), sostienen la afirmación de que las conciencias individuales están ligadas entre sí por los signos y que éstos sólo aparecen en la interacción como “cadena ideológica”.

El marco teórico del Interaccionismo Socio-discursivo (Bronckart, 1997, 2007, 2013) continúa en la misma dirección programática buscando desentrañar el estatuto ontológico material del pensamiento consciente humano. El programa de investigación propone enfocar el papel de los signos en los textos y su articulación en los géneros textuales (de actuación verbal o de la palabra) en un análisis descendente, como continuación del estudio del *desarrollo humano* iniciado por Vygotski. La solidaridad conceptual entre la concepción de signo lingüístico de Saussure, y la noción de género de la palabra de Volóshinov y su relación con los enunciados concretos (textos) conforman la perspectiva teórica mayor de este enfoque que, como señalamos, se sitúa en el campo de las Ciencias del lenguaje.

El programa «descendente» toma en cuenta, en primer lugar, las formas de organización colectiva de toda la comunidad humana, luego, los tipos de comunicación social posibilitados por esta organización; a continuación la interacción verbal dentro de sus propiedades concretas y, por último, los enunciados verbales organizados en textos (cf. Bronckart, obs cit).

En nuestras investigaciones actuales, enmarcadas en la didáctica de las lenguas, en particular en la didáctica del español como lengua primera, más allá de lo provisorio de todo posicionamiento teórico e histórico, las articulaciones conceptuales respecto del signo lingüístico y la constitución de la conciencia humana nos permiten abrir un espacio de conocimiento de los efectos del trabajo docente en clase acerca de cómo y qué conocimiento específico transmitimos en las prácticas de la profesión. Nos interesa entender mejor cómo enseñamos a razonar en la gramática de la lengua.

2. El papel de la semiosis en el desarrollo humano

Para Saussure (ELG, 2004) la Semiología comprende a la vez la *lingüística de la lengua* (sintaxis, sinonimia, lexicología) y la *lingüística de la palabra* (retórica y estilística). Esta lingüística dual se organiza en dos principios: la *inseparabilidad* y la *semiotividad* del signo; se trata de una posición que nos ofrece fundamentos semióticos para un enfoque coherente en la enseñanza de las lenguas.

Según sostiene Bouquet (2014) la articulación hermenéutica del lenguaje es complementaria del principio composicional de la triple articulación de la lengua, en este sentido afirma:

Toda secuencia de lenguaje interpretada puede ser analizada como la determinación de valores de sus signos de lengua o *signos locales* (fonemas, morfemas, posiciones sintácticas) por un(os) valor(es) del signo del habla o *signo global* al que puede asimilarse esta secuencia.

De acuerdo con este enfoque teórico, los conceptos saussureanos de *diferencia y negatividad* del signo son una base interesante para transponer didácticamente el concepto de sentido del texto. En lo que respecta al problema didáctico en sí, debería formularse desde las diferencias de sentidos (el *signo global* del texto) y de la gramaticalidad (los *signos locales*).

La relación didáctica entre sentido y gramática es una relación entre dos órdenes que constituyen el lenguaje, ya que en una única empiria (texto) discriminamos el *sentido* en el plano de la actividad textual y la *gramaticalidad* en el plano lingüístico. Esta doble entidad del objeto de estudio implica una descontextualización necesaria en el objeto de enseñanza, cuyas consecuencias didácticas son las que indagamos en nuestras investigaciones actuales (el pasaje del sentido a la forma).

