

## **Interaccionismo sociodiscursivo: ¿De dónde venimos y a dónde vamos?** **Conferencia de cierre V Encuentro del ISD, Rosario, 1 de septiembre de 2017**

*Jean-Paul Bronckart*  
*FPSE, Université de Genève*

Antes de iniciar mi conferencia, quiero agradecer a la Universidad Nacional de Rosario por la calidad en el recibimiento de este Encuentro del Interaccionismo Sociodiscursivo; Y en nombre de todos los participantes, agradezco especialmente a los miembros de la Comisión organizadora, y en particular a la profesora Florencia Miranda, pieza clave en el armado de este encuentro. Quiero expresar también, con respeto y humildad, mi gratitud a la Universidad Nacional de Rosario por haberme otorgado este doctorado honoris causa, cuya distinción recae en todos aquellas y aquellos que, desde hace ya dos décadas, se comprometieron con convicción en el desarrollo del ISD. Y en este momento algo solemne, evoco con emoción a tres personas que contribuyeron particularmente para ese desarrollo, y a quienes extrañamos, Annelise De Carvalho, Malu Matencio y la primera promotora del ISD en Brasil, Anna Rachel Machado.

### **1. ¿De dónde venimos?**

#### ***1.1. El interaccionismo social***

El ISD es un movimiento proveniente del *interaccionismo social*, y que permanece profundamente anclado en esa corriente de ideas, sobre la cual la Profesora Dora Riestra, Presidenta honoraria de este Encuentro, ha recordado a menudo, con vigor y profundidad, la historia, el estatuto y el posicionamiento epistemológico. El interaccionismo social es una “etiqueta” atribuida con posterioridad a corrientes de la filosofía, de la psicología y de la sociología, que se desarrollaron en el primer tercio del siglo veinte.

La principal característica que une a los autores de esta corriente es la de adherir, de manera explícita o implícita, a las posiciones defendidas en la obra de Spinoza y de los filósofos que habían reformulado el posicionamiento del maestro de Amsterdam al incorporar las perspectivas de la historia y de la evolución. Estos filósofos eran, sobre todo, Ludwig Feuerbach, Karl Marx y Friedrich Engels.

De la monumental obra filosófica de Spinoza, me limitaré a mencionar brevemente tres principios procedentes de la *Ética* (xxxx). El primer es el del *monismo materialista* que se puede inferir de la célebre fórmula “Deus sive natura” (Dios o la Naturaleza; Dios es la Naturaleza). Oponiéndose al *cogito* de Descartes según el cual la substancia del pensamiento es radicalmente distinta a la de los cuerpos, Spinoza plantea que existe una única Naturaleza, homogénea, y que todos los fenómenos verificables son *naturales*, originados en una única materia en perpetua actividad. El segundo principio es que la materia tiene dos atributos accesibles a los conocimientos humanos “la extensión” (en términos actuales, los fenómenos físicos observables) y “el pensamiento” (en términos actuales, los procesos psíquicos inobservables) y que ambos atributos coexisten en cada entidad natural, con el mismo grado de complejidad: principio que es denominado a veces como *paralelismo psico-físico*. El tercer principio afirma que el ser humano

debe ser considerado como un “producto contingente” de la actividad de la materia, que tiene, sin embargo, la capacidad de pensar el proceso natural que le dio origen; capacidad cuyo resultado es en principio imperfecto, y esa imperfección marca la distancia que existe siempre entre el *plano ontológico* (lo que es) y el *plano gnoseológico* (lo que sabemos de lo que es).

Se puede considerar que una parte de la problemática de la obra de Feuerbach y de los escritos propiamente filosóficos de Marx y Engels era comprender cómo esa capacidad de pensamiento consciente pudo surgir de la actividad de la materia universal. La cuestión de las condiciones de emergencia del pensamiento consciente humano fue abordada en dos textos fundamentales de Marx y Engels, las *Tesis sobre Feuerbach* (1845/1951) y *La ideología alemana* (1846/1968). Los autores reformulan allí el principio (heredado de Hegel) de la *dialéctica* como proceso explicativo de los cambios históricos, pero invierten el postulado inicial: no es, como lo sostenía Hegel, la potencia del espíritu consciente lo que está en el origen de la historia sociocultural de los pueblos, sino que son las condiciones de vida de los organismos humanos las que explican su historia y la emergencia del pensamiento consciente. Según los dos filósofos, esta capacidad surge de la reintegración, en el ser humano, de las propiedades de la vida social objetiva que se caracteriza por la creación de instrumentos, la cooperación en el trabajo, y el uso del lenguaje.

Evoqué estos pocos elementos provenientes de la herencia filosófica que va desde Spinoza a Engels porque todos los interaccionistas de comienzos del siglo veinte adherían, explícita o implícitamente, a los principios que acabo de resumir, y procuraban entonces formular una teoría de la hominización al estilo de la esbozada por Marx y Engels.

Es el caso de Georges Herbert Mead en los Estados Unidos que se auto-titulaba “behaviorista-social”, de Henri Wallon en Francia y, en gran medida, de Ignace Meyerson. Hubo otros casos, pero el enfoque interaccionista más preciso y más desarrollado fue formulado por tres investigadores que trabajaron juntos, desde 1925 hasta 1930 en el Instituto de Psicología de Moscú: Alexandre Romanovitch Luria, Alexis Leontiev y su mentor en ese momento Lev Semionovitch Vygotski. Como sabemos, Vygotski murió en 1934, pero sus dos colaboradores intentaron hasta fines de los años setenta, proseguir su obra en las difíciles condiciones de la Unión Soviética.

