

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD AJUSCO

**PENSAMIENTO Y LENGUAJE: LAS MIRADAS DE LEV VYGOTSKY Y GEORGE
MEAD. UNA RECONSTRUCCIÓN DE LA PSICOLOGÍA CULTURAL Y LA
PSICOLOGÍA SOCIAL Y SUS CONSECUENCIAS EN LA ENSEÑANZA**

AUTOR

ANGEL MAGOS PÉREZ

T E S I S

PARA OBTENER EL TÍTULO DE

LICENCIADO EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA

MODALIDAD: TEXTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

TIPO: REFLEXIÓN CRÍTICA

ASESOR

DR. JORGE MENDOZA GARCÍA

CIUDAD DE MÉXICO

ABRIL DEL 2016

A Natalia

Agradecimientos

Todo parece indicar que agradecer a alguien es cosa fácil, no, no lo es. Y antes de quedar en vergüenza en el intento, quiero disculparme con todas las personas que en este espacio se mencionan, porque un par de páginas no son suficientes para dar al menos una idea de lo importante que para mí ha sido su compañía... Siento quedarles a deber aquí.

A mis padres.

Este trabajo va por y para ustedes, que *vendiendo la vida a diario*, han apostado por mí y por mis ideas. Angel y Eloisa, mis gurús, gracias por haber estado incondicionalmente en todo momento, aun cuando no podían, y más gracias por tantas conversaciones y por tanto amor. Gracias, Angel, por mostrarme el camino hacia una mejor y más tranquila vida, gracias por ser el amigo que jamás me ha abandonado, el que tuvo un abrazo y una palabra cuando más lo necesité, y el que se ha quitado siempre la camiseta por mí. Gracias, papá, por ser tan bueno conmigo, por sacrificarte tanto por tu hijo, porque sé cuántas veces te has olvidado de ti por pensar en mí; muchas gracias por tu amor y por convertir cada día en un buen momento para reír. Eres lo que más quiero. Gracias, Eloisa, por ser la mujer más tierna y sincera, la que ha hecho lo imposible por protegerme; gracias por escucharme, por todas las veces que has abandonado tu vida por estar pendiente de la mía, por devolverme la calma y la alegría cuando las he dado por perdidas. Gracias, mamá, por todos tus consejos, por ser mi compañera y mi amiga; eres la luz más bella, esa que me guía con mucho amor hacia nuevos caminos y hace del mundo un lugar maravilloso. Gracias por ser mi razón para vivir. Estoy en deuda con ustedes, Angel y Eloisa, mis mejores amigos... Gracias por darle sentido a mi vida.

A Diana.

Porque si hay alguien que en batalla ha muerto por mí, ese alguien eres tú, dando siempre todo por aquel que alguna vez fue ingrato. No sabes cuánto agradezco tu compañía, todas las pláticas y todas las “esquinas”, cada pregunta, cada sonrisa, cada abrazo y cada beso, cada momento en que has estado para mostrarme qué bella es la vida y cuánto puedo lograr; porque he hecho esto y todo siempre contigo, siempre de tu mano. Eres una mujer maravillosa, la más noble, mi eterna compañera y fiel cómplice, mi persona favorita. Gracias, hermanita, por ser un ejemplo para mí y por enseñarme tanto, pero sobre todo gracias por ese amor puro y sin condiciones.

A Fanny.

Querida, gracias por acompañarme en este andar, por entender cada promesa rota y por no caer ante la lejanía, por mantenerte a pesar del abandono y por cada día que aguardaste para tener sólo un momento. Gracias, flaca, mi compañera, por todos los mensajes, por todos esos alientos enviados y por cada llegada inesperada escoltada de un “cómo vas”, gracias por cada vez que estuviste ahí, recostada, escuchando pensamientos. Te convertiste en una parte esencial de cada paso, en una persona especial, esa con la que he aprendido cosas que con nadie más podría. Te agradezco cada libro, cada espera y cada ausencia, pero te agradezco más tanto interés y tanto amor.

A mi equipo.

A Héctor Núñez, el jefe, el incondicional, por la hermandad, el amor y la solidaridad, por tanta bondad y por ser conmigo cada día; a Cesar Mejía, el indispensable, el eterno, por el ya viejo amor construido y por todos los caminos recorridos, por compartir la vida conmigo; a Carlos Morales, por cada discusión y por la camaradería; a Rolando Vázquez, por el afecto sin fecha de caducidad; a Luis - Miguel- Álvarez, por permanecer y por jugar conmigo, nunca contra mí; a Marco León, por todas las aventuras de madrugada, por los viejos tiempos; a Jorge Olmos, por ser un hombre tan sincero, tan “cruel” y tan amigo; a Laura Becerril, por el compañerismo y por la memoria. A cada uno le agradezco tantos pensamientos y tanto cariño, soy la persona que soy gracias a cada paso que con ustedes he dado.

Al Dr. Jorge Mendoza García.

Quien amablemente aceptó asesorar este trabajo, y con quien estoy en deuda por las invaluable sugerencias y la disposición en todo momento.

A mi camarada “el tri”.

Gracias por todos los libros compartidos y por las charlas, por las andanzas y por lo que está por venir. Muchas gracias, tri, por invitarme a la discusión y por tu amistad.

A gente agradable.

Por último -pero no menos importante- debo agradecer a magnánimas personas: Cristopher Álvarez, Uriel Ramos, Lorena Cruz, Carlos Tello, Daniela Cortés, Alonso Cobos, Ariana Silva, German Ornelas, Hans Cortés, Mariela Rebollar, Karen Cuevas, Víctor Tamayo e Iván Toscano. Gracias por los encuentros, ha sido un honor tener la oportunidad de conversar con ustedes.

El sonido esencial que debe escucharse en un lugar de enseñanza es el mismo que debió haberse escuchado cuando los sofistas se reunían en los mercados para conversar acerca de la naturaleza del universo. Ese sonido, el choque de ideas en un debate intelectual, es el esencial para un lugar de pensamiento, y es esencial por la simple razón de que el sonido de los argumentos es el sonido del pensamiento.

Michael Billig

Resumen

El presente trabajo aborda un tema un tanto enigmático en la psicología educativa: el pensamiento. Se pretende demostrar que éste halla su génesis y emergencia en el lenguaje, siendo un proceso social y no un producto individual, por lo que forzosamente debe ser ubicado en la esfera colectiva; alejándonos de las miradas ortodoxas que lo sitúan en el interior de la cabeza de las personas. Lo que aquí se propone está edificado sobre las bases de la psicología cultural y la psicología social, y no es más que una reconstrucción crítica de algunas miradas sobre el pensamiento y el lenguaje no suficientemente abordadas en el marco educativo; principalmente las de Lev Vygotsky y George Mead. Tratando de no mostrar desdén por el pasado y partiendo de una psicología del anticuario, se da cuenta de que en los textos viejos y olvidados se halla una riqueza que bien puede ser recogida por la psicología educativa para entender lo basal del lenguaje en la construcción, el desarrollo y la orientación del pensamiento y de la realidad escolar y cotidiana. A posteriori de esgrimir argumentos un tanto descuidados y tratarlos críticamente, se concluye que las prácticas escolares deben estar orientadas a la enseñanza y el uso del lenguaje como medio de transmisión y construcción del conocimiento, como posibilitador del aprendizaje y como el instrumento a partir del cual los infantes se yerguen como pensadores.

Contenido

Introducción.....	8
Planteamiento del problema	10
Justificación.....	11
Objetivo general	12
Objetivos específicos	12
Capítulo 1. El pensamiento y el lenguaje	14
1.1 Ideas sobre el pensamiento.....	16
1.2 Ideas sobre el lenguaje	25
1.3 La propuesta de Lev Vygotsky: la psicología cultural	34
1.4 La propuesta de George Mead: la psicología social.....	49
Capítulo 2. Vygotsky y Mead: dos propuestas que confluyen	61
2.1 Principales puntos de confluencia	62
2.2 La psicología discursiva	67
Capítulo 3. La apuesta en la enseñanza	73
A manera de conclusión... ..	89
Referencias	93

Introducción

Este trabajo emerge ante la necesidad de la psicología educativa de proporcionar una idea razonable de qué es el pensamiento, cómo se constituye y en dónde se encuentra. En la psicología contemporánea existe una mirada dominante sobre el desarrollo de los procesos psicológicos: la de la psicología individualista, esa que concibe al pensamiento como algo inherente a las personas y lo sitúa en un marco individual (privado).

Posicionándonos frente a esa mirada, se trabaja desde dos perspectivas un tanto descuidadas en el marco educacional, las de la psicología cultural y la psicología social, para dar cuenta de que el pensamiento es una construcción social y cultural que halla su génesis y emergencia en el lenguaje; y no un producto individual que se encuentra dentro de la cabeza de las personas; por lo que debe ser ubicado en un marco colectivo (público). Desde principios del siglo XX algunos autores colocaron al lenguaje en el centro de la mesa de trabajo para entender el pensamiento, como Lev Vygotsky y George Mead, quienes conciben el pensamiento como la internalización del lenguaje y le atribuyen una naturaleza forzosamente social y cultural; lo mismo que hicieron Charles Blondel y Valentín Voloshinov al abordar el estudio de los asuntos psicológicos dentro de un marco colectivo; y más recientemente gente como Michael Billig, Jonathan Potter, Derek Edwards, Neil Mercer y John Shotter, ha dedicado gran parte de su trabajo académico al estudio de las construcciones psicológicas a partir de las prácticas discursivas. Hay una buena cantidad de autores que comparten nuestra idea de mirar en el lenguaje el origen del pensamiento, por lo que aquí tratamos de ir recuperando sus argumentos para dar cuenta de que es en el lenguaje que se halla el eslabón perdido de la psicología educativa para entender lo que las personas piensan y la manera en que miran el mundo.

Nuestro método de investigación es una reconstrucción de las psicologías social y cultural partiendo de la psicología del anticuario. Entendiendo que el psicólogo anticuario invade el pasado, desenterrando reliquias de viejos pensadores para procurar psicologías antiguas (Billig, 2002), se trabaja hurgando en los textos viejos y olvidados, no para dar cuenta de su importancia histórica, sino para argüir que en ellos se encuentran invaluables propuestas

que bien pueden ser retomadas por la psicología educativa contemporánea para entender cómo el pensamiento de los infantes se constituye, desarrolla y orienta a través del lenguaje.

Este escrito está dividido en 3 capítulos:

En el primer capítulo se exponen las ideas que se tienen sobre el pensamiento y sobre el lenguaje, incluyendo: cómo se conciben, en dónde se ubican y cuál es el vínculo entre ambos; y se esgrimen las teorías de Lev Vygotsky -como representante de la psicología cultural- y de George Mead -como representante de la psicología social-, haciendo notar la perspectiva de cada uno sobre lo fundamental que es el lenguaje en la constitución del pensamiento.

En el segundo capítulo se muestra una somera comparación de las propuestas de Vygotsky y Mead, describiendo algunos de sus argumentos basales y demostrando que sus obras confluyen enormemente; a posteriori, se ofrece un acercamiento a la psicología discursiva, una nascente perspectiva que retoma las proposiciones en torno al lenguaje de la psicología cultural y de la psicología social. Es en ese sentido que la psicología discursiva es mostrada -como una mirada reciente donde la mirada social y la mirada cultural convergen- y su propuesta se presenta como una manera razonable de aproximarse al estudio del pensamiento, comprendiendo y compartiendo su aseveración: los procesos psicológicos son construcciones sociales edificadas en el lenguaje.

En el tercer capítulo se ofrece lo que denominamos “la apuesta en la enseñanza”, que consiste en anclar los argumentos que se exponen a lo largo del trabajo para hacer notar la importancia del lenguaje en las prácticas educacionales y en la construcción del pensamiento y la realidad escolar, ejemplificando y sugiriendo que al poner el acento en el lenguaje se posibilita un mejoramiento dentro del aula y la formación de los infantes como pensadores críticos.

Para cerrar el trabajo se exponen algunas conclusiones a las que se llega a partir de lo revisado en los tres capítulos antes descritos, enfatizando en la importancia del lenguaje tanto en la constitución del pensamiento como en la enseñanza; y se ofrece una lista de referencias, en la que se puede conocer a los autores que con sus argumentos han sostenido las ideas de quien aquí escribe -y viceversa- y contribuido en la formación de su pensamiento.

En general, a lo largo de este trabajo no se hace más que una reconstrucción crítica de algunas obras sobre la relación entre el pensamiento y el lenguaje no suficientemente desarrolladas por la psicología educativa, que tiene como finalidad demostrar que el pensamiento de las personas se constituye en el marco social y no en el individual, poniendo el acento en el lenguaje -las palabras, los enunciados, los discursos y las conversaciones- como medio principal para tal constitución; así como hacer notar la importancia que ello tiene en el marco educacional. Sabemos que si bien en este texto no hay lugar para una propuesta práctica, confiamos en que lo que aquí se plasma pueda ser un aliciente para futuras investigaciones empíricas; pues proporcionar una idea de la naturaleza social del pensamiento y de las profundas implicaciones que el lenguaje tiene en él, puede serle de gran utilidad al psicólogo educativo para el estudio y el enriquecimiento de las prácticas escolares.

