

Otra mirada: la construcción social del conocimiento

Jorge Mendoza García*

Resumen

En este trabajo se argumenta la perspectiva de la construcción social del conocimiento a través de cinco puntos: a) se describen los supuestos del socioconstruccionismo y la relevancia del lenguaje en esa propuesta; b) en ese marco, se explica cómo se entiende la mente, en particular desde la psicología cultural; c) se da cuenta, también, de nociones como herramienta, signo, enunciado y diálogo inscritas en esta perspectiva; d) se discute cómo el uso de las palabras depende del contexto para tener sentido; cómo el uso de los conceptos se hace independientemente del contexto, y cómo ambas formas deriven dos maneras de conocimiento, el cotidiano y el científico, respectivamente; e) al final, partiendo de estos elementos, se argumenta cómo se construye el conocimiento en el ámbito educativo.

Palabras clave: cultura, lenguaje, mente, construcción del conocimiento, educación

Abstract

In this article is argued the perspective of knowledge's social construction through five points: a) it is described the assumptions of socioconstruccionism and the relevance of language in that purpose; b) in that frame, it is explained how the mind is understood, particularly from cultural psychology; c) it is also denoted about notions like tool, signs, statement and dialogue enrolled in this perspective; d) it is discussed how the use of words depends on the context to make sense, and how the use of the concept is made independent of context and how both forms derive two ways of knowledge, the common one and the scientific one; e) at the end, considering these elements, it is argued how the knowledge is constructed in the educative field.

Keywords: culture, language, mind, knowledge construction, education.

* Profesor titular de tiempo completo de la Licenciatura en Psicología Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional. Doctor en Ciencias Sociales por la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco. Perteneció al Sistema Nacional de Investigadores. Sus áreas de especialidad son la construcción social del conocimiento, memoria colectiva y olvido social. Correo electrónico: jorgeuk@unam.mx

A manera de introducción

Las formas en que los estudiantes y los profesores elaboran el aprendizaje en el salón de clases ha sido motivo de largas investigaciones. Desde hace un par de décadas, y a partir del denominado giro lingüístico, el lenguaje ha sido motivo de estudio cuando de conocimiento en el aula se trata. El supuesto de esta perspectiva, conocida como conocimiento compartido o construcción social del conocimiento, es que en el lenguaje se vehiculan realidades, ideologías, mundos, pensamientos, y es con lenguaje en comunicación con lo que construimos el conocimiento en el salón de clases. En este trabajo se retoman esos supuestos y se analizan a la luz de las posibilidades de trabajo en el ámbito educativo, haciendo hincapié en que con lenguaje se construye el conocimiento en el aula.

1. Socioconstruccionismo y giro lingüístico: marcos del conocimiento compartido

En las ciencias sociales, a decir de varios autores, se manifiesta una crisis que data de las décadas de los sesenta y setenta, pues fue en esos tiempos cuando se acentuaron los cuestionamientos, incluso dentro de la filosofía positivista, sobre varios de sus postulados; tal es el caso de la noción de realidad, el criterio de verdad y el postulado de la acumulación del conocimiento (que plantea que cada vez conocemos más y mejor), entre otros señalamientos. Un texto que incidió de fuerte manera 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*, en la cual señala, entre otros puntos, que hay acuerdos científicos, que hay convenciones que rigen en ciertos momentos de la historia, y que dichos acuerdos devienen 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. Por ejemplo, sobre la noción de “verdad”, varios sociólogos y filósofos, entre ellos Paul Feyerabend (1970), han planteado que no hay una *verdad* sobre la *realidad*, pues lo que en todo caso existen son *verdades*, perspectivas, las cuales son producto del intercambio social, cotidiano o científico, según se quiera. Quizá por ello, a fines de los años sesenta del siglo XX, dos so-

ciólogos del conocimiento afirmaban que la realidad era una construcción social (Berger y Luckmann, 1967).

Habría que precisar que las fuertes críticas sobre el pensamiento positivista iniciaron, según Jean-Francois Lyotard (1979), 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 al interior 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, en la cual el lenguaje juega un papel central.

Al menos en su forma dominante, el lenguaje se ha presupuesto como un reflejo de la realidad, como un espejo, o que sólo describe al 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: 139). Eso por un lado. Por el otro, se ha pensado al lenguaje como vehiculizador del pensamiento o como su expresión, no como constitutivo de éste o de la realidad. Por eso cobra sentido la interrogante de Jacques Derrida: “¿Por qué debemos suponer que el discurso es una expresión exterior de un ente interior (pensamiento, intención, estructura o similar)?” (Gergen, 1996: 151), 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: 73): “Los hombres piensan en común por medio del lenguaje”.

Si se entiende al lenguaje como un producto o subproducto de la cultura, todo parece indicar que en el inicio estuvo la palabra, aunque suene bíblico: “Primero viene la palabra, luego la idea, después, por fin, algunas veces, la cosa. Ésta no sería para nosotros lo que es, sin la idea que tenemos de ella, ni la idea sin la palabra” (Blondel, 1928: 104). La palabra se concibe como recipiente cultural: el lenguaje es “*el espacio social* de las ideas”, es una “cosa social”, es un asunto de la colectividad. Y es que la palabra “es el territorio común compartido por el hablante y su interlocutor” (Volóshinov, 1929: 121). Ciertamente: el sentido de lo que se dice entre las personas está investido por el contexto en el 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, tampoco lo está en el que habla o escucha, más bien se crea en la relación: “En realidad, pertenece a la palabra situada entre los hablantes, es decir, se realiza solamente 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*” (Volóshinov, 1929: 142).

Con la vida diaria, 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 subtítulo *Palabras y acciones*. En el va delineando uno de los antecedentes que el socioconstruccionismo tomaría como alimento: el peso del lenguaje en su pragmática, en su uso y en su performatividad: el lenguaje mueve a acciones y posibilita eventos, hace cosas, construye realidades. En ese contexto puede entenderse la frase de Ludwig Wittgenstein (1953): “Imaginar un lenguaje significa imaginar una forma de vida”. El lenguaje, así, se traduce en una piedra angular del construccionismo social.