Estos tres investigadores personalizan también tres “grados” en la posición interaccionista social cuando se trata de las relaciones entre actividad, lenguaje y desarrollo psicológico.

\* Leontiev pone el acento en el papel de las actividades colectivas, en las relaciones sociales que se manifiestan en ellas y en los instrumentos creados y utilizados; y el proceso de desarrollo invocado es el *reflejo* (la *refracción*) de significaciones sociales preconstruidas. En este enfoque, no se atribuye ningún papel particular al lenguaje verbal.

\* Luria toma el lenguaje como instancia de *regulación* o de control del conjunto de comportamientos; primero por sus aspectos motores (como comportamiento verbal), luego por su dimensión de significación.

\* Para Vygotski, la dimensión semiótica del lenguaje tiene la misma importancia que la dimensión social, y el efecto del lenguaje es concebido como *mediación* que provoca una transformación radical del psiquismo humano.

Ahora me permito introducir una pequeña digresión histórica y personal. Mi primer trabajo científico se centró en la teoría de Luria; En my tesis de maestría en psicología en la Universidad de Lieja, reproduce un conjunto de investigación que Luria (1961) condujo, y me aventuré a criticar algunas de sus interpretaciones. Sin embargo Luria acordó publicar mi trabajo en la famosa revista *Neuropsicología* (cf. Bronckart, 1970; 1973) y tuve la gran oportunidad de discutir con él en Akademgorodok el año antes de su muerte.

En serio, quiero destacar la profundidad de la concepción semiótica de Vygotski, y en especial el acento que pone en la dimensión dinámica de las significaciones, y en el estatuto radicalmente social y semiótico de la conciencia humana:

La palabra está en la conciencia lo que, según Feuerbach, es absolutamente imposible para un hombre solo, pero posible de a dos. Es la expresión más directa de la naturaleza histórica de la conciencia humana [...] La palabra dotada de sentido es un microcosmos de la conciencia humana. (Vygotski, 1934/1997, p. 500)

Actualmente existen distintos descendientes del interaccionismo social histórico, entre los que se cuentan como parientes-amigos del ISD, - la corriente del ISCAR (*International Society of Cultural-Historical Activity Research*); - las corrientes vygotskianas anglosajonas (Jim Wertsch y muchos otros); - la corriente a la vez piagetiana y vygotskiana, que es la más próxima al ISD, con autores como Jerry Bruner y Annette Karmiloff-Smith.

## **1.2. Las especificidades del ISD**

La mayor diferencia entre el ISD y las corrientes amigas reside en la necesidad que se siente de llevar a cabo un análisis profundo del estatuto del lenguaje, y como consecuencia de ello, la necesidad de examinar las proposiciones y los trabajos de la filosofía del lenguaje y de la lingüística que nos parecen compatibles con el interaccionismo social. Esos trabajos, muy alejados de los que han dominado las ciencias del lenguaje en las últimas décadas, tienen tres características.

\* La primera, metodológica, es la de fundar las elaboraciones teóricas en *un análisis efectivo y profundo de las manifestaciones empíricas del lenguaje*, tal como se presentan en las diversas lenguas naturales y tal como se presentan en las variedades de uso de esos idiomas.

\* La segunda característica, teórica, es que todas las manifestaciones del lenguaje deben ser aprehendidas como *entidades semióticas o entidades bifaz*; lo que implica tomar siempre en consideración los planos del significante, del significado y de su co-determinación.

\* La tercera característica, que se deriva de la precedente, es considerar que las unidades y estructuras del lenguaje no constituyen simples reflejos de unidades y de estructuras lógicas o cognitivas que serían anteriores a ellas, sino que las *entidades de lenguaje contribuyen a la construcción de las entidades lógicas* y son, en parte al menos, lo que las origina.

Ese tipo de posición ha sido siempre defendida por escuelas minoritarias, las cuales tuvieron una presentación magistral en la obra del recordado lingüista italiano Tullio de Mauro, *Introduction à la sémantique* (1969). De Mauro se posiciona contra lo que denomina “cartesianismo” y “aristotelicismo empobrecido” y demuestra que las obras de Wilhem von Humboldt, de Benedetto Croce, del Ludwig Wittgenstein de las *Investigaciones filosóficas*, de Ernst Cassirer, así como también de Eugenio Coseriu y de Ferdinand de Saussure, presentan concepciones del lenguaje que respetan los principios que acabo de mencionar: - una metodología centrada en las manifestaciones empíricas de las lenguas naturales; - la aprehensión de esas manifestaciones en la articulación de sus dos faces; - el postulado de la relación oblicua entre estructuras del lenguaje y estructuras del mundo.

Eugenio Coseriu y Ferdinand de Saussure son dos referencias fundamentales del ISD, no sólo por sus posicionamientos que tenemos disponibles, sino también por aquellos que se adivinan y que todavía quedan por descubrir en sus obras de difícil alcance. Los aportes de estos dos autores son de una riqueza y profundidad sin igual. En el marco de esta intervención sólo podré evocar los elementos que son más claramente compatibles con las orientaciones del interaccionismo social.

