
VYGOTSKY Y BAJTIN: CONSTRUCCIÓN SOCIAL DEL CONOCIMIENTO

Jorge Mendoza García

INTRODUCCIÓN

En este trabajo se plantean cinco cosas: *i*) la perspectiva sociocultural en psicología de Lev S. Vygotsky, en especial la parte referida a la noción de herramienta y la mediación semiótica; *ii*) la perspectiva de Mijail Bajtín, en especial la referida al enunciado, al diálogo y su entramado cultural; *iii*) cómo estos postulados de Vygotsky y Bajtín constituyen la mente y los denominados procesos psicológicos superiores; *iv*) cómo en el ámbito de la educación las nociones de contexto y descontextualización juegan un papel relevante, y *v*) cómo en el ámbito de la educación la construcción social del conocimiento puede retomar los cuatro postulados anteriores, y la posibilidad de depositar el acento en el lenguaje, el diálogo y el discurso para dar cuenta de la manera como se va edificando el conocimiento. De eso trata el capítulo que a continuación se desarrolla.

EL ABORDAJE DE LO PSICOLÓGICO

En psicología al menos existen dos grandes vertientes sobre cómo concebir los procesos psicológicos o la mente. Por un lado, se encuentra la perspectiva que sostiene que la vida mental cobra su forma del desarrollo de las personas en un determinado contexto o medio pero poniendo el acento en el individuo: el desarrollo biológico y personal es en 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 Lev S. Vygotsky inauguró, que plantea que los procesos psicológicos superiores, como la percepción, el razonamiento lógico, el pensamiento y la memoria, se encuentran mediados por herramientas, instrumentos que son de creación social y como productos de la actividad humana a lo largo de su historia (Vygotsky, 1979, p. 1934). Dicha actividad se despliega en la esfera social, es decir entre la gente, en diadas, en grupos, en comunidades, de ahí que se la denomine intermental (Wertsch, 1993, p. 1997). 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, 1979, p. 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. Por otro lado, se encuentra la propuesta de Mijail Bajtín y su escuela, que pone especial énfasis en el lenguaje y el diálogo como vehículos que permiten dar cuenta del pensamiento, de la conciencia y de la sociedad. La cultura y la colectividad serán claves en su trabajo.

En la psicología tradicional, 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, voltearan a la psicología social para explicar fenómenos políticos e históricos como el autoritarismo: se dieron a la tarea de comprender eventos cruentos que requerían de una explicación vasta para lo cual no daba el paradigma marxista vigente. En la cultura, en lo social y sus relaciones y procesos encontraron parte de la respuesta.

En todo caso debe haber una explicación sobre la mente en un marco sociocultural, lo cual quiere decir dos cosas: *i*) que se piensa de una manera, con contenidos y esquemas distintos si se trata de un país occidental que si se trata de uno no occidental, y *ii*) que en el tiempo, por ejemplo en el medioevo, el pensamiento, contenido y realidad social es distinto del pensamiento del siglo XX. Es lo sociocultural de la mente. Vista así la idea de la mente, hay psicología sociocultural en el Wilhelm Wundt de la psicología de los pueblos y en el Vygotsky (1995) del pensamiento y lenguaje. De ahí que se entienda la nomenclaturación que, partiendo de la psicología cultural, se hace en otras disciplinas. En *La interpretación de las culturas* Clifford Geertz (2000) habla de la mente como algo más allá de la piel, en dos sentidos: *i*) la mente puede ser grupal, la psicología social ha dado cuenta de ello, e incluso en tiempos y sociedades amplias; *ii*) lo mental va constituyéndose y se define por instrumentos mediadores, como el lenguaje, para realizar alguna actividad. Ahí hay cultura.

Se traen a colación aquí los trabajos de Wundt y de Geertz por la sencilla razón de que la mirada de la psicología debe depositar-

se más allá de sus fronteras disciplinarias que dicta el positivismo, toda vez que el diálogo con otras disciplinas, como antaño ocurría, posibilita la amplitud y riqueza de miras. Y es precisamente este tipo de mirada en la que se inscribieron Vygotsky y su grupo. La vía vygotskyana de trabajo es lo que podemos denominar transdisciplinar o, mejor aún, desdisciplinada. Ciertamente, parece que a determinadas psicologías y a determinados 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, contribuyeron también. Elementos que posibilitaron que enunciara que la mente tiene propiedades sociales y mediadoras.