Planteamiento del problema

En la psicología educativa encontramos algunas dificultades que bien han servido como motivos para este trabajo. Una de ellas es que en el estudio y la explicación del pensamiento y del lenguaje las perspectivas de la psicología social y de la psicología cultural no han sido suficientemente desarrolladas. Por el contrario, las miradas de la psicología individualista han dominado éste campo, aseverando que el pensamiento se halla en el cerebro y mirando en el lenguaje sólo su manifestación o expresión; como consecuencia, cuestiones de la enseñanza, de la construcción del conocimiento y del aprendizaje escolar regularmente son abordadas desde ahí; desatendiendo la importancia del lenguaje en todas ellas y, por ende, separando su estudio de el del pensamiento; lo que representa una gran dificultad para explicarse cabalmente la manera en que los infantes conciben el mundo escolar y extraescolar. La enseñanza ortodoxa así ha enfatizado en que el “aprendizaje por descubrimiento” es una excelente opción para que los infantes desarrollen su “creatividad” y sus “potencialidades”, apropiándose de un conocimiento “más puro” que el que los enseñantes pueden transmitirles discursivamente, pues parece que este último se contamina cuando el profesor lo muestra hablando de él, lo que frustra la posibilidad de que los niños aprendan “haciendo”. Esta manera de mirar la enseñanza imposibilita mirar lo fundamental que son las prácticas discursivas que se llevan a cabo dentro del aula, tanto entre el profesor y los alumnos como

entre los alumnos mismos, pues ahí es donde pensamos se encuentra la posibilidad de un perceptible mejoramiento educacional, en la enseñanza enfocada a la importancia del lenguaje -lo que se dice en el aula: los diálogos, las conversaciones, las discusiones, etc.- para el aprendizaje y la construcción del conocimiento de los infantes, así como para la constitución de su pensamiento. Por otro lado pero en el mismo sentido, aunque un fragmento -no menos importante- de las propuestas de Lev Vygotsky y George Mead es constitutivo de los contenidos que revisa el psicólogo educativo en formación, gran parte de sus obras semióticas se encuentra un tanto descuidada por la psicología educativa, por lo que se pretende recurrir a esas propuestas antañas de la psicología cultural y la psicología social -con Vygotsky y Mead como principales representantes, respectivamente- para argüir la constitución social y cultural del pensamiento y lo indispensable del lenguaje en su génesis y emergencia; propuestas que bien pueden ser retomadas por la psicología educativa contemporánea.

Justificación

El pensamiento ha sido un tema enigmático y muy discutido no sólo en la psicología educativa, sino en la psicología en general. Pero en nuestro marco de estudio, el educacional, se ha abordado en demasía desde una corriente dominante: la individualista, quien ha tratado de encontrar sus reglas operacionales y lo ha estudiado con regularidad frente a la resolución de problemas y/o mediante las famosas pruebas de inteligencia; descuidando el marco social y cultural en el que los infantes participan. Desde esa mirada dominante, el pensamiento es un producto del desarrollo biológico y, por lo tanto, es ubicado en una esfera privada; atribuyendo al lenguaje un papel suplementario y asegurando que siempre va detrás del pensamiento. La psicología educativa ha enfrentado así las diversas problemáticas dentro del aula que impiden o entorpecen tanto la enseñanza como el aprendizaje, y aunque no se puede negar que con esa manera de aproximarse a los fenómenos educacionales se ha logrado la erradicación o el tratamiento “próspero” de algunos de ellos, en cuanto a lo que confiere al pensamiento hemos seguido teniendo grandes dificultades. El descuido del lenguaje en torno al pensamiento bien puede ser una de las causas del estancamiento en el estudio de este último, pues al omitir el carácter constructivo del lenguaje, se niega la posibilidad de entender que lo que en el proceso enseñanza-aprendizaje se dice es constitutivo no sólo de la dinámica dentro del aula, sino

también de la manera en que los infantes construyen maneras de aprender y de pensar: yerguen una realidad escolar. Este trabajo toma distancia de la propuesta en la que el pensamiento es individual y un producto del desarrollo biológico que precede al lenguaje, y surge ante esa necesidad de la psicología educativa de proporcionar una idea cabal de qué es el pensamiento, cómo se edifica y cuál es su naturaleza, pues nos parece que de responder a estas cuestiones, retomando las propuestas de la psicología social y la psicología cultural, nos vemos en amplias condiciones de posibilitar al psicólogo educativo una manera sensata de aproximarse a las dificultades que atañen el proceso de enseñanza-aprendizaje y, tal vez más importante, de entender cómo y mediante qué es que el infante se vuelve un pensador... De saber cómo el niño piensa y lo esencial que para ello es el lenguaje, el psicólogo educativo bien puede realizar importantes contribuciones en el estudio de lo que en el aula acontece.

Objetivo general

Demostrar que el pensamiento se constituye y emerge a través del lenguaje, partiendo de una reconstrucción de la psicología cultural y de la psicología social, con Lev Semiónovich Vygotsky y George Herbert Mead como principales representantes -respectivamente-.

Objetivos específicos

- Demostrar la naturaleza social y cultural del pensamiento y lo basal que el lenguaje es en su génesis y emergencia.
- Exhibir y delinear la confluencia de los planteamientos de la psicología cultural de Vygotsky y la psicología social de Mead.
- Evidenciar que las propuestas de las psicologías social y cultural tienen profundas implicaciones en la enseñanza, por lo que bien pueden ser recogidas por la psicología educativa.

- Revelar que en los textos viejos y descuidados se hallan invaluables argumentos a los que el psicólogo educativo puede recurrir para enriquecer su formación y para llevar a cabo su intervención profesional.

Capítulo 1

El pensamiento y el lenguaje

La discusión sobre el pensamiento y el lenguaje en la psicología educativa contemporánea ha estado protagonizada por dos polos “un tanto” distintos. Por un lado se encuentran las propuestas individualistas, que han aseverado la importancia del desarrollo biológico de las personas y su supremacía sobre los factores del medio social en el surgimiento del pensamiento. Para ellas, según Delval (1994), el individuo viene al mundo con una serie de estructuras biológicas que condicionan su relación con el entorno, así “la mayor parte de las cosas que el hombre hace están determinadas biológicamente [...] Según esta idea se heredarían casi todas las disposiciones, concepciones, rasgos, etc., y el desarrollo sería fundamentalmente el despliegue de esas potencialidades heredadas” (p.76). Es entonces el pensamiento un producto individual que debe su origen y emergencia al desarrollo del sistema nervioso central, mismo que está ya preprogramado y sólo “cuando se ha alcanzado el nivel de maduración adecuado el individuo puede aprender a realizar una determinada conducta de una manera *natural*” (p.78; énfasis agregado). Esta concepción además de ubicar al pensamiento dentro de una esfera privada, antepone su emergencia y desarrollo al del lenguaje, arguyendo que este último va detrás del pensamiento, por lo que su condición no es la de un instrumento psicológico a partir del cual el infante piense, sino todo lo contrario, en la psicología individualista “se acepta, la idea de que el lenguaje se desarrolla a partir del pensamiento, y en general a partir de toda la actividad del organismo” (Delval, 1983, p.144). Las propuestas individualistas han inundado la psicología educativa y, al sostener que primero es pensamiento y luego lenguaje, han también orientado el estudio de los procesos psicológicos hacia esa línea de comprensión: “en las relaciones generales entre lenguaje e inteligencia, hay una clara subordinación del primero respecto a la segunda, y el lenguaje parece no tener ningún papel causal estructurante en el desarrollo operatorio general” (Hernández, 1998, p.182). Así la idea de que el pensamiento se encuentra dentro de la cabeza de las personas y que sólo halla en el lenguaje una mera expresión, ha dominado ya durante un tiempo el campo de la psicología.

En el otro polo de la discusión se encuentran las propuestas culturales y sociales que difieren de la anterior, pues en ellas se asevera que el pensamiento se constituye a través del lenguaje y, por lo tanto, debe ser situado en una esfera social y cultural. En éste apartado se ofrece una serie de ideas para justificar lo que éste “otro” polo asevera y el posicionamiento del presente trabajo; a posteriori, se retoman las valiosas obras de dos autores -Lev Vygotsky y

George Mead- para dar cuenta de la naturaleza social del pensamiento y lo basal que el lenguaje es en su génesis y emergencia.

1.1 Ideas sobre el pensamiento

Antes de esgrimir la impronta de la psicología cultural y de la psicología social y aventurarnos a apostar por argumentos “anacrónicos”, nos parece justo mostrar someramente la mirada de la psicología ortodoxa... La psicología contemporánea ha adquirido una muy marcada forma de “psicología individualista”, dentro de la cual se ha llegado a enunciar que “en el embrión está ya contenido todo lo que el hombre va a ser en el futuro” (Delval, 1994, p.76), aunque los más indulgentes conceden al infante un papel activo en el desarrollo de su intelecto, aseverando que aunque “son muchos los caminos que se abren directamente al nacer, es él mismo el que tiene que hacer esos caminos” (p.21).

De cualquier manera es innegable el desplazamiento de lo sociocultural -y aquí principalmente del lenguaje-, algo que desde nuestra posición no es grato ni posible; ya que el medio juega no sólo un papel importante, sino determinante en la construcción de lo psicológico en las personas. Y de aceptar el principio de la psicología individualista nos veríamos obligados a señalar que incluso la escuela es un lugar de superfluidad, pues en ella no habría nada relevante que enseñar ni que aprender, ya que se parte de que los infantes ya “son” y ya “serán” lo que tengan que ser y no lo que puedan construir a partir de su participación social y su inmersión en la cultura. De esta manera se otorga un protagonismo a la adaptación, entendida ésta como un proceso biológico, “una tendencia activa de ajuste hacia el medio” (Hernández, 1998, p.179) que, según Delval (1983), permite, origina y produce el desarrollo mental. Aunque pudiésemos notar un lánguido tinte de amabilidad al otorgarnos la satisfacción de comenzar a reconocer lo sociocultural como -al menos- un “marco de referencia”, de inmediato vuelve el mismo Delval (1994) a mostrarnos con quién tratamos:

El organismo no sufre la adaptación, sino que es un actor de ella. La adaptación nunca es sólo una modificación del organismo o una sumisión de éste al medio, ya sea natural o social, sino que hay, a su vez, una modificación de ese medio en mayor o menor grado (p.120).

Es claro que la soledad podría ser una buena bandera para que estos planteamientos navegaran, como también es claro que la psicología contemporánea gustosa se ha dejado cobijar por ellos, arremetiendo contra los insensatos que miramos en lo social y en la cultura algo más que simples espectadores que aplauden mientras los infantes crecen.

Esa es la manera tradicional de abordar los procesos psicológicos, poniendo el acento en lo que ocurren en el interior de las personas, más aún, en el cerebro. Se dice que una buena opción es “pensar en los cerebros como máquinas de computar (con una preprogramación), de ese modo un cerebro podría ser caracterizado como un *dispositivo* que absorbe “información” y la “procesa” para suministrar más información” (Humphrey, 1992, p.32; énfasis y paréntesis agregados). Entendido así, en el sistema nervioso central se encontrarían ya instaladas -para seguir con la metáfora- las bases del pensamiento, respondiendo a los “estímulos” del medio y generando maneras de ser y hacer dependiendo de su atapa evolutiva y, por supuesto, de lo que la situación amerite. Lo mismo que sugiere Pinker (1994) al advertir que la mente es lo que el cerebro hace y que este último se halla bien equipado para reaccionar ante el mundo; en pocas palabras: “el desarrollo psicológico es prolongación del desarrollo biológico” (Delval, 1983, p.95). En la educación esto ha cobrado especial relevancia, ya que al comulgar con el individualismo, el grueso de la psicología educativa enfatiza en que “el desarrollo cognitivo alcanzado por un sujeto predetermina lo que podrá ser aprendido” (Hernández, 1998, p.199), sin considerar que, como se verá más adelante, ese desarrollo puede ser provocado. Así, se asume que los infantes son capaces de aprender descubriendo, y que de hecho lo hacen, explorando el mundo por sí mismos para acceder a un conocimiento que pueda ser trasladado a otras situaciones, en donde también estarán solos; porque aquello de que el trabajo de los enseñantes es propiciar las mejores condiciones -para este tipo de aprendizaje- no parece muy sensato cuando se sabe lo que con lo sociocultural -sobre todo con el lenguaje- se yergue respecto a lo psicológico -sobre todo respecto al pensamiento-.

Se admite entonces que el desarrollo del pensamiento permite el desarrollo del lenguaje y, por lo tanto, no sólo no es posible lenguaje sin pensamiento, sino que al lenguaje no se le concede un ápice de valía en cuanto a la manera en que los infantes perciben el mundo, en cuanto a la emergencia de la conciencia; Pinker (1994) nos muestra la naturaleza del pensamiento y su relación con el lenguaje de la siguiente manera: “nuestros pensamientos

fluyen de nuestra boca con tal naturalidad que a veces incluso nos hacen sonrojar, al burlar la censura de la mente” (p.21); y Delval (1994) asevera que los infantes piensan, dudan, suponen y recuerdan, entre otras cosas, mucho antes de conocer las palabras. Para el primero es claro que dentro de lo que concibe como “mental” el pensamiento no cabe, además de otorgar al lenguaje un papel expresivo de éste, es decir: el pensamiento se manifiesta a través del lenguaje y, muchas veces, conocemos lo que pensamos sólo hasta habernos escuchado hablar. Y para el segundo ocurre lo mismo respecto a la condición innata del pensamiento y hasta de la memoria: el lenguaje no es necesario para recordar ni para pensar. Pinker (1994) añade a la discusión que “realmente existen cosas, clases de cosas y acciones en el mundo, y nuestra mente se halla diseñada para encontrarlas y etiquetarlas con palabras” (p.167). Nuestra concepción sobre el pensamiento difiere por mucho, y encontramos un buen ejemplo para hablar de ello en las palabras de René Descartes:

Tan serias son las dudas en que he caído (...) que no puedo ni expulsarlas de mi mente ni ver modo alguno de resolverlas. La sensación que tengo es la de haber caído en forma súbita en una vorágine profunda que me hace rebotar de un lado a otro, de modo que no puedo ni hacer pie en el fondo ni nadar hasta la superficie (Descartes, 1641, en Humphrey, 1992, p.28).