Si, en un primer momento, los profesores partimos del sentido de un texto (signo global), buscaremos semánticamente las relaciones entre las palabras, cuyos significados aporten en la comprensión; posteriormente enfocaremos las relaciones sintácticas y morfológicas (signo local) que colaboren con ese sentido global enunciado. En un tercer momento mostraremos el signo localmente situado en la construcción morfo-sintáctica y la atención se pondrá en la técnica de la lengua, cómo se construye el valor en esa oposición y presencia/ausencia de léxico y forma sintagmática. Son dos explicaciones necesarias frente a dos objetos de enseñanza. La dirección global-local no es indiferente, es la dirección necesaria de construcción del sentido:

Si el “significado” de la palabra es el reflejo objetivo del sistema de enlaces y relaciones, el “sentido” es la aportación de los aspectos subjetivos del significado, en correspondencia con el momento y la situación dados.” (Vygotski apud Luria, 2000: 49).

La dirección inversa es la que cuestionamos desde este enfoque teórico de la inseparabilidad y la semiótica del signo lingüístico. Nos basamos en Vygotski y su posición sobre la influencia de los sentidos, retomada por Luria, frente al hecho de comprender (semiosis) como una acción de análisis a través de la síntesis, de la elaboración de núcleos semánticos en la actividad de lectura. Esta acción semiológica es lo que debemos investigar más los profesores para elaborar nuestras propuestas didácticas de enseñanza de las lenguas en un trayecto que definimos en la dirección *Uso-Sentido-Forma*.

3. Semiosis e indeterminación semántica (la creatividad del código semiológico)

Si bien en la segunda mitad del siglo pasado, con el auge de las teorías chomskianas, los aportes saussureanos respecto del signo lingüístico pasaron a un segundo plano en la formación de profesores, en algunos puntos podrían haberse encontrado complementariedades teóricas entre estas dos posturas contradictorias.

Para De Mauro (1986: 57)

“la creatividad de la que habló Croce se coloca en el ámbito de lo que Saussure llamaba parole. La creatividad regular sobre la que insiste Chomsky precede al funcionamiento de combinatorias y cálculos con número infinito de signos y, entre los otros, al funcionamiento de lo que Saussure llamaba “mecanismo de lengua”.

Pero, además, hay otra creatividad, que el mismo De Mauro identifica como humboldtiana y es “la que puede ponerse fuera de las reglas establecidas, cambiar los datos del problema para resolverlo”, que puede saltar de una lengua a otra y está próxima de la creatividad de

los lógicos y matemáticos que se ocupan de la *calculabilidad*. Esta creatividad sería una propiedad de los sistemas o *códigos semiológicos*. Sostiene el mismo De Mauro (2005) que las capacidades de *repetir, de crear transformando y de crear combinando* son tres factores cooperativos que poseemos los seres humanos: usamos la palabra, dominamos la propia lengua y podemos hacerlo con otras. Según el lingüista italiano, si bien se articulan dos tipos de creatividades, la inventiva (que exaltara Croce) y la regulada (exaltada por Chomsky), sin la imitación y la repetición, sería imposible la invención. Por lo tanto, el lenguaje actuando con los signos de las lenguas, la propia u otras, sería un proceso de *imitación, invención y cálculo*. Dicho de otro modo, este proceso de crear combinando o inventar calculando en el lenguaje depende, necesariamente, de la materialidad del signo para realizarse.

En la enseñanza de las lenguas se trata de ensayar los recorridos del sentido a la forma (sintáctica, morfológica,) inventar calculando o de la forma al sentido, creando nuevas formas (lexicales) en la combinación. Es decir, la enseñanza del código semiológico no puede evitar la indeterminación semántica de las lenguas, como principio que supera la concepción de la lengua como norma, porque implica la creatividad como principio constitutivo. El aporte de De Mauro (2003) como profesor de lengua italiana se basó en la necesidad de aumentar el léxico de su idioma (“dar el uso de la palabra a todos”).

Es muy significativa la proximidad de este autor con Coseriu, ya que ambos abordaron el estudio de la semántica relacionado con la creatividad, aspecto aún poco discutido dentro de los paradigmas lingüísticos.

Para Coseriu, el lenguaje, como *actividad de hablar*, independientemente de las lenguas, es un universal genérico².