LA CULTURA: HERRAMIENTA Y SIGNOS

Para dar cuenta del origen social de la mente, la cultura y el lenguaje jugaron un papel nodal en el análisis de Vygotsky. Lo mismo que la interacción comunicativa y el contexto. En el trabajo de Vygotsky hay tres supuestos: *i*) un análisis genético y/o evolutivo; *ii*) las funciones mentales de las personas son en primera instancia sociales, y *iii*) 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. En el segundo, el origen social de la mente, siguiendo a Carlos Marx, Vygotsky sostiene que “la naturaleza psíquica de los seres humanos representa el conjunto de las relaciones sociales interiorizadas que se han convertido en funciones para el individuo, y forman la estructura del individuo” (en Wertsch, 1993, p. 43). Planteará, así, que las funciones psicológicas superiores aparecen primero en el plano social, interpsicológico, y

después en el plano personal, intrapsicológico: las relaciones sociales, relaciones entre las personas son la base de estas funciones y sus derivaciones. A decir de Wertsch (1993, p. 44) lo intersicológico 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.

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 una 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 comunicación. En todo caso, eso que Vygotsky denominó “internalización” es un movimiento al terreno práctico de lo cultural en una sociedad (Shotter, 2001). 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, 1979). Pensar o recordar refieren tanto a las personas como a las diadas, a los grupos, a las colectividades, y de otra manera se le ha llamado pensamiento retórico (Billig, 1987) o memoria colectiva (Halbwachs, 1968), forma social de pensar y recordar.

En cuanto a la mediación, las acciones y la mente se encuentran mediadas por herramientas (herramientas técnicas) y por signos (herramientas psicológicas). En este rubro la influencia del pensa-

miento de Carlos Marx y Federico Engels es evidente, por ejemplo el del papel del trabajo y el lenguaje en la vida social y mental. De Engels proviene la idea de “mediación instrumental” en la esfera del trabajo; Vygotsky la lleva al campo psicológico como “herramientas psicológicas” y “herramientas técnicas”; las primeras bien pueden ser los signos, las segundas instrumentos o herramientas (como una hoz o un martillo). Encontró semejanzas, por su capacidad mediadora, entre ambas. De la herramienta dijo: “sirve como conductor de la influencia humana sobre el objeto de su actividad. Está dirigida al mundo externo; debe estimular algunos cambios en el objeto; es un medio de la actividad externa humana dirigido a subyugar la naturaleza” (en Wertsch, 1995, pp. 93-94). En efecto, la herramienta conecta la actividad entre las personas y su entorno y entre las personas mismas. Un alumno de Vygotsky, Leontiev, dirá: “la herramienta media la acción y por consiguiente conecta a los humanos no sólo con el mundo de los objetos sino también con otras personas; a causa de ello, la actividad de los seres humanos *asimila la experiencia de la humanidad*” (en Wertsch, 2002, p. 184). Es decir, al usar una herramienta, como un martillo, no 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.

En consecuencia, los actos, las acciones, se realizan mediados por diversos instrumentos: herramientas, signos, artefactos, etcétera. Vygotsky, en su método genético, planteaba un problema a resolver, por ejemplo con infantes, e 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, p. 50). No obstante es el propio James Wertsch quien cuestiona el hecho de que Vygotsky y su escuela hayan enunciado los instrumentos o herramientas en términos históricos y no hayan desarrollado una argumentación y un trabajo sólido al respecto.

Un instrumento mediador que ha impactado a la cultura de manera especialmente fuerte es la escritura, la cual ha sido de especial relevancia en la edificación del conocimiento y la memoria de las sociedades. Tomemos como ejemplo el caso de la memoria y la escritura como mediadora: “las incisiones primarias que nuestros antepasados hacían en un árbol, los nudos que se hacían para recordar, vienen a ser los antecesores de nuestra escritura actual” (Vygotsky, 1996, p. 259). Tenían la misma función: convocar al recuerdo. La escritura va constituyendo y ampliando la memoria de un grupo, de una comunidad, de una sociedad, y se hace en distintos sitios y materiales: plazas, avenidas, calles, montañas; papiro, piedra, mármol, archivos de piedra éstos; en todo caso, los grupos *fijan* su cultura y condiciones de reproducción social en los materiales de que hacen uso, en las piedras, en los lugares, en el suelo (Lampolski, 2009; Moorhouse, 2004; Halbwachs, 1968; Le Goff, 1991). La escritura, también herramienta, con imprenta de por medio, siglos después posibilitará el mantenimiento de sucesos pasados, significados, cultura, conocimiento, en libros. Los libros, en cierta medida, han sido como una especie de recipiente donde se guarda lo que no se quiere olvidar, lo que se desea comunicar y lo que se anhela recordar. Contribuyen al ensanche del conocimiento, pasado y presente. Y tal forma de conocimiento y memoria colectiva se posibilita, en cierta medida, mediante esta herramienta contenida de signos denominada escritura. Vygotsky la propuso como forma mediadora en sus trabajos de corte semiótico.

