



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

JORGE MENDOZA GARCÍA

Construyendo y compartiendo el conocimiento

Una perspectiva discursiva en el aula

Horizontes
Educativos

La presente obra discute sobre una de las formas en que el conocimiento se comparte en el aula. Sus supuestos teóricos se encuentran en la psicología cultural, la psicología social, el socioconstruccionismo y la psicología discursiva, que argumentan que la realidad social, en gran medida, está edificada con el lenguaje, es decir, son los discursos como prácticas sociales los que inciden sobre eso que denominamos realidad.

Si eso ocurre en el mundo del día a día, en el mundo social, la escuela no es una isla, una entidad aparte. En consecuencia, el salón de clases se inscribe en esta forma de edificación, es decir, lo que se pone en juego en el aula es una interacción discursiva entre el profesor y los alumnos; son esos intercambios verbales los que posibilitan compartir conocimiento.

Esta obra, al depositar su interés en las transacciones del habla que se presentan en el aula, proporciona elementos para comprender cómo es que ese saber que antes estaba depositado en una persona, el profesor, al andar de los cursos, termina en posesión o el campo de dominio de otros, los alumnos; cómo es que donde antes uno sabía después saben otros más. A eso se le denomina construcción social del conocimiento o conocimiento compartido. El centro de análisis no es ya el sujeto, el profesor y sus técnicas o estrategias o el estudiante activo, es más bien lo que se encuentra entre ambos: el lenguaje como interacción y creación de significados. Cómo es que con el lenguaje se comparte conocimiento.

Construyendo y compartiendo el conocimiento. Una perspectiva discursiva en el aula

Jorge Mendoza García

Construyendo y compartiendo el conocimiento. Una perspectiva discursiva en el aula
Jorge Mendoza García

Primera edición, enero de 2021

© Derechos reservados por la Universidad Pedagógica Nacional
Esta edición es propiedad de la Universidad Pedagógica Nacional, Carretera al Ajusco
núm. 24, col. Héroes de Padierna, Tlalpan, CP 14200, Ciudad de México
www.upn.mx

Esta obra fue dictaminada por pares académicos.
ISBN 978-607-413-392-9

BD165

M3.2

Mendoza García, Jorge

Construyendo y compartiendo el conocimiento : una perspectiva
discursiva en el aula / Jorge Mendoza García. – México : UPN, 2021.

1 archivo electrónico (195 p.) ; 1.114 MB ; archivo pdf. –
(Horizontes educativos)

ISBN 978-607-413-392-9

1. CONOCIMIENTO, TEORÍA DEL 2. PRÁCTICAS
DE LA ENSEÑANZA 3. PSICOLOGÍA DISCURSIVA I. t. II. ser.

Queda prohibida la reproducción parcial o total de esta obra, por cualquier medio,
sin la autorización expresa de la Universidad Pedagógica Nacional.
Hecho en México.



A Emilio

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	9
--------------------	---

CAPÍTULO I

LA CONSTRUCCIÓN SOCIAL DE LA REALIDAD

Y EL CONOCIMIENTO	16
El construccionismo social como marco de conocimiento	16
<i>La disputa: explicación y comprensión</i>	17
<i>La dada y la construida: dos realidades</i>	19
<i>El lenguaje construye realidades</i>	26
<i>Otros ámbitos: juego y cotidianidad</i>	34
<i>La posmodernidad versión socioconstruccionista</i>	40
<i>Del individualismo a lo social</i>	44
En la educación el conocimiento construido	54
<i>Lo psicológico</i>	55
<i>La vida mediada: herramientas y signos</i>	57
<i>Un proceso cultural: el diálogo</i>	67
<i>El sentido o contexto y el significado o descontexto</i>	71
<i>Dos conocimientos: sentido común y ciencia, ida y vuelta</i>	79
<i>La construcción social del conocimiento: el orden de lo conceptual</i>	85

CAPÍTULO 2

EL AULA BAJO UNA MIRADA SOCIOCONSTRUCCIONISTA.

COMPARTIENDO CONOCIMIENTO	94
El método en la investigación de la construcción social.....	94
<i>Investigando en lo cualitativo</i>	96
Lo manifiesto del lenguaje en el aula: discusiones, conversaciones, narrativas y discursos.....	98
Categorías de trabajo y análisis.....	109
El análisis del conocimiento construido	111
<i>La ideología: de la cultura al aula</i>	112
<i>Discursos de control y poder: cómo regular el salón</i>	116
<i>Contexto y continuidad: dar seguimiento e hilar saber</i>	121
<i>Reglas básicas del habla en clase e implícitos y explícitos</i>	127
<i>Conocimiento mediante pistas: delinear el camino juntos</i>	132
<i>Metáforas, analogías y ejemplos: cómo llegar por la vida cotidiana</i>	136
<i>Palabras y conceptos: cómo negociar el conocimiento</i>	146
<i>Zona de Desarrollo Próximo y andamiaje: saber más</i>	163
<i>Comentarios a los ejes de análisis</i>	168
La relevancia de la construcción social del conocimiento	171

CAPÍTULO 3

ALGUNAS CONCLUSIONES	174
El lenguaje como instrumento de la construcción del conocimiento	178
REFERENCIAS	188

INTRODUCCIÓN

El conocimiento como un proceso de comunicación, el conocimiento como un acto del habla, el conocimiento como un proceso de interacción social, serían esas las líneas que pudieran trazar el trabajo que aquí se presenta. Lejos de los discursos que han prevalecido, donde se deposita la atención en los actores, ya sea el profesor y sus estrategias, o el estudiante y sus estados –activo o pasivo–, la propuesta que aquí se desarrolla centra su interés en lo que se encuentra entre los actores, esto es, lo que hace que estén actuando en el aula: la interacción discursiva.

No está mal examinar el papel del docente en el salón de clases, así como los métodos de trabajo que emplea para que los estudiantes aprendan; tampoco está mal que se averigüe cómo es que los alumnos se apropian de lo que los profesores les enseñan. Son estas, no obstante, versiones individualizadas para abordar el conocimiento en el aula. La propuesta que aquí se recupera es una que lleva poco más de un par de décadas en el ámbito de la psicología social, específicamente en la denominada psicología discursiva. A partir de un supuesto básico de la disciplina: se aborda la interacción entre las personas, así como ocurre en la vida cotidiana y que también la hay en un centro escolar; es decir, la gente diariamente se relaciona con otras personas al menos de dos maneras, i) con

actos y comportamientos, y ii) mediante palabras. La segunda forma es la que nos interesa y de la que aquí se trata. La primera, la del comportamiento, está bien cimentada y documentada; la segunda, la de actos de habla, la de interacción discursiva, ha sido menos atendida, por lo menos en la enseñanza.

La psicología social centra su interés en las relaciones sociales, en aquello que se encuentra entre las personas, que es lo que, finalmente, las formará o delineará. El socioconstruccionismo, como una perspectiva psicosocial, pone el acento en las relaciones, en los intercambios, especialmente en los intercambios discursivos, para significar y edificar la realidad social de la gente. La psicología discursiva, que también es una versión de la psicología social y abrevia del socioconstruccionismo, propone como centro de su trabajo al discurso, sea hablado o escrito, pero cotidiano, esto es, con el que nos movemos todos los días, con el que interactuamos a diario, y con el que significamos o edificamos la realidad en que vivimos. Es ese discurso el que nos permite comprender nuestro entorno, entendernos con nuestros semejantes y con los diferentes actores de la realidad. Es decir, podemos hablar y comunicarnos con gente proveniente de entornos distintos al nuestro porque empleamos un sistema de signos, denominado lenguaje, tan compartido, común y de vasta tradición que nos posibilita amplios grados de comprensión con una diversidad de grupos sociales.

Estas ideas son las que alimentan la perspectiva de la construcción social del conocimiento, que en la escuela de Loughborough ha tenido su asentamiento. Un grupo de trabajo que se reúne a disertar y delinear propuestas diversas, ha inscrito la actividad discursiva como eje de análisis en distintos tópicos psicosociales, como la memoria, la percepción, la influencia, la ideología y, por supuesto, la enseñanza. Trabajadores de la interacción discursiva han propuesto como un proceso de comunicación la relación profesor-alumnos y las transacciones verbales que en ella se generan. También le han denominado conocimiento compartido a esa labor, porque justo eso ocurre en esta aproximación: quien más sabe en ese entorno

es el profesor, y quienes deben saber más de lo que inicialmente conocen, son los estudiantes. El principio es básico: donde antes uno sabía, el profesor, al final del curso, más de uno también sabe, incluso el grupo. Eso es compartir, eso es construir conocimiento con lenguaje.

En dicha visión –como podrá observarse a lo largo del libro– hay supuestos muy conocidos que provienen de viejos autores, clásicos porque permanecen sus ideas, como las de Lev Vygotsky o las de Valentín Voloshinov y Mijaíl Bajtín. Pero no solo estos soviéticos se recuperan, se hace también con ciertas propuestas de George H. Mead y los interaccionistas que se incrustaron en la Universidad de Chicago; asimismo, se retoman propuestas de la denominada psicología cultural, que auspician, si bien de manera abierta no se apuntan, autores como Jerome Bruner y James Wertsch, pensadores más recientes, quienes ponen a la cultura como el marco en que se inscriben los procesos psicológicos humanos. Estos, ente otros autores y supuestos, rodean el planteamiento desarrollado en las siguientes páginas.

El conocimiento en el aula se edifica sobre todo con lenguaje, y este se despliega entre el profesor y los alumnos, y entre los propios alumnos, de ahí que se ponga atención en las transacciones discursivas, en lo que dicen estudiantes y docente al momento de revisar las lecciones en el salón. Es el foco de interés, recuperando de esta forma, una vieja propuesta de la psicología social: la interacción como eje de articulación de la vida social, en este caso, de la forma de edificar conocimiento en el salón de clase.

Para ello, el trabajo de investigación se ha dividido en tres capítulos. En el primero se traza la visión del socioconstruccionismo, o construcción social de la realidad. Se le sugiere como marco de conocimiento, para lo cual se desarrollan varios apartados. Se habla de la disputa entre explicación y comprensión, cómo desde estas posturas se argumenta la realidad desde dos ópticas, una que sostiene que la realidad está ahí y hay que examinarla, y otra que argumenta que la realidad es, en gran medida, un producto

de las relaciones, los intercambios y los significados sociales. Es en este momento en que entra el lenguaje como el material con que la realidad se va edificando: lo nombrado existe socialmente, y lo que no se nombra dificulta su acceso desde otra esfera de saber; como prueba, basta saber que todo argumento en sentido contrario atraviesa por la esfera del lenguaje. Asimismo, se introducen dos factores en la vida social que han estado presentes en su versión empírica y vivencial, pero no en el análisis académico sino hasta hace relativamente poco: la cotidianidad y el juego. La primera, como forma primigenia de sentido y de comprensión del mundo, a la cual la ciencia le pone cierto interés en tanto requiere de análisis y cierto orden, pues el mundo cotidiano genera sentido, aunque también contiene cierto desorden que debe ser ordenado en otro nivel, el de la ciencia.

Por otro lado, el juego es una primera forma no solo de socialización, sino de acercamiento y de formulación de la realidad, un tipo de interacción y de intercambio de realidades, realidad lúdica que la modernidad postró en un lugar secundario, dejando en un primer plano a la seriedad. El juego –como elemento de relación y de participación– puede constituirse en analogía de una clase, y vale la pena experimentar con esa idea. Juego y cotidianidad entran como ámbitos de la posmodernidad, donde se inscribe el socioconstruccionismo como perspectiva y crítica de otras formas de concebir lo humano, la realidad y el mundo. Y aquí se deja claro que nada tiene que ver el socioconstruccionismo con el constructivismo que se revisa en psicología educativa, pues el primero trata de cómo construimos la realidad de manera conjunta, de cómo no hay una realidad independientemente del lenguaje y las prácticas sociales que emprendemos colectiva y cotidianamente. En ese sentido es que se argumenta lo social, alejándose del individuo como centro de la vida social y como depositario de facultades mentales que intentan explicar lo que hace la gente prescindiendo de lo social y lo cultural, como una especie de vacío social; lo comunal vuelve a estar en el foco de atención.

En el segundo apartado de este capítulo, se propone al socio-construccionismo como un marco que posibilita el análisis de la enseñanza, como una manera de abordar el conocimiento y su edificación como proceso social. Un primer argumento que aquí se presenta es el cómo se aborda lo psicológico desde la postura sociohistórica, desde la escuela de Vygotsky; cómo es que los procesos psicológicos superiores se conciben en un marco cultural y cómo se formulan: lo psicológico mediado por herramientas y signos, ese postulado clásico proveniente de la visión marxista, que la escuela soviética de psicología desarrolló como parte fundamental de su propuesta, las herramientas como instrumentos externos a la actividad humana y los signos como actividad que las personas llegan a dominar para edificar procesos psicológicos como el pensamiento o la memoria. Estas formaciones psicológicas superiores son posibles, en gran medida, por los canjes que se presentan entre las personas, por ejemplo, mediante los diálogos, esos intercambios verbales que la gente realiza en el día a día, y que en las clases se pone de manifiesto al momento de hablar de determinados temas que resultan de interés para los estudiantes. La dialogicidad, que enarbola Bajtín, brinda la posibilidad de abordar las clases como foros donde se dialoga e intercambia cierto saber. En esos diálogos se pueden advertir entendimientos, comprensiones, réplicas, argumentos y contraargumentos, que se comprenden en un contexto, porque el sentido de lo dicho es compartido y común, y el material con el que se hacen esos diálogos suelen ser las palabras, que adquieren distintos sentidos según el contexto en que se empleen. Pero, asimismo, hay otros términos que se usan y que no dependen, para ser entendidos, de un contexto, como las definiciones de los diccionarios o los otorrinolaringólogos, que se sabe quiénes son esos médicos especialistas independientemente del contexto de uso; es decir, hay un descontexto cuando se emplean esos términos denominados conceptos. Que es con los que se hacen mayormente los discursos académicos o científicos, con los que se escriben los libros que se revisan, si es el caso, en las universidades: “andamiaje”

o “zona de desarrollo próximo” son ejemplos de ello. Y entonces tenemos que admitir que hay dos tipos de conocimiento con los que estamos jugando, con el de la vida cotidiana o de sentido común, y con el de la ciencia o académico. Dos conocimientos relacionados aun cuando configuran mundos, en ocasiones, separados. Dos versiones de la realidad que hay que saber negociar cuando se está en un aula universitaria, porque es ahí donde, sobre todo, se maneja un discurso de orden científico, conceptual, que es lo que se trata de inculcar a los estudiantes, y por eso se les envía a las universidades, para que dominen cierto tipo de saber, de un orden diferente al adquirido en el día a día en casa, en el barrio, en la comunidad o con la familia. El conocimiento académico y conceptual es el que hace, en cierta medida, distintas a las disciplinas, porque desde allí se mira la realidad, desde sus conceptos.

Eso es, precisamente, lo que se explora en el segundo capítulo de este libro: cómo se construye el conocimiento de manera compartida en el aula, de manera específica en las universidades, aun cuando se presentan también algunos registros de educación básica. Para esto, se presenta primero el método, cómo se desarrolló la presente investigación, y se argumenta la perspectiva cualitativa. No podría ser de otro modo, toda vez que los supuestos teóricos de la construcción social del conocimiento asumen que es el lenguaje, los discursos, los diálogos, los que están en el centro de esta edificación y los que deben hurgarse. Lo que ha mostrado la visión cualitativa es que se trabaja no con datos y números sino con discursos, producciones lingüísticas que emergen de una entrevista, de un diálogo, de un grupo focal, del registro de las clases. Por eso se caracterizan las formas que este hablar cobra en un aula: discusiones, conversaciones, narrativas, discursos. Derivadas de este posicionamiento, se enarbolan las categorías de análisis, que bien pueden ser más, pero en este texto se abordan –por considerarlas relevantes para la propuesta– las siguientes: La ideología: de la cultura al aula; Discursos de control y poder: cómo regular el salón; Contexto y continuidad: dar seguimiento e hilar saber; Reglas básicas del habla en clase

e implícitos y explícitos; Conocimiento mediante pistas: delinear el camino juntos; Metáforas, analogías y ejemplos: cómo traer la vida cotidiana; Palabras y conceptos: cómo negociar el conocimiento, y Zona de desarrollo próximo y andamiaje: saber más. Al final del capítulo se hacen comentarios que intentan integrar o tener una visión global sobre las categorías de análisis y se señala la relevancia de la construcción social del conocimiento, de la propuesta aquí presentada en su parte empírica, esto es, ejecutada en un salón de clases.

En el tercer capítulo se presentan las conclusiones y algunos puntos que argumentan la posición del lenguaje en la perspectiva desarrollada. Se enmarca el habla en una cultura de la que participamos, donde nos formamos y donde los significados se van configurando. Finalmente, la cultura es pública, el significado es público, el lenguaje es público. Y la manera como se edifica la construcción social del conocimiento, el conocimiento compartido, debe remitir a la investigación de eso público que posibilita que el saber sea común.

CAPÍTULO I

LA CONSTRUCCIÓN SOCIAL DE LA REALIDAD Y EL CONOCIMIENTO

EL CONSTRUCCIONISMO SOCIAL COMO MARCO DE CONOCIMIENTO

Desde esta perspectiva se argumenta cómo la realidad es construida colectivamente. Por realidad se entiende una forma de conocimiento sobre el mundo, el cómo relacionarse con los otros y una epistemología. Para argumentar este apartado, primero hay que señalar, al menos someramente, varios puntos que desembocan en el argumento principal, lo cual significa hacer un breve recorrido por: 1) la disputa entre las ciencias sociales y las ciencias naturales, entre los métodos de unas y otras; 2) indicar algunos de los cuestionamientos que desde la filosofía, la sociología, la historia y la propia psicología social se esgrimen contra lo que se denomina *modernidad*; 3) las críticas a esta visión del mundo permitirán tener cierto arribo a lo que se denomina *posmodernidad* (condición, estado de ánimo, crítica, momento de la cultura), para 4) anclarlo en lo que se ha nomenclaturado como socioconstruccionismo, visto desde la psicología social.

La disputa: explicación y comprensión

La forma de conocer la naturaleza y la sociedad ha sido motivo de disputa cuando menos desde hace 25 siglos, con los griegos. Pero, para fines de la visión aquí suscrita, se tomará el antecedente de dicha disputa a partir del siglo XIX, cuando ya adquiere una forma definida y es más clara la pugna entre las llamadas ciencias naturales y las ciencias sociales o humanas, discusión que alimentará la postura que al final se retoma (Mardones y Ursúa, 1982).

Con el avance de las ciencias naturales y su impacto en la tecnología, en el campo de la salud y en el desarrollo de ciertos aspectos de la vida humana, algunos científicos postularon que la visión del mundo y las formas de trabajo de las ciencias naturales eran aplicables al ámbito de la política, de las relaciones interpersonales, de la vida cotidiana, en una frase: de la vida en sociedad. De ahí que, incluso, se haya querido denominar *física social* a la *sociología*. Solo que en toda esta trama fallaba un argumento, a saber, que las relaciones humanas, a diferencia de los eventos físicos, tienen intencionalidad, hay motivaciones y reflexión sobre nuestro actuar (la propia *irracionalidad* es una forma de sus manifestaciones). Esto es, lo que se estudiaba en las ciencias sociales, o el denominado objeto de estudio, distaba mucho de ser el mismo *objeto* o la caracterización que de este se tenía en las ciencias naturales.

Hubo quienes, desde la parte más crítica de las ciencias sociales, señalaron que estas debían dotarse de sus propias herramientas, pues tenían un objeto de estudio diferente al de las ciencias de la naturaleza; cuestión que podía argüirse con varios ejemplos, como aquel que indica que si lanzamos hacia arriba una piedra o una moneda, tarde o temprano caerá, aquí o en China, dependiendo de dónde se haya arrojado, lo cual se debe a la ley de la gravedad. No ocurre lo mismo para el caso de las relaciones humanas, pues si bien en el mundo físico a toda acción corresponde una reacción y podemos anticiparla, no sabemos, en el mundo social, qué respuesta obtendremos a una caricia, un acercamiento indebido o un golpe

propinado a una persona; pueden desencadenar desde una sonrisa hasta una bofetada en el primer caso, o desde un balazo, una puñalada, una patada y hasta el correr, en el último. Por todo ello, si los eventos abordados por las ciencias sociales no son de la misma factura que los trabajados por las ciencias naturales y si los primeros no tienen la misma recurrencia de los segundos, las formas de abordarse deben ser diferentes, reflexionaban algunos científicos sociales. En última instancia, deben tener su propio método y acaso hasta su realidad propia. La lógica de la causa y el efecto, de las regularidades y las leyes, quizá no era la lógica de las ciencias sociales.

En este marco se retoman, por un lado, los métodos explicativos para las ciencias de la naturaleza y, por el otro, los métodos comprensivos o hermenéuticos para las ciencias sociales. De esta forma, mientras que en el primer caso de lo que se trataba era de instrumentar la medición como forma de conocer una realidad, que ya estaba ahí y solo había que explorarla, y la tendencia consistía en encontrar relaciones causa-efecto, en proponer principios explicativos y, en última instancia, elaborar leyes que dieran cuenta de la naturaleza para derivar en un control y predicción de los eventos que en ella sucedieran; en el segundo caso, el de las ciencias humanas o sociales, de lo que se trataba era de comprender los eventos más que de explicarlos; de encontrar la historicidad de los acontecimientos más que su determinismo, de entender lo heterogéneo de la realidad más que su pretendida homogeneidad. Finalmente, se pretendía interpretar la antropomórfica realidad humana, más que controlarla o predecirla. La de las relaciones humanas parecería que no es una lógica de la forma mecánica de la física (Fernández Christlieb, 2009).

Siguiendo esta línea de pensamiento, en el primer caso se habla de positivismo como una visión del mundo y una filosofía que se ancla en las ciencias naturales, y en cierta medida en las ciencias sociales; y en el segundo caso, hablamos de una multiplicidad de posturas que tienen entre sí una característica común: su antipositivismo, el no dejarse *colonizar* por las ciencias *duras*. Desde finales

del siglo XIX y hasta la segunda mitad del siglo XX, diferentes escuelas y tendencias seguían en disputa con el positivismo, al tratar de introducir sus perspectivas en los planes de estudio de las universidades y en las visiones que de la realidad tenían quienes tomaban las decisiones trascendentales para las sociedades y las naciones. En esta disputa contra el positivismo, podemos ubicar lo mismo a los hermeneutas que a los etnógrafos, a los fenomenólogos que a los miembros de la Escuela de Fráncfort, así como a los retóricos o a los socioconstruccionistas, por citar algunos casos (Ibáñez, 1994).

La dada y la construida: dos realidades

Lo que se encuentra en el fondo de estas perspectivas corresponde a dos formas de conocimiento, dos versiones del mundo o de la realidad. De una manera más precisa, lo que está en disputa tiene que ver con la forma de pensarla: si esta es independiente de nosotros o si puede concebirse como un producto de nuestros discursos y prácticas sociales. Para muchos de los partidarios de las ciencias naturales —o cuando menos para quienes dominan en dicho campo— la realidad es algo que está ahí, por fuera de nosotros y que está prácticamente esperando a que la estudiemos, que encontremos sus regularidades, sus leyes y, entonces, podamos ejercer control sobre ella.

Por otro lado, se encuentra la visión que señala que la realidad también es un producto de la práctica humana, sea esta discursiva o de prácticas sociales. En este caso, dado que la pretensión de este capítulo es mostrar cómo la realidad se construye socialmente, será desarrollada la segunda postura, y a través de la narrativa y de la retórica se pretende dar cuenta no de una verdad, sino de un relato, de una visión del mundo que puede ser igual de verosímil que cualquier otra versión, con la salvedad de que esta perspectiva se presenta como una entre tantas que se expresan en el espectro de las ciencias sociales y, en el caso que nos ocupa, de la psicología social (Gergen, 1991b; 1994; Ibáñez, 1990).

Hay una crisis en las ciencias sociales que, según varios autores, data de las décadas de los sesenta y setenta del siglo XX pues es en esos tiempos que se acentúan los cuestionamientos, incluso dentro de la filosofía positivista, sobre varios de sus postulados. Tal es el caso de la noción de realidad, su criterio de verdad, su postulado de la acumulación del conocimiento –que plantea que cada vez conocemos más y mejor–, entre otras cuestiones. Un texto que incidió de manera consistente en el cuestionamiento de dichos postulados a principios de los sesenta, fue la obra de Thomas S. Kuhn (1962) *La estructura de las revoluciones científicas* que, entre otros puntos, postula que hay acuerdos científicos, que hay convenciones que rigen en ciertos momentos de la historia y que dichos acuerdos derivan en el predominio de una visión de la realidad sobre otra forma de concebirla. Pero había algo más: se ponía en tela de juicio la acumulación del saber, pues lo que se presenta, según Kuhn, es un cambio de paradigmas, de acuerdos científicos, que regirán por cierto tiempo en las teorías científicas y, de acuerdo con Serge Moscovici (1961), se hacen extensivos al campo de la vida cotidiana, a la población que poca o ninguna relación tiene con la ciencia. Traduciéndolo: la visión que actualmente se tiene sobre la forma de la Tierra corresponde al pensamiento de la época, igual que la que se tenía 20 siglos atrás: son visiones diferentes, convenciones de tiempos distintos. En efecto, constituye un *hecho*, para el pensamiento del primer milenio, que la forma de la Tierra era *plana*; igual que para los siglos XVI al XVIII el planeta tiene una forma redonda (O’Gorman, 1958) y para comienzos del siglo XXI su configuración es achatada. La pregunta es: ¿qué forma tendrá la Tierra para la gente que la habite en el siglo XXV?

Otro cuestionamiento, igual de fuerte, tiene que ver con la noción de *verdad*: varios sociólogos y filósofos, entre ellos Paul Feyerabend (1970), planteaban que no había una *verdad* sobre la *realidad*; pues lo que existía, en todo caso, eran *verdades*, perspectivas, las cuales son producto del intercambio social, cotidiano o científico, según se quiera. Así, lo que resultaba ser una *verdad* al iniciarse

el segundo milenio, no lo era necesariamente a mediados de este, cuestión de preguntarle a Galileo Galilei quien, retomando planteamientos de los anteriores astrónomos, señaló que la Tierra giraba alrededor del Sol y no a la inversa, desafiando así el pensamiento oficial y dominante del momento, representado por la Iglesia católica. Por cierto, esto último constituye un ejemplo de que la *verdad* no siempre ha estado depositada en el mismo grupo social: en algún periodo se encontraba en los filósofos, en otro momento en los gobernantes, luego en el clero, tiempo después su depositaria en la ciencia. Quizá por ello, a fines de los años sesenta del siglo XX, dos sociólogos del conocimiento afirmaban que la idea de realidad en gran medida era producto de construcciones sociales (Berger y Luckmann, 1967), de ahí que pueda señalarse que en el campo de la ciencia “la verdad de una proposición no queda establecida por su correspondencia con la realidad, porque la realidad depende de las convenciones que utilizamos para definirla” (Ibáñez, 2001, p. 75). Habrá que precisar que las críticas fuertes sobre el pensamiento positivista se iniciaron –según Jean-Francois Lyotard– en el seno de la filosofía de la ciencia, un espacio de *legitimación* del saber.

Los cuestionamientos más regios a la forma *dura* de percibir y actuar en la realidad derivaron en diversas posturas dentro de la filosofía y de las ciencias naturales y sociales. Una de ellas es la que se denomina posmoderna, socioconstruccionista o relativista, según se quiera ver (Ibáñez, 2001).

Un buen comienzo, desde la filosofía, lo constituye el libro de Lyotard (1970) *La condición posmoderna*, cuando se señala que después de la segunda mitad del siglo XX hay un giro que va más allá de lo que conocemos como modernidad, cuya finalidad era la *felicidad humana* a través de los avances tecnológicos de la ciencia, con dos principios básicos: la verdad y la justicia, y en tal circunstancia la ciencia juega un papel fundamental. Para ilustrar el hecho, Max Horkheimer –un filósofo de la Escuela de Fráncfort– decía al respecto: la ciencia, en la época moderna, debe reemplazar a la

religión “desharrapada”, para definir los objetivos de la vida. Pues bien, Lyotard recuerda que los científicos de la modernidad solo reconocían como un discurso verídico y válido el de la ciencia; los otros discursos eran no-científicos en el mejor de los casos, cuando no una forma inferior de saber. Pero lo tecnológico, dominante en la modernidad, no encajaba con la justicia y la veracidad, tan pregonados en ese periodo.

Si todo se inicia en ese cuestionamiento a la visión *moderna* de la vida, qué es lo que estamos entendiendo por posmodernidad y cuáles son sus características. Aquí habrá que seguir nuevamente a Lyotard, pues a su trabajo se le considera uno de los puntos de partida para el arribo de lo que se denominó la condición posmoderna. En su obra, expresa que no puede haber ya una sola versión que dé cuenta de la realidad, pues el discurso de la ciencia como forma única de conocimiento se encuentra en tela de juicio, por lo menos, desde los años sesenta. El discurso científico se erigió, en la modernidad, como el único veraz, el que podría llegar a “conocer” la naturaleza y sus leyes, las reglas y leyes sociales y lograr así el anhelado entendimiento y manejo de dichos procesos. Otros discursos, denominados no-ciencia, no tenían tales pretensiones, solo narrar lo que veían, lo que percibían y sentían, por lo cual no se les otorgó el *estatus* de conocimiento, sino de saber, de narración; siendo relegados a un segundo plano: “una ciencia que no ha encontrado su legitimidad no es una ciencia auténtica, desciende al rango más bajo, el de la ideología” (Lyotard, 1970, p. 84).

Las críticas al discurso científico, en el sentido de que la verdad que pretendía buscar o encontrar no era otra que el acuerdo que un cierto tipo de discurso tenía —en este caso, el discurso científico—, echó por la borda su carácter unívoco. El que varios científicos y filósofos dijeran que no conocemos mejor ahora que en siglos anteriores, sino que conocemos de manera diferente, debilitó el discurso de la ciencia y fortaleció otros relatos que pugnaban por ser reconocidos como una forma de dar cuenta de la realidad, reforzando el discurso que antes no se consideraba conocimiento,

colocándolo prácticamente a la par del de la ciencia. Los *grandes relatos*, los del discurso científico, se ponían en entredicho, pues ahora teníamos varios relatos, diminutos si se quiere, sin pretensiones universalistas, como era el caso del discurso de la ciencia, pero que correspondían con las realidades antes denostadas por un grupo que se asumía como el calificador de lo que era conocimiento y lo que no, de lo que era verídico y lo que no, de lo que valía la pena ser tomado en cuenta y lo que no debía ser tratado como tal.

Lo que se estaba mostrando era que la ciencia tenía una narrativa, con sus propias formas y reglas, pero una narrativa finalmente, que se acordaba entre un grupo de *especialistas*, de gente *calificada* para tales cuestiones, tal era el papel de los científicos que pretendían encontrar regularidades en el mundo de las relaciones sociales, sin importar mucho sus particularidades –pues eso rompía con lo universal del proyecto–, por lo que en los hechos un gran trozo de la realidad quedaba fuera de sus pretensiones. La ciencia, como un discurso de la centralidad, se venía abajo con la emergencia de los *localismos*, ya que surgía el reclamo de todos aquellos que exigían ser escuchados y vistos, todos aquellos que habían pasado inadvertidos desde la visión de la ciencia: las culturas otrora denominadas primitivas gritaban su derecho a coexistir, como tantas en el mundo. Los grupos llamados *minoritarios*, negros, homosexuales, feministas, ecologistas, latinos, indígenas, todos aquellos que no encajan en la noción de progreso ni son sujetos de la historia, reclamaban su lugar en esta tierra.

En este cuestionamiento también tiene que ver Gianni Vattimo (1990) con sus críticas a la noción de historia-versión-única y a la idea de progreso de la historia. Este autor, en una idea brillante, plantea la crítica a la modernidad bajo el argumento de que en su postulado del desarrollo progresivo de la historia: 1) hay una versión única de esta, con un centro: Occidente; 2) tal desarrollo de la historia lleva a una idea de finalidad, de progreso, adelanto, y lo que se observa en el interior de dicho marco es lo *progresista*,

categorizando a su revés como lo *primitivo*, y como consecuencia que se valore más lo primero que lo segundo; 3) por ello, en la versión oficial de la historia nos enseñan lo *trascendente*, lo que *cambió* a la humanidad, en suma, una versión *ideologizada* de los acontecimientos pasados, en detrimento de los eventos que no han sido recuperados por la versión oficial: los aspectos que se consideran *bajos* no formaban parte de la historia, una clara muestra es la cotidianidad, pues el cómo vivían los pobres de entonces no constituía material de trabajo para la historia. De ahí que el pensador italiano asegure que no existe una *versión única* de la historia, sino imágenes del pasado propuestas desde diversos puntos de vista: si no hay una entidad unitaria, nos quedamos con imágenes del pasado que se muestran desde distintos puntos de vista, pues “es ilusorio pensar que exista un punto de vista supremo, comprensivo, capaz de unificar todos los demás” (Vattimo, 1990, p. 11).

Lo que se está planteando desde la perspectiva que cuestiona ciertos supuestos es que: 1) no hay una *verdad* que rija las relaciones sociales; 2) no hay acumulación del conocimiento; 3) la pretendida universalidad de la ciencia ya no es tal; 4) no hay una sola versión de la historia; 5) la versión de progreso, cuya antítesis es el primitivismo, se ha rebasado; 6) en todo esto juega un papel importante la comunicación, sobre todo los llamados medios de comunicación. Y si no hay verdad, acumulación del conocimiento, universalidad, una sola versión de la historia ni progreso con exclusión de otras culturas, ¿qué es lo que queda? Los partidarios de la posmodernidad plantean que ahora lo que tenemos son diferentes discursos, locales, que dan cuenta de la complejidad de la realidad social, que permiten escuchar múltiples versiones de esta y que pueden coexistir; que el discurso de la ciencia es uno entre tantos, una forma de saber o de conocer que interactúa con otros discursos (el de la vida cotidiana, por ejemplo; Wilhelm Dilthey habla del arte como forma de conocimiento, del encuentro estético que permite experimentar otras visiones de la realidad) y que no es más verídico y completo que los otros o, al menos, no debe imponerse por sobre otros; es una forma

distinta de mirar la realidad, porque es producto de las convenciones y acuerdos entre los científicos, y estos a la vez son producto de las prácticas sociales, o como lo plantea Clifford Geertz (1983, p. 27): “la diversidad de las vías que los seres humanos adoptan para construir sus vidas por medio de su propia actividad”, y así “vernos a nosotros mismos entre los otros, como un ejemplo local más de las formas que localmente adopta la vida humana, un caso entre casos, un mundo entre otros mundos”. De esta forma, señalan algunos autores, en la posmodernidad se otorga voz y presencia a grupos antes relegados, que requieren ser escuchados y ser vistos, puesto que sus discursos tienen algo que decir. Dichas minorías ya no son presentadas, como antaño, a manera de subculturas sino de culturas que toman la palabra y confrontan a lo que antes se había definido como modelo de la humanidad, modelo del hombre, el cual les resultaba ajeno, pues el centro del hombre ideal se encontraba en otro continente, en otras dimensiones, en otras latitudes.

Como se señalaba, los medios de comunicación son claves, sobre todo en las sociedades más industrializadas –Alain Touraine las ha denominado sociedades pos-industriales–: existe una saturación tremenda que permite comunicar a diferentes culturas y movimientos. Uno de los exponentes de esta postura posmoderna o socioconstruccionista en psicología social es Kenneth Gergen (1991a), quien precisa cómo en la vida cotidiana hay una saturación social del *Yo*, producto de los excesos de la modernidad, del avance de los medios y la tecnología y de las múltiples relaciones que se desarrollan. Muestra de ello lo constituye el hecho de que a principios del siglo XX los sociólogos tenían más o menos definido que la gente tenía una alta probabilidad de casarse con alguien de su localidad o cercana a esta; ahora, un siglo después, se han diversificado y ampliado las posibilidades, de ahí que se pueda conseguir pareja por medio de una red social en internet.

La posmodernidad, en última instancia, está definida como un estado de ánimo, un estado de la cultura en la sociedad a finales de siglo y de milenio (Lyotard, 1979). Es el sinsentido de los grandes

relatos, de lo universal y absoluto como, por ejemplo, lo planteaba la ciencia, pues ahora son los relatos locales los que generan sentido. Una definición más práctica de la posmodernidad la da el psicólogo colectivo mexicano Pablo Fernández Christlieb (1991): es el fin de la seriedad como estilo de organización social y de su figura central, la del individuo, entrando en escena lo lúdico como nueva forma de organización que tiene como figura a la colectividad y donde el lenguaje es central.

El lenguaje construye realidades

Al menos en su forma dominante, el lenguaje se ha presupuesto como un reflejo de la realidad, como un espejo, o que solo describe el mundo o la realidad: al lenguaje le imponían la tarea de “describir y reflejar” los resultados de lo que se investigaba, esto es, la verdad objetiva ahí estaba descrita (Gergen, 1996, p. 139). Eso, por un lado. Por el otro, se ha propuesto al lenguaje como vehiculizador del pensamiento o como su expresión, no como constitutivo del primero o como constitutivo de la realidad. Por eso cobra sentido la interrogante de Jacques Derrida (en Gergen, 1996, p. 151): “¿por qué debemos suponer que el discurso es una expresión exterior de un ente interior (pensamiento, intención, estructura o similar)?”, como si éstas fueran dos entidades separadas y no una constitutiva de la otra, de ahí que tenga sentido la expresión de Maurice Halbwachs (1925, p. 73): “los hombres piensan en común por medio del lenguaje”. En efecto, el lenguaje es precondition del pensamiento, lo configura: “el pensamiento no se expresa simplemente en palabras; llega a la existencia a través de ellas” (Vygotsky, 1934, p. 202). Inne- gablemente, las palabras están allí antes que el pensamiento (Bachelard, 1932), porque las palabras son los embriones de las ideas, el germen del pensamiento, la estructura de las razones. Cuestión que sabía perfectamente Humboldt cuando enunció: “el hablar es condición necesaria del pensar” (en Grijelmo, 2000, p. 25). O, dicho

de otra forma: el lenguaje es la realidad viviente del pensamiento, por lo tanto, la vida interna y mental de las personas tiene su ser únicamente en el contexto social (Bakhurst, 1997). El método del pensamiento-palabra, dirá Frederic Bartlett (1932, p. 296), “aclara y facilita la conexión de lo que hasta entonces permanecía inconexo, y por el que el resultado subsiguiente no se reduce a una manifestación, sino que constituye una demostración”. Ciertamente, pensamos con palabras, la forma en que percibimos estos vocablos, sus significados y sus relaciones, influye en nuestra forma de sentir y de actuar (Grijelmo, 2000). Visto así el lenguaje, este no es reflejo ni describe la realidad; tampoco es vehiculizador del pensamiento. El lenguaje va constituyendo al pensamiento y, como se verá en adelante, a la realidad.

Si se entiende al lenguaje como un producto o subproducto de la cultura, todo parece indicar que en el principio estuvo la palabra, aunque suene bíblico: “primero viene la palabra, luego la idea, después, por fin, algunas veces, la cosa. Esta no sería para nosotros lo que es sin la idea que tenemos de ella, ni la idea sin la palabra” (Blondel, 1928, p. 104). La palabra se concibe como recipiente cultural, pues el lenguaje es el espacio social de las ideas, es una cosa social, es un asunto de la colectividad, “es el territorio común compartido por el hablante y su interlocutor” (Voloshinov, 1929, p. 121). Ciertamente, el sentido de lo que se dice entre las personas está investido por el contexto en que se dice, se da en la práctica discursiva: el sentido de una palabra no está en la palabra misma, en ella no se encuentra (como se argumentará en el siguiente capítulo); tampoco lo está en el que habla o escucha. Se crea en la relación, pues se encuentra en la palabra situada entre los hablantes, se realiza en el proceso activo de comprensión como respuesta; el sentido “es el *efecto de interacción del hablante con el oyente con base en el material de un complejo fónico determinado*” (Voloshinov, 1929, p. 142).

Como puede advertirse, el lenguaje va edificando al pensamiento, lo va constituyendo, lo va armando, lo va construyendo. Eso que se creía muy de la vida interior y personal, se ha argumentado

como algo que se encuentra inscrito en el terreno de lo social y de las prácticas discursivas. Eso hace el lenguaje, pero no solo eso. Del otro lado, con la vida diaria, grandota, con el mundo, con la realidad social, ocurre algo similar: el lenguaje va edificándola, construyéndola. *Cómo hacer cosas con palabras*, tituló su libro John Austin allá por 1962, y lo subtitó *Palabras y acciones*. En él va delineando uno de los antecedentes que tomará como alimento el socioconstruccionismo: el peso del lenguaje en su pragmática, en su uso y en su performatividad, pues el lenguaje mueve a acciones y posibilita eventos, hace cosas, construye realidades. Como lo señala John Searle (2014, p. 30): al ordenar o prometer no se intenta decir cómo es el mundo de las cosas “sino que estoy tratando de cambiar el mundo al producir un acto de habla, cuyo objetivo es causar un cambio”. En ese contexto puede entenderse la frase de Ludwig Wittgenstein (1953, p. 31): “imaginar un lenguaje significa imaginar una forma de vida”. El lenguaje, así, se traduce en una piedra angular del construccionismo social.

Lo expuesto, en gran medida, tiene sus antecedentes, su devenir. Tomás Ibáñez (2003) lo reconstruye del siguiente modo: 1) se realiza una crítica a la noción puramente representacionista y designativa que al lenguaje se le asignaba en las perspectivas realistas o positivistas; 2) el lenguaje fue visto como una actividad: lejos de la forma de representación de algo, se le pensó como una actividad. John Austin (1962) habló de un carácter performativo de ciertas producciones lingüísticas, en las cuales *decir* era también una forma de *hacer*, de esta manera se pasaba de decir algo sobre el mundo a un hacer sobre el mundo: las palabras eran constitutivas de la realidad; 3) hablar de *uno mismo*, por otra parte, no es solo describir lo que se supone uno *es*; es también una manera de forjar el autoconcepto: el cómo hablamos de nosotros mismos nos va forjando; hay ciertas formas de referimos y dar cuenta de nuestras experiencias, los críticos del lenguaje observaron como algo representacionista: el yo no es independiente de cómo se le narra; 4) asimismo, el lenguaje actúa sobre los demás, con el lenguaje se puede incidir sobre

los demás; son las prácticas discursivas las que impactan y crean determinados patrones, ciertas construcciones lingüísticas, como las sexistas, las racistas o las excluyentes. O los propios discursos de las ciencias, por ejemplo, las maneras como deben argumentarse las teorías o los procedimientos de investigación, y 5) desde esta óptica, las relaciones sociales, en distintos órdenes están influenciadas y construidas en alguna medida por diferentes prácticas discursivas. En todo caso, desde lo que se ha denominado *Giro lingüístico*, la naturaleza del conocimiento da un vuelco, pues entre conocimiento y realidad se encuentra el lenguaje.

En suma: a las posiciones esencialistas se les cuestiona el que se imponga al lenguaje la capacidad de reflejar la realidad y explicarla, y no asumir que las categorías que se usan para dar cuenta de la realidad son categorías de orden social y humanas, esto es, convenciones (Gergen, 1996, p. 147). Convenciones, acuerdos que operan en distintos órdenes de la realidad, desde lo cotidiano hasta el científico, teniendo como materia prima de tales acuerdos el lenguaje. Sobre los acuerdos, hay que recordar que en su momento Kuhn manifestó que un paradigma científico era un conjunto de creencias *a priori* que funciona señalándole al científico “cuáles entidades contiene la naturaleza y cuáles no”.

En ese sentido, “no son los hechos los que producen el paradigma sino el paradigma el que determina qué debe considerarse un hecho” (Gergen, 1996, p. 147), en tal caso, está menos en la naturaleza el hecho y se encuentra más en la descripción que se hace a partir de una perspectiva, del ojo del observador, y del discurso del que se hace uso. Eso, en el caso de la ciencia. En el ámbito cotidiano, Nelson Goodman –el de *Maneras de hacer mundos*– dirá: “si yo pregunto acerca del mundo, usted puede ofrecerse a contarme cómo es bajo uno o más marcos de referencia”, no obstante “si yo insisto en que usted me diga cómo es, fuera de cualquier marco, ¿qué puede decir? Estamos confinados a modos de describir cualquier cosa que deseemos describir” (en Gergen, 1996, p. 148). En consecuencia, no es la cognición sino la descripción la que construye el mundo fáctico. Son

más las convenciones y el lenguaje, y no la mente cognitiva, los que dicen cosas acerca del mundo.

Por otra parte, a la pregunta de ¿por qué se dice que el lenguaje construye realidades?, se puede responder: “las palabras son activas en la medida en que son empleadas por personas en relación, en la medida en que se les dé poder en el intercambio humano. Se requiere una relación entre autor y lector para que podamos hablar de construcción textual de la realidad” (Gergen, 1996, p. 160). En ese sentido, para los posmodernos el lenguaje tiene una especial trascendencia, pues con él se edifica parte de la realidad: la realidad es producto del lenguaje –aunque no necesariamente toda, apuntan algunos–. La realidad social, acusan otros posmodernos, es producto de la práctica discursiva, de los acuerdos que en esa materia se logre, de cómo la nombremos. Y es que, aducen, todo tiene que ser puesto en términos de lenguaje, porque de lo contrario no es comunicable. De hecho, una postura radical de esta tendencia añade que sin lenguaje no hay realidad. En última instancia, lo que debe reconocerse es que el lenguaje es fundamental para las prácticas discursivas y para nombrar la realidad; juega un papel relevante en la comunicación humana y en la capacidad para ampliar o delimitar al mundo; de ahí que Ludwig Wittgenstein (1953) haya reflexionado: los límites de mi realidad son los límites de mi lenguaje.

Para una versión más colectiva de la psicología “el lenguaje es un acuerdo colectivo sobre la realidad: lo real que está por fuera del lenguaje podrá existir, pero nadie lo reconoce porque todavía no ha sido dicho” (Fernández Christlieb, 1994a, p. 88). O como diría Mijail Bajtín (2000): si el lenguaje no es todo en la vida social, sí está en todo, que es lo que alguna vez adujo Charles Blondel (1928): el lenguaje es el sitio donde caben las ideas, y en el lenguaje se contienen las experiencias, lo comunicable y constatable. El lenguaje es un sistema de ir poniendo señales sobre el mundo y que, incluso, lo tiene descrito; contiene una gran parte de la realidad antes de que esta se traduzca en experiencias, por eso puede

hablarse del pasado, como las guerras que uno no vivió, o del futuro, que se llaman planes, o aun de las cosas *inexistentes*, como los unicornios o los ángeles. Es decir, se mira la estrecha relación entre lenguaje y realidad.