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 forma, se pasaba de decir algo sobre el mundo a hacer sobre el mundo: las palabras eran constitutivas de la realidad; 3) hablar de uno mismo, por otra parte, no es sólo describir lo que se supone uno es; es también una manera de forjar el autoconcepto: la forma como hablamos de nosotros mismos nos va forjando; hay ciertas formas de referimos y dar cuenta de nuestras experiencias, señalaron los críticos del lenguaje como representacionista: el yo no es independiente de como se le narra; 4) asimismo, el lenguaje actúa sobre los demás; con lenguaje se puede incidir sobre los demás; son las prácticas discursivas las que impactan y crean ciertos patrones, ciertas construcciones lingüísticas, como las sexistas, racistas o 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 influidas y construidas en cierta medida por distintas prácticas discursivas. En todo caso, desde lo que se ha denominado giro lingüístico, la naturaleza del conocimiento da un vuelco, pues, aunado al conocimiento y la realidad, se encuentra el lenguaje, también preponderado desde la denominada Segunda Revolución Cognitiva o Discursiva (Sisto, 2012).

En suma: a las posiciones esencialistas se les cuestiona que impongan 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: 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: 147); en tal caso, el hecho está menos en la naturaleza 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” (Gergen, 1996: 148). En tal sentido, la que construye el mundo fáctico no es la cognición, sino la descripción. Son más las convenciones y el lenguaje, y no la mente cognitiva, los que dicen cosas acerca del mundo.

El socioconstruccionismo, como corriente, se ancló en distintas disciplinas, como la sociología, la antropología y la propia psicología social, e incluso en la psicología (Sisto, 2012). No lo hizo de manera homogénea, pues de hecho no hay un socioconstruccionismo, sino varios, al poner el acento en distintos elementos según la versión de que se trate. Hay, por ejemplo, un socioconstruccionismo que relativiza hasta sus propios planteamientos (Ibáñez, 1992). 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 perspectivas, y pone especial énfasis en el lenguaje como material fundamental en la edificación de la realidad. Hay múltiples exponentes en este último caso: desde Kenneth Gergen (Estados Unidos) hasta John Shotter (Inglaterra), pasando por Tomás Ibáñez y Lupicinio Iniguez (España), entre otros. La escuela de Loughborough, en Inglaterra, tiene distintos exponentes trabajando esta perspectiva en diferentes ámbitos de la vida social, como el caso de la memoria, las conversaciones, las interacciones y la educación. En efecto, el socioconstruccionismo trabajado en el ámbito educativo 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 este trabajo: de delinear, en términos conceptuales, cómo ha de mirarse la interacción discursiva en la educación desde una óptica socioconstruccionista, específicamente desde la mirada psicosocial.

2. Lo mental en psicología

Desde el campo de la psicología existen, al menos, 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 buena medida, antecedente del desarrollo mental y de las posibilidades de dominio de ciertos conocimientos. Ésta ha sido una versión dominante en psicología, al menos en una buena parte del siglo XX. A la par de esta visión, en la segunda y tercera década de ese siglo, se desarrolló otra perspectiva: la cultural o sociohistórica, como se conoce la escuela que inauguró Lev S. Vygotsky, 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 producto de la actividad humana a lo largo de su historia. Dicha actividad se despliega en la esfera social, es decir, entre la gente, en diádas, en grupos, en comunidades, en sociedad, de ahí que a dicha acción se denomine intermental. Vygotsky habló de actividades que se desarrollan primero 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: 94). Al hablar de “toda función”, el autor hace referencia a lo que él denomina “procesos psicológicos superiores”. Estas funciones psicológicas superiores tienen su origen en la cultura y no en las personas, como comúnmente se cree o como asume la psicología individualista. Por otro lado, pero en la misma lógica cultural y social, se encuentra la propuesta de Mijail Bajtín (1963, 2000), Valentín Volóshinov (1929) y su escuela, que pone especial énfasis en el lenguaje y el diálogo como vehículos que permiten dar cuenta de la sociedad, la conciencia y el pensamiento. La cultura y la colectividad serán claves en su trabajo.

En la psicología dominante, individual o social, como la norteamericana, se estudian los procesos mentales o superiores como en un vacío cultural, como si se tratara de individuos aislados tipo laboratorio. Hay perspectivas que reducen la actividad al individuo y a su interacción con el entorno físico. En ese sentido, puede advertirse que los psicólogos suelen no mirar al contexto, a la situación, sea ésta 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 Frankfurt, marxistas, filósofos y sociólogos voltearían a la psicología social para explicar fenómenos políticos e históricos como el autoritarismo, dándose a la tarea de comprender eventos cruentos que requerían de una explicación compleja para lo cual no daba el paradigma marxista dominante y vigente. En la cultura, en lo social y sus relaciones y procesos encontraron parte de la respuesta a esos fenómenos y situaciones que se presentaban a mediados del siglo XX.

La visión vygotskyana de trabajo es lo que podemos denominar transdisciplinar. Ciertamente, 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. Dichos elementos posibilitaron que enunciara que la mente tiene propiedades mediadoras, sociales y culturales.

3. Dos mediadores: herramientas y signos

Al analizar el 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 su trabajo hay tres supuestos: 1) un análisis genético y/ o 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. Dirá que “para explicar las formas más complejas de la vida consciente del hombre es imprescindible salir de los límites del organismo”, y que 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” (Luria, 1984: 22). En el segundo, el origen social de la mente, siguiendo a Carlos Marx, 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” (Wertsch, 1993: 43). Planteará, así, que las funciones psicológicas superiores aparecen primero en el plano social, interpsicológico, y des-

pués en el plano personal, intrapsicológico: las relaciones sociales, relaciones entre las personas, son la base de estas funciones y sus derivaciones. A decir de James Wertsch (1993: 44), lo interpsicológico e intrapsicológico no es sino lo “intermental” e “intramental”, aludiendo al sentido interno e individualizante que en diversa literatura se le ha endosado a los primeros términos, optando por el sentido más social y cultural de los segundos.

Desde esta perspectiva, y 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, y 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 científicos sociales, 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 comunicarse. En todo caso, eso que Vygotsky denominó “internalización” es un movimiento al terreno práctico de lo cultural en una sociedad (Shotter, 2001). Tan es así que el propio autor ruso ha señalado que incluso en el plano denominado privado las personas mantienen “el funcionamiento de la interacción social”, el pensamiento es muestra de ello (Vygotsky, 1932). Por caso, pensar o recordar refieren tanto a las personas como a las díadas, a los grupos, a las colectividades, y de otra manera se le ha llamado *pensamiento retórico* (Billig, 1987), o memoria colectiva (Halbwachs, 1925), forma social de pensar y recordar.