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

[...] la función de la herramienta no es otra que la de servir de conductor de la influencia humana en el objeto de la actividad; se halla *externamente* orientada y debe acarrear cambios en los objetos. Es un medio a través del cual la actividad humana externa aspira a dominar y triunfar sobre la naturaleza (Vygotsky, 1979, p. 91).

En cambio el signo “no cambia absolutamente nada en el objeto de una operación psicológica. Así 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, 1979, p. 92).

La mediación o actividad mediada, ya fuera con signos o herramientas, es una de las grandes contribuciones de Vygotsky para la comprensión de la vida mental en la cultura: “la creación y utilización de signos como método auxiliar para resolver un problema psicológico determinado (recordar, comparar algo, relatar cosas, elegir, etcétera) es un proceso análogo a la creación y utilización de instrumentos en lo que al aspecto psicológico se refiere”; por lo demás, “el signo actúa como un instrumento lo hace en el trabajo” (Vygotsky, 1979, p. 88). Las herramientas psicológicas son sociales, culturales, no individuales, provienen, en muchos de los casos, de un desarrollo cultural. Las personas acceden a esas herramientas debido a que se encuentran en un medio sociocultural que lo permite, se apropian de ellas: herramientas psicológicas más semióticamente orientadas, como el lenguaje, esquemas, técnicas mnemónicas, arte, entre otras (Wertsch, 1995).

En esta caso, a nuestra ayuda puede venir 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” (en Fernández Christlieb, 1994, p. 53). Que es algo similar a lo que Mijail Bajtín

(2005) señala: un signo es algo que representa otro objeto o suceso distinto para alguien, por ejemplo hablantes. Vygotsky habla de los sistemas de signos, como el lenguaje, los diagramas o la aritmética, también pudiera ser el sistema numérico, y su poder mediacional en las funciones intermentales e intramentales: son mediadores de la acción humana. Un caso, los niños que emplean tarjetas con colores para relacionarlos con objetos, y en la que estando presentes las tarjetas ayudan, en cierta edad, a dirigir la actividad, como recordar. Las tarjetas con colores son herramientas técnicas cuyas propiedades mediadoras significativamente apoyan la resolución de un problema particular. 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 de mediación, la verbal, que es el caso de los adultos: guían una parte de su actividad por signos. El contexto de discusión y despliegue del discurso en esos tiempos que le tocó vivir en parte explican ese proceder. La palabra tenía gran valía. Y si el lenguaje es un sistema de signos, la palabra es un signo.

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

Los signos externos se traducen en instrumentos subjetivos de la relación con uno mismo al interiorizarse: autodirigen y regulan la conducta y el pensamiento de las personas. Los procesos

psicológicos superiores, como la memoria y el pensamiento, se encuentran mediatizados por signos que los organizan y dirigen. Por pasos sería 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 diada de la que habló Vygotsky: el adulto organiza la actividad del infante; en un tercer momento el signo hablado se internaliza y regula la actividad de manera intramental. Dicha reconstrucción en el plano del dominio personal no se despliega de forma mecánica ni automática. Ocurre, por ejemplo, como en el caso del lenguaje. Los aspectos del lenguaje desplegado en el mundo externo se llevan al plano de la regulación para sí, egocéntrico es llamado, es decir es un lenguaje como el soliloquio, uno es su destinatario, sucede cuando el infante habla y que 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, y el habla es para uno. Sólo después este lenguaje egocéntrico se mueve al plano del pensamiento (Vygotsky, 1979, pp. 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.

En esta perspectiva, al usar una palabra hay toda una carga cultural inscrita en ella. Piénsese en la palabra “psicología”, todo lo que representa: primero se encuentra en el mundo, en la esfera social e imaginaria, 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, va más allá, pues transmite un contenido cultural. Usamos ciertas palabras y no otras para, por ejemplo, designar el mundo y a sus habitantes.

Partiendo de este entramado, Wertsch (2002) amplía tales nociones aduciendo los *juegos de herramientas* para afirmar una relación entre procesos psicológicos y lo sociohistórico y cultural, lo que posi-

bilita ampliar el conjunto de opciones a las que las personas y grupos pueden acudir para enfrentar ciertas situaciones, como la manera de comunicarse en determinadas circunstancias, o de moverse en ciertos escenarios: esto es, saber qué decir en 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 solemos hablar con frases de sentido común.