Visto así, solemos comprender por medio de las convenciones lingüísticas, por tanto, “no hay ningún medio para comprender a nadie que no participe de las mismas convenciones” (Gergen, 1996, p. 160). En consecuencia, desde esta posición, se alude a que el lenguaje puede conocerse por el lenguaje mismo, y el resto, *todo lo demás*, solo puede ser conocido si se traduce a la naturaleza del lenguaje (Fernández Christlieb, 1994a); porque hasta lo que no existe, si se quiere nombrar, se tiene que hacer de alguna forma, y es a través de las palabras. De esta manera, partiendo del lenguaje como vehículo de conocimiento de la realidad y como única realidad que puede ser conocida, “la psicología social encontró un objeto sumamente apropiado para estudiar, toda vez que el conocimiento, el pensamiento, la conciencia, se puede decir que están hechos, auténticamente, de lenguaje” (Fernández Christlieb, 2007, p. 149). Y la realidad social, en gran medida, se cocina, asimismo, con lenguaje, de ahí que sea necesario hurgar su rol en el mantenimiento y cambio de la realidad social (Ibáñez, 1990; 1994). La incidencia del lenguaje en la manera como percibimos el mundo, sentimos los afectos y recordamos, ya había sido expuesto un siglo atrás por Blondel (1928). Ahora se plantea que dependiendo del lenguaje que se use será, en alguna medida, el tipo de realidad que se mire. En tal caso: entre más palabras se tenga al uso más amplia podría ser la realidad. En cambio, entre menos palabras se disponga, más empobrecida será esa realidad. Lo cual saben perfectamente los literatos que, con palabras, construyen mundos posibles, utopías, y por eso contra ellos se atenta en los países con gobiernos totalitarios. También, por eso, los gobiernos con pensamientos más democráticos permiten las expresiones diversas, literatura y cine incluidas, porque donde hay pluralidad de expresiones, hay pluralidad de miradas sobre la realidad.

Se sabe, en consecuencia, que el lenguaje va delineando la manera de mirar el mundo, va definiendo y edificando ese mundo al que se refieren las palabras que se usan, de ahí que no resulte gratuito que Jerome Bruner argumente que “la *manera* en la que uno *habla* llega a ser con el tiempo la manera en la que uno *representa* aquello de lo que habla” (1986, p. 136). En gran medida sucede así, porque las palabras que se usan contienen su carga histórica, su carga cultural: el significado de las palabras proviene de una historia discursiva (Gergen, 1994), del uso que se ha dado a esas palabras en un devenir histórico. Que es lo que quiso decir un psicólogo ruso, Alexander Luria (1984), al esgrimir que cuando las personas nombran algún objeto, lo ponen en el plano de lo analizable, y al nombrarlo se transmite la experiencia social acumulada sobre tal objeto, que es lo mismo que expresa un estudioso del lenguaje, Umberto Eco, y así lo pone de manifiesto: al dar cuenta del mundo, “una expresión no designa un objeto, sino que transmite un contenido cultural” (2000, p. 102).

Todo esto supone una forma de comunicación, de transmitir un contenido compartido. Un grupo o colectividad hace comunicación porque vehicula sentidos, significados, símbolos, y a eso que va creando, conformando, le va llamando realidad. Tal realidad está hecha de intercambios, que también se denomina intersubjetividad: “la estructura de la vida es una retícula trinodal”, donde junto a la llamada realidad subjetiva e individual y la realidad objetiva e institucional, “aparece una realidad intersubjetiva, y a su vez la intersubjetividad constituye una relación triádica”, esa que se encuentra entre las personas, no dentro de ellas (Fernández Christlieb, 1994b, p. 51). A eso, bien se le puede denominar comunicación. Porque esa realidad triádica está hecha de sentidos, significados y símbolos, y con esos materiales se va erigiendo una parte de la realidad (Gergen, 1994), que en ocasiones es más duradera que la institucional o la denominada realidad material. De ahí que resulten comprensibles ciertos relatos y expresiones: sobre edificios derruidos y personas que se van, pero que al paso del tiempo se narran sucesos sobre

esos edificios y esas personas, Jorge Luis Borges dirá que son las palabras, más duraderas que los mármoles y metales (en Mendoza, 2015).

Y las expresiones que se usan para dar cuenta de lo que se considera realidad y significativo son, como se ha señalado, un acuerdo, convenciones de cierto tiempo y cierta sociedad. Dicho de otro modo: “en todas las culturas una unidad cultural es simplemente algo que esa cultura ha definido como unidad distinta de otras”, lo cual “puede ser una persona, una localidad geográfica, una cosa, un sentimiento, una esperanza, una idea, una alucinación” (Eco, 2000, p. 112). O la palabra silla: refiriendo a todas las sillas, no es algo que se perciba con los sentidos, es más bien una clase, una entidad abstracta, y es, en sentido estricto, una convención cultural de qué se denominará como silla. El significado de un término, entonces, es una unidad cultural. Las unidades culturales son “abstracciones metodológicas, pero son abstracciones ‘materializadas’ por el hecho de que la cultura continuamente traduce unos signos en otros”, y así sucesivamente, en una cadena ininterrumpida de unidades culturales (Eco, 2000, p. 118). Siguiendo esta lógica, la palabra psicólogo o aprendizaje –en nuestra sociedad– constituyen unidades culturales con una carga histórica que atraviesa a quienes las expresan y quienes las oyen, esto es, a quienes pertenecen a esta sociedad del siglo XX en México.

Indudablemente, las palabras tienen una enorme carga y edifican gran parte de la realidad social que habitamos hoy día. Por eso puede aseverarse que “si de verdad el lenguaje no es un mero meta-fenómeno de la realidad, como subtítulo en español de las películas, sino una realidad, entonces lo que se haga con las palabras se está haciendo con el mundo” (Fernández Christlieb, 2007, p. 156). Jugar con palabras para retozar con posibilidades. Por ello se asegura que el primer juego lo constituyó el lenguaje, y también el último, y que de este derivan el resto de los juegos o la cultura.

Otros ámbitos: juego y cotidianidad

No solo el lenguaje tuvo un vuelco en su importancia y significación con el trazo de la realidad, otros elementos han sido reivindicados por el discurso posmoderno y, en consecuencia, por el socioconstruccionismo. Por la relación que mantienen con lo enunciado en el siguiente capítulo, aquí hablaremos de dos de esos elementos: el juego y la cotidianidad.

—*El juego*. Fue el propio Wittgenstein quien, estudiando el lenguaje, centra su atención en los efectos del discurso y enumera algunos juegos del lenguaje. Argumenta que la propia ciencia, al elaborar sus enunciados, debe determinarlos por ciertas reglas que especifican sus propiedades y su uso; reglas que, como en toda partida que se respete, permitan entender las jugadas, los movimientos y su recurrencia. Son tres las observaciones que realiza: la primera tiene que ver con que las reglas del juego no tienen su legitimación en ellas mismas, son parte de un contrato —explícito o implícito— entre los participantes; segundo, si no hay reglas, no hay juego; y la modificación de una regla a la vez modifica al juego mismo, y aquello o aquellos que no cumplan con las reglas no entran al juego; finalmente, los enunciados en la ciencia, o las reglas en otro ámbito, se consideran como una “jugada” realizada en el juego. Luego entonces, la ciencia es una forma de juego, un juego en sí mismo, como cualquier otro que tenga reglas y humanos como componentes, tal es el caso de las relaciones sociales que están hechas de “jugadas” de lenguaje (Wittgenstein, 1953).

Somos, en última instancia, seres lúdicos, jugamos con reglas sociales para establecer relaciones y comunicaciones, es el argumento que brinda un exalumno de Wilhelm Wundt, el historiador Johan Huizinga (1954), para bautizarnos como *Homo Ludens* y para acusar que el juego es más viejo que la cultura; esto es, a partir del juego y sus reglas le vamos dando forma a la cultura, esta se va edificando. Por otra parte, el socioconstruccionista Gergen (1991b; 1994) habla de juego finito y juego infinito; el primero tiene límites

y el segundo no, se va transformando. En el primer caso, podemos introducir cualquier juego, relación, interacción o evento cuyos límites temporales y espaciales estén bien definidos y delimitados: un partido de fútbol o asistir a la universidad. En el segundo caso, entran aquellos juegos o procesos que se van reconstruyendo y formando sobre la marcha, tal sería el caso de la ciencia, de la filosofía, del arte, de la religión y de la vida cotidiana, formas estas que se miran como intersubjetividades, como formas de conocimiento y de mirar la realidad (Fernández Christlieb, 1994b).

Juego y realidad van unidos, como lenguaje y realidad. Así, entonces, puede indicarse un primer acercamiento a la noción de juego: “el juego consiste en la creación de un acto colectivo: es un acuerdo respecto a qué va a regir como realidad para sus participantes; es el invento de una realidad que antes no estaba ahí. Y la cultura se juega”. (Fernández Christlieb, 1991, p. 113). En la cultura entran los juegos de la ciencia, los de la vida cotidiana, los de las artes, los juegos de niños y adultos, interacciones todas donde se va definiendo lo que opera como realidad para poder interactuar, interacción que está mediada por pautas acordadas pero que deben observarse para poder seguir el ritmo, la trama, la dinámica social de la interacción. Por eso, otra acepción certera sobre juego la da el propio Huizinga (1954, pp. 45-46): es una actuación libre que “se desarrolla dentro de unos límites temporales y espaciales determinados según reglas absolutamente obligatorias, aunque libremente aceptadas”, y este accionar alimenta la conciencia de “ser de otro modo” en medio de la vida cotidiana. Por tanto, el juego es una realidad colectiva, con *lógica* y *lúdica*. Reglamentación y afectividad, mecánica y estética: se goza y/o sufre, pues sin ello no hay juego, solo organización y comportamiento instrumental. Su lógica es su estructura formal; sus instrumentos, sus reglas y utensilios. Juego es conjunción de ambos, de razón con emoción, pensamiento y sentimiento (Fernández Christlieb, 1991).

Ahora bien, si el juego requiere medidas para jugarse, deben existir reglas generales de juego, esto es, metarreglas. Desde la psicología colectiva se enumeran 18: reglas de las reglas, que rigen los

juegos, sean estos finitos, infinitos, científicos, artísticos, filosóficos, religiosos. Las metarreglas son las reglas de participación, de igualdad, de libertad, de seguridad, de protección del adversario, de creación del juego, de preservación del juego, de complicación del juego, de que el juego salga bien, no decir que es un juego, de aceptar la realidad del juego, de hacer reglas, de deshacer reglas, de perfeccionamiento de las reglas, de las trampas permitidas, de corrección de las reglas, de no explicarlas y de aceptarlas. Finalmente, el juego consiste en la creación de un acto social, una especie de convenio respecto a qué tramo de la realidad es al que uno se le va a supeditar, en qué espacio va a participar; es un acto de creación de realidad, que es lo que exactamente opera con las diadas o grupos cuando inauguran su sociedad.

El primer juego es el lenguaje, es el juego de la comunicación. Por ser lúdico, el lenguaje fue primero poético –los textos antiguos, filosóficos, legislativos, religiosos, se escribían así–, y la poesía sigue siendo la forma más lúdica en ese rubro. El juego no es un producto ni contenido, es un proceso, el de jugar, y es parte de la cultura de la cotidiana y la denominada alta cultura. Vista así, la cultura también se juega.

La cotidianidad. Para la psicología social hay, al menos, cinco formas de conocimiento: la ciencia, el arte, la filosofía, la religión y el ordinario o sentido común. Sus divisiones son acuerdos convencionales intersubjetivamente construidos; cada forma de conocimiento tiene su propia comunidad y su dialecto, sus intenciones y creaciones, sus métodos y prácticas; en suma, tiene su propia lógica y lúdica y su estilo de juego (Fernández Christlieb, 1994a; 1994b). En consecuencia, son cada una de ellas una manera de juego o intersubjetividad. Incluso puede recurrirse a una gnoseología propia, algo así como el conocimiento de su conocimiento. De esta forma, para la ciencia está la epistemología, para el arte la estética, para la religión la moral o la ética, para la filosofía podría ser la filosofía de la filosofía, y para la vida cotidiana la psicología social o colectiva, o la historia.

En esta lógica se inscribe la recuperación del conocimiento ordinario o sentido común, un conocimiento que tiene vida propia y que permite a cualquier mundano que circula por las calles, comunicarse entre sí, otorgarle sentido a la existencia, comprender lo que el otro y uno mismo realiza; hacer familiar lo extraño, propio lo ajeno, explicarse a sí mismo y a otros la situación económica de un país, las guerras de otros, los enamoramientos de los vecinos, la desfachatez de los conductores de los noticiarios; en fin que a esta forma de conocer, con la que a diario lidiamos, se le ha propuesto como un primer nivel de conocimiento, como un objeto de la ciencia, como un espacio de trabajo, de análisis: la cotidianidad “se presenta como una realidad interpretada por los hombres y que para ellos tiene el significado subjetivo de un mundo coherente” (Berger y Luckmann, 1967, p. 36). El mundo de la vida cotidiana, en consecuencia, se da por establecido como realidad por sus participantes, quienes habitan el día a día; además de que en los pensamientos compartidos, en el pensamiento social, y su accionar, se va sustentando como real: ellos van acordando qué rige como real para su mundo. Ciertamente, eso con lo que opera la gente todos los días no es sino “un conjunto relativamente organizado de pensamiento especulativo” (Geertz, 1983, p. 95).

Esta vida cotidiana, desde sus participantes y actores, se aprehende y se mira como una realidad ordenada, como algo que está ahí y con lo cual hay que ir aprendiendo cómo actuar. De esta manera, “el lenguaje usado en la vida cotidiana me proporciona continuamente las objetivaciones indispensables y dispone el orden dentro del cual estas adquieren sentido y dentro del cual la vida cotidiana tiene significado para mí” (Berger y Luckmann, 1967, p. 39).

Ciertamente, la realidad de la cotidianidad se presenta como algo común e intersubjetivo, algo que se comparte con otros y, en ese marco social, hay entendimiento, comprensión, y en él se interactúa, se intercambian palabras y prácticas. Aunque la perspectiva con los otros no sea idéntica, se comparten formas comunes: palabras, sentidos, hechos, imágenes, direcciones, espacios, temporalidades, eso

es lo que brinda la intersubjetividad: el sentido común, en la vida cotidiana se basa en la afirmación de que “en realidad no dispone de otra teoría que la de la vida misma” (Geertz, 1983, p. 95). El sentido común es práctico, asistemático, pero accesible a todo mundo que sepa moverse y conducirse en la realidad social que le rodea: es una forma cultural localizada que, de acuerdo con cierto contexto espacio-temporal, impera para una sociedad.

En la vida cotidiana “el lenguaje marca las coordenadas de mi vida en la sociedad y llena esta vida de objetos significativos” (Berger y Luckmann, 1967, p. 39). Ese lenguaje cotidiano, ordinario, ha sido motivo de reflexión y análisis por parte de distintos autores que se han distanciado y han criticado al realismo y al representacionismo como tendencias dominantes sobre el estudio del lenguaje. Como Austin y Wittgenstein, que hablaron de la relación lenguaje-realidad, otros autores han señalado la relevancia de dar cuenta del lenguaje que en la vida cotidiana opera y cómo permite edificar la realidad tal y como se les presenta a sus habitantes, a esos que a pie andan y trazan el día a día, ello porque la cotidianidad y el sentido común le brindan familiaridad al mundo (Geertz, 1983, p. 114).

En la cotidianidad la gente se mueve y se entiende con un conocimiento de primera mano, con un conocimiento ordinario, con el denominado sentido común, en el que se incluyen “imágenes, lazos mentales que son utilizados y hablados por todo el mundo cuando los individuos intentan resolver problemas familiares o prever su desenlace” (Moscovici y Hewstonwe, 1984, p. 682), por eso se le denomina “sistema cultural” (Geertz, 1983). En todo caso, podría definirse al sentido común como “un cuerpo de conocimientos basado en tradiciones compartidas y enriquecido por miles de ‘observaciones’, de ‘experiencias’, sancionadas por la práctica” (Moscovici y Hewstonwe, 1984, p. 682). Dicho conocimiento, en la cotidianidad, se ve sancionado por el acuerdo, la comprensión que los grupos le brindan a lo dicho, expresado o actuado, y en virtud de ello no resulta ajeno o extraño, pues es el consenso la arena en que se mueve: el conocimiento ordinario, la cultura cotidiana,

genera acuerdos, productos, formas de saber. Un psicólogo social, Serge Moscovici, ha mostrado cómo el conocimiento ordinario es retomado por la ciencia, para estudiarlo y después regresarlo como un producto a su fuente original, que es a lo que conceptualmente se le denomina representaciones sociales (Moscovici, 1961).

Diversas disciplinas han abordado la condición de la cotidianidad: la historia, con Georges Duby y su versión de *Historia de las mentalidades*; la sociología, con Agnes Heller y su *Sociología de la vida cotidiana*, o Michel Maffesoli con su *Conocimiento ordinario*; otro ejemplo lo constituye la *Sociología del conocimiento*, pues desde la perspectiva de Berger y Luckmann el hombre común, de la calle, tiene su propio mundo y es tan real como el de un filósofo; ambos difieren solo en grados. De hecho, y con referencia al arte, según Maffesoli la cotidianidad tiene sus propias bellas artes, su arte cotidiano, pues este constituye el *humus* de la civilización y la cultura. La psicología social, en este caso, también ha hecho su esfuerzo (Fernández Christlieb, 1991).

La cotidianidad, vista así, construye realidades. En efecto, en esa vida ordinaria la gente le otorga cierta validez a la experiencia y habla de la universidad de la vida; prefiere un lugar viejo a punto de derruirse, donde se guardan los significados de la vida, a trasladarse a una vivienda nueva y desconocida. Eso mismo puede argumentarse para situaciones como las festividades o celebraciones en que “se tira la casa por la ventana” y las deudas terminan siendo inmensas; no obstante, lo que importa es el sentido de la vida que en las celebraciones se encuentra. Finalmente, el uso de los lugares es algo que va delineando la cotidianidad; no se da por decreto, y ello constituye la base de otros arreglos. Si no, habrá que preguntarle a algunos sociólogos clásicos que proponían que las reglas y las leyes deberían estar fincadas en la práctica humana, y no a la inversa.

La posmodernidad versión socioconstruccionista

Los socioconstruccionistas, al momento de exponer los fundamentos de sus postulados, le pasan revista a los que la modernidad ha trabajado y que de alguna manera han dominado en la ciencia y en la cultura en general.

Desde el campo de la psicología social Kenneth Gergen y Tomás Ibáñez, entre otros, han cuestionado el quehacer moderno de la ciencia y proponen posibles alternativas que hacen más flexible el formato del conocimiento científico.

La noción de *verdad*. Desde la perspectiva socioconstruccionista se alude no a la verdad, sino a que hay una diversidad de perspectivas y, siguiendo a Berger y Luckmann (1967), estas son producto del intercambio social, pues son construidas en sistemas de comunicación y relación. Debido a lo cual el conocimiento científico bien puede ser el resultado de los procesos sociales dentro de una cultura de la ciencia. Baste señalar que los criterios de veracidad son obras nuestras, tan contingentes y relativos como nuestras prácticas sociales.

El sesgo *androcéntrico* de la ciencia. Las críticas no han llegado solo del campo de quienes se asumen como posmodernos o socioconstruccionistas; varias han sido las voces que se han sumado, tal es el caso de las feministas o las estudiosas del género, que han cuestionado cómo la ciencia se centra en una visión masculina de la realidad, que va desde depositar al hombre como centro del conocimiento, el tipo de método, el tema que se elige para el estudio, la forma de interpretación y diversos elementos que giran alrededor de la racionalidad científicista, valores todos ellos de una cultura masculina (cosa de revisar dónde se deposita la subjetividad y dónde de la razón). La alternativa ahí no solo es la denominada perspectiva de género, que pone la cultura en el centro de la formación de los roles y valores de hombres y mujeres, también pasa desde el cuestionamiento del tipo de discurso científico y sus prácticas, hasta de la posibilidad real que tiene lo *femenino* en ese campo.

La *gran narrativa*. Con la ciencia ocurre algo semejante a lo que sucede con los textos denominados literatura: existen varias formas de leerlos, de interpretarlos, dependiendo de dónde esté situado uno. La limitante es que para que pueda haber comunicación entre el lector y el escritor, para que este último se dé a entender, se requiere de ciertas reglas, de determinados acuerdos, deben estar presentes las convenciones del discurso y así puede haber ya comprensión. Los acuerdos de la escritura dependen de otros acuerdos, que son más bien sociales, los cuales tienen en su haber una cierta carga ideológica. Y por esta vía se llega a la ciencia: los escritos científicos tienen esa carga social, son construcciones de su comunidad, e incluso los esfuerzos por obtener la pretendida objetividad no son otra cosa que un producto social de la comunidad científica, resultado de acuerdos, finalmente, saturados de valores. ¿Desde dónde se postuló que la ciencia debía ser objetiva? En última instancia el discurso académico es una forma de retórica, como hay otras tantas (Lyotrad, 1979; Ibáñez, 2001).

El *objeto de estudio*. En la modernidad se definía un objeto para cada una de las ciencias o disciplinas, pero con el ascenso de diversos discursos, de narrativas y retóricas basados en acuerdos sociales, el objeto más bien es *evanescente*, se van borrando las fronteras, no solo en su interior, sino entre las propias disciplinas y entre los discursos. Por eso puede advertirse actualmente una especie de *préstamos* o intercambios epistemológicos, metodológicos, conceptuales, entre diversas disciplinas, cuestión de revisar los índices y bibliografías de los libros y ahí se constata lo dicho (Fernández Christlieb, 1991). Los amigos textuales, le denomina Michael Billig (2017).

La *universalidad*. A este, que fue un principio fundamental en la modernidad, se le antepone la reflexión contextual que toma en consideración los localismos, la historicidad, el entorno, que recoge particularidades antes olvidadas, que dan cuenta de procesos no generalizados y permiten una mejor comprensión de lo que se estudia. Parece ser que la tendencia es hacia el abandono de la pretensión universalista, como se ha mostrado con el caso de los

procesos cognitivos que se pretendían encontrar en todos lados, y lo que se ha mostrado es que existen culturas que no le atribuyen a sus miembros dichos procesos, cuya noción parece ser más bien occidental, lo cual muestra la importancia de tomar en cuenta las circunstancias históricas de lo que se trabaja (Geertz, 1983).

El *método*. En este caso ya no se concibe al método como la justificación de la verdad que las proposiciones y enunciados no portan en sí mismos; ya no es un artificio que muestra al hombre como una máquina o un ser autómatas. En el socioconstruccionismo no hay máquinas sino personas que interactúan unas con otras, que van construyendo relaciones, que se comunican y dan forma a su existencia. En la vieja disputa de métodos cuantitativos y cualitativos, el socioconstruccionismo se ancla en la segunda posibilidad, donde se introducen la retórica, la narrativa, la etnografía, el análisis de contenido y de discurso, entre otras formas de trabajo. Si el lenguaje es parte primordial de esta perspectiva, sus métodos se emplean sobre las producciones discursivas (Íñiguez, Martínez y Flores, 2011).

La *dualidad sujeto/objeto*. Para los socioconstruccionistas no hay tal separación, puesto que tanto el sujeto como el objeto son producto de las construcciones, lo mismo que el conocimiento que de ahí se genere; y ninguno de estos elementos existe con independencia de los otros. No se está proponiendo la desaparición del uso de esta terminología, solo un contenido conceptual y relacional diferente. De hecho, se trata más bien de borrar las fronteras que separan al científico conocedor del objeto a conocer, en este caso, la realidad (Gergen, 1994; 1996).

El *progreso*. Sobre la noción del progreso, esta puede mirarse como un logro literario de la ciencia y su discurso, o gran relato, que se impuso en ciertos periodos de la historia y cuya concepción se ha estado modificando con el paso del tiempo y los cuestionamientos cada vez más intensos. Por tanto, hay que ponerla entre comillas.

La *realidad independiente de nosotros*. Tomás Ibáñez (1994; 2001) asegura que no existen objetos naturales independientes

de nosotros, que son más bien producto de las relaciones sociales. De hecho, tampoco nosotros somos independientes de los objetos (pues el escultor debe *pensarse* como piedra para poder ir dando forma a la escultura, o corre el riesgo de dar golpes más duros o más suaves de lo que se requiere). La realidad, en última instancia, es producto de nuestra forma de pensar, hablar y actuar, por lo que no es posible distinguir entre nuestro entender del mundo —o lo que conocemos de este— y el mundo como tal, no son dos cosas diferentes. Eso se puede mostrar con el caso de las representaciones que se tiene sobre distintos objetos sociales. Estas no pueden ser sobre la realidad, puesto que se estaría asumiendo que son dos entidades separadas; por un lado, la realidad y, por el otro, lo que nos representamos de ella. Bajo el socioconstruccionismo la representación de la realidad es en gran medida la realidad misma. De ahí que se señale que, si creemos que la realidad es problemática, tiene mucho que ver con la forma de nuestro conocimiento. Y entonces lo que se requiere para resolver la situación problemática de la realidad, no es aplicar soluciones que provengan de la misma forma en que se pensó la realidad, sino cambiar la mentalidad con que se concibe y se actúa sobre dicha realidad. Cuando elaboramos un conocimiento, no representamos algo que está *ahí afuera*, en la realidad, ni lo estamos traduciendo en ecuaciones o proposiciones; lo que se está construyendo es un objeto original que no representa ningún trozo de la realidad, pues es la realidad misma. El propio Ibáñez asegura que el socioconstruccionismo radicaliza al máximo la naturaleza social de nuestro mundo y la historicidad de nuestras prácticas y nuestra existencia. El personaje que este autor utiliza para evocar las formas del socioconstruccionismo es la figura de Penélope, quien tejía durante el día y destejía en las noches en espera de su ser amado. Así es el conocimiento, se construye y deconstruye.

La *posibilidad*. Si los criterios de la modernidad no rigen en la posición socioconstruccionista, y sin la noción de verdad, qué se puede hacer. Desde esta postura se plantea que quedan diversos elementos con los que se revisan otras formas de conocimiento, tal

es el caso de la coherencia, su pragmatismo, su inteligibilidad, los efectos que produce, el rigor de la argumentación, ya no su *valor de verdad* sino su *valor de uso*, las finalidades que por acuerdo se le asignen al desarrollo de tal o cual conocimiento, y con base en el supuesto de que tanto conocimiento como realidad son construcciones, podemos señalar las finalidades de dichas elaboraciones y qué es práctico o eficaz para tal o cual finalidad, pero ya no que sea verdadero o falso. De esta línea también se desprende la otra posibilidad, la crítica cultural del socioconstruccionismo que, por lo demás, es muy sensata: hay una serie de cosas que se daban por sentadas, que hasta el momento habían sido incuestionables y siendo el discurso el medio crítico por el que se establecen las relaciones, justo es que se profundice en tales cuestiones, otrora preeminencia de la modernidad —por ejemplo, la objetividad del conocimiento como forma de predominio—, y se desobjetiven las relaciones existentes. En una frase: dilucidar el mundo dado por sentado, lo cual posibilitaría la construcción de nuevos mundos. De esta manera, si en la modernidad el científico era un pulidor de espejos en los cuales se reflejaba la realidad, en la condición posmoderna se solicita la participación activa de este personaje en la construcción cultural, y no en términos individuales, sino como parte de una comunidad.

En todo caso, puede decirse que lo común en las distintas versiones del construccionismo social es el “énfasis dialéctico *tanto* en nuestra construcción de nuestras realidades sociales *cuanto* en el hecho de que ellas nos construyen” (Shotter, 1993, p. 58).

Del individualismo a lo social

En la construcción de la realidad y en la edificación del conocimiento, como se ha visto, no ha existido una visión homogénea respecto a cómo se signan estos procesos. De igual forma, el sujeto de análisis, la unidad de trabajo o el actor social tampoco han sido materia de unificación, lo ha sido más bien de separación. Al menos

puede hablarse de dos grandes perspectivas, y una gran disputa al momento de intentar explicar la relación conocimiento-realidad. El debate individuo-sociedad ha estado presente a lo largo del siglo XX, no es nada oculto que la versión que se impuso en psicología –y que dominó una gran parte de la centuria– fue aquella que se centró en el individuo como sustento de la realidad y del conocimiento; individualismo epistemológico, se le denominó (Fernández Christlieb, 2009). A la par de esta versión se desarrolló otra perspectiva, una más social, más cultural, relegada ella, que centraba su análisis en los procesos que entre las personas se daban o que, de plano, señalaba a la cultura como el antecedente de lo que a las personas guiaba y conducía en sus comportamientos, pensamientos y sentimientos. Dos visiones, contrapuestas, que en distintos momentos han cobrado relevancia, según las condiciones en que se manifiestan y que, en el caso que nos ocupará en el siguiente capítulo, será de especial relevancia, de ahí la pertinencia de introducir este apartado.

El advenimiento de lo individual. Desde la Antigüedad los lazos y la inscripción colectiva eran nodales, el individuo no era lo que hoy conocemos. Al respecto vale recuperar unas palabras de Norbert Elias:

en la praxis de la Antigüedad clásica la identidad grupal del ser humano particular, su identidad como nosotros, vosotros y ellos, todavía desempeñaba, comparada con la identidad como yo, un papel demasiado importante para que pudiera surgir la necesidad de un término universal que representara al ser humano particular como una criatura casi desprovista de un grupo social (Elias, 1987, p. 182).

Hasta hace relativamente poco las cosas no eran muy distintas. El siglo XVIII y una parte del XIX fueron muy sociales, muy colectivos, y en ello se depositaba la mirada analítica. Se pensaba más en lo colectivo, lo comunal, lo familiar, y menos en el individuo a secas. En ese contexto puede entenderse el castigo que recibía la familia por la desobligación o la ruptura de la legalidad en que caía uno

de sus integrantes: la responsabilidad era comunal, compartida, el individuo no era del todo responsable de su proceder, pues también lo eran aquellos con quienes vivía.

Pero eso en algún momento cambió, lo público declinó, a decir de Richard Sennett (1974) y el ámbito de lo privado fue cobrando fuerza, por tanto el individuo se convirtió en pieza clave: los nuevos valores, las teorías economicistas, las nuevas ideologías individualistas, posicionaron al individuo en el centro, lo cual provocó que lo antes social, como la creatividad, la genialidad y la responsabilidad, se colocaran en el sujeto: “la fuente o núcleo de la vida colectiva es depositada en el interior de los individuos, y estos aparecen como dueños y motores de los atributos de la colectividad”, en consecuencia, “es el individuo quien se erige como ser creativo, libre, espontáneo, original, individual, indivisible y no su colectividad” ni su comunidad ni su familia (Fernández Christlieb, 1991, p. 117).

El individuo cobra aquí una relevancia como antes no la tenía: es el centro de la sociedad, y en él se fincan posibilidades, potencialidades, obligaciones y derechos. De hecho, solo en este contexto puede entenderse el enaltecimiento de una disciplina como la psicología: se justifica en un contexto científico e ideológico positivista en que toda ciencia que surja requiere de un objeto de estudio propio, y el individuo lo es para la naciente psicología, de esta forma lo que antes se encontraba en la arena social y cultural, se sitúa en el individuo, por eso es que a esta disciplina psicológica le gusta hablar tanto de sujeto e individuo y no de personas, gente, grupos o sociedad. En ese discurrir disciplinar, procesos que antes se encontraban en el terreno de la cultura, de lo social, como el pensamiento, la percepción, la memoria, los afectos, la inteligencia, la creatividad, se vuelven facultades personales como características esenciales de los individuos.

En consecuencia, las mentes individuales comenzaron a utilizarse como lugar de explicación en distintas disciplinas, y las creencias que de esto se derivan han llevado a definir el sitio que ocupa el sujeto en la vida social y política, de tal forma que sobre este

supuesto no solo se definen políticas públicas sino que se constituye la base de muchas de las instituciones en la sociedad. De hecho, se asume que “es el individuo quien adquiere el conocimiento, y por consiguiente invertimos en instituciones educativas para formar y expandir la mente individual” (Gergen, 1994, p. 21).

Vista así, la noción de que en el individuo se encuentra el pensamiento, así como la percepción, la sensación o los afectos, es el énfasis de la cultura individualista, de una idea que no siempre ha sido imperiosa, y justo esa visión de pensamiento es la que manifiesta el *Diccionario de Psicología* al definirlo como “experiencia cognoscitiva en general, distinto de sentimiento y acción” (Warren, 1998, p. 261). Esta postura es la que ha dominado en la psicología y se ha extendido a otros ámbitos de la vida social: un enfoque individualista, cognoscitivista y psicologista, y a la cual corresponde una noción de mente, que solo recientemente, con la ciencia moderna, ha cobrado forma sistemática, y que puede deconstruirse de la siguiente manera: 1) hay una realidad detrás de las apariencias y existe una naturaleza del pensamiento capaz de penetrarlas, esa capacidad está más desarrollada en grupos especializados como los de los científicos o filósofos, quienes van más allá de lo superficial mundano, y son ellos quienes intentan encontrar un orden profundo de las cosas, mediante su trabajo sistematizado, en este caso denominado ciencia. 2) Para esta actividad, los académicos, profesionales todos, producen trabajos como los textos sistemáticos, pues esa es su tarea; de esta forma, el mundo, la naturaleza, la ciencia, son definidos y ordenados mediante discursos. 3) Estos discursos originalmente provienen del mundo cotidiano y, al sistematizarse en la ciencia, se especializan en el mundo de los profesionales; este discurso especializado se justifica arguyendo la utilización de un método científico para aseverar lo que dicen: comprobar. 4) Estos artificios retóricos intentan legitimar lo que dicen vía enunciados fácticos y así mostrar la verdad de las cosas; a este entramado se agrega el hecho *ex post facto*, es decir, afirmar retrospectivamente que los hechos actuales tienen causas determinadas. 5) Se crean,

así, sistemas y esquemas que se difunden como verdad científica, contribuyendo lo difundido a formar el pensamiento de la gente en lo cotidiano; en consecuencia, tal conocimiento del mundo no está determinado por el mundo mismo, sino por formulaciones discursivas con que planteamos las interrogantes sobre ese mundo, teniendo como resultante –entre otras cosas– narraciones míticas avaladas por la ciencia. 6) Luego entonces, la ciencia se ha dedicado a investigar mitos que ella misma ha creado como realidades y verdades, como es el caso de la mente adentro de la cabeza, la realidad ordenada y la objetividad; tal mente, ordenamiento y objetividad, en realidad forman parte de un discurso organizado retóricamente llamado ciencia. 7) Y es este entramado discursivo, convencional y ordinario el que logra convencernos de los supuestos de la realidad (Shotter, 1993, pp. 45-49).

Como puede advertirse, a este pensamiento individualista, y practicidad sobre el mundo como realidad, corresponden ciertos pensamientos de orden conceptual, es decir, teóricos. Gergen lo pone en los siguientes términos: durante la primera mitad del siglo XX “hubo una estrecha alianza y apoyo recíproco entre las teorías psicológicas del funcionamiento individual y las exposiciones disponibles tanto en el nivel de la metateoría como en el de la teoría” (1994, p. 26). Teorías y teóricos que ponen el acento en el individuo, desplegaron sus conocimientos y perspectivas que inundaron el siglo XX, desde el conductismo, pasando por el cognitivismo y el psicoanálisis, hasta las visiones que destacan la personalidad, la autoestima y el autoconcepto.

La relación ciencia, conocimiento común y realidad la establece el propio Gergen en un libro intitulado *El yo saturado*, en el cual señala que, alimentado por ciertos discursos provenientes de la ciencia, el sentido común en la modernidad asume que las personas “poseen diferentes capacidades de razonamiento, que las emociones son fuerzas poderosas en la vida de la gente y que es importante conocer las verdaderas intenciones del individuo” (Gergen, 1991a, p. 33). En efecto, el XX ha sido un siglo plagado

de una terminología individualista que se ha expandido a distintos campos de conocimiento, lo mismo en la ciencia que en la vida cotidiana. Así, en las profesiones que tratan con la salud mental se erigen discursos sobre el Yo, sobre los individuos, que se extienden a otros ámbitos, al uso corriente de todos los días, y desde ahí se le caracteriza: baja autoestima, control desde el exterior, depresión, autoritarismo, represión, agotamiento, tensión, obsesión compulsiva, sadomasoquismo, crisis de identidad, personalidad antisocial, trastornos afectivos periódicos, enajenación, trastorno de tensión postraumática, paranoia, bulimia, crisis de la madurez, angustia, anorexia, cleptomanía, psicosis y voyerismo, entre otros. Nociones estas que en el siglo XX –algunas de ellas en la segunda mitad– se incorporan al uso cotidiano de la gente, provenientes dichos términos desde el campo científico. Son estos ejemplos formas de mostrar las flaquezas humanas, debilidades que irán caracterizando al individuo, no a la sociedad.

Ciertamente, el siglo XX es el siglo del individualismo (Fernández Christlieb, 1991; 1994b), de sus flaquezas, de sus facultades mentales y sus lógicas representacionistas de la realidad. De ahí que, ante tal enfoque, John Shotter (1993, p. 38) se pregunte: “¿por qué, por ejemplo, solemos simplemente dar por sentado que tenemos una mente dentro de la cabeza, y que funciona en términos de representaciones mentales internas que de alguna manera se asemejan a la estructura del mundo externo?”. El mismo autor responderá, desde la óptica socioconstruccionista, poniendo el acento en las relaciones, las prácticas sociales y el lenguaje.

El retorno a lo social. El cuestionamiento que se realiza Shotter es el que llevó, al menos desde finales del siglo XIX y principios del XX, a un tipo de psicología no dominante, a proponer otros supuestos para dar cuenta del pensamiento, la mente, el conocimiento y la realidad. A la par de la visión individualista dominante en psicología, e incluso en algunas ciencias sociales (Gergen, 1994; Geertz, 1973), se desarrolló otra perspectiva: la de una psicología más social que enuncia otra versión sobre las personas y la realidad. Más allá

de la interpretación internalista pondrán énfasis en lo social, cultural e histórico. Eso, por ejemplo, es lo que argumentó la escuela rusa de psicología, con Lev Vygotsky a la cabeza, y es lo que continuó diciendo George H. Mead, padre del interaccionismo simbólico, en Estados Unidos de América; en la misma traza de pensamiento encontramos después a Serge Moscovici en Francia, y recientemente a integrantes de la escuela retórica como Michael Billig y John Shotter en Inglaterra, a Tomás Ibáñez y Lupicinio Íñiguez en España, y a Pablo Fernández Christlieb en México, por citar algunos casos.

Mientras que la tradición individualista de la realidad asume que por un lado está el individuo y por el otro la realidad, y que son independientes uno del otro –sujeto y objeto se les ha denominado– y hasta pueden llegar a relacionarse e impactarse, pero siguen existiendo como formas independientes; por ejemplo, lo psíquico y lo físico, y que dicho choque entre lo psíquico y lo físico puede llegar a producir algo, como la influencia de uno sobre el otro, la interacción, las relaciones, los pensamientos, los estados emocionales, no obstante, seguirá esta visión pensando y analizando al individuo y las cosas separadamente. En cambio, la psicología que realiza lo social, lo cultural y lo histórico, pondrá atención en lo otro: en los procesos que envuelven a las personas para que se influyan, se relacionen, piensen y sientan de la manera como lo hacen (Fernández Christlieb, 2009).

Pues bien, esa influencia, relaciones, pensamientos y sensaciones forman parte de la realidad, y la realidad bien puede ser un producto de las interacciones entre las personas, o bien, la realidad precede y puede generar esas interacciones y, en nuestro caso, hablamos de un mundo social, de una realidad social, de personas:

las personas sólo pueden existir en relaciones definidas con otras personas. No se puede establecer un límite neto y fijo entre nuestra propia persona y las de los otros, puesto que nuestra propia persona existe y participa como tal, en nuestra experiencia, sólo en la medida en que las personas de los otros existen y participan también como tales en nuestra experiencia (Mead, 1934, p. 192).

A ello Pablo Fernández Christlieb denomina *situación*, noción que diluye la separación entre dos entidades, porque una opera e impacta a la otra, y genera algo distinto a lo que se supone portan: “los fenómenos de masas o multitudes no estaban presentes ni siquiera potencialmente en ninguno de los individuos que las conforman”, de ahí que pueda hablarse de *mente grupal*, *memoria colectiva*, *representación social*, *espíritu de época*, entre otras nociones (2009, p. 43). La propia *racionalidad*, que se endosa a los individuos, no es sino una ideología o un supuesto de la ciencia moderna, que atraviesa a sus participantes y a las personas a quienes se dirige tal discurso o práctica.

Otros autores, también desde la psicología social y en los comienzos del siglo XX, cuestionaron esta tendencia mentalista y facultativa de la individualidad, como Frederic Bartlett (1932, p. 254) quien, no sin cierto enojo, expresó: “no tenemos derecho a afirmar que un hombre reconoce, recuerda o piensa *gracias a que* tiene una facultad específica para hacerlo”. Lo mismo hicieron otros estudiosos de lo humano que, asimismo, altercan sobre los procesos psicológicos superiores: en tal polémica entran Charles Blondel (1928), quien resituía en el plano social la afectividad y la memoria; Lev Vygotsky (1932), quien posiciona al pensamiento y la memoria en el plano cultural, o el propio Jean Stoetzel (1962), quien argumentará desde el orden social, la percepción y la inteligencia.

Y como a principios del siglo XXI aún hay campos de conocimiento en que predomina el individualismo epistemológico, la argumentación prosocial debe continuar, poniendo el acento en los procesos sociales y en la cultura antes que en el sujeto. De esta forma, puede argumentarse que: “la idea de que existe algo así como el individuo, y algo así como la psicología, es una aparición históricamente tardía, del Renacimiento o más exactamente del siglo XIX, y sin embargo, antes de eso, la cultura ya se desenvolvía con bastante soltura, por lo que no puede suponerse que el individuo haya fabricado nada, sino más bien al revés” (Fernández Christlieb, 2009, p. 45). Quien sostiene esa postura se denomina psicólogo colectivo,

que es el nombre original que recibió la psicología social. Ahora bien, la psicología colectiva “es aquella disciplina que concibe a la sociedad como una entidad psíquica, como siendo un pensamiento completo o, si se quiere, como si fuera una persona del tamaño de todo el tiempo y el espacio de la cultura” (Fernández Christlieb, 2004, p. 26).

En efecto, la cultura bien puede anteceder a las personas, lo que ya habían sostenido Vygotsky (1932), Voloshinov (1929), Bajtín (1963) y la escuela rusa de psicología. Y, por supuesto, en la cultura se encuentran desde cosas, percepciones, relaciones, recuerdos, prácticas sociales y lenguaje:

las personas no pueden producir, no hay manera, un lenguaje que los rebase, porque para producirlo necesitarían ya saber hablar. Uno no puede construir la racionalidad en la que está inmerso y lo excede y lo ignora, de suerte que no son las gentes las que constituyen a las situaciones sino las situaciones las que constituyen a las gentes (Fernández Christlieb, 2009, p. 45).

Aunque se vale, asimismo, puntualizar que –como señala James Wersch– la manera de hablar, de alguna manera, nos da cuenta de este proceder: los lenguajes que se utilizan en una determinada ocasión forman parte de un sistema sociohistórico y cultural, en tanto que no se puede hablar de sentidos universales, absolutos y ahistóricos. Visto así, “lo que está disponible dentro de los juegos de herramientas de algunas personas en particular depende esencialmente de su situación sociohistórica y cultural” (2002, p. 187). En esa lógica puede, igualmente, hablarse de una cierta relación y edificación mutua entre comunidad y realidad, entre actor y mundo. Los construccionistas sociales saben al respecto (Gergen, 1994), sobre todo cuando indican que las distintas formas de hablar “*dependen* del mundo” en la medida en que aquello que se dice se encuentra “enraizado, o basado, en lo que los hechos del mundo” permiten decir; y asimismo, lo que se toma como naturaleza del mundo “*depende* de nuestras formas de hablar de él”. En tal caso

“no es sólo que se pueda decir que ambas cosas son ciertas, sino que se *deben* afirmar las dos, pues deben su existencia separada a su *interdependencia*... si bien se debe decir sobre las circunstancias sólo lo que los hechos permitan, la naturaleza de tales hechos es tal que permite afirmar dos verdades opuestas” (Shotter, 1992, p. 142), como ocurría con los retóricos cuando existían dos puntos de vista opuestos e igualmente válidos ante una situación (Billig, 1987). De la misma forma, la manera como recordamos está, en gran medida, guiada por las comunidades lingüísticas a las que pertenecemos y los puntos de referencia de los grupos en los que nos desenvolvemos (Bartlett, 1932).

Alejándose del individualismo y retomando la crítica al representacionismo y mentalismo, al final pueden señalarse algunos supuestos en el socioconstruccionismo, a saber: 1) que los términos con los que damos cuenta de la realidad y del mundo y aun de nosotros, no provienen de los mismos objetos ni de la naturaleza; 2) dichos términos con los que comprendemos el mundo y trazamos la realidad son, más bien, producto de los intercambios histórica y culturalmente situados entre las personas; 3) el que una descripción o acuerdo sobre la realidad, el mundo y nosotros se mantenga, depende de las vicisitudes del proceso social; 4) el lenguaje es un subproducto de los intercambios y las relaciones, y su significado proviene del modo en que está inmerso dentro de patrones de relaciones; 5) “apreciar las formas existentes de discurso es evaluar patrones de vida cultural; cada evaluación da voz a un enclave cultural dado, y compartir apreciaciones facilita la integración del todo” (Gergen, 1996, pp. 161-167).

En sentido estricto: desde una versión socioconstruccionista, “los psicólogos no son científicos olímpicos que miran desde lo alto la sociedad que están estudiando sin desempeñar ningún papel en ella; están insertos en una tradición de argumentación”, los psicólogos toman parte en un proceso discutido (o discutible), en “una lucha relacionada con la constitución de nuestra estructura mental”, y en tal lucha “es decisivo el lenguaje ‘básico’ (el ‘vocabulario de

motivos’) en términos del cual damos cuenta de nosotros mismos, términos con los que justificamos nuestras acciones ante los demás cuando estos nos exigen hacerlo” (Shotter, 1993, p. 59).

Desde estos supuestos, alejados del individualismo, puede explicarse, o narrarse, de manera distinta la realidad, las personas, el mundo y el conocimiento en la educación.