En tal sentido, las acciones y la mente se encuentran mediadas por herramientas (herramientas técnicas) y por signos (herramientas psicológicas). En este rubro, la influencia del pensamiento de Carlos Marx y Federico 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, y Vygotsky la lleva al campo psicológico como “herramientas psicológicas” y “herramientas técnicas”; las primeras bien pueden ser los signos, las segundas, instrumentos o herramientas (como una pluma un martillo). Por su capacidad mediadora, encontró semejanzas entre ambas. Dijo que la herramienta “sirve como conductor de la influencia humana sobre el objeto de su actividad”, y “está dirigida al mundo externo; debe estimu-

lar algunos cambios en el objeto; es un medio de la actividad externa humana dirigido a subyugar la naturaleza” (Wertsch, 1985: 93-94). La herramienta conecta la actividad entre las personas y su entorno, y entre las personas mismas. Un alumno de Vygotsky, Alekséi Leóntiev, 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”, y debido a ello “la actividad de los seres humanos *asimila la experiencia de la humanidad*” (Wertsch, 1997: 184). Es decir, al usar una herramienta, como un martillo, no sólo 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 o como fuente de amenaza o apoyo para otra acción. Idea que también está en Vladimir. I. Lenin, y que retoman Vygotsky y Alexander Luria. 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, y que en ellas se pueden captar “sus enlaces y relaciones” (Luria, 1984: 11-12). Umberto Eco (1976) las denomina “unidades culturales”.

En consecuencia, los actos, las acciones, se realizan mediadas por diversos instrumentos: herramientas, signos, artefactos, etcétera. Vygotsky, con su método genético, en los estudios y experimentos que realizaba, planteaba un problema a resolver, por ejemplo: en el trabajo con infantes introducía instrumentos mediadores que ayudaran a la resolución de dicho problema, esa fue una gran aportación, en tal sentido: “El agente de la acción mediada se concibe como el individuo o los individuos que actúa en conjunción con instrumentos mediadores” (Wertsch, 1993: 50).

Ahora bien, hay que señalar tres puntos sobre la herramienta y el signo que trabaja nuestro autor. 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”; se trata de “un medio a través del cual la actividad humana externa aspira a dominar y triunfar sobre la naturaleza (Vygotsky, 1932: 91). El signo, sin embargo, “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 ontogenético 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, esto es 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 forma, “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: 92).

Aquí podemos traer a la argumentación el planteamiento de Charles Sanders Peirce, para quien un signo es “una cosa que está para alguien en el lugar de otra cosa bajo ciertos aspectos o capacidades” (Fernández Christlieb, 1994: 53). Que es algo similar a lo que Mijail Bajtín (1963) 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, el sistema numérico, y su poder mediacional en las funciones intermentales e intramentales, pues son mediadores 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 en la que estando presentes las tarjetas ayudan a cierta edad a dirigir la actividad, como recordar. Las tarjetas con colores son herramientas técnicas cuyas propiedades mediadoras sógnicamente 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 debía hacer. Tales herramientas y signos ayudan mediando 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 forma, la verbal, que es el tipo con el que suelen operar los adultos: guían una parte de su actividad por signos.

Al paso del tiempo, nuestro autor puso un mayor énfasis en el significado y la comunicación de los signos en sus trabajos. Señaló 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: 51). No obstante, hay que señalar que existe una diferencia significativa entre el signo y otras herramientas: los instrumentos de producción, en tanto son usados en tareas y tienen cuerpo físico para su uso, carecen de significado. El signo, en cambio, vehiculiza significados, esa es su tarea.

Al interiorizarse, los signos externos se traducen en instrumentos subjetivos de la relación con uno mismo: 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 de la siguiente manera. 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 la 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, como ocurre con el 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 alguna 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. Sólo después este lenguaje egocéntrico se mueve al plano del pensamiento (Vygotsky, 1932: 87-94). Aun en este nivel, el interiorizado, cuando las personas piensan para sí mismas, a manera de monólogo, reproducen diálogos del mundo externo, tienen pautas sociales interiorizadas. La cultura forjando la mente.

Desde esta perspectiva, al usar una palabra se trae a colación toda la carga cultural inscrita en ella. Piénsese en la palabra “psicología” y todo lo que representa: primero se encuentra en el mundo, en la esfera social e 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 momento, la manejamos en el terreno práctico para designar a alguien o algo: como todo signo, no sólo designa un objeto, sino que va más allá, pues transmite un contenido cultural (Eco, 1976). 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. Y ello, en buena medida, porque tenemos acceso a una gran cantidad de palabras y discursos.

Partiendo de este entramado, Wertsch (1997) 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 los 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

un congreso y qué en la casa, y comportarse de una manera en el primero 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 ejemplo, en una discusión científica no se espera que se hable con frases de sentido común, aunque ocurra con más frecuencia de lo esperado.

De esta forma, Wertsch propone los denominados *textos verbales complejos*, es decir, “descripciones y explicaciones de sucesos que evolucionaron socio-históricamente” y 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, hasta 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 y explicar. Así, hay ciertos contenidos y referencias que deben tener los libros, como la bibliografía o las notas a pie, y otros elementos distintos los reportes policiales, como los testimonios; de la misma manera, se omiten algunas cuestiones en los reportes científicos y en los noticiarios, siendo éstas reglas de juego para las distintas formas narrativas. Hay formas de decir y de presentar. En el caso de los reportes policiales y los noticiarios, pueden fincarse en rumores o imágenes; y en el de los libros y los reportes científicos, en las hipótesis o en la argumentación lógica. En medio está la palabra, pues las actividades prácticas, tanto las externas como las mentales, se realizan con ayuda del lenguaje, y también con el intercambio, el diálogo.

4. La cultura y sus procesos: enunciado y diálogo

Para Vygotsky y su escuela, la unidad y el tema de análisis fueron la díada y la acción mediada; para Mijail Bajtín (2000) y su escuela, la unidad de análisis es el enunciado, en tanto que es “la verdadera unidad de la comunicación”. Desde ahí 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” (Wertsch, 1993: 69). Un enunciado, desde la visión de Mijail Bajtín (1963), es

la unidad de la comunicación discursiva, cuyos límites son establecidos por los participantes de dicha comunicación (conversación, texto, libro), que posee cierta expresividad y contiene un punto de vista, intencionalidad e, importante, convoca a ser respondido. Lo cual se pone de manifiesto en distintos “géneros discursivos”, entre ellos el diálogo en la vida cotidiana: 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.