Hablar es *la actividad libre*, manifestación de *la libertad creadora*, compromiso *libremente* consentido. Por eso la creatividad y la alteridad, es decir, el hecho de hablar con otro son, para él, los dos universales del lenguaje (Conferencia del Congreso SPEU, 1994).

Ese hablar con otro es lo que nosotros denominamos interacción desde la perspectiva psicológica vygotskiana -adoptada por Bronckart en tanto sustento epistemológico de la enseñanza de las lenguas. Este hablar con otro es el eje conceptual del desarrollo humano; es una coincidencia clave con la posición coseriana, puesto que la dialogicidad del lenguaje está incluida en las definiciones del rumano, pese a no mencionar el concepto de diálogo.

Desde nuestra posición en lo que se refiere al diálogo, el autor referencial es, sin dudas, Volóshinov (ob cit), con sus definiciones respecto del concepto de género, que produjeron una revolución en las ciencias sociales (aunque

² Desde el punto de vista del plano semiótico distingue universales *semánticos* (concernientes al contenido, tanto léxico como gramatical), *materiales* (concernientes a los procedimientos de expresión) y *conectivos* (concernientes a la relación entre los dos planos). En principio en las lenguas hay heterogeneidad de los procedimientos materiales con respecto a las funciones semánticas y heterogeneidad de las funciones semánticas con respecto a los procedimientos materiales: funciones análogas pueden expresarse por procedimientos distintos y el mismo tipo de procedimientos puede expresar distintas funciones. De aquí, precisamente, el interés de la investigación de universales conectivos, es decir, de eventuales conexiones constantes entre ciertas funciones y ciertos tipos de procedimientos materiales (Coseriu, 1987:169).

injustamente se le haya atribuido a Bajtin en los años 70 el aporte teórico realizado en 1929 por Volóshinov). Para este autor, las conciencias individuales, ligadas entre sí por los signos, sólo aparecen en la interacción verbal, por lo que la conciencia que es a la vez individual y colectiva, funciona en una "cadena ideológica", realizándose en el material de la *encarnación semiótica*. En realidad, Voloshinov se refiere a los enunciados concretos, ya que es allí donde los signos se realizan o, dicho de otro modo, se produce la semiotización como interacción verbal en una determinada actividad. De aquí surge el concepto de género, que es la enunciación producida en una situación de comunicación en una actividad.

Es en base al concepto de *género de la palabra* Voloshinov que Bronckart (2008) sostiene que son los textos o enunciados, productos de la actividad verbal, los *géneros textuales*, que comentan las actividades no verbales; por lo tanto, el origen de la generación textual-discursiva surge en la necesidad de la comunicación entre los humanos. Estos *géneros de la palabra* o *géneros textuales* (no géneros discursivos, como se tradujo equívocamente del ruso, puesto que no existe el término ni el concepto en esa lengua), al surgir en la interacción verbal, se adoptan socialmente y se adaptan en cada situación comunicativa concreta.

Frente a la transposición didáctica se impone una decisión epistemológica previamente señalada: la *concepción semiológica* de la lengua.

El género como objeto de enseñanza no proviene de la lingüística, sino de la comunicación semiológica. Por lo tanto, las decisiones didácticas de la transposición de los géneros como objetos de conocimiento para el aula no pueden ser los esquemas descriptivos de una tipología textual, se trata de enseñar un hacer en situación. Dicho esto de otro modo: un género se enseña desde el hacer textual, que es histórico y cultural, no puede enseñarse desde la descripción de formas y de regularidades abstractas.

Nosotros, como profesores, elegimos ciertos géneros en la escuela, pues podemos transmitir solamente algunos, por lo que se nos presenta una decisión didáctica importante: ¿elegimos géneros académicos o elegimos géneros literarios? Si elegimos ambos, ¿cuál es el criterio de selección? ¿cuál es el modelo de texto que presentamos? ¿cómo proponemos la adaptación del género (la actuación verbal de los alumnos, ya sea oral o escrita), éstos y más interrogantes son necesarios en el proceso de transposición didáctica en las aulas de nivel primario y secundario.