\* En Coseriu, destaco en primer lugar la claridad y profundidad del análisis de las relaciones entre lógica y lenguaje, teniendo como telón de fondo un análisis magistral del estatuto de los textos de Aristóteles:

El lenguaje no es lógico, sino anterior a lo lógico [...] Se trata de una anterioridad permanente [...] El error, pues, no está en reconocer lo lógico en el lenguaje, sino en reducir el lenguaje a la logicidad. (1989a, pp. 239-240, nota 10)

En segundo lugar, el análisis según el cual una nueva producción verbal se inspira necesariamente en producciones anteriores en el mismo idioma. Esto implica, por un lado, que las lenguas se caracterizan por un dinamismo permanente (de transformaciones y cambios) y por otro lado implica que cada estado de lengua nuevo debe sin embargo configurarse según *normas* resultantes de estados de lengua anteriores. Para finalizar, en su célebre artículo *Determinación y entorno* (1989b), se presenta una concepción de la estructuración de los objetos de la lingüística que es fundamental y compatible con la nuestra y sobre la cual volveremos.

\* En Saussure, y así lo señalan numerosos estudios recientes, como los que recopilamos con Ecaterina Bulea Bronckart y Cristian Bota en el libro *El proyecto de Ferdinand de Saussure* (2010) hay cuatro posiciones que son absolutamente cruciales:

- El estatuto radicalmente psíquico y relacional de los signos:

Lo que el signo lingüístico une no es una cosa y un nombre, sino un concepto y una imagen acústica. La imagen acústica no es el sonido material, cosa puramente física, sino su huella psíquica, la representación que de él nos da el testimonio de nuestros sentidos. (Saussure, 1972, pp. 91-92)

- La dimensión bifásica del conjunto de las entidades de lenguaje sea cual fuere el nivel de estructuración.

- El carácter dinámico del lenguaje que se basa en las interacciones permanentes entre la actividad de discurso y los estados de lengua.

Todas las modificaciones, sean fonéticas o gramaticales (analógicas), tienen lugar exclusivamente en lo discursivo. [...]. Toda innovación ocurre de modo improvisado, hablando, y de ahí penetra o en el tesoro íntimo del oyente o en el del orador. (Saussure, 2004, p. 95)

-La tesis “fuerte” según la cual las unidades de las lenguas forman las unidades de pensamiento.

Psicológicamente, ¿qué son nuestras ideas si hacemos abstracción de la lengua? No existen probablemente, o bajo una forma que podemos llamar amorfa [...] tomada en sí misma, la masa puramente conceptual de nuestras ideas, la masa sin la lengua representa una especie de nebulosa informe en donde no se podría distinguir nada desde el origen (Saussure, *Cours III, in Constantin*, 2005, p. 285).

### **1.3 Observaciones**

La adhesión a la epistemología interaccionista y a la concepción del lenguaje que acabamos de evocar tiene una serie de consecuencias teóricas y metodológicas importantes. Menciono sólo dos.

La primera concierne a las relaciones entre la actividad colectiva en general (incluyendo la actividad de trabajo) y la actividad de lenguaje. En la perspectiva del ISD, esas dos dimensiones coexisten y aunque son de naturaleza distinta, no por ello se las opone radicalmente. Los dos tipos de actividades tienen un rol fundamental en el desarrollo humano, y en el plano de las actividades didácticas relacionadas con el dominio textual, es tan legítimo tomar como punto de partida el estudio de una actividad social y sus objetivos como partir del estudio del género textual usualmente utilizado en esa actividad social.

La segunda consecuencia se relaciona con el tema de la *multimodalidad* hoy muy en voga. Es pertinente examinar el papel que tienen, en el desarrollo humano, las diferentes clases de señales; también es igualmente útil tener en cuenta la diferencia radical de estatuto y de funcionamiento que existe entre los signos verbales y los demás tipos de señales.

## 2. ¿Qué hemos realizado?

La orientación ISD surgió de manera implícita (es decir sin esa denominación) en 1985, un año muy prolífico, con tres importantes publicaciones.

\* Un Cuaderno de la Sección de ciencias de la educación con el título *Contributions à la pédagogie du texte (Contribuciones a la pedagogía del texto)*, redactado con docentes del nivel secundario que daba cuenta de cinco años de investigaciones centradas en la enseñanza de géneros de texto y que prefiguraba los procedimientos de *las secuencias didácticas* que fueron desarrolladas luego, con el vigor que conocemos, en particular por Joaquim Dolz y Auguste Pasquier.

\* Un libro colectivo, *Le fonctionnement des discours (El funcionamiento de los discursos)*, que presentaba una metodología de análisis de textos, y un primer modelo de la estructura textual; un modelo que iba a ser especificado y desarrollado en *Activité langagière*, publicado doce años más tarde (1997-2004).

\* Una recopilación de textos editada con Bernard Schneuwly y titulada *Vygotski Aujourd'hui* (traducido al español en 2008) que constituye la primera presentación en lengua francesa de la epistemología y la psicología de Vygotski.

La simultaneidad de esas publicaciones tiene un carácter simbólico ... pues pone de *manifiesto* las tres orientaciones más importantes que tomó el ISD en su desarrollo posterior, en Brasil, Portugal, España, Argentina, Canadá, Francia y por supuesto Ginebra. En la actualidad, estas tres orientaciones son las que hoy llamamos: didáctica de las lenguas, lingüística general y psicología del desarrollo. Estas tres orientaciones están en interacción y tienen una importancia equivalente. Sólo por comodidad de la exposición, comenzaré comentando la dimensión de la lingüística general.