La voz que se expresa puede tener interlocutor físicamente presente, público, 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, etcétera. No es el mismo tipo de respuesta que se ofrece ante una pregunta esgrimida en una sobremesa que una hecha en un congreso académico. En este caso, hay interés en quién produce un enunciado o discurso y a quién se dirige; es decir, la direccionalidad. Los enunciados involucran al menos a dos voces, lo que da paso al diálogo. Para Bajtín (1963), el diálogo es una de las categorías más importantes.

Un diálogo es, sobre todo, 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 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” (Volóshinov, 1929: 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 diría: “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: 49).

En Vygotsky se traza el origen social de la actividad mental de las personas. 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: 30). En el caso de Bajtín y su escuela 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 se encuentran presentes otras narraciones, voces o conciencias a las cuales nos dirigimos o escuchamos.

Efectivamente: 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 extraverbal, y tal 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 (Bajtín, 1963).

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, pues 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: 49). Y eso que se piensa debe exteriorizarse; lo que sé, veo, siento, quiero y amo, no se 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: 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 la gente le otorga a ciertas palabras viene dado por el contexto social y cultural. Los hablantes tienen ciertas adscripciones: edad, sexo, familia, profesión, ciudad, etcétera; comparten contextos y se acompañan de determinada cultura.

Por último, en este apartado, habrá que señalar algunas cosas sobre la acción mediada, importante 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 díada, que hablan y actúan, que se relacionan verbal o extraverbalmente. Estas dos personas tratan de comprender la situación en la que actúan y hablan, y dan cuenta de sus planes para así poder coordinar sus acciones mediante un acuerdo. La interpretación, en este caso,

es clave, y lleva consigo la negociación de la situación y cómo la comprenden mutuamente. En este marco podemos incluir el contexto.

5. 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 una situación de ponchadura de llanta tiene el sentido de gato hidráulico; “la comida del gato” aludirá al cuadrúpedo, y así, sucesivamente, con el gato del juego o el sirviente llamado gato despectivamente. Lo mismo la palabra “gallo” como animal, llanta de refacción, serenata o sujeto valiente.

En las primeras etapas de la humanidad, y de las personas, el lenguaje se encuentra estrechamente ligado a los gestos, a los sonidos, y depende de la situación práctica, de las acciones, de gestos y entonación; el lenguaje, la palabra, se vincula inicialmente con la experiencia. Sólo posteriormente el lenguaje sale de los límites de la experiencia sensorial e individual y se puede formular en términos categoriales y de generalizaciones, llegándose esta forma al pensamiento abstracto (Luria, 1984: 23-24).

En un inicio prehistórico, el lenguaje era sobre todo sonidos cuyo sentido estaba ligado al contexto de acción o situación; es decir, tenía un carácter simpráxico, lo cual puede corroborarse al ver y escuchar al infante. Cabe aclarar que la ontogénesis (desarrollo del niño) no repite la filogénesis (desarrollo de la especie). Los sonidos que el infante emite al inicio son eso: sonidos que emergen de un estado orgánico, pero que 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 en un inicio el sentido está ligado al objeto, aunque designa varias cosas: una palabra puede designar un objeto, su accionar o una relación con éste. Hay más sentidos que palabras, lo cual inunda al infante, y sólo al paso del tiempo hay menos sentido y más palabras con qué designar el mundo; pero, en un inicio, para el niño el sentido de las palabras no tiene fijeza con el objeto al que refiere, es algo amorfo. Después, con prácticas sociales y discursivas, el infante entra al mundo de los sentidos y significados y logra separar las palabras de los objetos y el contexto.

Después de lo simpráxico, 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: 31), que es lo que puede llevar al lenguaje escrito (Ong, 1977). Puede aseverarse 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: 31).

Códigos también denominados conceptos, que van de la contextualización a la descontextualización; que en ocasiones no queda claro, no se entiende o no se comprende; ese sabor 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: 102). Ciertamente, en los conceptos se podría afirmar que “el lenguaje sufre un proceso de endurecimiento creciente que lo hace durar más”. Por ello es que algunas perspectivas de la filosofía investigan o averiguan “el sentido de lo que decimos” (Fernández Christlieb, 2004: 97-98), 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. 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 explicitud 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” (Yakubinskii, en Wertsch, 1985: 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. De ahí la falta de entendimiento y comprensión.

Por otro lado, el lenguaje puede usarse en el pensamiento abstracto de una manera descontextualizada. El desarrollo conceptual es una manera de descontextualización. 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 la Segunda Guerra Mundial, la Revolución mexicana o el 2 de octubre de 1968: no hay que estar en situación bélica para comprender ese asunto de la guerra, la revolución o la masacre, 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, etcétera. No obstante, hay algo que denominamos pensamiento abstracto, alejado de la concreción, y ese no requiere contexto; a eso más bien se le denomina descontextualización, una forma de categorización social y generalización.

Luria (1984: 82) denomina “referencia objetal” a la generalización de los objetos, pues los introduce en una categoría. La palabra *silla* o *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, 1981: 291). Desde este proceso de categorización, las personas perciben y agrupan la realidad, por ejemplo, por semejanzas, en categorías amplias que incluyen cosas “semejantes” 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 buena 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: 40-41). Referencia objetual, categorización o concepto, se 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”; una definición es un concepto muy largo, y un concepto es una definición muy corta (Fernández Christlieb, 2004: 99). Otros le llaman silogismo, algunos 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”. Cierto, 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: 53).

Ello, 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. Las herramientas posibilitan que eso suceda. 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, lado o dirigido hacia un fin, un problema a resolver, por ejemplo, y lo hace realizando una herramienta. El uso de herramientas es un acto de mediación, pues son instrumentos para que la acción de la gente se dirija hacia otra cosa, por caso, solucionar un inconveniente, 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, 1985: 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 Umberto Eco (1976) da cuenta de cierta descontextualización: una expresión no designa a 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. 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 cierta forma, se despliegan y desdoblan más allá del campo científico e impactan el pensamiento no formal, el pensamiento cotidiano, el pensamiento que se forma en el contexto, el conocimiento de sentido común.

6. 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 distinción a la vida; ese con el que resuelven situaciones ordinarias, tiene alejamientos y acercamientos con el conocimiento científico; en unos casos está en contraste con éste, por oposición y para distinguirse uno de otro; en otras se ve alimentado de elementos provenientes del pensamiento científico que se va traduciendo a formas conocidas del saber, haciéndose, de cierta forma, familiar y comprensible.