De esta forma, Wertsch propone los denominados “textos verbales complejos”, es decir, “descripciones y explicaciones de sucesos que evolucionaron sociohistóricamente” 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; los reportes policiales y las formas como se presentan las notas informativas, por citar algunos casos. Todos estos “textos”, aunque de no distintos géneros, tienen “prescripciones estrictas” para narrar y que resulte verosímil lo que intentan exponer, describir o explicar. Así, hay ciertos contenidos y referencias que deben tener los libros, como la bibliografía o las notas a pie, y otros distintos los policiales, como los testimonios; de la misma manera, se omiten algunas cuestiones en los reportes científicos y en los noticiarios. Éstas son 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 o los reportes científicos, en las hipótesis o en la argumentación lógica.

Siguiendo en esta tesitura, ampliar las posibilidades de elección de mediaciones en determinadas situaciones es lo que Schudson ha nombrado como “concepción optimista de la cultura”, que plantea

que los grupos al momento de realizar una actividad tienen “un grado de elección” de los medios a utilizar. De esta manera, en el juego de herramientas, “un grupo se acerca al entorno de una tarea que requiere una función mental (por ejemplo, la memoria) de una manera tal que cuenta, por lo menos en principio, con múltiples opciones diferentes para tratar con ella” (Wertsch, 2002, p. 185). Hay “fuerzas” que dan forma a ese uso, y son sociohistóricas. Un ejemplo que puede referirse es el de la búsqueda de las estrategias que se usan para recordar. El caso es el de una infante de seis años que ha extraviado un juguete y solicita ayuda a su papá. “El padre pregunta dónde lo vio por última vez; la niña dice ‘no puedo recordar’. Él hace una serie de preguntas: ¿lo tenías en tu habitación?, ¿afuera?, ¿al lado?”; ante cada pregunta la niña responde “no”. “Cuando él dice ¿en el coche?, ella responde ‘creo que sí’, y va a recuperar el juguete” (Tharp y Gallimore, en Wertsch, 1993, p. 45). La interrogante aquí es quién recordó: la niña o el papá. La respuesta es, los dos; y las formas o estrategias para recordar, al paso del tiempo, serán utilizadas por la niña, pero tales estrategias tienen su origen en el plano social, en la relación con su padre y de éste con la cultura en que se encuentra inmerso. Es decir, se va de lo intermental a lo intramental; de lo cultural a lo personal. Y en medio está la palabra, el intercambio, el diálogo.

INTERCAMBIO: DIÁLOGO

La unidad de análisis o de trabajo para Vygotsky y su escuela era la diada o la acción mediada. Para Mijail Bajtín 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*. El *habla* está siempre moldeada en la forma de un enunciado que pertenece a un determinado sujeto hablante, y fuera de esta forma no puede existir” (en Wertsch, 1993, p. 69).

Bajtín también habla de “translingüística”, que sería el equivalente de lo que ahora se conoce como “pragmática” o “análisis del discurso”, si incluyeran su noción de “voz” y “dialogicidad”. La voz, esa palabra emitida, ese discurso pronunciado, esa narrativa expresada, ligada al enunciado, es quien habla, conciencia incluida: tono, contexto, intención, visión del mundo, un punto de vista, y aplica tanto para la comunicación oral como para la escrita. Y tal voz, que debería decirse voces, se encuentra inscrita en un medio social, al menos la voz del que habla y la voz de aquel al que se dirige; encontramos entonces una vinculación entre las voces. Cuando dos voces o más entran en contacto, se vinculan, se presenta la significación; antes no. Se da cuando se presenta eso que Bajtín denominó “direccionalidad”, dirigirse hacia el otro. En consecuencia, cuando una palabra, oración o voz se orienta hacia alguien, hacia otra voz, se tiene un “enunciado completo”. Y en la cadena de la comunicación verbal, el enunciado es una pieza (Wertsch, 1993). Los enunciados son, en sentido estricto, también respuestas a otros enunciados, pensados y expresados, y llegan a ser en diversas ocasiones contraargumentos a determinados argumentos planteados. Tipo retórica de los griegos (Billig, 1987).

La voz que se expresa puede tener interlocutor físicamente presente, público, audiencia, imaginada o real, 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 en un congreso académico. En este caso, hay interés en quién produce un enunciado o discurso y en a quién se dirige, es decir, la direccionalidad. Los enunciados involucran al menos a dos voces, lo que da paso al diálogo. Para Bajtín (2005) el diálogo es una de las categorías más importantes.

En ese sentido, un presupuesto para los enunciados y las voces es el constructo bajtiano de dialogicidad. Dice Bajtín que “el enunciado está lleno de *armónicos dialógicos*” (en Wertsch, 1993, p. 73). Al respecto, un autor de la escuela de Bajtín, Valentín Voloshinov (1992, p. 142) dirá:

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

En ese sentido, “*toda comprensión es dialógica*”. La dialogicidad es intercambio de voces y enunciados, que se animan uno a otro y se da, sobre todo, en la comunicación verbal directa, cara a cara; ahí se presenta la comprensión (Bajtín, 2005).

