

Didáctica. Lengua y literatura

ISSN-e 1988-2548

<https://dx.doi.org/10.5209/dida.71786>

 EDICIONES
COMPLUTENSE

Lenguas y lenguaje en un paradigma enactivo¹

Joëlle Aden (autora)²; Ana Castelo (traductora)³

Recibido: 26 de febrero de 2018 / Aceptado: 18 de julio de 2019

Resumen. En este artículo, sitúo el paradigma enactivo (Varela) en el centro de la corriente emergentista y muestro lo que lo diferencia de las perspectivas cognitivistas y conexionistas. La enacción, saca a la luz el papel del cuerpo en acción y de la percepción en la cognición, y atribuye un lugar primordial al acto de ‘lenguajear’ ligado al afecto en el desarrollo humano. Termino así con un esbozo de algunas implicaciones didácticas de este paradigma en la educación a las lenguas. Las aplicaciones precisas se pueden encontrar en las publicaciones de referencia.

Palabras clave: Lenguajear, Lenguaje corporal, Emociones, Enacción.

[en] Languages in the Enactive Paradigm

Abstract. In this paper, I describe the enaction paradigm within an emergentist framework and I draw attention to what differentiates it from cognitive and connexionist approaches. Enaction highlights the role of action and perception in cognition and stresses the importance of languaging and affect in human development. I conclude with an overview of implications for languages education. Specific teaching applications are to be found in the references.

Keywords: Languaging, Body language, Emotions, Enaction.

[fr] Langues et langage dans un paradigme enactif

Résumé. Dans cet article, je situe le paradigme enactif (Varela) au sein du courant émergentiste et je montre ce qui le différencie des approches cognitiviste et connexionniste. L’enaction met en lumière le rôle du corps en action et de la perception dans la cognition et attribue une place primordiale à l’acte de langager tissé avec l’affect dans le développement humain. Je termine par un survol de quelques implications didactiques de ce paradigme pour l’éducation aux langues. Des applications précises sont à trouver dans des publications en référence.

Mots-clés: Langager, Langage corporel, Émotions, Enaction.

Sumario: 1. Introducción. 2. Enacción y emergentismo: contexto epistemológico. 3. ¿En qué se diferencia la enacción de las corrientes cognitivistas y conexionistas? 4. El sentido fuerte y el sentido débil de la noción de representación. 5. La primacía de la percepción y el papel del cuerpo en acción en la cognición. 6. La comunicación no es una transmisión de información, somos o estamos EN el lenguaje. 7. Implicaciones en el campo de la educación a las lenguas y por las lenguas. 8. Conclusión: implicaciones en la investigación en didáctica de las lenguas. 9. Bibliografía.

Cómo citar: Aden, Joëlle (autora); Castelo, Ana (trad.) (2020): “Lenguas y lenguaje en un paradigma enactivo”, en *Didáctica. Lengua y Literatura*, 32, 85-93.

¹ Artículo original en francés. Joëlle Aden (2017): “Langues et langage dans un paradigme enactif”, en *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 14-1. [Http://rdlc.revues.org/1085](http://rdlc.revues.org/1085).

² Université Paris-Est Créteil
joelle.aden@u-pec.fr

³ Université de Lille
ana.castelo@univ-lill3.fr

1. INTRODUCCIÓN

La noción de emergentismo, propuesta a reflexión a los investigadores en didáctica de lenguas durante la presente jornada de estudios, se inscribe en un giro epistemológico significativo para las ciencias cognitivas contemporáneas. Esta se apoya en la observación de propiedades físicas, químicas o biológicas de lo vivo⁴ que demuestran que todo sistema complejo se auto-produce de propiedades nuevas. Estas transforman el sistema y lo hacen evolucionar de manera imprevisible a diferentes niveles de su organización.

La corriente emergentista se desarrolló en el corazón de «la triple revolución cuántica, biológica e informática que cambió nuestra mirada sobre lo que llamamos lo ‘real’» (Trocmé-Fabre, 2013). Al demostrar la complejidad de lo vivo, la revolución cuántica revela los fallos de la corriente positivista y del pensamiento binario. En lo que respecta a la revolución neurobiológica, ésta convierte el debate de lo innato y lo adquirido en algo caduco, y al mostrar la plasticidad del cerebro, saca a la luz el tejido filogenético y ontogenético de lo biológico, lo afectivo y lo cognitivo. Por consiguiente, la transdisciplinariedad se ha vuelto indispensable tanto para explorar y relacionar las características cognitivas de lo vivo como para responder al desafío de la complejidad, especialmente en el campo de la enseñanza-aprendizaje (Nicolescu, 1996).

En este texto, presentaré algunas de las principales líneas del paradigma de la enacción (Varela, 1996) que me han servido como marco estructurante para el aprendizaje de las lenguas. Mencionaré también el rol particular que cumplen las lenguas en el corazón del lenguaje y evocaré las principales implicaciones que este paradigma tiene en la didáctica.

2. ENACCIÓN Y EMERGENTISMO: CONTEXTO EPISTEMOLÓGICO

Desde 1989⁵, Varela presenta su paradigma como una extensión del emergentismo. Ahora bien, si nos situamos en un marco más amplio, podemos constatar que la perspectiva enactiva se desarrolló a partir de una constelación de teorías de sistemas complejos. Notemos que la complejidad es un principio organizacional de lo vivo, regido por los diferentes niveles de interacción entre los componentes de sistemas que los métodos científicos positivistas, focalizados en los lazos de causalidad, no pueden explicar de manera global. Así, tres ámbitos científicos han aportado una