Dentro de la concepción que pone el acento en que el pensamiento va avanzado al lenguaje, podríamos decir que Descartes piensa, y que piensa mucho, pero con todo y su “poderío intelectual” hablaríamos de un Descartes profundamente empobrecido de lenguaje, un erudito con un ligero inconveniente para “expresarse”; y no nos parece una aproximación acertada. Por el contrario, nos parece que en lo que Descartes plantea se le puede notar extraviado, lo que se debe, sí, a la falta de recursos sígnicos (Descartes no encuentra palabras), pero, en consecuencia, a la falta de pensamiento; pues para nosotros este último se constituye, emerge y se organiza -en ese orden- por medio del lenguaje, en menos palabras: el pensamiento se yergue en signos. Por lo tanto: *Descartes no puede decir lo que piensa = Descartes no ha pensado eso que quiere decir.*

Por otra parte, Humphrey (1992) desliza la pluma con firmeza y arguye que “ser consciente es esencialmente tener sensaciones, o sea, tener representaciones mentales cargadas de afecto de algo que me está pasando aquí y ahora” (p. 124), por lo que sólo cuando la luz del sol impactara nuestra retina, cuando el olor de la carne asada se escabullera por

nuestra nariz o cuando el grito de mamá retumbara en nuestros oídos, sólo así la conciencia se “encendería”, a través de los sentidos; esa es una manera de aproximarse al estudio de lo mental, reduciéndolo a la sensación y la percepción, descuidando que, cuando de la conciencia se habla, ésta no es cuestión de sensaciones sino principalmente de pensamiento.

De cualquier manera, el pensamiento ha sido “objeto” de estudio de la psicología educativa desde siempre, y los que *saben* de eso se la pasan buscando las “reglas” con las que opera para poder entenderlo, pues se parte de que “la psicología tiene que explicar los mecanismos internos que permiten al sujeto organizar su acción” (Delval, 1994, p.53), relegando la importancia de lo social -precisamente del lenguaje- en la constitución del pensamiento. Así, el grueso de las miradas en psicología educativa concibe a este último como una parte inherente en las personas, dentro de la cabeza; lo estudia frente a la resolución de problemas que tienen una sola respuesta correcta y, como el problema provoca al pensamiento, cuando se da con ella ya no hay nada más qué pensarse; sobre ello Jerome Bruner ha dicho con algo de mordacidad: “la inteligencia es lo que miden las pruebas de inteligencia” (Bruner, 1990, p.111; énfasis en el original). Podríamos partir de la proposición de que en la psicología individualista se ha de averiguar *qué* hace el pensamiento y no *cómo* se constituye y en *dónde* se encuentra -porque esto último lo ha sabido siempre-. De una u otra forma aquí se pretende tomar distancia de ese posicionamiento para dar respuesta a las tres cuestiones antes mencionadas, abordando el pensamiento desde una perspectiva social y cultural que lo sitúa entre las personas, no dentro de ellas.

Ante los postulados antes mencionados compartimos la interrogante de Shotter (1993):

¿Por qué parecemos estar, por así decirlo, tan “fijados” a la idea de que, en alguna parte de todos nosotros, debe haber una “mente” que trabaja de acuerdo con ciertos *principios sistemáticos* ya existentes o “naturales” y que, mediante los métodos apropiados, sería posible descubrir? (p.45; énfasis en el original)

No pretendemos demostrar la causa del arraigado dogma en la psicología educativa, sino ofrecer algunos argumentos que bien nos pueden servir para dejar de mirar con las gafas de las propuestas solipsistas y nos permitan entender cómo la sociedad y la cultura son constitutivas de “lo mental”. Podemos comenzar con que el pensamiento se constituye pura y esencialmente en un proceso social por medio del lenguaje, en donde este último puede ser considerado su

materia prima; por lo tanto, siendo un proceso y producto social, no puede ubicarse dentro de la cabeza. Algo que sabía Charles Blondel, quien argüía que por medio del lenguaje “la experiencia colectiva lastra nuestra propia experiencia y la dota de su universalidad. Desde el momento, entonces, en que el lenguaje es social, es forzoso que el pensamiento, del cual él es la condición, lo sea de igual manera” (Blondel, 1928, p.89); lo que nos permite sostener que las palabras, los argumentos y las conversaciones son el germen del pensamiento. Así éste debe ser ubicado en la esfera social y cultural, pues de otra manera -como la individualista- su sitio no es más que una mera metáfora. Es la interacción social y discursiva la que se encarga de dotar al pensamiento de signos para poder operar, ya que sin éstos nada de lo que llamamos “pensar” sería posible: el pensamiento es un hecho ideológico-social gobernado por el conjunto de leyes de ese sistema (Voloshinov, 1930). Sabiendo que éste se rige bajo la normatividad colectiva y que opera con lenguaje, entendemos que Voloshinov (1930) enuncie que se le puede dar voz al habla interna, refiriéndose a la voz del pensamiento, o mejor dicho: voces; y a Billig (2003) advirtiéndole su naturaleza retórica: una persona que piensa “provee dos conjuntos de argumentos y se divide en dos partes, las cuales debaten y se refutan entre sí” (p.22).

Así es como funciona el pensamiento, no se trata de un cúmulo de imágenes o “representaciones mentales” -no las hay-, sino de voces, de discusiones, del toma y daca, en donde la actividad social está presente siempre. Cuando uno piensa hace lo mismo que cuando conversa con alguien más, es decir, se “reproducen diálogos del mundo externo” (Mendoza, 2012, p.72) en donde no sólo se habla para sí: el pensamiento es dialógico y argumentativo. Pues aun estando a solas quien piensa se dirige a todos los otros; por ello el infante que quiere salir a jugar piensa en los “peros” que la madre le dará (debes comer primero; no has hecho la tarea) y en los argumentos que debe ofrecer (no tengo hambre; no tengo mucha tarea) a fin de convencerla: no llega “en blanco” “a ver qué pasa”; “la percepción mutua está siempre presente” (Vygotsky, 1934, p.167). Y lo mismo sucede en la escuela cuando no se hace la tarea o no se ha terminado un ejercicio, o en el trabajo cuando se llega tarde o se falta un día antes. En nuestro pensamiento siempre hay alguien más con quien conversamos para llegar a obtener algo, llámese permiso, disculpa, cariño, recuerdo o argumento. De acuerdo con Fernández (1994), quién “conversa interiormente se convierte en alguien más, en aquel al que le habla, al que puede interpelar, juzgar, criticar, animar, alentar,

replicar, etc.” (p.79), y esa es la misma idea que tenían los antiguos retóricos al concebir al pensamiento como una argumentación silenciosa del alma consigo misma (Billig, 2003).

De tal manera que nuestro pensamiento tiene la estructura de una conversación pública, no es entonces una sola voz la que lo ocupa, sino las voces de toda la comunidad a la que pertenecemos, de ahí que se asuma que en él “cada uno tiene su *auditorio social* establecido” (Voloshinov, 1930, p.108; énfasis en el original), o en otras palabras: “el público que todos llevamos dentro” (Fernández, 1994, p.79). Es por ello que, dada la naturaleza del habla interna o pensamiento, como se quiera, nuestro mundo “interior” se asemeja tanto a la estructura social en la que nos encontramos; todo pensamiento ha sido ya pensado y dicho, pues esa es su condición operante: los significados colectivos -valga la redundancia- que orientan al mundo. Así, aquel al que le gusta pensar, tarde o temprano llega a darse cuenta de que todo lo que se le ocurra ya se le había ocurrido a alguien más (Fernández, 2005).

Entonces diremos que el pensamiento no emerge gracias al desarrollo fisiológico de las personas, sino que se construye y forma a través de las prácticas culturales en que éstas participan, interiorizando el lenguaje; en palabras más consideradas: “la cultura crea “prótesis” que nos permiten trascender nuestras limitaciones biológicas “en bruto”” (Bruner, 1990, p.52). La naturaleza social del pensamiento ya había sido propuesta hace casi un siglo por George Mead (1934a), para quien éste es “simplemente una conversación subjetivada o implícita del individuo consigo mismo” (p.90), arguyendo que su esencia se halla en “la internalización en nuestra experiencia de las conversaciones de gestos externos que llevamos a cabo con otros individuos” (p.90); ahí la descuidada importancia del intercambio discursivo, no sólo como palabras traficantes de cultura -ni menos importante-, sino como edificador de pensamientos y realidades; y la apuesta de este texto al proponer que es en el lenguaje en donde se debe poner el acento al estudiar el pensamiento de las personas, puesto que “la mayor parte de lo que consideramos pensamiento racional puede apreciarse de forma más adecuada como un proceso social de argumentación” (Billig, 1987, en Gergen y Gergen, 2008, p.65).

Es ahí afuera en donde se encuentra el pensamiento, en las palabras, en las conversaciones: en la sociedad. Ya que la actividad mental lleva en sí impregnada a la colectividad y los signos son el material con el que opera, ésta no debe mirarse como un objeto, pues sólo puede ser comprendida e interpretada como un signo (Voloshinov, 1930).

Veamos. Al insertarnos en la actividad social, no sólo hacemos uso del lenguaje para comunicarnos con los otros, sino también para gobernar nuestra conducta y edificar una realidad: las palabras nos hacen observar cosas (¡Mira ahí!); nos hacen cambiar de parecer (¡Míralo así!); ordenan nuestras acciones (¡Primero piénsalo y luego responde!); nos hacen recordar (¿Qué vimos la clase anterior?); nos alientan (¡Inténtalo de nuevo!); evalúan (¡Eso está bien!); nos hacen verificar nuestras propias descripciones (¿Por qué crees que es así?), etc. (Shotter, 1993). De tal manera que el lenguaje se vuelve el instrumento psicológico primario a lo largo de toda nuestra vida: primero se nos instruye con palabras y luego las internalizamos para instruimos de igual manera. Por lo que si se quiere explicar el pensamiento -o la actividad mental-, se debe estudiar el medio a través del cual el pensamiento se organiza y la conducta se gobierna: el lenguaje.

Bruner (1997) ha dicho que nada está “libre de cultura”, pero que tampoco son los individuos simples espejos, y por supuesto así es. La internalización del lenguaje no es permanentemente una fiel copia de la actividad social, sino nos miraríamos como máquinas encargadas de reproducir exactamente lo que en nosotros se “guarda” -metafóricamente hablando- y no habría oportunidad para el desarrollo de nuestra colectividad, el pensamiento no es para siempre una réplica. Hay en él organización de acuerdo al marco de la misma experiencia social, para decidir entre unas y otras maneras de obrar. Veamos. En un primer momento

al aprender a ser miembros responsables de determinados grupos sociales, debemos aprender a *hacer* determinadas cosas de la manera correcta: cómo percibir, pensar, hablar, actuar, y experimentar el propio entorno de una forma que sea inteligible para quienes nos rodean (Shotter, 1993, p.79; énfasis en el original).

Es aquí que lo social enmarca nuestro pensamiento y realidad para regirnos desde esa esfera, pero, como Mead (1934a) bien arguye, en el obrar del individuo que es ya consciente de sí siempre hay algo de novedad gracias al “yo” -la teoría de Mead se esgrime a profundidad en el apartado 1.4-. El pensamiento del individuo opera con y desde un marco social -incluyendo sus valores y actitudes-, pero es su “yo”, que emerge sólo por medio de la experiencia colectiva y por los signos ya internalizados, el que se encarga de discernir entre unas u otras maneras de actuar; “rehúye o abraza o reevalúa y reformula lo que la cultura le ofrece”

(Bruner, 1990, p.118). Es decir, la actividad social se internaliza y el individuo, ya en un plano reflexivo, es “libre” de elegir la mejor manera de gobernar su conducta; en ese sentido Billig (2003) asevera: “nuestras experiencias diarias son organizadas por reglas sociales, que no sólo nos hablan de la naturaleza del mundo social, sino que también nos proporcionan información sobre cómo actuar de manera apropiada” (p.16). Así la participación individual es concebida como la reacción propia al medio social cuando hemos ya adquirido las actitudes de toda la comunidad, lo que irremediamente nos lleva a sostener la afirmación de Blondel (1928): no hay pensamiento posible sin experiencia colectiva y sin lenguaje.

Así es como la vida “interna” no es tan privada como se piensa, sino pública; es ese intercambio social y discursivo el mismo que se halla en el pensamiento, por lo que este último “nace fuera, en el campo interactivo” (Fernández, 1994, p.79) y la individualidad está condicionada por la experiencia colectiva: en todo momento la interpretación de las cosas implica una iniciación social (Blondel, 1928), ya que “nuestro pensamiento no dispone de géneros, sobre todo de géneros superiores, como si dispusiéramos de las palabras correspondientes. Solamente el vocabulario puede darnos la noción” (p.88).