4. La actividad de lenguaje y las lenguas

Si partimos de las acciones de lenguaje -los textos- para enseñar una lengua ¿cuál es nuestro objeto de enseñanza? ¿es enseñar los tipos de discurso que contienen los textos? ¿es enseñar gramática como disciplina autónoma o cómo hacer el pasaje de lo textual a lo discursivo?

Estas preguntas apuntan a decisiones epistemológicas de la transposición didáctica que tenemos que abordar, en forma explícita o, de otro modo lo hacemos implícitamente sin reflexionar respecto del metalenguaje.

En lo que respecta a las concepciones y tareas de la gramática, encontramos en las propuestas de De Mauro y Coseriu enfoques coincidentes que pueden orientarnos.

Coseriu (1986:282) sostiene que desde los tres niveles del lenguaje que denomina el hablar en general, la lengua y el discurso o texto con respecto a la gramática deben diferenciarse:

“*gramática general* (no gramática universal - de todas las lenguas, que es imposible y absurda, sino teoría gramatical: forma de la gramática cuyo cometido es el de definir las categorías verbales-“partes de la oración”- y las categorías, funciones y procedimientos gramaticales), *gramática descriptiva* (de tal o cual lengua en particular) y *análisis gramatical* (de un texto determinado)”.

En este sentido, la enseñanza de la gramática a nivel escolar debería basarse en la gramática descriptiva y en el análisis gramatical. Es decir, lo que el mismo Coseriu denomina lengua funcional es la lengua que se enseña gramaticalmente en la escuela, «la lengua inmediatamente realizada en los discursos (o textos)» p.310, que a la vez no es deducible del hablar de un solo individuo. Aquí Coseriu señala que hay *muchas lenguas funcionales en una lengua histórica*.

Esta concepción plurilingüe guarda proximidad con la *indeterminación del significado en los signos* planteada por De Mauro (2005) para quien, junto a la metalingüística reflexiva (citamos las palabras dichas o que vamos a decir, las comentamos, aclaramos el significado y la forma) se da simultáneamente la *autonimia* necesaria de las lenguas.

Para este autor la primera tarea de la gramática es la explicitación de la relación entre el enunciado que realiza el signo y la situación de realización. Atiende a los pronombres personales y demostrativos, las deíxis; es decir aborda la posición enunciativa y la relación con la situación externa, lo que nosotros llamamos el *uso*; la segunda tarea atiende a los mecanismos cohesivos o cohesión de las partes, es decir los morfos (monemas) que componen el signo (plural, singular u otras valencias sintáctico-gramaticales de un morfo lexical), que se corresponde con los mecanismos de textualización o lo que llamamos didácticamente el *sentido*, que consiste en la eficacia de la redundancia como límite y libertad a la vez, asegura la cohesión de las palabras, básicamente la conexión que permite la concordancia. La tercera tarea es la de dividir en clases de palabras, partes del discurso, la *forma* de los textos, en una acepción genérica, otra aparente limitación que orienta y facilita la comprensión.

De lo anterior se desprende que las transiciones entre nociones textuales-discursivas y nociones gramaticales necesitan reformularse desde la acción formativa del profesor para lograr un conocimiento eficaz del propio código semiológico en la lengua materna, en nuestro caso, el idioma español.

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 las investigaciones realizadas de las prácticas formativas, tanto de nivel primario como de secundario, observamos 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.