El sentido común está hecho de imágenes, lazos mentales, y se usa y 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 categorizadas 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: 683). Es ese un conocimiento de primera mano, y es perfectamente comprensible por sus participantes; sólo cuando se es extranjero, extraño, ajeno, cuando no se comparten discursos y creencias de la cultura que se habita, eso resulta “místico”, exótico, extravagante o incomprensible (Geertz, 1983: 99).

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. 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, 1994). Cada zona de significado o intersubjetividad tiene sus formas, reglas, procedimientos, referentes y, por supuesto, lenguaje. Piénsese en, por caso, el “paradigma”, en la ciencia; la noción de “sistema de pensamiento”, en la “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 Luckman, 1967: 43).

Estas zonas pueden llegar a tener puntos de encuentros, sea por ideas, temáticas o 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 (1984: 679) 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”. A decir de estos autores, de alguna forma y desde algunas perspectivas, “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” (Moscovici y Hewstone, 1984: 683).

La ciencia, al sistematizar, ordena, dilucida las contradicciones y realidades de la vida ordinaria, lo hace 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 el que se actúa en la vida cotidiana (Berger y Luckman, 1967).

De ahí que se proceda con reglas algo diferentes cuando la intersubjetividad es una 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, pues la ciencia elucida y ordena aquellos flujos que provienen del pensamiento ordinario. En tal sentido, la ciencia sería un sentido común sistematizado (Moscovici y Hewstone, 1984). 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 significado distintos e incluso contrapuestos.

Hay otras perspectivas que intentan establecer las relaciones entre ambas zonas de significación, sentido común y ciencia (Moscovici, 1961; Fernández Christlieb, 1991), 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: 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 inicia y dónde termina el sentido común, aunque suele hacerse por contraste, tal como se hace con lo nuevo y lo viejo, adentro y afuera, etcétera, y en relación uno con 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 a muchos rincones de la vida social, entre ellos el de la vida cotidiana, en donde el contenido se retiene y se modifican las reglas y las formas, pues la gente cotidiana, “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 veía desde hace un siglo (Moscovici y Hewstone, 1984: 684).

Cierto: la ciencia, o el conocimiento proveniente de la ciencia, en los siglos XX y XXI, se va transmitiendo por medios diversos, como el cine, la radio, la te-

levisión, los periódicos, el internet, las redes sociales, etcétera. 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, y usa esas nociones en sus transacciones cotidianas. En tal sentido, se puede indicar que la gente cotidiana tiene “ansias” y “deseo de saber”, de conocer sobre lo que se expone, y se interroga sobre el mundo que la rodea. Tales ansias y deseos los va nutriendo el conocimiento proveniente de la ciencia, que, de alguna manera, altera al conocimiento que antes portaba el habitante de la calle, pues ese saber científico se incorpora al que ya trae la gente de a diario.

Visto así, el sentido común aparece de dos formas, primero como cuerpo de conocimiento producido por la tradición y el consenso, siendo este conocimiento práctico, y al cual se le denomina conocimiento de primera mano. Después, en un segundo momento, consumiendo discursos e imágenes provenientes de la ciencia, y que sirve para enfrentar la vida cotidiana, se va conformando otro conocimiento, el llamado conocimiento de segunda mano. 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, etcétera, “es un pensamiento a través de imágenes” (Moscovici y Hewstone, 1984: 686). De esta forma, puede señalarse que el sentido común sería un subproducto de la ciencia y un producto del intercambio cotidiano.

El habitante cotidiano es “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 y políticos, obtiene cierto conocimiento ya elaborado, formulado y que se divulga. 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 como 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 se difunden, pero para su comprensión por el público amateur deben ser expresadas en un lenguaje no especializado: 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 accesi-

bles para su auditorio, recurrir a dibujos, diapositivas o películas” (Moscovici y Hewstone, 1984: 694). En ello 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 al empirismo; del significado al sentido; del concepto a la palabra. A eso se le puede ir considerando un proceso en la construcción social del conocimiento, y su elemento central es el lenguaje, sus narrativas.

7. La construcción social del conocimiento

Siguiendo con la argumentación, para varios autores de la escuela sociohistórica, las narrativas que usan las personas en situaciones concretas son relevantes. Todos los grupos tienen un acceso, si no ilimitado, sí amplio en las arenas del lenguaje, de los discursos para construir su realidad y dar cuenta de ella. Los construccionistas sociales (Gergen, 1994) saben mucho al respecto, 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, 1990: 142), como ocurría con los retóricos griegos del siglo V a. C., donde existían dos puntos de vista igualmente válidos ante una situación, como bien esgrimía Protágoras (Billig, 1987).

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. Esto lo 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 otorga 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 Jerome Bruner (1997): la educación, la práctica educativa, se despliega en un marco mayor, en la cultura y con cierta ideología de reproducción que, como ya vimos, atraviesa a los signos.

En efecto, nuestra habla o las acciones que realizamos están inscritas en escenarios sociales, socioculturales, sociohistóricos y 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 de cierta manera: sacerdotes, académicos, abogados, literatos, etcétera, que tienen una variante del lenguaje del idioma que a todos atraviesa, y hacen uso de ciertas formas y ciertas palabras, así como de determinadas narrativas, perspectivas al fin y al cabo. Más aún, Wertsch (1997: 186) 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”. Y con esas descripciones del mundo, con su lenguaje de por medio, llegan, por ejemplo, a la escuela. Y aquí inicia un tema de orden educativo.