De cualquier manera el pensamiento es tan una construcción social como las propuestas de las psicologías que postulan que no lo es. Veamos. Imaginemos la enseñanza de la psicología educativa en una universidad pública, en donde los contenidos a tratar son en su mayoría de corte individualista, lo mismo que la ideología de gran parte del profesorado -no olvidemos que el pensamiento se constituye en prácticas sociales y discursivas-. Si el profesor lanza a los alumnos los contenidos de acuerdo a su experiencia e ideología, uno tras otro, postulando sutilmente la superioridad de la perspectiva individualista ante “las otras”, como la social y la cultural -que de por sí se ven como suplementarias-, y en donde además el grueso del alumnado tiene problemas de comprensión en la lectura de los textos a trabajar. Podemos preguntarnos lo siguiente: ¿Cuál será el pensamiento de los alumnos al concluir la carrera en psicología educativa? ¿Es muy probable que la mayoría guste del estudio de “las otras” perspectivas en psicología educativa? Muy probablemente la mayoría del alumnado, al concluir la carrera, pensará en “la psicología educativa” como “la psicología del desarrollo biológico-evolutivo” y no gustará de estudiar “las otras” perspectivas -de lo que no se le puede culpar totalmente- porque no son tan “buenas” o “dominantes”, lo que normalmente traería

una generación más de psicólogos individualistas. Metafóricamente -aunque no tanto- ésta es la manera como se edifica el pensamiento en las personas, sabemos que las propuestas que postulan que el pensamiento se encuentra dentro de la cabeza puede ser un ejemplo de un pensamiento adquirido en lo social, pues ellas no hacen mucho más que internalizar esa cultura de la psicología ortodoxa que ha propuesto, desde hace ya un tiempo, lo mismo que ellas ahora. Y lo mismo rige para el pensamiento de quien aquí escribe.

Hasta aquí hemos expuesto la naturaleza, la actividad y el lugar del pensamiento, proponiendo que es el lenguaje su germen e instrumento permanente, lo que nos ha permitido aseverar que la actividad social está implicada en él aun cuando las personas piensan a solas y que, así, el pensamiento es público y no privado; alguien que sabía esto era Mead (1934a), quien declaraba que “aun cuando una persona parece volverse hacia su interior con el fin de vivir entre sus propias ideas, está en verdad viviendo con otros que han pensado (y dicho) lo que está pensando” (p.387; paréntesis agregado). Asimismo se ha abordado la participación individual en el proceso social una vez que la estructura colectiva es internalizada por las personas, enunciando que por más individualidad que se quiera notar en ellas, su pensamiento y su realidad son pura y esencialmente de orden social, Blondel (1928) lo exponía con más delicadeza: “nosotros terminamos por ser, en lo que se refiere a nuestra propia conciencia [...] palabras que se desbajan, y lo que de individual puede haber en nosotros se disimula a nuestros propios ojos bajo un revestimiento social” (p.105). Es así que el pensamiento puede concebirse como una conversación con sí mismo en donde las voces y actitudes de los otros participan siempre, por algo es sabido que incluso los pensadores antiguos ya lo concebían como un diálogo interno (Voloshinov, 1930). Como sea, el pensamiento no anda con nosotros, acompañándonos en ciertos momentos para sacarnos de *problemas* “serios”, como un vidrio roto, un enredo con alguien o un examen, eso es sólo una metáfora; lo cierto es que nosotros andamos en el pensamiento, siempre, respirándolo cada que conversamos. Es decir: “el pensamiento anda suelto por la ciudad, y no encerrado en las conciencias de los individuos” (Fernández, 1991, p.10).

1.2 Ideas sobre el lenguaje

De igual manera que en el apartado anterior, nos es menester recurrir a algunos planteamientos de la psicología individualista para hacer notar la diferencia del posicionamiento epistemológico que aquí se tiene y, así, que se pueda conceder al menos una pizca de sensatez a nuestros argumentos. Desde la posición dominante en psicología educativa se dice que los procesos psicológicos se hallan ya en el infante al nacer, incluyendo el lenguaje, aseverando que éste “no es un artefacto cultural (...) Antes bien, el lenguaje es una pieza singular de la maquinaria biológica de nuestro cerebro” (Pinker, 1994, p.18), por lo que “no es algo que los padres enseñen a sus hijos o que se imparta en las escuelas” (p.19). Con la idea biológica respecto al lenguaje nos surgen muchas dudas, por ejemplo: ¿por qué cuando se halla a un niño feral, éste tiende a mostrarse amenazado y emitir una especie de “gruñido”; en lugar de llorar de alegría y decir “en dónde han estado, llevo aquí esperando mucho tiempo”?; igual de simple, ¿por qué, si el lenguaje está ya preprogramado en el cerebro, los infantes italianos al ser trasladados a Inglaterra hablan inglés y no italiano? Éstas pueden parecer preguntas absurdas, pero con el descuido del medio y lo que se llega a afirmar por parte de muchos psicólogos individualistas, nos parece justo ejemplificar desde ahí. Lo que sí es cierto es que el énfasis se pone en la autonomía intelectual del infante (Hernández, 1998), en que es él mismo el que va construyéndose (Delval, 1994). Y si hay alguien que sobre la capacidad innata del lenguaje ha tenido mucha tinta en la pluma es Pinker (1994), quien asegura tajantemente que éste es un *instinto*, sí, un instinto; y antes de que podamos pensar en un “por qué”, asegura que “instinto” es la mejor manera de referirse al lenguaje

ya que esta palabra transmite la idea de que las personas saben hablar en el mismo sentido en que las arañas saben tejer sus telas. Tejer una tela no es el invento de una araña anónima y genial, ni depende de si la araña ha recibido o no una educación apropiada o posee una mayor aptitud para actividades especiales o constructivas. Las arañas tejen sus telas porque tienen cerebro de araña, y eso les impulsa a tejer y les permite hacerlo bien (Pinker, 1994, p.18)

Tal vez, para empezar, el señor Steven Pinker no comulga con uno de los principios básicos de la psicología, en el cuál se propone, y se propone bien, que hay “ciertas cosas” que diferencian al ser humano de los animales, en este caso de los insectos, y el lenguaje es una de ellas; por lo

que la metáfora de la araña -si lo de “cerebro de araña” no lo dice en serio- fuera de ser abusiva nos parece insensata.

De cualquier manera, notamos que en los planteamientos del grueso de la psicología contemporánea sobre el lenguaje existe una fuerte apuesta por las capacidades biológicas de éste, donde lo más que podríamos hacer para sopesar sus argumentos sería reconocer que tal vez en ellos exista una ligera confusión entre lo entendido por *lenguaje* y lo entendido por *habla*; y, así, cuando sostienen que el lenguaje es innato, se refieran a que al nacer todos tenemos un aparato fonador, que no es lenguaje. Muy probablemente ocurre lo mismo que cuando un infante no puede pronunciar algunas palabras y el psicólogo asume que tiene problemas de lenguaje. No, la pronunciación inadecuada no tiene que ver con dificultades de lenguaje sino de habla, pues el infante bien puede reconocer, compartir y usar signos: usar el lenguaje sin poder pronunciar la “r” adecuadamente.

Volvamos. Así como es importante conocer que desde el posicionamiento solipsista el lenguaje es considerado una capacidad innata que se encuentra en el cerebro del infante, la relación del lenguaje con el pensamiento no es para menos, al contrario, para lo que aquí nos ocupa es menester exponer que en dicho posicionamiento el primero se distancia un tanto del segundo de acuerdo con la evolución del sistema nervioso central. Se llega a la conclusión de que el pensamiento se da primero que el lenguaje y sólo cuando el primero se ha desarrollado el segundo puede hacerlo también (Delval, 1994). De esta manera el acento sigue puesto en la individualidad y en la incapacidad constructiva del lenguaje, es decir, no se considera en el lenguaje un papel causal con respecto al pensamiento (Hernández, 1998), asegurando que concederle ese papel no sería más que caer en un error. Más aún, si hay un papel que se concede al lenguaje es el de la comunicación, pues ya que el lenguaje va un paso atrás, bien se ve como el medio de expresión del pensamiento y de la realidad “mental”. Para entender esto basta con acercarnos a Humphrey (1992), quien arguye que “el único medio obvio que tenemos de comunicarnos acerca de la consciencia es el lenguaje” (p.228); o a Delval (1983), para quien “el lenguaje es un medio para transmitir el pensamiento y para describir la realidad” (p.146); y por su parte, Pinker (1994) asevera que éste debe ser entendido como una adaptación biológica para comunicar pensamientos, por lo que “para dar sentido a la realidad no es necesaria la vida en sociedad” (p.55).

Como podemos apreciar, se asume que el lenguaje es el traductor tanto del pensamiento como de la realidad de las personas, algo que no nos es posible aprobar, pues, como se esgrimirá más adelante, la función principal del lenguaje no es la comunicativa sino la constructiva; esa que edifica ambas cosas: pensamiento y realidad. Algo que sabemos va a contracorriente de la psicología individualista que promueve que el infante, a través de su acción, “tiene que construir simultáneamente su propia inteligencia y una representación del universo” (Delval, 1983, p.160). En la actualidad, uno de los representantes importantes de estas ideas sobre el lenguaje es el mismo Pinker, alarmante por un lado y por el otro también, ya que incluso Howard Gardner, conocido bien por su teoría de las inteligencias múltiples, demasiado amable escribió para la contraportada de su libro (el de Pinker) *El instinto del lenguaje* que éste es un “indispensable”. Lo que se menciona con el fin único de dar a conocer el impacto de estos postulados y que esta concepción sobre el lenguaje tiende a ser bien acogida por psicólogos influyentes en el campo educativo. Tal vez el agrado por las letras de Pinker se deba a la indolente manera con que desliza la pluma (ojalá así sea), ya que no titubea en exponer la supremacía de esta corriente de pensamiento, él advierte: “la doctrina que defiende que el lenguaje determina el pensamiento sólo puede haberse mantenido en pie por un descuido de nuestra conciencia crítica” (Pinker, 1994, p.60), y “no es de extrañar que mucha gente tenga dificultad incluso en concebir cómo puede ser el pensamiento sin palabras. Acaso sea porque carecen del lenguaje apropiado para hablar sobre ello” (p.70). Indudablemente Pinker debió encontrar de nuevo esa conciencia crítica junto con sus magníficas metáforas -dicho esto con toda la dosis de ironía posible-, lo que es claro es que muchas veces parece preocuparle más (y no sólo a él) la discusión individuo-sociedad que encontrar argumentos más sólidos que cubran sus arrebatos, porque cuando le escuchamos que “el lenguaje es algo muy valioso para todas las actividades cotidianas que realiza una comunidad (como): preparar alimentos y refugio, amar y discutir” (p.32; paréntesis agregado), no nos parece que sea éste un razonamiento muy “profundo”. Como sea, para terminar con el breve tratado de estos argumentos y pasar a los nuestros, podemos decir que el lenguaje es abordado desde el posicionamiento individualista como una capacidad biológica, innata, individual, o instintiva de las personas; y que, por difícil que nos parezca, es estudiado por la psicología contemporánea como una *manifestación* del pensamiento, volviendo a la premisa de que es nuestro y cuando podemos y queremos hablamos para darle forma a nuestras ideas.

La percepción que aquí se tiene es viceversa, tanto pensamiento como lenguaje no residen en nosotros, sino somos nosotros los que nos encontramos en ellos, ya lo decía Charles Sanders Peirce: “así como decimos que un cuerpo está en movimiento y no que el movimiento está en un cuerpo, así debemos decir que nosotros estamos en el pensamiento, y no que el pensamiento está en nosotros” (en Fernández, 1991, p.01), cierto. En el lenguaje hallamos la clave para entender el pensamiento, pues es a través de signos que este último opera, no sólo se manifiesta; por lo que Vygotsky (1934) bien arguye que el pensamiento no encuentra en el lenguaje una mera expresión, sino que halla en él su realidad y su forma. Las ideas individualistas han descuidado tal importancia, omitiendo la oportunidad de una aproximación razonable que nos permita entender y avanzar en el estudio de lo psicológico.

Concebimos al lenguaje como un sistema de signos a través del cual internalizamos el mundo sociocultural en que vivimos y edificamos nuestro pensamiento, y Blondel (1928) lo sostiene al advertir que “la colectividad se instala, se incorpora en nosotros, a través de la palabra” (p.104-105); por lo que todo signo no sólo es un reflejo o una sombra de la realidad, sino también un segmento material de ella (Voloshinov, 1930). Es decir, en las palabras que internalizamos va la vida social misma, por lo que el lenguaje es el instrumento principal para comprender el mundo: “el marco dentro del cual lo real es cognoscible, reconocible, comunicable y constatable” (Fernández, 1994, p.88). Visto así, no existen palabras fuera del marco colectivo, ya que éstas necesitan un significado común para su uso y funcionamiento instrumental. Sabemos que si bien con el pasar del tiempo las comunidades se apropian y/o construyen nuevas palabras o conceptos de acuerdo a sus necesidades o caprichos, éstas siempre emergen de *negociaciones* y *acuerdos* sociales. Por ejemplo la palabra “bullying”, un anglicismo del que lo psicólogos se han apropiado para referirse al “acoso escolar”, algo que ha existido siempre; pero ahora el reconocimiento y uso de éste concepto forma parte de la realidad social y el pensamiento colectivo, siendo de gran utilidad hasta para pedir trabajo o publicar libros. Entonces “no existen signos en la naturaleza ni se constituyen por generación espontánea, son una entera creación del ser social” (Medina, 2007, p.69), dicho de otro modo, la vida de las palabras depende de que su significado sea compartido, comunitario, colectivo. George Mead nos da un claro ejemplo de ello: “alguien dijo una vez que tenía grandes dificultades para escribir poesía; poseía muchas ideas pero no podía conseguir el lenguaje que necesitaba. Se le dijo, correctamente, que la poesía se escribía con palabras, no con ideas”

(Mead, 1934a, p.179). Y Blondel (1928), por su parte, asevera que el lenguaje es cosa social, por lo que ningún sistema conceptual puede ser creado fuera de una colectividad.