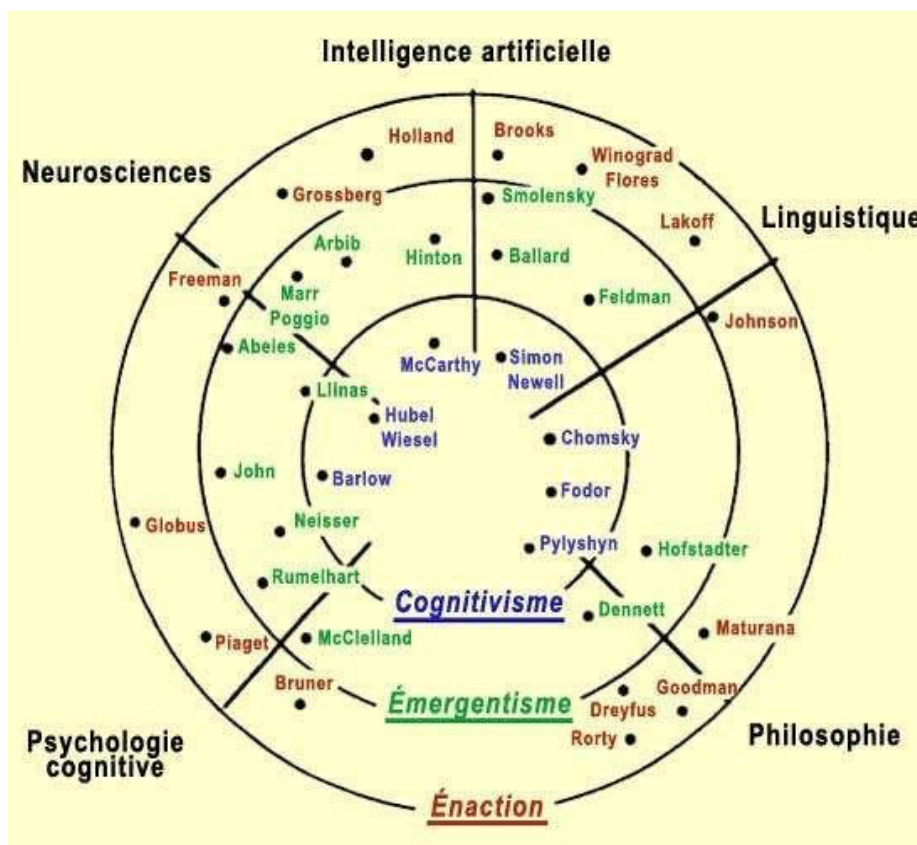


Figura 1. Varela (1996, 121)⁶

⁴ Los ámbitos lingüísticos y relativos al lenguaje constituyen las propiedades de lo Vivo.

⁵ La primera edición de la obra "Invitation aux sciences cognitives" [Invitación a las ciencias cognitivas] fue publicada en 1989 en la colección "Sciences ouvertes" con el título: *Connaître. Les sciences cognitives, tendances et perspectives*. [Conocer. Las ciencias cognitivas, tendencias y perspectivas]. Fue actualizada en 1996.

⁶ Archivo: imagen en formato png de 287k.

<http://journals.openedition.org/rdlc/docannexe/image/1085/img-1.png>.

contribución mayor a las teorías de la complejidad: la teoría de los sistemas, que es una formalización matemática de la complejidad, la cibernética, que estudia el control de los sistemas, y la inteligencia artificial, que trata de replicarlos.

Mientras que las teorías científicas modernas postulan un equilibrio lineal y causal entre los fenómenos, las investigaciones en matemáticas, física o química ponen en evidencia el comportamiento contra-intuitivo de los sistemas no lineales, que se organizan en circularidades retroactivas imprevisibles, como lo demuestra, por ejemplo, la teoría del caos⁷. La teoría de las redes, más reciente, aporta una contribución crucial al apoyarse en el lenguaje matemático combinado con inmensas colectas de corpus que ayudan, gracias a las herramientas informáticas, a formalizar de manera más concreta la complejidad y la imprevisibilidad de la evolución de los sistemas⁸. Por último, la rama que estudia los sistemas adaptativos y la auto-organización interesa particularmente a la cognición humana. En su *Invitation aux sciences cognitives [Invitación a las ciencias cognitivas]*, Varela (1996) presenta un panorama de corrientes que tratan de explicar la cognición humana. Así, muestra cómo las neurociencias, la inteligencia artificial, la lingüística, la psicología cognitiva y la filosofía se organizan en tres corrientes sucesivas⁹ que “no deben ser comprendidas como opuestos lógicos (o dialécticos): estas representan, más bien, lo particular y lo general, lo local y la categoría más amplia” (id., 122). Así pues, la enacción, la más englobante de estas corrientes, toma en cuenta “el contexto inmediato y los efectos de la historia biológica y cultural sobre la cognición y sobre la acción” (id., 119).

3. ¿EN QUÉ SE DIFERENCIA LA ENACCIÓN DE LAS CORRIENTES COGNITIVISTAS Y CONEXIONISTAS?

Proponemos el término enacción [del inglés to enact: suscitar, suceder, hacer emerger], con el objetivo de señalar la creciente convicción según la cual la cognición, lejos de ser la representación de un mundo pre-establecido, es el advenimiento conjunto de un mundo y de una mente a partir de la historia de la variedad de acciones que un ser realiza en el mundo (Varela *et al.*, 1993, 35)¹⁰.

Esta cita aporta una doble clarificación a nuestra cuestión: Varela lanza primero la hipótesis según la cual es el doble flujo de acción /percepción del sujeto y de su medio el que crea el mundo, lo que él llama el acoplamiento estructural. La segunda hipótesis surge de la primera: si el conocimiento adviene en la interacción sensoriomotriz del sujeto con el medio, entonces este no es pre-establecido, sino que emerge en la interacción. Por lo tanto, aprender no consiste en descubrir intelectualmente un mundo predefinido, sino en hacer emerger un “mundo (que) se manifiesta a través de la enacción de regularidades sensoriomotrices” (Varela, 1996, VI). Así pues, el rechazo de la noción de representación es central para comprender el paradigma de la enacción. En el seno de su filosofía, Varela cuestiona un postulado que él considera como un “prejuicio” de la tradición científica moderna, según el cual el mundo que percibimos sería independiente del sujeto que lo percibe. Para él, es justamente lo opuesto, el mundo y el sujeto al percibir se co-determinan:

Si, por el contrario, debemos concluir que la cognición no puede ser adecuadamente comprendida sin el sentido común, que no es otro que nuestra historia física y social, es necesario deducir que aquel que sabe y lo que es sabido, el sujeto y el objeto, son la especificación recíproca y simultánea de uno y del otro. En términos filosóficos: el saber ontológico (Varela, 1996: 99).