¿Por qué a algunos estudiantes, desde primaria hasta universidad, se les complica la comprensión de los discursos en un salón de clases? Desde los años setenta del pasado siglo XX se viene trabajando sobre la respuesta a esta cuestión. Se sabe, por ejemplo, que los estudiantes provienen de distintas comunidades de lenguaje, esto es, que pertenecen a grupos disímiles, aunque vivan en la misma ciudad o demarcación. Así, aquellos que provienen de comunidades, 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 complicación 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 se hacen sobre todo con “conceptos”. Por eso, en muchos casos, el lenguaje que tenemos en casa o con los amigos tienen poco o nada que ver con el lenguaje de los libros de, por ejemplo, psicología social, donde se habla de “minorías activas”, de “yo, mi, me”, de “disonancia cognoscitiva”, de “psicología colectiva”, de “representaciones sociales”, de “zona de desarrollo próximo”, etcétera. No obstante que hay cierta “cultura científica” en los medios que divulgan nociones científicas, otras esferas sociales quedan fuera de este impacto. En el caso del saber de segunda mano, que está sincretizado con el científico, se toma como base para poder negociar el discurso especializado, pero ahí donde no hay ese sincretismo porque el lenguaje científico no ha impactado el saber cotidiano, se vuelve algo más complicada la comprensión de lo enseñado en las aulas,

por eso hay que recurrir al ejemplo, a la metáfora 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 abecé del tema que se revisa, y las complicaciones son muchas. Es un río revuelto de términos. Es frecuente encontrar alumnos que señalan que no saben qué significa “ubicuidad”, “etimología”, “epistemología”, “hermenéutica”, “signo”, “andamiaje”, “alter”, “univocidad”, etcétera. 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 la gente de la escuela de Loughborough, Inglaterra, como Derek Edwards y Neil Mercer, quienes, retomando a autores de la perspectiva vygotskyana y de la psicología social, realizan estudios sobre el lenguaje, el pensamiento y el conocimiento escolar. Parten de un supuesto que señala Vygotsky (1932: 49): “Los niños resuelven tareas prácticas con la ayuda de su habla, igual que con los ojos y con las manos”. En efecto, 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 bien puede ser vista como un proceso comunicativo, habrá que hurgar cómo se presenta esa comunicación en un ámbito de educación formal, es decir, de institución educativa; hay que explorar cómo se recibe, cómo se comparte e incluso cómo se controla, cómo se discute, cómo se comprende o cómo se mal comprende o malinterpreta 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 explorar si hay base mutua de comprensión, de conocimientos. Compartir conocimiento implica, asimismo, que quienes aprenden aprendan a ver el mundo desde nuevas perspectivas, antes no contempladas. 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: 15).

Estos autores hablan de negociación en el aula, de negociar los significados del lenguaje académico (conceptos) y el lenguaje cotidiano (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: 56).

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”, de uso cotidiano y de disímil sentido dependiendo del contexto, como ya se ha visto líneas atrás. Efectivamente, entramos al terreno del sentido y el significado, de lo cual Vygotsky (1934: 222) 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.

Desde esta visión hay que entender la direccionalidad de la negociación: hay que resaltar que tanto académicos como estudiantes recurren al ejemplo, a la metáfora y 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 trabajar el uso y manejo de términos técnicos, es decir, conceptos.

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 análisis del discurso o de la ausencia del análisis de conversación en el aula.

Dar cuenta de las conversaciones en el aula, ahora lo sabemos, es sumamente relevante, pues analizando el discurso 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. Analizar estructuras discursivas en el aula nos permite adentrarnos en, por caso, formas comunicacionales de educación y de formación. En la educación importa 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.

Ahora bien, en este rubro se vuelve necesario indicar que 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 de 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. Lo cual es un elemento que hay que considerar al momento de trabajar y de compartir el conocimiento.

Así como hay reglas, hay contexto o marco social en el que se despliega la conversación cotidiana, y de ahí 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 a considerar: i) el maestro hace las preguntas, ii) el maestro conoce las respuestas y iii) repetir la pregunta supone error en las respuestas. Además, el maestro habla más y pregunta más. Preguntar suele ser un mecanismo de control en el que el docente cuestiona para saber si se le está poniendo atención y hurgar si los alumnos están aprendiendo o saben. En sentido estricto, la mayor parte de las preguntas que realizan los profesores no buscan información, más bien “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 co-

mún” (Edwards y Mercer, 1987: 62). Si un alumno pregunta algo y el maestro no hace caso, es que no formaba parte del guión o de la agenda para la clase; el maestro controla la clase y sabe de qué se hablará y de qué no.

Por 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 dar cuenta del submundo o microcosmos o subcultura y del 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 muchos 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 el 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 (Edwards y Mercer, 1987: 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: 27).

Una nota pertinente consiste en aclarar que en la visión del conocimiento compartido no desaparecen otras formas de compartir, toda vez que asume que existen otras maneras de edificación del conocimiento, como las prácticas sociales, las percepciones, los grafos, diversas formas de interacción social (la conversación es una, entre tantas), no obstante esta perspectiva pone especial acento en las transacciones conversacionales.

Es relevante y central el lenguaje en esta perspectiva debido a que se asume que con lenguaje, al hacer preguntas, se reflexiona sobre lo que se sabe; pero la reflexión se da poco en las aulas, poco se estimula, y 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: 26). Con lenguaje se ayuda a los estudiantes a entender el mundo aun estando el propio mundo ausente, posibilita hablar de cosas del pasado y de las que no existen, como las revoluciones del siglo XIX y XX, en el primer caso, o como Dios y los fantasmas, en el segundo. Puede, asimismo, llevarnos al futuro, lo cual se denomina plan o proyecto. Con lenguaje creamos los denominados contextos sociales, cuando empleamos el “imaginemos que...” o el “como cuando...”, o cuando ejemplificamos o describimos situaciones, entre otras cuestiones. 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. Con lenguaje se comparte conocimiento, se intercambian ideas sobre el mundo, sobre las cosas. Con lenguaje se negocian significados, se intercambian y se construyen. Esta última forma es especialmente relevante, en tanto que, como se ha mencionado atrás, 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. Eso, según diversos estudios, posibilita la comprensión y el entendimiento, la construcción del conocimiento.

8. Ejes de análisis para el conocimiento compartido

Ahora bien, en el plano empírico, metodológico y de análisis, algunos de los ejes o categorías con los que se trabaja en la perspectiva de la construcción del conocimiento, y que se anclan específicamente en el salón de clases, serían:

1. *Ideologías*. La práctica educativa tiene un contexto social, cultural e ideológico en el que se desarrolla, y ello se puede mostrar en los contenidos de las conversaciones que en el salón de clase se manifiestan. La misma práctica educativa reproduce o cuestiona, según sea el momento y lugar, esa ideología contextual, los maestros expresan valores de esa ideología en que se encuentran inmersos. Una puede ser la ideología que expresa el maestro, otra la que manifiestan los alumnos.
2. *Discursos de poder*. La ideología que trae consigo el maestro, los valores, las tendencias políticas, de alguna manera inclinan los discursos a inter-

pretar de una manera, y no de otra, ciertos contenidos académicos. Por ejemplo, qué fechas reivindicar en el relato del pasado y qué omitir. Asimismo, en el caso de la comunicación en clase, los gestos y tonos aportan pistas al respecto.