### 2.1 El ángulo de la lingüística general

Bajo ese término de *lingüística general*, designamos un conjunto de trabajos focalizados en las condiciones de funcionamiento y desarrollo de las lenguas naturales. Son trabajos que generaron sobre todo el modelo de estructuración de textos presentado en *Le fonctionnement des discours* y en *Activité langagière* y retomado luego en las investigaciones y publicaciones de diferentes equipos del ISD. Reformularé aquí algunos aspectos de ese modelo, luego comentaré brevemente la problemática de la relación entre nuestro enfoque y el de la “Escuela francesa de análisis del discurso”.

#### 2.1.1. Los niveles de análisis de nuestro modelo

Según los principios del interaccionismo social, nuestro modelo es descendente, es decir, como lo había especificado Volóshinov en *El marxismo y la filosofía del lenguaje* (1929/2009) se parte del estudio de la actividad de lenguaje para pasar luego a los niveles de organización infra-ordenados.

Distinguiremos diferentes niveles de análisis, y dada nuestra relative proximidad con la ciudad de Montevideo, destacaré los elementos de parentesco de nuestro enfoque con el de Eugenio Coseriu.

El primer nivel es entonces el de la *actividad de lenguaje* como capacidad práctica de producción/comprensión verbal identificable en todos los humanos, y ese nivel corresponde a lo que Coseriu denomina “actividad de hablar” y a lo que Saussure llama “lo discursivo”

[...] el objeto de la lingüística (“ciencia del lenguaje”) solo puede ser el lenguaje, en todos sus aspectos. Y el lenguaje se da concretamente como actividad, o sea, como hablar (la afirmación de Humboldt de que el lenguaje no es *ergon*, sino *energeia* no es una paradoja o una metáfora, sino una simple comprobación). (Coseriu, 1989b, p. 285)

Siempre según los principios del interaccionismo, la actividad de lenguaje está en estrecha interacción con los otros tipos de actividad social que llamamos *actividades ordinarias* para evitar la fórmula negativa “actividad no-verbal”. En el marco de esta conferencia, no podré presentar nuestra concepción sobre el estatuto de esas actividades ordinarias, así como de las modalidades de su interacción con las actividades de lenguaje, pero los que están familiarizados con el ISD saben que en este terreno nos inspiramos ampliamente en el análisis desarrollado por Jürgen Habermas en su libro *Teoría de la acción comunicativa* (1987).

Nuestro segundo nivel de análisis es el de la concretización de la actividad de lenguaje por la movilización de los recursos semióticos específicos de una lengua natural; una concretización cuyos productos son los *textos*. Los textos constituyen entonces los productos empíricos de la actividad verbal, y mientras que la actividad verbal es pre-semiótica, los textos son entidades semióticas, y más precisamente, las entidades semióticas de mayor grado de estructuración:

[...] existe, y está sólidamente constituida, la *lingüística de las lenguas*, es decir, del hablar *en el nivel histórico*. Existe, asimismo, una *lingüística del texto*, o sea del hablar en el nivel particular [...]. La llamada «estilística del habla» es, justamente, una lingüística del texto. (Coseriu, 1989b, p. 289)

Como la actividad de lenguaje de la que proceden, los textos están necesariamente en interacción con las actividades ordinarias. De esa interacción proceden los *géneros*, como modos específicos de construcción de textos, en función de objetivos, cuestiones en juego, soportes mediáticos y otras características de las actividades ordinarias. Hay tres puntos importantes que deben señalarse respecto de nuestra concepción de la genericidad.

- Hablamos de “géneros de texto” (y no de “géneros de discurso”) porque la genericidad es una propiedad semiótica. Para este aspecto, podemos apoyarnos en la posición adoptada por Schaeffer:

Una ventaja segura de una definición puramente textual de la genericidad es que permite establecer un criterio empírico, lo que no ocurre con las teorías ontológicas en donde los géneros son por definición trascendentes a la textualidad y por lo tanto empíricamente inatacables. (Schaeffer, 1986, p.186-187)

- La genericidad, por ser una propiedad semiótica, está *marcada lingüísticamente*, contrariamente a lo que yo afirmaba en *Activité langagière*. Ese fue un error de mi parte que los trabajos de Maria Antonia Coutinho, Florencia Miranda y sus colegas corrigieron ampliamente, y se los agradezco (cf. Coutinho & Miranda, 2009 ; Miranda & Coutinho, 2015).

- La estructuración en géneros tiene una dimensión esencialmente *praxeológica*, por cuanto el polo “significado” de los géneros está constituido por una estructura de valores que se elabora en la interacción con las actividades ordinarias.

El tercer nivel de análisis está constituido por lo que hemos denominado *tipos de discurso* como formas de organización incluidas en los textos, fuertemente marcadas por configuraciones de unidades y estructuras lingüísticas. La identificación y la conceptualización de ese nivel son

aportes específicos del ISD, lo suficientemente conocidos para que los presente aquí otra vez. Sin embargo, señalo lo siguiente :

- en primer lugar, nuestra conceptualización de los tipos de discurso se basa fundamentalmente en los análisis que Gérard Genette ha propuesto de la historia de las teorías de los géneros, incluso si los términos que utiliza este autor, no son los mismos que los nuestros.
- en segundo lugar, los tipos de discurso son modos de organización de los contenidos que intervienen en la constitución de los modelos de géneros, pero son distintos de los géneros y son infra-ordenados con respecto a ellos.
- en tercer lugar, los tipos de discurso, en la medida en que constituyen modos de organización de contenidos, tienen *un estatuto esencialmente gnoseológico*, mientras que los géneros tienen una dimensión fundamentalmente praxeológica.