Sabiendo que la estructura del lenguaje es de orden social y que el desarrollo del pensamiento está determinado por él, el mundo “interno” de las personas está forzosamente dibujado por la comunidad a la que personas pertenecen,

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. El niño habla del mar, sabe que es grande, verde o azul, antes de haberlo visto nunca. Nuestras conciencias de adultos están llenas de estos mares, de los cuales nunca veremos la orilla, de los cuales no adivinaremos la existencia, si la colectividad no nos revelara a través del lenguaje que ellos existen y cómo son (Blondel, 1928, p.104).

Así es como ocurre. Al adentrarnos al mundo social nos apropiamos de una cultura y un lenguaje, en donde los elementos de este último muchas veces hacen referencia a cosas o situaciones que nunca hemos visto o no descubriríamos solos, como la gravedad, la guerra, lo bueno, lo malo, etc. pero los aprendemos a través de la experiencia colectiva para saber qué es cada cosa o situación a fin de comprender el mundo y gobernar nuestra conducta: nuestro pensamiento está edificado sobre una base discursiva. Lo que llevó a Vygotsky (1934) a proponer que “el pensamiento no se expresa simplemente en palabras, sino que existe a través de ellas” (p. 147), y a Halbwachs (1925, en Mendoza, 2015) a decir que “los hombres piensan en común por medio del lenguaje” (p.74).

“El lenguaje crea o constituye el conocimiento de la realidad” (Bruner, 1986, p.137) y enmarca el pensamiento, la comunidad se encarga de transmitir su cultura de generación en generación a través de las palabras, los enunciados y los discursos, por supuesto que no andamos pensando “hay que enseñarle al infante las frases de la abuela” o “hablémosle al niño sobre psicología” para que tanto lo que decía la abuela como lo que se habla en psicología no muera; simplemente conversamos y, cuando lo hacemos, estamos traficando pensamiento, normatividad y cultura: estamos traficando el mundo con aquellos que amablemente o muy a su pesar se prestan a dialogar con nosotros. Veamos. Shotter (1993) esgrime que “vivimos nuestra vida social diaria en una atmosfera de conversación, discusión, argumentación, negociación, crítica y justificación; (donde) gran parte de ello se refiere a problemas de

inteligibilidad y de la legitimación de las pretensiones de verdad” (p.53; paréntesis agregado), lo mismo que señala Potter (1996) al postular que el lenguaje refleja cómo son las cosas mediante descripciones y relatos, y que es sólo cuando estas descripciones y relatos se divulgan por el mundo de los asuntos humanos que se pueden considerar fiables. Hay razón en ambos, pues de no existir esta legitimación de las cosas o de los hechos, la vida en sociedad no sería posible, al menos no en cuanto a lo que conocemos por “racionalidad”; las personas mirarían y harían todo de la manera que les plazca; algo que sería interesantísimo mirándolo desde nuestra posición, pues aquello también implicaría un tráfico cultural de una nueva manera de ver el mundo. Volvamos. Es en el lenguaje que la cultura y la mencionada legitimación se transmiten, uno halla ahí el significado de las cosas y de las situaciones: sabe lo que es un libro, una casa, una “buena” o “mala” acción y hasta el peligro y el miedo... Por ello se advierte que “el universo es un relato” (De los Ríos, 2011, p. 20), pues la realidad -en su totalidad- está delimitada por lo que hemos escuchado de ella. Tomemos prestado un simpático y elocuente ejemplo de Richard Bloch que Blondel (1928) cita:

un niño [...] se para delante de una maravilla azul, exclama su admiración, llama al mundo entero a su socorro. Pasa una persona mayor: es un hombre informado que lee un diario; echa un vistazo y, en un tono medio escandalizado, dice: “¿Y bien? No es más que un escarabajo” *Habiendo llevado de nuevo la sensación virgen al cuadro de la nomenclatura, habiendo hecho regresar el posible accidente a lo ya visto (nosotros lo subrayamos), la persona se tranquiliza y se aleja* (p.128; énfasis y paréntesis en el original).

En el ejemplo el infante bien pudo haber visto una araña o una hormiga -“de esas que sí pican”-, de ahí que se escandalice y se encuentre temeroso. Lo fascinante de la situación ocurre cuando la persona le muestra -con palabras- que es sólo un escarabajo, y en realidad no sólo le está diciendo que es un escarabajo, sino también le está mostrando un trazo del mundo: el nombre del insecto, la ausencia de peligro, lo que no debe sentir frente a él -miedo-, etc. Ahora imaginemos que al llamado del infante acude primero su madre, quien no sabe qué insecto es pero se le parece a una araña, entonces dice al infante “aléjate, te va a picar” -aunque las arañas muerdan- y es cuando llega la persona que sabe que es sólo un escarabajo, se los dice y es hasta entonces que ambos se tranquilizan. Frente a tal situación podemos cuestionarnos lo siguiente: ¿el peligro se encuentra en el insecto o en el lenguaje? Claro, el peligro se halla en el lenguaje -igual que el miedo-, en la realidad que éste lleva en sí; pues el

insecto es de cualquier manera inofensivo, pero el infante no lo sabe, se aterra con lo que su madre le dice y se calma con lo dicho por la otra persona: el lenguaje impone una perspectiva en la cual se ven las cosas y una actitud hacia lo que miramos (Bruner, 1986), por lo que son los significados culturales los que guían y controlan nuestros actos individuales (Bruner, 1990). Así es como nuestra realidad y pensamiento se yerguen, para discernir entre unas u otras maneras de obrar a partir de la internalización de lo social por medio del lenguaje, ya lo enunciaba Potter (1996): “el lenguaje construye la percepción que las personas tienen del mundo” (p.133); y Mendoza (2015) a su manera: “... pensamos con palabras; y la manera en que percibimos esos vocablos, lo que significan y las relaciones que de ellos se desprenden también ejercen influencia en lo que percibimos y sentimos” (p.75).

Tanto es importante entender que la percepción y el conocimiento que tenemos del mundo están situados dentro del marco social, es decir, que los objetos y las situaciones no son independientes de lo que acordamos colectivamente que sean (Íñiguez, Martínez y Flores, 2011), como también lo es entender que los significados del lenguaje son situacionales y emergentes de la participación discursiva. Veamos. El significado de las palabras tanto es un acuerdo social como un sistema no uniforme, pues su “vida” depende del momento en que se le requiere, es decir, el significado se adquiere en situaciones concretas, lo que no descuida Billig (2003) al argüir que “el significado de una pieza de razonamiento discursivo o de una actitud expresada, no reside meramente en el agregado de definiciones de diccionario de las palabras usadas para expresar una postura, sino que también reside en el contexto argumentativo” (p.19); es de esta manera que “el discurso se compromete directamente con un acontecimiento de la vida y se mezcla con él formando una unidad indisoluble. Por supuesto, el discurso en sí, como un fenómeno puramente lingüístico, no puede ser verdadero o falso, osado o tímido” (Voloshinov, 1987, p.175). Entender esto último es de suma importancia, pues es en el contacto situacional que el lenguaje halla sentido, de ahí que Fernández (1994) asevere que el lenguaje es un acuerdo colectivo que tiene ya descrita la realidad antes de que ésta acontezca, pero que también se verifica en la realidad a cada momento. Y lo que sucede en la escuela nos sirve para ilustrarlo brevemente: cuando en una sesión de historia general el docente muestra a sus alumnos una imagen en la que se puede apreciar una nube de humo y señala que en la segunda guerra mundial Estados Unidos envió una “bomba” a Hiroshima y otra a Nagasaki, el significado de la palabra “bomba” no sólo es de la palabra, sino del

enunciado, del discurso, de la clase de historia y de la imagen: los alumnos se remiten a un aparato explosivo. Y lo mismo sucede cuando el infante está por salir a jugar y nota que su bicicleta tiene una llanta sin aire, si el niño va en busca de ayuda con su padre y este último le dice: “no sé si está ponchada o sólo le hace falta aire... Trae la “bomba””, el significado -igual que en el ejemplo de la escuela- se encuentra en la relación palabra-situación; el infante sabe que debe buscar ese aparato con el que las llantas se inflan, no piensa en conseguir un explosivo para destruir su bicicleta -al menos no cuando piensa ya con ambas “bombas”-.

Es así como el lenguaje encuentra significado y sentido, sin que se le pueda separar de las prácticas sociales en las que los infantes participan; y si alguien lo sabía era Voloshinov (1987), quien hablaba de ese contexto extraverbal arguyendo que la situación se incorpora al enunciado para formar la estructura de su significado, y que “el lenguaje adquiere vida y desarrollo [...] en la comunicación verbal concreta, y no en el abstracto sistema lingüístico de formas de la lengua, ni en la psiquis individual de los hablantes” (Voloshinov, 1930, p.120), por lo que, volviendo al marco educativo, no basta con dejar que los infantes “descubran” por sí mismos el conocimiento -propuesta de la psicología individualista-, como si se tratara de ir en solitario quitándole de a poco la envoltura a la vida, sino que se debe orientar a los niños por medio del lenguaje y enseñarles mejores maneras de usar este último para construirlo -el conocimiento-. La construcción de la realidad, vista desde nuestra perspectiva, es igual que lo que se hace en el pensamiento, un ir y venir de lo ya establecido colectivamente y de la propia experiencia en las prácticas sociales: una internalización social y cultural de las personas mientras éstas participan en una colectividad. En otras palabras, las versiones de nuestros pensamientos, sentimientos y memorias se construyen como parte del establecimiento de versiones de eventos y viceversa (Potter y Hepburn, 2007).

Nos parece que ha quedado claro ya que no hablamos de individuos capaces de crear un sistema conceptual, ya que “la palabra no existe en un lenguaje neutro o impersonal, sino que existe en labios de otras personas” (Bajtín, 1981, en Mercer, 2001, p.93), siendo así una propiedad colectiva en donde los significados no son privados ni individuales -igual que no lo es el pensamiento-. El lenguaje está ahí, en el medio: es en las conversaciones que las personas tienen -y en los libros que leen- que se labran un pensamiento y edifican una realidad; lo mismo que encontramos en el pensamiento de Íñiguez et al. (2011), quienes sostienen que la

realidad psicológica se construye a través de intercambios simbólicos y prácticas discursivas; y en el de Darnton (1984) al aseverar que el pensamiento está modelado por la cultura, por los relatos.

Para concluir esta parte. Hemos mostrado que el lenguaje es un sistema de signos e instrumento psicológico que se halla en la sociedad, que sus significados encuentran sentido en su uso situacional, y que es el medio que posibilita el desarrollo del pensamiento y la percepción del mundo; en pocas palabras: el lenguaje trafica cultura y realidad. Por lo que Blondel (1928) dirá que éste es “el espacio social de las ideas” (p.87), cierto; pues es en él que se halla la colectividad como tal, el reflejo de lo que en ella se piensa. Algo que también advierte Fernández (2005) al declarar que el lenguaje es el pensamiento de la sociedad y su modo de ver la vida. Así es como la relación entre el pensamiento y lenguaje es tan íntima, no existe pensamiento sin lenguaje y luego viceversa: “una palabra sin pensamiento es una cosa muerta, y un pensamiento desprovisto de palabra permanece en la sombra” (Vygotsky, 1934, p.175); por lo que la psicología educativa debe mirar en el lenguaje la posibilidad de continuas mejoras dentro y fuera del aula, pues de estudiar lo que los infantes -y por supuesto los enseñantes- dicen, se podrá entender su pensamiento y su manera de ver el mundo. Ya lo aseveraba Wittgenstein (1953, en Shotter, 1993) hace más de medio siglo: “imaginar un lenguaje es imaginar una forma de vida” (p.56).

Desde principios del siglo XX algunos autores han estudiado el pensamiento poniendo el acento en la actividad social, la cultura y sobre todo en el lenguaje, por ejemplo Lev Semiónovich Vygotsky y su psicología histórico-cultural y George Herbert Mead y sus invaluable aportaciones desde la psicología social. Lo que a continuación se esgrime.

1.3 La propuesta de Lev Vygotsky: la psicología cultural

El pensamiento no se expresa simplemente en
palabras, sino que existe a través de ellas
L. S. Vygotsky

Lev Vygotsky fue un notable psicólogo ruso fundador de la psicología histórico-cultural. Interesado profundamente en el desarrollo humano, dedicó gran parte de su vida a estudiar, describir y explicar las funciones psicológicas superiores, edificando gran parte de su propuesta en el materialismo histórico de Carlos Marx. Al intentar revolucionar una psicología impregnada de dogmas individualistas, el soviético apostó por una vía alterna -en su momento poco reconocida- para dar cuenta de “lo mental”, arguyendo que es en la cultura donde se hallan las herramientas e instrumentos esenciales para el desarrollo de las funciones psicológicas superiores. De eso se habla en este apartado: se esgrime y fragmenta -así nos parece oportuno- la obra de Vygotsky para exhibir que el pensamiento es un constructo cultural mediado por el lenguaje.

Si nos preguntamos: ¿cuál es la clave para estudiar la constitución del pensamiento? Bien podríamos responder: el significado. El reflejo de la realidad en el significado es lo que permite a los infantes edificar un mundo para ellos en donde los otros estarán presentes siempre, significado compartido que el lenguaje lleva en sí, permitiéndonos proponer que las palabras son portadoras de experiencia y cultura que posibilitan el desarrollo individual, y Vygotsky (1934) lo aseveraba al decir que una palabra sin significado es un sonido vacío, por lo que es de suma importancia estudiar el desarrollo, el funcionamiento y la estructura del signo.