El enfoque de la transición entre texto y discurso en la enseñanza implica discriminar en el *mecanismo de lenguaje*, tanto los *mecanismos de posición enunciativa* como los *mecanismos de textualización*, 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, que funcionan a modo de hojaldre de planificación textual, según el análisis de Bronckart (1997) se producen las siguientes operaciones psico-lenguajeras (verbales):

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

Son tres niveles de realización simultánea que debemos separar en el análisis, ya que el pasaje del espacio *praxeológico* (el producir un texto) con sus razonamientos prácticos implicados en el espacio *discursivo*, como problema lógico (proposicional) y gramatical (morfológico y sintagmático), debe presentarse de otro modo, como reflexión *entre lo dialogal* (hablar con otro) *y lo monologal* (la reflexión sobre la indeterminación de los significados y las posibilidades del código semiológico para ampliar el significado con sus morfos lexicales y sintácticos).

Puede decirse que el espacio *dialógico-textual* se impone desde el *género textual* en la planificación global y desde los *tipos de discurso* (esquemas de razonamientos operacionalizados) en la planificación local .

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

Bronckart (2008) 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 (2008: 86).

5. Lengua colectiva externa normada/ lengua individual interna creativa. El papel de la norma.

Frente al fenómeno del lenguaje, que Saussure define como “*multiforme y heteróclito*”, la complejidad del objeto coloca a las lenguas como fenómenos íntegramente socio-históricos en *movimiento incesante*, las mismas muestran la relación entre lo externo y lo interno en el lenguaje humano, las dos dimensiones simultáneas que operan en esa relación externa-interna, colectiva-individual en la linealidad del tiempo. La diferencia entre lengua-habla (langue-parole) introduce esta simultaneidad de objeto de estudio. Bronckart (2008, 2013) retoma los conceptos de Saussure (ELG, 2004) de *lengua externa-lengua interna/lengua normada-lengua individual*; este marco referencial para las investigaciones nos permite observar las transformaciones que se producen en las capacidades textuales-discursivas de los alumnos, a la vez que nos ofrece una perspectiva para didactizar las nociones gramaticales.

Desde el concepto de lengua interna-lengua externa la reflexión sobre los cuatro tipos de discurso (formatos psico-lenguajeros o psico-verbales) se vuelve instrumental, debido a que estos cuatro formatos funcionan en los textos si los analizamos desde la perspectiva de la lengua interna; es decir, los formatos tienen regularidades formales que adquirimos individualmente en la interacción verbal y es, por lo tanto, una primera posibilidad de autorreflexión lingüística desde el uso y el sentido del texto para percibir la forma gramatical (tiempos verbales, pronombres).

Los tipos de discurso nos permiten la recuperación de la enseñanza del *razonar desde la acción del lenguaje*. Esta transición entre texto y discurso en la enseñanza implica *discriminar e integrar* en el razonamiento la reflexión metalingüística desde las prácticas formativas, tanto de nivel primario como de secundario.

Para desarrollar la articulación y la reflexión sobre el proceso dinámico de los signos en las lenguas concretas, el juego entre la lengua externa y la lengua interna en la enseñanza consiste en incluir el movimiento de la morfosintaxis en un trayecto didáctico.

Así como las capacidades de lenguaje de la imitación y la invención que menciona De Mauro (2003) estarían operacionalizadas como lógicas praxeológicas desde la infancia, no ocurre lo mismo con la capacidad de crear combinando, que se organiza, necesariamente, razonando en la lógica gramatical de una lengua materna, en primer lugar.

En otra perspectiva, aunque en una dirección semejante, Ducard (2004), a partir de los conceptos de enunciados de Culioli, propone 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, si bien concordamos con atender a los dos planos, en la metodología didáctica nos parece que debe invertirse el orden, ya que la linealidad sintagmática puede observarse a posteriori de la reflexión en el plano enunciativo. Es decir, el trayecto uso-sentido-forma, una metodología que proponemos, en el marco del Interaccionismo socio-discursivo, se orienta y organiza de la manera siguiente:

a) desde los mecanismos de posición enunciativa (*uso*) a la infraestructura (*forma*) y

b) desde los mecanismos de textualización (*sentido*) a la infraestructura (*forma*).

El trayecto parte desde el texto para llegar a la descontextualización reflexiva de la morfosintaxis y es imprescindible retornar al sentido del texto para introducir el carácter reflexivo del lenguaje, intercalando los niveles en una síntesis comprensiva.