Existen evidentemente niveles de estructuración inferiores a los tipos de discurso que no podremos comentar en el marco de esta exposición.

### *2.1.2. El ISD y la “Escuela francesa de análisis del discurso”*

Las proposiciones del ISD son diferentes a las del análisis del discurso francés, en particular diferentes a las posiciones adoptadas por Adam (2011), Maingueneau (1997) o Rastier (2001).

Estos autores utilizan las expresiones de “géneros de discurso” o “géneros del discurso” para designar modos de establecer correspondencia entre propiedades de las actividades sociales y propiedades lingüísticas de los textos, y rechazan la noción de “género de texto” y nuestra designación de “tipos de discurso”. Como a menudo lo dice y a veces lo escribe Jean-Michel Adam, su posición es mayoritaria y la nuestra minoritaria, lo que es verdad pero que, no por ello, constituye un argumento científico.

Mantenemos nuestro tipo de análisis porque aquellos autores no distinguen claramente el nivel de las actividades sociales (que es pre-semiótico) y el nivel semiótico de la textualidad, y esta indiferenciación los lleva a establecer relaciones de correspondencia biunívoca entre estructuras de actividades y estructuras de discurso, (cf. Rastier 2001, p. 231), lo que para nosotros constituye un grave error epistemológico.

Mantenemos entonces nuestra posición, y si a veces intenté remplazar la noción de *tipo de discurso* por otro sintagma (por ejemplo, tipo enunciativo, como discutimos con Eliane Lousada), en definitiva, sugeriría simplemente, para evitar confusiones, que se utilice de aquí en más la expresión “tipos discursivos” en lugar de “tipos de discurso”.

### *2.2. El ángulo de la didáctica de las lenguas*

La didáctica de las lenguas suscitó el mayor número de trabajos y de propuestas en toda la red del ISD, y es la problemática didáctica que dio origen al movimiento del ISD. Publiqué el año pasado (2016) un libro, *Pourquoi et comment devenir didacticien?* que reúne textos que habían sido publicados desde el inicio de los años 1980 y que ilustran la historia de la constitución de la unidad de didáctica de las lenguas en Ginebra. De esa mirada retrospectiva surgen cuatro elementos importantes.

Primeramente, el hecho histórico de que *el ISD se construyó al servicio de la didáctica*. Las primeras investigaciones del grupo se centraban en cuestiones didácticas y los trabajos teóricos que se iniciaban tenían como objetivo clarificar esas cuestiones y, sobre todo, resolver los

problemas que planteaba la enseñanza textual. Por lo tanto, desde el comienzo, en el pequeño grupo constituido en 1978 con Daniel Bain, Bernard Schneuwly y algunos docentes, se realizaron de manera simultánea investigaciones didácticas e investigaciones básicas que se apoyaron recíprocamente.

Segundo elemento. La primera motivación de *nuestro enfoque era claramente de orden sociopolítico*; queríamos en primer lugar contribuir para mejorar las condiciones y los efectos de la enseñanza de las lenguas, en el contexto histórico de una considerable masificación de la escolaridad. Los análisis y experiencias que realizamos se orientaban, directa o indirectamente, a mejorar las prácticas de enseñanza y los dispositivos de formación docente.

Tercer elemento. En ese contexto, defendimos también el *principio de autonomía de la didáctica*; no se trata de una disciplina de aplicación sino de una ciencia autónoma, con sus objetivos, sus métodos y su red conceptual propia. La didáctica de las lenguas tiene sin dudas que tomar elementos de la lingüística y de otras disciplinas de referencia, pero en la medida en que las escuelas y las otras instituciones de formación constituyen los espacios privilegiados de aprendizaje, los resultados de las investigaciones didácticas aportan, de hecho, indicaciones muy importantes que las disciplinas relacionadas deberían tomar en consideración.

Cuarto elemento. El principio de autonomía tiene como consecuencia que la didáctica de las lenguas no puede reducirse al enfoque que propone el ISD. Otros enfoques de la enseñanza de las lenguas son evidentemente necesarios, y el ISD debe establecer interacciones exigentes y a la vez respetuosas con esas otras corrientes.

En el tiempo de esta conferencia es imposible, evidentemente, hacer justicia a los trabajos ricos y diversos realizados en el ámbito de la didáctica de las lenguas desde la perspectiva del ISD. Me limitaré a trazar un somero panorama de los tipos de trabajos realizados apoyándome en los tres polos del triángulo didáctico.

Los primeros trabajos didácticos del ISD se centraban en los *contenidos de enseñanza*, en estrecha relación con la problemática de la *transposición didáctica*, con el objetivo de gestionar la introducción, en los programas y métodos escolares, de nociones y concepciones nuevas propuestas por las ciencias del lenguaje. Esta primera fase de trabajo dio lugar a propuestas de renovación o de reorganización de programas, a menudo prolongadas en trabajos de análisis crítico de programas y manuales existentes, y a veces concretizadas también en la creación de nuevos manuales y otros medios de enseñanza. Y en esta misma primera fase se concibieron originales dispositivos de enseñanza. *Las secuencias didácticas*, sin duda el dispositivo más célebre, realizadas con el aporte decisivo de Joaquim Dolz, Auguste Pasquier y Bernard Schneuwly, han sido difundidas y adaptadas por numerosos equipos de investigación de Brasil, Portugal y Argentina, que han explotado estas secuencias de manera original en los programas de formación docente.