3. *Discursos de control.* El rol del maestro en la distribución de las participaciones es una manera de tener control en el grupo. El tipo de preguntas que se realiza, los temas que se tocan, los temas que no se abordan. Son distintas las formas que cobra el control en un salón de clases.
4. *Contexto y continuidad.* Hay dos tipos de contextos: el lingüístico, que precede o sigue a lo que se ha dicho. En el caso de los no lingüísticos, están el tiempo, el lugar, la ocasión, las personas implicadas, los gestos y la comunidad en que se despliega la actividad conversacional y discursiva. En concreto, lo que se conoce y comprende. La continuidad está determinada por las recapitulaciones y los resúmenes en la actividad discursiva, en concreto, el desarrollo del contexto en el tiempo.
5. *Reglas básicas del habla en clase.* Los denominados principios de cooperación. La calidad, es decir, contribución a lo dicho. La cantidad, esclarecimiento en los intercambios. La relevancia, que lo dicho aporte a la conversación. El modo, que sea inteligible lo que se diga. En general, que tenga sentido el discurso que se manifiesta y que las expresiones sean compartidas. Otorgarle sentido al habla en el salón de clase. Los alumnos son centrales aquí. Asimismo, indagar tres supuestos: el maestro hace las preguntas; el maestro conoce las respuestas; la repetición implica respuestas incorrectas por parte de los alumnos.
6. *Implícitos y explícitos.* Hay supuestos en este rubro: los maestros suponen que lo básico es algo dado, que se sobreentiende, y los alumnos deben saberlo; en consecuencia, no se explicitan las reglas, sino que se dan por sabidas. La forma explícita es la que pone de manifiesto las reglas con que se trabajarán las conversaciones en clase, lo cual sucede con poca frecuencia.
7. *Ritual y principios.* Entre los procesos de comunicación que permiten ir delineando el conocimiento compartido se encuentra el ritual, esa manera de proceder que tienen los alumnos, que consiste en un tipo particular de hacer las cosas, tipo de hacer que requiere una comprensión compartida. Del otro lado está los principios, que son esos elementos que explican el funcionamiento y proceder de cómo funcionan las cosas o cómo se forja el conocimiento o sus principios. Esos elementos que permiten sacar conclusiones entendiendo. Lo práctico y lo comprensivo en este rubro de comunicación y edificación del saber.

8. *Contribuciones espontáneas.* Las participaciones no contempladas en cuanto a contenido y temas en el salón pueden ser alentadas o desaprobadas, ello depende en buena medida del poder y control que el maestro quiera tener en el aula. En tal caso, se les puede alentar o denegar cuando los alumnos intentan contribuir a lo dicho en la escuela.
9. *Palabras y conceptos.* Los discursos expresados en clase cobran forma de, al menos, dos maneras. Las palabras, material con que hacen los discursos y conversaciones cotidianas: palabras que tienen distintos sentidos según el contexto en que se usen, y que son llevados así, con disímil sentido, al salón de clases. Y los conceptos, que son aquellos con que se elaboran, en cierta medida, los discursos académicos y científicos, y que se desea que el alumno integre a su conocimiento; los conceptos tienen un significado, independientemente del contexto. Muestra de ello son “quantum”, en física; “paradigma”, en ciencia; “andamiaje”, en psicología, y “representaciones sociales”, en psicología social, entre otros. Son dos formas de expresar la realidad social y en que se edifica el conocimiento.
10. *Conocimiento mediante pistas.* El maestro realiza preguntas y proporciona pistas que el estudiante debe comprender para que dé con las respuestas. El estudiante, en este caso, está construyendo, con ayuda de señales, el conocimiento. Ahí se muestra el discurso y conocimiento compartido.
11. *Analogías, metáforas y ejemplos.* La realidad se edifica con cosas, con emociones, con símbolos, con significados, pero también con metáforas. Los distintos discursos que sobre la realidad existen están edificados, en mayor o menor medida, con metáforas o con formas discursivas que en algún momento fueron metáforas. Tanto los discursos de las ciencias como los de la vida cotidiana están atravesados por ellas. A ellas, a los ejemplos y las analogías, las comparaciones, se recurre para explicar un tipo de conocimiento sobre la base de un discurso familiar, conocido.
12. *Negociaciones de significados.* Entre las palabras y los conceptos, sentido y significado, se establece una negociación; esto es, para dar con los conceptos hay que usar palabras; de un lado los maestros, del otro los alumnos. De otra manera no se logra la comprensión. Las formas que despliegan los maestros y las interrogantes que plantean los alumnos son materiales con que ello se logra. También entre maestros se presenta tal negociación. De ahí la necesidad de trabajar con sus discursos y conversaciones.

Estas categorías-ejes, entre otras, son las que posibilitan investigar, analizar y reconstruir las formas como se comparte el conocimiento.

9. A manera de conclusión

La actividad en colaboración, las tareas conjuntas, la conversación que es interacción discursiva en conjunto, está en el centro del análisis sobre lo educativo, o debería estarlo, pues si el lenguaje, como han argumentado los socioconstruccionistas, ayuda a edificar parte del mundos social, no lo será menos en un salón de clases. En ese sentido, depositar parte del interés en la formación del conocimiento recaería en el lenguaje, en el discurso que discurre en el aula. En tal sentido, puede aseverarse que las discusiones compartidas en el aula ayudan a compartir conocimiento. Preguntar y responder es un método viable para que ese conocimiento que antes lo poseía una sola persona, el profesor, después de las interrogantes y las responsivas, sea del dominio de más de uno, de un grupo, por ejemplo, como un proceso de traspaso de saber. Y que, por ejemplo, un infante, con lo aprendido, generalice, entendiendo por generalización el alcance de la capacidad de este escolar para aplicar en distintas situaciones y problemáticas lo aprendido y enfrentar favorablemente ciertas problemáticas.

De lo que trata, al final, es de hurgar estas maneras en que el lenguaje se despliega para un mejor entendimiento en el ámbito escolar. Y que doten 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 lo expresado en la escuela no resulte aburrido, tedioso ni carente de sentido.

Se ha dicho que el habla en el aula está organizada para la transmisión controlada del conocimiento. Desde la perspectiva aquí suscrita, se intenta abordar otra mirada y explorar la construcción del conocimiento, saber cómo es que dos o más personas pueden establecer, a través del lenguaje y sus discursos, una continuidad de experiencias que sea en sí mayor que su habla o experiencia individual.