Como trayecto didáctico consiste en mostrar el movimiento saliendo de la posición enunciativa del texto para entrar en el reconocimiento de las formas gramaticales utilizadas (tiempos y modos de los verbos, pronombres). En la práctica se trata de proponer sustituciones a partir de las flexiones verbales para instalar la reflexión sobre las funciones, que es lo que permite percibir y definir después las categorías sintácticas. Es un proceso inductivo para mostrar a los alumnos la acción de lenguaje realizada en el texto. Es importante considerar aquí las diferentes operacionalizaciones existentes entre los alumnos, por lo que la norma puede aparecer como referencia ocasional. El sentido siempre es la guía para razonar –en las salidas y los retornos a la textualización– la construcción morfosintáctica realizada.

5.1. Sistemas de razonamientos y construcción de la conciencia

El carácter disjunto del *hacer* del lenguaje, por una parte y del *seleccionar/combinar* de la lengua, por otra, nos plantea la necesidad de integrar ambas lógicas en la enseñanza. Debemos proponer e instalar un trabajo consciente y planificado de transiciones entre texto y discurso para instalar la noción de un movimiento en la relación lenguaje-lengua, relación que aún está muy poco visualizada en la práctica escolar. La Lengua externa es el objeto de enseñanza que se imparte, por lo general, de manera prescriptiva. No es habitual partir de la selección y la combinación, que implican el crear transformando y combinando, lo que podría proponerse sistematizadamente en los razonamientos discursivos. Podemos decir, apoyándonos en las observaciones de 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, como señala el autor ruso, no es este el único sistema de razonamientos. Los tipos de discurso como procesos, indisociablemente mentales y verbales, son caracterizados por Bronckart & Stroumza (2001) 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*”.

Estos formatos psico-textuales o tipos de discurso se conforman en el encabalgamiento entre enunciado y proposición, donde los razonamientos que manipulan estructuras temporales y situaciones respecto de las mismas, según la posición enunciativa asumida, determinan cuatro formatos discursivos que Bronckart denominó: *relato interactivo, discurso interactivo, narración y discurso teórico*.

A modo de ejemplo, el conocimiento de las condiciones de distribución de las voces es 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 que los alumnos, como autores de textos logren ubicarse en las diferentes posiciones sociales posibles al producir un enunciado. Según el tipo de discurso que la situación comunicativa movilice, podrán 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 gramaticalmente los razonamientos, para situarlos discursivamente en el orden del *contar o del exponer, autónomos o implicados*, de los llamados *mundos discursivos* por Bronckart (1997, 2013).

De este modo, las acciones de lenguaje, al ser interiorizadas y apropiadas, formarán *las operaciones mentales*, según la teoría de la actividad formulada por Leontiev (1983); de aquí puede verse que es necesario confrontar las operaciones psico-textuales (verbales) con las nociones gramaticales, para que los conceptos que explican unas relaciones lingüísticas, una vez estabilizados, permitan analizar las formas de los razonamientos como pasajes de un plano a otro (del *uso* a la *forma* y del *sentido* a la *forma*).

En definitiva, se trata de organizar un sistema de razonamientos para que la actividad de enseñanza de la gramática no se vuelva explicación casual y tampoco caiga en un formalismo fosilizado. El razonamiento autorreflexivo de la lengua tiene la finalidad de reformular las acciones de lenguaje para que las operacionalizaciones de las mismas logren autorrevisarse, puedan corregirse, es decir, hacerse conscientes en su construcción lexical-morfo-sintáctica.

Las posibilidades de relaciones que ofrece el sistema de la lengua nos abre un panorama amplio sobre el que podemos decidir con diferentes entradas, de acuerdo con los géneros y los textos específicos que sean objeto de enseñanza:

Relaciones entre proposiciones y oraciones (lógica/sintaxis).