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, en este caso, por la palabra: “las unidades del discurso interno son ciertas *totalidades* que en algo recuerdan los párrafos del discurso fonológico o bien enunciados enteros”, no obstante “lo que más traen a la memoria son *las réplicas de un diálogo*.”

Por algo el lenguaje interno fue conceptualizado ya por los pensadores más antiguos como un diálogo interno” (Voloshinov, 1992, p. 66). A eso se le denomina llanamente pensamiento (Mead, 1972). Quizá por ello Vygotsky se interesaba en el estudio del habla, para dar con el pensamiento y la conciencia, al respecto dirá: “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, 1995, p. 49).

En Vygotsky se plantea 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, p. 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 están presentes otras narraciones, voces o conciencias a las cuales nos dirigimos o escuchamos. El fenómeno del dialogismo oculto, distinto de la polémica oculta, es relevante en los siguientes términos:

[...] imaginémosnos un diálogo de dos en el que las réplicas del segundo interlocutor se omiten de tal manera que el sentido general no se altera. El segundo interlocutor está presente invisiblemente, sus palabras no se oyen, pero su huella profunda determina por completo el discurso del primer interlocutor. A pesar de que sólo habla una persona sentimos que se trata de una conversación, y una conversación muy enérgica, puesto que cada palabra presente reacciona entrañablemente al interlocutor invisible, señalando fuera de sí misma, más allá de sus confines, hacia la palabra ajena no pronunciada (Bajtín, 2005, pp. 287-288).

Efectivamente, lo sostiene Bajtín: en torno a lo que decimos la mitad de lo dicho alguien más lo ha enunciado o proviene de ese alguien: hablamos dirigiéndonos a alguien más o respondiendo a alguien más. El enunciado es, en este caso, una unidad concreta de la comunicación verbal, y lo es en una relación en un contexto 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, 2005).

El diálogo es el mecanismo donde lo social se incorpora a la conciencia y al texto. Nuevamente, de relevancia es la palabra en Vygotsky y el enunciado en Bajtín, ahí se encuentra el sentido, como unidad comunicativa surge ahí el sentido: “el acto de enunciar consiste en el pasaje del pensamiento o del lenguaje interior a la expresión verbal, al enunciado real, y por lo tanto –así definida– la enunciación es una categoría psicolingüística” (Silvestri y Blanck, 1993, p. 49). 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, p. 50). Luego entonces, el contexto de Bajtín es un horizonte temporal y espacial, y la comunidad a la que se inscriben los hablantes, contexto social, pues el sentido que le otorga la gente a ciertas palabras viene dado por el contexto social y cultural. Los hablantes tienen ciertas adscripciones: edad, sexo, familia, profesión, ciudad, etcétera; comparten contextos, se acompañan de una determinada cultura.

Cultura, noción que, por cierto, se tomaron muy en serio Bajtín y su círculo. Fue central en el análisis de sus trabajos, al igual que lo “colectivo” o social. Círculos de pensamiento que no contradecían lo cultural y colectivo de su propia actividad, discusiones abiertas que posibilitaban el diálogo, en términos prácticos, que reivindicaban teóricamente. Lo cultural y colectivo en el pensamiento y en la creación que, finalmente, fue una idea que Bajtín postuló para la conciencia. En ese contexto puede encontrarse el germen de la idea de que la palabra, el texto o el enunciado no son asuntos personales ni privados sino sociales y compartidos, se originan en el diálogo. El interés en lo ideológico proviene, asimismo de esta parte del contexto de ese momento. El círculo de Bajtín no se integra a los grupos autodenominados marxistas ni a los sitios institucionales, como dicta el momento ideológico. Pero tienen una ideología, y sobre la base de ello también intercambian, discuten, dialogan. Los

signos vehiculizan ideas sobre la realidad que anuncian, y muchas de esas ideas vienen con carga ideológica, ello porque las expresiones surgen en un contexto sociohistórico y político y llegan a expresar el punto de vista de un grupo social en particular con todo y su carga ideológica; eso lo sabían estos autores. Sobre ello también reflexionó Bajtín y lo hizo en una magnífica obra Voloshinov (1929).

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 Jurgen Habermas, que postula la interacción de al menos dos personas, una díada, que hablan y actúan, que se relacionan verbal o extraverbalmente. Tratan estas dos personas de comprender la situación en que actúan y hablan y dan cuenta de sus planes para poder así coordinar sus acciones mediante un acuerdo. La interpretación, en este caso, es clave lleva consigo la negociación de la situación y cómo la comprenden mutuamente. Y en este marco podemos incluir el contexto.