EN LA EDUCACIÓN EL CONOCIMIENTO CONSTRUIDO

El socioconstruccionismo, como perspectiva, se ancló en distintas disciplinas, como la sociología, la antropología y la propia psicología social e incluso en la psicología. No lo hizo de manera homogénea pues, de hecho, no hay una sola versión sino varias, haciendo hincapié en distintos rubros, según la propuesta de que se trate. Hay, por ejemplo, un socioconstruccionismo que relativiza hasta sus propios planteamientos (Ibáñez, 2001). No obstante, puede hablarse –en el caso que aquí nos ocupa– de una traza de pensamiento compartido, de una perspectiva que, si bien no es uniforme, sí comparte ciertos postulados y principios, poniendo especial énfasis en el lenguaje como material fundamental en la edificación de la realidad. Representantes en este último caso son múltiples, desde Kenneth Gergen (Estados Unidos), Jonathan Potter y John Shotter (Inglaterra), Tomás Ibáñez y Lupicinio Íñiguez (España), entre otros. La escuela de Loughborough, en Inglaterra, tiene algunos exponentes trabajando esta perspectiva en distintas esferas de la vida social, como en los casos de la memoria, las conversaciones, las interacciones y la educación. En efecto, el socioconstruccionismo (o construccionismo, una vez que ya se caracterizó de qué trata esta visión) trabajado en el ámbito educativo y de la enseñanza ha sido especialmente relevante al dar cuenta de procesos antes relegados o poco tomados en consideración, tal es el caso de los intercambios verbales en el salón de clase como forma de interacción y de edificación del conocimiento. De eso trata el presente apartado: delinea en

términos conceptuales cómo ha de mirarse la interacción discursiva en la educación, particularmente en la enseñanza, desde una óptica de la psicología social versión socioconstruccionista.

Lo psicológico

En psicología al menos existen dos grandes vertientes sobre cómo concebir los procesos psicológicos o la mente. Por un lado, se encuentra la perspectiva que sostiene que la vida mental cobra su forma del desarrollo de las personas en un determinado contexto o medio, pero poniendo el acento en el individuo: el desarrollo biológico y personal es, en gran medida, antecedente del desarrollo mental y de las posibilidades de dominio de ciertos conocimientos. Esta ha sido una versión dominante en psicología, al menos durante un largo tiempo del siglo XX. A la par de esta visión, en la segunda y tercera décadas del mismo, se desarrolló otra perspectiva, la cultural o sociohistórica, como se conoce la escuela que Lev S. Vygotsky inauguró y que plantea que los procesos psicológicos superiores, como la percepción, el razonamiento lógico, el pensamiento y la memoria, se encuentran mediados por herramientas, instrumentos, que son de creación social y como productos de la actividad humana a lo largo de su historia. Dicha actividad se despliega en la esfera social, es decir entre la gente, en diadas, en grupos, en comunidades, en sociedad, de ahí que se denomine intermental a dicha acción. Estas actividades se desarrollan en el ámbito social, para después actuar en la esfera de lo personal: “en el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero, a nivel social, y más tarde, a nivel individual; primero *entre* personas (*interpsicológica*), y después, en el *interior* del propio niño (*intrapsicológica*)” (Vygotsky, 1932, p. 94). Al hablar de “toda función” el autor hace referencia a lo que él denomina “procesos psicológicos superiores”, que tienen su origen en la cultura y no en las personas, como comúnmente se cree o asume la psicología de corte individualista. Por otro lado, pero

en la misma lógica cultural y social, se encuentra la propuesta de Mijail Bajtín (1979; 2000), Valentín Vloshinov (1929) y su escuela, que pone especial énfasis en el lenguaje y el diálogo como vehículos que permiten dar cuenta de la sociedad, de la conciencia y del pensamiento. La cultura y la colectividad serán claves en su trabajo.

En la psicología tradicional individual, por ejemplo la norteamericana, se estudian los procesos mentales o superiores como en un vacío cultural, como si se tratara de individuos aislados en un laboratorio. Hay perspectivas que reducen la actividad al individuo y a su interacción con el entorno físico (Bruner, 2014). En ese sentido, puede advertirse que los psicólogos suelen no mirar el contexto, la situación política, social o ideológica, pero es justamente ahí donde lo social de la mente suele constituirse: no es gratuito que, por ejemplo, integrantes de la Escuela de Fráncfort, marxistas, filósofos y sociólogos ellos, voltearan a la psicología social para explicar fenómenos políticos e históricos como el autoritarismo: se dieron a la tarea de comprender eventos cruentos que requerían de una explicación compleja, para lo cual no daba el paradigma marxista dominante y vigente ni la psicología de corte individual. En la cultura, en lo social, sus relaciones y procesos, encontraron parte de la respuesta a esos fenómenos y situaciones que se presentaban a mediados del siglo XX.

Estas reflexiones son las que convocan a buscar o elaborar una explicación sobre la mente en un marco sociocultural, lo cual quiere decir tres cosas: 1) que se piensa de una manera, con contenidos y esquemas distintos si se trata de un país Occidental a si se trata de uno no Occidental; 2) que en el tiempo, por ejemplo en el medioevo, el pensamiento, contenido y realidad social es diferente del pensamiento del siglo XX, y 3) ese contenido disímil por lo espacio-temporal divergente, también lo es por cuestiones de relaciones, prácticas y discursos distintos dentro de un mismo territorio y tiempo, llámese país, según se viva en el norte, centro o sur del mismo –por ejemplo México–, pues hay tradiciones distintas que generan o delinear contenidos y maneras disímiles de pensar

y hacer: es lo sociocultural de la mente. Vista así la idea de la mente, hay psicología sociocultural en el Wilhelm Wundt (1912) de la *Psicología de los pueblos*, y en el Vygotsky (1934) del *Pensamiento y lenguaje*. De ahí que se entienda lo nomenclatural que, partiendo de la psicología cultural, se hace en otras disciplinas. En *La interpretación de las culturas* Clifford Geertz (1973) habla de la mente como algo más allá de la piel, en dos sentidos: i) la mente puede ser grupal, la psicología social ha dado cuenta de ello, e incluso en tiempos y sociedades amplias; ii) lo mental va constituyéndose y se define por instrumentos mediadores, como el lenguaje, para realizar alguna actividad. Ahí hay cultura.

Se traen a colación aquí los trabajos de Wundt y de Geertz por la sencilla razón de que la mirada de lo psicológico debe depositarse más allá de sus fronteras disciplinarias que dicta el positivismo, toda vez que el diálogo con otras disciplinas, como antaño ocurría, posibilita la amplitud y riqueza de miras. Es precisamente este tipo de mirada a la que se inscribieron en su momento Vygotsky y su grupo. La vía vygotskyana de trabajo es lo que podemos denominar transdisciplinar o, mejor aún, desdisciplinada. Cierto, parece que a determinadas psicologías y a ciertos psicólogos les gusta la delimitación de su campo de estudio y les incomoda el diálogo con otras disciplinas. No obstante, cuando se trata de la mente humana ello resulta una complicación, cuando no un demérito en el conocimiento. El hecho de darle un abordaje semiótico otorgó miras amplias al trabajo de Vygotsky; el contexto social y político y su vínculo con estudiosos de otras disciplinas, también contribuyeron. Estos, entre otros argumentos, posibilitaron que enunciara que la mente tiene propiedades sociales y mediadoras.

La vida mediada: herramientas y signos

Para dar cuenta del origen social de la mente, la cultura y el lenguaje jugaron un papel nodal en el análisis de Vygotsky, lo mismo que la

interacción comunicativa y el contexto. En el planteamiento hay tres supuestos: 1) un análisis genético y evolutivo; 2) las funciones mentales de las personas son en primera instancia sociales, y 3) la acción humana se encuentra mediada por herramientas y signos. En el primer caso, lo genético evolutivo lleva al análisis de los cambios históricos y personales a lo largo de la humanidad y del desarrollo de las personas. Al respecto enunciará que “para explicar las formas más complejas de la vida consciente del hombre es imprescindible salir de los límites del organismo”, y deben buscarse “los orígenes de esa vida consciente y del comportamiento ‘categorial’, no en las profundidades del cerebro ni en las profundidades del alma”, sino ir un poco más allá y hurgar “en las condiciones externas de la vida y, en primer lugar, de la vida social, en las formas histórico-sociales de la existencia del hombre” (en Luria, 1984, p. 22). En el segundo, el origen social de la mente, siguiendo a Karl Marx, Vygotsky sostiene que “la naturaleza psíquica de los seres humanos representa el conjunto de las relaciones sociales interiorizadas que se han convertido en funciones para el individuo, y forman la estructura del individuo” (en Wertsch, 1993, p. 43). Plantea, así, que las funciones psicológicas superiores aparecen primero en el plano social, intersicológico, y después en el plano personal, intrapsicológico: las relaciones sociales, las relaciones entre las personas, son la base de estas funciones y sus derivaciones. A decir de James Wertsch (1993, p. 44) lo intersicológico e intrapsicológico no es sino lo intermental e intramental, aludiendo al sentido interno e individualizante que en una amplia literatura se le ha endosado a los primeros términos, optando por el sentido más social y cultural de los segundos.

En la medida de lo posible, este trabajo suscribe lo mental, y ahí donde haya una cita que nombre lo intrapsicológico, habrá que pensar en lo intramental. En ese sentido, vale otra nota aclaratoria: la internalización de la que habla Vygotsky no es algo que se presenta en el mundo externo, una cosa ya existente que después se lleva al plano interno. Se trata, en este caso, de la *constitución* lingüística de lo psicológico con clara delineación social, ética y

retórica. Pertenecer a un grupo o colectividad implica saber cómo actuar desde la postura de ese grupo: pensar, sentir, hablar, comportarse y hacer inteligible el mundo; de esta forma, la perspectiva de un grupo de niños de la calle es diferente a la perspectiva de un grupo de infantes escolarizados, tanto en su discurso como en su visión de la vida. Lo común entre los integrantes de un grupo es una serie de procedimientos semióticos, maneras de comprender y maneras de comunicación. En todo caso, eso que Vygotsky denominó internalización es un movimiento al terreno práctico de lo cultural en una sociedad (Shotter, 1993). O como bien lo ha planteado Barbara Rogoff (1997, p. 120), es una “apropiación participativa” de las personas en la que cambian mediante la hechura de actividades, participar en situaciones como la lectura, escritura o de habla; dicha propuesta, de inspiración vygotskyana, se centra en la actividad y los cambios, posicionando, nuevamente, dicho proceso en el plano social, en el plano de las interacciones. Tan es así, que el propio autor ruso señaló que aun en el plano denominado privado las personas mantienen el funcionamiento de la interacción social, siendo el pensamiento una muestra de ello (Vygotsky, 1932). Por caso, pensar o recordar refieren tanto a las personas como a las diadas, a los grupos, a las colectividades, y de otra manera se le ha llamado pensamiento retórico (Billig, 1987) o memoria colectiva (Mendoza, 2015), forma social de pensar y recordar.

En cuanto a la mediación, las acciones y la mente se encuentran terciadas por herramientas (herramientas técnicas) y por signos (herramientas psicológicas). En este rubro, la influencia del pensamiento de Karl Marx y Friedrich Engels es evidente, por ejemplo, en esa visión del papel del trabajo y el lenguaje en la vida social y mental. De Engels proviene la idea de mediación instrumental en la esfera del trabajo, Vygotsky la lleva al campo psicológico como herramientas psicológicas y herramientas técnicas, las primeras bien pueden ser los signos, las segundas instrumentos o herramientas de trabajo (como una hoz o un martillo). Encontró semejanzas, por su capacidad mediadora, entre ambas. De la herramienta dijo

que “sirve como conductor de la influencia humana sobre el objeto de su actividad”, y “está dirigida al mundo externo; debe estimular algunos cambios en el objeto; es un medio de la actividad externa humana dirigido a subyugar la naturaleza” (en Wertsch, 1995, pp. 93-94). En efecto, la herramienta conecta la actividad entre las personas y su entorno y entre las personas mismas. Un alumno de Vygotsky, Alekséi Leontiev, dirá que la herramienta media la acción y en consecuencia “conecta a los humanos no sólo con el mundo de los objetos. Sino también con otras personas”, debido a lo cual “la actividad de los seres humanos *asimila la experiencia de la humanidad*” (en Wertsch, 2002, p. 184). Es decir, al usar una herramienta, como un martillo, no solo se hace uso del martillo sino de una larga historia de actividades que al martillo se le endosan, por ejemplo, que sirva como arma mortal, como fuente de amenaza o apoyo para otra acción. Idea que también está en Vladimir I. Lenin, y que Vygotsky y Luria la retoman. Este último dirá que lo que interesa del mundo no son tanto las cosas en sí, sino la relación y los vínculos que con ellas y entre ellas se generan, en ellas se pueden captar “sus enlaces y relaciones” (Luria, 1984, pp. 11-12). A esto, Umberto Eco (2000) le denominará unidades culturales –y más adelante se discutirán.

En consecuencia, los actos, las acciones, se realizan mediados por diversos instrumentos: herramientas, signos, artefactos. Vygotsky, con su método genético, en los estudios y experimentos que realizaba proponía un problema para resolver; por ejemplo, en el trabajo con infantes introducía instrumentos mediadores que ayudaran a la resolución de dicho problema, esa fue una gran aportación y, en tal sentido: “el agente de la acción mediada se concibe como el individuo o los individuos que actúan en conjunción con instrumentos mediadores” (Wertsch, 1993, p. 50). No obstante, es el propio Wertsch quien cuestiona el hecho de que Vygostky y su escuela hayan enunciado los instrumentos o herramientas en términos históricos y no hayan desarrollado una argumentación y un trabajo sólido al respecto; claro, en el caso de Vygotsky, por su muerte temprana.

Un instrumento mediador que ha impactado a la cultura de manera especialmente fuerte es la escritura, la cual ha sido de especial relevancia en la edificación del conocimiento y la memoria de las sociedades. En efecto, como ejemplo tomemos el caso de la memoria y la escritura como actividad mediadora: “las incisiones primarias que nuestros antepasados hacían en un árbol, los nudos que se hacían para recordar, vienen a ser los antecesores de nuestra escritura actual” (Vygotsky, 1931, p. 259), teniendo la misma función: convocar al recuerdo. La escritura va constituyendo y ampliando la memoria de un grupo, de una comunidad, de una sociedad, y se hace en distintos sitios y con diversos materiales: plazas, avenidas, calles, montañas; papiro, piedra, mármol; en todo caso, los grupos *fijan* su cultura y condiciones de reproducción social en los materiales de que hacen uso, en las piedras, en los lugares, en el suelo (Mendoza, 2015). La escritura como herramienta, con imprenta de por medio, siglos después posibilitará el mantenimiento de sucesos pasados, significados, cultura, conocimiento, plasmados en libros. Los libros, en alguna medida, han sido como una especie de recipiente donde se guarda lo que no se quiere olvidar, lo que se desea comunicar y lo que se anhela recordar, contribuyendo al ensanche del conocimiento pasado y presente. Tal forma de conocimiento y memoria colectiva se posibilita, en cierta forma, mediante esta herramienta contenida de signos denominada escritura. Por eso puede entenderse que Vygotsky la haya propuesto como forma mediadora en sus trabajos de corte semiótico.

Ahora bien, nuestro autor plantea tres puntos sobre la herramienta y el signo. Uno, existe una analogía entre herramienta y signo, y es su función mediadora. Segundo, hay una diferencia, pues orientan de manera distinta la actividad humana:

la función de la herramienta no es otra que la de servir de conductor de la influencia humana en el objeto de la actividad; se halla *externamente* orientada y debe acarrear cambios en los objetos. Es un medio a través del cual la actividad humana externa aspira a dominar y triunfar sobre la naturaleza (Vygotsky, 1932, p. 91).

Asimismo, el signo “no cambia absolutamente nada en el objeto de una operación psicológica”, pues “se trata de un medio de actividad interna que aspira a dominarse a sí mismo; el signo por consiguiente está *internamente* orientado”. Tercero, hay un vínculo ontogénico y filogenético: “el dominio de la naturaleza y el de la conducta están sumamente relacionados, puesto que la alteración de la naturaleza por parte del hombre altera, a su vez, la propia naturaleza del hombre”. Sobre la herramienta y el signo, al final, dirá que el uso de medios artificiales, la forma mediada, modifica esencialmente las funciones psicológicas, al tiempo que “el uso de herramientas ensancha de modo ilimitado la serie de actividades dentro de las que operan las nuevas funciones psicológicas”; de esta manera “podemos emplear el término de función psicológica *superior*, o *conducta superior*, al referirnos a la combinación de herramienta y signo en la actividad psicológica” (Vygotsky, 1932, p. 92).

La mediación o actividad mediada, ya fuera con signos o herramientas, es una de las grandes contribuciones de Vygotsky para la comprensión de la vida mental en la cultura: “la creación y utilización de signos como método auxiliar para resolver un problema psicológico determinado (recordar, comparar algo, relatar cosas, elegir) es un proceso análogo a la creación y utilización de instrumentos en lo que al aspecto psicológico se refiere”; por lo demás, “el signo actúa como un instrumento lo hace en el trabajo” (Vygotsky, 1932, p. 88). Las herramientas psicológicas son sociales y culturales, no individuales, pues provienen de un desarrollo cultural. Las personas acceden a esas herramientas debido a que se encuentran en un medio sociocultural que lo permite, apropiándose de ellas: herramientas psicológicas más semióticamente orientadas, como el lenguaje, esquemas, técnicas mnemónicas, el arte, entre otras (Wertsch, 1995).

Charles Sanders Peirce deja en claro la idea de signo: “una cosa que está para alguien en el lugar de otra cosa bajo ciertos aspectos o capacidades” (en Fernández Christlieb, 1994b, p. 53). Que es algo similar a lo que Bajtín (1979) señaló: un signo es algo que

representa otro objeto o suceso distinto para alguien, por ejemplo, hablantes o una comunidad interpretante. Vygotsky habla de los sistemas de signos, como el lenguaje, los diagramas o la aritmética, también puede ser el sistema numérico, y su poder mediador en las funciones intermentales e intramentales, como participantes de la acción humana. Esto se puede ilustrar con dos casos. El primero: los niños que emplean tarjetas con colores para relacionarlos con objetos, y estando presentes las tarjetas ayudan, a cierta edad, a dirigir la actividad, como recordar. Las tarjetas con colores son herramientas técnicas cuyas propiedades mediadoras sónicamente apoyan la resolución de un problema particular. Un segundo caso: cuando la gente se pone un hilo en el dedo para recordar más adelante algo que debe hacer. Tales herramientas y signos ayudan interviniendo en la acción con los demás o con uno mismo. Ese es un tipo de mediación. Otro es el del lenguaje, y Vygotsky pondrá especial énfasis y fuerza en esa mediación verbal, que es el tipo con el que suelen operar los adultos: guían una parte de su actividad por signos. El contexto de discusión y despliegue del discurso en esos tiempos que le tocó vivir en la entonces Unión Soviética, en parte explican ese proceder, pues la palabra tenía gran valía en ese periodo. Y si el lenguaje es un sistema de signos, la palabra es un signo.

Al paso del tiempo nuestro autor puso un mayor énfasis en el significado y la comunicación de los signos en sus trabajos. Sostuvo que “la función primaria del lenguaje, tanto para el adulto como para el niño, es la función comunicativa, el contacto social, la influencia sobre los individuos que nos rodean”, en ese sentido es que “un signo siempre es originariamente un medio usado con propósitos sociales, un medio para influenciar a los otros, y sólo más tarde se convierte en un medio para influenciarnos a nosotros mismos” (Vygotsky, en Wertsch, 1993, p. 51). No obstante, hay que señalar que existe una diferencia significativa entre el signo y otras herramientas: los instrumentos de producción, en tanto que son usados en tareas y tienen cuerpo físico para su uso, carecen de significado. El signo, por otra parte, vehiculiza significados, es su tarea.

Los signos externos se traducen en instrumentos subjetivos de la relación con uno mismo al interiorizarse: autodirigen y regulan la conducta y el pensamiento de las personas. Los procesos psicológicos superiores, como la memoria y el pensamiento, se encuentran mediatizados por signos que los organizan y dirigen. Por pasos sería que, primero, la regulación de la acción llega de fuera, por parte de la gente, es externa: la orientación proviene del mundo; en un segundo momento, la regulación es interpersonal, tipo diada de la que habló Vygotsky: el adulto organiza la actividad del infante; en un tercer momento, el signo hablado se internaliza y regula la actividad de manera intramental. Dicha reconstrucción en el plano del dominio personal no se despliega de forma mecánica ni automática. Ocurre, por ejemplo, como en el caso del lenguaje. Los aspectos del lenguaje desplegado en el mundo externo se llevan al plano de la regulación para sí, egocéntrico es llamado, es decir, es un lenguaje como el soliloquio, uno mismo es su destinatario, que es lo que sucede cuando el infante habla y no se dirige a otra persona sino que es un lenguaje para sí; o como cuando se mueven los labios ante el ruido externo que imposibilita la concentración al leer, y el habla silenciosa es para uno. Solo después este lenguaje egocéntrico se mueve al plano del pensamiento (Vygotsky, 1932). Aun en este nivel, el interiorizado, cuando las personas piensan para sí mismos, a manera de monólogo, reproducen diálogos del mundo externo, pues mantienen pautas sociales interiorizadas, que es algo que también había sostenido Mead (1934).

En esta perspectiva, al usar una palabra hay toda una carga cultural inscrita en ella. Piénsese en la palabra “psicología”, todo lo que representa: primero se encuentra en el mundo, en la esfera social y el imaginario, dando cuenta de una especie de magos de la mente; en un segundo momento, alguien nos la comunica con todo y su carga, y en un tercer tiempo la manejamos en el terreno práctico para designar a alguien o algo: como todo signo, no solo designa un objeto, va más allá, pues transmite un contenido cultural (Eco, 2000). Usamos ciertas palabras y no otras en determinadas circunstancias,

hacemos uso de su peso histórico, y sabemos a quién dirigir qué términos y a quiénes no. Así lo hacemos, en gran medida, porque tenemos acceso a una enorme cantidad de palabras y discursos.

Partiendo de este entramado, Wertsch (2002) amplía tales nociones aduciendo los *juegos de herramientas* para afirmar una relación entre procesos psicológicos y lo sociohistórico y cultural, lo que posibilita ampliar el conjunto de opciones a las que las personas y grupos pueden acudir para enfrentar ciertas situaciones, como la manera de comunicarse en determinadas circunstancias, o de moverse en ciertos escenarios: esto es, saber qué decir en una clase y qué en la casa, y comportarse de una manera en la primera y de otra en la segunda. De esos elementos, parte para argumentar la historicidad de ciertos contenidos, para que un grupo ponga atención en ciertas formas de conocimiento y lenguaje y no en otras; que limite sus posibilidades a ciertos espacios o que elija una entre tantas formas para comunicar un acontecimiento. Esto es, por qué elegimos ciertas palabras y no otras; por qué para hablar con nuestros familiares lo hacemos con ciertas palabras y no con otras. Por caso, en una discusión científica no se espera que se hable con frases de sentido común, aunque ocurra con más frecuencia de lo esperado.

En esta traza argumentativa, Wertsch (2002) propone los denominados “textos verbales complejos”, es decir, descripciones y explicaciones de sucesos que evolucionaron sociohistóricamente, que llevan a realizar ciertas narrativas de una forma y no de otra. Ahí pueden incluirse desde los reportes científicos o la manera como se escribe una ponencia o un libro; los reportes policiales y las formas como se presentan las notas informativas, por citar algunos casos. Todos estos textos, aunque de distintos géneros, tienen prescripciones estrictas para narrar y que resulte verosímil lo que intentan exponer, describir o explicar. Así, hay ciertos contenidos y referencias que deben tener los libros, como la bibliografía o las notas a pie, y otros elementos los reportes policíacos, como los testimonios; de la misma manera, se omiten algunas cuestiones en los reportes

científicos y en los noticiarios. Estas son reglas de juego para las formas narrativas. Hay formas de decir y de presentar. En el caso de los reportes policiales y noticiosos, pueden fincarse en rumores o imágenes; y en el de los libros o los reportes científicos, en las hipótesis o en la argumentación lógica.

Siguiendo con esta tesis, ampliar las posibilidades de elección de mediaciones en determinadas situaciones es lo que se ha nombrado como “concepción optimista de la cultura”, que plantea que los grupos al momento de realizar una actividad tienen un grado de elección de los medios por utilizar. De esta manera, en el juego de herramientas, “un grupo se acerca al entorno de una tarea que requiere una función mental –por ejemplo, la memoria– de una manera tal que cuenta, por lo menos en principio, con múltiples opciones diferentes para tratar con ella” (Wertsch, 2002, p. 185). Hay fuerzas que dan forma a ese uso, y son sociohistóricas (Bruner, 1997; 2014). Un ejemplo que puede aclarar más lo expuesto es el de la búsqueda de las estrategias que se usan para recordar. El caso es el de una infanta de seis años que ha extraviado un juguete y pide ayuda a su papá. “El padre pregunta dónde lo vio por última vez; la niña dice ‘no puedo recordar’. Él hace una serie de preguntas: ¿lo tenías en tu habitación?, ¿afuera?, ¿al lado?”; ante cada pregunta la niña responde “no”. “Cuando él dice ‘¿en el coche?’, ella responde ‘creo que sí’, y va a recuperar el juguete” (Tharp y Gallimore, en Wertsch, 1993, p. 45). La interrogante aquí es quién recordó: ¿la niña o el papá? La respuesta es que los dos; y las formas o estrategias para recordar, al paso del tiempo, serán utilizadas por la niña, pero tales estrategias tienen su origen en el plano social, en la relación con su padre y de este con la cultura en que está inmerso. Es decir, se va de lo intermental a lo intramental, de lo cultural a lo personal. En medio de esta forma se encuentra la palabra, puesto que las actividades prácticas, tanto las externas como las mentales, se realizan con ayuda del lenguaje (Luria, 1984). El uso de ese lenguaje se realizó, en el caso de la niña y la muñeca, por medio del intercambio, del diálogo.

Un proceso cultural: el diálogo

La unidad de análisis o de trabajo para Vygotsky y su escuela era la diada o la acción mediada. Para Bajtín (1963; 1979; 2000) y su escuela es el enunciado, en tanto que es “la *verdadera unidad* de la comunicación”, desde donde se posiciona: “el *habla* puede existir realmente sólo en la forma de enunciados concretos de hablantes individuales, sujetos del *habla*”, en tal sentido “el *habla* está siempre moldeada en la forma de un enunciado que pertenece a un determinado sujeto hablante, y fuera de esta forma no puede existir” (en Wertsch, 1993, p. 69).

Bajtín habla de la “translingüística”, que sería el equivalente de lo que ahora se conoce como “pragmática” o “análisis del discurso”, si incluyeran su noción de voz y dialogicidad. La voz, esa palabra emitida, ese discurso pronunciado, esa narrativa expresada, ligada al enunciado, es quien habla, conciencia incluida: tono, contexto, intención, visión del mundo, un punto de vista, y aplica tanto para la comunicación oral como para la escrita. Tal voz –que debería decirse voces– se encuentra inscrita en un medio social, al menos la voz del que habla y la voz de aquel al que se le dirige, y encontramos entonces una vinculación entre las voces. Cuando dos o más voces entran en contacto, se vinculan, se presenta la significación, antes no; se da cuando se presenta eso que Bajtín denominó direccionalidad, dirigirse hacia el otro. En consecuencia, cuando una palabra, oración o voz se orienta hacia alguien, hacia otra voz, se tiene un enunciado completo. En la cadena de la comunicación verbal, el enunciado es una pieza. Los enunciados son, en sentido estricto, también respuestas a otros enunciados, pensados y expresados, y llegan a ser en diversas ocasiones contraargumentos a determinados argumentos planteados, semejante a la retórica de los antiguos griegos (Billig, 1987).

La voz que se expresa puede tener interlocutor público y audiencia, real o imaginada, en el presente o en el futuro, que bien puede ser el caso de las biografías o de ciertos textos pensados para próximas

generaciones. En tal caso, el enunciado da cuenta no únicamente de quien enuncia sino de a quién se responde, por el tipo de respuesta que se da a otro enunciado: se sabe en qué tono o de qué manera responder. Si es pregunta, ofensa, afirmación o algo más. No es el mismo tipo de respuesta que se ofrece ante una pregunta esgrimida en una relación sentimental que en un debate político. En este caso, hay interés en quién produce un enunciado o discurso y en a quién se dirige, es decir, la direccionalidad. Los enunciados involucran al menos dos voces, lo que da paso al diálogo. Para Bajtín (1963) el diálogo es una de las categorías más importantes.

En ese sentido, un presupuesto para los enunciados y las voces es el constructo de dialogicidad. Dice Bajtín que “el enunciado está lleno de *armónicos dialógicos*” (en Wertsch, 1993, p. 73). Al respecto, un autor de la escuela de Bajtín, Valentín Voloshinov esgrimirá:

comprender un enunciado ajeno significa orientarse respecto de él, encontrarle un lugar apropiado en un contexto correspondiente. Por encima de cada palabra de un enunciado que vamos entendiendo formamos una especie de estratos formados con nuestras propias palabras de respuesta. Cuanto mayor es su número y cuanto más importantes son, tanto más profunda y sustancial es la comprensión (Voloshinov, 1929, p. 142).

En ese sentido, toda comprensión es dialógica. La dialogicidad es intercambio de voces y enunciados, que se animan uno a otro y se da, sobre todo, en la comunicación verbal directa, cara a cara, ahí se presenta la comprensión (Bajtín, 1979).

Un diálogo es también alteridad, juego de relaciones sociales entre alguien que habla y otros que escuchan o igualmente hablan. Hablamos y realizamos una acción mediada, en este caso por una herramienta: el lenguaje, los signos. Signos que se inician por la palabra: “las unidades del discurso interno son ciertas *totalidades* que en algo recuerdan los párrafos del discurso fonológico, o bien, enunciados enteros”, no obstante “lo que más traen a la memoria son *las réplicas de un diálogo*. Por algo el lenguaje interno

fue conceptualizado ya por los pensadores más antiguos como un diálogo interno” (Voloshinov, 1929, p. 66). A eso se le denomina llanamente pensamiento (Mead, 1934). Quizá por ello Vygotsky se interesaba en el estudio del habla, para dar con el pensamiento y la conciencia; al respecto señalará: “el estudio del pensamiento y el lenguaje es una de las áreas de la psicología en que es particularmente importante una comprensión clara de la relación entre las diversas funciones psíquicas” (Vygotsky, 1934, p. 49).

En Vygotsky se traza el origen social de la actividad mental de las personas. A lo que en algún momento se planteó como actividad individual, Vygotsky le otorgó una interpretación cultural. La actividad mental tiene vida en un entramado social, en un marco cultural: hay relaciones sociales internalizadas, es el caso del lenguaje, el pensamiento y la conciencia: “la dimensión social de la conciencia es primaria en el tiempo y en los hechos. La dimensión individual de la conciencia es derivativa y secundaria” (en Wertsch, 1993, p. 30). En el caso de Bajtín y su escuela el planteamiento no será distinto, y en ese sentido, la conciencia denominada individual es conciencia dialógica, porque está mediada por el lenguaje, por los signos, toda vez que están presentes otras narraciones, voces o conciencias a las cuales nos dirigimos o escuchamos. El fenómeno del dialogismo oculto, distinto de la polémica oculta, es relevante en los siguientes términos:

imaginémosnos un diálogo de dos en el que las réplicas del segundo interlocutor se omiten de tal manera que el sentido general no se altera. El segundo interlocutor está presente invisiblemente, sus palabras no se oyen, pero su huella profunda determina por completo el discurso del primer interlocutor. A pesar de que sólo habla una persona sentimos que se trata de una conversación, y una conversación muy enérgica, puesto que cada palabra presente reacciona entrañablemente al interlocutor invisible, señalando fuera de sí misma, más allá de sus confines, hacia la palabra ajena no pronunciada (Bajtín, 1963, pp. 287-288).

Efectivamente, como lo sostiene Bajtín: en torno a lo que decimos, la mitad de lo dicho alguien más lo ha enunciado o proviene de ese alguien, hablamos dirigiéndonos a alguien más o respondiendo a alguien más. El enunciado es, en este caso, una unidad concreta de la comunicación verbal, y lo es en una relación en un contexto extra-verbal, dicho contexto forma parte del enunciado conformando su sentido y estructura. Igual que para Vygotsky, para Bajtín el lenguaje es una práctica social. Piénsese en la forma antigua de los coloquios: el simposio era un diálogo festivo.

El diálogo es el mecanismo donde lo social se incorpora a la conciencia y al texto. Nuevamente, de relevancia es la palabra en Vygotsky y el enunciado en Bajtín, ahí se encuentra el sentido, como unidad comunicativa surge ahí el sentido: “el acto de enunciar consiste en el pasaje del pensamiento o del lenguaje interior a la expresión verbal, al enunciado real, y por lo tanto –así definida– la enunciación es una categoría psicolingüística” (Silvestri y Blanck, 1993, p. 49). Eso que se piensa debe exteriorizarse, pues lo que sé, veo, siento, quiero y amo, no atraviesa por la línea de la comprensión, “sólo lo que todos los hablantes sabemos, vemos, amamos y admitimos, aquello en lo que todos estamos de acuerdo, puede volverse parte sobreentendida del enunciado” (Bajtín en Silvestri y Blanck, 1993, p. 50). Luego entonces, el contexto de Bajtín es un horizonte temporal y espacial, y la comunidad a la que se inscriben los hablantes, contexto social, pues el sentido que le otorga la gente a ciertas palabras viene dado por el contexto social y cultural. Los hablantes tienen ciertas adscripciones: edad, sexo, familia, profesión y ciudad, entre otras; comparten contextos, se acompañan de una determinada cultura.

Cultura, noción que, por cierto, se tomaron muy en serio Bajtín y su círculo, y central en el análisis de sus trabajos lo fue, al igual que lo colectivo o social. Círculos de pensamiento que no contradecían lo cultural y colectivo de su propia actividad, discusiones abiertas que posibilitaban el intercambio en términos prácticos, y que reivindicaban teóricamente. Lo cultural y colectivo en el pensamiento y en la

creación que, finalmente, fue una idea que Bajtín postuló para la conciencia. En ese contexto puede encontrarse el germen de la idea de que la palabra, el texto o el enunciado no son asuntos personales ni privados sino sociales y compartidos, pues se originan en el diálogo. El interés en lo ideológico proviene, asimismo, de esta parte del contexto de ese momento. El círculo de Bajtín no se integra a los grupos autodenominados marxistas ni a los sitios institucionales, como dicta el momento ideológico, pero tienen una ideología, y sobre la base de ello también intercambian, discuten, dialogan. Los signos vehiculizan ideas sobre la realidad que anuncian, y muchas de esas ideas vienen con carga ideológica, lo cual sucede porque las expresiones surgen en un contexto sociohistórico y político, llegando a expresar el punto de vista de un grupo social en particular, con todo y su carga ideológica, lo cual sabían estos autores. Sobre ello también reflexionó Bajtín, y lo hizo de igual manera en una magnífica obra Voloshinov (1929).

Por último, en este apartado habrá que señalar algunas cosas sobre la acción mediada, relevante dentro del marco del diálogo que enuncian Bajtín y colaboradores. Para hablar de acción mediada, Wertsch (1993) retoma la noción de “acción comunicativa” de Jürgen Habermas, que postula la interacción de al menos dos personas, una diada, que hablan y actúan, que se relacionan verbal o extraverbalmente. Tratan estas dos personas de comprender la situación en que actúan y hablan y dan cuenta de sus planes para poder así coordinar sus acciones mediante un acuerdo. La interpretación en este caso es clave, pues lleva consigo la negociación de la situación y cómo la comprenden mutuamente. Es en este marco que podemos incluir el contexto.

El sentido o contexto y el significado o descontexto

La función primaria del habla y del diálogo es la comunicación, han enunciado Vygotsky y Bajtín. Dicha comunicación se presenta

en un contexto determinado, en condiciones particulares. La palabra “gato” cobra su sentido en el contexto de una frase y de una situación: “pásame el gato” en el caso de una ponchadura de llanta tiene el sentido de herramienta; “la comida del gato” aludirá al cuadrúpedo ese, y así con el juego del gato o el sirviente llamado, despectivamente, gato.

En las primeras etapas del desarrollo de la humanidad, y de cada persona, el lenguaje se encuentra estrechamente ligado a los gestos, a los sonidos, depende de la situación práctica, de las acciones, señas y entonación; el lenguaje, la palabra, se vincula inicialmente a la experiencia. Solo posteriormente, el lenguaje sale de los límites de la experiencia sensorial e individual y se puede formular en términos categoriales y de generalizaciones. Se puede así llegar al pensamiento abstracto (Luria, 1984).

En un tiempo prehistórico, el lenguaje era sobre todo sonidos cuyo sentido estaba ligado al contexto de acción o situación, es decir, tenía un carácter simpráxico (Luria, 1984, p. 134), lo cual puede corroborarse al ver y escuchar al infante. Pero, primero, hay que aclarar que la ontogénesis (desarrollo del niño) no repite la filogénesis (desarrollo de la especie). Los sonidos que el infante emite al principio son eso, sonidos que emergen de un estado orgánico, no constituyen designación de objeto, que es una característica del lenguaje: el lenguaje aparece en el infante cuando usa palabras que están ligadas a la acción y la comunicación, y al iniciarse el sentido está ligado al objeto, aunque designa varias cosas: una palabra puede designar un objeto, su accionar o una relación con este. Hay más sentidos que palabras, y eso inunda al infante, solo al paso del tiempo hay menos sentido y más palabras para designar el mundo, pero en el comienzo, para el niño, el sentido de las palabras no tiene fijeza con el objeto al que refiere, es algo amorfo; hace uso de ellas antes de comprenderlas. Después, con prácticas sociales y discursivas, el infante entra al mundo de los sentidos y significados, logrando separar las palabras de los objetos y el contexto.

Pero hay situaciones, condiciones y entornos que llevan a la permanencia de ciertas prácticas y formas del lenguaje, por ejemplo, los pueblos subtropicales tienen una palabra para nombrar el color blanco; en cambio, en zonas frías y de hielo, entre 10 y 12 vocablos designan matices del color blanco. La práctica, en este caso, es un referente, van reflejándose en el lenguaje y los términos que usan (Luria, 1984, p. 105). De igual forma, cual si de contexto se tratara, el pensador soviético así señala la experiencia ante el arte: “el primer momento de la actividad estética es vivenciar” (Bajtín, 2000, p. 37). Tanto en el lenguaje como en ciertas áreas del saber o de la estética, después se va desplazando la situación y el contexto, y el enlace del sentido se establece entre palabras, a eso se le denomina lo “sinsemántico”.

Bien. Ahí está el contexto: frase y/o situación; enunciado, dirá Bajtín. Eso se ha estado argumentando hasta este momento, que es de lo que trata inicialmente el lenguaje, asumiendo una visión filogenética: “el lenguaje surgió en el proceso del trabajo, en la empresa encarada grupalmente y la comunicación engendrada por ésta. Los primeros signos tenían un carácter totalmente *sim-práxico*: su significación era inseparable de la situación concreta en que se encontraban. No tenían significado” (Silvestri y Blanck, 1993, p. 61). Se ubicaban, como se ha señalado, en un contexto empírico, no estaban descontextualizados. Después se estabilizaron, se endurecieron los referentes de las cosas más relevantes para los grupos, se fueron fijando. Por eso ahora hay que ir del otro lado, al descontexto, ahí donde no hay referencia empírica o experiencial. Ese es el proceso social que sigue.

Después de lo *sim-práxico*, la palabra se desliga de las cosas y los actos: “es la historia de la emancipación de la palabra de la práctica, la separación del habla como una actividad autónoma, y sus elementos –las palabras– como un sistema autónomo de códigos [...] se fueron incluyendo todos los medios indispensables para la designación del objeto y la expresión de la idea” (Luria, 1984, p. 31). Que es lo que puede llevar al lenguaje escrito (Ong, 1982). Es factible

aseverar que “toda la historia del lenguaje es el paso del contexto simpráxico del entrelazamiento de la palabra con la situación práctica, a la separación del sistema del lenguaje como un sistema autónomo de códigos” (Luria, 1984, p. 31).

Códigos, también denominados conceptos, que van de la contextualización a la descontextualización, que en ocasiones no quedan del todo claros, no se entienden o no se comprenden, ese regusto insípido por el que en ocasiones hay que retornar a lo contextual: “es curioso que cuando una definición no se entiende, se tenga que explicar de vuelta en lenguaje familiar, y que cuando un concepto se profundiza, reaparezcan giros del lenguaje poético” (Fernández Christlieb, 2004, p. 102). Ciertamente, en los conceptos se podría afirmar que “el lenguaje sufre un proceso de endurecimiento creciente que lo hace durar más” (Fernández Christlieb, 2004, p. 97). Por ello es que algunas perspectivas de la filosofía, a decir de Susan Langer, investigan o averiguan “el sentido de lo que decimos” (en Fernández Christlieb, 2004, p. 98), que es más o menos lo que se dice cuando se habla de especular. Por eso hay que hurgar en ese tránsito de lo contextual a lo descontextualizado; orígenes, le llaman algunos.

La palabra ideología, que alude al análisis de las sensaciones y las ideas, inicialmente se usa contra los poderes feudales. En la época napoleónica tiene otro valor, pues existe una confrontación con los “ideólogos” y Napoleón los acusa de no tener contacto con la realidad (Abbagnano, 2000). Cambio de sentido, de contexto a descontexto, así se va trazando la idea. Es esa una manera de ir desligándose, como la noción de “enajenación” en Marx (1993, pp. 42-44), que es una especie de “desvinculación” en el proceso de producción. Siendo esa “desvinculación” un punto central en este andar denominado descontexto. Otra forma consiste en ir del diálogo al monólogo. Sobre el diálogo, Lev Yakubinskii dirá:

de acuerdo con una *forma de interacción humana directa* (“cara a cara”), tenemos *formas de interacción verbal directas* que se caracterizan por una percepción visual y auditiva directa del interlocutor. De acuerdo con la interacción

indirecta o mediada, tenemos el área del habla, por ejemplo, una forma de expresión escrita. De acuerdo con formas alternativas de interacción que implican una sucesión relativamente rápida de acciones y reacciones por parte de los interlocutores, tenemos una *forma dialogada* de interacción social verbal; de acuerdo con las formas de influencia *prolongadas* o *interminables* en la interacción social, tenemos una *forma monologada* de expresión verbal (Yakubinskii en Wertsch, 1995, p. 102).

Esta larga cita puede clarificarse si se considera que el diálogo es anterior y más “natural”; el monólogo es una forma más complicada, en ocasiones superior y posterior, que se puede manifestar en el lenguaje escrito, por ejemplo. En el diálogo hay menos explicité que en el monólogo: esa necesidad de explicar al máximo “las formulaciones lingüísticas en el monólogo escrito emerge no sólo por la ausencia de intercambio verbal que permita abreviaciones del tipo antes mencionado, sino también por la ausencia de un contexto comunicativo compartido por el lector” (Wertsch, 1995, p. 102). A manera de ilustración: i) en un salón de clase no hay un contexto comunicativo adecuado para que se dialogue un escrito académico; ii) en un salón de clases hay un monólogo, en el sentido de Yakubinskii, toda vez que se tiene que explicitar mucho más que en un diálogo o conversación cotidiana, lo cual no siempre ocurre o más bien mínimamente se presenta en un aula. De ahí la falta de entendimiento y comprensión sobre ciertos textos académicos o científicos.

Conocimiento o masa apercebida, decía Yakubinskii: cuanto más tienen en común nuestra masa apercebida y la masa de nuestro interlocutor, más fácilmente comprendemos y percibimos su habla en la conversación; en esto, el habla de nuestro interlocutor puede ser incompleta, o puede abundar en pistas. Pistas y señales, signos, que el contexto, la cultura, proporciona. Donde se comparten códigos, formas, tonos, voces, pensamientos, la explicité es menos probable, menos manifiesta: “si todo lo que queremos expresar estuviera contenido en los significados formales de las palabras que usamos,

tendríamos que usar muchas más palabras de las que en realidad usamos para expresar cualquier pensamiento”; y es que “hablamos únicamente mediante el uso de las claves necesarias” (Yakubinskii, en Wertsch, 1995, pp. 102-103). Esto lo reconoció Vygotsky (1934, p. 217) al señalar que autores como Yakubinskii y Polivanov pusieron acento en la “percepción compartida”, una visión común del mundo, de las partes que se comunicaban, lo cual era una necesidad para el diálogo cotidiano. En tanto, el diálogo formal requiere más palabras de las que usamos ordinariamente para charlar con nuestros semejantes. De esta suerte, concluía: es natural que hablemos por insinuaciones.

Por otro lado, el lenguaje puede usarse en el pensamiento abstracto de una manera descontextualizada, pues el desarrollo conceptual es una manera de descontextualización (Mead, 1934). Cuando Jerome Bruner (1997) expresa que la cultura nos dota de instrumentos para organizar y entender nuestro mundo de manera comunicable, está hablando, entre otras cosas, del lenguaje, del significado como base para el intercambio, y la mente se apoya en sistemas simbólicos en medio de un entramado cultural. En medio se encuentra el lenguaje, que denomina referente a distancia, toda vez que no requiere de lo concreto, de la experiencia ni del contexto para dar cuenta de lo que se intenta comunicar; por ejemplo, para hablar de la Segunda Guerra Mundial o de la Revolución mexicana: no hay que estar en una situación bélica para comprender esos asuntos de la guerra y la revolución, ni tampoco haber atravesado por ellas. Hay un sentido que las cruza y eso se comprende: somos la única especie que enseña de manera significativa, y eso va configurando el pensamiento, la mente. Pues bien, la vida mental se forma y vive en común, con los demás, y se conforma con la ayuda de códigos culturales, tradiciones, normas. No obstante, hay algo que llamamos pensamiento abstracto, alejado de lo concreto, y ese no requiere contexto; a eso más bien se le identifica como descontextualización.

Le denomina Luria (1984, p. 82) “referencia objetal” a la generalización de los objetos, pues los introduce en una categoría. La

palabra silla, perro o animal funcionan como ejemplos. En psicología social se le denomina categorización social, ese proceso de unificación de personas, objetos o sucesos sociales en grupos o categorías que conforman las creencias y el pensamiento social. La categorización social es “un proceso de unificación de objetos y acontecimientos sociales en grupos que resultan equivalentes con respecto a las acciones, intenciones y sistema de creencias” de las personas (Tajfel, 1984, p. 291). Mediante este proceso de categorización, las personas perciben y agrupan la realidad, por ejemplo, por semejanzas, en categorías amplias que incluyen cosas similares o personas que comparten alguna característica, y la categoría cumple la función de percepción de la realidad en clases o formas, generalizaciones, pues.