Aunque el pensamiento y el lenguaje no son líneas del todo interdependientes en el inicio del desarrollo del niño, son parte de un proceso dialéctico que permite su complejización, uniéndose en cierto punto del mismo “para constituir el pensamiento verbal” (Vygotsky, 1934, p.21) que tiene como materia prima al mentado significado. Por ello al

hablar de comunicación, en el sentido racional, sabemos que en ella debe haber presente un sistema de signos -mediatizador- que posibilite la interacción entre los individuos y la transmisión de la cultura. La comunicación de la que aquí se habla es distintiva de la inteligencia humana, pues los animales no son capaces de elaborar un sistema de signos ni poco cercano al lenguaje por medio del cual puedan influir en los otros, ellos reaccionan de manera instintiva -por así llamarlo- careciendo de una apropiación social y, por ende, de pensamiento.

El lenguaje juega un papel fundamental en la organización de las funciones psicológicas superiores (Vygotsky, 1978), es el principal instrumento psicológico y el medio basal de transmisión cultural y del conocimiento, ya que aunque en las sociedades primitivas se encontraban presentes símbolos para compartir y transmitir la experiencia -como los nudos que se ataban en pro de la memoria-, éstos sólo asentaron las bases de un posible sistema. Son las unidades -signos- del lenguaje las que han servido como mediatizador y han concedido un desarrollo en la sociedad a pasos agigantados, transmitiendo la cultura y los pensamientos de generación en generación.

Atraído por la teoría del “gran” Jean Piaget, Vygotsky estudia sus textos a profundidad y encuentra que si bien existen grandes aportaciones por parte del suizo a la psicología, su teoría adolece de un arraigado individualismo que pone el desarrollo evolutivo del niño a priori de los fenómenos culturales en los que el infante se ve inmerso. Pues Piaget (1967) arguye que incluso lo que el infante toma del lenguaje -nociones, clasificaciones, relaciones, etc.- es asimilado según la estructura de su pensamiento, lo que no le permite contemplar que, como ya mencionamos, las prácticas culturales -que el lenguaje trafica- son determinantes para su emergencia, no sólo para enriquecerlo. Vygotsky se ocupa de generar una propuesta alterna que sirve de mucho para dar cuenta del funcionamiento del lenguaje en el desarrollo del pensamiento. Trataremos de esgrimir de manera inteligible parte de dicha propuesta.

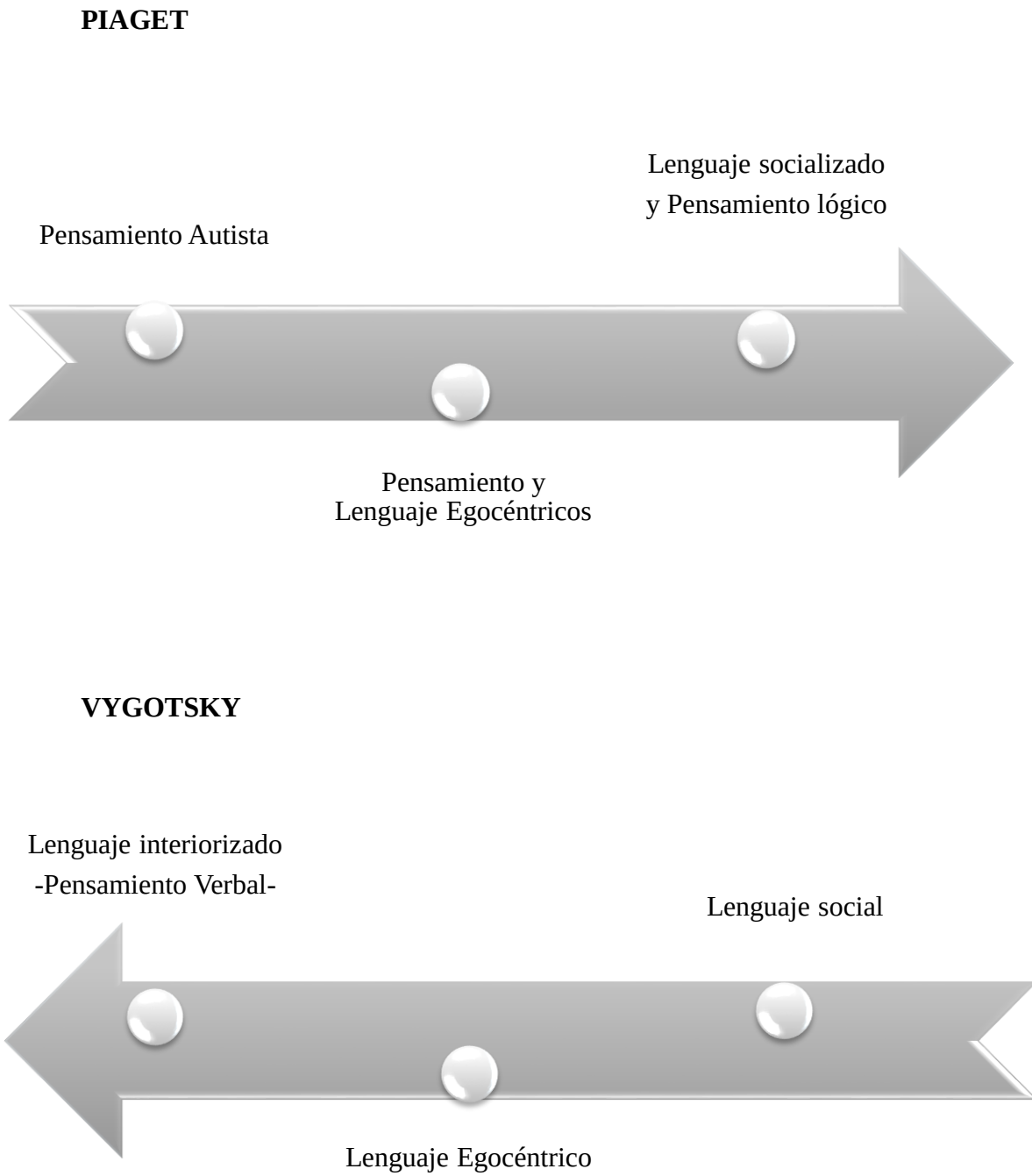
En ella encontramos que para el niño el lenguaje es un instrumento práctico, no sólo de fines comunicativos, pues éste es capaz de resolver problemas con mayor eficacia cuando se vale de este recurso (del lenguaje) para guiar su actividad, el mismo Vygotsky (1978) da cuenta de ello y su importancia al decir que “el momento más significativo en el curso del desarrollo intelectual, que da a luz las formas más puramente humanas de la inteligencia

práctica y abstracta, es cuando el lenguaje y la actividad práctica convergen” (p.47). Situación en donde la teoría de Piaget se viene abajo, pues él argumenta que en el pensamiento y lenguaje egocéntricos el niño sólo habla para sí, y que este egocentrismo se encuentra entre la transición del pensamiento autista y el pensamiento socializado, no predominando en ninguna función del comportamiento del infante y atrofiándose al llegar a la edad escolar. Por su parte, Vygotsky (1934) propone que en un principio el lenguaje egocéntrico acompaña la actividad del infante y después se convierte en un instrumento del pensamiento en la búsqueda de la solución a un problema.

La desemejanza entre las propuestas vygotskyana y piagetana se puede resumir de la siguiente manera: Para Piaget el desarrollo va de lo individual a lo social, primero se presenta el pensamiento autista -no verbal-, luego el pensamiento y lenguaje egocéntricos y al final el lenguaje socializado y el pensamiento lógico: se va del egocentrismo integral hacia una objetivación (Piaget, 1977); mientras que para Vygotsky el desarrollo parte del marco social hacia el individual, primero se da el lenguaje social, después el lenguaje egocéntrico y al final el lenguaje interiorizado -pensamiento verbal-.

Dada la función comunicativa de las palabras, el primer lenguaje del infante es de esta forma -social-, es hasta que el niño ha transferido las formas de comportamiento sociales a la esfera personal de las funciones psíquicas que el lenguaje interiorizado emerge (Vygotsky, 1934), y aunque en cierta etapa el lenguaje está dividido en egocéntrico y comunicativo, siguen siendo ambas formas sociales. Podemos concebir al lenguaje interiorizado cuando el infante se detiene a pensar en lo que está haciendo, cuando conversa consigo como lo ha hecho con los otros, es entonces que emerge el pensamiento verbal. En la Figura 1 se ilustra el proceso de desarrollo del pensamiento y lenguaje según Jean Piaget y Lev Vygotsky.

Figura 1. Líneas de desarrollo según Jean Piaget y Lev Vygotsky



Elaboración: Angel Magos. Con base en Vygotsky, 1934 y Piaget, 1967

Así, el lenguaje egocéntrico es una oportunidad viable para el estudio del lenguaje interiorizado, pues ambos mantienen una estructura similar. Para nuestro autor el primero no desaparece -como diría Piaget- para dar apertura al lenguaje interiorizado -en el caso de Piaget desaparece precediendo al lenguaje socializado-, sino que se encuentra en un desarrollo progresivo que en cierto momento no requiere ya de vocalización -ésta se nota ya innecesaria- y se interioriza, “la vocalización decreciente del lenguaje egocéntrico denota el desarrollo de una abstracción de sonido, una nueva facultad del niño para “pensar palabras” en lugar de pronunciarlas” (Vygotsky, 1934, p.157). Aunque al parecer el lenguaje egocéntrico desaparece en la edad escolar, es un error concebirlo sólo como una etapa más, carente de ser nutrimental en el desarrollo del infante, y que trae con su extinción un nuevo tipo de lenguaje; como mencionamos, es una etapa trascendental en el desarrollo de lo mental y en el obrar del niño. Decir que éste se extingue “es como decir que un niño deja de contar cuando ya no usa sus dedos y comienza a sumar mentalmente” (p.157).

Cuando un infante se ve confrontado con un problema de cierta complejidad, es habitual identificar que no sólo se mueve e intenta dar solución a éste por medio del “ensayo y error”, sino que *habla* mientras lo hace para “planificar la acción necesaria, y sólo tras ello realiza la operación” (Vygotsky, 1960a, p.278) -algo más que importante, como ya hemos advertido, y que la mirada individualista del desarrollo humano ha desdeñado-. Un ejemplo basado en el experimento que Vygotsky (1978) cita de su colaborador -R. E. Levina-: cuando se pide a un infante -de 4 años o 5 años- que traiga algo que se encuentra sobre una mesa, fuera de su alcance, podemos observar el proceso que se da en la realización de la tarea. El infante no sólo llega a la mesa y al notar que no alcanza el objeto se vuelve por una silla para subir en ella y tomarlo; sino que dice “voy a ir por él” (camina hacia la mesa), “está sobre la mesa” (lo mira), “no lo alcanzo” (mientras se estira), “¿si ocupo la silla?” (se pregunta), “me voy a subir a la silla” (acerca la silla al lugar de la mesa en donde el objeto se encuentra), “ahora lo tomaré” (se estira), “¡lo tengo!” (lo toma).

De manera que la palabras regulan y orientan la conducta (Vygotsky, 1931), podemos notar que el lenguaje egocéntrico no es ni un poco superfluo, pues es para el infante tan importante como su obrar para resolver problemas, Vygotsky (1978) dirá acertadamente que “los niños resuelven tareas prácticas con ayuda del lenguaje, así como con la de sus ojos y de

sus manos” (p.49); e identifica una peculiaridad en el experimento semejante al ejemplo anterior: mientras más compleja es la actividad, el lenguaje se torna más indispensable; es decir, mientras más difícil le resulta al niño resolver un problema, el lenguaje egocéntrico incrementa. Así es como el lenguaje egocéntrico se encuentra a la mitad del camino entre el lenguaje social y el lenguaje interiorizado, no desaparece, sino que se incorpora a la estructura mental del niño: para él internalizar el lenguaje social es socializar su inteligencia práctica (Vygotsky, 1978). Otro ejemplo para clarificar: el lenguaje egocéntrico se manifiesta cuando un infante, de esos que la gente dice que “así son”, se nos acerca y primero dice “te voy a pegar” para luego lanzar el golpe. Es hasta que el niño se acerca y golpea sin avisar que podemos decir que ha interiorizado el lenguaje.

A grandes rasgos esa es la importancia y funcionalidad del lenguaje egocéntrico en el desarrollo de lo mental en el infante, no es un mero trámite, sino parte imprescindible de la constitución del pensamiento. Podemos resumir lo dicho atrás de la siguiente manera:

La función del lenguaje egocéntrico es similar a la del lenguaje interiorizado: no constituye un mero acompañamiento de la actividad del niño, sino que sirve de ayuda a la orientación mental y a la comprensión consciente; ayuda a superar dificultades; es el lenguaje para uno mismo, relacionado íntima y útilmente con el pensamiento del niño (Vygotsky, 1934, p.155).

No pretendemos hacer una profunda comparación entre las teorías de Piaget y Vygotsky, más bien lo anterior se ha dicho para clarificar y mostrar la mirada de este último en torno al desarrollo del pensamiento y la importancia del lenguaje. Volvamos. Desde la mirada del soviético la complejización de estas funciones psicológicas superiores -en este caso pensamiento y lenguaje- sirve al niño para edificar su realidad y da lugar al desarrollo de la inteligencia...

En un principio el infante sólo conoce las palabras que escucha de los otros y las usa para comunicarse -función comunicativa-, pero en un momento del proceso dialéctico de desarrollo psicológico y social, el infante hace lo que Vygotsky (1934) llama “el gran descubrimiento de su vida” al darse cuenta que cada cosa tiene un nombre -función simbólica-, momento en donde el niño comienza a preguntar a los adultos acerca del nombre de cada cosa, aquí es donde el infante pone la primera piedra para edificar su pensar: el signo. “Las líneas de desarrollo del lenguaje y el pensamiento se han encontrado [...] el habla se torna

racional y el pensamiento verbal” (Vygotsky, 1934, p.60), y el infante es capaz de prescindir de su habla externa y comenzar a operar con signos interiorizados: la estructura del lenguaje ha pasado a ser la base del pensamiento.