CONTEXTO Y DESCONTEXTUALIZACIÓN

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 ese, y así sucesivamente con el gato del juego o el sirviente llamado gato despectivamente.

Bien. Ahí está el contexto: frase y/o situación, enunciado dirá Bajtín. Y de eso ha tratado más o menos hasta aquí el presente trabajo. Que es eso de lo que trata, inicialmente, el lenguaje: asumiendo una visión filogenética:

[...] el lenguaje surgió en el proceso del trabajo, en la empresa encarada grupalmente y la comunicación engendrada por ésta. Los primeros signos tenían un carácter totalmente *simpráxico*: su significación era inseparable de la situación concreta en que se encontraban. No tenían significado (Silvestri y Blanck, 1993, p. 61).

Se encontraban en un contexto empírico, no estaban descontextualizados. Después se estabilizaron, se endurecieron los referentes de las cosas más relevantes para los grupos, se fijaron. Por eso ahora hay que ir del otro lado, al descontexto, ahí donde no hay referencia empírica o experiencial. Ese es el proceso social que sigue.

Los signos denominados conceptos van de la contextualización a la descontextualización. La palabra ideología es introducida por Antoine Destut de Tracy en 1801, que la refirió como “el análisis de las sensaciones y las ideas”. No es que él la haya inventado como salida de su cabeza, más bien permeaba en el ambiente del grupo de la época, aquellos que le otorgaban un rango superior a la razón y no a los prejuicios, a lo divino o a la superstición. El grupo de que participaba analizaba las ideas, y en ese contexto sociohistórico surge la expresión de ese signo alrededor de una idea. Los iluministas, de los primeros en usarla, lo hacen en beligerancia contra los poderes feudales. Tiene un tipo de valoración en ese contexto. En la época napoleónica tiene otro valor el mismo signo, otro sentido, pues el conflicto de los poderes imperiales con los “ideólogos” era frontal, el signo cobra una factura negativa, y así por caso Napoleón los acusa de no tener contacto con la realidad (Abbagnano, 2000). Cambio de sentido, de contexto a descontexto se va trazando la idea. Es esa una manera, como la idea de “enajenación” en Marx (1993, pp. 42-44), esa denominada “desvinculación” en el proceso de producción. Siendo esa “desvinculación” punto central. Otra forma puede ser ir del diálogo al monólogo. Sobre el diálogo Lev Yakubinskii dirá:

[...] de acuerdo con una *forma de interacción humana directa* ('cara a cara'), tenemos *formas de interacción verbal directas* que se caracterizan por

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

Esta larga cita puede clarificarse si se considera que el diálogo es anterior y más “natural”; el monólogo es una forma más complicada, en ocasiones superior y posterior, que se puede manifestar en el lenguaje escrito, por ejemplo. En el diálogo hay menos explicitéza 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”. 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 ocurre. De ahí la falta de entendimiento y comprensión.

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

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

Por otro lado, el lenguaje puede usarse en el pensamiento abstracto de una manera descontextualizada. 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 la concreción, de la experiencia ni del contexto para dar cuenta de lo que se intenta comunicar, por caso “la segunda guerra mundial”: no hay que estar en situación bélica para comprender ese asunto de la guerra, ni tampoco haber atravesado por ella. Hay un significado que la 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. En psicología social Henri Tajfel (1984) 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. Generalizaciones, pues. Otros le llaman silogismo,

otros más le denominan razonamiento científico. Son diversas maneras de la descontextualización.

Bien. Todo lo anterior no es protervo, no si se piensa que, como hemos venido diciendo, la palabra y el diálogo tienen una direccionalidad hacia la comunicación. Pues bien, y “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, 1995, p. 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. Y es que el uso de herramientas es un acto de mediación, pues son instrumentos para que la acción de la gente se dirija hacia otra cosa, por caso solucionar un problema, lo cual implica una ruptura con lo inmediato y el contexto de acción.

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

(Wertsch, 1995, p. 225). En la escolarización pueden verse manifestaciones de la descontextualización. Estilos discursivos y procesos sociocognitivos atravesados por los instrumentos de mediación.

Para ahondar en la falta de contexto en la comunicación hay que señalar que Umberto Eco da cuenta de cierta descontextualización: una expresión no designa un objeto en particular sino que transmite contenidos culturales, no referentes sino ideas, no lo concreto y particular, como otros autores señalan. Expresa que hay que “liberar al término ‘referente’ de toda clase de hipotecas referenciales” (en Silvestri y Blanck, 1993, p. 45). Luego entonces, esta descontextualización puede llevar a ciertas abstracciones y generalizaciones, cosa que para otros semióticos no es viable porque imposibilita la comprensión y el diálogo. Pero ahí hay ya descontextualización, que se manifiesta, por ejemplo, en el ámbito de la educación.