La palabra, al generalizar una cosa, la incluye en una categoría—como la palabra reloj, que incluye cualquier reloj—. Tal generalización es una abstracción; con eso se constituye en gran medida el pensamiento, con generalizaciones y abstracciones. Las palabras “tienen un significado generalizado y esta es la condición para que el sujeto, al nombrar un objeto pueda transmitir su pensamiento a otra persona, es la condición para la comprensión”, cierto, porque “al abstraer el rasgo característico y al generalizar el objeto, la palabra se convierte en instrumento del pensamiento y medio de la comunicación” (Luria, 1984, pp. 40-41). Referencia objetual, categorización o concepto, alude al mismo proceso, al mismo proceder, hace referencia a ese proceso de descontextualización: “un concepto determina todo lo que puede incluir una palabra”, frases, discursos, y puede agruparlos, organizarlos, esto es, “clasificar como pertinentes a una categoría”, que es, finalmente, una forma de mirar, percibir, pensar, concebir, debido a que “concepto y concepción provienen de concebir, de dar a luz, cuyo concepto incluye el nacimiento, la comprensión, y los focos de cien watts. Un concepto es una definición muy corta, y una definición es un concepto muy largo” (Fernández Christlieb, 2004, p. 99). Otros le llaman silogismo, otros más le denominan razonamiento científico, son diversas maneras de la descontextualización.

Bien. Todo lo anterior no es protervo, no si se piensa que, como hemos venido diciendo, la palabra y el diálogo tienen una direccionalidad hacia la comunicación. Pues bien, “la verdadera comunicación requiere significado (es decir, generalización) tanto como signos”, toda vez que si se quiere dar cuenta de la experiencia o el pensamiento de uno:

es obligatorio relacionarlos con alguna clase o grupo conocido de fenómenos. Tal referencia, sin embargo, requiere ya la generalización. Por tanto, la comunicación presupone la generalización y el desarrollo del significado de las palabras; así pues, la generalización se hace posible en el curso de la comunicación. Las formas superiores, específicamente humanas, de comunicación psicológica son posibles porque el hombre refleja la realidad a través de conceptos generalizados (Vygotsky, 1934, p. 53).

Esto por un lado, por el otro, el ser humano realiza actividades en el plano inmediato y contextual, pero puede hacerlo asimismo en planos más abstractos, siendo las herramientas las que posibilitan que esto ocurra. De hecho, cuando la gente fabrica herramientas lo hace con un fin, para algo, la atención y la conciencia se encuentran, entonces, en otro ámbito, en otro lado o dirigido hacia un fin, un problema que resolver, por ejemplo, y lo hace con una herramienta. Lo cual se debe a que el uso de herramientas es un acto de mediación, pues son instrumentos para que la acción de la gente se dirija hacia otra cosa, como solucionar un inconveniente, tal vez fabricar un paraguas, pensando en no mojarse, lo cual implica una ruptura con lo inmediato y el contexto de acción.

En Vygotsky, la descontextualización de los instrumentos de mediación juega un papel relevante, en especial si se piensa en cómo trata lo histórico-social y la ontogénesis: “esta forma de descontextualización es posible a causa de uno de los elementos potenciales latentes en el lenguaje: el potencial de los tipos de signos y de sus relaciones sistemáticas para ser utilizados como elementos de reflejo” (Wertsch, 1995, p. 225). En la escolarización pueden verse

manifestaciones de la descontextualización. Estilos discursivos y procesos sociocognitivos atravesados por los instrumentos de mediación. Para ahondar en la falta de contexto en la comunicación, hay que señalar que Eco (2000) da cuenta de cierta descontextualización: una expresión no designa un objeto en particular sino que transmite contenidos culturales, no referentes sino ideas, no lo concreto y particular, como otros autores señalan. Expresa que hay que “liberar al término ‘referente’ de toda clase de hipotecas referenciales” (en Silvestri y Blanck, 1993, p. 45). Luego entonces, esta descontextualización puede llevar a la clase de género, ciertas abstracciones y generalizaciones, cosa que para otros semióticos no es viable porque imposibilita la comprensión y el diálogo. Pero ahí hay ya descontextualización, esa que se pone de manifiesto en la categorización social, en el pensamiento formal y en las teorías científicas, teorías que, de alguna manera, se despliegan y se desdoblan más allá del campo científico e impactan el pensamiento no formal, el pensamiento cotidiano, el pensamiento que se integra en el contexto, el conocimiento de sentido común.

Dos conocimientos: sentido común y ciencia, ida y vuelta

El conocimiento de sentido común, ese con el que la gente se mueve a diario y le otorga distingo a la vida, ese con el que resuelve situaciones ordinarias, tiene alejamientos y acercamientos con el conocimiento científico; en unos casos, está en contraste con este, por oposición y para distinguirse uno de otro; en otras, se ve alimentado de elementos provenientes del pensamiento científico que va traduciendo a formas conocidas del saber, haciéndose hasta cierto punto familiar y comprensible.

El sentido común está hecho de imágenes, lazos mentales, se usa y se habla por “todo el mundo” al enfrentarse a situaciones y problemáticas de todos los días. Es un cuerpo de conocimientos alimentado por tradiciones y enriquecido por experiencias, observaciones y

la práctica cotidiana. Las cosas, las personas y las experiencias reciben nombres y son categorizados lingüísticamente. El consenso es su cemento, el adhesivo de la sociedad. En el sentido común hay conocimientos reconocidos por todos, lo ingenuo aquí es visto como un “espíritu puro”, ese de las personas que no es corrompido aún por “la educación, la especulación filosófica o las reglas profesionales”, y así las personas “ven las cosas tal como son” (Moscovici y Hewstone, 1984, p. 683). Es ese un conocimiento de primera mano, y es perfectamente comprensible por sus participantes solo cuando se es extranjero, extraño, ajeno, cuando no se comparten discursos y creencias de la cultura que se habita, eso resulta “exótico”, “místico”, “extravagante” o “incomprensible” (Geertz, 1983, p. 99).

Las personas de a pie, que habitan la sociedad de todos los días, viven en un mundo que para ellas es real y saben con distintos grados de certeza que esa realidad tiene ciertas características y saben cómo actuar frente a ellas. Las interrogantes de qué es real y cómo conocer la realidad, quedan para la especulación científica, para ese denominado conocimiento de segundo orden o profesional. En el caso del sentido común, hay una realidad que se da por sentada, algo dado e innegable, en tal caso “la realidad no dispone de otra teoría que la de la vida misma” (Geertz, 1983, p. 95). Esa realidad se asume y guía en gran medida el pensamiento y comportamiento de la gente, y le otorga cierto sentido. De igual manera, el lenguaje de la vida cotidiana también le otorga sentido a lo que se hace y donde se está, le da sentido al mundo: el lenguaje marca las coordenadas de la vida en la sociedad. Lo que es real para mí lo es para los otros que habitan el mundo que yo habito: “el conocimiento del sentido común es el que comparto con otros en las rutinas” (Berger y Luckmann, 1967, p. 41). De esta forma, lo nuevo se va integrando en lo viejo (Moscovici y Hewstone, 1984), pues la vida cotidiana busca integrar lo problemático dentro de lo que ya no es problemático, para evitar el caos o el sinsentido en el mundo que se habita.

La vida cotidiana y su sentido común son tan totalizadores como cualquier otro sistema de pensamiento, sea la religión o la

filosofía, por citar dos casos (Geertz, 1983, pp. 105-106). A eso Peter Berger y Thomas Luckmann (1967) le denominan “zonas limitadas de significado”, que las hay varias, como las señaladas o la propia ciencia o el arte, también denominadas intersubjetividades (Fernández Christlieb, 1994b). Cada zona de significado o intersubjetividad tiene sus formas, reglas, proceder, referentes y, por supuesto, lenguaje. Piénsese en, por poner un caso, el paradigma en las ciencias, la noción de sistema de pensamiento en filosofía o el milagro en la religión. El sentido común en la vida cotidiana tiene, igualmente, su lenguaje, sus sentidos, así: “el lenguaje común de que dispongo para objetivar mis experiencias se basa en la vida cotidiana y sigue tomándola como referencia, aun cuando lo use para interpretar experiencias que corresponden a zonas limitadas de significado” (Berger y Luckmann, 1967, p. 43).

Estas zonas pueden llegar a tener puntos de encuentros, sea por ideas, temáticas, contenidos, por simple y llano interés o porque se trabaja de una zona sobre otra. En efecto, el conocimiento de todos los días y el conocimiento científico mantienen una relación. No obstante se fabriquen con materiales distintos, como los conceptos en el caso de la ciencia y las palabras en el caso de la vida cotidiana, remiten a temas y contenidos compartidos. Aunque la física hable de “masa” y “volumen” desde un orden y una cierta perspectiva, en la vida diaria estos conceptos tienen su traducción, por ejemplo, el de “el espacio que ocupa una caja”, y se puede suponer que, de hecho, lo que la ciencia dice sobre algo, en muchos casos fue antes enunciado por el lenguaje cotidiano, el de todos los días. Al menos eso es lo que expresan Serge Moscovici y Miles Hewstone en un trabajo que lleva por título: *De la ciencia al sentido común*, en donde sostienen: “la ciencia es inseparable de nuestra vida intelectual y de nuestras relaciones sociales” (1984, p. 679). A decir de estos autores, de alguna forma “las ciencias tan sólo refinan y tamizan los materiales ordinarios proporcionados por el sentido común”, en esos materiales trabajados por el pensamiento científico “se distinguen realidades que en un principio se hallaban confundidas. Y en su progreso

hacia la claridad y la simplicidad ilustran las contradicciones que habían permanecido encerradas durante milenios” (1984, p. 683).

La ciencia, al sistematizar, ordena, dilucida las contradicciones y realidades de la vida ordinaria, mediante procedimientos, técnicas y métodos sancionados por su comunidad, y ese conocimiento ya formalizado, científico, categorizado, se formula y se concreta a través de, por ejemplo, las teorías. La ciencia, como se ha señalado, no debe dar por sentado aquello que el sentido común asume y ya, toda vez que tiene que interrogarse sobre ciertas cuestiones, como los grados de diferencia entre los grupos y tratar de ordenar ese “desorden” con que se actúa en la vida cotidiana (Berger y Luckmann, 1967).

De ahí que se proceda con reglas algo distintas cuando la intersubjetividad es, asimismo, distinta. No pueden operar necesariamente las mismas reglas en zonas de significación diferentes: no se puede comprobar un milagro con el proceder de la ciencia, pues eso sería un error epistemológico. Por eso, en la ciencia pueden elegirse ciertas hipótesis, que son más viables y permiten generalizaciones, puesto que elucida y ordena aquellos flujos que provienen del pensamiento ordinario. En tal sentido, la ciencia sería un sentido común sistematizado (Moscovici y Hewstone, 1984, p. 683). No obstante, la ciencia, o cierto tipo de ciencia como la positivista, intenta separarse del todo, romper con el sentido común, estableciendo reglas estrictas en casos como el uso del lenguaje, para que no se les confunda, y desde esta postura algunos señalan que hay conocimiento en el campo de la ciencia y saber en la vida cotidiana, marcando así dos campos o zonas de significación dispares e incluso contrapuestos.

Pero hay otras perspectivas que intentan establecer las relaciones entre ambas zonas de significación, sentido común y ciencia (Moscovici, 1961; Wittgenstein, 1953; Bruner, 1990; Fernández Christlieb, 1994a) y, en consecuencia, señalan que el sentido común tiene su epistemología popular y la ciencia su epistemología científica, cada una con su lógica, sus límites y sus actores, claro. No obstante,

en la vida cotidiana se hace de la ciencia un bien de consumo; en la vida diaria las personas “saben directamente lo que saben” (Moscovici y Hewstone, 1984, p. 680-681) porque a diario lo van practicando y le otorgan sentido, lo hacen en un contexto determinado (Geertz, 1983). Así, puede hablarse de un pensamiento ingenuo, el de todos los días, y de un pensamiento más formalizado y especializado, el científico, no necesariamente contrapuestos. No puede claramente decirse dónde se inicia y dónde termina el sentido común, aunque suele hacerse por contraste, tal como ocurre con lo nuevo y lo viejo, el adentro y el afuera, y en la relación de uno respecto al otro.

Ahora bien, cuando la ciencia se divulga, porque no puede quedarse en los laboratorios de los centros de investigación ni en las bibliotecas de las universidades, llega así a variados rincones de la vida social, entre ellos el de la vida cotidiana, donde se retiene el contenido y se modifican las reglas y las formas, pues la gente común, ingenua, tiene su propia organización y especulación y va acomodando lo que de afuera va llegando, lo nuevo. Hay que señalar que tal divulgación y relación entre conocimiento ordinario y científico se percibía desde hace un siglo, una larga cita puede aclarar el punto. Duhem, filósofo de la ciencia, señalaba:

el fondo del sentido común no es un tesoro enterrado en el suelo al que no viene a añadirse pieza alguna; es el capital de una sociedad inmensa y prodigiosamente activa, formada por la unión de las inteligencias humanas; siglo tras siglo, este capital se transforma y se acrecienta; la ciencia teórica contribuye en gran parte a estas transformaciones, a este aumento de riqueza, difundándose incesantemente a través de la enseñanza, la conversación, los libros y los periódicos. La ciencia penetra hasta el fondo del conocimiento vulgar, despierta su atención sobre los fenómenos hasta entonces olvidados; le enseña a analizar nociones que se habían mantenido confusas y enriquece así el patrimonio de las verdades comunes a todos los hombres o, al menos, a todos aquellos que han alcanzado cierto grado de cultura intelectual (Duhem en Moscovici y Hewstone, 1984, p. 684).

Cierto, la ciencia o el conocimiento proveniente de la ciencia, en los siglos XX y XXI, se vehicula por medios diversos, como el cine, la radio, la televisión, los periódicos, el internet, las redes sociales. De esta forma, la gente de a diario suele tener nociones sobre distintos ámbitos de especialización, como la economía, el desarrollo del niño, las enfermedades mentales y del cuerpo o la relatividad, haciendo uso de dichas nociones en sus transacciones cotidianas. En tal sentido, se puede indicar que la gente cotidiana tiene ansias y deseo de saber, conocer sobre lo que se expone y se interroga sobre el mundo que le rodea. Tales ansias y deseos los va nutriendo el conocimiento proveniente de la ciencia, que altera de alguna manera al conocimiento que antes portaba el habitante de la calle, pues este conocimiento que divulga la ciencia se va incorporando al que ya trae la gente de a diario.

Visto así, el sentido común aparece de dos formas, primero como un cuerpo de conocimientos producido por la tradición y el consenso, siendo este conocimiento práctico, y cuya denominación es conocimiento de primera mano. Después, consumiendo discursos e imágenes provenientes de la ciencia, que es funcional para afrontar problemáticas diarias, se va conformando otro conocimiento, conocimiento de segunda mano se le denomina a este. En todo momento “el antiguo sentido común sigue la vía oral, la de las conversaciones y los rumores. Es un pensamiento mediante palabras”; el otro, el de segunda mano, está atravesado por imágenes, como películas, libros, cine, programas especiales, documentales, “es un pensamiento a través de imágenes” (Moscovici y Hewstone, 1984, p. 686). En consecuencia, puede señalarse que el sentido común sería un subproducto de la ciencia y un producto del intercambio cotidiano.

El habitante cotidiano es un consumidor del saber científico, de ahí que se le denomine “sabio aficionado o amateur”, y al científico, “profesional”. En ocasiones este aficionado, al tener contacto con profesionales como los médicos, psicólogos, políticos, obtiene un tipo de conocimiento ya elaborado, formulado, que después lo

incorpora. Aunado con el mundo empírico que ha vivido, va generando sus propias hipótesis o sus propias teorías, como ocurre cuando las madres o abuelas anuncian que saben cuándo un infante debe comenzar a hablar y a caminar, sea niño o niña, o los “médicos empíricos” que saben cómo curar males de la barriga o del alma.

Ahora bien, las teorías o hipótesis que los científicos generan, se divulgan y para ello deben ser expresadas en un lenguaje no especializado, para su comprensión por parte de un público amateur: el científico al dar a conocer sus hazañas o teorías “debe cambiar de registro, sustituir los términos especializados por expresiones del lenguaje corriente, reemplazar las imágenes abstractas por imágenes vivas, incorporar sus informaciones en imágenes accesibles para su auditorio, recurrir a dibujos, diapositivas o películas” (Moscovici y Hewstone, 1984, p. 694), en lo cual van impresos procesos transformativos del conocimiento que se desea difundir.

Es ahí donde encontramos un trayecto de la ciencia al sentido común, esto es, se va de lo abstracto a lo concreto; del descontexto al contexto; de la teoría a la empiria, del significado al sentido, del concepto a la palabra. A eso se le puede ir considerando un proceso en la construcción social del conocimiento.

La construcción social del conocimiento: el orden de lo conceptual

Siguiendo con la argumentación, para varios autores de esta escuela sociohistórica, los discursos que usan las personas en situaciones concretas son relevantes. Los diversos grupos tienen un acceso a los discursos, si no ilimitado sí amplio en las arenas del lenguaje, para construir su realidad y dar cuenta de ella. Los construccionistas sociales (Gergen, 1996) lo reivindican, sobre todo cuando expresan que las distintas formas de hablar dependen del mundo en la medida en que aquello que se dice se encuentra basado en los sucesos

de la realidad, lo cual va delineando ciertos acuerdos lingüísticos en cuanto a los hechos del mundo.

En la vida cotidiana, se busca la comprensión mutua y se comparte el saber. En la vida cotidiana, si queremos entender el sentido de lo que se habla en una conversación, hay que tener una idea de lo que se quiere decir, y para ello hay que estar inmersos en un marco común, lo que proporciona la cultura y los grupos en que nos inscribimos, de esta forma se puede saber qué esperan las personas con sus transacciones lingüísticas. La cultura, como marco mayor, nos proporciona guías para saber cómo comportarnos en ciertas condiciones, qué decir, cómo decirlo, y también nos da indicaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje. Lo ha dicho Bruner (1997): la educación, la práctica educativa, se despliega en un marco mayor que se llama cultura, mediada por ese sistema de signos denominado lenguaje.

En efecto, nuestra expresión hablada, o las acciones que realizamos, se encuentran inscritas en escenarios sociales, socioculturales, sociohistóricos, de tradiciones y normas que la sociedad nos provee. Pero no es homogénea la manera de hacerlo, claro está. Hay diversidad, hay multiplicidad, existen grupos, hay comunidades de hablantes: las personas pertenecen a una o varias comunidades de hablantes. El lenguaje social es usado por los grupos: sacerdotes, académicos, abogados, literatos y otros, que tienen una variante del lenguaje del idioma que a todos atraviesa, y hacen uso de ciertas maneras y palabras, así como de determinadas narrativas, perspectivas al fin y al cabo. Más aún, Wertsch afirma que los grupos tienen acceso a “más de un lenguaje cuando describen y explican tanto sus propias pautas de comportamiento y pensamiento como las de los demás” (1997, p. 186). Con esas descripciones del mundo, con su lenguaje de por medio llegan, por ejemplo, a la escuela, a la universidad. En este caso se inicia un tema de orden educativo, de conocimiento.

¿Por qué a algunos estudiantes, desde la primaria hasta la universidad, se les complica la comprensión de los discursos en un salón

de clases? Desde los años setenta del siglo XX se viene trabajando sobre la respuesta a esta cuestión. Se sabe, por ejemplo, que los estudiantes provienen de diversas comunidades de lenguaje, esto es, que pertenecen a grupos disímiles, aunque vivan en la misma ciudad o demarcación. Así, aquellos que provienen de grupos, ya sea familia, amigos o barrio, donde los discursos y las narrativas tienen poco o nada que ver con los discursos o las narrativas científicas que se expresan en los libros o en el salón de clase, tendrán mayor dificultad para la comprensión de este tipo de conocimiento. Es decir, el lenguaje de la calle es uno y el del salón de clase es otro; el de casa es uno y el de la ciencia es otro. Los discursos de casa se hacen sobre todo con palabras; los discursos de la ciencia y la academia se hacen principalmente con conceptos. En múltiples casos el lenguaje que empleamos en casa o con los amigos no tiene nada que ver con el lenguaje de los libros de, por ejemplo, psicología social, donde se trata de “minorías activas”, de “yo, mi, me”, de “disonancia cognoscitiva”, de “psicología colectiva”, de “representaciones sociales”, de “zona de desarrollo próximo”. Por eso hay que recurrir al ejemplo o a la analogía para poder explicar de qué se está hablando.

En no pocos casos, uno se encuentra con estudiantes a los que les cuesta mucho trabajo comprender una lectura que aparentemente es elemental o básica, que uno cree que es como un “a, b, c” del tema que se revisa, y acaban siendo múltiples las complicaciones. Es un río revuelto de términos. Es frecuente encontrar alumnos que desconocen qué significa “ubicuidad”, “etimología”, “epistemología”, “hermenéutica”, “signo”, “andamiaje”, “alter”, “univocidad”, entre otros términos. Si a los estudiantes de licenciatura se les dificulta este andar en el lenguaje, habrá que pensar en los infantes que están entrando a todo un mundo de significados mediado por las palabras y los conceptos.

Eso es justo lo que hace un grupo de trabajo de la escuela de Loughborough, Inglaterra, como Derek Edwards y Neil Mercer, quienes recuperando autores de la tradición vygotskyana, de la psicología social y del socioconstruccionismo, realizan estudios sobre el lenguaje, el pensamiento y el conocimiento escolar. Parten de

un supuesto que señala Vygotsky (1932, p. 49): “los niños resuelven tareas prácticas con la ayuda de su habla, igual que con los ojos y con las manos”. Justamente, con lenguaje se piensa, con lenguaje se instruye para resolver problemas, con lenguaje se crea conocimiento y con lenguaje se comparte. Con lenguaje “interpensamos” (intermental), pues si al esgrimir una buena argumentación alguien cambia de opinión, con buen discurso se edifican y comparten conocimientos. En consecuencia, en la educación se tendrían que enseñar estrategias lingüísticas eficaces para pensar conjuntamente y por separado a los estudiantes.

En tanto que la educación y la enseñanza bien pueden ser vistas como procesos comunicativos, habrá que hurgar cómo se presenta esa comunicación en un ámbito de educación y enseñanza formal, es decir, de institución educativa; debe explorarse cómo se recibe, cómo se comparte e incluso cómo se controla, cómo se discute, cómo se comprende o cómo se mal comprende o mal interpreta el conocimiento en clase. Hay que hurgar el significado del conocimiento para aquel que estudia y para aquel que imparte clases; hay que explorar cómo comprenden conjuntamente la realidad. Hay que averiguar si existe una base mutua de comprensión, de conocimientos. Compartir conocimiento implica, asimismo, que quienes aprenden, aprendan a ver el mundo desde nuevas perspectivas. Compartir conocimiento implica que “dos personas saben ahora lo que antes sabía sólo una [...] cuando dos personas se comunican, existe realmente la posibilidad de que, reuniendo sus experiencias, lleguen a un nuevo nivel de comprensión más alto que el que poseían antes” (Edwards y Mercer, 1987, p. 15).

Estos autores hablan de negociación en el aula, de negociar los significados del habla académica (conceptos) y el habla cotidiana (palabras). Su base se encuentra en eso que se ha denominado descontextualización, esa que enuncia Vygotsky al hablar de descontextualización de los instrumentos mediadores, esto es, que las palabras o unidades lingüísticas se abstraen del contexto comunicativo en que se han empleado originalmente, es el caso de los

conceptos académicos o científicos, que tienen una definición y una cierta rigidez, casi opuesto al de las palabras cotidianas, que son flexibles y que se ligan a la experiencia o al mundo conocido. En el caso de los conceptos, la relevancia estriba en la relación que mantienen con otros conceptos y se presenta una cierta independencia extralingüística; mientras que en el caso de las palabras cotidianas, lo que resulta relevante es la relación que esas palabras tienen con la experiencia concreta (Wertsch, 1993). Los significados de los conceptos varían poco, más bien permanecen en distintos contextos discursivos, como ocurre con las definiciones de los diccionarios. La palabra “otorrinolaringólogo”, ese médico que trata enfermedades del oído, la nariz y la laringe, se mantiene independientemente del contexto. No ocurre así con la palabra “gato” o la palabra “gallo”, de uso cotidiano y de disímil sentido dependiendo del contexto, como ya se ha mencionado líneas arriba. Efectivamente, entramos al terreno del sentido y el significado, de lo cual Vygotsky dirá:

el sentido de una palabra es la suma de todos los acontecimientos psicológicos que la palabra suscita en nuestra conciencia. Es todo un complejo, fluido y dinámico, que tiene varias zonas de estabilidad desigual. El significado es sólo una de las zonas del sentido, la zona más estable y precisa. Una palabra adquiere su sentido a partir del contexto en que aparece; en diferentes contextos cambia su sentido. El significado se mantiene estable en los cambios de sentido. El significado que el diccionario da de una palabra no es más que una piedra del edificio del sentido, tan sólo una potencialidad que encuentra en el habla una realización diversificada (Vygotsky, 1934, p. 222).

De esta manera hay que entender la direccionalidad de la negociación: hay que resaltar que tanto académicos como estudiantes recurren al ejemplo y a la analogía, para entender el significado a partir del sentido. Efectivamente, en el caso del conocimiento académico, se trata de que sobre la base de la experiencia y de las palabras que lleva, el estudiante se pueda volcar al uso y manejo de términos técnicos, es decir, conceptos.

El habla, el discurso en el aula, no siempre ha sido un tema de interés para quienes estudian distintos ámbitos de la educación. Puede hablarse de la ausencia del trabajo con el discurso en el aula. O de la ausencia del análisis de conversación en el aula. Pero dar cuenta de las conversaciones en el aula, ahora lo sabemos, es sumamente relevante. Analizando el habla en el aula se puede dar cuenta de, por ejemplo, cómo el orden del discurso en una clase es parte de un orden formal más amplio, pertenece a una estructuración del habla que determina cómo se discurre el conocimiento en un salón. Analizar estructuras discursivas en el aula nos permite adentrarnos en, por ejemplo, formas comunicacionales de educación y de formación. En la educación debe importarnos analizar el discurso, su forma, su contenido, lo que se dice, cómo se dice, de qué se habla, qué palabras se usan, así como analizar los marcos no lingüísticos que devienen contextos para el discurso. Se trata de investigar las continuidades del habla y las experiencias compartidas. No obstante, habrá que puntualizar que para analizar lo dicho en el aula, quien registra la comunicación debe ser capaz de interpretar la charla, entender el sentido de lo que los hablantes quieren comunicar, tener un marco común.

Hay interacción social en la vida cotidiana y en el salón de clase. Muchas de las formas como se habla en el aula son fórmulas que se usan fuera del mismo, tienen propiedades comunes, tienen lo que se denomina “reglas básicas”. Tales reglas básicas aluden a los elementos de comprensión que los participantes tienen para ser parte en una conversación, para así dar sentido a lo que escuchan o dicen, por ejemplo, el principio de cooperación, con sus máximas, tales como la calidad, que se digan cosas ciertas; la cantidad, brindar información; la relevancia, y modo, ser claro.

Así como hay reglas, hay contexto o marco social en el que se despliega la conversación cotidiana, de donde se toman pautas; la clase es un marco social en el que se posibilita cierto intercambio de signos. Los tribunales, por ejemplo, tienen su propio marco de referencia en el que discurren ciertos contenidos y estructuras

discursivas. Los hospitales son otro ejemplo. Por caso, en una clase hay tres tipos de comprensiones o guiones que considerar: i) el maestro hace las preguntas; ii) el maestro conoce las respuestas; iii) repetir la pregunta supone error en las respuestas. Además, el maestro habla más y el maestro pregunta más. Preguntar suele ser un mecanismo de control en el que el profesor interroga para saber si se le está poniendo atención y checar si están aprendiendo o saben. En sentido estricto, la mayor parte de las preguntas de los profesores no buscan información, en realidad “forman parte del armamento discursivo de que disponen los maestros para controlar temas de discusión, dirigir el pensamiento y acción de los alumnos y establecer los límites de la atención compartida, de la actividad conjunta y del conocimiento común” (Edwards y Mercer, 1987, p. 62). Si un alumno pregunta algo y el maestro no hace caso, es que no formaba parte del guion o de la agenda para la clase; el maestro controla la clase y sabe de qué se hablará y de qué no.

Por lo tanto, lo que hay que explorar son menos las estructuras lingüísticas en sí y más las relaciones entre el discurso y lo que se comparte como conocimiento, es decir, su contenido (de qué se habla), la estructuración (quién habla a quién) para hurgar el submundo, microcosmos o subcultura y dar cuenta así de ese orden social que ahí se manifiesta. Existen varias razones para intentar este tipo de acercamiento, como retomar o dar cuenta de lo que se ha señalado en distintos momentos: en diversos casos, la interacción discursiva en el salón de clase está organizada para una transmisión controlada del conocimiento. O bien, que en el discurso dentro del aula los entendimientos se presentan en un marco o una relación de poder entre maestro y alumnos: el maestro trae consigo una ideología, puede ser una dominante, y los alumnos deben aceptar esa cultura o ideología, así como el conocimiento y las prácticas que de ella se derivan. Otra razón es la que procede del razonamiento de Anthony Giddens: el análisis del discurso en clase posibilita mostrar a nivel local que “las estructuras sociales están constituidas por la actuación humana y, al mismo tiempo, son el medio mismo de

esa constitución”, y tal vez mostrar también que los niños de clase media tienen mayor acceso a formas “privilegiadas” de discurso (en Edwards y Mercer, 1987, p. 29).

Otra más: se trata, asimismo, de ubicar la información dada y la información nueva: lo que ya se trae y lo que se edifica en ese momento:

hay realmente mecanismos lingüísticos, utilizados en la presentación de información bien como dada, bien como nueva, pero estos mecanismos no se basan simplemente en lo que los hablantes y oyentes saben realmente, ni siquiera en lo que uno supone que sabe del otro. Se trata más bien de un mecanismo del que se dispone para utilizar en la construcción de un conocimiento compartido, en el acuerdo y en el desacuerdo, en la persuasión y en la retórica, o en cualesquiera otros objetivos que puedan tener los hablantes al decir lo que hacen (Edwards y Mercer, 1987, p. 27).

Una nota pertinente consiste en aclarar que el conocimiento compartido no se basa únicamente en el lenguaje, toda vez que asume que existen otras maneras de edificación, como las prácticas sociales, las percepciones, los grafos, diversas formas de interacción social –la conversación es una de ellas–; no obstante, esta perspectiva pone especial acento en las transacciones conversacionales.

Para concluir, hay que indicar seis líneas para el trabajo sobre construcción social del conocimiento con base en el lenguaje.

Primero. Con lenguaje, al hacer preguntas se reflexiona sobre lo que se sabe, pero la reflexión se da poco en las aulas, poco se estimula. El diálogo incita el pensamiento. Al respecto puede citarse lo que un entrevistado en alguna ocasión dijo: “¿Sabe? Hasta que me hizo estas preguntas, no me había dado cuenta de que tenía estas ideas y estos sentimientos” (Mercer, 2000, p. 26).

Segundo. Con lenguaje se ayuda a los estudiantes a entender el mundo, aun estando el propio mundo ausente. El lenguaje posibilita hablar de cosas del pasado y de las que no existen, como las revoluciones de los siglos XIX y XX, en el primer caso, o como Dios

o los fantasmas en el segundo. Puede, asimismo, llevarnos al futuro, lo cual se denomina plan o proyecto.

Tercero. Con lenguaje se comparte conocimiento, se intercambian ideas sobre el mundo, sobre las cosas. Aprendemos a usar el martillo o el desarmador, y a cocinar, viendo cómo se usa y hace, y hablando sobre ello.

Cuarto. Con lenguaje creamos los denominados contextos sociales, cuando empleamos el “imaginemos que...” o el “como cuando...”, o ejemplificamos o describimos situaciones, entre otras cuestiones.

Quinto. Con lenguaje se crean reglas de intercambio verbal, de conversaciones. Sin reglas, las cosas parecen no funcionar en las múltiples relaciones sociales. Incluido el juego.

Sexto. Con lenguaje se negocian significados, se intercambian y se construyen. Esta última forma es especialmente relevante, en tanto que, como se ha mencionado, existen comunidades lingüísticas, de unas provienen los estudiantes, de otras salen los conceptos para escribir los libros y erigir los discursos académicos. En el salón de clase, se trata de negociar los sentidos que traen los alumnos con los significados que contienen los libros; esto, según diversos estudios, posibilita la comprensión y el entendimiento. La construcción del conocimiento en ciernes.

Esa es la tarea, hurgar en estas maneras que el lenguaje tiene para un mejor entendimiento en el ámbito escolar. Dotar de cercanía lo que en las aulas se narra, lo que se intenta explicar, lo que se pretende compartir, para así saberse partícipes de la edificación del conocimiento, crear comunión del saber. Para que la escuela, la universidad –por citar un espacio– no resulte aburrida, tediosa ni carente de sentido.

Para concluir: se ha dicho que el habla en el aula está organizada para la transmisión controlada del conocimiento, cuando de lo que se trata, más bien, es que dos o más personas puedan establecer, a través del lenguaje y sus discursos, una continuidad de experiencias que sea en sí misma mayor que su habla o experiencia individual.

CAPÍTULO 2

EL AULA BAJO UNA MIRADA SOCIOCONSTRUCCIONISTA. COMPARTIENDO CONOCIMIENTO

EL MÉTODO EN LA INVESTIGACIÓN DE LA CONSTRUCCIÓN SOCIAL

En este capítulo se abordarán los aspectos de método del trabajo sobre construcción social del conocimiento. Se dará cuenta de la perspectiva cualitativa para este tipo de investigaciones. Se caracteriza esta visión sobre el trabajo con temáticas sociales que abordan el sentido y significado de la vida, de la realidad social, de la visión común que sobre el mundo tiene la gente. Se explica el porqué este tipo de metodología es la más viable para abordar las producciones discursivas que se ponen en juego al compartir y construir el conocimiento en distintos ámbitos de la vida y, en particular, en el aula. Puede aseverarse que “la manera de aproximarse al mundo es la forma de conocerlo, pero según se le conoce, así se construye en realidad” (Fernández Christlieb, 1994a, p. 259); en efecto, lo que concebimos como real o realidad, aunque parezca que está implícito o está sobreentendido, la imagen que tenemos del mundo resulta en gran medida de una construcción compartida. En consecuencia, los fenómenos no tienen sentido por sí mismos, pues su sentido

es producto de una construcción. La realidad se edifica colectivamente, se consolida en las experiencias compartidas para enfrentar problemas cotidianos, con orientaciones sociales normativas y las exigencias del medio. Desde esa reflexión deben abordarse las relaciones que mantenemos con el mundo. En esa línea, hay que señalar que la construcción social de la realidad no es un proceso ni producto individual y de gente que está sentada esperando a que las cosas sucedan “sino un proceso de negociación interactivo entre actuantes con inclusión del medio físico y social, en el curso del cual se crea nuestra realidad” (Froschauer, 2013, p. 124), siendo esta realidad algo acordado y producido.

Puede ser este orden de ideas el que llevó a Bruner (1990, p. 29) a expresar que nuestra forma de vida, que es una adaptación cultural, “depende de significados y conceptos compartidos, y depende también de formas de discurso compartidas que sirven para negociar las diferencias de significado e interpretación”. Por citar un caso: el infante entra al mundo, a la cultura y a su grupo, no en posición de autista sino como partícipe de un proceso abierto y público, en que comienza a negociar significados de lo que dice y hace.

De ahí que a través de la investigación sociointerpretativa se pueda aproximar a la realidad, no tomándola como un mero reflejo de algo, sino como lo edificado colectivamente, considerando elementos centrales: la comunicación, las conversaciones, el lenguaje (Froschauer, 2013, p. 124). Explorar los actos y actores de la comunicación, en este caso, la práctica de la enseñanza como un proceso de comunicación, es la labor: el aula como espacio donde fluye el lenguaje. Por ello puede aseverarse que una psicología que considere sensiblemente la cultura debe basarse “no sólo en lo que *hace* la gente, sino también en lo que *dicen* que hacen, y en lo que *dicen* que los llevó a hacer lo que hicieron”, asimismo, se ocuparía “de lo que la gente *dice* que han hecho los otros y por qué. Y, por encima de todo, se ocupa de cómo dice la gente que es su mundo”, esto es, de los “relatos verbales” (Bruner, 1990, p. 31). El significado, a fin de cuentas, es un logro humano (Shotter, 2001; 2009).

Investigando en lo cualitativo

Desde esta aproximación se trata de explicar lo que sucede entre la gente, de hurgar y reconstruir los sentidos y significados de su devenir, de su existencia, de su presencia y participación en ciertos ámbitos de la vida social: por nuestra participación en la cultura el significado se constituye en público y compartido (Bruner, 1990). Así reflexionado, las técnicas cualitativas, en su soporte epistemológico, parten del supuesto de que la realidad y el mundo social son contruidos en gran medida por las prácticas sociales y lingüísticas, con base en los sentidos y significados, a los que se accede a partir del análisis de las narrativas y relatos que las mismas personas despliegan (Fabra y Doménech, 2001; Flick, 2012). Si se reivindica lo discursivo de la práctica social, se trata, metodológicamente hablando, de hurgar en esos relatos, de interpretar, de explorar el mundo social mediante el habla de las personas, en este caso de los estudiantes y profesores. La investigación psicosocial es un camino de preguntas con respuestas transitorias e inacabadas, la investigación es un proceso de múltiples miradas y reflexiones.

Steve J. Taylor y Robert Bogdam (1984) establecen 10 puntos que sustentan la investigación cualitativa. 1. La investigación cualitativa posibilita la elaboración de conceptos y favorece la comprensión del objeto de estudio. 2. La investigación, en tanto que trata con personas, reposiciona en la forma holística, no individualista. 3. Al tratar con personas se cuida de no ejercer influencia en el espacio en que se trabaja. 4. Se considera el contexto, el marco de referencia de la gente con quien se trabaja. 5. No se debe partir de sobreentendidos, hay que situarse desde la perspectiva del actor y “suspender” las creencias propias en el momento del trabajo. 6. Los distintos puntos de vista se toman en cuenta, pues se trata de comprender con mayor amplitud antes que buscar la dichosa verdad. 7. Se trata de preservar el valor humano de a quienes se investiga y se está consciente de que hay ciertas perspectivas desde donde abordamos nuestro estudio. 8. Se busca un acceso directo a lo que la

gente dice y hace, no se usan procedimientos estandarizados. 9. Se estudian situaciones y personas disímolas, todas igualmente válidas, que pueden ser similares, por pertenecer a una cultura, y singulares, por las circunstancias particulares de que se van formando. 10. Los investigadores se orientan no por reglas sino por principios y flexibilidad.

Aunado a lo anterior, hay que expresar que cuando trabaja, el investigador trae consigo un cúmulo de relaciones, de voces distintas, y formas de producir sentido y comprender la realidad que investiga. En ese sentido, las acciones son acciones situadas (Flick, 2012). Al producir ciertas formas, métodos, técnicas o estrategia de investigación se está privilegiando una forma discursiva de trabajo sobre otra. El proceso de investigación trae consigo la generación de comunidades discursivas de otro orden, más amplias, por ejemplo. Vista así, puede entenderse que la investigación sea un proceso de conversación que posibilita la confluencia de múltiples voces, tomando como punto de partida el lenguaje (Biglia y Bonet, 2009). Asimismo, las preguntas que realizamos inciden en los resultados que obtenemos, los cuales están ligados a los discursos que las propias comunidades generan: “al extender la red de voces involucradas, ampliamos el potencial de co-construcciones dentro de comunidades abarcadas con mayor amplitud” (McNamee, 2013, p. 106). Ciertamente, asimilamos la cultura, “la aprendemos al tiempo que aprendemos a usar el lenguaje que adquirimos y a realizar las transacciones interpersonales que requiere la vida comunitaria” (Bruner, 1990, p. 49). En consecuencia, la investigación es concebida como un proceso edificador en “que construimos y reconstruimos las descripciones de la vida social, a la par que nos mantenemos vinculados activamente en el proceso de investigación” (McNamee, 2013, p. 106). Se trata, en este caso, a diferencia del debate que intenta convencer o doblegar al adversario, de un diálogo que busca crear una arena interlocutiva.

Desde esta lógica y traza, en diversos casos las categorías se derivan de los propios relatos expresados por los participantes en el

estudio y la reconstrucción e interpretación que el investigador realiza. En otros, en cambio, las categorías tienen que ver con lo que se desea investigar. En el presente trabajo, las categorías están delineadas desde la revisión conceptual, desde la perspectiva de la construcción social del conocimiento y de los intercambios discursivos que estudiantes y profesores manifestaron en el aula, como se expone más adelante.

LO MANIFIESTO DEL LENGUAJE EN EL AULA: DISCUSIONES, CONVERSACIONES, NARRATIVAS Y DISCURSOS

En los estudios de la psicología ha habido una especie de menosprecio por lo que la gente dice, haciendo hincapié en lo que hace, pues se considera esto último como más real o al menos más importante (Bruner, 2014). Es esta una acentuación sesgada de la psicología. No obstante, la vida y la mente humana, las intencionalidades que tenemos, se van delineando porque se nos va dotando de “patrones inherentes a los sistemas simbólicos de la cultura: sus modalidades de lenguaje y discurso, las formas de explicación lógica y narrativa, y los patrones de vida comunitaria mutuamente interdependientes” (Bruner, 1990, p. 48). Lo simbólico, incluido el lenguaje, se muestra, así, como nodal. Para Vygotsky (1934) y para Mead (1934) el lenguaje juega un papel central en la vida humana, es un instrumento simbólico que media y regula las relaciones con los demás y con el entorno, y con uno mismo.

La mayoría de las palabras “cumplen su función representacional mediante la acepción y el empleo de convenciones tácitas” (Medina, 2007, p. 69). Si es convencional su uso y significado, entonces es de orden social. Comprender lo que se dice o representa ya es tarea del intérprete, pero ese intérprete se encuentra en esa misma esfera social de convenciones usadas en su mundo. El proceso de adquisición del lenguaje se inscribe en un ámbito mayor, el de la comunicación, donde la cultura encarnada en el adulto, o el hermano

mayor, suministra al infante elementos, signos, para poder comprender y enfrentar su entorno, otorgándole sentido y significado a lo que el infante dice o hace.

Para aprender a manejar un automóvil o una motocicleta, por ejemplo, se requiere de movimientos, esfuerzos y respuestas físicas, pero “gran parte del aprendizaje que hacemos en el mundo de la educación consiste en aprender formas de utilización del lenguaje” (Mercer, 1997, p. 21). Desde esta visión, se trata de hurgar, explorar, estudiar lo que ocurre en términos discursivos en la vida cotidiana de la enseñanza, es decir, lo que se expresa en las aulas. En este trabajo se pretende reconstruir ese proceso de comunicación, pues se analiza y reconstruye el lenguaje de los acontecimientos en el aula, las conversaciones entre profesores y alumnos, y la manera como trabajan juntos, ya que “el conocimiento es también una posesión conjunta” porque se puede compartir (Mercer, 1997, p. 11). En tal sentido es que se explica que hay una construcción guiada del conocimiento.

Se trabaja, asimismo, con otras personas o con ideas de los demás, provenientes de otros pensamientos y discursos, por ello puede afirmarse que hay ideas compartidas, pues no se trata de formas individuales de trabajo, creación o aprendizaje. Así se ha visto en distintos campos de conocimiento y en diferentes momentos del devenir del saber, es decir, que se han presentado en distintos momentos formas compartidas de mirar, evaluar y delinear el mundo. A través de una investigación sociointerpretativa es posible aproximarse a la realidad socialmente construida, no tomándola como reflejo de la realidad, sino como algo edificado colectivamente, considerando un elemento central: la comunicación, las conversaciones, el lenguaje (Froschauer, 2013, p. 124). Explorar a los actores en comunicación es la tarea.

Hacia 1996, Ángel Gordo López y José Luis Linaza en *Psicología y discursos*, citaban la importancia de eso que apenas se iba conociendo como psicología discursiva, que unos años atrás habían propuesto los ingleses Jonathan Potter y Margaret Wetherell (1987). En dicha propuesta se argumenta que el lenguaje está orientado a la

acción, en consecuencia, se proponen articular esfuerzos colectivos “acallados”, esto es, tomar el discurso como forma de trabajo, asumiendo la creencia de que las actividades que realizan (o distintos modos de accesos a los objetos de estudio o discursos) contribuyen a definir (y, por lo tanto, intervenir en) aquello de lo que hablan o analizan. En consecuencia, recogen las tensiones, antes que eliminarlas, entre diversas versiones que trabajan y analizan las distintas formas en que el discurso se pone de manifiesto, por lo que disímiles órdenes sociales se estudian e interpretan mediante el examen crítico de múltiples prácticas lingüísticas (Gordo y Linaza, 1996). Justo es esta idea la que impregna el trabajo que aquí se presenta, porque hay trabajos de investigación con posiciones epistemológicas que están rodeadas de polémicas y se encuentran en medio de algunos debates.

Ahora bien, los discursos, las prácticas del habla, cobran variadas formas, ya sea en su producción, en el método de trabajo o para su análisis, por caso, en términos de discusión, de narraciones, de discursos, de conversaciones o de diálogos, al menos. Y eso es también lo que rescata el presente libro.

Tenemos al lenguaje como eje para intercambiar o discutir. La *discusión* debe ser considerada al momento de abordar la enseñanza en el aula. Hay diferencia entre discusión y recitación, por ejemplo, en una lectura. La discusión que se encamina a la comprensión de una lectura o un tema, debe considerarse como una destreza de comunicación, como un proceso que posibilita acceder a un nivel más amplio de conocimientos. La discusión es una interacción discursiva, y en el trabajo con el discurso hablado es clave este abordaje. La propuesta que Donna Alvermann, Deborah Dillon y David O'Brien (1990) realizan para el campo de la lectura, útil para las disertaciones y argumentaciones, debería considerarse para el campo de la enseñanza de distintas disciplinas y en diferentes niveles educativos. La recitación se estipula más como una actividad que incluye revisión, ejercicio oral y formulación de preguntas. La discusión, en cambio, se presenta en gran parte de la conversación y se sitúa del lado de los alumnos.