En los enfoques cognitivistas y conexionistas, “el criterio de evaluación de la cognición sigue siendo la representación adecuada de un mundo pre-determinado” (id., 90-91). Sin embargo, es para ilustrar la idea de que el concepto de acción domina sobre el de representación, que Varela crea, con prudencia, este neologismo. De ahí que en 1989 escriba lo siguiente: “la apelación (enacción) está lejos de ser establecida. La sugiero aquí por las necesidades de la discusión. Hasta que se proponga otra que sea más adecuada” (id., 93). Varela la conservó hasta su desaparición.

4. EL SENTIDO FUERTE Y EL SENTIDO DÉBIL DE LA NOCIÓN DE REPRESENTACIÓN

En didáctica de lenguas, nos apoyamos en la noción de representación, pues se admite que las lenguas naturales reflejan las representaciones socialmente construidas del mundo que compartimos. Se trata aquí de lo que Varela llama “el sentido débil” y no controvertido del concepto de representación:

⁷ Edward Lorenz presenta su teoría del Caos en 1972 ante la Asociación americana para el progreso de las Ciencias con la siguiente cuestión: ¿puede el aleteo de una mariposa en Brasil desencadenar un tornado en Texas?

⁸ Con numerosas aplicaciones en lingüística, especialmente el estudio de la estructura en red del lenguaje. Ver, por ejemplo, R.V. Solé *et al.* (2009): “Language networks: their structure, function and evolution”, en *Complexity*, 15, 20-26.

⁹ En la figura, el emergentismo corresponde a la corriente conexionista.

¹⁰ Las citas fueron traducidas directamente del artículo en francés. Para consultar esta cita en la versión en español véase: F. Varela, E. Thompson y E. Rosch (1992): *De cuerpo presente: Las ciencias cognitivas y la experiencia humana*, Barcelona, Gedisa, 33-34. Título del original en inglés: *The Embodied Mind. Cognitive Science and Human Experience*. [N. del T.]

Este sentido es puramente semántico: se refiere a todo aquello que puede ser comprendido como siendo a propósito de algo. De ahí la definición como *interpretación*, pues nada es a propósito de algo sin haber sido interpretado antes como siendo o estando en tal o tal estado [...] las palabras de una página representan las frases que a su vez representan —o son a propósito de— otra cosa. [...] Si, por ejemplo, nos interesamos en los lenguajes en un marco más formal, podemos decir que los enunciados de un lenguaje representan sus condiciones de satisfacción (id., 100).

Vemos que la representación es “débil” cuando es pragmática y corresponde a una interpretación compartida que no vehicula ninguna implicación epistemológica u ontológica; se pueden compartir las palabras representando los valores sin preocuparse de cómo estos valores adquieren su significación.

La representación, en el sentido “fuerte” del término, inaceptable por Varela, es la de las corrientes representacionistas que postulan que “el mundo está predefinido, es decir, que sus propiedades están establecidas con anterioridad a toda actividad cognitiva” (id., 101).

Esto es, sin duda alguna, la clave del paradigma más radicalmente contra-intuitivo para la comunidad de educadores y de investigadores en pedagogía y en didáctica. En efecto, las teorías cognitivas suelen tomar como postulado inicial la idea de que el mundo está predefinido, que los humanos, lanzados a este mundo, no pueden sobrevivir ni evolucionar:

al no ser que tengan un mapa (de este mundo) y que aprendan a actuar en función de este. En términos científicos, esto quiere decir que el mapa es un sistema de representación que, o bien es innato (a propósito del espacio, del tiempo, de las formas y de los olores), o es adquirido por aprendizaje (esquemas motores y emocionales) y actualizado (adquisición de una lengua específica o de una tarea), (id.: 102).

A sus detractores constructivistas, quienes le oponen la constatación de que las representaciones son procesos activos y no un simple reflejo del mundo, Varela responde que, en su modelo, la actividad cognitiva permanece extrínseca al medio, aunque el sujeto lo descubra activamente. Así pues, Varela nos invita a un cambio de perspectiva radical que implica salir de un cuestionamiento binario: ¿qué viene primero? ¿El mundo o la imagen que me hago del mundo? Resulta inútil querer responder a dicha pregunta, pero si se cambia de perspectiva, se puede ver que tanto el uno como el otro se definen mutuamente. Varela propone, pues, un posicionamiento científico que él nombra “la vía media”: “es *ese acento* en la co-determinación (más allá de la gallina y del huevo) el que distingue el punto de vista de la enacción de toda forma de constructivismo o de neo-Kantismo biológico” (id.: 105).