CONSTRUCCIÓN SOCIAL DEL CONOCIMIENTO

Siguiendo con la argumentación, para varios autores de esta escuela sociohistórica, las narrativas que usan las personas en situaciones concretas son relevantes. Y es que todos los grupos tienen un acceso, ilimitado o amplio, en las arenas del lenguaje, de los discursos para construir su realidad y dar cuenta de ella. Los constructivistas sociales (Gergen, 1996) 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 he-

chos permitan, la naturaleza de tales hechos es tal que permite afirmar dos verdades opuestas (Shotter, 1992, p. 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 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, y esto lo proporciona la cultura y los grupos en que nos inscribimos, y de esta forma se puede saber qué esperan las personas con sus transacciones lingüísticas. La cultura como marco mayor nos proporciona guías para saber cómo comportarnos en ciertas condiciones, qué decir, cómo decirlo, y también nos da indicaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje. Lo ha dicho 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.

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: sacerdotes, académicos, abogados, literatos, etcétera, que tienen una variante del lenguaje del idioma que a todos atraviesa, y hacen uso de ciertas maneras y ciertas palabras así como de determinadas narrativas, perspectivas al fin y al cabo. Más aún, Wertsch afirma que los grupos tienen acceso a “más de un lenguaje cuando describen y explican tanto sus propias pautas de comportamiento y pensamiento como las de los demás” (2002, p. 186). Y con esas descripciones del mundo, con su lenguaje de por medio llegan, por ejemplo, a la escuela. Y aquí inicia un problema 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 no tiene 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. Por eso hay que recurrir al ejemplo o a la analogía, para poder explicar de qué se está hablando.

En no pocos casos uno se encuentra con estudiantes a los que les cuesta mucho trabajo comprender una lectura que aparentemente es elemental o básica, que uno cree que es como un “a, b, c” del tema que se revisa. Y las complicaciones son muchas. Es un río revuelto de términos. Es frecuente encontrar alumnos que señalan que no saben qué significaba “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 Edwrds y Neil Mercer quienes retoman-

do autores de la tradición vygotskyana realizan estudios sobre el lenguaje, el pensamiento y el conocimiento escolar. Parten de un supuesto que señala Vygotsky (1979, p. 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 mal interpreta el conocimiento en clase. Hay que hurgar el significado del conocimiento para aquel que estudia y para aquel que imparte clases. Hay que explorar cómo comprenden conjuntamente la realidad. Hay que explorar si hay base mutua de comprensión, de conocimientos. El 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, 2000, p. 15).

Estos autores hablan de negociación en el aula, de negociar los significados de las palabras académicas (conceptos) y las palabras cotidianas (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, p. 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 (1995, p. 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.

En ese sentido hay que entender la direccionalidad de la negociación: hay que resaltar que tanto académicos como estudiantes recurren al ejemplo y a la analogía para entender el significado a partir del sentido. Efectivamente, en el caso del conocimiento académico,

se trata de que sobre la base de la experiencia y de las palabras que lleva el estudiante se pueda volcar al uso y manejo de términos técnicos, es decir, conceptos.

El habla, el discurso en el aula no siempre ha sido un tema de interés para quienes estudian distintos ámbitos de la educación. Puede hablarse de la ausencia del análisis del discurso en el aula. O de la ausencia del análisis de conversación en el aula. Pero dar cuenta de las conversaciones en el aula, ahora lo sabemos, es sumamente relevante. Analizando el 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 discurre el conocimiento. Analizar estructuras discursivas en el aula nos permite adentrarnos en, por ejemplo, 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.

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

Así como hay reglas, hay contexto o marco social en que se despliega la conversación cotidiana y de ahí se toman pautas; la cla-

se 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; *iii*) repetir la pregunta supone error en las respuestas. Además, el maestro habla más y el maestro pregunta más. Preguntar suele ser un mecanismo de control en el que el maestro pregunta para saber si se le está poniendo atención y verificar si 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 común” (Edwards y Mercer, 2000, p. 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, así, 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 (en Edwards y Mercer, 2000, p. 29).

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

[...] hay realmente mecanismos lingüísticos, utilizados en la presentación de información bien como dada, bien como nueva, pero estos mecanismos no se basan simplemente en lo que los hablantes y oyentes saben realmente, ni siquiera en lo que uno supone que sabe del otro. Se trata más bien de un mecanismo del que se dispone para utilizar en la construcción de un conocimiento compartido, en el acuerdo y en el desacuerdo, en la persuasión y en la retórica, o en cualesquiera otros objetivos que puedan tener los hablantes al decir lo que hacen (Edwards y Mercer, 2000, p. 27).