El segundo conjunto de trabajos se centró en el polo *docente*, y distinguiré tres tipos de investigaciones. En primer lugar, los trabajos centrados en las características de la actividad docente, analizando el desarrollo concreto de clases en situación escolar “auténtica”. Numerosos trabajos, en particular aquí en América Latina, han puesto el acento sobre los determinantes materiales y socioculturales de la actividad docente y, de forma más general, sobre las condiciones del trabajo docente. Otros trabajos han apuntado, sobre todo en el marco del GRAFE de Ginebra, a elaborar análisis y conceptualizaciones de la estructura del trabajo docente (procedimiento de sinopsis), conceptualizando las dimensiones específicas del trabajo (en término de gestos) así como los obstáculos o impedimentos a los que se enfrenta la acción docente. Un segundo tipo de investigación abordó el tema de las representaciones que tienen los docentes de los múltiples aspectos de su trabajo y sobre la cuestión de la relación que establecen los docentes



entre esas representaciones y su accionar efectivo; esta cuestión ha sido particularmente desarrollada en diversos centros de investigación de Brasil y Malu Matencio la formuló con mucha precisión en una de sus conferencias publicadas in memoriam en 2015. Un tercer tipo de investigación, iniciada por la tesis de Anna Rachel Machado en 1998, y muy desarrollada aquí en Argentina y en Brasil, se centra en múltiples aspectos de la formación universitaria y en particular en la formación de profesores, poniendo el acento en el desarrollo del dominio de los diversos géneros textuales, en lengua primera o en lengua segunda.

El tercer polo del triángulo didáctico es el del alumno... y de entrada hay que reconocer que es el polo menos estudiado en las investigaciones efectuadas en el marco del ISD, y más ampliamente el menos estudiado en el conjunto de los trabajos de didáctica de las lenguas. Sin duda, los alumnos, sus intereses, reacciones, dificultades están presentes en numerosas investigaciones de didáctica de las lenguas, pero la mayoría de las veces lo están como índices o testigos del grado de eficacia de un dispositivo didáctico o de una intervención docente. La cuestión que permanece abierta y que, según entiendo, ha sido poco o nada abordada, es la de los procesos, las estrategias o simplemente los comportamientos que los alumnos ponen en práctica en las diferentes tareas que les son propuestas. Algunos didactas, como nuestro colega francés Yves Reuter (cf. 2008), sostienen que la cuestión de los procesos de aprendizaje realizados por los alumnos no es una cuestión didáctica, pero en la perspectiva vygotskiana adoptada por el ISD, consideramos que es una cuestión didáctica, aun cuando resulte muy compleja para abordarla.

### ***2.3. El ángulo del desarrollo personal y profesional***

Los trabajos que voy a mencionar de este tercer y último ángulo constituyen, por un lado, más bien premisas o fases preparatorias para un verdadero tratamiento de la problemática del desarrollo, y por otro, conciernen exclusivamente al desarrollo profesional de adultos, y en particular de docentes.

En el ámbito del desarrollo profesional, se han introducido, como se sabe, diversos dispositivos de *análisis de las prácticas* (la entrevista de explicitación, la auto-confrontación, la instrucción al sosía y la entrevista de investigación), en los cuales las personas son confrontadas a situaciones de actividad real y conducidas a *tomar conciencia* de ciertas características del oficio ejercido o al que se destinan. Todos estos procedimientos tienen en común el suscitar la producción de un texto, la mayoría de las veces un texto oral que se encuadra globalmente en el género entrevista. En los trabajos llevados a cabo desde el año 2000 al 2010 en el marco del grupo *Langage, Action, formation* (LAF), Ecaterina Bulea Bronckart (cf. 2009, 2010) puso en práctica una metodología original para el análisis de las entrevistas, inspirada en el modelo presentado en *Activités langagières*, que le permitió poner en evidencia cinco *figuras de acción*, es decir identificar cinco configuraciones lingüísticas que coocurren con formas específicas de interpretación del accionar.

La problemática de las figuras de acción, y en general de la figuración del lenguaje, constituye un avance indiscutible desde, al menos, tres puntos de vista.

En primer lugar, un efecto indirecto de ese trabajo (indirecto porque no era ese el objetivo cuando se comenzó con la investigación) es que las figuras de acción, dado que asocian estrechamente una configuración de unidades con un modo de captación específica del accionar, constituyen de hecho "*macro-signos*". Este análisis confirma también la tesis saussuriana según la cual las entidades de lenguaje del nivel textual son también del orden del signo y deben analizarse en tanto acoplamiento de una cara significante y una cara significado.

En segundo lugar, se observó que la mayoría de los profesionales alternan las figuras de acción durante las entrevistas, y esa alternancia constituye una especie de reflejo del *debate social* relacionado con las propiedades y la significación de la actividad de trabajo. Y la reformulación personal del tenor de ese debate social, su interiorización y posible superación, constituyen sin duda índices importantes de un proceso de desarrollo en curso.