5. LA PRIMACÍA DE LA PERCEPCIÓN Y EL PAPEL DEL CUERPO EN ACCIÓN EN LA COGNICIÓN

La cuestión referente a las imágenes que nos hacemos del mundo nos conduce inevitablemente a cómo lo percibimos. Es a través de nuestros sentidos que nos conectamos al mundo y a los otros. Ahora bien, desde la segunda mitad del siglo XX, las neurociencias han hecho avances muy importantes sobre la comprensión de nuestros sistemas de percepción. Hoy en día sabemos que nuestro cerebro es capaz de crear su propia realidad a partir de las restricciones de su medio; este es capaz de inhibir o de hacer surgir algunas percepciones del mundo. Si tomamos como ejemplo la percepción visual, es normal pensar que los estímulos penetran por los ojos y son transmitidos al córtex visual que los interpreta. Sin embargo, esta explicación ignora el papel determinante de una región de nuestro cerebro: el CGL (cuerpo geniculado lateral). En efecto, el 80% de todo aquello que una célula del CGL ve pasar, viene de la densa red que la conecta con las otras regiones del cerebro, mientras que sólo el 20% viene de la retina. Así pues, la percepción visual interviene en la elaboración de la imagen que se forma en nuestro córtex visual, pero de manera modesta con respecto a las conexiones que vienen de otras partes del cerebro. Lo mismo ocurre con todos nuestros sentidos. Lo que percibimos está relacionado con nuestro medio, pero depende de la cooperación entre varias redes del cerebro. Esas conexiones permiten la interpretación del objeto en función de la imagen retiniana y de la expectativa de lo que debe ser el objeto (id.: 105-108). Así, lo que percibimos es indisoluble de nuestro contexto, de nuestra historia social y física. De ahí que todo docente debería tener en cuenta que los soportes que propone a los estudiantes pueden ser objeto de tantas interpretaciones fenomenológicas como estudiantes haya en su grupo. No hay una correspondencia directa entre la palabra que designa, por ejemplo, “una mesa”, y el acoplamiento estructural al que esa palabra envía al sujeto que la utiliza.

De hecho, existe un número ilimitado de maneras a través de las cuales las recurrencias de interacciones que buscan coordinar los comportamientos pueden ser establecidas entre los organismos (table, mesa, Tafel). *Lo pertinente es la coordinación de acciones que provocan y no la forma que adoptan*. En efecto, los ámbitos lingüísticos emergen como una deriva cultural en un sistema social, sin plan preestablecido (Maturana y Varela, 1994, 203)¹¹.

¹¹ *El árbol del conocimiento* fue publicado por Humberto Maturana y Francisco Varela primero en español (1984) y posteriormente en inglés (1987), a manera de exposición didáctica sobre su teoría de la autopoiesis. La versión francesa, *L'arbre de la connaissance. Racines biologiques de la compréhension humaine* (1994), fue traducida del inglés por F.-C. Jullien con la colaboración de Hélène Trocmé-Fabre. La cita fue traducida directamente del artículo en francés. Para consultar la versión en español véase: Maturana & Varela, 1984: 138-139. [N. del T.]

El paso por el juego teatral, que preconizamos (ver la última parte del presente artículo), permite asociar principalmente las lenguas aprendidas a coordinaciones de acciones. En efecto, la percepción de un nuevo sentido no es simplemente mental, sino que es posible gracias a la colaboración del cuerpo y del cerebro en acción: lo local y lo global son inseparables (Varela, 2002, 166). Para Varela, es preciso destruir la imagen de una función cognitiva basada en el cerebro. El cerebro es un sistema integrado en nuestra biología y no un ordenador, por lo que no es posible comprender la cognición si se la abstrae de su encarnación (*id.*). Así, toda forma de mentalización está incorporada (*embodied*) en la medida en que el cerebro es una parte del cuerpo cuya actividad se encuentra intrínsecamente ligada a la acción del cuerpo propio¹² en un entorno dado: “nos es imposible separar la historia de nuestras acciones —biológicas y sociales— de la manera como el mundo se nos presenta” (Maturana & Varela, 1994, 9)¹³.

Los estudios sobre el desarrollo del lenguaje en el niño, desde la gestación, demuestran cómo el lenguaje y las lenguas se enactan en los humanos: éstas emergen en el enraizamiento mutuo y recíproco de la percepción y de la acción, a través de los acordes táctiles, sonoros y rítmicos del niño con su medio (Aden, 2013). Varela recuerda que “la inteligencia más profunda y esencial es la del bebe, que adquiere el lenguaje a partir de un oleaje cotidiano de fragmentos dispersos” (Varela, 1996:56).

Todo aquello a lo que damos el nombre de objeto —una mesa, sillas, gente, caras, etc.— es completamente dependiente de esa constante toma sensoriomotriz. Uno no puede contentarse con ver los objetos posados ahí, como independientes a nosotros. El objeto aparece por el hecho de nuestra actividad. Así pues, los objetos y nosotros mismos co-emergemos, co-aparecemos (Varela, 1999, 8).

Al nombrar las cosas del mundo para compartir una experiencia con el otro, nos percibimos percibiendo, al mismo tiempo que creamos un espacio social compartido. Gracias a las lenguas, inventamos una memoria común de nuestras experiencias del mundo, podemos revivir el pasado, imaginar un futuro, llegamos a ser capaces de contarlos, de dejar trazos legibles y de desarrollar una meta-consciencia de nuestro ser en el mundo. Pero la consciencia no es algo que suceda en el interior de nosotros mismos. Para el filósofo Alva Noe (2004), cercano al paradigma de Varela, la consciencia se enacta, no es localizable en el cerebro, al igual que tampoco podría decirse que la danza este en los músculos del bailarín o el valor de un billete de banco en la tinta que sirvió para imprimirlo (*id.*). Las lenguas, y todas las formas de lenguaje, permiten esta circulación de significados en y entre los sistemas humanos.

Así pues, las lenguas, que se desarrollaron a partir de la capacidad a “lenguajear”¹⁴, han permitido a los humanos desarrollar un sistema neuronal capaz de simular y observarse actuando, y, al hacer esto, cambiaron la configuración del espacio y del tiempo, pues la lengua permite proyectarse ahí donde uno no está, desarrollar las formas de memorias, especialmente la corporal y episódica. Los estudios en neurociencias también han confirmado la capacidad de los humanos de comprender los estados mentales del otro (deseos, intenciones, creencias) a través de su presencia corporal (mecanismos de empatía).