Una nota pertinente es aclarar que el conocimiento compartido no se basa únicamente en el lenguaje, 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.

Para concluir hay que señalar seis ejes para el trabajo relativo a la construcción social del conocimiento sobre la base del lenguaje.

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

Segundo. Con lenguaje se ayuda a los estudiantes a entender el mundo aun estando el propio mundo ausente. El lenguaje posibilita hablar de cosas del pasado y de las que no existen, como las revoluciones del siglo XIX y XX, en el primer caso, o como Dios o los fantasmas en el segundo. Puede asimismo, llevarnos al futuro, lo cual se denomina plan o proyecto.

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

Cuarto. 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.

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

Sexto. Con lenguaje se negocian significados, se intercambian y se construyen. Esta última forma es especialmente relevante, en tanto que, como se ha mencionado 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 significados 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.

Esa es la tarea, hurgar en estas maneras que el lenguaje tiene 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 la escuela no resulte aburrida, tediosa ni carente de sentido. Y los estudiantes no se pregunten “¿por qué tengo que ir a la escuela?”. Las cosas con sentido no se justifican: uno no se interroga por qué ha de ir a una fiesta, al cine o por qué ha de dormir. Cosas todas ellas placenteras.

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

REFERENCIAS

LIBROS

- Abbagnano, N. (2000). *Diccionario de Filosofía*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bajtin, M. (2000). *Yo también soy. (Fragmentos sobre el otro)*. México: Taurus.
- Bajtin, M. (2005). *Problemas de la poética de Dostoievski*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Billig, M. (1987). *Thinking and Arguing. A Rhetorical Approach to Social Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bruner, J. (1997). *La educación una puerta a la cultura*. Madrid: Visor.
- Bruner, J. (2000). *Actos de significado*. Madrid: Alianza.
- Edwards, D. y Mercer, N. (2000). *El conocimiento compartido: el desarrollo de la comprensión en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Fernández Christlieb, P. (1994). Psicología social, intersubjetividad y psicología colectiva. En Montero, M. (coord.), *Construcción y crítica de la psicología social* (pp. 49-107). Barcelona: Anthropos.
- Geertz, C. (2000). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Gergen, K. (1996). *Realidad y relaciones. Aproximaciones a la construcción social*. Barcelona: Paidós.
- Halbwachs, M. (1968). *La memoire collective*. París: PUF.
- Lampolski, M. (2009). La teoría de la intertextualidad y el cine. En Navarro, D. (sel. y trad.), *El pensamiento cultural ruso en criterios I* (pp. 78-145). La Habana: Centro Teórico-Cultural Criterios.
- Le Goff, J. (1991). *El orden de la memoria. El tiempo como imaginario*. Barcelona: Paidós.
- Marx, C. (1993). *Manuscritos: economía y filosofía*. Barcelona: Altaya.
- Mead, G. H. (1972). *Espíritu, persona y sociedad*. Barcelona: Paidós.
- Mercer, N. (2000). *Palabras y mentes. Cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*. Barcelona: Paidós.
- Moorhouse, A. (2004). *Historia del alfabeto*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Petrucci, A. (2003). *La ciencia de la escritura*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Shotter, J. (1992). La construcción social del recuerdo y el olvido. En Middleton, D. y Edwards, D. (comps.) *Memoria compartida. La naturaleza social del recuerdo y del olvido* (pp. 137-155). Barcelona: Paidós.
- Shotter, J. (2001). *Realidades conversacionales. La construcción de la vida a través del lenguaje*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Silvestri, A. y Blanck, G. (1993). *Bajtin y Vigotski: la organización semiótica de la conciencia*. Barcelona: Anthropos.
- Tajfel, H. (1984). *Grupos humanos y categorías sociales*. Barcelona: Herder.
- Voloshinov, V. (1992). *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. Madrid: Alianza.
- Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Grijalbo.
- Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- Vygotsky, L. (1996). Desarrollo de las funciones mnemónicas y mnemotécnicas. En Vygotsky, L. *Obras escogidas, t. III* (pp. 247-264). Madrid: Visor.
- Wertsch, J. (1993). *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*. Madrid: Visor.
- Wertsch, J. (1995). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.
- Wertsch, J. (2002). Memoria colectiva: cuestiones relacionadas con una perspectiva sociohistórica. En Cole, M. et al. *Mente, cultura y actividad* (pp. 183-188). México: Oxford.