Al principio, el lenguaje en su aproximación a la acción intelectual la acompaña, reflejando los resultados de la actividad y sus momentos más importantes. Y, precisamente, gracias a que refleja y afianza algunos momentos del pensamiento práctico, deja de cumplir esa función para convertirse en planificador, desplazándose al inicio del proceso, trasladando de una operación a otra la estructura de la acción semejante a una fórmula. Así es como se forma la primera relación objetiva entre el lenguaje y el pensamiento. El lenguaje se convierte en un medio del pensamiento porque refleja la acción intelectual práctica que transcurre objetivamente (Vygotsky, 1931, p.157).

Un pensamiento que al verbalizarse por medio de la internalización del lenguaje amplía enormemente sus posibilidades: “el lenguaje lo reestructura, le confiere nuevas formas” (Vygotsky, 1960a, p.279). Dada así la constitución del pensamiento, no puede entenderse como algo innato en el niño, que aguarda cierta etapa de madurez fisiológica para emerger, sino que es una construcción cultural mediada por el lenguaje. Es decir, no debe concebirse como un resultado biológico-evolutivo, sino como un proceso sociocultural. Lo mismo que Vygotsky (1934) sugiere al enunciar que “el desarrollo del pensamiento está determinado por el lenguaje, es decir, por las herramientas lingüísticas del pensamiento y la experiencia sociocultural del niño” (p.68).

Como ya mencionamos, el proceso de desarrollo del lenguaje y del pensamiento en el niño transita por un camino arduo que requiere necesariamente mediación. Uno de los pasos más complejos que da el niño, y que por supuesto ocupa a la psicología educativa, es el aprendizaje de conceptos científicos que ocurre en la edad escolar y que también fue objeto de estudio de nuestro autor. Aunque no nos ocuparemos de la descripción de los experimentos de Vygotsky en torno al tema (si se desea, éstos pueden ser consultados en su obra *Pensamiento y lenguaje*), como disculpa mostraremos algunas conclusiones a las que hemos llegado a partir del trabajo del soviético.

Para Vygotsky existen dos tipos de conceptos en el proceso de desarrollo, unos son los conceptos espontáneos, mismos que preceden a los segundos: los conceptos científicos. Los

primeros (espontáneos) son las palabras que el niño aprende y usa en un primer momento, éstos son adquiridos por medio de la experiencia social y van de lo concreto a lo abstracto: los objetos tienen esa propiedad llamada significado con la que el infante tiene contacto inmediato. Los segundos (científicos) son sistemáticos, se edifican en la palabra y se aprenden más o menos a la edad escolar, mediatizados por la instrucción -que también determina la evolución mental del infante- y yendo de lo abstracto a lo concreto -el niño aprende la palabra “revolución” y su significado, pero no la ha visto-; este nuevo aprendizaje modifica y reorganiza todo el sistema conceptual precedente. “La palabra es primero generalización del tipo más primitivo y a medida que se desarrolla la inteligencia del niño se le reemplaza por generalización de un tipo más avanzado, un proceso que conduce finalmente a la formación de conceptos” (Vygotsky, 1934, p.104).

Esta etapa es crucial en el desarrollo intelectual y un paso importante para la adquisición de la conciencia, por lo que la escuela representa no sólo el lugar de transmisión de un conocimiento específico -saberes impuestos en el plan curricular-, sino una importante fuente de desarrollo de las funciones psicológicas superiores del infante, Vygotsky (1934) hace una anotación importante al no reducir la enseñanza de conceptos científicos a sólo un trámite, pues propone que al otorgar una enseñanza de conocimiento sistemático, se enseñan muchas cosas que el niño no puede ver o con las que no tiene experiencia directa, siendo ésta la diferencia básica entre los conceptos espontáneos y los conceptos científicos. De ahí que Vygotsky (1931) arguya que para los escolares la definición de un concepto es la reproducción del recuerdo, en pocas palabras: para el infante “pensar significa recordar” (Vygotsky, 1978, p.84).

El aspecto fundamental de lo antes dicho es que a través de los conceptos científicos se da una reorganización y reestructuración de todos los conceptos precedentes, lo que comienza a edificar una conciencia reflexiva. Es en los primeros años de la vida escolar del infante que las funciones intelectuales superiores -cuyos rasgos son la conciencia y el control- pasan a primer plano del desarrollo (Vygotsky, 1934). Así, la conciencia puede concebirse como el conocimiento de la actividad mental, una especie de “conciencia de ser consciente”. Un ejemplo edificado en el pensamiento de Vygotsky: si al preguntarle a un niño “¿sabes qué edad tienes?” Él responde su edad -4 años o los que sean-, no sabe que lo sabe, conoce cuál es

su edad pero no es consciente de conocerlo. Es hasta que el infante es consciente de sí que ya transita en un tipo superior de actividad mental, en ese sentido Vygotsky (1934) advierte que “la transición hacia la propia observación verbalizada denota el comienzo de un proceso de generalización de las formas internas de actividad” (p.112).

Esta conciencia reflexiva se da en el infante a partir de los conceptos científicos, no por el proceso en el que se desarrollan, sino por las nuevas generalizaciones -que dominará más tarde de haberlos adquirido- y el edificio de realidad que crece “en él” al saberse parte de un mundo de significados; mismo que le posibilita una mayor cantidad de operaciones intelectuales. Lo que es indispensable para que, a posteriori, organice su pensamiento y gobierne su conducta. Esto último es lo que permite el proceso dialéctico de desarrollo cultural, ya que en la etapa de conciencia de sí y de desarrollo del intelecto, la organización del pensamiento y el gobierno de la conducta se ven reflejados en la adaptación y modificación constante al ambiente, a la sociedad, a la cultura.

El cambio hacia un nuevo tipo de percepción interna significa también un cambio hacia un tipo superior de actividad interior, puesto que un nuevo modo de ver las cosas abre nuevas posibilidades para manejarlas [...] Al percibir alguno de nuestros propios actos de un modo generalizado, los aislamos de nuestra actividad mental total y por lo tanto podemos modificar el proceso como tal, y entablar con él una nueva relación (Vygotsky, 1934, p.112).

El gobierno de la conducta requiere de un proceso de selección del infante en el que hay cierta libertad, pero siempre dentro del marco social, es decir, su voluntad está condicionada por los factores del medio, por lo que Vygotsky (1960b) bien arguye que la libertad consiste en que el niño piensa y toma conciencia de la situación creada, por lo que la voluntad es un producto del desarrollo cultural. Al hablar entonces de la voluntad del infante necesitamos tener claro que no se trata de alejarse de la estructura social o de relegar los valores colectivos, sino de un plano reflexivo en donde el niño puede elegir de entre un catálogo social la manera en que va a obrar, “el libre albedrío, por lo tanto, no significa más que la capacidad de tomar decisiones con conocimiento del asunto” (Engels, en Vygotsky, 1960b, p.300).

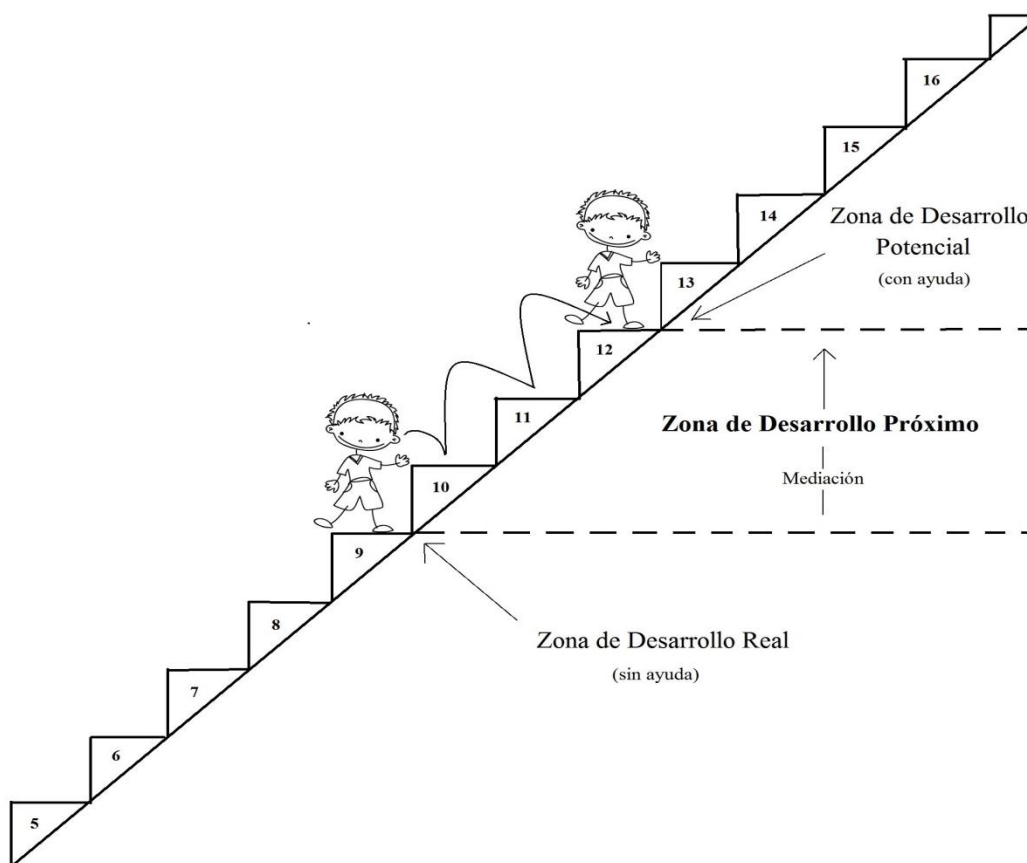
Una vez entendido todo lo anterior, nos resulta difícil concebir los procesos educativos fundamentados en unas teorías solipsistas que sitúan a la instrucción como el remolque del desarrollo, en los que se promueve enseñar ciertos contenidos en primer grado, otros en

segundo y así sucesivamente, y en los que aprendizaje depende del nivel de desarrollo biológico-evolutivo del infante, categorizando a los niños por edades y descuidando la importancia de la interacción discursiva. La psicología histórico-cultural arguye lo contrario: la instrucción se encuentra a priori -la mediación es entonces de suma importancia- y puede provocar un incremento en el desarrollo mental del infante: dos niños de 8 años pueden tener un desarrollo distinto en cuanto a sus funciones psicológicas, uno puede tener 7 años y el otro 10 -partiendo de los parámetros escolares para la enseñanza de contenidos específicos-. Vygotsky (1934), por su parte, afirma que la instrucción “no sólo puede seguir a la maduración o marchar a su lado, sino también precederla y adelantar su progreso” (p.116). Sabemos que para ello hay que tener mucha cautela y echar mano de los recursos necesarios, ni más ni menos. Nosotros nos oponemos, igual que nuestro autor, al uso de los populares test para la evaluación del desarrollo del infante -de los que proviene también lo que se le debe enseñar-, pues éstos tienden a sólo tomar en cuenta lo que el infante “ya sabe” y parten de ahí para lo próximo que se le enseñará, sin tomar en cuenta -lo que aquí es primordial- cómo aprende y hace uso de los instrumentos culturales; es decir, se apuesta por el resultado y no por el proceso: “la educación debe estar orientada hacia el futuro, no hacia el pasado” (Vygotsky, 1934, p.125).

Al tratar eso, Vygotsky hizo una de las aportaciones más importantes no sólo para el estudio de las funciones psicológicas superiores, sino también para la educación; diseñando una propuesta para la evaluación del desarrollo mental del niño y para estimular en él un incremento progresivo de acuerdo a sus necesidades: *la zona de desarrollo próximo*. Veamos. La propuesta del soviético responde a una necesidad emergente de la mirada de la psicología ortodoxa, en la que se debe contemplar -la psicología individualista no lo hace- la mediación social como una oportunidad de desarrollo mental en el infante, ya que “el aprendizaje humano presupone una naturaleza social específica y un proceso, mediante el cual los niños acceden a la vida intelectual de aquellos que los rodean” (Vygotsky, 1978, p.136). Expliquemos. Identificando cuál es el nivel de desarrollo actual del niño, se opta por averiguar qué puede hacer o hasta dónde puede llegar con ayuda de alguien más -mediación-, siendo esta la zona de desarrollo potencial. El espacio entre la zona de desarrollo real -actual- y la zona de desarrollo potencial es concebido como la zona de desarrollo próximo. Es decir, si un niño de 8 años puede resolver por sí mismo tareas que demandan una “edad mental” de 9, pero con

mediación da solución a problemas de 12 años, el nivel de desarrollo real es 9; la zona de desarrollo potencial es 12; y la zona de desarrollo próximo es el espacio entre ambas, en donde se lleva a cabo la mediación que le permite avanzar a donde solo no le fue posible. En la Figura 2 se ilustra el ejemplo mencionado.

Figura 2. Las Zonas de Desarrollo



Elaboración: Angel Magos. Con base en Vygotsky, 1978.