6. LA COMUNICACIÓN NO ES UNA TRANSMISIÓN DE INFORMACIÓN. SOMOS O ESTAMOS EN LENGUAJE

En su artículo crítico titulado *Le paradigme de l'énaction aujourd'hui [El paradigma de la enacción hoy]*, Olivier Penelaud (2010, 18) estima que “Varela nos revela, de hecho, muy poca información a propósito del funcionamiento y los procesos subyacentes de lo que debería ser el lugar del lenguaje en la enacción”. Si esta observación es cierta en lo que concierne al funcionamiento del lenguaje, no lo es en lo que respecta al lugar y al papel del lenguaje. En su obra *El árbol del conocimiento*, Maturana y Varela (1994) proponen otra hipótesis contra-intuitiva sobre el lenguaje: “no hay transmisión de información en la comunicación” (*id.*, 189)¹⁵. Para interpretar este punto de vista, debemos volver a su perspectiva de biólogos. Para ellos, el lenguaje emerge a partir de lo que llaman “los acoplamientos estructurales de tercer orden” (*id.*, 175). Esto significa que los organismos autopoieticos han derivado hacia organismos mucho más complejos, dotados de un sistema nervioso (cuya estructura descansa fundamentalmente sobre los mismos mecanismos). Estos organismos, al depender de una reproducción sexuada, participan necesariamente de interacciones recurrentes. Así pues, el lenguaje habría emergido como una condición necesaria para la continuidad de esos organismos complejos cuya supervivencia, y la de su descendencia, depende de su capacidad de coordinar sus acciones individuales y en grupo. Se trata aquí de la emergencia de acoplamientos sociales que producen comportamientos comunicativos. Pero Maturana y Varela refutan una definición de la información que equivaldría a la transferencia de un dato entre un emisor y un receptor.

¹² El cuerpo propio designa una unidad sintética de la experiencia de sí mismo: el cuerpo biológico y a la vez la experiencia sensible íntima a ese cuerpo biológico como una identidad en un medio.

¹³ Para la versión en español véase: Maturana y Varela, 1984, 10. [N. del T.]

¹⁴ Para Maturana “el neologismo *lenguajear* hace referencia al acto de estar en el lenguaje sin asociar tal acto al habla, como sería con la palabra hablar”. Conferencia organizada por la Sociedad de Biología de Chile el 3 noviembre de 1988 en Club de Providencia, Santiago de Chile. [Http://www.biologiachile.cl/biological_research/VOL22_1989/N2/Humberto_Maturana.pdf](http://www.biologiachile.cl/biological_research/VOL22_1989/N2/Humberto_Maturana.pdf) [consulta: 6 enero de 2018, N. del T.]

¹⁵ Para la versión de la obra en español véase: Maturana y Varela, 1984, 130. [N. del T.]

Esta metáfora es falsa. Presupone una unidad que no está determinada estructuralmente, cuyas interacciones son instructivas, como si lo que sucediera a un sistema en interacción estuviera determinado por el agente perturbador y no por la dinámica estructural del sistema. Sin embargo, incluso en la vida cotidiana, es evidente que esto no es el caso de la comunicación: cada persona dice lo que dice, u oye lo que oye, en función de su propia determinación estructural, hablar no quiere decir que uno será escuchado. Desde el punto de vista de un observador, existe ambigüedad en toda interacción comunicativa. El fenómeno de comunicación no depende de lo que es emitido, sino de lo que llega a la persona que lo recibe. Y esto es, pues, otra cosa que una transmisión de información (*id.*: 189).

Para Maturana y Varela, los comportamientos comunicativos son innatos o adquiridos, es decir que estos pueden depender del organismo mismo y/o de su interacción con el medio en el que se desarrolla. Llamamos así “ámbito lingüístico” a los comportamientos comunicativos aprendidos que constituyen la base del lenguaje. Si las especies animales comparten ámbitos lingüísticos, Varela y Maturana estiman que los seres humanos generan un nuevo ámbito fenomenal: el del lenguaje. “Cuando el lenguaje emerge, los objetos emergen como distinciones lingüísticas”. En lugar de pensar que utilizamos el lenguaje, estos autores prefieren decir que “estamos o somos en el lenguaje, o mejor, que “lenguajamos” cuando, a través de una acción reflexiva, hacemos que una distinción lingüística sea una distinción lingüística” (*id.*, 204-205). Así pues, los rasgos del lenguaje asociados al comportamiento humano han hecho posible la reflexividad (ser capaz de describirse en una situación) y la consciencia de uno mismo (ser capaz de percibirse percibiendo). El lenguaje ha eximido a los humanos de los límites temporales y espaciales al permitirles describir otro espacio geográfico o temporal, imaginarlo o incluso crearlo a través del lenguaje compartido. Para ellos, “lenguajear”, significa que el sentido que hacemos emerger constituye una parte de nosotros mismos y construye en parte el medio en el que actuamos. A través del lenguaje, nos co-determinamos con los otros. Considerar el acto de lenguajear nos invita, pues, a situarnos por encima del análisis de las lenguas, no porque no haya que analizarlas para comprenderlas o aprenderlas, sino porque es necesario volver incansablemente a lo que Hélène Trocmé-Fabre llama *le Langage du Vivant [el Lenguaje de lo Vivo]* (2013), comprendiendo así, como lo recordaba Bourdieu (1982), que “emplear una palabra por otra, es cambiar la visión del mundo social, y por este medio, contribuir a transformarlo”. Esta transformación del medio modifica a su vez la realidad a los hombres. Esto confirma el peso de lo social en la deriva de nuestra especie y nos alerta a no satisfacernos con el mundo tal y como lo hacemos emerger sin cuestionarlo.

De tanto decir que ‘tenemos una enfermedad’, que ‘tenemos memoria’, que ‘tenemos un cuerpo’, que ‘tenemos sed’... nuestros estados físicos y cognitivos se establecen al exterior de nosotros y no somos responsables. ¡Y cuando las cosas no van como queremos, la solución, si existe, debe venir del exterior! (Trocmé-Fabre, 2013, 20).

Así pues, el lenguaje no es lo que nos sirve para describir un mundo exterior dado, sino que es a través de la acción misma de “lenguajear” que hacemos emerger un mundo común. Estamos, pues, en una concepción inédita del lenguaje para la pedagogía de las lenguas.