Relaciones entre proposiciones (lógicas); con los razonamientos de inducción, de deducción y de abducción.

Relaciones entre oraciones (sintácticas);

Relaciones intraoracionales, (morfos que componen el signo);
valencias sintáctico-gramaticales de morfos lexicales, con los razonamientos acerca de la cohesión nominal y verbal.

Si la lógica como disciplina estudia los razonamientos sin tomar en cuenta sus contenidos, en la didáctica de la lengua necesitamos articular desde el sentido los contenidos gramaticales y lógicos para lograr la descontextualización de los mecanismos enunciativos y los mecanismos de textualización y entender su construcción gramatical subyacente. Desde la práctica, es esta una tarea profesional muy delicada: *enseñar a razonar para percibir y comprender con mayor profundidad la gramática de la propia lengua*. 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.

Bronckart (2001b) propone trabajar la enseñanza de la gramática en dos fases. En una primera fase se trata de actividades de estructuración, observación y reflexión como continuidad de la expresión; en una segunda fase, las actividades de codificación deberán separarse claramente. Para esto propone la constitución de un corpus, es decir un conjunto de frases que, en la medida de lo posible, serán extraídas de documentos o de textos utilizados en las actividades de expresión.

Es un proceso de triple selección: 1) frases estándar, 2) frases retenidas, 3) frases separadas o destacadas.

Los ejemplos deben estar inscriptos en un procedimiento inductivo: observar, comparar, identificar regularidades y después, eventualmente codificarlos en nociones o reglas.

En síntesis, de todas estas revisiones concluimos que lo normativo y lo sistémico de la lengua pueden mostrarse como regularidades a través de frases seleccionadas, pero conscientes de la *indeterminación semántica permanente*, de donde nace la continua oscilación y diversificación del sentido, que establece la coexistencia de regularidad e invención, de análisis y síntesis. Esta es la perspectiva a la que arribamos de la tarea de una didáctica de las lenguas posible.

6. Conclusión

La *indeterminación semántica constitutiva de todas las lenguas*, según De Mauro sería un universal lingüístico, que funciona como la matriz de la *ampliabilidad semántica de las palabras por necesidad comunicativa*.

En consecuencia, como hemos sostenido: “el pasaje necesario entre el orden de la textualización y el orden de la gramaticalidad consistiría en un entrar y salir del sentido a la forma y del uso a la forma en el reconocimiento metalingüístico” (Riestra, 2014). El punto de partida es necesariamente semántico para alcanzar después, en la formación metalingüística, lo sistémico de la lengua, como un aspecto diferenciado de lo normativo.

Lo normativo debería trabajarse, necesariamente, con planificaciones organizadas a partir del uso comunicativo con corpus seleccionados para tal fin. De este modo pueden superarse los efectos desestabilizadores y

negativos o confusionistas del conocimiento gramatical escolar, que hoy no conduce a la autorreflexividad, producto del espontaneísmo en la enseñanza casual y prescriptiva de gramática.

Según De Mauro, La metalingüística reflexiva (que consiste en citar las palabras dichas o que vamos a decir, comentarlas, aclarar el significado y la forma) se da simultáneamente con la autonomía necesaria de las lenguas.

Asimismo, la reflexión en los *formatos psico-verbales* o *psico-textuales* que Bronckart denomina tipos de discurso estaría didácticamente en el mismo plano de reflexión.

Por otra parte, la doble esencia del lenguaje de Saussure nos lleva a asumir la contradicción entre dos tipos de razonamientos que, desde el conocimiento gramatical necesitamos transitar didácticamente para transmitir a los alumnos: el razonamiento praxeológico y el razonamiento epistémico. La articulación de la *lengua interna* (como la invención de la inteligencia creativa) con la *lengua externa* normada (como reglas de la inteligencia combinatoria).