La discusión se caracteriza por: i) los alumnos exponen distintos puntos de vista y están preparados para argumentar y escuchar contraargumentos, intercambiar puntos de vista; ii) los alumnos interactúan entre sí y también con el profesor; iii) las interacciones verbales de los estudiantes, sobre todo en preguntas que los profesores realizan, deben ser frases que vayan más allá de los monosílabos o de dos o tres palabras, toda vez que deben argumentar; iv) la discusión bien puede verse como un foro, de la manera como la plantea Bruner (1990; 1997). Con la discusión puede buscarse el dominio del tema por revisar, para identificar conceptos, definir procesos, cambios de mirada y perspectiva sobre algún asunto o cuestión, cuando se orientan hacia algún resultado; incrementar el conocimiento, comprensión de algún fenómeno polémico; para analizar o evaluar, fomentar nuevas ideas. La discusión es relevante en la medida en que se le considere una destreza y un acto de comunicación: “los significados que se comparten en grupos de discusión no solamente son una colección de significados individuales, sino que forman parte del nuevo conjunto de significados que desarrollan como miembros que hablan y se escuchan entre sí” (Alvermann, Dillon y O’Brien, 1990, p. 23).

La discusión posibilita que entre los estudiantes se comuniquen puntos de vista divergentes, que es lo que se busca, entre otros aspectos, en el conocimiento compartido (Edwards y Mercer, 1987). Lo cual se entiende, en virtud de que “la discusión puede enriquecer la comprensión de los estudiantes porque les ayuda a considerar más en profundidad aquello que han aprendido a la luz de las interpretaciones que hacen otros acerca de estos mismos hechos” (Alvermann, Dillon y O’Brien, 1990, p. 24), posibilitando analizar oralmente el significado que ha pretendido comunicar el autor, mediante el intercambio de opiniones con su grupo de pares, en donde los profesores crean un ambiente propicio “para la discusión en el que se comparen y contrasten las diversas fuentes, se señalen diferentes puntos de vista y se determinen los propósitos del escritor”, del texto o tema revisado (Alvermann, Dillon y

O'Brien, 1990, pp. 25-26). En ese caso, los profesores deben limitar sus intervenciones y propiciar el intercambio entre los estudiantes, planteando sobre todo interrogantes.

Algo análogo podría argumentarse para la *conversación*, para ese arte del intercambio que se manifiesta en el salón de clases. La conversación entendida como un mutuo hablarse, como interacciones dialógicas, a la manera de Bajtín (1963). Los profesores conversan casi todo el tiempo con los estudiantes, les proporcionan información, instrucciones, orientación y experiencias educativas y conocimientos; les cuentan historias como relatos. En tal caso, se hurga el papel del lenguaje como medio para construir un conocimiento y comprender. El lenguaje conversado como una forma de hacer común las experiencias: "el lenguaje es un medio para transformar la experiencia en conocimiento y comprensión culturales", no solo del presente sino de un largo devenir, pues "las generaciones sucesivas de una sociedad se benefician de la experiencia del pasado sobre todo a través del lenguaje hablado y escrito, y cada nueva generación utiliza también el lenguaje para compartir, discutir y definir su nueva experiencia" (Mercer, 1997, p. 14). En consonancia con estos supuestos, desde esta investigación, de manera empírica y desde la óptica cualitativa, el lenguaje se constituye como herramienta para que la gente aprenda de manera conjunta.

La conversación es un acto de intercambio verbal, donde se trata con tacto, se opera con armonía y medida y, sobre todo, se debe escuchar, una especie de ágora de grupos pequeños que pone en el centro la capacidad de negociación de lo que se enuncia: "sabe conjugar la ligereza con la profundidad, la elegancia con el placer, la búsqueda de la verdad con la tolerancia y con el respeto de la opinión ajena" (Craveri, 2001, p. 18). La conversación mantiene cierta lúdica en sus intercambios, al mismo tiempo que transmite ideas, sentimientos, sensaciones, saberes, y genera opinión conjunta sobre lo que se habla (Fernández Christlieb, 1994a).

Desde el construccionismo social el saber, el conocimiento y la realidad social se producen de forma comunicativa, cobrando

también la forma de las conversaciones en el aula. En tal sentido, el lenguaje se recupera aquí bajo dos funciones: la cultural, que permite comunicar, y la psicológica, que posibilita pensar. Se puede pensar mejor intercambiando palabras, frases, ideas, mediante conversaciones, por lo que hay que considerar las conversaciones como implicaciones de otras formas de pensar. Para desarrollar y ampliar el pensamiento sobre ciertas cosas: “al utilizar el lenguaje para aprender, podemos cambiar el lenguaje que utilizamos” (Mercer, 1997, p. 17). En consecuencia, trabajar el proceso de enseñanza-aprendizaje, desde la óptica discursiva, implica trabajar y analizar el lenguaje que se despliega en el salón de clases de manera implicativa, cooperativa, compartida, a manera de conversación. De ahí que, para saber cómo conducirse, el profesor debe saber el alcance de los conocimientos que el alumno trae consigo. Para saber, incluso, qué preguntar. Y debe saberse ese conocimiento que trae consigo el estudiante poniendo especial atención en sus intercambios verbales, en sus conversaciones, en tanto que implican sobre todo un diálogo entre iguales (Fernández Christlieb, 1994a). Explorar esa veta para realizar eso que Barbara Rogoff (1990) denomina participación guiada.

En una similar argumentación puede posicionarse a la *narrativa*, pues para dar cuenta de sucesos de la vida diaria y de acontecimientos en el ámbito educativo recurrimos al relato que, para Kenneth Burke, contiene cinco elementos: a) personajes o actores, b) acciones o actuación, c) escenarios, d) recursos o medios y, e) metas. A los cuales se les puede agregar un sexto: f) el conflicto o trama: “cuando una persona trata de entender los motivos por los cuales otra persona hizo algo o, incluso, cuando pretende entender sus propias razones, la estrategia más común es recurrir a un entramado narrativo que involucra, al menos, los cinco elementos” arriba señalados (Medina, 2007, p. 125). Los procesos interpretativos, al tratar de entender acciones de nuestros interlocutores, implican elementos narrativos.

Dice Paul Ricoeur que la operación de narrar puede definirse de modo amplio como una síntesis de diversos elementos, una suma

de múltiples eventos e incidentes en un relato completo y singular. En tal sentido, la trama tiene el poder de hacer una historia sencilla, de transformar acontecimientos diversos en una historia, donde un evento contribuye al progreso de una narración, tanto a su principio como a su conclusión: “una narración es algo más que una enumeración o un orden sucesivo de eventos e incidentes. La narración los organiza como un todo inteligible” (en Medina, 2007, pp. 134-135). El propósito de una narración es otorgar un sentido o significado que brinda pertinencia a los elementos que la componen y que, en conjunto, hacen que un suceso, objeto, persona o una acción tengan un significado particular en dicho relato: la narración le otorga cierta regularidad, homogeneidad y sentido a lo que en apariencia es irregular, desemejante y carente de sentido; hace cercano lo ajeno y común lo que parece individual. La narración o relato ha estado presente desde hace mucho tiempo y en diversos lugares: “el relato comienza con la historia misma de la humanidad; no hay ni ha habido jamás en parte alguna un pueblo sin relatos y muy a menudo estos relatos son saboreados en común por hombres de cultura diversa e incluso opuesta”, además “el relato se burla de la buena y de la mala literatura: es internacional, transhistórico, transcultural, el relato está allí, como la vida” (Roland Barthes, en Medina, 2007, p. 141). La narrativa organiza la experiencia como marcos o esquemas que proporcionan “un medio de ‘construir’ el mundo, de caracterizar su curso, de segmentar los acontecimientos que ocurren en él, etcétera. Si no fuésemos capaces de elaborar esos marcos, estaríamos perdidos en las tinieblas de una experiencia caótica” (Bruner, 1990, p. 66).

En la vida cotidiana los infantes son sujeto de relato y escuchan relatos, es decir, aprenden la narrativa de dos maneras: en la práctica y vía oral. Van entendiendo las maneras de contar y gozar de credibilidad, como narrar una fiesta, y la respuesta que tienen ante la ruptura de lo canónico de este tipo de sucesos al ser relatados por un adulto. En los barrios investidos de violencia, los infantes son expuestos a una gran cantidad de relatos de violencia: son

protagonistas, sea como agente, víctima o cómplice, pues aprenden a representar un papel antes de que puedan construir relatos. Los infantes son sujetos de una trama donde otro es el que va narrando la situación o el problema. Así, pues, primero en la práctica y luego en el relato, el infante va entrando en el drama familiar y cultural, aprendiendo que lo que uno hace tiene que ver también con cómo se cuenta eso que se hace o lo que va a hacer; narrar es un acto no únicamente expositivo sino también retórico. Para narrar de forma convincente lo que nos ha sucedido, “no se necesita sólo el lenguaje sino también dominar las formas canónicas, puesto que debemos intentar que nuestras acciones aparezcan como una prolongación de lo canónico, transformado por circunstancias atenuantes” (Bruner, 1990, p. 91). Aprender a estar en cultura es saber narrar de determinada manera. Además, una narración puede ser escrita o actuada. Una historia de por qué se llega tarde a clases se habla, una historia de una batalla o invasión, como la del 5 de mayo de 1862 en Puebla, también se narra, pero de forma escrita. En ambas se busca darle sentido a lo expuesto. Otorgarles sentido y significado a nuestras vidas parece un propósito humano (Shotter, 2001).

Otra forma que cobra el lenguaje en el aula es el *discurso*. Si bien los estudios de discurso llegan algo tarde a la psicología (Potter y Wetherell, 1987), pues hace unas cinco décadas que su abordaje se emprendía en otras disciplinas, como enfoques que se orientaron hacia el análisis de los discursos, que consideran las conversaciones y los textos como unidades de análisis fundamentales. Esta perspectiva iba más allá de la gramática, enfatizando discursos, textos, prácticas sociales, funciones e incluso procesos mentales. Para Teun van Dijk (2015, pp. 22-23) los estudios de discurso deben ser multidisciplinares o transdisciplinares, que incorporen lo que el autor denomina sociocognitivo, considerando la “cognición como interfaz necesaria entre el discurso y la sociedad”, relacionando las representaciones con los usos del lenguaje: “categorías sociales como género o etnicidad, y relaciones sociales de abuso de poder, como el sexismo y el racismo, se reproducen también en el discurso” mediante

“las representaciones mentales, que, como los modelos mentales o las actitudes e ideologías, vinculan las categorías sociales con las categorías discursivas”. De tal suerte que, para estudiar el racismo, hay que estudiar los discursos, como las metáforas que al respecto se usan. En tal sentido, la ideología debe verse como una forma de cognición social, como lo serían el conocimiento y las actitudes para, de esta forma, poder “relacionar la ideología –y sus estructuras mentales– con las estructuras ideológicas del discurso”, como “la polarización entre *Nosotros* (visto en términos positivos) y *Ellos* (en términos negativos), en todos los niveles del discurso, desde el léxico o las metáforas hasta las macroestructuras de los tópicos dominantes o las imágenes” (Dijk, 2015, p. 24).

Ahora bien, el discurso, desde la psicología discursiva, tiene dos características fundamentales: i) se considera al lenguaje en su uso, hablado o escrito; ii) hablar de discurso remarca los aspectos constructivos y productivos del uso del lenguaje, de las prácticas lingüísticas; desde ahí se aborda la realidad social como un texto (Garay, Íñiguez y Martínez, 2005, p. 110). Potter y Wetherell señalan tres elementos para considerar la noción de construcción: i) “en la medida en que guía al analista hasta el lugar en el que el discurso se fabrica a partir de recursos lingüísticos preexistentes con características propias”, ii) “nos recuerda que entre los muchos recursos lingüísticos disponibles, algunos se utilizarán y otros no”, iii) “la noción de construcción enfatiza que el discurso está orientado hacia la acción. Es decir, tiene consecuencias prácticas”, lo que permite afirmar que “el discurso ‘construye’ nuestra realidad vivida” (en Garay, Íñiguez y Martínez, 2005, p. 112). En ese sentido, los discursos no son cosas abstractas ni formas que tengan una existencia independiente del mundo que refieren, puesto que están relacionados con el funcionamiento de la sociedad. El lenguaje se advierte no solo como descriptor de la realidad, sino que permite realizar acciones, pues la capacidad del lenguaje para hacer cosas es lo que se denomina performatividad: sentenciar, prometer, bautizar, advertir, son actos que no describen, más bien provocan consecuencias: hacen cosas.

Al trabajar con el discurso hay que considerar la retórica y los repertorios interpretativos, pues usamos un sistema de categorías, metáforas, nociones de personas, que se originan en las comunidades de habla a las que pertenecemos: “una especie de ‘catálogos’ de términos y formas de hablar recurrentes que provienen y de las cuales nos provee el contexto social, histórico y cultural en el que desarrollamos nuestra vida” (Garay, Íñiguez y Martínez, 2005, p. 118). Estos repertorios interpretativos le dan sentido y permiten construir nuestro entorno.

En todo caso, el discurso tiene tres características clave: i) está orientado a la acción, es un medio para la práctica y para la acción; ii) está situado, se da en secuencias, lo que se dice prepara para lo que viene después, se encuentra en un marco social, por ejemplo institucional, que se usa en entrevistas, charlas, relaciones, instrucciones, y también está retóricamente orientado; iii) es construido y constructivo, en el primer caso porque se arma de palabras, categorías, lugares comunes, repertorios y otros; en el segundo, las versiones del mundo, acciones y sucesos de la vida y “del mobiliario mental se forman juntas y se estabilizan en el habla” (Potter y Hepburn, 2011, p. 119).

Revisadas algunas formas del uso del habla, de algunas prácticas discursivas, hay que señalar que tanto discusiones como conversaciones, narraciones y discursos resultan importantes en la formación de conocimiento. El trabajo conjunto con otros compañeros puede facilitar la edificación de ese conocimiento cuando se da por medio del habla. En las tareas conjuntas hay que usar la forma social del pensamiento, es decir, el lenguaje. Hay aprendizaje en las conversaciones, en los discursos y las narrativas, cuando se comparte algo que se sabe. No es el aprendizaje por descubrimiento individual, sino que se puede comprender un evento, hecho, acontecimiento, un saber, en un intercambio discursivo, por eso surgen expresiones como: “ah, sí, claro”. Lo había ya planteado Bajtín:

la acción física del hombre ha de ser comprendida como acto, pero el acto no puede ser comprendido fuera de su expresión signica (motivos, objetivos,

estímulos, grados de conciencia) que nosotros recreamos. Es como si obligáramos al hombre a hablar (construimos sus testimonios, explicaciones, confesiones, desarrollamos su discurso interior posible o real, etc.). La investigación se convierte en interrogación y plática, o sea, en diálogo (Bajtín, 1979, p. 305).

En este trabajo académico, retomando los fundamentos del giro lingüístico en psicología social y presupuestos de la psicología discursiva, se atrae el uso del lenguaje en términos prácticos, como una práctica discursiva, para dar cuenta de lo que sucede en el salón de clases, en el sentido de compartir el conocimiento. El lenguaje como acción social, es decir, a la manera del socioconstruccionismo, es lo que se reconoce en el centro de esta investigación. Así vistos, la discusión, la conversación, la narrativa y el discurso se ponen de manifiesto en el aula y juegan en la interacción que se da entre profesor y alumnos, y entre alumnos. De ahí la posibilidad de hablar de una *reconstrucción discursiva* en el salón de clases como camino, forma, método de trabajo y análisis en la construcción social del conocimiento, que es lo que fundamenta este libro. O como lo señala Vicente Sisto: este tipo de investigación cualitativa, se desarrolla “en tanto *criterios que permitan la conversación entre una comunidad de interpretantes*, para engranar y elaborar un diálogo complejo e interesante y para crear un espacio para un discurso compartido” (2008, p. 128).

Al respecto, se observan varios criterios de validez en esta perspectiva: i) credibilidad, tiene que ver con el consenso comunicativo entre los conversadores; ii) transferibilidad, el grado de aplicabilidad de los resultados en otros contextos; iii) coherencia, permite comprender más cantidad de microsecuencias de interacciones; iv) posicionamiento, un conocimiento situado, donde juega el relato y se manifiesta un yo categorial; v) confirmabilidad, donde el investigador juega un papel como agente del diálogo y de lo que investiga, nada de neutralidad; vi) comunidad como árbitro de calidad, no solo la comunidad científica entra aquí, sino las personas con quienes se trabaja, la voz de los participantes, la triangulación con ellos,

así como la crítica de estos; vii) voz y multivocidad, las voces de los implicados, investigador y las personas a quienes se entrevista o con quienes se conversa o quienes relatan; viii) reflexividad, conciencia crítica respecto a la propia investigación (Sisto, 2008).

En consecuencia, se abordan y analizan elementos sobre qué hacen, en términos discursivos, profesores y alumnos: i) de los profesores: la clase en general, lo que los profesores dicen, la metodología que siguen al momento de impartir su clase; ii) de los estudiantes: la clase en general, lo que los estudiantes dicen sobre los profesores, lo que piensan sobre los temas revisados, las opiniones sobre las clases, las opiniones sobre lo que va diciendo el maestro, las interacciones discursivas, los comentarios que hacen a lo dicho por el profesor. Para lo cual se traza una ruta, *el camino del registro y su divulgación*, esto es, hay que transcribir los audios y las videogravaciones, los relatos que alumnos y maestros expresan en el salón de clases. Hay que analizar y reconstruir los discursos recogidos, de acuerdo con categorías que se elaboran en función de la investigación realizada.

CATEGORÍAS DE TRABAJO Y ANÁLISIS

Investigar la educación como un discurso situado, es decir, cómo es que distintas formas de comunicación –como las conversaciones y los discursos– se manifiestan en clase, es la pretensión de lo aquí abordado. Se exploran las formas en cómo el lenguaje media el intercambio que tienen los distintos actores en un salón de clase para compartir el conocimiento: discusiones, discursos, narrativas y conversaciones en el aula. El enfoque desde el que se trata la comunicación es el de la construcción social. Se hace mediante registros en audio y video, para tener claro los intercambios: el habla como interacción social.

Distintas maneras de discurso que se presentan en una clase están rodeadas de interacciones que en múltiples ocasiones permiten

comprender de mejor manera lo que se vehicula en palabras; la comunicación, así, se ve ampliada por gestos, movimientos, ademanes y otros comportamientos de interacción que se manifiestan en el aula. De ahí la importancia de tener un registro en imágenes: como complemento de las palabras que se comparten en la forja del conocimiento. En eso ayuda el video, de ahí la importancia de este tipo de registro. Además de que, en disímiles ocasiones, las instrucciones que en ciertos conocimientos se desea compartir, se ven acompañadas de movimientos múltiples, como ocurre en el caso de los ejemplos y las analogías sobre eventos físicos en educación básica, o como cuando el profesor señala algo en el pizarrón, que suele ser recurrente.

Ahora bien, son dos ámbitos en que se pondrá énfasis. Uno tiene que ver con las coordenadas en que se manifiestan los discursos en torno al conocimiento: contexto y continuidad. El otro ámbito tiene que ver con los elementos que caracterizan la construcción social del conocimiento o conocimiento compartido, que constituyen, en este caso, los elementos para guiar el registro y análisis de los discursos en el salón de clase. En efecto, para dar cuenta de la construcción social, y su forma metodológica, debe considerarse como unidad de análisis mínima una triada de acciones: i) lo circundante a lo construido, ii) lo ocurrido previamente y, iii) lo que se desencadenará después. Así se analiza lo que acontece en un momento determinado (Pearce, 1994, p. 279). De esta forma, los siguientes son los ejes que se propone visualizar y analizar: La ideología: de la cultura al aula; Discursos de control y poder: cómo regular el salón; Contexto y continuidad: dar seguimiento e hilar saber; Reglas básicas del habla en clase e implícitos y explícitos; Conocimiento mediante pistas: delinear el camino juntos; Metáforas, analogías y ejemplos: cómo traer la vida cotidiana; Palabras y conceptos: cómo negociar el conocimiento, y Zona de desarrollo próximo y andamiaje: saber más.

EL ANÁLISIS DEL CONOCIMIENTO CONSTRUIDO

Las anteriores son categorías de análisis con las cuales puede trabajarse el conocimiento compartido. Esta perspectiva, como se ha estado señalando, deposita su interés en el lenguaje, no elimina de tajo otras condiciones que se encuentran alrededor e inciden en la fabricación de conocimiento, sino que señala la relevancia del habla en el salón de clases al momento de compartir conocimiento. De ahí que sean las categorías arriba señaladas las que constituyan los ejes de análisis y reconstrucción en el aula para explicitar esas formas en que se elabora el saber.

Se observaron las clases de dos grupos con niveles diferentes, no con el fin de comparar, sino con la intención de hurgar formas semejantes o iguales de trabajo en las aulas, independientemente del nivel educativo del que se trate. Esto es, que las fórmulas, guiones o maneras, tácticas y destrezas de las que echan mano el maestro y los alumnos pueden esgrimirse desde una perspectiva de la psicología discursiva, y son precisamente esas formas y destrezas las que cobran relevancia, ya sea en educación básica o en educación superior, no importa el nivel educativo, lo que importan son las formas de intercambio. Para la presente investigación son dos niveles con los que se trabajó: a) diez grupos de primaria, en los que se enseñan temas diversos, registrando en promedio cinco sesiones a cada uno; y b) veinte grupos de los primeros semestres de las licenciaturas en Comunicación, Psicología y Ciencias de la Educación, registrando un número de sesiones, de acuerdo con los temas revisados, de su comienzo a su conclusión, entre cinco y seis clases por grupo. Las clases se videograbaron. En ambos niveles, además, se realizaron entrevistas con profesores para aclarar algunas dudas sobre lo dicho durante las sesiones temáticas en clase y lo que pensaban que estaban haciendo al momento de impartir los cursos.

Las categorías arriba señaladas se agruparon cuando el discurso expresado en clases así lo implicaba. Al principio se contaba con algunas derivadas de la parte conceptual, pero en el trayecto de la

investigación se fueron ajustando, incrementando o delimitando al lado de otras. Se presentan por separado, para fines de exposición y de acentuación de los procesos manifestados en las clases, pero en realidad han de tomarse en conjunto para tener una idea global, amplia y más o menos completa del proceso de edificación del saber.

En cuanto a las siglas, hay que señalar que cuando las conversaciones remitan a las clases de educación básica, primaria, se registrará como: “P”. Si se trata del primer grupo se consignará: “P1”. Y así sucesivamente. En el caso del nivel superior se seguirá la misma lógica, clase de licenciatura: “L”. Si es de licenciatura y la clase es de Comunicación se consignará: “LC”. Si es del grupo 1, será: “LC1”. Y así sucesivamente. Cuando la voz pertenezca al profesor será: “P”. cuando la voz sea de un estudiante, se registrará: “Alumno”; si es de mujer, será “Alumna”, cuando sean varias voces, se consignará: “Alumna 1”, “Alumno 2”, “Alumna 3”, y así sucesivamente.

La ideología: de la cultura al aula

Dado el revuelo que se vivía en los años veinte del siglo pasado en la naciente Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), las nociones de cultura e ideología jugaron un papel relevante en los estudios sociales, incluidos los de la conciencia y la mente. Diversos grupos discutían, interdisciplinariamente, lo que ocurría con el círculo de Bajtín y el de Vygotsky; quizá de ahí venga una gran parte de la riqueza analítica de sus trabajos. Lo colectivo y el intercambio eran sus alimentos, igual que la introducción de autores marxistas. Se entiende, así, el interés por la ideología en varios de nuestros autores, pues los grupos tienen una ideología, igual que el lenguaje, y eso se expresa en distintos trabajos.

Como se expuso en el capítulo anterior, la noción de ideología es introducida por Antoine Destut de Tracy allá por 1801, que la refirió como el análisis de las ideas. No es que él la haya inventado como salida de su cabeza, más bien permeaba en el ambiente del

grupo de la época, aquellos que le otorgaban un rango superior a la razón y no a los prejuicios, a lo divino o a la superstición. El grupo del que era partícipe analizaba las ideas, y en ese contexto socio-histórico es que surge la expresión de ese signo alrededor de una idea. Los iluministas, de los primeros en usarla, lo hacen beligerantes contra los poderes feudales, y tiene un tipo de valoración en ese contexto. En la época napoleónica tiene otra valía el mismo signo, otro sentido, pues el conflicto de los poderes imperiales con los “ideólogos” era frontal, cobrando el signo una factura negativa, y así, por caso, Napoleón los acusa de no tener contacto con la realidad (Abbagnano, 2000). Tiempo después, con Karl Marx (1993, pp. 42-44) cobra la idea de “enajenación” o “falsa conciencia”. Pues bien, la ideología como sistema de creencias que sustenta el pensamiento de una sociedad o grupo, es la que se suscribe aquí para dar cuenta de las argumentaciones explícitas o implícitas que se ponen en juego en el salón de clases a través de los intercambios discursivos.

De manera evidente la ideología, como sistema de ideas, como visión del mundo, que le brinda soporte a ciertas prácticas sociales y determinados discursos, sean estos científicos o cotidianos, se pone de manifiesto claramente en las aulas universitarias. A continuación, un fragmento de una clase de licenciatura, de Comunicación, del grupo 1.

Profesor LC1. Allá afuera no saben de estereotipos, porque ustedes abren más el panorama y los aprendizajes en la universidad para estudiar eso. Se divulga el conocimiento en distintos órdenes. Y ahora voy a poner una analogía: el señor Vladimir Lenin.

Alumna 1: ¡Es el de la novela?

PLC1: No, Vladimir es el precursor de la Revolución soviética. Lenin escribía un periódico de nombre *Pravda*, pravda quiere decir “verdad”. Lenin escribía y mandaba a los militantes del partido comunista a difundir su obra, regresaban los militantes y le decían a Lenin: “los campesinos no entienden lo que escribes, bájale”. Lenin les respondía: “el papel de ustedes es elevar la conciencia del

campesinado y de los obreros a un campo intelectual, y no que yo le baje a un nivel de los campesinos”.

Alumnos en coro: Aaahhh.

Alumna 2: Entonces es lo que usted hace con nosotros: eleva nuestro nivel.

Lo que se muestra en este fragmento de clase, en este intercambio discursivo, es cierta forma de mirar la realidad para adecuarla a una explicación en clase. Pero el ejemplo no es del campo de la ciencia misma, ni de equipos de deporte: remite al campo político, y de izquierda. Hay ideología ahí, puesta de manifiesto abiertamente.

El siguiente fragmento, de otra clase de licenciatura, de Comunicación, del grupo 2, es también ilustrativo de la ideología como perspectiva en un campo disciplinar:

Profesor LC2: Cuando miramos las referencias de un libro estamos asistiendo a un diálogo, a una conversación que tienen estos autores con sus perversiones, estos son sus autores, son su guía; ¿cómo saben ustedes con quién interactúan en términos de textos?, ¿cómo saben con quién interactúan? [Una alumna levanta la mano] ¿Sí, Karina?

Alumna 1: Con las referencias que nos pone en el pizarrón, y todos los libros que pone y de los que habla.

PLC2: Cuando, fíjense lo que dice Karina, yo interactúan y dialogo con estos autores que pongo aquí [señala el pizarrón]... a eso, jóvenes, se le denomina también, no solo epistemología y perspectiva, sino uno de los grandes ejes con los cuales vamos a abordar distintos temas en el salón de clases, que se denomina ideología [escribe en el pizarrón], yo traigo a cuestras una ideología.

Alumnos en coro: Aaahhh.

PLC2: Traten de pensar en un fenómeno más macro: ¿por qué no hay capillas en esta universidad?

Alumnos: (Murmullos).

PLC2: Porque es laica, eso también está atravesado por ideología; la universidad La Salle tiene capilla, la Ibero tiene capilla, las universidades auspiciadas, administradas o financiadas por los religiosos tienen capillas, aquí no porque es laica la universidad. Ahí uno puede ver un fenómeno ideológico macro.

Micro lo vemos aquí, tiene que ver con mis inclinaciones...

Alumnos: (Murmullos).

Alumno 2: Porque no son sus inclinaciones.

PLC2: Porque finalmente no participan de mi perspectiva, ni dialogo con ellos.

Alumnos: (Murmullos).

Alumno 3: Les da la espalda.

PLC2: ¡Fuerte! ¿Sería como darle qué?

Alumno 3: Como darle la espalda a su criterio.

Alumno 2: Sería como contradecirse.

PLC2: ¿Y para contradecirse está la ciencia o el sentido común?

Alumnos en coro: El sentido común.

Siguiendo a Lenin, si el signo refleja de algún modo la realidad, se impregna de una visión de la realidad cargada de ideología, dirá Bajtín. En ese caso, el signo es también ideológico, comunica cierta carga de ideología, la realidad es interpretada desde el signo, que se pone en juego en el intercambio comunicativo, por tanto, lo que se comunica es cierta ideología. En ese tenor, un enunciado tiene significado y signo que posee una orientación valorativa. Los signos vehiculizan ideas sobre la realidad que anuncian, porque las expresiones surgen en un contexto sociohistórico y político, llegando a expresar el punto de vista de un grupo social en particular con todo y su carga ideológica. Puede pensarse, por ejemplo, en las palabras “indio” o “negro”, que designan en sociedades sometidas o colonizadas un ámbito de menosprecio o rendición (Dijk, 2003).

Por lo demás, para Bajtín la ideología no es la falsa conciencia al estilo de la ortodoxia marxista, sino un sistema de ideas socialmente determinadas, una especie de sistema de valores y perspectivas sociales. En ese sentido puede, asimismo, hablarse de ideología cotidiana: “todo el complejo de las sensaciones cotidianas –aquellas que reflejan y refractan la realidad social objetiva– y las expresiones exteriores inmediatamente ligadas a ellas” (en Silvestri y Blanck, 1993, p. 58). Hay ideología o signos ideológicos por todos lados, inmersos en ellos estamos cotidianamente. Un ambiente ideológico

estaría poblado por signos diversos, lo mismo de religión, filosofía, arte, ciencia, cotidianos, donde nos encontramos en el día a día. La realidad se presenta ante nuestra conciencia en ciertos momentos históricos, y en periodos determinados, algunos objetos y propiedades cobran interés para la atención de grupos específicos, guiados parcialmente por los intereses de organizaciones de poder.

Por tanto, como se ha mencionado antes, las prácticas educativas se encuentran inmersas en un contexto social, cultural e ideológico (Bruner, 1997), lo cual se pone de manifiesto en el salón de clases, con los ejemplos que se usan, los autores a quienes se recurre, las ideas que se expresan y los contenidos de los intercambios entre estudiantes y profesores. La misma práctica educativa reproduce o cuestiona, según se trate del momento. Los propios profesores expresan unos valores y ocultan otros, enaltecen unos y callan otros. Y esa ideología las más de las veces se intenta imponer o compartir, según se trate del estilo del profesor.

Discursos de control y poder: cómo regular el salón

Existen visiones dominantes en el discurso educativo, como el de los descubrimientos en detrimento de la invención o la construcción, como el de la exactitud como ciencia y la interpretación como cuasi-ciencia. Hay visiones que se imponen unas sobre otras, el poder se encuentra ahí presente, lo mismo donde hay control, por ejemplo. En efecto, George Orwell (1987) lo había advertido: quien controla el pasado controla el futuro. Quien controla el presente controla el pasado. Cuando hay poder, hay control, pues se tienen a disposición los recursos para ello. El poder vuelve presente lo que quiere y gusta, y ausente lo que le incomoda y disgusta. Regula, controla, ordena, delinea. Hay grupos de poder en las instituciones, que en el caso de las instituciones educativas son los directivos, y en una escala menor los profesores sobre los alumnos. Muchos deciden ejercerlo, poniéndose de manifiesto en el ámbito del aprendizaje: qué sí y qué

no se enuncia. A lo que hay que añadir: qué temas se revisan y qué preguntas se responden, y qué temas y preguntas no.

En el nivel macro, significa las más de las veces reproducción de un cierto orden social, de una singular rehechura de determinados patrones de interacciones que reflejan las relaciones de poder establecidas. De igual forma, las diferencias lingüísticas que se expresan en el habla cotidiana o en la escuela pueden dar cuenta de divergencias sociales y estructurales que se encuentran en un universo mayor. No obstante, algunos dicen “que hay una dinámica interactiva que abre espacios para la variación de las relaciones de poder, aun en contextos tan rutinizados y asimétricos como las cortes”; desde esta perspectiva, se indica que el poder “no es introducido en el análisis como parte de una realidad preestablecida, sino como una característica de las relaciones, constituidas interactivamente en el discurso” (Candela, 1999, pp. 189-190).

Ahora bien, puede advertirse que el salón de clases da cuenta de las relaciones asimétricas entre profesor y alumnos: el primero decide qué sí es válido y qué no, pues los usos predominantes del lenguaje en el aula “están destinados a ‘enfocar y filtrar’ la experiencia de los niños de modo que refleje y reproduzca al mismo tiempo el orden social de la sociedad en general”, ya que los maestros informan “a los alumnos de lo que se ha aprendido ‘realmente’ en una lección, en contraposición con lo que los alumnos podrían considerar los puntos importantes” (Edwards y Mercer, 1987, p. 29).

En este extracto de clase, de enseñanza básica, primaria, grupo 2, se advierte a los alumnos cuándo pueden hablar y de qué forma deben solicitar la palabra; de no hacerlo como se les indica, no se les permite hablar:

Profesora P2: ¿Y qué es un mapa mental?, recuerden que tienen que levantar la mano.

Alumno 5: Un mapa que lleva dibujos.

Y más adelante la misma maestra expresará:

PP2: Ah, ok, lo acaba de decir Andrés, el presente. Fíjense, ya tenemos que una línea del tiempo me dice qué es lo que pasó en el tiempo, puedo considerar el pasado y voy a considerar el presente, ¿qué más, Leslie? Pero si no me hablas fuerte, el aparatito que tengo en el oído no te escucha.

Alumna 10: El pasado es lo que ya pasó.

En otro momento, llama la atención a una alumna porque habla, pero no levanta la mano:

PP2: Angie, me encantan tus aportaciones, pero ¿qué he dicho?

Alumna 9: Que tengo que levantar la mano. Sería de las cosas que pasaron.

Al indicar que debe levantar la mano para tomar la palabra, la profesora emite una orden, instrumenta una forma de controlar la participación y los turnos entre los alumnos.

El siguiente extracto corresponde a la clase de licenciatura, de Comunicación, grupo 3. El profesor está hablando de ciencia y les pregunta por qué se les dificulta aprender:

Alumna 5: No estamos familiarizados con los conceptos.

PLC3: Sí lo están, pero de una manera más estética. Esto es una cultura académica [refiriéndose a los libros], así como existe una cultura académica: ustedes creen que el día que se juntan sus maestros a comer van a hablar justamente de esto, de la cultura académica. Este pensamiento sugiere que uno debe tener prácticas y discursos de ese tipo. Si uno está aquí, en el salón y se le pregunta, ¿contesta con los términos de la vida cotidiana?

Alumno 7: Sí.

PLC3: ¿Por qué? Creo que no me han escuchado. Si yo quiero formarme aquí con teorías, con autores clásicos, con un conocimiento, y si tengo que hablar con palabras y con gente que habita en la vida cotidiana...

Alumna 3: No, porque vuelves a caer en lo mismo, tienes que hablar con personas que tiene otros conceptos, conceptos académicos.

Alumna 5: No. Cómo me voy a conformar con conceptos si no conozco la vida cotidiana...

PLC3: No me están poniendo atención. Guarden sus celulares [imperativo].

El profesor determina qué sí y qué no entra como argumento viable y como respuesta posible para continuar con la clase: el dominio de los temas, de lo que puede tematizarse y de lo que puede ponerse en pausa está del lado del discurso del docente. Asimetría, en estricto sentido, en la relación en el salón de clases. Asimismo, determina cuál es el comportamiento adecuado para poder tener su atención, como, en este caso, que no se tenga a la mano el teléfono móvil, pues se considera un distractor.

Este otro extracto de clase que corresponde a la licenciatura, de Psicología, grupo 3, se da cuenta de la exigencia, control y asunción del profesor:

PLP3: ¿En qué nos quedamos la última clase?

Alumna 1: Nos dijiste como la historia de la psicología social.

PLP3: ¿Qué más?

Alumna 2: Que la diada era la unidad mínima de estudio del individuo.

PLP3: Mmm, ajá, ¿qué más?

Alumna 3: De lo psicológico y lo mental.

PLP3: ¿Qué más? Quiero recordar a través de ustedes. ¿Qué les dice esta frase: “Una manifestación verbal, esto es, una oración, es un constructo ideológico en una pequeña versión?”.

Alumna 4: Otra vez.

PLP3: Va de nuez: “una manifestación verbal, una frase humana, es un constructo ideológico en una pequeña frase”. ¿Quién sí piensa, en lunes?

Alumnos en coro: Es martes.

PLP3: Jessica.

Alumna 6: Es lo que estábamos hablando la otra vez, es la cultura, de lo que hablamos, es lo que es la cultura.

PLP3: Va por ahí, pero ¿qué más? Sí, es la cultura, pero ¿qué más?

Las pautas de colaboración las brinda el profesor. Pone en duda lo expresado por los estudiantes, cual si de respuestas no acertadas se

tratara, con su “mmm”. El control de lo dicho y en qué sentido, se encuentra del lado del profesor, pues en la relación profesor-alumnos, en cierta forma, el poder ahí lo ha depositado la institución escolar. Como se ha señalado, en el caso de la comunicación en clases, los gestos, las pausas y los silencios aportan pistas al respecto, por eso se debe grabar en video lo que en el salón de clase se comunica, para identificar los asentimientos o negativas del profesor. Asimismo, el rol del maestro se pone en juego al momento de distribuir o dar las participaciones, es una manera de tener control en el grupo. Lo mismo sucede con el tipo de preguntas que se enuncian, así como los temas que se tocan: el discurso escolar también debe estudiarse como una forma de interacción institucional “donde la asimetría de conocimiento está en el centro de la comunicación y genera una estructura de dominación discursiva entre el maestro y los alumnos” (Candela, 1999, p. 191).

Una gran parte de la enseñanza pone a los estudiantes dentro de un sistema de conocimientos que no están delineados públicamente (los planes y programas), sino más bien de ideas previas y saberes en ocasiones triviales, de revisiones de materiales al momento o de clases preparadas la noche anterior, sin conocimiento previo del material a revisar, lo cual “reduce el papel de los alumnos a una especie de juego de adivinanzas en el que intentan acertar, según las señales del maestro, sobre el tipo de respuesta aceptable” (Edwards y Mercer, 1987, p. 44). Este tipo de formas de adivinanzas tiene que ver más con los intentos del maestro por mantener el control de la clase, del contenido, de las participaciones y del conocimiento no contemplado, desconocido o no dominado por parte del profesor. Puede ser, incluso, un requerimiento de orden que corresponde a una necesidad de un orden mayor, a un cierto orden social, lo cual tendría que ver con las reglas que los maestros imponen, que no son triviales ni arbitrarias, sino rasgos de una visión del mundo que comparte la comunidad académica establecida, aspectos de la cultura docente que intentan inculcarse en el aula, ya que “es a través de la participación en la escolarización como los niños acceden al

‘bagaje cultural’ de la clase, y acceden e interiorizan ciertas normas y reglas” (Edwards y Mercer, 1987, p. 75).

En todo caso, como se enunció líneas arriba, la escuela como institución es un contexto donde se expresan relaciones de poder, las clases lo ponen de manifiesto, pues al profesor se le contrata porque “sabe” y ese saber se lo proporciona a los estudiantes, quienes son los que “no saben”. Además de la asunción de que el maestro sabe y el alumno no, el primero regula el espacio físico, controla el habla de los segundos, hace las preguntas y conoce las respuestas. En ese proceso se localiza una relación de poder. A pesar de ello, se ha dicho que los estudiantes pueden “resistir” ese poder o control de los maestros: “aunque la resistencia es una forma de oponerse al poder, ésta se convierte en una forma de poder sólo cuando afecta la situación del que originalmente tenía el poder”; en el salón el poder “reside en los alumnos, pues si se resisten a aprender el maestro será incapaz de enseñar” (Candela, 1999, p. 191). Cuestión que deberá hurgarse más a fondo, para saber si, efectivamente, así ocurre o es mera consigna o deseo. Si hay ahí resistencia o desentendimiento y apatía.

Contexto y continuidad: dar seguimiento e hilar saber

El contexto no solo es el espacio físico, como en ocasiones lo creen los psicólogos individualistas, o nada más el medioambiente, como suele exponerse desde cierta psicología ambiental. El contexto incluye eso y más: prácticas sociales, conversaciones, acciones, discursos de los participantes del aula, discursos que tienen un enmarque cultural, por ejemplo, ideológico, social, como el sitio de procedencia, y un tiempo inculcado. Este tipo de contexto es el que cruza los procesos de construcción de conocimiento. Lo que se comparte del sitio de procedencia, barrio o familia, puede denominarse, por caso, cognición compartida, herramientas que se dominan y habilidades para participar en grupos, en actividades conjuntas, prácticas

sociales que delinear la mente: “hay que concebir el contexto como algo mental más que lingüístico o situacional: es decir, como una propiedad de las *comprensiones* generales que surgen entre personas que se comunican” (Edwards y Mercer, 1987, p. 78), no solo como una propiedad lingüística o de las cosas que se hacen o dicen, ni de las circunstancias físicas en que las personas se encuentran. Como bien lo expresan estos autores: “utilizamos el *contexto* para referirnos a todo lo que los participantes en una conversación conocen y comprenden –por encima de lo que hay explícito en cuanto dicen–, a lo que les ayuda a dar sentido a lo que se dice” (Edwards y Mercer, 1987, p. 78).

Además, el contexto es relevante en el sentido de que actuamos desde y hacia el contexto. El contexto en que nos hallamos prefigura cómo debemos actuar, pues sabemos, básicamente, qué debemos hacer y decir, y qué no en determinadas circunstancias. Ahora bien, no siempre elegimos actuar de la forma prefigurada, y si decidimos no hacerlo, al actuar de otra manera, podemos modificar el contexto de actuación, aunque “la mayor parte del tiempo nuestras acciones encajan con lo prefigurado, en cuyo caso reproducen pautas de interacción social semejantes a juegos existentes: reproducen el contexto” (Pearce, 1994, p. 279).

El siguiente extracto de la clase de licenciatura, Comunicación, grupo 3, nos da cuenta de ello:

Profesor LC3: La clase anterior hablamos de cultura y las frases cotidianas.

¿Qué con la cultura y las palabras?

Alumna 3: De lo que hablamos, es sobre la cultura.

Alumna 7: Yo lo entiendo como algo que decimos, no es algo que nosotros inventemos, que nosotros creamos, ya está establecido, y solamente lo único que hacemos es compartir eso que decimos, no podemos llegar y decir: “a esto le voy a llamar botella”, la cultura nos dice que eso es la botella, por eso se refiere a constructo ideológico.

PLC3: Si vienen los maestros de educación básica a hacer un plantón en el Zócalo del DF, yo salgo a la calle y van a bloquear el acceso al aeropuerto, y lo

primero que esgrimo es: “pinches indios huevones, pónganse a trabajar”. ¿Qué encuentran en esa simple frase?

Alumna 7: Es en el concepto que se le tiene al maestro del que viene de los medios de comunicación, del que viene de la televisión y la radio.

PLC3: Y ¿qué hay ahí con la ideología?

Alumna 9: Yo siento que es un constructo histórico, desde el principio se les ve a los indios como algo malo, entonces el hecho que los maestros se les vea así... eso.

PLC3: La categoría o el concepto de indios o indígenas, ¿es positivo o negativo?

Alumnas en coro: Negativo.

PLC3: ¿Estoy tratando de aplaudir las acciones de los sujetos o de reprobarlas?

Alumna 9: De reprobarlas.

PLC3: ¿Estoy condenando a esos sujetos o los estoy reconociendo como algo positivamente?

Alumnas a coro: Condenándolos.

PLC3: En una simple frase, ¿ustedes pueden ver la cantidad de ideología de una persona en particular, la ideología de...?

Alumno 11: De una sociedad.

PLC3: Sí, de una sociedad y ¿en más pequeño?

Alumna 7: De un sector.

Contexto referido mediante un discurso: con palabras delineamos un texto como contexto. Se pone un referente, se elabora un panorama. Asimismo, hay en el extracto de clase una continuidad: “la *continuidad* es el desarrollo de tales contextos a través del tiempo” (Edwards y Mercer, 1987 p. 78). Importan las palabras, su sentido, su significado, las expresiones verbales van configurando el contexto y la continuidad en una clase para generar actividad compartida. En ocasiones las referencias son explícitas, en otras, implícitas; no obstante, ambas son telón de fondo de la conversación, del intercambio en el aula: “la noción de que el contexto de un discurso no es algo físico sino mental, forma parte esencial del vínculo entre discurso y conocimiento. Pensamos normalmente en el ‘contexto’ de una expresión como algo concreto y determinable: el habla o el

texto alrededor, las acciones, gestos y situación de alrededor” (Edwards y Mercer, 1987, p. 80).

El contexto puede ser lingüístico, y es lo que precede o sigue a toda expresión manifestada. En la perspectiva sociocultural, de la tradición vygotskyana, la noción de contexto cobra relevancia. Bruner (1990) señala que es una categoría fundamental para realizar estudios sobre lo humano. En esta perspectiva, el lenguaje es algo más que un instrumento para la transmisión de información, pues lo es también para la acción social. Con el lenguaje, como sistema de signos, se construyen los significados sociales, con los que se edifica una parte de la realidad social: “el estudio del discurso en el aula es entonces el estudio del significado que se construye en el contexto de la interacción” (Candela, 1999, p. 35). La continuidad se da en el tiempo (Mead, 1934), con el discurso que enlaza temporalidades, en este caso, secuencialidades.

En el extracto arriba expuesto, se advierte el supuesto que asume que la mayoría de las preguntas que hacen los maestros no buscan información, que más bien son parte del “armamento discursivo” del que disponen “para controlar temas de discusión, dirigir el pensamiento y acción de los alumnos y establecer los límites de la atención compartida, de la actividad conjunta y del conocimiento común” (Edwards y Mercer, 1987, p. 62). Pero también puede advertirse que, con ciertas preguntas, los profesores: a) en ocasiones presionan a los alumnos a dar explicaciones más claras, b) a veces, para hacer análisis más sistemáticos de su experiencia, o c) los fuerzan para que utilicen el lenguaje como un instrumento para desglosar y reestructurar sus experiencias en función de los conocimientos revisados.