Creamos nuestras vidas en un mutuo acoplamiento lingüístico, no porque el lenguaje nos permita decir lo que somos, sino porque estamos constituidos de lenguaje, somos en el lenguaje, en un continuo ser que hacemos emerger con los otros. Nos encontramos a nosotros mismos en este acoplamiento ontogénico, no como una referencia pre-existente ni en referencia a un origen, sino como una transformación continua en el devenir de nuestro mundo lingüístico que construimos con los otros seres humanos (Maturana & Varela, 1994, 230)¹⁶.

7. IMPLICACIONES EN EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN A LAS LENGUAS Y POR LAS LENGUAS

Tal y como lo hemos visto, la enacción no es una teoría del lenguaje, es un paradigma del conocimiento en el cual el lenguaje ocupa un lugar central, pues constituye la savia que nos une a los otros, al conocimiento del mundo y al conocimiento de sí mismo. Es a través del lenguaje que co-creamos en permanencia el mundo que habitamos. El lenguaje no se reduce a las lenguas, pero, en el interior del lenguaje, las lenguas orales y escritas reflejan el nivel de precisión y de abstracción totalmente único en nuestra especie, así como los lazos de la afectividad con el conocimiento.

Implementar una pedagogía enactiva en el sistema educativo no es fácil, pues esto requiere un enfoque sistémico y global del conocimiento que otorga un estatus central a las lenguas. Este paradigma necesita, *a minima*, eliminar gran parte de las barreras existentes entre los saberes disciplinarios, reorganizar el tiempo y el espacio escolar, salir de la linealidad de los programas y de la uniformización de los grupos de edad o de nivel. Asimismo, lo anterior implica darle un lugar al cuerpo y al afecto en las actividades relativas al lenguaje —y no solamente en la escuela infantil. Así pues, necesitaríamos aprender a asociar los lenguajes artísticos y los lenguajes científicos como caminos complementarios en la co-construcción del mundo, a no restringir las lenguas a aquellas de la escuela, sino aprender a “translenguajear” (‘translangager’, Aden, 2012; 2014b), es decir, a utilizar de la manera más performativa posible los lenguajes de los estudiantes y cuestionarlos para comprender que las lenguas, las teorías y las ideologías son

¹⁶ Para la versión en español véase: Maturana y Varela, 1984, 155 [N. del T.].

perspectivas sobre el mundo. Esto significa que, al convocar el desarrollo de las neurociencias cognitivas y sociales, y al apoyarse especialmente sobre los mecanismos de empatía (Aden, 2008; 2014a; Aden & Eschenauer, 2014; 2015), se debe entrenar a los estudiantes a cambiar de puntos de vista y de “puntos de sentir” (Berthoz, 2004). El trabajo sobre las lenguas y los lenguajes es también un medio de cuestionar las normas y sus roles en la estabilidad social. Es necesario, para ello, aprender a salir del encasillamiento ego y etno-centrado, a navegar entre las lenguas, los códigos y los referentes, a pensar en una educación que reconozca la diversidad y el potencial de cada niño y que desarrolle la creatividad y la autonomía más que la conformidad y la dependencia.

Para un proyecto pedagógico de tal envergadura, no partimos de la nada. Desde la nueva educación de principios del siglo XX, numerosas experimentaciones en varios países nos han permitido recolectar observaciones y análisis lo suficientemente pertinentes para iniciar una nueva etapa post-humanista en la que el paradigma de la enacción lleve a la cúspide la comprensión de nuestra especie. Subrayemos el trabajo de Masciotra *et al.* (2008), que propone principios pedagógicos generales para docentes enactivos. Contamos también con el referencial cognitivo de Hélène Trocmé-Fabre (2003), *L'arbre du savoir-apprendre* [El árbol del saber-aprender], basado en una propuesta transdisciplinar de las ciencias de lo Vivo. Asimismo, he llevado a cabo la puesta en práctica de proyectos inspirados en el referencial de Trocmé-Fabre, pilotados por comunidades de experiencias y de prácticas a los que se asocian artistas e investigadores. Estas comunidades enactan cuestionamientos colaborativos sobre las lenguas en los aprendizajes (Aden, 2013; 2014b; Aden & Eschenauer, 2014; 2016; Eschenauer, 2014).

Terminaremos indicando algunas cuestiones y líneas de reflexión más ligadas a la pedagogía de las lenguas a partir de los fenómenos que acabamos de describir y que continúo explorando con los investigadores de nuestro equipo¹⁷:

- Concebir y evaluar situaciones en las que los estudiantes son o están EN el lenguaje y enactan las lenguas y que permiten crear vínculos entre el dominio de las lenguas y el dominio emocional de las situaciones;
- Imaginar una exploración polisensorial y fenomenológica de las lenguas orales (Aden & Aden, 2017);
- Apoyarse en los repertorios lingüísticos existentes e integrar experiencias sensoriomotrices en el aprendizaje de las lenguas de la comunidad en colaboración con artistas, actores, cuentacuentos, artistas plásticos, bailarines;
- Desarrollar competencias emocionales y aptitudes de empatía kinestésica y emocional a través de los lenguajes artísticos en las lenguas aprendidas y en todas las lenguas de los estudiantes;
- Estimular la capacidad a “translenguajar”, es decir, la flexibilidad mental y emocional en situaciones desconocidas y potencialmente desestabilizantes.

Tratamos de hacer emerger proyectos que reflejen cuestionamientos individuales y colectivos auténticos de estudiantes y docentes a través de narraciones que se inventen, de situaciones de la vida, de historias sacadas de repertorios artísticos, de fragmentos de obras literarias o científicas en diferentes lenguas, épocas y culturas. Estos proyectos son oportunidades de enactar la comprensión de un mundo que se escribe entre estabilidad relativa y emergencia reflexiva. Integrar elecciones auténticas depende de una educación reflexiva para la comunicación autónoma.