En síntesis, como profesores de lenguas necesitamos planificar las explicaciones gramaticales a partir de relaciones de sentido y forma de los textos, en una dirección descendente de lo global a lo local, sin desatender a la situación contextual de la producción; estas relaciones podrían presentarse como *posibilidades semióticas* realizadas con sustituciones léxicas y morfo-sintácticas. De este modo, la normativa ocuparía otro lugar frente a la sistematización teórica con la que debe dotarse a los alumnos para que dominen la autorreflexión a la que se refería Coseriu, como inherente a todo saber idiomático. Se trata de enseñar a desarrollar y dominar la propia lengua interna.

Bibliografía

Bota, C. & Bronckart, J.-P. (2010). Voloshinov y Bajtin: dos enfoques radicalmente opuestos de los géneros de texto y de su carácter en *Saussure, Vigotski y Volóshinov revisitados. Estudios históricos y epistemológicos*. Buenos Aires Miño & Dávila.

Bouquet, S. (2014). Triple articulation de la langue et articulation herméneutique du langage. Quand De l'essence double du langage réinterprète les textes saussuriens. *Texto ! Textes & Cultures*, Volume XIX, 1

Bronckart, J.-P. (1997). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme sociodiscursif*. Paris-Genève : Delachaux et Niestlé

Bronckart, J.-P. (1997, 2004). *Actividad verbal, textos y discursos. Por un interaccionismo sociodiscursivo*. Madrid: Infancia & Aprendizaje.

Bronckart, J.-P. & Stroumza, K. (2001). 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 (2003). Les genres de textes et leur contribution au développement psychologique, *Langages* 153, 98-108.

Bronckart, J.-P. (2008) *Desarrollo del lenguaje y Didáctica de las lenguas*. Buenos Aires: Miño & Dávila.

- Bronckart, J.-P. (2013). En las fronteras del Interaccionismo socio-discursivo: aspectos lingüísticos, didácticos y psicológicos en *Terceras Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las Lenguas y las Literaturas / Dora Riestra...* [et.al.]; Bariloche: Ediciones GEISE
- Coseriu, E. (1986). *Lecciones de Lingüística General*. Madrid : Gredos
- Coseriu, E. (1987). *Gramática, semántica, universales*. Madrid: Gredos
- De Mauro, T. (1986). *Minisemántica*. Madrid: Gredos.
- De Mauro, T. (2003). *Guida all'uso delle parole*. Roma: Editori Riuniti
- De Mauro, T. (2005) *Primera lección sobre el lenguaje*. México: Siglo XXI
- Ducard, D. (2004). *Entre grammaire et sens : études sémiologiques et linguistiques*. Paris: Ophrys
- Leontiev, A. (1983) *El desarrollo del psiquismo*. Madrid: Akal
- Luria, A. (2000). *Conciencia y lenguaje*. Madrid: Visor
- Riestra, D. (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, D. (2010). La concepción del lenguaje como actividad y sus derivaciones en la Didáctica de las lenguas en *Saussure, Vigotski y Volóshinov revisitados. Estudios históricos y epistemológicos*. Buenos Aires Miño & Dávila.
- Riestra, D. (2014). La enseñanza de los razonamientos argumentativos y las gramáticas de las lenguas. *Revista Eutomia*, Recife, 13 (1): 639-656, Jul. 2014
- Saussure, F. (2004). *Escritos sobre lingüística general*. Barcelona: Gedisa.
- Sériot, P. (2008). *Langage et pensée: Union Soviétique années 1920-1930*. Lausanne: UNIL.
- Tylkowski, I. (2010) *V. N. Voloshinov en contexte: essai d'épistémologie historique*. Lausanne: UNIL.
- Voloshinov, V. 1932/2009. *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. Buenos Aires: Godot
- Vygotski, L. (1934/1973). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La pléyade.

Publicado en:

Revista Diacronía-Sincronía, pág 73-87, Sociedad de Profesores de Español del Uruguay AÑO IX, Nº 9, Montevideo
ISSN: 1688-8367