En el siguiente fragmento, de una clase de educación básica, primaria, grupo 2, se muestran elementos del contexto y continuidad que la maestra imprime en su sesión:

Profesora P2: Ok, chicos, vamos a comenzar: buenos días.

Alumnos en coro: Buenos días.

PP2: El día de hoy nosotros vamos a aprender... guarda eso [se dirige a un alumno], nosotros vamos a aprender a hacer una línea del tiempo. ¿Se acuerdan cuando nosotros comenzamos a elaborar un mapa de ideas?

Alumnos en coro: Sííí.

PP2: Si te acuerdas del mapa de ideas, ¿qué es un mapa de ideas?, te escucho [señala a un alumno].

Alumno 1: Un mapa de ideas es donde pones acento en el título y una rayita.

PP2: ¿Cómo dijimos que se llamaba esa rayita?

Alumna 2: Una unión.

PP2: Es una unión, pero tenía un nombre especial.

Alumno 1: Un conector.

PP2: Entonces, al centro iba el tema que nosotros íbamos a ver y tenemos un conector, y en ese conector ¿qué íbamos a poner?

Alumna 2: Una idea.

PP2: Sí, una idea, ¿relacionada con qué?

Alumno 3: Con el tema que vamos a ver.

PP2: Sí, con el tema que vamos a ver o que vimos.

Alumno 4: Sí, como el de los sentimientos.

PP2: Sí, está bien, y hemos hecho varios mapas de ideas en varias de las asignaturas...

Alumna 2: O como el de las necesidades que necesitamos.

PP2: También nosotros hicimos un mapa ¿de qué?

Alumnos en coro: Circunstancia...

PP2: Y aparte de ese mapa de circunstanciales, ¿qué fue lo que ubicamos?

Alumnos en coro: Preguntas.

Como puede advertirse, la profesora va guiando a los infantes en el interrogatorio, les pregunta y les proporciona elementos que va retomando de las líneas previas: les da continuidad en el conocimiento y en el tiempo. Discursivamente, también, crea un contexto, que no es aquello que simplemente está alrededor de los hablantes, sino que son elementos que contribuyen a la comprensión de la conversación, como los gestos, las señales, las palabras previas, los asentimientos: “las cosas que están alrededor del escenario no

simplemente son contextuales a la conversación si las personas que están hablando las utilizan o responden a ellas de alguna manera” (Mercer, 1997, p. 79). La propia conversación es el contexto en que se mueven las palabras, los intercambios, las respuestas a lo preguntado: lo que decimos en un momento dado dentro de un intercambio verbal crea los fundamentos de los significados de la conversación que sigue. El conocimiento en el salón de clases, en los temas que se tratan, para tener éxito, se ponen en la mesa de discusión, continúan, se explican y esas explicaciones llevan a aceptar, rechazar, discutir, repasar y comprender el tema revisado: quien investiga estas temáticas discursivas en el aula, goza de cierta experiencia en los discursos y sabe que “los temas se presentan, se discuten y después la conversación avanza. Algunos temas nunca vuelven a la superficie, pero otros sí, cuando lo hacen, esto se debe a que los hablantes los fuerzan a reaparecer” (Mercer, 1997, p. 80).

En el siguiente fragmento, de una clase de licenciatura, Psicología, grupo 5, el profesor se encuentra revisando el tema de enfoques sobre las inteligencias. Recupera lo visto en la clase anterior y revisa distintas aproximaciones, ante lo cual expresa:

Profesor LP5: Sigamos... Vemos las preferencias, los aspectos de los atributos del comportamiento, y ahora podemos revisar cada uno y así nos iríamos. Por ejemplo, con la preferencia de ser analítico, ¿alguien que es analítico para qué es bueno?

Alumna 3: Para analizar.

Alumnos: (Risas).

PLP5: ¿Pero, qué se requiere para analizar?

Alumno 2: Razonamiento.

PLP5: Sí, entonces para solucionar problemas tienes que tener un razonamiento lógico... Quien es analítico tiene un concepto claro de lo que está diciendo y tiene gusto por la investigación... Vamos por otro lado. Una descripción de... en qué consiste el aprendizaje basado en problemas o en el método de caso, dónde lo ubicarían de acuerdo con las clasificaciones de los

métodos de aprendizaje. Ustedes, con lo que ya hemos empezado, habían señalado dos aspectos...

Alumna 3: Resolución del problema.

PLP5: Ajá. ¿Cuál otro?

Alumna 4: (Inaudible).

PLP5: Sí, pero ahora... Ya lo identificaron, pero en la parte del método que seleccionaron, ¿en dónde están viendo la diferencia?

Alumna 4: O sea, por ejemplo, si tienes encadenamiento y luego el sujeto aprende a conectar, o sea, un aprendizaje previo, y luego en el estudio de caso viene que se le deben hacer al alumno preguntas sobre conocimientos previos de eso, eso va en la otra columna.

En este caso, los estudiantes van hilando la argumentación. El profesor proporciona elementos de contexto y continuidad recuperando argumentos e ideas expuestas en las clases anteriores: intenta dar secuencia a lo dicho previamente y a lo que están revisando. Por otra parte, los estudiantes deben ir armando el rompecabezas del conocimiento ante las preguntas planteadas. En determinado momento se ve más claramente lo que se quiere señalar sobre el contexto y la continuidad: el profesor brinda el marco. Después, una estudiante logra articular un argumento más de orden académico, que han revisado previamente. De eso se trata el ir edificando el conocimiento, de explicitarlo y recuperarlo, de eso trata la continuidad de los temas revisados en clase, de armar un guion académico. En el intercambio del habla se va configurando un contexto y una continuidad; se forman, asimismo, las bases del saber y la interpretación que hacen en esos momentos de intercambio.

Reglas básicas del habla en clase e implícitos y explícitos

En el aula se preguntan saberes, se indagan conocimientos, se exploran situaciones, todo ello se realiza con intercambios verbales, con participaciones, en ocasiones de forma ordenada, reglamentada.

Tales intercambios deben contribuir en algo para compartir y hacer comprensibles ciertos saberes. La idea de establecer reglas básicas alude a “una serie de comprensiones implícitas que deben tener los participantes en la conversación, por encima de cualquier conocimiento estrictamente lingüístico, a fin de dar el sentido adecuado a lo que el otro está intentando decir o intentando conseguir al decir algo” (Edwards y Mercer, 1987, p. 57). Las conversaciones se basan en un acuerdo de cooperación, una regla que cada uno de los participantes espera que el otro siga, se esperan contribuciones en momentos apropiados siguiendo una dirección implícita o explícitamente acordadas, asumiendo que se forma y se participa en algo más amplio: una larga y amplia conversación. Para ello se proponen cuatro máximas:

1. Máxima de calidad, las contribuciones deben ser ciertas y concretas: no decir nada falso y no asegurar algo sin probarlo argumentativamente.
2. Máxima de cantidad, ser preciso y puntual, para posibilitar el intercambio, ser precisos y nada más.
3. Máxima de relevancia, que lo que se diga sea relevante.
4. Máxima de modo, inteligible, ser claros y concretos, evitando lo confuso, lo ambiguo, siendo breve y ordenado: ciertas reglas básicas en la práctica de la enseñanza y también en la comprensión mutua suelen apoyarse “en la capacidad de los participantes para reconocer que algunos tipos de comunicación –el uso de ciertas palabras o tipos de preguntas en contextos reconocidos– indican la adecuación de unas estrategias cognitivas concretas relacionadas entre sí” (Edwards y Mercer, 1987, p. 146).

El siguiente extracto de la clase de licenciatura, Ciencias de la Educación, grupo 4, muestra algunos elementos de las reglas básicas.

Profesor LCE4: ¿Recuerdan el caso de la muñeca perdida?, les di un ejemplo...

Alumnos en coro: Nooo.

PLCE4: ¿No? Ahorita les va a caer el veinte. Una niña no encuentra su muñeca por más que la busca. Llega el papá y la niña le dice: “no encuentro mi

muñeca”, entonces el papá le dice a la niña: “¿dónde la viste por última vez”? La niña dice: “no me acuerdo”. Entonces el papá le pregunta: “¿ya buscaste debajo de la cama?”, la niña responde que “sí”; “¿ya buscaste en el auto?”, la niña responde que “no”. Pero entonces va la niña al auto, abre la puerta y ahí está la muñeca. La pregunta es: ¿quién recordó?

Alumnos: (Murmullos).

PLCE4: ¿Quién recordó?

Alumna 7: Fue la niña, porque ella la buscó.

Alumno 15: La niña fue la que recordó, al final el padre solo ayudó.

Alumna 9: La niña.

Alumno 17: Ninguno, porque aplicó la de prueba y error.

PLC4: Recordaron entre los dos: el papá dio elementos a la niña para que recordara, usó una estrategia, es una estrategia cultural, el papá tuvo que enseñar a la hija, pero el papá aprendió quizá del abuelo o de otros seres, ¿sí?

Se hacen preguntas de parte del profesor, indagando de esta manera el conocimiento previo. Al mismo tiempo, se hurga el saber y se explora en los estudiantes para que manifiesten una respuesta, para que aporten en el sentido de la clase. Forma parte de las reglas en el aula, del intercambio de conocimiento. Para hurgar la cultura escolar, se vuelve necesario mirar sus adentros, a veces esto está medio velado, en ocasiones está totalmente abierto, pues se llega a saber que “las reglas son implícitas cuando los participantes las siguen, pero se hacen explícitas cuando se violan” (Candela, 1999, p. 179). De ahí la necesidad de explorarlas, de lograr que se expliciten lo más posible. En este caso, los estudiantes no contribuyen con lo solicitado, en el sentido de la pregunta: aportan, sí, elementos, desde otras perspectivas, como cuando dicen que se hizo “por la prueba y error”, que es una forma de mirar el aprendizaje (ensayo y error, en realidad), pero no va en el sentido que el profesor lo interroga.

Otro extracto de la misma clase, y acorde con lo revisado, continuidad y contexto, también se encuentra aquí, si bien lo que ocupa en el ejemplo son las reglas del habla en clase.

Profesor LCE4: Segundo caso, el infante que mueve la mano aleatoriamente hacia un objeto, ¿no lo ha visto?

Alumnos: (Murmullos).

Alumna 7: No nos ha enseñado.

PLCE4: Si les he enseñado, pero no han aprendido. El infante mueve aleatoriamente la mano una y otra vez, accidentalmente, porque no tiene control sobre sus movimientos ni tiene voluntad, ¿qué hace la mamá?

Alumna 9: Le da un juguete.

PLCE4: ¿Y qué dice la mamá?

Alumna 8: Que seguramente quiere un juguete.

PLCE4: ¿Quieres un juguete? Toma el juguete, se lo da. La mamá le da el juguete al niño, aunque el niño no quiera eso: la mamá le otorga un sentido, le da un significado al movimiento de la mano del infante, le da el juguete y va creando un campo de significación. Después el infante, a una cierta edad, va haciendo el mismo movimiento, ya con voluntad, hacia donde está el objeto, en respuesta de la enseñanza; ahí el chavito ya está regulando el comportamiento y ya está en el terreno cultural. La madre, al interpretar los movimientos del infante y dotar de un significado, ¿eso le pertenece a la mamá?

Alumnos en coro: Nooo.

PLCE4: ¿Entonces?

Alumna 10: A la cultura.

PLCE4: ¿Por qué a la cultura?, tienes razón, ¿pero por qué a la cultura?

Alumnos: (Murmullos).

PLCE4: La cuestión es que es algo común. ¿Por qué? Si el chavito mueve la mano y cualquiera de nosotros está ahí, y la mano se dirige hacia donde está el mueble de juguetes, cualquiera de nosotros interpreta que quiere un juguete.

Alumnos en coro: Sííí.

El argumento esgrimido en clase, el conocimiento por compartir, se va posibilitando por los elementos que los estudiantes van proporcionando, aportando, a la par del profesor: van edificando mediante preguntas y respuestas, en el sentido de las “máximas”. De esta forma se va creando un significado, un aprendizaje compartido, un saber mutuo, que se ve ratificado cuando el profesor

no reitera la pregunta y continúan las aportaciones de los estudiantes ante otras preguntas del profesor, y se realiza en el salón de clase como si fuera un foro: participan varios en ese delinear del saber. El aprendizaje académico se introduce en el aula, y se le otorga sentido, puesto que el intercambio en el salón cumple ciertos requisitos para presentar ideas explícitas, que no se requieren necesariamente en el discurso cotidiano: “la información relevante debería ser compartida de forma efectiva, las opiniones se deberían explicar claramente y las explicaciones se deberían examinar críticamente; en definitiva, el conocimiento debería *justificarse* públicamente” (Mercer, 1997, p. 107), es decir, en el salón con todos los presentes. En este caso, preguntar de dónde proviene lo que se aplica para interpretar ciertos movimientos o gestos, la cultura, es algo que se ha compartido y que parecen tener claro los participantes, de ahí que asientan en coro los estudiantes.

En implícitos y explícitos, como se ha dicho, el profesor supone ciertos elementos básicos, se sobreentiende, porque él sabe cuáles son las reglas con las que opera en clase, pero no así los estudiantes. Lo explícito es lo que se pone de manifiesto una vez que se rompe una regla. Las preguntas, en algunos casos, se realizan esperando respuestas provenientes de lo que se ha revisado. No hay margen para titubeos o para ir adivinando o dar por ensayo y error, como en ocasiones se señala, para expresar la respuesta solicitada. Eso el profesor no lo dice al comienzo del curso ni de la revisión del tema, lo hace en el aula. Lo cual puede notarse en el siguiente fragmento de clase de licenciatura, de Comunicación, grupo 5:

Profesor LC5: Bueno, vamos con la compañera y luego pasamos a la ronda de preguntas.

Alumna 2: Se produce el mensaje y ese mensaje tiene un canal. En ese proceso existe ruido y es el estímulo que provoca una respuesta.

PLC5: ¿Qué más? ¿Cuáles fueron los conceptos nuevos que vimos la clase pasada? ¡Raúl!

Alumno 3: Esteee... Emisor, receptor, canal, ruido, símbolos y código.

PLC5: No son adivinanzas, ¿eh? A ver, vamos a ir repasando, todo el grupo, y pónganse las pilas.

Alumno 5: El nuevo concepto fue “el referente”, que cuando tenemos una conversación, si no le digo que “fui a la biblioteca”, o sea, mi referente de biblioteca, es “libro”.

PLC5: No necesariamente, ¿cuál sería el referente de la biblioteca?

Alumnos: (Murmullos).

PLC5: ¡No son adivinanzas!

Alumno 5: El lugar.

PLC5: El lugar, el espacio “biblioteca”, ¿verdad? El conjunto de libros y todas esas cosas, físicamente hablando.

Como puede advertirse, no hay margen para respuestas no consideradas como aceptables. El profesor pregunta y espera que se le responda con argumentos de lo revisado previamente, de lo visto en clase, no con una ocurrencia o invención. No es una respuesta espontánea lo que espera, ni un *insight*, no es aprendizaje por descubrimiento, tampoco respuestas en multitud, sino ordenadas de parte de los alumnos: esas son reglas de participación en clase, son los implícitos con que una dinámica grupal se expresa con cierto orden.

Conocimiento mediante pistas: delinear el camino juntos

En este caso, el profesor realiza preguntas y proporciona pistas, brinda señales que los estudiantes deben interpretar y comprender en un contexto académico para contestar. Las señales derivan en un trabajo conjunto para construir reacciones ante las interrogantes, y así avanzar en la ruta trazada de la edificación común del conocimiento.

En el siguiente fragmento de clase, quien registra se va a percatar de las pistas y las señales que la profesora proporciona para que los estudiantes vayan delineando sus respuestas, que puedan dar con el argumento que la docente solicita. El relato corresponde a una profesora de educación básica, primaria, grupo 6:

Profesora P6: Los turcos, otomanos, el Imperio Mongol, ya no protegían esta ruta; al cerrarse esta ruta comercial, pues los comerciantes pensaron: ¿cómo se va nuestra mercancía?, ¿cómo va a ser nuestro intercambio comercial? Tenemos que ver nuevas rutas. Por eso empezaron las exploraciones, ¿sí? La línea amarilla que nos marca las extensiones de... ¿quién?

Alumno 1: Bartolomé Díaz.

PP6: Ok, ¿quién fue el primero que empezó a hacer las... los viajes, la exploración?

Alumna 3: Enrique, el Navegante.

PP6: Enrique el Navegante, ¿sí? Pero no fue quien llegó hasta el extremo sur de la India... después de Enrique el Navegante. Enrique el Navegante avanzó un poco hacia el sur. Luego Enrique regresaba porque se les acababa... ¿qué?

Alumno 1: Las provisiones.

PP6: ¿Las qué?

Alumnos en coro: Provisiones.

PP6: Provisiones, ok. No iban bien equipados, ¿verdad? Después de Enrique el Navegante ¿quién siguió?

Alumnos en coro: Bartolomé de Díaz.

PP6: ¿Cuál es el color que nos marca la ruta de Bartolomé Díaz? [Indicando en el pizarrón]

Alumnos en coro: El amarillo.

PP6: El amarillo, ok. Entonces, después siguió Bartolomé Díaz, pero fue... eh... eh... fue quién llegó hasta el extremo sur, ¿Bartolomé Díaz?

Alumnos en coro: Sííí.

PP6: ¿Sí?

Alumnos en coro: Sííí.

PP6: ¿Seguros?

Alumnos en coro: Sííí.

PP6: Muy bien, él llegó hasta el extremo sur; y después, ¿quién fue el que logró dar toda la vuelta al continente africano y llegar a la India?

Alumna 3: Vasco de Gama.

PP6: ¿Vasco de Gama?

Alumna 2: Díez.

PP6: Diez años más tarde... de que se iniciaron las exploraciones. Ya tenían una ruta comercial, ya podían llevar sus este... sus... su mercancía de un lado a otro, ya habían descubierto una ruta, pero surgieron otras ideas. ¿Las idea de quién?

Alumnos: ...

PP6: Cristóbal Colón. ¿Él qué pensaba?

Alumna 3: Que había llegado a la India.

PP6: Pero, primero pensó que había llegado a la India. Primero pensó en llegar, en descubrir, otra ruta, ¿hacia dónde quería ir él?

Alumnos en coro: A la India.

La profesora vuelve a lo expuesto en la clase anterior y de ahí va hilando la presentación de los contenidos, va tejiendo los argumentos de la clase previa con lo que revisarán en la clase actual. Recurre a las pistas para que los infantes puedan construir los argumentos de las respuestas requeridas. Les hace preguntas que ellos deben completar con frases o dar información adicional. Cuando la respuesta no es la indicada, la profesora repite la pregunta y proporciona más datos, lo cual le facilita al estudiante, en cierto modo, recordar la respuesta adecuada. Esto nos muestra que no se trata de un aprendizaje por descubrimiento, como presuponen otras perspectivas, no en este caso, sino de ir trazando conjuntamente un saber que se está compartiendo, donde la profesora va guiando (Mercer y Howe, 2012).

Así, se trata de brindar señales, pistas, algún elemento que posibilite que los estudiantes hilen el argumento total, que en la pregunta encuentren los elementos que los lleven a la respuesta. Lo cual, en cierto modo, logran, según puede observarse en el fragmento revisado. Que es algo que se muestra en la misma clase, líneas más adelante:

PP6: Ok. Eh... Cuando Cristóbal Colón murió... a ver, Diego, cuando Cristóbal Colón murió, no se había dado cuenta de que había descubierto un nuevo continente, ¿qué creyó?

Alumno 5: Que había llegado a la India.

PP6: Que había llegado a la India, muy bien. Él nunca supo que había encontrado un nuevo continente, ¿hasta cuándo fue que se dieron cuenta?

Alumna 2: Hasta que fueron otros navegantes.

PP6: Hasta que fueron otros navegantes, y empezaron a ver que... que era una tierra diferente, y con costumbres diferentes. ¿Sí se acuerdan de eso? Que lo vimos en la lección 11, por esto es una introducción a la lección, para entrar a la lección 12. A ver, Óscar, ¿puedes hacer una introducción de la lección 12, por favor? A ver, iniciamos.

Alumno 4: La conquista de América, la conquista de México.

PP6: ¿Le puedes ayudar este...?

El diálogo, a la manera como lo plantea Bajtín (1979), el intercambio, el decir la mitad de una cosa para que la otra parte sea complementada por el interlocutor, es lo que opera en este caso; así lo va diseñando la maestra en el salón de clases: una pregunta y la respuesta que termina la oración. Que es lo que expresa este autor para una idea, que no es una cuestión individual ni subjetiva, algo que resida en la cabeza de un sujeto: “la idea es interindividual e intersubjetiva, la esfera de su existencia no es la conciencia individual sino la comunicación dialógica *entre* conciencias. La idea es un *acontecimiento vivo* que tiene lugar en el punto del encuentro dialógico de dos o varias conciencias” (Bajtín, 1963, p. 130). Esto es lo que va configurando al pensamiento, que llega a tener vida, solo en contacto con los otros, en este caso el estudiante, quien va configurando cierta forma de pensar en contacto con lo que expresa verbalmente la profesora. Se va conformando, de esta manera, eso que se denomina *interpensar* (Mercer, 2000; Mercer y Howe, 2012).

La profesora, igualmente, pone en juego diversas formas, como las pautas, las señales, las pistas, como fuentes de trazos que posibilitan que el conocimiento que al principio solo una persona tiene, al paso de la clase se vaya compartiendo y que terminen por adquirirlo más de uno. Todo el grupo sería lo ideal, pero al menos

algunos estudiantes sí que entran a la fuente del compartir. Así lo muestran los fragmentos revisados, que tienden a ir edificando el saber conjunto.

Metáforas, analogías y ejemplos: cómo llegar por la vida cotidiana

La realidad se edifica con cosas, con emociones, con símbolos, con significados, con interacciones, pero también con metáforas. Los distintos discursos que sobre la realidad existen están, en mayor o menor medida, edificados con metáforas o con formas discursivas que en algún momento fueron metáforas. Tanto los discursos de las ciencias, duras o sociales, como el del pensamiento de la vida cotidiana, que aluden a la realidad, están estructurados con metáforas. Vemos con metáforas, percibimos con metáforas, sentimos con metáforas, hablamos con metáforas y pensamos con metáforas, conocemos con metáforas. Sean vivas o muertas, las metáforas han permitido elaborar más de un discurso en torno a la realidad. La psicología no escapa a ello: “mente”, “psique”, “memoria” o “juego” y otras formas de mirar a las colectividades están manufacturadas con ideas metafóricas. No puede ser de otra manera porque prácticamente siempre hay que decir una cosa por otra. En ocasiones, para que el conocimiento académico, ese que se expresa en los libros, adquiera cierta inteligibilidad en la vida social, requiere desdoblarse mediante metáforas.

Todo indica que Aristóteles es el responsable de que comience a hablarse de la metáfora. A él se remite esta definición: “la metáfora consiste en dar a una cosa un nombre que pertenece a otra cosa, produciéndose la transferencia del género a la especie, o de la especie al género, o de la especie a la especie, o con base en la analogía” (en Turbayne, 1974, p. 23). La metáfora supone, y parece que es esa su esencia, que algo es cuando no lo es. En la suposición está su fuerza. La metáfora tiene un *como si* o un *hacer creer*, hay una conciencia de que se están re-presentando los hechos de una

clase como si fueran de otra. Se es consciente de que una cosa es el mundo y otra la máquina, que una es el hombre y otra el lobo, pero se “finge” que ambos tienen un solo sentido: la tierra como si fuera una máquina, y el hombre como si fuera lobo. Se asume que una metáfora te da dos ideas por una, aunque más que expresar la similitud ya existente entre las cosas, es la metáfora la que crea dicha similitud. Las metáforas sacan las palabras de su contexto normal y trasladan su significado a uno nuevo. Esa es su razón etimológica: metáfora refiere a transporte, transponer, traslación, cambio (Gómez, 1985). Por eso la metáfora es definida en términos de movimiento, pues hay un desplazamiento desde o hacia, hay una transposición del nombre. Puede verse que la metáfora, al menos lógicamente, no se distingue del tropo, esto es, del empleo de una palabra o frase en sentido distinto al original. Por tanto, las metáforas pueden comprender figuras como sinécdoque, metonimia, catacresis e ironía.

A la par de la metáfora, en el desdoblamiento del conocimiento conceptual y abstracto, podemos encontrar el uso de analogías y de los ejemplos, que son otras maneras de poner en un plano distinto, pero muy conocido, el conocimiento proveniente de los libros que se trata de compartir en el aula. La analogía, como forma de comparación entre dos cosas o situaciones o conocimientos, se relaciona considerando características similares, comunes; es una comparación por semejanza. La comparación es una “asociación gramatical de dos términos” en algún rasgo, esencial o secundario, explícito o implícito. Se puede precisar un término comparándolo con otro término (Vallejo, 1983, p. 344). Mediante el análisis de dicha relación se puede explicar una situación o concepto en función o relación con otra, por caso, un concepto explicado en palabras de la vida cotidiana. Por analogía, un estudiante que sabe cómo acreditar usando rutas cortas, si le funciona en la materia con el profesor “A”, intentará realizarlo también en otra materia o con el profesor “B”, cuando la materia o profesor tengan características similares, es decir, se actuará de la misma forma en condiciones similares.

En el tercer caso, los ejemplos son algo que va uniendo a la sociedad, que pueden entenderse por amplios sectores y que incluso ahí puede reconocerse la gente. Tienen tres características: i) son concretos, como un vecino con nombre y apellido; ii) son públicos, por eso la gente sabe de qué se tratan cuando a ellos se recurren, y iii) son estables, esto es, duran un tiempo suficiente para ser reconocidos por más de una generación. Un ejemplo es un trozo de la realidad, una muestra de algo más grande, los ejemplos son cosas muy sabidas y a través de ellas se mira algo que es más extraño: “son cosas bastante particulares donde aterrizan las cosas más abstractas y muy generales” (Fernández Christlieb, 2016, p. 144).

Recurrir a formas figurativas conocidas para hacer asequible el saber, es un método que emplean distintos profesores para poder desdoblarse un conocimiento conceptual que resultaría sumamente laborioso aprender de otra forma. En el siguiente fragmento de una clase de licenciatura, de Psicología, grupo 6, se da cuenta de cómo tanto alumnos como profesor recurren a las metáforas cotidianas al tratar de dilucidar el concepto de salud mental:

Profesor PLP6: ¿Qué más, jóvenes?, ¿más o menos con el concepto de salud?

Con el concepto de lo mental, ¿qué es eso?

Alumno 7: Pues, dentro de lo biológico, es un montón de cables enmarañados aquí adentro [el alumno refiriéndose a la cabeza].

PLP6: Eso sería el cerebro, las funciones orgánicas del cerebro.

Alumna 6: Involucra los procesos mentales, habilidades, funciones...

PLP6: A ver, ¡ojo!, para el concepto salud, es más fácil. En el concepto de lo mental empezamos con las broncas.

Alumnas: (Murmurando).

Alumno 5: Lo mental no se refiere al órgano en sí...

PLP6: Pero no hay un órgano que se llame mental.

Alumnos: (Risas).

Alumno 5: Se refiere a los fenómenos que ocurren dentro del cerebro, que está todo relacionado con sus funciones y sus capacidades, al igual que sus alteraciones.

PLP6: Bueno y después de la definición de [inaudible].

Alumnas: (Risas).

PLP6: ¿Qué sería lo mental? ¿Fátima?

Alumna 4: Sus funciones y alteraciones, dependiendo de donde te encuentres... Que surge para el individuo algo.

Alumno 3: ¿Lo mental podría hacer referencia a la conciencia?

PLP6: Ya le empezaste a echar harinas de muchos costales. Puede entrar en esa lógica, puedes comulgar con esa lógica, pero también volvemos a la concepción del concepto. ¿Qué es la conciencia? Si nos vamos en el sentido meramente etimológico...

Lo expresado por estudiantes y alumnos, en el sentido de tratar de entender los conceptos de la salud y de lo mental, en términos de religiones y de cables, de esos elementos con que se encuentran cotidianamente, constituye un esfuerzo por comprender lo que está en un sitio un poco abstracto, algo distante del discurso cotidiano. Además, en el caso del argumento biológico, se muestra un elemento enraizado en la cultura cotidiana: el cerebro como basamento de lo mental o de la salud. Aquí se hace uso de metáforas, como cuando el estudiante expresa la idea de “los cables” que algo llevan, en los que algo transita, y que se ha usado en otras áreas como basamento del pensamiento, de la mente. Asimismo, cuando el profesor habla de “harinas de muchos costales”, que remite en la cotidianidad a que se mezclan cosas de distintos orígenes y características, intenta explicar una cosa con consideraciones y características de otras tantas cosas. Las metáforas impactan el lenguaje cotidiano y configuran la manera en que percibimos la realidad y la mente misma: la mente como máquina, por ejemplo, o como circuitos y cables que en este caso un estudiante pone en uso.

Frases como “perder el tiempo”, “atacar posiciones”, “ir por caminos distintos”, entre otras, son reflejo de conceptos metafóricos que en alguna medida estructuran nuestras acciones y nuestros pensamientos: “están ‘vivas’ en el sentido más fundamental: son metáforas mediante las que vivimos. El hecho de que estén fijadas

convencionalmente al léxico de nuestra lengua no las hace menos vivas” (Lakoff y Johnson, 1980, p. 95). Ahora bien, las metáforas provienen en muchos casos del mundo inmediato, o de ese mundo se alimentan, como el de “hilar ideas”. Durante varios siglos, tejer e hilar fue una actividad primero doméstica, hogareña y femenina, luego –ya más extendida– es una actividad colectiva que de ser labor de autoconsumo pasa a ser de producción de gran escala, y de ahí bien pueden surgir expresiones de distinta índole, como las metáforas que delinear el pensamiento en otras áreas. En la actualidad, en la era de la tecnología y el uso masivo de la computadora, no es difícil hallar expresiones alrededor de la metáfora del ordenador, como las de “virus”, “disco duro” o “enchufarse”.

Como ha podido advertirse en las clases, los docentes suelen recurrir a estas figuras, metáforas, analogías y ejemplos, para hacer asequibles las lecciones. Las analogías no faltan para esclarecer el tema aquí revisado, y también se realiza en la clase de Psicología, de licenciatura, grupo 6:

Profesor LP6: ¿Qué más, jóvenes, nada?

Alumno 7: Pero podríamos regresar un poquito a lo mental.

PLP6: ¡Ah, no! Yo no te puedo ayudar a [inaudible]

Alumnas: (Murmullos).

Alumno 7: Como que no me quedó muy claro, la verdad.

Alumna 8: No, pues es que ahorita no va a quedar claro.

Alumnas: (Risas).

PLP6: ¿Qué es lo que no quedó claro en lo mental, Teo?

Alumno 10: Porque supuestamente es de que lo mental, es las actitudes y las acciones que tienes en equilibrio con la cultura y creencias y todo eso.

PLP6: Es que justamente aquí se cruzan esos dos conceptos, ¿no? Porque tú no puedes ser como un exoplaneta, tú estás inserto en un proceso cultural. Te pongo un ejemplo: en mis tiempos existía un sujeto que se llamaba Michael Jackson.

Alumnas: (Risas).

PLP6: Ese individuo en mis tiempos compró un ranchito de no sé cuántas hectáreas que se llama Neverland y mandó construir una mezquita porque se

hizo musulmán. Pues el muchacho tenía sus billetes y decían que “no, es que es excéntrico”, y una persona que acumula botes, toallas o lo que quieras, “no, él está enfermo”. ¿Por qué no le dices excéntrico? Pues porque no era Michael Jackson, ¿me explico? A un sujeto se le ocurre comprar un coche que vale más de dos millones de pesos...

Alumna 6: ¡Es excéntrico!

PLP6: ¡Es excéntrico! Es más, hasta hay dueños de la Luna.

Alumnas en coro: ¡Y de estrellas!

PLP6: De estrellas no sé, de estrellas no sé, pero de la Luna sí lo leí.

Alumna 8: Y una tipa iba a comprar el Sol.

Alumno 6: Una argentina dice que es dueña del Sol.

PLP6: Pero justamente ahí es donde entra esta concepción, ¿dónde estás?, ¿qué compartes?, ¿cuáles son tus características? Y en función de eso, ¿cómo puedes entender tu concepción de mental, de comunidad y de salud? A ti que te gusta el rock, antes un elemento esencial para ser rockera era que tenías que ponerle en la torre a la guitarra, pero como está muy cara, ya pocos lo hacen.

Alumnas: (Risas).

PLP6: No veo muchos videos en mis tiempos libres, pero en mis tiempos sí era que después de aventarte un rocanrolote había que ponerle en la máuser a la guitarra. Si le pone en la torre, es porque es parte de la cultura rockera, ¿no? Los de la Rondalla de Saltillo jamás le iban a poner en la...

Alumnas: (Risas).

PLP6: Entonces es una concepción diferente de hacer música, podemos no estar de acuerdo con la Rondalla de Saltillo y un grupo rockero pesado, eso ya será otro boleto, pero son parte de hacer de los dos contextos y habría que entenderlo en esa lógica. Insisto, podrá no gustarme, pero es lo que ahí está sucediendo y, en ese sentido, si yo no lo hago en función del hacer del interior de esa comunidad, pues estoy fuera de la onda, fuera del carril, fuera del huacal y, por lo tanto, estoy sobrepasando los límites de lo que es culturalmente aceptable en esa comunidad. Por lo tanto, mentalmente estoy, por decirlo de alguna manera, “trastornado” porque estoy fuera de, ¿me explico? La película de *Bichos*, creo que se llama esa de Disney, de las hormiguitas; luego hay una de abejitas, ¿se acuerdan?

Alumna 4: *BeeMovie*.

PLP6: No me acuerdo cómo se llama. El chiste es que esa abejita, su onda, era ser como los que iban por el polen para hacer miel, y él era obrero, bueno, no me acuerdo qué era. El chiste es que salió del marco de normalidad. ¿Sale?, ¿qué más jóvenes?, ¿fueron muchas palabras del cerebro?

En este tramo de interacción discursiva en el aula pueden advertirse varias analogías, que se usan para dar cuenta de la configuración cultural de la realidad y el conocimiento: el excéntrico y el vago-bundo como analogías de la normalidad y la salud mental, para dar cuenta de cómo la comunidad decide quién rompe las reglas, quién se ajusta y cómo se categoriza a uno, al de dinero, y al otro, al de la calle, según cierta condición social y económica; o el ejemplo de las películas. Como lo señala Candela (1999): los estudiantes van construyendo los significados de lo que van aprendiendo en el salón de clases, no subordinan su cotidianidad al discurso científico de los libros y clases, sino que se lo apropian y lo adaptan, redefiniéndolo, para usarlo con el fin de comprender lo dicho.

Ahora bien, el ejemplo juega en el orden de la vida cotidiana como recipiente del saber y del diálogo. Desde ahí se eleva el argumento, se recurre al ámbito local, al entorno de todos los días, para comprender ese discurso académico con que se van ahora formando los estudiantes universitarios. En el siguiente fragmento de clase de licenciatura, Psicología, grupo 6, puede notarse esa “ancla” en lo cotidiano al que suele recurrir el profesor para eslarrecer lo que intenta explicar y que se comprenda:

Profesor LP6: Pero aquí estaríamos, como mencionaste tú, medio coloquialmente al empezar, es un montón de cables que están en la cabeza que quién sabe cómo funcionan, pero que en función de eso nosotros nos comportamos. Sin estarnos metiendo en el rollo de los neurotransmisores, y que los de tal enfermedad les falta o tienen exceso de B y que los otros tienen exceso de A, pero les sobra el B, y que si se mezclan y que aguas. No nos metamos tanto allá porque no es una clase de biología. Entonces, el concepto de lo mental sería entenderlo como el deber ser o el comportamiento que debo tener en

función de mi contexto, y si no estoy acatando las disposiciones de mi contexto sociocultural, automáticamente estoy saliéndome de la norma, estoy saliéndome del huacal y no tengo salud en ese contexto.

Alumna 6: Bueno, yo busqué un concepto, pero no es mental sino salud mental... Es el equilibrio entre la persona y su entorno, cómo reaccionar ante los conflictos diarios o cotidianos. Y si tiene una buena capacidad de afrontamiento, es buena salud mental.

PLP6: Sí, aunque ¡joj!, nos estamos metiendo nada más en la concepción de los conflictos o de las situaciones que alteran, pero no necesariamente tendrá que ser en relación a eso. Porque la vida no solo son conflictos o situaciones que alteran, de hecho son los menos, a pesar de que haya muchas vicisitudes para que en teoría fueran los más, le hacemos menos caso a esos elementos o los toreamos, los dejamos pasar de lado y estamos más acostumbrados a tener cierto equilibrio en todos los órdenes, y ese equilibrio va a depender de lo que nosotros nos pongamos como parámetro, en función de ese parámetro yo voy a estar funcionando. Ahí es justamente donde se involucra con este concepto de la comunidad, porque va a depender de mi comunidad. Es decir, si yo me salgo de las normas establecidas por mi comunidad, estoy entrando en un desequilibrio tal cual. Cuántas chicas, por ejemplo, de comunidades rurales... ¿Quién viene de comunidad rural? ¿Tú, Andrea? ¿También tú? ¿De dónde vienes?

Alumna 8: [Inaudible].

PLP6: [Nombre inaudible], ¡Ah, ¡neta! Yo ahí tenía una novia, ahí hace muchos años. [Aunque se asume que es una comunidad rural, pues a ello se está haciendo referencia.]

Alumnas: (Risas).

PLP6: Por ejemplo, en La Purísima, si no me equivoco, parte del medio cultural es que se van a Estados Unidos, ¿cierto?

Alumna 8: Sí, casi la mayoría.

PLP6: Justamente allí... Es algo tan natural que si le platicas tú a una comunidad donde no se van, pues dices tú: “¿Qué onda con estos?”, ¿me explico? Pero allí como es un proceso que se da, es tan natural que no implica ninguna situación extraordinaria. No sé qué tanto ahí las chicas salgan a estudiar.

Alumna 6: Muy pocas.

PLP6: Ok, en ese sentido justamente entraría ese conflicto, ¿sí?, ¿por qué? Porque potencialmente la visión de muchos de los padres es “para qué estudias si te vas a casar”, ¿me explico? Pero justo cuando rompes ese esquema, si fuiste la primera, pues automáticamente dicen: “¿Qué onda?”. Por supuesto, las autoridades educativas hasta te pondrían de ejemplo, pero porque es lo que tú quieres imponer desde la visión externa, ¿sí?

El lenguaje que pone en uso el profesor es muy coloquial en sus intentos por explicar una noción académica o científica, en este caso lo mental y comunitario (Mercer, 2000). La forma cotidiana del discurso tiene sentido y es perfectamente comprensible para la comunidad que de ella participa, en este caso, de esa zona norte de México. Comprender, tener una base común de cultura y discurso, posibilita una mejor comprensión de lo expresado, a través de los ejemplos, y/o de la forma cotidiana, para hacer inteligibles ciertas nociones académicas.

El ejemplo y lo cotidiano son, como se ha visto, recurrencias en la explicación del contenido de los cursos. Lo familiar permite entender, en cierto modo, lo no familiar, lo poco tratado o tematizado, lo extraño, podría decirse. O lo escuchado, pero en otro contexto, y que ahora se solicita se mire y reflexiones desde otra óptica. En ese fragmento de la misma clase de licenciatura, Psicología, grupo 6, se observa la recurrencia del ejemplo y la cotidianidad como fórmulas del esclarecimiento del concepto:

Profesor LP6: Entonces aquí, ¿qué onda con el concepto de comunidad? Tratemos de quitarnos el cochambre de la cabeza y que las comunidades solo son allá en [inaudible]...

Alumno 5: ¿Podría ser un centro de convivencia entre dos o más personas?

PLP6: Podemos tomarlo así, muy genérico. Pero esos centros de convivencia, ¿en qué se transforman o qué son?

Alumno 7: ¿Sociedades?

PLP6: No tan extenso.

Alumna 8: ¿Grupos?

PLP6: ¿Pero qué tipos de grupos?

Alumna 8: En lo que yo leí, decía que, por ejemplo, son personas, pero al mismo tiempo dice “comunidad, de común”, personas que comparten algo en común y por eso están así, como quien dice “en convivencia con otros”. Puede que tengan en común desde un espacio geográfico hasta ideas.

PLP6: Mmm, sin meternos en algo tan subjetivo como “las ideas”, porque si no, tendríamos que...

Alumna 6: Bueno, un fin o una meta.

PLP6: Vamos desglosando eso posteriormente, ahorita preceptos más básicos.

Alumna 4: Bueno, es un grupo de personas, pero para que sea comunidad debe de tener una estructura que se haga respetar por todos los miembros. No nada más intereses, sino una estructura y una jerarquía.

PLP6: ¿Como qué tipos de comunidades podemos tener? ¿Les pongo un ejemplo?

Alumnas en coro: Ajá.

PLP6: ¡Una familia! ¿Qué más?

Alumna 4: ¿Amigos?

Alumna 6: Podría ser la calle o el vecindario.

PLP6: ¿Qué más?

Alumna 8: La escuela, el trabajo.

PLP6: Ya, ya, ya. ¡Relájense!

Alumnas: (Risas).

PLP6: Ya entendemos, pues, que la comunidad no solamente se circunscribe a aquel lugar geográfico a espaldas del chamuco, dos cuadras del camión, luego cuatro a pie, dos en burro y dos a nado.

Alumnas: (Risas).

PLP6: ¡Ya, tantán! Entonces entendemos pues que la comunidad... No necesitamos irnos tan lejos, nuestra familia es una comunidad donde hay una especie de jerarquías que están implícitas y a veces explícitas. Entonces, en ese sentido, el rollo de la interacción entre todos los miembros implicará mucho de nuestra salud mental en esa comunidad. Podremos tener salud mental en ese espacio, podremos no tenerla, pero igual brincamos a un contexto más extenso, como puede ser la calle, o pueden ser ciudades grandes, el edificio donde vivo, puede ser en una zona rural de pocos habitantes o muchos. Y así podemos ampliarlo sin meternos, insisto, en esta situación de las condiciones

virtuales, ¿no? Que sí existen, pero bueno, en esta lógica no le vamos a entrar a explicar los procesos de salud que existan en ese tipo de comunidades que implican otra lógica de análisis muy diferenciado. ¿De acuerdo? ¿Qué más? ¡Guadalupe, no he escuchado tu voz! ¿Leíste?

Alumna 10: No.

PLP6: Te va a cargar el chamuco... ¿Marcela?, ¿Cordero?

Alumnas: (Murmuran).

PLP6: ¿Guadalupe?

Alumna 10: Como quien dice, una comunidad viene siendo la familia, la escuela, el trabajo y todo lo que ya mencionamos, eso es lo que nos hace diferentes, es lo que hace a una comunidad distinta de otras, tanto las costumbres, los valores... Es lo que se diferencia de otras comunidades.

Los argumentos familiares, cercanos, incluso de sentido común, atisban cierta proximidad, cierto entendimiento, determinada comprensión. Lo que ha estado presente desde tiempo atrás, hace comprensible y que se acerque aquello que aparece como nuevo, pues si no se vuelve inteligible puede pasar inadvertido o sin comprensión alguna, y no quedarse en el marco del conocimiento compartido. Hacer comprensible lo incomprensible, hacer familiar lo extraño, hacer cercano lo distante, eso es lo que se intenta al recurrir al ejemplo y al discurso de todos los días, a las frases que se conocen y dominan.

Palabras y conceptos: cómo negociar el conocimiento

Este eje, este rubro, esta categoría, este proceso constituye quizá la piedra angular de la perspectiva de la construcción social del conocimiento, porque es aquí donde se inscribe el proceso medular de la propuesta. Es en este par de categorías: “palabras” y “conceptos”, es en las que se pone de manifiesto ese proceder para edificar, de manera conjunta, el saber en el aula (Mercer, 2000).

Entre conceptos y palabras hay algo que se encuentra en medio cuando se expresan los discursos en el salón de clase: la transacción

del sentido de las palabras al significado del terreno de la ciencia, esto es, el proceso que lleva al estudiante del manejo de las palabras al manejo de conceptos científicos. Por una parte, esa es la labor de la universidad, del conocimiento teórico, con el que se elaboran los discursos científicos. Es ese el terreno de la negociación. Eso se va delineando en diversos intercambios en la escuela: en la interacción discursiva, en especial cuando hay un brete, pues la argumentación no necesariamente se orienta a la divergencia de opiniones. La argumentación y los discursos sobre distintos hechos científicos en el salón de clases, pueden orientarse hacia la construcción de los consensos entre los participantes, pensando en que la orientación hacia el consenso o los acuerdos es un rasgo del discurso que apunta “hacia la aceptación entre los participantes de las versiones construidas en la interacción, manteniendo el acuerdo como perspectiva, independientemente de que éste se logre o no en todos los casos”, de ahí que pueda señalarse que la argumentación y la búsqueda de acuerdos, de posibles consensos, de negociación, tienden hacia la misma dirección: con frecuencia “se argumenta para convencer de la validez de una versión del conocimiento y por tanto para llegar después a consensos” (Candela, 1999, p. 148).

Esto puede entenderse así en razón de que la práctica social del lenguaje es la dialogicidad, y su función es la comunicación (Bajtín, 1979) para negociar, para lograr acuerdos; hay que escuchar qué saben y los intereses de los alumnos para comenzar a enseñar, pues educar es “hacer aflorar” y construir a partir de lo que los alumnos saben (Fabra y Doménech, 2001, p. 18), lo cual se logra mediante el diálogo, esa especie de conversación recíproca de dos o más personas (Voloshinov, 1929). El intercambio, el canje de palabras, compartir visiones, los comentarios, el coloquio, eso es parte central de la construcción social del conocimiento, pues como señalan Bajtín y Voloshinov, y recientemente los socioconstruccionistas como Gergen y Shotter, las palabras no las aprendemos directamente de los diccionarios si no de las voces de otras personas, y las palabras enunciadas llevan consigo algunos de los significados originarios:

la comprensión y el conocimiento compartido no es únicamente juntar información pues esta puede acumularse, “el conocimiento y la comprensión sólo se dan trabajando con la información, seleccionándola, organizándola y discutiendo su importancia. La gente utiliza la conversación para rendir cuentas de las opiniones que sostiene y de la información que proporciona” (Mercer, 1997, p. 79).

Ciertamente, el discurso escolar se orienta hacia una versión aceptada del conocimiento, una visión que los participantes comparten, en donde se consideran los puntos de vista personales al respecto, aunque en ocasiones sean divergentes pero que se consideran, cotejan y argumentan en el salón: dicha tendencia hacia esa versión aceptada es una característica de los discursos situados “por la cual los participantes hacen uso de recursos retóricos para persuadir a otros y tratar de validar una versión del contenido con base en su carácter discursivamente compartido” (Candela, 1999, p. 148).