8. CONCLUSIÓN: IMPLICACIONES EN LA INVESTIGACIÓN EN DIDÁCTICA DE LAS LENGUAS

El emergentismo, aplicado a la investigación en didáctica, lleva a tomar en cuenta nociones para las que es necesario encontrar nuevas herramientas de colecta y de análisis de datos. La no-linealidad, por ejemplo, nos recuerda que no se puede medir una evolución de clase, comparar la progresión de sujetos que aprenden lenguas, evaluar los efectos extrínsecos de un dispositivo sin tomar en cuenta la variabilidad y la temporalidad de cada uno de los elementos de la situación prevista. La conectividad, que se traduce por la densidad de sincronizaciones y adaptaciones en una situación tan compleja como el aprendizaje de una lengua, indica que, aunque sea posible observar invariantes que indiquen ciertas tendencias, nada parece probar que esos efectos puedan ser reproducibles idénticamente por todos a medio o a largo plazo. Ahora bien, cuanto más autónomos son los sujetos, más complejas son las relaciones.

Algunos lingüistas se interesan igualmente en las lenguas como sistemas autopoéticos; sin embargo, el mismo Varela advirtió contra una generalización de la autopoiesis a todos los niveles de complejidad:

Cada nivel —sistema inmunitario, cerebro, autopoiesis celular— presenta un mecanismo de emergencia específico. (...) Evidentemente, visto de lejos, hay una familiaridad en el funcionamiento del sistema inmunitario, del cerebro y de la autopoiesis. Pero no es en las generalidades en donde encontraremos las respuestas a nuestras preguntas. De hecho, uno de los grandes errores es el de confundir los niveles de organización. Así,

¹⁷ Véanse los trabajos de J. Aden [<http://imager.u-pec.fr/membres/enseignants-chercheurs/aden-joelle-707377.kjsp>] y del grupo LANGUenAct (*Didactique des Langues et Enaction*, dir. J. Aden) del laboratorio pluridisciplinar IMAGER, de la Universidad Paris-Est Créteil. LANGUenACT fue creado en 2019 reuniendo solamente a especialistas en didácticas de lenguas (antiguo grupo Lidil12 que reunía a especialistas tanto de lingüística como de didáctica de las lenguas). Sus investigaciones se inscriben en el paradigma de la enacción y están ligadas a terrenos que necesitan la elaboración de pasarelas entre la investigación y la formación de docentes como muestra el reciente Master MEEF especialidad *Art'Enact (Pratiques Artistiques dans une Écologie Enactive des Apprentissages)*, dir. J. Aden, creado por el ESPÉ de la Universidad de Paris Est-Créteil [N. del T.].

la autopoiesis, describe el funcionamiento del nivel de organización celular. Pero el sistema inmunitario, el cerebro y el organismo humano no son autopoieticos. Estos poseen otras características de organización que permiten su emergencia. (Varela, 2002, 175-176)

Así pues, vemos que ha llegado el momento de franquear las puertas que se abrieron. Varela trató de explicar a lo largo de toda su carrera los fundamentos biológicos de la subjetividad y de la conciencia como experiencia. Elaboró una proposición metodológica, la neurofenomenología (Varela, 1996a), en la cual instituye una relación estrecha entre dos métodos: la observación de los sustratos neuronales de los actos cognitivos y una exploración fenomenológica de la experiencia humana. Se trata, para él, de aportar una respuesta al “problema difícil” de Chalmers (1995): ¿Cómo hacen emerger la experiencia consciente algunos procesos cognitivos neurológicos? Ahora bien, el lenguaje tiene un lugar central en ese cuestionamiento.

Para comprender un acto mental cuya naturaleza es experiencial, no existe otra alternativa sino la de tener en cuenta la experiencia en primera persona del sujeto, pero esto requiere una metodología inédita, “un re-aprendizaje y un dominio de la descripción fenomenológica (...) con el fin de trabajar con seriedad sobre la colecta de datos en primera persona” (*id.*: 346-347; Varela & Shear, 1999). Así pues, haciendo eco a los trabajos de Pierre Vermersch y Nathalie Depraz (2000), Varela trató de definir los contornos de un método de exploración de la experiencia en primera persona. Francisco Varela abandonó prematuramente la escena científica dejando en barbecho un gran proyecto científico inédito e inexplorado en nuestro ámbito de investigación. Lo resumía, así:

El método científico exige que la investigación se haga pública, que sea expuesta para su verificación. Ahora bien, la experiencia subjetiva es, por definición, privada, y únicamente accesible a la experiencia personal. (...) Los científicos deberían crear una nueva ciencia de la consciencia donde la subjetividad no sea reducida, ni ocultada, sino central. (Varela, 2002, 163)

Por consiguiente, deja en herencia una filosofía del ser como experiencia y de la experiencia como ser que se inscribe en una epistemología relacional de la consciencia enactada del mundo. El desafío actual de la investigación en las ciencias cognitivas es el de la consciencia, “ese soplo inmaterial que hace del hombre un Viviente en perpetuo cuestionamiento en un universo en el que la ficción y la realidad se responden” (Aden¹⁸). El camino que va de la investigación fundamental a la investigación aplicada en educación sobre estas cuestiones comienza apenas a emerger...

Prospero:

Our revels now are ended. These our actors,
As I foretold you, were all spirits, and
Are melted into air, into thin air:
And like the baseless fabric of this vision,
The cloud-capp'd tow'rs, the gorgeous palaces,
The solemn temples, the great globe itself,
Yea, all which it inherit, shall dissolve,
And, like this insubstantial pageant faded,
Leave not a rack behind. We are such stuff
As dreams are made on ; and our little life
Is rounded with a sleep.
The Tempest, Act 4, scene 1, 148-158.

Próspero:

Nuestra máscara
termina ahora.
Éstos, nuestros actores, como os dije,
Eran todos espíritus,
Y se han desvanecido en el aire,
En el aire más fino,
Y al igual que la fábrica
Sin fundamentos de esta visión,
Las torres que llegan hasta las nubes,
Los palacios magníficos,
Los solemnes templos, el mismo globo,
Sí, y todo lo que en este se halla,
Se disolverán, y,
Lo mismo que este paso sin substancia,
No dejarán huella alguna. Somos

¹⁸ No publicado.