Referencias

- Abbagnano, Nicola
 (1961) *Diccionario de Filosofía, México*, DF, Fondo de Cultura Económica.
- Austin, John
 (1962) *Cómo hacer cosas con palabras*, Barcelona, Paidós.
- Bajtín, Mijaíl
 (1986) *Problemas de la poética de Dostoievski*, México, DF, Fondo de Cultura Económica.
- Bajtín, Mijaíl
 (2000) *Yo también soy. (Fragmentos sobre el otro)*. México, DF, Taurus.
- Berger, Peter y Thomas Luckmann
 (1967) *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrortu, 2001.
- Billig, Michael
 (1987) *Arguing and Thinking. A Rhetorical Approach to Social Psychology*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Blondel, Charles
 (1928) *Introducción a la psicología colectiva*, Buenos Aires, Troquel, 1966.
- Bruner, Jerome
 (1997) *La educación, puerta a la cultura*. Madrid, Visor.
- Eco, Umberto
 (1976) *Tratado de semiótica general*, Barcelona, Lumen, 2000.
- Edwards, Derek y Neil Mercer
 (1987) *El conocimiento compartido: el desarrollo de la comprensión en el aula*, Barcelona, Paidós, 2000.
- Fernández Christlieb, Pablo
 (1991) *El espíritu de la calle. Psicología política de la cultura cotidiana*, Guadalajara, Universidad de Guadalajara.
- Fernández Christlieb, Pablo
 (1994) “Psicología social, intersubjetividad y psicología colectiva”, en M. Montero (coord.), *Construcción y crítica de la psicología social*, Barcelona, Anthropos, pp. 49-107.
- Fernández Christlieb, Pablo
 (2004) *La sociedad mental*, Barcelona, Anthropos.
- Feyerabend, Paul
 (1975) *Contra el método*, Barcelona, Planeta de Agostini, 1993.
- Geertz, Clifford
 (1973) *La interpretación de las culturas*, Barcelona, Gedisa, 2000.

- Geertz, Clifford
(1983) *Conocimiento local*, Buenos Aires, Paidós, 1994.
- Gergen, Kenneth
(1994) *Realidad y relaciones. Aproximaciones a la construcción social*, Barcelona, Paidós, 1996.
- Gergen, Kenneth
(1996) “La construcción social: emergencia y potencialidad”, en *Construcciones de la experiencia humana*, Marcelo Pakman (comp.), vol. 1., pp.139-182, Barcelona, Gedisa.
- Halbwachs, Maurice
(1925) *Les Cadres Sociaux de la Mémoire*. París, PUF, 1954.
- Ibáñez, Tomás
(1992) “La psicología social y la retórica de la verdad”, en *La revista de cultura psicológica*, 2 (1), México, DF, UNAM, pp. 50-59.
- Ibáñez, Tomás
(2003) “El giro lingüístico”, en *Análisis del discurso. Manual para las ciencias sociales*, Lupicinio Iñiguez (ed.), pp. 21-42, Barcelona, UOC.
- Kuhn, Thomas
(1962) *La estructura de las revoluciones científicas*, México, DF, Fondo de Cultura Económica, 1986.
- Lyotard, Jean F.
(1979) *La condición posmoderna*, Barcelona, Planeta-Agostini, 1993
- Luria, Alexander
(1984) *Conciencia y lenguaje*, Madrid, Visor.
- Marx, Carlos
(1932) *Manuscritos: economía y filosofía*, Barcelona, Altaya, 1992.
- Mead, George H.
(1934) *Espíritu, persona y sociedad*, Barcelona, Paidós, 1999.
- Mercer, Neil
(2000) *Palabras y mentes. Cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*, Barcelona, Paidós.
- Moscovici, Serge
(1961) *El psicoanálisis, su imagen y su público*, Buenos Aires, Huemul, 1979.
- Moscovici, Serge y Miles Hewstone
(1984) “De la ciencia al sentido común”, en *Psicología social II. Pensamiento y vida social*, Serge Moscovici (ed.), pp. 670-710, Barcelona, Paidós, 1999.

- Ong, Walter
 (1977) *Oralidad y escritura*. México, DF: Fondo de Cultura Económica, 1997.
- Shotter, John
 (1990) “La construcción social del recuerdo y el olvido”, en *Memoria compartida. La naturaleza social del recuerdo y del olvido*, David Middleton, David y Derek Edwards (comps.), pp. 137-155, Barcelona, Paidós.
- Shotter, John
 (1993) *Realidades conversacionales: la construcción de la vida a través del lenguaje*, Buenos Aires, Amorrortu, 2001.
- Silvestri, Adriana y Guillermo Blanck
 (1993) *Bajtín y Vigotski: la organización semiótica de la conciencia*, Barcelona, Anthropos.
- Sisto, Vicente
 (2012) “Análisis del discurso y psicología: a veinte años de la revolución discursiva”, en *Revista de psicología*, vol. 21, núm. 1, pp. 185-208.
- Tajfel, Henri
 (1981) *Grupos humanos y categorías sociales*, Barcelona, Herder, 1984.
- Volóshinov, Valentín
 (1929) *El marxismo y la filosofía del lenguaje*, Madrid, Alianza, 1992.
- Vygotsky, Lev
 (1931) “Desarrollo de las funciones mnemónicas y mnemotécnicas”, en *Obras Escogidas, t. III*, L. Vygotsky, pp. 247-264, Madrid, Visor, 1996.
- Vygotsky, Lev
 (1932) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, México, DF, Grijalbo, 1979.
- Vygotsky, Lev
 (1934) *Pensamiento y lenguaje*, Barcelona, Paidós, 1995.
- Wertsch, James
 (1988) *Vygotsky y la formación social de la mente*, Barcelona, Paidós, 1995.
- Wertsch, James
 (1991) *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*, Madrid, Visor, 1993.
- Wertsch, James
 (1997) “Memoria colectiva: cuestiones relacionadas con una perspectiva sociohistórica”, en *Mente, cultura y actividad*, M. Cole et al., pp. 183-188, México, DF, Oxford.
- Wittgenstein, Ludwig
 (1953) *Investigaciones filosóficas*, Barcelona, Crítica/UNAM, 1988.

Wund, Wilhelm

(1912) *Elementos de psicología de los pueblos*, Barcelona, Alta Fulla.

Artículo recibido el 26 de enero de 2015
y aceptado el 3 de junio de 2015.