Esto puede observarse en las clases de licenciatura, Comunicación, grupo 4, en el manejo de ciertos conceptos y algunos discursos elaborados con palabras. En el intercambio entre profesor y alumno, la negociación se pone de manifiesto:

Profesor PLC4: ... Entonces, aquí hay dos tipos de conocimiento, el de todos los días y el académico. Si yo habito, si yo soy un ser mundano y trabajo en la academia [señala el pizarrón e indica donde dice sujeto B] y otro [indica en el pizarrón al sujeto A] solo habita el conocimiento cotidiano, ¿quién maneja más palabras, el sujeto A que solo maneja el conocimiento de la vida cotidiana, o el que está acá en el ámbito de las ciencias?

Alumnas a coro: El B.

PLC4: ¿Por qué el B?

Alumna 5: Pues porque ya su repertorio de palabras se amplió, porque para meterse ahí, al conocimiento concreto, tienes primero que pertenecer a la vida cotidiana, y el B participa en los dos ámbitos.

PLC4: Si yo solo habito el conocimiento de la vida cotidiana, puedo tener, por ejemplo, 500 palabras... si además participo aquí [señala en el pizarrón un

círculo que dice “Ciencia”) y manejo mil palabras, ya tengo 1 500 palabras... pero, para comprar agua, para comprar jamón, para subirse al metro, uno utiliza términos de aquí [señala el pizarrón donde dice “Sentido común”], no los de aquí [señala el pizarrón donde dice “Ciencia”], ¿estamos de acuerdo?

Alumnas a coro: Sííí.

Alumna 5: Todos hablamos con lenguaje de la vida cotidiana todos los días. En la universidad usamos otras palabras.

Alumna 9: Aquí hablamos o debemos hablar como dicen los libros.

PLC4: Ustedes tienen amigos cerca del barrio, ustedes tienen amigos de la secundaria, ustedes tienen amigos y tienen familia, y tienen repertorios lingüísticos distintos. Pueden no escribir, ojo, no escribir y sí comprenderse.

Alumna 7: Claro, yo puedo entender otras conversaciones sin conocer a la gente o su especialización. De algún deporte, no sé.

El sentido común se edifica, sobre todo, con palabras, con un contexto, pues el sentido de las palabras se encuentra ligado al contexto. El lenguaje va edificando la realidad, comunica trozos de realidad, ya sea en la vida cotidiana o en las aulas. Pero, a diferencia de la vida cotidiana, el saber de la ciencia no necesariamente se liga al contexto, y puede traer a colación lo ausente y posicionar lo abstracto. Para Bajtín “un signo es un objeto que representa a otro objeto o acontecimiento distinto de él mismo” (Silvestri y Blanck, 1993, p. 43). Es lo que sostiene Eco (2000), quien señala que una expresión no designa un objeto sino que comunica contenidos culturales. El signo “rosa” no da cuenta de una rosa en particular, tiene un significado en una comunidad: “un reflejo generalizado de los rasgos del objeto. Este reflejo no es individual, sino común a todos los hablantes, *socialmente inteligible*”, es una especie de “sistema de generalizaciones, una abstracción de características” (Silvestri y Blanck, 1993, p. 46). Esas generalizaciones y abstracciones de los conceptos del campo científico deben negociarse con lo concreto de las palabras de uso diario, esa es la negociación del significado. De eso trata, en cierta medida, la actividad verbal, discursiva, entre el profesor y los alumnos en el aula.

La actividad en colaboración, las tareas conjuntas, la conversación como interacción discursiva en común, están en el centro del análisis sobre lo educativo, o deberían estarlo: ciertos investigadores se han interrogado acerca de si las discusiones ayudan a los niños a generalizar lo que han aprendido en el salón, y por generalizar hay que entender “el alcance de la capacidad de los niños para aplicar, en otras situaciones y problemas relacionados, lo que han aprendido mediante la resolución de un tipo de problema concreto” (Mercer, 1997, p. 104). Lo que sí hay que decir aquí es que la generalización es producto del intercambio del discurso, sobre todo de orden académico, y a eso se le denomina concepto o categoría, y es de orden abstracto más que concreto, como el signo o el símbolo.

Por caso, las descripciones de los hechos en las clases de ciencias hacen uso de “recursos específicos y tienen formas particulares que los distinguen de las descripciones de hechos en la vida cotidiana y permiten asignarles el carácter de hechos científicos”, de esta forma, “encontramos que el tema de la factualidad es central para la enseñanza de la ciencia” toda vez que “en torno de la legitimidad y veracidad de cierta versión como criterio para distinguirla de otras versiones giran muchos de los discursos entre los maestros y los alumnos en las clases de ciencias” (Candela, 1999, p. 45). Lo cual se hace argumentativamente, se vehicula mediante el intercambio, el diálogo, la conversación y la discusión. Lo mismo que ocurre con otro conocimiento de orden abstracto, como el de las matemáticas, más simbólico que la realidad empírica.

En este fragmento de una clase de educación básica, primaria, grupo 5, se ponen de manifiesto diversos elementos de la negociación:

Profesora P5: Fíjense muy bien, el tiempo va a tener dos direcciones y por eso se le llama bidireccional, ¿qué dijimos que era bi?

Alumnos en coro: Dos.

PP5: Ya lo hemos visto, acuérdense, cuando vimos Posclásico Prehispánico, antes de, si dijimos cuando vimos politeísta...

Alumnos en coro: Muchos.

PP5: Politeísta, muchos dioses, dentro de bi, ¿a qué me suena bi?

Alumna 10: Bicentenario.

PP5: Sí, tomamos la palabra Bicentenario.

Alumno 4: ¿Qué es centenario?

PP5: Cien años, si yo digo bicentenarios, ¿qué es?

Alumno 3: Doscientos años es, porque hay 200 años y esto que es...

Alumna 8: Dos.

PP5: ¿Y qué significa?

Alumnos en coro: Dos.

PP5: Entonces, bidireccional significa dos direcciones, por eso es bidireccional, por eso se dice Bicentenario, porque ¿son cuantos?

Alumnos en coro: Doscientos años.

PP5: Doscientos años.

Alumno 1A1: Doscientos años de libertad.

PP5: Entonces, en la línea del tiempo aquí van a ir acontecimientos; si yo quiero saber qué acontecimientos, qué es lo que podría yo hacer en una línea del tiempo...

Alumna 9: Las cosas que van a pasar

PP5: Fíjate, si me estás diciendo las cosas que me van a pasar, ¿me estoy refiriendo a qué punto?

Alumnos en coro: Al futuro.

PP5: ¿Y me está funcionando esto aquí, Valeria?

Alumna 12: Sí.

PP5: ¿Qué cosas pasaron?

Alumna 9: Es como si ya hubiera estado en... mmm...

PP5: No entiendo.

Alumna 9: Es que antes estaba allí y ahora ya no.

PP5: Muy bien, eso es pasado, la que se hace en una línea del tiempo. Fíjense, yo debo de anotar varios sucesos o acontecimientos y para eso, ¿qué es lo que estoy haciendo yo en la línea de tiempo?

Alumno 4: Dividiendo.

PP5: La estoy dividiendo, pero entonces si me dicen eso, ¿esa flechita qué me dice?

Alumna 12: Que puede haber más.

PP5: Que puede haber más, que puede seguir, sí, y aquí, ¿si es en el pasado?

Alumna 9: Puede haber más.

PP5: Mucho más, es que nosotros no podemos recordarlo.

Alumna 9: Como cuando yo era bebé, iba a la guardería.

PP5: Fíjense aquí, Angie hablaba de cuando iba a la guardería, ¿cuántos años tendría Angie en la guardería?

Alumna 12: Dos años.

La construcción del conocimiento con alumnos pequeños es más bien delineado, poco a poco, con pistas, con continuidad, con negociación, que permite perfilar un saber acumulado y compartido al final de las lecciones. Formando así un conocimiento abstracto, de orden conceptual, como aprender cosas sobre el tiempo, que es lo que nos muestra el anterior fragmento.

Pensar y después dirigirse a un interlocutor, en este caso a la maestra que interroga. Pensar es una forma de comunicar algo, aunque sea consigo mismo: para hablar hay que dirigirse a otro u otros, de hecho, cuando se habla consigo mismo, es preciso simular que se trata de dos personas, ya que “lo que yo digo depende de la realidad o fantasía de la que creo estar hablando, es decir, de las posibles reacciones que puedo anticipar... antes de empezar a hablar, de alguna manera tengo que estar ya en comunicación con la mente a la que he de dirigirme” (Ong, 1982, p. 170). De alguna manera hay que percibir algo en la mente del otro, con el cual el enunciado propio pueda relacionarse (Bajtín, 1963; Ong, 1982). Esto habla, en cierta forma, de un tipo de generalización, guiones discursivos, como los ha llamado Jonathan Potter (1998; Potter y Hepburn, 2011).

Para Bruner (1990) el concepto fundamental de la psicología humana es el significado y los procesos con los que se construyen, lo cual posibilita la comunicación (Giardini, *et al.*, 2017b). Los procesos de comunicación son comunes e importantes en todas las sociedades, lo que, en cierta forma, consiste en que una persona ayude a otra a desarrollar sus conocimientos y comprensiones. Esto

se encuentra dentro de lo que llamamos educación –aun cuando la educación implique mucho más–, que combina la enseñanza y el aprendizaje a la vez, a pesar de que tendemos a hablar de ellos como si fueran dos procesos separados (Mercer y Howe, 2012). Dichos procesos comunicativos en la educación, mediante el trabajo con el significado, posibilita un proceso de traspaso de conocimiento que se “explica como parte de una continuidad de comprensión compartida” (Edwards y Mercer, 1987, p. 105). Comprensión que se logra por el intercambio, por la interacción, por compartir significados, por crear sentidos canónicos, como telón de fondo que permite interpretar lo dicho y hecho como algo sumamente comprensible, en donde lo inusual se va acomodando, lo desviado de la condición humana así se comprende, por lo canónico, porque hay maneras de decir, significar e interpretar la realidad (Bruner, 1990; 2002; 2014). Una de estas maneras de mirar la realidad lo constituyen las metáforas, como ya se vio en la categoría anterior.

Una de las bases de la psicología discursiva es el interés en la organización retórica del habla cotidiana, esa de todos los días. El discurso se toma como medio para estudiar las prácticas sociales, por tanto, se aborda la construcción retórica de los sucesos para saber cómo se establece interactivamente el sentido de la realidad y de la cognición, partiendo del hecho de que los discursos cotidianos mantienen una organización argumentativa, pues cuando se habla se intenta persuadir o convencer al otro del punto de vista que se expresa (Billig, 1987).

Bajtín (1963) señala que en la vida cotidiana aprendemos las palabras en conversaciones con los otros, los sentidos de las palabras se comunican en boca de esa gente de quienes las escuchamos, habiendo en ese momento un contexto de uso. En el aula, ese traslado de sentido contextualizado es importante, pues se lleva parte de ese bagaje cotidiano. El qué hacer y la actividad cotidiana puede ser vista como texto, como discurso puesto en acción, como formas simbólicas, formas que hay que interpretar en su contexto. En tal caso, los discursos pueden mirarse como hechos

de la vida social, como lo propone Clifford Geertz, en el análisis de la cultura hay que explorar y buscar las significaciones de la vida social, se hurgan las expresiones sociales, expresiones que se ponen de manifiesto en la arena social: la cultura, como documento activo, es pública, y “la cultura no existe en la cabeza de alguien”, “la cultura es pública porque la significación lo es” (Geertz, 1973, pp. 24, 26). Por tanto, entender y comprender lo que los alumnos manifiestan en el salón de clases es entrar en su cultura, su contexto social, donde se expresan las palabras cargadas de sentido. En ese tenor, podemos ponernos en la posición cultural de los alumnos y comprender su proceder y discursos. Conversamos con ellos e interpretamos y reconstruimos sus discursos. En esa lógica, si una psicología discursiva (o cultural) ha de explorar el sentido y conocimiento de sus participantes, esta psicología debe ser concebida como aquella que trabaja el “sistema mediante el cual la gente organiza su experiencia, conocimiento y transacciones relativos al mundo social” (Bruner, 1990, p. 49).

Ese mundo social que se hace, en cierta medida, con palabras y cultura de una larga tradición que, asimismo, mediante tradición y distintas prácticas sociales comunica su saber, que puede tener su base en la denominada cultura oral: para una cultura oral, aprender o saber significa lograr cierta identificación grupal estrecha con ese saber, identificarse con él. La escritura, por caso, separa al que sabe de lo sabido y así establece las condiciones para la denominada objetividad (Ong, 1982). En cambio, la palabra aprendida de boca de otros por mediación de la vida cotidiana (Bajtín, 1963) tiene un contexto de uso: la palabra en su ambiente oral natural forma parte de una realidad presente y existente para la gente: “la articulación hablada es dirigida por una persona real y con vida a otra persona real y con vida u otras personas reales y con vida, en un momento específico dentro de un marco real, que siempre incluye más que las meras palabras” (Ong, 1982, p. 102). En cambio, en la escritura, como ocurre con los libros de ciencia, las palabras se encuentran solas en un texto. Por eso se dice que la articulación hablada solo es

producida por los vivos, de los muertos tenemos sus textos, como esos de los griegos de hace 25 siglos: el lenguaje designa objetos y abstrae propiedades (Luria, 1984).

Escritura que en el caso del discurso científico se va edificando sobre la base de conceptos. Los libros se hacen con base en conceptos, principalmente, intentando explicar de qué tratan, por ejemplo, cuando hablan de sus orígenes, de dónde provienen: los conceptos tienen la peculiaridad de conservar sus etimologías para todo momento. La escritura es su medio: “la escritura propicia abstracciones que separan el saber del lugar donde los seres humanos luchan unos contra otros. Aparta al que sabe de lo sabido. Al mantener incrustado el conocimiento en el mundo vital humano, la oralidad lo sitúa dentro de un contexto de lucha” (Ong, 1982, pp. 49-50). Quizás es por eso que Luria (1984) afirmaba que quien domina el lenguaje duplica su mundo: el experiencial y el que designa con el lenguaje, pues opera mentalmente con objetos ausentes.

Los conceptos tienen un significado, tipo definición: la cultura de la escritura es una cultura del diccionario donde las definiciones y conceptos cuenta, y donde el desvinculo del referente de lo que se enuncia es nodal. En la cultura oral, en cambio, las palabras adquieren sentido en un ambiente real. El desvinculo de los conceptos es algo formal: “todo pensamiento conceptual es hasta cierto punto abstracto” (Ong, 1982, p. 54). La categoría “árbol” aplica a cualquier árbol, como la “rosa” de Umberto Eco arriba señalada. Donde lo abstracto está cerca de lo concreto, es cuando se trata de operacionalizar, operar o poner en práctica. Las culturas orales tienden a hacer uso de las palabras en marcos de referencia situacionales y operacionales que les mantengan cerca del mundo humano, como cuando los griegos presocráticos concibieron la justicia de una manera más operativa, operacional, antes que formal.

De eso tratan las clases, al momento de revisar temas científicos, filosóficos, complejos, abstractos, como cuando se revisan las matemáticas, los silogismos o las nociones complejas. El siguiente

extracto, de la clase de licenciatura, Psicología, grupo 3, así deja entreverlo:

Profesor LP3: La realidad vista... ¿la realidad es la misma en el ámbito de la vida cotidiana que desde el ámbito de lo psicológico?

Alumna 9: No.

PLP3: ¿Qué es lo que cambia?

Alumna 4: La forma, el contexto.

PLP3: ... Nosotros vemos el mundo no solo desde un campo visual sino desde una manera perceptual, desde una visión, y entonces usamos en ciertos contextos estas palabras de aquí para dar cuenta de esto [señala algo en el pizarrón]. Otra vez, este es el mundo, esta es la realidad escolar. La psicología individual ve todo esto a partir de aquí [señala una parte del pizarrón] y dice que esa realidad no es real. La psicología cultural ve esto en la forma interactiva y, por lo tanto, las consecuencias son otras. No es lo mismo la psicología cultural que la psicología individual o biológica. ¿Han tomado clases de psicofisiología?

Alumnos en coro: Sííí.

PLP3: ¿Usan los mismos conceptos?

Alumnos en coro: Nooo.

PLP3: ¿Darán cuenta de la misma realidad?

Alumna 4: No.

PLP3: ¿Por qué?

Alumna 4: Por los conceptos que usan, son distintos.

Este extracto da cuenta de cómo las disciplinas se van haciendo con conceptos. Las disciplinas o ciencias tienen y usan distintos lenguajes, desde los cuales conciben la realidad, o se endosan características a aquello que se denomina realidad. En tanto que la noción de construcción enfatiza que el discurso está orientado hacia la acción, esto es, que tiene consecuencias prácticas, puede afirmarse que “el discurso ‘construye’ nuestra realidad vivida” (Garay, Íñiguez y Martínez, 2005, p. 112). En efecto, “la palabra no solo reemplaza a la cosa, sino que la analiza, introduce esta cosa en un sistema de complejos enlaces y relaciones”, significado

categorial le denominan (Luria, 1984, p. 39), lo cual hace que la realidad se presente ante nosotros de determinadas formas, según se enuncie. Eso piensan los estudiantes, al menos en este extracto así lo manifiestan: distintos conceptos, distintas visiones. Las actividades prácticas, tanto las externas como las mentales, se realizan con ayuda del lenguaje. Las palabras cotidianas remiten a una realidad o un tipo de realidad, los conceptos lo hacen a otro tipo de entidad, esas son prácticas discursivas: “no existe una realidad social independiente de las prácticas de los individuos que debe ser conocida a partir de una descripción teórica, sino que el sentido común es perfectamente capaz de, simultáneamente, describir y construir la realidad a la que se refiere” (Íñiguez, Martínez y Flores 2011, p. 101).

Este otro extracto de clase de licenciatura, Comunicación, grupo 3, nos brinda una idea del manejo de las palabras y los conceptos en el aula universitaria. Los propios estudiantes así lo reconocen:

Profesor LC3: ¿Recuerdan que les comentaba que en la mayor parte de las facultades de Derecho del país, los estudiantes suelen tener un pensamiento conservador en términos políticos? ¿Sí recuerdan que les comentaba por qué este estudiante de la Facultad de Derecho suele tener un pensamiento conservador [señala el pizarrón, indicando la parte derecha de una mesa]?

Alumna 7: Pues decía que son conservadores porque intentan conservar esa parte de la ley, entonces tienen que seguir la línea.

PLC3: Este sujeto no es que sea conservador o de derecha por sí mismo, este sujeto entra a este ámbito de la cultura académica, es la cultura la que va pressionando y configurando este tipo de pensamiento... Dice un filósofo y lingüista que el individuo se convierte en un ser humano cuando es parte de un todo social. Las formas de hablar son delineadas socialmente: qué decir y cómo decir ciertas cosas, está manufacturado desde la cultura. ¿Se han percatado de que ustedes han modificado parte de su discurso, parte de su manera de hablar desde que entraron aquí a la universidad?

Alumnos en coro: Sííí.

PLC3: ¿Por qué, cómo?

Alumna 13: Siento que me he vuelto más específica, al momento de platicar con mi mamá o mis hermanas.

PLC3: ¿En qué sentido?

Alumna 13: No sé, me preguntan de algo o alguna opinión.

PLC3: Lo más que te preguntan es lo que creen que sabes, ¿cierto?

Alumna 13: Es que es como una opinión, es mi hermana que me cuenta cómo se lleva con sus amigas o cosas así, entonces yo trato de darle una opinión, pero acerca de lo que sé, o sea, un poco retractándome acerca de mi opinión y aplicando el conocimiento que he adquirido aquí.

PLC3: ¿A qué creen que se deba ese cambio?

Alumna 13: Es que vemos la realidad desde otro marco de referencia, porque aquí en la universidad se supone que hay un pensamiento universal y nos acercamos a la realidad a partir de las teorías científicas, sean estas evolutivas o sociales, pero es una realidad diferente al conocimiento de la vida cotidiana que se tiene afuera.

PLC3: Si yo les preguntara sobre esto que están comentando, si este es un contexto [señala el pizarrón y varias figuras], esta es la sociedad, esta la cultura y aquí están la televisión, la iglesia y la escuela, aquí están la familia y la vida cotidiana. Ustedes estaban aquí [señala el punto “vida cotidiana”] y aprendieron a manifestar cierto tipo de cosas. Después llegan a la universidad [señala otro punto en el pizarrón], se mueven no del todo, pero se mueven un poco del discurso, el contenido, el significado, del discurso hacia acá [vida cotidiana]. ¿Ejerce o no una influencia o una presión, desde este ámbito al que ustedes pertenecen [“universidad”], es decir, aquí comienzan a utilizar otro tipo de términos que pertenecen a otro tipo de ideología o un discurso de orden científico, desde aquí comienzan a percibir todo esto, se cambia la perspectiva, la visión? A eso Tomas S. Kuhn le llamó perspectiva: ¿se modifica esa realidad por la percepción que tienen ustedes de esa realidad?

Alumnos en coro: Nooo.

PLC3: ¿Por qué se modifica la percepción, si es que se modifica?

Alumna 10: Se modifica porque se usan palabras o conceptos distintos para referirse a esa realidad.

Alumno 16: Anteriormente solo eran palabras y ahora lo que manejamos son teorías.

Se entiende que los estudiantes cambien de perspectiva al ingresar a estudios universitarios, toda vez que se les comparte conocimiento de otro orden, uno proveniente de la ciencia que altera al conocimiento cotidiano (Moscovici, 1961). Ese conocimiento científico se manufactura, en gran medida, con términos especializados, esos que se encuentran en los libros, como “anadamiaje”, “representaciones sociales”, “complejidad”, “zona de desarrollo próximo”, “estadios de desarrollo”, “minorías activas”, “anomia”, “antropomorfo”. Son estos conceptos los que van a mediar la visión de estos estudiantes con aquello que se denomina realidad (Vygotsky, 1932; Gergen, 1996). El propio Vygotsky diferenció los conceptos cotidianos que “evocan un sistema de enlaces reales-inmediatos” y los conceptos científicos que “introduce al objeto en un sistema de determinaciones lógico-verbales” (Luria, 1984, p. 65).

Desde la perspectiva aquí suscrita, a los primeros se les denomina palabras, a los segundos, conceptos. Esto último es lo que debiera compartirse y formular otro pensamiento en los estudiantes, como lo señala la psicología discursiva: hay que tomarse “en serio la idea de que la realidad psicológica es construida a través de intercambios simbólicos y prácticas discursivas” (Íñiguez, Martínez y Flores, 2011, p. 106), siendo una de ellas –al menos eso se propone en las universidades– la de orden teórico o conceptual. Como ocurre en el siguiente extracto de la clase de licenciatura, Psicología, grupo 3:

Profesor LP3: En el psicoanálisis hay conceptos que se manejan tanto en la teoría como en la vida cotidiana: histeria, neurosis, psicosis, libido. Pero hay términos de otras teorías en psicología que no se utilizan, hay una serie de conceptos que ustedes han aprendido aquí, en la universidad, que no están allá en la vida cotidiana, ¿como cuáles?

Alumna 18: Disonancia cognoscitiva.

PLP3: Disonancia cognoscitiva, qué bonito término, decir: tengo disonancia cognoscitiva. ¿Qué más?

Alumno 16: Inteligencia fluida.

PLP3: ¿Qué más, otros términos?

Alumno 19: Intrínseco, metacognición, discurso, intrapsicológico, microproceso, zona de desarrollo próximo.

PLP3: ¿Por qué hay que explicitar disonancia cognoscitiva, discurso, intrapsicológico, microsocioal, por qué? ¿Por qué hay que decir más palabras, las que decimos aquí, que en una conversación cotidiana?

Alumna 17: Porque los de allá afuera no pertenecen a nuestro grupo, que ya utilizamos estas palabras, y allá afuera lo tenemos que explicar más porque no tienen el mismo conocimiento que nosotros, y nosotros compartimos nuestro conocimiento, porque pertenecemos al grupo de la universidad y todos los de aquí que utilizamos los mismos conceptos, los sabemos. Si vamos allá afuera y lo mencionamos, no lo saben y lo tenemos que explicar más.

PLP3: Si se percatan, aquí existen conceptos implícitos y allá afuera tenemos que explicitar cosas que no se comparten, aquí aprendemos ciertos conocimientos que a veces no se usan en la vida cotidiana. Pero en la calle, usamos las mismas palabras y sabemos pedir verdura en el mercado, ¿cierto?

Alumnas en coro: Sííí.

PLP3: Sabemos usar el lenguaje de todos los días. Uno tiene amigos aquí y amigos acá, y como dicen Karina y Citlaly: lo que hacemos es platicar a veces de esto [“Ciencia”] y lo que hacemos es trasladar el conocimiento de este lado [“Vida cotidiana”], como yo lo hago con ustedes. ¿Qué es lo mejor que pueden hacer ustedes para entender esto? Platicar sobre esto y, ¿cómo saben si saben?, pues cuando logran que el otro comprenda lo que ustedes tratan de decir desde acá [Ciencia], pero si no lo platican ¿qué ocurre?

Alumna 8: No sabemos si lo sabemos.

PLP3: Un investigador está haciendo un estudio sobre redes sociales, en las cuales manejan mucho implícito. Si la gente no sigue el hilo de la conversación, no se entiende. Entonces, tenemos que repetir lo que estamos diciendo. Si se dan cuenta, dicen algo y contestan sin retomar esto [señala en el pizarrón “conversación de whatsapp”]: “¿fuiste a la escuela ayer?”, “sí”. Y esto no se sabe si se refiere a este [mensaje] o a este [anterior mensaje], y cuando tienen una frase aquí, el otro responde, pero no han terminado la frase y la ponen acá, vienen la complicaciones y de vuelta a empezar.

Alumnas en coro: Ah, sí.

PLP3: Por eso hay que hacer explícitas muchas cosas. Ya les había comentado, tenemos conceptos: disonancia, exogrupo, unidad de análisis, díadas, sociedad, cultura, y tenemos la vida cotidiana...

Alumna 18: Ya lo había dicho antes: que los ejemplos son como la traducción del conocimiento científico a la vida cotidiana.

PLP3: Lo que han solicitado ustedes son ejemplos de esto [en el pizarrón señala el círculo que dice "Ciencia"], porque es la traducción de la academia a la vida cotidiana, y porque con esto lo abstracto cobra la forma de lo concreto, ¿les suena familiar?

Alumnos en coro: Sí, las representaciones sociales.

PLP3: Claro, las representaciones sociales, cómo hacemos familiar lo extraño. Una teoría psicosocial. Muy bien.

En este caso, la teoría de las representaciones sociales se vuelve un lugar común del saber en el aula, porque es una teoría revisada que permite aclarar la relación entre el sentido común y la ciencia (Moscovici, 1961; Moscovici y Hewstone, 1984). Es conocimiento compartido, en tanto que los estudiantes, cuando se les menciona un ejemplo, comprenden desde la parte conceptual. La construcción social del conocimiento ahí se muestra: aprender a mirar el mundo desde la perspectiva de la ciencia, de la academia, de lo que se les señala en los libros de texto. Se pasa del uso de las palabras al manejo de conceptos.

Recapitulemos un poco. Como se ha expuesto, en las primeras etapas de la humanidad y de las personas, el lenguaje está estrechamente ligado a los gestos, a los sonidos; dependen de la situación práctica, de las acciones, gestos y entonación. Se vincula inicialmente a la experiencia. Después, el lenguaje sale de los límites de la experiencia sensorial e individual y llega a formularse en términos categoriales y de generalizaciones. Se puede así llegar al pensamiento abstracto, como ese de los conceptos (Luria, 1984). Al principio, las palabras tenían un carácter simpráxico, pues el sentido de las palabras estaba ligado a la actividad concreta: la palabra se centraba en el acto: el significado de cualquier enunciado de la vida cotidiana

depende de la situación y de la orientación social frente al oyente-participante de tal situación (Voloshinov, 1929). Posteriormente se despegan de la realidad, de lo simpráxico, desligándose así la palabra de las cosas y los actos. En efecto, viene “la historia de la emancipación de la palabra de la práctica, la separación del habla como una actividad autónoma, y sus elementos –las palabras– como un sistema autónomo de códigos [...] se fueron incluyendo todos los medios indispensables para la designación del objeto y la expresión de la idea” (Luria, 1984, p. 31). Esto lleva al lenguaje escrito: “sin la escritura, el pensamiento escolarizado no pensaría ni podría pensar como lo hace, no sólo cuando está ocupado en escribir, sino incluso normalmente cuando articula sus pensamientos de manera oral”, y “más que cualquier otra invención particular, la escritura ha transformado la conciencia humana” (Ong, 1982, p. 81).

La historia del lenguaje es el paso del contexto simpráxico del entrelazamiento de la palabra con la situación práctica, a la separación del sistema del lenguaje como un sistema autónomo de códigos (Luria, 1984). Que es el caso de los textos que se revisan en las aulas universitarias, pues la escritura establece eso que se denomina un lenguaje libre de contexto o un discurso autónomo, en tanto que el discurso escrito se encuentra separado de su autor (Ong, 1982). En cierta forma, la escritura separa al objeto o mundo físico de lo dicho o escrito. Lo abstracto, así, se va configurando.

Esa es la idea del conocimiento científico, el que se enseña en las aulas universitarias: que los estudiantes accedan a este tipo de conocimiento, que manejen ciertos conceptos, que dominen un campo del saber, que lo que el maestro en un principio dominaba y poseía o manejaba, lo comparta y lo distribuya en el salón. En los extractos revisados se muestra cómo las estudiantes van dibujando sus expresiones con el dominio del conocimiento universitario, sabiendo que así los perciben más allá de los muros escolares, porque la sociedad espera que los estudiantes adquieran otro orden de saberes, para eso se les da una formación universitaria, para, entre otros aspectos, obtener un conocimiento de otro nivel que comprenda

las problemáticas que hay en la sociedad –y que en ciertas ocasiones brinde soluciones–, y ese conocimiento es de orden conceptual. Otro rasgo interesante en los fragmentos de las clases revisadas es que los estudiantes participan y contribuyen al esclarecimiento conjunto de lo que se desea expresar: cooperan entre ellos, retoman las ideas de los otros y de esta manera van configurando, juntos, lo que aprenden. Conocimiento compartido, en sentido estricto.

Zona de Desarrollo Próximo y andamiaje: saber más

La Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) que propone Vygotsky (1932), que se explora sobremedida desde ciertas visiones educativas, muchas veces desconociendo el grado de implicaciones que ella tiene (González, 2011), es la base de un conocimiento que se edifica entre desiguales, las más de las veces entre alguien que sabe y alguien que está por saber; entre alguien que domina cierto campo y alguien que entra en ese campo. La ZDP es la distancia que hay entre un nivel de desarrollo denominado real, que permite la resolución de problemas por cuenta propia, y el nivel de desarrollo potencial, que permite la resolución de problemas con la guía de un adulto o compañero más capacitado. Jerome Bruner lo pone en estos términos: si se permite al infante avanzar bajo la tutela de un adulto o de un compañero más competente, el tutor o el compañero adelantado sirven al alumno como una forma de guía, hasta que el alumno es capaz de dominar su acción mediante un control propio, una internalización. Cuando el infante alcanza ese control sobre una nueva función o sistema conceptual está capacitado para utilizarlo como herramienta: “hasta ese punto, el tutor realiza de hecho la función básica de ofrecer un ‘andamiaje’ a la tarea de aprendizaje para que éste le sea posible al niño, en palabras de Vygotsky. Para interiorizar el conocimiento exterior y convertirlo en una herramienta para el control consciente” (Edwards y Mercer, 1987, p. 37). O como lo explica Rogoff (1997, p. 120): en lugar de

abordar la posesión o adquisición por parte de una persona “de una capacidad o de una porción de conocimiento, el foco está ahora en los cambios activos que se producen en un acontecimiento o actividad abiertos en los que las personas toman parte”, a lo cual la autora le denomina “apropiación participativa”, una forma más cultural y relacional de la internalización.

Bruner acuña lo noción de andamiaje para desdoblar la ZDP de Vygotsky, explicando la conducta de un tutor que ayuda a infantes a realizar una especie de pirámide y resuelve así un problema. La idea es que un adulto apoye al infante para que aprenda a dominar una tarea, transmitiendo las habilidades que para tal fin se requieren, en un ámbito cotidiano, en el patio de la escuela o en la casa. El andamiaje en la relación profesor-alumnos consiste, en ese proceso, en que el maestro ayuda a los infantes a realizar una actividad que al principio por sí mismos no pueden realizar, posibilitando que poco a poco ellos se hagan cargo de dicho proceso y de esta forma desarrollen las capacidades para solucionar el problema. De controlar al comienzo la tarea y ser el centro de las actividades, el profesor va mostrando cómo realizarlo en conjunto. Se plantean para tal efecto seis pasos: i) el profesor llama la atención del infante sobre la situación por atender, le llaman reclutamiento; ii) se muestran soluciones al problema, presentando varias opciones para que el estudiante analice y emplee alguna; iii) se divide la tarea en pasos, de tal suerte que el alumno domine la actividad por secuencias; iv) el adulto o maestro mantiene la participación del infante en la actividad, centrando su atención en el desarrollo de la misma; v) el profesor retroalimenta al estudiante para que identifique errores y los caminos más conducentes a terminar con la tarea planteada; vi) el adulto ayuda al infante a controlar su frustración y el riesgo en el desarrollo de la tarea (Giardini, *et al.*, 2017b). Como puede advertirse, el andamiaje es una manera desglosada de la ZDP.

Para Vygotsky (1932, p. 133) la ZDP es “la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial,

determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz”. Como puede advertirse, la ZDP es el marco general en el que el andamiaje se inscribe.

Las nociones de andamiaje y ZDP tienen una importante propiedad para los fines del trabajo aquí desarrollado: representan un firme principio que sostiene que una gran parte de la adquisición de la cultura, donde se incluyen la educación formal e informal, se desarrolla en el contexto de una dirección por parte de alguna persona, madre, maestro o un compañero más capaz, se trata, en este caso, “de un proceso de descubrimiento dirigido en el que la competencia de un individuo empieza con su papel en una transacción social”, siendo puntos nodales la actividad conjunta y las concepciones compartidas por el lenguaje (Edwards y Mercer, 1987, p. 103).

El siguiente extracto de la clase de licenciatura, Psicología, grupo 2, nos proporciona elementos de cómo se pasa de un nivel de conocimientos a otro, en el entendido de los supuestos de la ZDP:

Profesor LP2: ¿Es lo mismo tener un niño travieso que un niño con TDAH? ¿Es lo mismo tener a un niño cabizbajo y que arrastra la cobija, que un hijo que tiene baja autoestima, como dice la psicología clínica?

Alumna 10: No, porque el primero no requiere atención especializada, el segundo sí. Requiere de un especialista porque está diagnosticado.

PLP2: Claro, se cambia la perspectiva, se cambia de paradigma... no conocemos más ni mejor, conocemos desde otro ángulo y a eso se le denomina perspectiva, cambiamos de paradigma... No es solo que cambie la estructura cognoscitiva de las personas, sino esa estructura cognoscitiva... ¿está hecha con qué?

Alumna 11: Lenguaje.

PLP2: Lenguaje, sí. Ese lenguaje se encuentra en la esfera cultural y ese lenguaje va a impactar la mente de los estudiantes, de tal suerte que esto se cambia de esta visión a esta y cambia la realidad.

Alumna 13: Al utilizar un lenguaje distinto, este lenguaje impacta a esa realidad, ¿no?, y entonces es otra realidad... algo así.

PLP2: Si al niño le digo que es un niño travieso, seguirá siendo un niño travieso, si ese mismo niño con los mismos ojos con los mismos pies, si a ese niño le cambio de categoría y le digo que tiene TDAH o baja autoestima, ese niño es otro...

Alumno 16: Anteriormente solo eran palabras y ahora lo que manejamos son conceptos, conceptos científicos, de los que revisamos en las lecturas.

PLP2: ¿Qué quiero decir cuando digo que lo que nos hace diferentes del resto del mundo, que usa palabras distintas, son los conceptos de que hacemos uso?

Alumno 17: Podría ser lo que nos comentabas, que nosotros al interactuar en otra realidad o en otra forma de pensar hace que cambiemos, ya utilizo otras palabras.

PLP2: ... ¿Cuándo, díganme, en qué momento están haciendo actividades para entrar en el campo de la ciencia? ¿En qué momento están en el ámbito de la ciencia?

Alumna 10: Cuando estamos en el aula.

PLP2: Cuando están en el aula, ¿qué más?

Alumna 12: Cuando estamos haciendo la tarea.

Alumno 17: Cuando interrogamos sobre el conocimiento.

PLP2: Bien, cuando interrogan sobre el conocimiento.

Alumno 16: Cuando estudiamos.

Alumnas (varias): Cuando leemos.

PLP2: Cuando leen, cuando van en el metro, cuando van leyendo van entrando en ese campo. Van leyendo y si no encuentran el sentido levantan la vista, eso es pensar, y si el sujeto de la bocina se sube los distrae y eso los saca del pensamiento, salen del habla interior al habla exterior o al monólogo o al lenguaje egocéntrico, y mueven los labios para seguir comprendiendo lo que van leyendo, los materiales de su clase. Están en el ámbito de la ciencia y si se percatan, tienen que reflexionar.

Alumna 10: También en nuestras casas tenemos que hablar en voz alta porque no nos concentramos, mi hermanita hace mucho ruido, me distrae.

Prácticamente todo el aprendizaje humano se encuentra mediado por la actividad con otras personas más capaces en ciertas actividades, lo cual queda claramente manifiesto en un salón de clases,

en la mediación que el profesor despliega. De eso trata la ZDP: “es un espacio de intersubjetividad, de negociaciones sociales sobre los significados del entorno” (Medina, 2007, p. 103).

Distintos escenarios y prácticas que realizan los estudiantes y su incorporación a la discusión en el aula dan cuenta de la ZDP. Los estudiantes van dibujando cooperativamente su propia incorporación en esa zona, la van elaborando, van dando muestra de su paso de un nivel de conocimiento (palabras) a otro (conceptos), así lo pone de manifiesto su discurso, en especial si se contrasta con lo dicho un semestre atrás o al comienzo del mismo (cuando se hace la grabación de la clase, pues la aquí revisada es una clase que se realizó a fines del mismo). La ZDP pone de manifiesto el saber aprendido de manera compartida, de un experto (en este caso, el profesor) con unos aprendices (los alumnos) (Vygotsky, 1932; Rogoff, 1990). El manejo de ciertos conceptos, como se mencionó en los ejes anteriores, expresa y hace explícito el conocimiento que se va construyendo en el aula, mediante las lecturas, las clases y los intercambios discursivos que se realizan al revisar los temas de los cursos. Los supuestos vygotskianos permiten ir observando el paso de lo intermental (la diada profesor-alumno) a lo intramental (el alumno domina cierto conocimiento). En este caso, el profesor es un mediador, un instrumento con el cual se va de un nivel al otro (González, 2011). Lo mismo opera para otros materiales, como las lecturas que se dejan para revisar en casa, son mediadores entre el alumno y el conocimiento que se va a edificar.

Igualmente se ha dicho que, retomando la idea de ZDP, Bruner hablará de andamiaje, esos armazones provisionales que permiten subir cosas o hacer actividades más arriba de lo que el sujeto realiza sin su apoyo, esto es, que un infante con ayuda de su profesor o el tutor incrementa su capacidad cognitiva, las habilidades externas (maestro) con las internas (del dominio del estudiante) se conjugan y se genera una mayor actividad. Mirados desde una perspectiva culturalista el entorno y los adultos, como herramientas culturales, constituyen un terreno fértil en el que se hace crecer la semilla

del aprendizaje y el desarrollo de los infantes. Puede concebirse el andamiaje como un apoyo mental y emocional del adulto al infante o del profesor a los estudiantes (Giardini, *et al.*, 2017a).

Comentarios a los ejes de análisis

No son todos, no son los únicos, pero en este libro se ha intentado poner en el juego del conocimiento los ejes trabajados en tanto que hacen explícito aquello que en ocasiones se encuentra como implícito o poco revisado en un salón de clases. Hacer explícito y manifiesto lo implícito y cubierto que ocurre en el aula. Los ejes referidos dan cuenta, y repasan, distintos procesos que suceden en las transacciones discursivas entre profesor y alumnos: las ideologías que están presentes al momento de abordar ciertas temáticas, mismas que de alguna manera dan cuenta de lo que ocurre en el lugar donde se vive, el tipo de conflictos de los que se habla o los que se omiten; no se trata de apaciguar la ideología sino de reconocer lo que se expresa y que se trata de comunicar e imponer a los alumnos. En los discursos de poder y control, igualmente, se trata de reconocer las formas que los profesores emplean para normar y controlar el salón; lo cierto, en este caso, es que a mayor regulación y control por parte del maestro, la iniciativa y el intercambio en pos del conocimiento va disminuyendo, porque la preocupación sería otra y no el intercambio. No se trata de dejar de lado, por caso, los turnos en la participación, sino de, quizá, no ocuparse tanto del control y ejercicio de poder, porque se dejaría de lado la intención del intercambio de lo que se sabe de las lecciones revisadas. Cuando el profesor está más preocupado por el uso de los celulares o las pláticas entre los estudiantes, el tiempo, dedicación y orden en la creación de contexto de interacciones discursivas se ve mermado.

En esa traza, la lógica de la construcción social del conocimiento implica que al momento de hablar de ciertos temas en el salón, se forje una continuidad con los temas revisados previamente,

creando un contexto de entendimiento, lo cual puede lograrse discursivamente, esto es, con el empleo del lenguaje, estableciendo mediante el discurso una atmósfera de comprensión de los contenidos por revisar. Los temas sin continuidad parecen inconexos y no formarían parte de un todo más amplio, y los saberes sin contexto ni continuidad tienden a no generar sentido. En ese tenor, hay que explicitar ciertas formas de proceder en el aula, las reglas con que se trabajará: toda actividad supone reglas de participación, como ocurre con el juego, y estas deben hacerse explícitas para que se sepa cómo jugar o cómo participar; por ejemplo, qué se considera una participación, una contribución desde el texto, agregar información y no un comentario desde el sentido común, lo cual permitirá a los estudiantes saber desde qué posición hablar y saber si contribuyen o no. En ese sentido, las adivinanzas de ambos lados, profesor y alumnos, no enriquecen el saber común.

Sucede que se lanzan preguntas en el salón, se anhela que los estudiantes participen, pero también sucede que se esperan contribuciones en el tono de los autores y materiales de lectura revisados; no obstante, en ocasiones no se brindan más elementos para que las respuestas se encaminen en el terreno de lo deseado, de ahí la propuesta de hacerlo mediante las pistas, proporcionar cierta ayuda, algunos elementos que contribuyan a elaborar la respuesta que se espera, pues en tanto que el profesor está mediando entre la pregunta y la respuesta de los estudiantes, su labor debiera encaminarse a proporcionar señales que permitan construir las respuestas requeridas. Se trata de un conocimiento compartido, no espontáneo ni por ensayo y error; pues bien, lo compartido supone colaboración de profesor y alumnos. En ocasiones el profesor puede brindar esas huellas, en ocasiones los compañeros de clases pueden contribuir y de esta forma entre varios alumnos construir una respuesta apropiada a lo que se revisa en clases. Finalmente, la clase puede trabajarse como un grupo, como algo común y no como un sistema de competencias o individualidades, como tradicionalmente se hace. Lo cual, por supuesto, supone que, entre alumnos y

entre alumnos y profesor, se negocie lo que se va esgrimiendo en el aula, que los intercambios sean eso, reciprocidades entre los actores y no un acto de imposición de quien mantiene la autoridad en ese espacio: de ahí la necesidad de acentuar la negociación de lo que se dice en clase, lo que genera una mayor comprensión, dado que los estudiantes participan de dicha negociación, y en algo contribuyen a lo dicho. En este sentido, ayuda y mucho operar con la lógica de las conversaciones y los diálogos. Si bien no se puede borrar la distancia de conocimiento entre profesor y alumnos, ni minar del todo la autoridad con que se enviste al profesor, sí se puede generar un ambiente de colaboración, participación e inclusión de las propuestas y respuestas de los estudiantes, sobre todo cuando sus puntos de vista se sostienen de lecturas realizadas y/o de contribuciones a la discusión de los temas que se abordan.

Tanto el conocimiento adquirido en clase como el saber proveniente de los libros suele no estar, en su escritura y contenido, accesible a todo el público, no desde el lenguaje que se usa todos los días. El profesor o la profesora debe, en consecuencia, desdoblarse ese conocimiento en términos más asequibles, más comprensibles, más cercanos, lo cual se logra –en cierta medida– mediante el empleo de ejemplos, de analogías, de metáforas conocidas o del dominio común. Hacer uso del conocimiento de todos los días, de la cultura cotidiana como forma de desplegar un conocimiento científico, conceptual, abstracto o académico, posibilita una comprensión de primer orden, esto es: se hace comprensible un saber de segundo orden –científico– en términos de uno de primer orden –cotidiano– (Berger y Luckmann, 1967). Las metáforas que medio mundo conoce y se emplean para comprender un discurso más alejado, se vuelve viable en el aula, lo mismo con los ejemplos o con esa frase de uso frecuente: “es como si...”; para realizar una analogía de lo visto en clase o lo que está en los libros, pero en términos de formas de saber cotidianos. En efecto, hacer uso de palabras habituales para explicar elementos conceptuales usados en el discurso académico, es una manera de hacer asequible el conocimiento, esa

es una forma de explicar en términos de la vida cotidiana el conocimiento científico. Es el conocimiento de ida. Y de lo que se trata, en el caso de las universidades, es que a los estudiantes se les forme en el discurso académico, que interioricen un lenguaje elaborado desde la ciencia y puesto en juego en la academia. Así que hay que emprender el viaje de regreso, esto es, desde el dominio del discurso cotidiano al dominio del discurso académico. Por tanto, hay que edificar el saber en el orden de los conceptos, en el dominio de la terminología académica que explique los procesos que se revisan y expliquen lo que acontece en el mundo social, en este caso. Los estudiantes no deben quedarse solo en el plano del dominio discursivo de la vida diaria, pues deben manejar y explicar los conceptos con los que se fabrica su disciplina, la ciencia que estudian, por ejemplo, la psicología, la psicología social o la psicología educativa. De eso trata, de eso habla, eso lo explica, en gran medida, la construcción social del conocimiento, la perspectiva aquí revisada.