La materia de la que están hechos
 Los sueños, y rodea
 Uno nuestra pequeña vida.
*La Tempestad*¹⁹, Acto IV, escena 1, 77-78.

9. BIBLIOGRAFÍA

- Aden, J. & S. Aden (2017): “Entre je, jeu et jeux. Écoute polysensorielle des langues pour une Pédagogie énaïve”, en *Intellectica. Journal of the French Association for Research on Cognition*, 68, 143-174.
- Aden, J. & S. Eschenauer (2016): “Se construire par l’expérience esthétique théâtrale: AiLES, analyse d’une démarche énaïve au collège”, en *Recherche en théâtre et éducation*, 1-2.
- Aden, J. (2014a): “De la langue en mouvement à la parole vivante: théâtre et didactique des langues. Le Vécu corporel dans la pratique d’une langue”, en *Langages*, 192, 101-110.
- Aden, J. (2014b): “Résonance émotionnelle et empathie : synergie entre pratiques théâtrales et langagières”, en *Languages in motion/Langues en mouvement. Les cahiers du CRINI*, J. Aden & A. Arleo (dir.), Nantes, Université de Nantes.
- Aden, J. & S. Eschenauer (2014): “Théâtre et empathie en classe bilingue: didactiser l’émergence?”, en *Les Langues Modernes*, 4.
- Aden, J. (2013): “Apprendre les langues par corps”, en *Pour un théâtre-monde. Plurilinguisme, interculturalité, transmission*, O. Fertat, Y. Abdelkader & S. Bazile, Burdeos, Presses universitaires de Bordeaux, 109-123.
- Aden, J. (2012): “La Médiation linguistique au fondement du sens partagé: vers un paradigme de l’énaïve en didactique des langues”, en *ÉLA*, 167, 267-284.
- Aden, J. (2008): “Compétences interculturelles en didactique des langues. Développer l’empathie par la théâtralisation”, en *Apprentissage des langues et pratiques artistiques*, J. Aden (ed.), Paris, Manuscrit Université, 67-101.
- Berthoz, A. (2004): “Physiologie du changement de point de vue”, en *L’Empathie*, A. Berthoz & G. Jorland (eds.), Paris, Odile Jacob, 251-275.
- Bourdieu, P. (1982): *Ce que parler veut dire*, Paris, Fayard.
- Chalmers, D. (1995): “Facing up to the problem of consciousness”, en *Journal of Consciousness Studies*, 2-3, 200-219.
- Depraz, N., F. J. Varela & P. Vermersch (2000): “The Gesture of Awareness: An Account of its Structural Dynamics”, en *Advances in Consciousness Research*, 121-137.
- Dubuc, B. Site Le Cerveau à trois niveaux, université McGill. http://lecerveau.mcgill.ca/flash/a/a_12/a_12_p/a_12_p_con/a_12_p_con.html#2 [consulta : 6 de noviembre de 2016].
- Eschenauer, S. (aceptado para 2018): “Translanguaging and Empathy : effects of performative approach to language learning”, en *The Arts in Language Teaching. International Perspectives: Performative – Aesthetic – Transversal*, Micha Fleiner & Olivier Mentz (eds.), Münster et al., LIT Verlag.
- Eschenauer, S. (aceptado para 2018): “Créativité et empathie dans les apprentissages performatifs: vivre et incorporer ses langues”, en *Recherches & Education (n° spécial Corps, gestes, paroles dans la situation d’enseignement*, E. Maître de Pembroke, A. Mouchet & J. Aden, eds.).
- Eschenauer, S (2014): “Faire corps avec ses langues. Théâtre et didactique: vers une définition de la translanguageance”, en *Languages in motion/Langues en mouvement. Les cahiers du CRINI*, J. Aden & A. Arleo (dir.), Université de Nantes.
- Maturana, H. & F. Varela (1994, versión francesa): *L’arbre de la connaissance. Racines biologiques de la compréhension humaine*. Edición Addison-Wesley France, S.A.
- Masciotra, D., W.-M. Roth & D. Morel (2008): *Énaïve. Apprendre et enseigner en situation*, Montreal, De Boeck.
- Nicolescu, B. (1996): *La Transdisciplinarité*, Mónaco, Editions du Rocher.
- Noë, A. (2004): *Action in Perception*, Cambridge, MIT Press.
- Penelaud, O. (2010): “Le paradigme de l’énaïve aujourd’hui. Apports et limites d’une théorie cognitive révolutionnaire”, en *PLASTIR*, 2010-1, 1-38.
- Trocmé-Fabre, H. (2003): *L’arbre du savoir apprendre*, Paris, Être et Connaître.
- Trocmé-Fabre, H. (2013): *Le langage du vivant : une voix, une voie en sommeil?*, Paris, Precursions.
- Varela, F. (1996 [1989]): *Invitation aux sciences cognitives*, Paris, Seuil.
- Varela, F. (1996): “Neurophenomenology. A Methodological Remedy for the Hard Problem”, en *Journal of Consciousness Studies*, 3-4, 330-349.
- Varela, F. (1999): “Quatre phares pour l’avenir des sciences cognitives”, en *Revue Théorie Littérature Enseignement*, 17, 7-21.
- Varela, F. (2002): “Autopoïese et émergence”, *La complexité, vertiges et promesses. 18 histoires de science*, R. Benkinrane (ed.), Paris, Le Pommier, 161-176.
- Varela, F., E. Thompson y E. Rosch (1993): *L’Inscription corporelle de l’esprit: sciences cognitives et expérience humaine*, Paris, Seuil.
- Varela, F & J. Shear (eds., 1999): “The view from within: First Person Methods in the Study of Consciousness”, London, Imprint Academic.

¹⁹ William Shakespeare: *La Tempestad*. Prologada, traducida y anotada por Manuel Palazón Blasco (2011). <https://elblogdewim.files.wordpress.com/2017/11/la-tempestad.pdf> [consulta: 6 de enero de 2018]. [N. del T.]