Finalmente, el trabajo de Ecaterina Bulea Bronckart (cf. Bulea, Leurquin & Delano, 2013 ; Bulea & Jusseaume, 2014), permitió destacar las especificidades de las figuras construidas por los docentes, en el sentido de que, además del análisis de la propia actividad, tienden a menudo a privilegiar la descripción y el comentario de la actividad de sus alumnos. Esta situación llevó a diferenciar las *figuras de acción internas*, cuyo referente es el accionar del docente, y las *figuras de acción externas*, cuyo referente es el accionar de los alumnos. Este desdoblamiento de las figuras de acción muestra que, en esta profesión, la interpretación del accionar docente es casi indisoluble del accionar de los alumnos, como si el centrarse exclusivamente en el quehacer docente constituyese una aprehensión truncada, “amputada”, de lo real de la actividad de dichos profesionales. Por otra parte, las figuras de acción externas proporcionan a los docentes una posibilidad de tomar conciencia de lo que su actividad genera como procesos activos en los alumnos, y no sólo del manejo de los conocimientos.

Sin entrar en más detalles sobre este tipo de trabajo, señalo que los resultados obtenidos en el ámbito de las figuras, en Ginebra y en los grupos de investigación portugueses y brasileños, abren una perspectiva de investigación nueva con relación al rol del dominio discursivo, y particularmente de la diversidad discursiva, en el desarrollo de los profesionales (y son el eco de la posición de un científico muy actual) :

Por la dependencia recíproca del pensamiento y la palabra, **está claro que las lenguas, estrictamente hablando, no son medios para presentar una verdad ya conocida, sino que son, por el contrario, medios para descubrir una verdad antes desconocida.** La diversidad de las lenguas no se debe a los sonidos y a los signos, sino que se trata de una diversidad de visiones del mundo (Humboldt, 1820/2000, p.101)

### 3. ¿Qué vamos a hacer?

Evidentemente, seré muy breve respecto a este punto, por dos razones. En primer lugar, porque pienso que dada la riqueza y diversidad de programas de investigación que se llevan a cabo en el marco del ISD, es fundamental proseguir y desarrollar los trabajos en curso. En segundo lugar, porque son los equipos de investigación, con su diversidad y la especificidad de los contextos de trabajo, que pueden mejor identificar los tipos de trabajos útiles que deberán concebir e implementar en el futuro.

Por mi parte, tengo un plan de trabajo para los próximos años que incluye a los tres ángulos que evoqué en esta conferencia.

En el plano de la lingüística general, mi proyecto es redactar un libro que describirá una versión “mejorada” de la metodología de análisis presentada en *Activité langagière* y que utilizará esa metodología para analizar un vasto corpus de textos que irán de lo oral familiar a la literatura. El objetivo central de este estudio será poner en evidencia las especificidades de nuestro modo de análisis, así como las diferencias que presenta en relación con las diversas corrientes de análisis del discurso.

En el plano didáctico, proseguiré un trabajo relacionado con la identificación de procesos de aprendizaje de los alumnos; es un trabajo ya iniciado pero que hasta ahora sólo ha producido

publicaciones parciales. Se trata de reexaminar algunas de nuestras antiguas investigaciones que tenían ese objetivo (véase el libro de *Kilcher et al.*, sobre el saber gramatical de los alumnos, publicado en 1987) y estudiar los modos para llevar a cabo posibles transposiciones de la metodología de análisis de los procesos de desarrollo, utilizada en corrientes recientes de investigación de inspiración vygotskiana y/o piagetiana.

En el plano del desarrollo se tratará sobre todo de profundizar el estatuto de los procesos de figuración, y de analizar las propiedades de las figuras que puedan ser elaboradas en relación con diferentes referentes de la actividad/acción, análisis cuyo interés y necesidad ya destacó Antonia Coutinho hace más de diez años y que será retomado conjuntamente con Ecaterina Bulea Bronckart y nuestros colegas lisboetas del equipo GRATO.

Como acabo de mencionar, el futuro del ISD depende de vuestro trabajo, de nuestro trabajo. A todos y a todas, les agradezco el compromiso con el ISD, y me alegro desde ya por los futuros compromisos y estaré muy feliz de poder apreciar los resultados en el próximo, el sexto, encuentro de ISD.

Muchísimas gracias por vuestra atención.

## **Bibliografía**

- Adam, J.-M. (2011). *Les textes : types et prototypes*. Paris : Armand Colin.
- Bronckart, J.-P. (1970). Le rôle régulateur du langage : critique expérimentale des travaux d'A.R. Luria. *Neuropsychologia*, 8, 451-463.  
(Trad. :1981). Papel regulador del lenguaje. *Infancia y Aprendizaje, Monographie 1*, 115-131.
- Bronckart, J.-P. (1973). The regulating role of speech. A cognitivist approach. *Human Development*, 16, 417-439.
- Bronckart, J.-P. (1997). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif*. Paris : Delachaux et Niestlé.  
(Trad. : 2004). *Actividad verbal, textos y discursos. Por un interccionismo socio-discursivo*. Madrid : Fundacion Infancia y Aprendizaje.
- Bronckart, J.-P. (2016). *Pourquoi et comment devenir didacticien ?* Lille : Presses Universitaires du Septentrion.
- Bronckart, J.-P., Bulea, E. & Bota, C. (éd.) (2010). *Le projet de Ferdinand de Saussure*. Genève : Droz.
- Bronckart, J.-P., Bain, D., Schneuwly, B. Davaud, C. & Pasquier, A. (1985). *Le fonctionnement des discours. Un modèle psychologique et une méthode d'analyse*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- Bulea, E. (2009). Types de discours et interprétation de l'agir : le potentiel développemental des « figures d'action ». *Estudos Linguísticos / Linguistics Studies*, 3, Edições Colibri/CLUNL Lisboa, 135-152.  
[http://www.clunl.edu.pt/resources/docs/revista/n3\\_fulltexts/3f%20ecaterina%20bulea.pdf](http://www.clunl.edu.pt/resources/docs/revista/n3_fulltexts/3f%20ecaterina%20bulea.pdf)
- Bulea, E. (2010). *Linguagem e efeitos desenvolvimentais da interpretação da atividade*. Campinas : Mercado de Letras.
- Bulea, E., Fraga Leurquin, E. & Delano Vidal, F. (2013). O agir do professor e as figuras de ação : por uma análise interacionista. In L. Bueno, M.-A. Paulino Teixeira Lopes & V. L. Lopes Cristovão (Dir.), *Gêneros textuais e formação inicial : uma homenagem à Malu Matencio* (pp. 109-132). Campinas : Mercado de Letras.
- Bulea, E. & Jusseume, S. (2014). Figures d'action et interprétation des dimensions didactiques de l'agir enseignant. *LIDIL*, 49, 51-70. <http://lidil.revues.org/3441>