Al final, bien se puede decir, desde la lógica vygotskyana, que se construye una Zona de Desarrollo Próximo, que se pasa de un nivel de conocimiento a otro, de un nivel de dominio a otro, de lo intermental a lo intramental: que el estudiante, junto con el profesor, han construido conocimiento. Que donde antes uno sabía, ahora saben dos o un grupo. La comunicación, el acto de cooperación, el intercambio, la interacción discursiva en el salón de clases lo posibilita.

LA RELEVANCIA DE LA CONSTRUCCIÓN SOCIAL DEL CONOCIMIENTO

Hay que pensar en dos momentos en la construcción social del conocimiento: uno externo y otro interno. El externo tiene que ver con lo que las personas saben en el ámbito de la vida cotidiana: no son solo palabras o estas palabras ya están trastocadas, “contaminadas” de discurso científico que se ha vehiculizado en algunos programas de televisión, en ciertas películas, en determinados documentales,

en algunas lecturas e incluso en canciones (Moscovici, 1961). Ese sería el momento externo. El momento interno es el del paso de las calles y la casa a la escuela o universidad, es decir, cuando las personas, estudiantes en este caso, asisten a las universidades y se pretende con ello brindarles determinado conocimiento científico, compartirlo. Este segundo momento es el de la negociación cara a cara, el del intercambio directo. El anterior (externo) es indirecto y difícilmente negociable. En el segundo (interno) se puede negociar y propiamente construir, pero sobre la base de la contaminación que ya traen los “ingenuos especializados”, como los denominan Moscovici y Hewstone (1984). En las aulas se comparte saber y se edifica de manera conjunta entre profesor y estudiantes. La formación educativa, en este caso, es vista como un acto de comunicación, como proceso en un ámbito de la comunicación.

El mejor modo de describir la educación es el de un proceso de comunicación consistente, en gran medida, en el desarrollo de contextos mentales y términos de referencia compartidos mediante los cuales los diversos discursos educativos (como los temas y las denominadas aptitudes académicas) llegan a hacerse inteligibles para quienes los utilizan. En ese sentido, el conocimiento compartido se basa en el establecimiento de las comprensiones del maestro y comprensiones conjuntas entre profesor y alumnos, representadas en un discurso común (Edwards y Mercer, 1987). En esta perspectiva, el habla cobra sentido; no obstante, habrá de reconocerse que no solo el lenguaje está en medio de esta edificación colaborada, pues se incluye otro tipo de experiencias compartidas que escapan al lenguaje, como los supuestos, percepciones, comprensiones, mundos de significados, prácticas, que en ocasiones se torna complicado expresar de forma lingüística.

No obstante, en la propuesta aquí suscrita cobra relevancia el lenguaje en sus prácticas, en sus discursos, como forma de interacción y modos de hacer cosas. Así, el rol del lenguaje en el desarrollo de la comprensión se ve caracterizado de dos maneras. En primer lugar, proporciona un medio para enseñar y aprender.

En segundo lugar, es uno de los materiales a partir de los cuales los alumnos construyen un modo de pensar y, en el caso de los jóvenes universitarios, amplía y modifica esas formas de pensamiento. Provenientes de una cultura no necesariamente académica, el medio de interacción social académico es adoptado e *interiorizado* por los estudiantes, y sus procesos de pensamiento se ven reorganizados drásticamente por ese acceso al conocimiento académico (Edwards y Mercer, 1987; Mercer y Howe, 2012).

El discurso en el aula debe ser compartido, es decir, si el profesor está en posesión de la palabra la mayor parte del tiempo, el intercambio se verá empobrecido; en cambio, si la palabra se distribuye entre los participantes de la clase, el intercambio, los discursos, se verán favorecidos. La monopolización de la palabra por parte del profesor no favorece la cooperación, aunque sí otro tipo de aprendizaje. Asimismo, ciertas actividades como obligar a los estudiantes a realizar exposiciones o ponerlos frente a una película como actividad que sustituye la labor comunicativa de la clase, no favorece el conocimiento compartido, al contrario, puede detenerlo, porque no se les suele dar guiones ni directrices ni elementos acerca de qué mirar y analizar en una obra cinematográfica. La puesta en práctica que proporcione pistas en el aula al momento de abordar un tema, por ejemplo, es una contraparte de lo señalado sobre las prácticas de exposición y las películas.

Cuando hay poco desarrollo del saber en el salón de clases, habrá que hurgar no en las denominadas estrategias del profesor ni en el rol activo o pasivo del estudiante, como proponen algunas perspectivas individualistas en el aprendizaje; se trata más bien de explorar los marcos de referencia en los cuales se desarrolla la enseñanza, identificar los procesos en los grados de comprensión de los participantes y analizar las procesos sociocognitivos que se ponen en juego, los planos discursivos, los intercambios, las relaciones e interacciones que se manifiestan y, de manera especialmente importante, los diálogos, conversaciones, discusiones y discursos que se presentan en el aula escolar.

CAPÍTULO 3

ALGUNAS CONCLUSIONES

Las corrientes dominantes en psicología han considerado poco el análisis de la cultura, e inclinándose más por lo individual y sus facultades, se han interesado poco por la forma en que la gente interioriza la cultura en que vive (Bruner, 2014). El ser humano participa en la cultura, realiza sus potencialidades mentales en la cultura, mediante ella se posibilitan, de ahí que se pueda afirmar que una psicología individual es un despropósito si se trata de explicar fenómenos que ocurren en una sociedad o en un aula, donde la cultura se pone de manifiesto. Por la participación en esa cultura y sociedad las personas entran en el mundo de los significados, participan de ellos, pues el significado es público y compartido. Desde los libros hasta los dibujos y las monedas, pasando por las banderas, los espectáculos musicales, los zapatos, el lápiz y el libro, son todos objetos que existen fuera de la cabeza individual, forman parte del mundo de la cultura, colectivamente creada por los grupos que, asimismo, organizan el mundo interno de la gente. Esa cultura no puede ser comprendida en términos de almas singulares, en términos individuales (Iliénkov, 1984). De hecho, nuestra forma de vida, adaptada culturalmente, depende de significados y conceptos compartidos, depende igualmente, de formas de discurso compartidas

que permiten negociar las diferencias de significado e interpretación cuando la gente establece relaciones (Bruner, 1990). Las personas están en el mundo y su cultura, no como autistas sino como partícipes de un proceso abierto y público, donde se interactúa, se habla y se intercambian significados de lo que se dice y hace. Tan sencillo como reconocer que una palabra es un acto de dos partes, lo mismo que una situación social va dictando qué palabra, metáfora o expresión verbal usamos en ese momento y relación (Voloshinov, 1929; Bajtín, 1963), una especie de “situaciones guía” que nos indican cómo hablar, sentir, percibir, en un contexto cotidiano, práctico y en relación con los otros (Shotter, 2009). Ciertamente, la cultura dota a las personas de guías, de estrategias para entrar en los ámbitos de la estabilidad o el cambio: exhorta, prohíbe, deniega, recompensa.

La interpretación que tenemos del mundo, si deseamos comunicarla a alguien para ser comprendida, debe tener elementos públicos que se compartan, pues de lo contrario no hay comunicación, y esta debe ser accesible a los demás, al menos en términos discursivos. Una psicología que considere sensiblemente la cultura, como se ha señalado, debe tomar en cuenta no solo lo que la gente hace, sino también lo que dicen que hacen ellos y los otros y por qué, y cómo relatan su mundo, su realidad. Lo común que tienen, lo que comparten.

La vida y la mente humanas son productos históricos, que se enriquecen en el transcurso del tiempo y de las prácticas sociales gracias a la influencia de lo vivido y recordado, individual y colectivamente (Vygotsky, 1932; Giardini, *et al.*, 2017a). Asimismo, las intencionalidades que tenemos se van delineando porque se nos va dotando de patrones inherentes a los sistemas simbólicos de la cultura en que nos encontramos, como el lenguaje y el discurso, además de formas de explicación y sus narraciones, interdependientes, en una vida compartida (Bruner, 1990). Aprendemos la cultura usando el lenguaje que vamos interiorizando en las transacciones discursivas en el medio donde nos desarrollamos, en ciertos grupos,

comunidades, en determinada circunstancia. El ser humano está hecho de relaciones sociales, de esquemas exteriores, de sociedad. Más aún, la cultura como una especie de “eslabón mediador”, es una condición para la conformación de la mente humana (Iliénkov, 1984). Lo cual sabía perfectamente Vygotsky (1931; 1932; 1934), quien dedicó una gran parte de su obra al análisis el papel de la cultura en la conformación de los denominados procesos mentales superiores: memoria, pensamiento, lenguaje, percepción social, utilizando como metáfora de esta relación la internalización de la cultura en el pensamiento, pues una cultura mediante sus instituciones estables y duraderas, va delineando a sus habitantes a través de sistemas que permiten los intercambios de información, de respeto y de afectos, instituciones que moldean a las personas y sus identidades (Bruner, 2014).

Formar parte de una cultura supone compartir con otros concepciones del mundo, por ejemplo: qué es admitido y dado y qué es algo extraordinario. La interpretación compartida sobre lo que es ordinario y aceptado, es lo que configura lo intersubjetivo, que permite conocer y comprender las mentes de los otros, siendo esta una característica meramente humana. Lo ordinario y admitido posibilita, al mismo tiempo, que lo extraordinario se explique y tolere. De hecho, hay una expresión en nuestra cultura: “Es la excepción que confirma la regla”.

De esta forma, por caso, un infante al relacionarse con sus padres o hermanos entra a la esfera de la cultura y comienza a compartir visiones e interpretaciones de cosas que antes resultaban incomprensibles, y lo mismo ocurre con quienes llegan a un país distinto. Al participar de relaciones, interacciones, de grupos, de ciertas formas comunes, de compartir una cultura, se integra a una esfera de intersubjetividad, y en tal caso, puede decirse que las personas dependen unas de otras, porque con los otros comparten: “¿cómo se convierten las creencias en hipótesis que se mantienen no por la fe que pongamos en ellas sino porque se aguantan en el mercado público de la evidencia, la interpretación y el acuerdo con el

conocimiento vigente?”, se interroga Bruner, para luego responder: “las hipótesis no pueden ser ‘subvencionadas’ sin más. Tienen que ser comprobadas abiertamente”, como cuando la gente dice: “Hoy es martes”, eso se trata de un dicho convencional no por el hecho de que sea verdadero, sino porque existe una concordancia con las convenciones que nombran los días de la semana, consiguiendo así “la intersubjetividad a través de la convención y por lo tanto se convierte en un ‘hecho’ independiente de las creencias individuales” (Bruner, 1997, p. 78). Esta es la base de la bien conocida defensa del conocimiento objetivo.

La cultura, la comunidad, el lenguaje, el intercambio posibilitan lo común, más bien, crean lo común. No se puede entender la actividad mental sin entender el contexto social y sus recursos que van configurando la mente misma, pues recordar, aprender, hablar, imaginar, crear, es posible siendo partícipe de una comunidad en un marco social. La cultura, en ese caso, denota un esquema de significaciones que se transmite históricamente, un sistema de ideas que se hereda y se expresa de forma simbólica, elementos con los cuales las personas se comunican y desarrollan sus conocimientos y actitudes sobre el entorno en que se mueven (Medina, 2007). Es mediante la interacción con la familia, primero, y después con la comunidad y con la escuela, que los infantes aprenden los significados comunes de nuestra cultura (French, 1992). De ahí que no pueda hablarse de procesos intraindividuales, porque sería tanto como negar la existencia de la cultura misma y la pertenencia a ella por parte de las personas. Las personas, en un marco social, despliegan ánimos, comportamientos, indicaciones, señalan, hablan, interactúan, y suelen hacerlo ante alguien más (Voloshinov, 1929; Bajtín, 1979).

EL LENGUAJE COMO INSTRUMENTO DE LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO

La interacción en la vida cotidiana es relevante, la gente intercambia y comparte, y un salón de clases no se sustrae a esas formas de relaciones, en especial si se piensa que el objetivo de la educación es darnos una guía en la ruta de la cultura y comprender lo complejo y las contradicciones que ella encarna: lo que se hace y realiza en una escuela cobra “sentido cuando se considera en el contexto más amplio de lo que la sociedad pretende conseguir a través de su inversión educativa en la infancia” (Bruner, 1997, p. 11).

Una psicología de corte cultural asume que la educación no es una entidad separada, una isla, sino que forma parte de algo mayor. Puesto que esta psicología se interroga sobre los recursos con que cuenta una sociedad, de los cuales dota a sus integrantes, debe hurgar sobre estos y cómo las personas en un ambiente educativo institucional, por ejemplo, la escuela, los usa para ir edificando el conocimiento. En ese sentido, explora dos niveles: el macro, esos sistemas de valores, derecho, intercambio, oportunidades; y el micro, cómo impactan estos sistemas a las personas en distintos ámbitos, por ejemplo, en la educación. De ahí que haya un interés en la intersubjetividad: cómo es que los seres humanos llegan a conocer las mentes el uno del otro, así como el hecho de que defienda sobre ciertas bases los sistemas simbólicos sobre los que se apoya la mente.

En el proceso del desarrollo, por ejemplo el de los infantes, estos se apropian de elementos de la experiencia cultural, de las costumbres y de las formas sociales en términos de comportamientos y razonamientos: “el desarrollo cultural consiste en la apropiación de métodos de comportamiento basados en el uso de señales como medio para cumplir cualquier operación psicológica particular” (Vygotsky, 1928, p. 16), de ahí que para una teoría psicocultural “la educación es una importante encarnación de la forma de vida de una cultura, no simplemente una preparación para ella” (Bruner,

1997, p. 31). Razón por la cual una visión culturalista para explicar la mente echa mano de consideraciones de la psicología y otras ciencias sociales para revelar cómo construyen y comunican en su cultura los significados las personas. Cómo es que lo común y lo compartido es lo que va creando sentidos y comunicación en el día a día. Desde esta lógica, se asume que en el campo de la educación los profesores ayudan a los estudiantes a forjar un tipo de conocimiento y tomar cierta conciencia del mundo en el que están viviendo.

Sobre el aprendizaje se ha señalado que el conocimiento no es algo que está en la cabeza de las personas, sino en sus relaciones, que también se ha denominado lo situado y distribuido, eso que leemos, que anotamos, que escribimos, que hemos aprendido a examinar y que ante las dudas consultamos. En tal sentido, las escuelas son, asimismo, comunidades de aprendizaje o de pensamiento, puesto que el infante aprende ciertas formas, caminos, métodos para hacerse legar saber, por lo cual es un participante de una geografía cultural (Giardini, *et al.*, 2017b). El conocimiento compartido bien puede incluirse en eso que Bruner denomina culturas de aprendizaje: “hay que compartir mutuamente conocimientos e ideas, ofrecerse ayuda mutua en el dominio del material, división del trabajo e intercambio de papeles, oportunidades para reflexionar sobre las actividades del grupo” (Bruner, 1997, pp. 15-16). En ese largo proceso, el profesor contribuye a su desarrollo, donde tiene un papel prioritario el lenguaje, pues la conducta humana es intencional y situada en una realidad sociohistórica, “simultáneamente reproducida y modificada por el lenguaje a través del cual somos capaces de conocerla” (Goolishian y Anderson, 1994, p. 302).

De ahí el requerimiento de abordar los procesos comunicativos en el aula desde la perspectiva del socioconstruccionismo y de la psicología discursiva (Edwards, 1992), en el entendido de que la psicología discursiva analiza las transacciones del habla cotidiana: por ejemplo, en las clases su empleo es tratado “en relación con descripciones de acontecimientos y acciones en el mundo exterior”

(Edwards, 2003, p. 141), por caso, las palabras que traen de casa, barrio o amigos al salón de clase. Lo relacional e interactivo es lo que está en el foco de atención, y la interacción entre las personas se realiza sobre todo mediante el lenguaje (Antaki y Díaz 2003), siendo la clase el foco. En consecuencia, las interacciones cotidianas cara a cara en el aula se abordan como un proceso social, como un proceso de comunicación.

Siguiendo a Charles Antaki y Félix Díaz (2003), el lenguaje es el medio principal que emplean las personas para intercambiar saber, y una forma práctica en que se despliega cotidianamente en el salón de clase es la conversación: i) qué hacen profesores y estudiantes con su habla para resultar comprensibles y expresar su paso por las aulas, y ii) aplicar este conocimiento a un fragmento de datos; trabajar en la forma en que los hablantes pronuncian palabras y las implicaciones de hacerlo así, por ejemplo, las respuestas que los estudiantes dan ante una pregunta del profesor. En tal caso, una entrevista o registro de clase puede analizarse como una forma de interacción social en la que lo dicho por profesor y alumnos “se analiza en el contexto de su producción, por lo que hace. Lo que hace puede incluir acciones como rechazar una invitación; responder a una crítica; construir la identidad del hablante...” (Edwards, 2003, p. 143), guiones que se despliegan al preguntar algo o dar una indicación.

Eso, entre otras cuestiones, es justamente lo que orientó la investigación sobre la construcción social del conocimiento en el aula: la investigación aquí fue concebida como un proceso que sugiere que construimos y reconstruimos las descripciones de las interacciones en el salón de clase, manteniéndonos vinculados activamente en el proceso de investigación (McNamme, 2013). Se trató, en este caso, a diferencia del debate que intenta convencer o doblegar al adversario, de explorar los diálogos, conversaciones, discursos, el habla que crea una arena interlocutiva.

La educación, la escuela en particular, juega un papel relevante en este intercambio, en este compartir cultura y conocimiento

(Edwards y Mercer, 1987). La escuela hay que mirarla como un foro cultural, en el que se intercambia y se dialoga: el lenguaje como medio de intercambio en el ámbito educativo no es neutral, puesto que contiene ideología (Voloshinov, 1929), delinea puntos de vista sobre el mundo al cual se refiere y en las propias mentes que describen o explican ese mundo: el lenguaje impone necesariamente una perspectiva desde la cual se ven las cosas y se genera una actitud hacia lo que miramos (Bruner, 1986).

Para concluir, es factible realizar varias puntualizaciones desde el conocimiento compartido o la construcción social del conocimiento.

Una. Los infantes y las personas –en general– manifiestan “teorías” ingenuas que tienen y saben sobre el mundo, con las cuales van negociando, acoplándose, colaborando y hablando (Moscovici y Hewstone, 1984). Asimismo, es el conocimiento lo que se comparte dentro del discurso, dentro de una comunidad textual. Lo que consideramos verdades son el producto de la evidencia, la argumentación y la construcción social (Bruner, 1997). En dichos foros educativos, las personas, mediante ese intercambio, participan en la cultura, con la instrucción que reciben en casa, con los amigos y por parte de los profesores, por citar algunas fuentes; van aprendiendo a leer otras mentes, las de sus compañeros, creando así espacios de intersubjetividad. La creación de esas zonas intersubjetivas, de esas percepciones, de esas maneras de comprensión y el propio intercambio de ideas, se van haciendo, en gran medida, con un discurso compartido. Lo explicaba Voloshinov: “yo me doy forma verbal gracias al punto de vista del otro y, últimamente, desde el punto de vista de la comunidad a la que pertenezco” (en Shotter, 2009, p. 33). Y la comunidad a la que el estudiante pertenece es un sitio escolar, por ejemplo, la universidad.

Dos. Así como el lenguaje es nodal en el intercambio en la vida cotidiana, al trasladar y traficar ideas y cultura (Eco, 2000), el aprendizaje y el conocimiento, siendo parte de la vida social, se van configurando mediante relatos, discursos e intercambios, se comparten

a través del habla, por la mediación del lenguaje (Vygotsky, 1934; Mead, 1934). En efecto, el conocimiento en el aula debe mirarse como un espacio, ese foro donde los intercambios, mediante los discursos de profesores y alumnos, posibilitan la ampliación del saber en sus participantes, en este caso, los estudiantes. Ese espacio o foro, a la manera griega, es un constante ir y venir de diálogos e intercambios: si la cultura es un foro donde se negocian perspectivas y sentidos de las cosas, donde se explica la acción, las reglas, las normas, los procedimientos, la universidad debería constituir un foro así, con esas características de interacción, de intercambio, de escucha, y menos de autoridad o doblegación. Educar es “hacer aflorar” y construir a partir de lo que los alumnos saben (Fabra y Doménech, 2001). Por tanto, hay que escuchar qué saben y explorar los intereses de los alumnos para comenzar a enseñar, lo cual se logra, de alguna forma, mediante la reflexión y el intercambio. Tal reflexión e intercambio no solo se mueven en el terreno de las aseveraciones, sino de la conformación de bases y la formulación de interrogantes. Cuando un profesor expresa: lo que hemos hecho hasta ahora es crear una base dada, con la que se construyen otras comprensiones (Edwards, 1992), está diciendo que hay que avanzar en la dirección de un conocimiento académico, en la función de la formación universitaria. Lo mismo ocurre cuando se plantea una interrogante, pues las preguntas que realizan los profesores también transmiten información, además de demandarla.

Tres. Hay autores que sostienen, desde una posición individualista o de ensayo y error, que los infantes pueden descubrir por sí solos, por observación e inducción, “algo en cuya determinación se han invertido siglos de investigación científica”, lo cual es casi imposible, de ahí que se sugiera que sería mejor que los profesores tuvieran un papel más participativo “como mediadores entre las experiencias y comprensiones de los alumnos y las de la comunidad científica”, y de esta forma ayudar a articular el significado de sus observaciones (Edwards, 1992, p. 68). Nuevamente, el lenguaje es crucial.

Cuatro. En el aula, las reglas y formas de participación deben explicitarse para saber cómo conducirse, dicha explicitación atraviesa por el lenguaje, ya sea que se haga de manera oral o escrita, en el pizarrón o en documentos proporcionados por el docente. El profesor es el responsable de estructurar el contexto del aula, así como dar continuidad a los materiales revisados y encuadrar las situaciones y saberes que se revisan en el salón, lo cual se logra mediante el uso del discurso. Cuando un profesor se ocupa de que se entienda lo que se dice en el aula, esto puede servir de base para continuar la siguiente clase, pues hay ahí un discurso de continuidad y contexto dirigidos a la comprensión común (Edwards, 1992).

Cinco. Lo mismo ocurre con esa práctica de proporcionar pistas a los estudiantes, ofrecer elementos que posibiliten la construcción de argumentos más idóneos en términos de los materiales revisados y del saber académico, como sucede en las universidades. Más aún, se debe pasar al terreno de la reflexión, esto es, la denominada metacognición: la capacidad de pensar en una mente que piensa (Giardini, *et al.*, 2017a). Lo cual se va logrando, en cierta forma, con la puesta en práctica de discursos de parte de profesores y alumnos, específicamente con eso que se denomina conceptos, los que aparecen en los libros de texto académicos, en los libros de ciencia, esa que se enseña en la licenciatura y que se supone los estudiantes deben terminar por interiorizar y por dominar. En educación, en un primer momento “comprender algo abstractamente es un inicio para después apreciar que un conocimiento aparentemente complicado a menudo puede ser reducido a través de derivaciones a formas más sencillas de conocimiento que ya se poseen” (Bruner, 1997, p. 69). Que es lo que hacen los profesores al usar ejemplos, analogías, metáforas en sus clases, para hacer asequible el conocimiento. Pero, en un segundo momento, se trata de que los estudiantes comprendan de manera abstracta, que dominen conceptos, categorías, fórmulas, generalizaciones. Esa metacognición es hacia donde deben apuntar el lenguaje y la enseñanza.

Cuando el profesor expone un tema y los estudiantes demandan que se les proporcione un ejemplo, están llevando al maestro a un terreno en el que debe reflexionar el conocimiento del tema expuesto, en una lógica de comprensión de fenómenos que los propios alumnos han vivenciado, saben de ellos o se interrogan al respecto. De ahí que este tipo de fórmulas, poner muestras reales para explicarse, ayuden a la cavilación conjunta del conocimiento académico, brindando aclaraciones sobre los casos pensados en la vida cotidiana de una escuela o barrio, lo cual se logra reflexionando entre profesor y alumnos de manera conjunta. Lo mismo ocurre cuando los estudiantes enuncian la consabida frase de “entonces es como si...”, con la que se expresa una analogía para que el conocimiento científico de la clase resulte de mayor comprensión al compararla con una situación semejante, pero del campo del dominio de los alumnos. Más aún, para dejar en claro si ha comprendido lo que se revisó de las lecciones. Quizás a eso se refería Bakhurst (2001) cuando señalaba que la mente, la cultura y el lenguaje están estrechamente relacionados.

Seis. En la enseñanza universitaria no se trata de dominar solo las palabras con que nos relacionamos cotidianamente, sino también aquellas con que hacemos conocimiento que se plasma en los libros que se consultan en las aulas universitarias. La educación escolar es parte de la formación conceptual, este pensamiento tiene su origen en el diálogo, en el intercambio, en el discurso y en los textos académicos. Disponer de textos escritos, acceder a su relectura y analizarlos facilita la adquisición de una amplia cultura, del conocimiento y procedimientos formales, como la ciencia, la literatura, la educación, además de potenciar una perspectiva analítica sobre el lenguaje y el saber, que es distinta del sentido común: “aprendemos a aislar, analizar y evaluar el valor de verdad (ciencia y filosofía) de las afirmaciones y también sus interrelaciones” (Edwards, 1992, p. 67). La forma del lenguaje también le da forma al pensamiento, de suerte que eso que denominamos inteligencia es algo más que el dominio de expresiones cultas del

lenguaje, pues siempre puede ser el dominio de un lenguaje de orden conceptual.

Ahora bien, como se ha sostenido, “la verdadera comunicación requiere significado (es decir, generalización) tanto como signos. Para transmitir la experiencia o el pensamiento de uno, es obligatorio relacionarlos con alguna clase o grupo conocido de fenómenos. Tal referencia, sin embargo, requiere ya la generalización. Por tanto, la comunicación presupone la generalización y el desarrollo del significado de las palabras; así pues, la generalización se hace posible en el curso de la comunicación: “las formas superiores, específicamente humanas, de comunicación psicológica son posibles porque el hombre refleja la realidad a través de conceptos generalizados” (Vygotsky, 1934, p. 53). Generalizar es bueno, contrariamente a lo sostenido por ciertos dichos y sentencias de sentido común, pues en sentido estricto, “todo pensamiento es una generalización” (Vygotsky, 1934, p. 201). Y eso es lo que ayuda a forjar la cultura académica, la cultura científica, el acercamiento a los manuales y los libros de texto: “se presenta aquí la educación como la construcción entre profesores y alumnos de comprensiones comunes, de experiencias y procedimientos comunes y de un vocabulario conceptual también común a ambos” (Edwards, 1992, p. 65).

Siete. El salón de clases, desde la psicología cultural, desde la psicología discursiva, desde el socioconstruccionismo, es visto como un sitio de una actividad comunicativa que privilegia el lenguaje, la práctica discursiva, la interacción discursiva, porque con ella se comparte el conocimiento. El conocimiento en el aula se negocia, se canjea, no debe imponerse; se debe enseñar que los argumentos de los estudiantes pueden producir respuestas de sus compañeros y de parte del profesor, intercambio en el mejor sentido del término, y que con esa permuta puede producirse una versión alternativa o diferente a la planteada inicialmente, la cual es producto del intercambio discursivo. Todo esto nos habla de una actividad compartida, de un contexto cooperativo, donde los participantes contribuyen desde su posición y su saber: los profesores, en teoría,

saben más que los estudiantes, y por ello podrían contribuir principalmente, pero los alumnos manejan ciertas nociones no solo de la vida cotidiana sino de aquellos términos que provienen de la ciencia, y que han escuchado en diversos medios de comunicación y que alguna idea sobre ellos manejan. En ese tenor y desde sus posturas es que estos actores, profesor y alumnos, contribuyen a la edificación conjunta del conocimiento.

Las clases pueden verse como una entidad grupal o comunidad, donde se comparte comprensión por el saber; los estudiantes lo hacen analizando –junto con el profesor– una parte de la realidad, una mirada desde el ángulo de una disciplina, de una carrera que estudian y que les permitirá reflexionar desde otro orden lo que en entornos diferentes les demandarán. Por ejemplo, en una escuela de educación básica, en un centro comunitario o de salud, o en una casa de cultura.

Las personas se vuelven inteligentes en las comunidades, por pertenecer a ciertos ámbitos grupales y sociales, porque se les dota o comparten herramientas que así lo posibilitan, como los discursos de los grupos de avanzada o de mayor perfil, por participar en ellos y compartir expresiones y prácticas sociales. El entorno de la escuela funciona en la lógica educativa si los estudiantes participan en diversas actividades y aprenden a pensar como los textos precisos lo indican, si aprenden a ver el mundo desde esa perspectiva. A esto se le denomina *interpensar*.

El conocimiento puede volverse significativo en la medida que genere sentido y comprensión, en la medida que se articule de alguna forma con lo sabido por los propios estudiantes, que los convoque desde sus lugares, desde sus posiciones y saberes previos, para así llevarlos a otro ámbito, nivel o zona de conocimiento. Esta es labor de la escuela, de la universidad, en este caso, y de los discursos que se pongan en juego en el aula, no solo los hablados sino también los escritos, como los que se encuentran en los libros de texto. La labor de los profesores es volver más comprensible lo que ahí se expone. Hay que generar significado del conocimiento académico,

recuperando las cosas relevantes y comprensiones de los estudiantes, para que les genere sentido permanecer en la universidad. No siempre los discursos han tenido sentido, en especial cuando parten de malos postulados o de una farsa.

REFERENCIAS

- Abbagnano, N. (2000). *Diccionario de filosofía*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Alvermann, D., Dillon, D. y O'Brien, D. (1990). *Discutir para comprender. El uso de la discusión en el aula*. Madrid, España: Visor.
- Antaki, C. y Díaz, F. (2003). El análisis de la conversación y el estudio de la interacción social. En L. Íñiguez (ed.), *Análisis del discurso. Manual para las ciencias sociales* (pp. 125-139). Barcelona, España: UOC.
- Austin, J. (1962). *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona, España: Paidós.
- Bachelard, G. (1932). *La intuición del instante*. México: Fondo de Cultura Económica, 2002.
- Bajtín, M. (1963). *Problemas de la poética de Dostoievski*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bajtín, M. (1979). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- Bajtín, M. (2000). *Yo también soy. (Fragmentos sobre el Otro)*. México: Taurus.
- Bakhurst, D. (1997). Actividad, conciencia y comunicación. En M. Cole, et al. (eds.), *Mente, cultura y actividad*, (pp. 120-132). México: Oxford.
- Bakhurst, D. (2001). Reed on Bruner on education. En D. Bakhurst y S. Shamker (eds.), *Jerome Bruner. Language, culture and self* (pp. 130-135). London: SAGE.
- Bartlett, F. (1932). *Recordar. Estudio de psicología social y experimental*. Madrid, España: Alianza.
- Berger, P. y Luckmann, T. (1967). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Biglia, B. y Bonet, J. (2009). La construcción de narrativas como método de investigación psico-social. Prácticas de escritura compartida. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 10 (1), 1-25.

- Billig, M. (1987). *Thinking and arguing. A rhetorical approach to social psychology*. Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press.
- Billig, M. (2017). How to be inspired by John Shotter. En *International Journal of Collaborative-Dialogic Practices, Special Issue*, 7 (1), 4-5.
- Blondel, C. (1928). *Introducción a la psicología colectiva*. Buenos Aires, Argentina: Troquel.
- Bruner, J. (1986). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona, España: Gedisa.
- Bruner, J. (1990). *Actos de significado*. Madrid, España: Alianza.
- Bruner, J. (1997). *La educación, una puerta a la cultura*. Madrid, España: Visor.
- Bruner, J. (2002). *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Bruner, J. (2014). Cultura y pensamiento: su fecunda inconmensurabilidad. En C. Moro y N. Muller (dirs.), *Semiótica, cultura y desarrollo psicológico* (pp. 33-54). Madrid, España: Machado.
- Candela, A. (1999). *Ciencia en el aula. Los alumnos entre la argumentación y el consenso*. México: Paidós.
- Craveri, B. (2001). *La cultura de la conversación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Dijk, T. van (2003). *Dominación étnica y racismo discursivo en América Latina*. Barcelona, España: Gedisa.
- Dijk, T. van (2015). Cincuenta años de estudios del discurso. En *Discurso y Sociedad*, Vol. 9 (1-2), 15-32.
- Eco, U. (2000). *Tratado de semiótica general*. Barcelona, España: Lumen.
- Edwards, D. (1992). Discurso y aprendizaje en el aula. En R. Colin (comp.), *Psicología social de la escuela primaria* (pp. 63-82). Barcelona, España: Paidós.
- Edwards, D. (2003). Psicología discursiva: el enlace de la teoría y el método mediante un ejemplo. En L. Íñiguez (ed.), *Análisis del discurso. Manual para las ciencias sociales* (pp. 141-156). Barcelona, España: UOC.
- Edwards, D. y Mercer, N. (1987). *El conocimiento compartido: el desarrollo de la comprensión en el aula*. Barcelona, España: Paidós.
- Elias, N. (1987). *La sociedad de los individuos*. Barcelona, España: Península.
- Fabra, M. L. y Doménech, M. (2001). *Hablar y escuchar. Relatos de profesor@s y estudiant@s*. Barcelona, España: Paidós.
- Feyerabend, P. (1970). *Contra el método. Esquema de una teoría anarquista del conocimiento*. Barcelona, España: Planeta.
- Fernández Christlieb, P. (1991). La posmodernidad como el fin de la seriedad y su individuo. En *Investigación Psicológica* Vol. 1 (1), 111-130.
- Fernández Christlieb, P. (1994a). *La psicología colectiva un fin de siglo más tarde*. Barcelona, España: Anthropos.

- Fernández Christlieb, P. (1994b). Psicología social, intersubjetividad y psicología colectiva. En M. Montero (coord.), *Construcción y crítica de la psicología social* (pp. 49-107). Barcelona, España: Anthropos.
- Fernández Christlieb, P. (2004). *La sociedad mental*. Barcelona, España: Anthropos.
- Fernández Christlieb, P. (2007). Los dos lenguajes de las dos psicologías de lo social. En Z. Monroy y P. Fernández Christlieb (eds.), *Lenguaje, significado y psicología* (pp. 147-157). México: UNAM.
- Fernández Christlieb, P. (2009). Lo psicosocial. En *El alma pública. Revista desdisciplinada de psicología social*, 2 (4), 41-48.
- Fernández Christlieb, P. (2016). *La función de las terrazas*. México: Los Miércoles.
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid, España: Morata.
- French, J. (1992). La interacción social en el aula. En R. Colin (comp.), *Psicología social de la escuela primaria* (pp. 43-61). Barcelona, España: Paidós.
- Froschauer, U. (2013). Evaluación cualitativa de los procesos de consulta desde la perspectiva socioconstruccionista. En K. Deissler y S. McNamme (eds.), *Filo y Sofía en diálogo. La poesía social de la conversación terapéutica* (pp. 123-134). Ohio, Estados Unidos: Taos Institute Publications.
- Garay, A., Ñíguez, L. y Martínez, L. M. (2005). La perspectiva discursiva en psicología social. *Subjetividad y procesos cognitivos*, 7, 105-130.
- Geertz, C. (1973). *La interpretación de las culturas*. Barcelona, España: Gedisa.
- Geertz, C. (1983). *Conocimiento local. Ensayos sobre la interpretación de las culturas*. Barcelona, España: Paidós.
- Gergen, K. (1991a) *El yo saturado. Dilemas de identidad en el mundo contemporáneo*. Barcelona, España: Paidós.
- Gergen, K. (1991b). Hacia una psicología posmoderna. *Investigación Psicológica*, 1 (1), 98-110.
- Gergen, K. (1994). *Realidad y relaciones. Aproximaciones a la construcción Social*. Barcelona, España: Paidós.
- Gergen, K. (1996). La construcción social: emergencia y potencial. En M. Pakman (comp.), *Construcción de la experiencia humana*. Vol. 1 (pp. 139-182). Barcelona, España: Gedisa.
- Giardini, A. et al. (2017a). *Lev Semiónovich Vygotsky. La escuela histórico-cultural*. Barcelona, España: Salvat.
- Giardini, A. et al. (2017b). *Jerome Bruner. La psicología cultural*. Barcelona: Salvat.
- Gómez, G. (1985). *Breve diccionario etimológico de la lengua española*. México: Fondo de Cultura Económica/El Colegio de México.
- González, F. (2011). *El pensamiento de Vygotsky*. México: Trillas.
- Goolishian, H. y Anderson, H. (1994). Narrativa y self. Algunos dilemas posmodernos de la psicoterapia. En D. Fried (ed.), *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad* (293-311). Barcelona, España: Paidós.

- Gordo, Á. y Linaza, J. (1996). *Psicología, discursos y poder*. Madrid, España: Visor.
- Grijelmo, Á. (2000). *La seducción de las palabras*. México: Taurus.
- Halbwachs, M. (1925). *Les cadres sociaux de la mémoire*. París, Francia: PUF.
- Huizinga, J. (1954). *Homo ludens*. Madrid, España: Alianza/Emecé.
- Ibáñez, T. (1990). *Psicología social construccionista*. México: Universidad de Guadalajara.
- Ibáñez, T. (1994). La construcción del conocimiento desde una perspectiva socio-construccionista. En *Revista de la Universidad de Guadalajara*, 21-27.
- Ibáñez, T. (2001). *Muníciones para disidentes. Realidad-verdad-política*. Barcelona, España: Gedisa.
- Ibáñez, T. (2003). El giro lingüístico. En L. Íñiguez (ed.), *Análisis del discurso. Manual para las ciencias sociales* (pp. 21-42). Barcelona, España: UOC.
- Iliénkov, E. (1984). La dialéctica de lo ideal. En *Escuela de cuadros*. Recuperado de <http://marxismocritico.com/2014/01/22/la-dialectica-de-lo-ideal-evald-ilyenkov>, el 17 de enero de 2016.
- Íñiguez, L., Martínez, A. y Flores, G. (2011). El discurso en la psicología social: desarrollo y prospectiva. En A. Ovejero y J. Ramos (coords.), *Psicología social crítica* (pp. 98-116). Madrid, España: Biblioteca Nueva/UAQ/UMSNH.
- Kuhn, T. S. (1962). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lakoff, G. y Johnson, M. (1980). *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid, España: Cátedra.
- Luria, A. (1984). *Conciencia y lenguaje*. Madrid, España: Visor.
- Lytard, J. F. (1979). *La condición posmoderna*. Barcelona, España: Planeta.
- Mardones, J. M. y Ursúa, N. (1982). *Filosofía de las ciencias humanas y sociales*. México: Fontamara.
- Marx, K. (1993). *Manuscritos: economía y filosofía*. Barcelona, España: Altaya.
- McNamee, S. (2013). La poesía social de la investigación comprometida con la relación. La investigación como conversación. En K. Deissler y S. McNamee (eds.), *Filo y Sofía en diálogo. La poesía social de la conversación terapéutica* (pp. 102-109). Ohio, Estados Unidos de América: Taos Institute Publications.
- Mead, G. H. (1934). *Espíritu, persona y sociedad*. Barcelona, España: Paidós.
- Medina, A. (2007). *Pensamiento y lenguaje. Enfoques constructivistas*. México: McGraw Hill.
- Mendoza, J. (2015). *Sobre memoria colectiva. Marcos sociales, artefactos e historia*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Mercer, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos*. Barcelona, España: Paidós.
- Mercer, N. (2000). *Palabras y mentes. Cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*. Barcelona, España: Paidós.

- Mercer, N. y Howe, C. (2012). Explaining the dialogic processes of teaching and learning: The value and potential of sociocultural theory. *Learning, culture and social interaction*, 1 (12-21).
- Moscovici, S. (1961). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires, Argentina: Huemul.
- Moscovici, S. y Hewstone, M. (1984). De la ciencia al sentido común. En Serge Moscovici (ed.), *Psicología social II. Pensamiento y vida social*, (670-710).
- O’Gorman, E. (1958). *La invención de América*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ong, W. (1982). *Oralidad y escritura: tecnologías de la palabra*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Orwell, G. (1987). 1984. México: Destino libro.
- Pearce, B. (1994). Nuevos modelos y metáforas comunicacionales: el pasaje de la teoría a la praxis, del objetivismo al construccionismo social y de la representación a la reflexividad. En D. Fried (ed.), *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad* (pp. 265-289). Barcelona, España: Paidós.
- Potter, J. (1998). *La representación de la realidad. Discurso, retórica y construcción social*. Barcelona, España: Paidós.
- Potter, J. y Wetherell (1987). *Discourse and social psychology*. Londres, Inglaterra: Sage.
- Potter, J. y Hepburn, A. (2011). Psicología discursiva: mente y realidad en la práctica. En A. Ovejero y J. Ramos (coords.), *Psicología social crítica* (pp. 117-138). Madrid, España: Biblioteca Nueva/UAQ/UMSNH.
- Rogoff, B. (1990). *Aprendices del pensamiento*. Barcelona, España: Paidós.
- Rogoff, B. (1997). Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje. En J. Wertsch, P. del Río y A. Álvarez (eds.), *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas* (pp. 111-128). Madrid, España: Infancia y aprendizaje.
- Searle, J. (2014). *Creando el mundo social. La estructura de la civilización humana*. México: Paidós.
- Sennett, R. (1974). *El declive del hombre público*. Barcelona, España: Península.
- Shotter, J. (1992). La construcción social del recuerdo y el olvido. En D. Middleton y D. Edwards (comps.), *Memoria compartida. La naturaleza social del recuerdo y del olvido* (pp. 137-155). Barcelona, España: Paidós.
- Shotter, J. (1993). *Realidades conversacionales. La construcción de la vida a través del lenguaje*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu (1ª ed., 1993).
- Shotter, J. (2001). Towards a third revolution in psychology: from inner mental representations to dialogically-structured social practices. En D. Bakhurst y S. Shamker (eds.), *Jerome Bruner. Language, culture and self* (pp. 167-183). Londres, Inglaterra: SAGE Publications.

- Shotter, J. (2009). Moments of common reference in dialogic communication: A basis for unconfused collaboration in unique contexts. =*International Journal of collaborative practices*, 1 (1), 29-38.
- Silvestri, A. y Blanck, G. (1993). *Bajtín y Vigotski: la organización semiótica de la conciencia*. Barcelona, España: Anthropos.
- Sisto, V. (2008). La investigación como una aventura de producción dialógica: la relación con el otro y los criterios de validación en la metodología cualitativa contemporánea. En *Psicoperspectivas.cl*, Vol. VII, 114-136.
- Stoetzel, J. (1962). *La psychologie sociale*. París, Francia: Flammarion.
- Tajfel, H. (1984). *Grupos humanos y categorías sociales*. Barcelona, España: Herder.
- Taylor, S. y Bogdam, R. (1984). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, España: Paidós.
- Turbayne, C. (1974). *El mito de la metáfora*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Vallejo, F. (1983). *Logoi. Una gramática del lenguaje literario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Vattimo, G. (1990). *En torno a la posmodernidad*. Barcelona, España: Anthropos.
- Voloshinov, V. (1929). *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. Madrid, España: Alianza.
- Vygotsky, L. (1928). El problema del desarrollo cultural en el niño. En E. Aguilar (1999), *Liev Vygotsky. Presentación y traducción de cuatro artículos* (pp. 15-33). México: UCAECH.
- Vygotsky, L. (1931). Desarrollo de las funciones mnemónicas y mnemotécnicas. En L. Vygotsky *Obras escogidas, t. III* (pp. 247-264). Madrid: Visor.
- Vygotsky, L. (1932). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Grijalbo.
- Vygotsky, L. (1934). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona, España: Paidós.
- Warren, H. (1998). *Diccionario de psicología*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Wertsch, J. (1993). *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*. Madrid, España: Visor.
- Wertsch, J. (1995). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona, España: Paidós.
- Wertsch, J. (2002). Memoria colectiva: cuestiones relacionadas con una perspectiva sociohistórica. En M. Cole, et al., *Mente, cultura y actividad* (pp. 183-188). México: Oxford.
- Wittgenstein, L. (1953). *Investigaciones filosóficas*. Barcelona, España: Crítica/UNAM.
- Wundt, W. (1912). *Elementos de psicología de los pueblos*. Barcelona, España: Alta Fulla.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Esteban Moctezuma Barragán *Secretario de Educación Pública*
Francisco Luciano Concheiro Bórquez *Subsecretario de Educación Superior*

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Rosa María Torres Hernández *Rectora*
María Guadalupe Olivier Téllez *Secretaria Académica*
Karla Ramírez Cruz *Secretaria Administrativa*
Rosenda Ruiz Figueroa *Directora de Biblioteca y Apoyo Académico*
Abril Boliver Jiménez *Directora de Difusión y Extensión Universitaria*
Juan Martín Martínez Becerra *Director de Planeación*
Yolanda López Contreras *Directora de Unidades UPN*
Yiseth Osorio Osorio *Directora de Servicios Jurídicos*
Silvia Adriana Tapia Covarrubias *Directora de Comunicación Social*

COORDINADORES DE ÁREA

Adalberto Rangel Ruiz de la Peña *Política Educativa, Procesos Institucionales y Gestión*
Amalia Nivón Bolán *Diversidad e Interculturalidad*
Pedro Bollás García *Aprendizaje y Enseñanza en Ciencias, Humanidades y Artes*
Leticia Suárez Gómez *Tecnologías de la Información y Modelos Alternativos*
Iván Rodolfo Escalante Herrera *Teoría Pedagógica y Formación Docente*
Rosalía Menéndez Martínez *Posgrado*
Rosa María Castillo del Carmen *Centro de Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas*

COMITÉ EDITORIAL UPN

Rosa María Torres Hernández *Presidenta*
María Guadalupe Olivier Téllez *Secretaria Ejecutiva*
Abril Boliver Jiménez *Coordinadora Técnica*

Vocales académicos

José Antonio Serrano Castañeda
Gabriela Victoria Czarny Krischautzky
Ángel Daniel López y Mota
María del Carmen Mónica García Pelayo
Juan Pablo Ortiz Dávila
Claudia Alaníz Hernández

Subdirector de Fomento Editorial *Guillermo Torales Caballero*
Formación *María Eugenia Hernández Arriola*
Diseño de portada *Jesica Coronado Zarco*
Edición *Armando Ruiz Contreras*
Corrección de estilo *Fernando Eugenio López Martínez*

Esta primera edición de *Construyendo y compartiendo el conocimiento. Una perspectiva discursiva en el aula*, estuvo a cargo de la Subdirección de Fomento Editorial, de la Dirección de Difusión y Extensión Universitaria, de la Universidad Pedagógica Nacional y se publicó en enero de 2021.