- Commission "Pédagogie du texte" (1985). Contribution à la pédagogie du texte. *Cahiers de la section des Sciences de l'Éducation (Université de Genève)*, 40, 131 pp.
- Constantin, E. (2005). Linguistique générale. Cours de M. le professeur F. de Saussure. *Cahiers Ferdinand de Saussure*, 58, 71-289.
- Coseriu, E. (1989a). Logicismo y antilogicismo en la gramática. In *Teoría del lenguaje y lingüística general* (pp. 235-260). Madrid : Gredos.
- Coseriu, E. (1989b). Determinación y entorno, In *Teoría del lenguaje y lingüística general* (pp. 282-323). Madrid : Gredos.
- Coutinho, M. A. & Miranda, F. (2009). To describe textual genres: problems and strategies. In Ch. Bazerman, A. Bonini & D. Figueiredo (éd.), *Genre in a Changing World* (pp. 35-55). Fort Collins, Colorado: The WAC Clearinghouse and Parlor Press.
- De Mauro, T. (1969). *Une introduction à la sémantique*. Paris : Payot.
- Habermas, J. (1987). *Théorie de l'agir communicationnel, t. I et II*. Paris : Fayard.
- Humboldt, W. (von) (2000). Sur l'étude comparée des langues dans son rapport aux différentes époques du développement du langage. In *Sur le caractère national des langues* (pp. 65-111). Paris : Seuil [Edition originale en langue allemande : 1880].
- Kilcher-Hagedorn, H., Othenin-Girard, C. & de Weck, G. (1987). *Le savoir grammatical des élèves*. Berne : Peter Lang.
- Luria, A.R. (1961). *The Role of Speech in the Regulation of Normal and Abnormal Behavior*. Oxford : Pergamon Press.
- Machado, A.-R. (1998). *O Diário de leituras. A introdução de um novo instrumento na escola*. São Paulo : Martins Fontes.
- Maineuneau, D. (1997). *L'analyse du discours*. Paris : Hachette.
- Matencio, M. (2015). Práticas discursivas, gêneros do discurso e textualização. In L. Bueno, M. A. Paulino Teixeira Lopes & V. L. Lopes Cistovão (éd.). *Gêneros textuais e formação inicial* (pp. 69-81). Campinas : Mercado de Letras.
- Marx, K. (1951). *Thèses sur Feuerbach*. In K. Marx et F. Engels, *Études philosophiques*. Paris : Editions sociales [rédigé en langue allemande en 1845].
- Marx, K. & Engels, F. (1968). *L'idéologie allemande*. Paris : Editions sociales [rédigé en langue allemande en 1846].
- Miranda, F. & Coutinho, M.A. (2015). Les propriétés différentielles des genres et leurs implications didactiques. *Recherches et applications*, 58, 17-26.
- Rastier, F. (2001). *Arts et sciences du texte*. Paris : PUF.
- Reuter, Y. (2008). Penser Vygotski dans l'espace des didactiques. In M. Brossard & J. Fijalkow (éd.), *Vygotski et les recherches en éducation et en didactiques* (pp. 157-166). Pessac : Presses Universitaires de Bordeaux.
- Saussure, F. (de) (1972). *Curso de lingüística general*. Madrid : Alianza Editorial.
- Saussure, F. (de) (2004). *Escritos sobre lingüística general*. Barcelona : Gedisa.
- Schaeffer, J.-M. (1986). Du texte au genre. Notes sur la problématique générique. In G. Genette *et al.*, *Théorie des genres* (pp. 179-205). Paris : Seuil.
- Schneuwly, B. & Bronckart, J.-P. (Ed.) (1985). *Vygotsky aujourd'hui*. Paris : Delachaux et Niestlé. (Trad. : 2008). *Vigotsky hoy*. Madrid : Editorial Popular.
- Spinoza, B. (de) (1954). L'Éthique. In *Spinoza, Oeuvres complètes* (pp. 301-596). Paris : Gallimard, La Pléiade, [Edition originale : 1677].
- Volóshinov, V. N. (2009). *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. Buenos Aires : Godot [Edition originale en langue russe : 1929].
- Vygotski, L. S. (1997). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute [Edition originale en langue russe : 1934].