Así, Vygotsky (1934) afirma que el niño con una zona más amplia de desarrollo próximo tendrá un mejor rendimiento escolar. Este modelo concede un papel prioritario a la intervención social -mediador- y establece que para impulsar el desarrollo del infante se debe tener un conocimiento específico de las tres zonas y no trabajar fuera de este rango; pues hasta

que el niño es capaz de llegar a la zona de desarrollo potencial por sí mismo -después de la mediación en la zona de desarrollo próximo- es posible trazar nuevas zonas y líneas de trabajo hacia nuevos niveles de desarrollo. Es de esta manera que

lo que el niño puede hacer hoy en cooperación mañana podrá hacerlo solo, por lo tanto, el único tipo de instrucción adecuada es el que marcha adelante del desarrollo y lo conduce: debe ser dirigida más a las funciones de maduración que a lo ya maduro (Vygotsky, 1934, p.125).

Esta es la estructura general del modelo vygotskyano para incrementar el desarrollo mental del infante. A la pregunta “¿en dónde caben aquí el pensamiento y el lenguaje?” Bien podemos responder de la siguiente manera: la zona de desarrollo próximo es una buena oportunidad para demostrar la naturaleza cultural del pensamiento y al lenguaje como el principal instrumento para el proceso de mediación y para la construcción del primero: puesto que “todas las formas fundamentales de comunicación verbal del adulto con el niño se convierten más tarde en funciones psíquicas” (Vygotsky, 1960c, p.50). Sabemos que seríamos muy injustos al argumentar que el infante juega un rol pasivo aquí, pues hace “uso” -metafóricamente hablando- de una estructura fisiológica ya establecida -el sistema nervioso central-, pero no olvidemos que sin una sociedad que deposite en él toda una carga cultural de la cual haga uso para adaptarse, desarrollarse y modificar su entorno, sin ese sistema de signos que le permiten edificar su realidad, no formaría parte de la comunidad más amplia que pueda existir: la del pensamiento. Y la zona de desarrollo próximo no hace más que enfatizar en la intervención social para el crecimiento de lo mental, de lo que la educación debería responsabilizarse, aunque diga que ya lo hace.

Los años escolares en conjunto son el periodo para la instrucción (la responsable mediación) de operaciones que requieren conciencia y control deliberado; la instrucción de estas operaciones fomenta el desarrollo de las funciones psicológicas superiores mientras éstas maduran. (Vygotsky, 1934, p.126; paréntesis agregado).

Como ya mencionamos, el pensamiento y el lenguaje comparten una unidad basal que les permite coexistencia y funcionalidad: el significado. Esta unidad no nace del individuo en líneas biológico-evolutivas, sino al contrario, hablamos de una unidad compartida y, por lo tanto, de propiedad social; en menos palabras: las operaciones con signo son producto de las condiciones específicas de desarrollo *social* (Vygotsky, 1978). Por lo que la relación entre

pensamiento y lenguaje no puede mirarse como un hecho, sino como un proceso; un ir y venir entre el pensamiento y la palabra, un andar dialéctico característico del ser social. Cuando el individuo se apropia del significado de una palabra no lo hace de una vez y para siempre, no es algo que se interiorice al pensamiento de manera permanente y con el que se opere siempre igual, Vygotsky (1934) lo sabía al aseverar que “el significado está sujeto a un proceso evolutivo” (p.142), pues recordemos que en un principio éste aparece ante el infante como la propiedad de los objetos que domina, es después de hacer el “gran descubrimiento de su vida” que sabe que cada cosa tiene un nombre y, a posteriori, se ve inmerso en una etapa crucial para su desarrollo intelectual: él y los conceptos científicos. Aunque ésta es sólo una parte del proceso, los conceptos espontáneos y los conceptos científicos bien nos sirven para exponer parte de la transición del significado en el proceso de desarrollo de las funciones psicológicas superiores; pues este andar de la palabra en la experiencia directa y de los conceptos en la experiencia indirecta -enseñanza escolar- representa nuevas generalidades y reconfiguraciones de los significados -siempre dentro del marco colectivo-.

Así esta unidad da sentido a la realidad del infante desde el comienzo de la apropiación, mientras el pensamiento se va edificando a partir de la misma participación social y la transmisión cultural, Vygotsky (1934) acertadamente propone que este último no encuentra en el lenguaje una mera expresión, sino que halla en él su realidad y su forma. Esta apropiación del lenguaje es la génesis del nacimiento -no es pleonismo- del pensamiento, un proceso social que se internaliza para la organización y el gobierno de la conducta, esto último posibilitado por el diálogo que el individuo mantiene consigo mismo siempre teniendo en cuenta a los otros y a las normas culturales transmitidas: “la percepción mutua está siempre presente” (Vygotsky, 1934, p.167), por lo que cuando uno discute consigo mismo las miradas de otros están siempre recubriendo nuestros argumentos; tal vez de ahí que cuando se tienen profundos pensamientos uno suele agachar la cabeza -metafóricamente hablando-.

Ahora podemos decir que los pensamientos son habla interior, discusiones de uno mismo con los otros en una sola voz que pregunta y responde dentro del marco de los valores colectivos; mientras que en conversaciones con los otros los pensamientos se materializan, se tornan públicos y accesibles a aquellos que escuchan la palabra de quien los piensa; así pensamiento y lenguaje forman parte de lo mental, aquello que no viene dentro de la cabeza

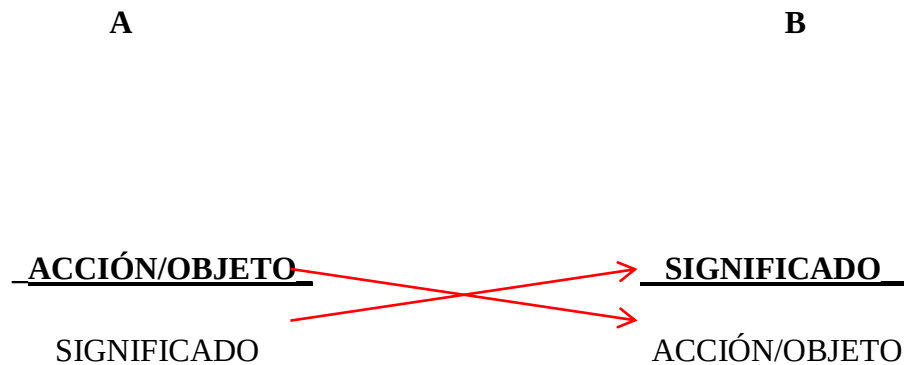
del individuo al nacer, sino que nace de una transmisión pura y esencialmente sociocultural. De tal manera, “las palabras tienen un papel destacado tanto en el desarrollo del pensamiento como en el desarrollo histórico de la conciencia en su totalidad. Una palabra es un microcosmos de conciencia humana” (Vygotsky, 1934, p.175)

Es menester mencionar que en la teoría histórico-cultural el juego es visto como una parte importante para el desarrollo del infante en la etapa escolar, no nos detendremos mucho aquí, pero sí resaltaremos unos de los rasgos más importantes para lo que nos ocupa.

El primero de ellos es sobre el gobierno de la conducta a partir del reconocimiento del marco colectivo. Las reglas están siempre impresas en el juego, aunque no sean establecidas; Vygotsky (1978) da muestra de ello al ejemplificar con una niña que juega con su muñeca e imagina que ésta última es su hija. Las reglas no son explícitas pero la niña se ve obligada a tratar a la muñeca de una manera especial, por lo que se ve orillada a mirar y adoptar la conducta de su madre; es así que el juego tiene un sentido objetivo. Para nosotros es de suma importancia lo anterior, ya que la niña tiene que adoptar el papel del otro y de tal manera regular su conducta; algo imprescindible para el reconocimiento de sí y el de los otros en la esfera social. Es aquí en donde el significado está ya separado del objeto concreto y le posibilita operar en ese campo (véase Figura 3), demandando pensamiento y adquiriendo conciencia; “la acción en una situación imaginaria enseña al niño a guiar su conducta no sólo a través de la percepción inmediata de objetos o por la situación que le afecta de modo inmediato, sino también por el significado de dicha situación” (Vygotsky, 1978, p.148).

El segundo de ellos -interrelacionado con el primero- tiene mucho que ver con la saciedad del placer en el infante, pues aunque pudiese parecer irónico, las reglas que subordinan su deseo -hacer algo que no es permitido en el juego- y lo orillan a la renuncia impulsiva de una acción representan los medios para alcanzar el máximo placer (Vygotsky, 1978), algo formativo e íntimamente ligado con el “autocontrol”; estas reglas del juego le brindan nuevas formas de deseos y se vuelven una fuente de placer. El aprender a desear dentro de unas reglas establecidas no sólo le permite al infante gobernar su conducta, sino también satisfacer sus necesidades y llegar a un más alto nivel de conciencia de sí. Por lo que Vygotsky (1978) afirmará que así “se realizan en el juego los mayores logros del niño, logros que mañana se convertirán en su nivel básico de acción real y moralidad” (p.154).

Figura 3. Separación Objeto-Significado



Adaptado de Vygotsky, 1978.

Nota: En la ecuación “A” la acción y los objetos predominan ante el significado, en donde el niño actúa en función de lo “concreto”. En la ecuación “B” la acción es relegada a segundo plano y el significado se torna predominante, hay “abstracción” en la conducta del infante.

Podemos sostener que el desarrollo del individuo no se sitúa en la esfera privada que le permite controlar su medio a partir de su madurez fisiológica, el pensamiento no se encuentra precedente al lenguaje sino viceversa. Aquí se ha hablado de la importancia de la cultura en el desarrollo de las funciones psicológicas superiores; ya que, en ese sentido y de acuerdo con Vygotsky (1978), aparecen siempre dos veces: primero interpsicológicamente (entre personas) y después intrapsicológicamente (en “el interior” del infante), es decir: primero a nivel social y luego a nivel individual. En donde la transición de un nivel a otro es el producto de un largo periodo evolutivo -no hablamos de lo biológico, sino de la vida en colectividad- y la internalización de lo cultural implica una reconstrucción de la actividad psicológica con los signos como medio. “El lenguaje es al principio es un medio de comunicación con los demás, y sólo más tarde, en forma de lenguaje interno, se convierte en un medio del pensamiento” (Vygotsky, 1960c, p.147); en otras palabras, el medio que inicialmente ejercía cierta influencia en los otros es internalizado para influenciarse a sí mismo. Es así como la inserción del infante en la vida social comienza a dotarlo de toda una carga cultural a través del signo,

permitiéndole edificar una realidad y erguirse como pensador, de ahí que Vygotsky (1960c) señale con prudencia que pasamos a ser nosotros mismos a través de los otros.

La internalización del lenguaje es lo que ilumina una posibilidad un tanto descuidada en la educación, pues una vez que lo internaliza, el individuo estará en condiciones de afectar su medio tanto como el medio lo afecta, organizando su pensamiento y gobernando su conducta en pro de un desarrollo cultural que produzca mejores condiciones colectivas. Y en esa misma dirección apuntaba el propio Vygotsky (1978) al argüir que “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” (p.91).

1.4 La propuesta de George Mead: la psicología social

La más amplia comunidad en la que se encuentra
el individuo, la que está en todas partes, en todos
y para todos, es el mundo del pensamiento

G.H. Mead

George Herbert Mead fue un pensador, filósofo pragmatista y psicólogo social estadounidense que trabajó a profundidad la manera en que el espíritu -pensamiento- del ser humano se constituye a partir de su medio, una constitución en sociedad de la cual emerge la persona (self) o conciencia de sí mismo. Fue el lenguaje en donde el pragmatista puso el acento para tal constitución y emergencia. Mead propone que es el conductismo social una manera viable para estudiar lo antes dicho, “se trata de un conductismo social, no individualista y subcutáneo” (Morris, 1957, p.26) en donde se explica la conducta del individuo en términos de la conducta del grupo social, en lugar de explicar la conducta del grupo en términos de la conducta de los individuos que lo conforman (Mead, 1934a). Ahora nos dedicaremos a esgrimir la obra de Mead, en donde se propone que el pensamiento se constituye y emerge a través de la internalización del lenguaje en un complejo proceso social. La palabra “forma” -

que aquí ocupamos- es la traducción encontrada en una obra en español del término “form” de la obra original -en inglés- del autor, la cual significa “individuo de determinada especie”.

Mead (1934a) arguye que el gesto de una forma, en cierto sentido, representa el acto en la medida en que afecta a otra forma: levantar y cerrar el puño -que representa una amenaza de violencia- es así un estímulo para que la otra forma se defienda o huya. Situación en donde el estímulo lleva ya el sentido del acto en términos conductuales, pero no existe, en el acto, una conciencia reflexiva; la conversación de gestos no es significativa, ya que la forma que huye no se detiene a decir “si levantó el puño quiere decir que va a golpearme, puedo golpearlo primero o huir”, sólo reacciona y actúa.

Antes de que el espíritu surja existe en el proceso esta conversación (no significativa) de gestos, en donde el gesto no es más que un estímulo que provoca una reacción y un cambio de actitud en la otra forma, misma que a su vez se vuelve un estímulo para la primera. No se comparten significados aquí, aunque una de las formas con un mayor desarrollo comparta símbolos con otras -como el padre que le habla a su hijo que aún no se apropia del lenguaje pero sí actúa. En donde el padre llega a suponer, erróneamente, que se entienden-. Al llevar a cabo una conversación significativa, necesariamente las dos formas deben reconocer el estímulo del otro como propio y éste debe provocar la misma reacción en ambos, es entonces cuando el gesto se torna un *símbolo significativa*. Tales símbolos son fundamentales para lo que aquí nos ocupa, pues “sólo en términos de gestos que son símbolos significantes puede existir el pensamiento” (Mead, 1934a, p.90).

Los símbolos significantes surgen una vez que los individuos reconocen y comparten el significado de los gestos, saben qué reacción provocará su gesto en el otro y reconocen los gestos del otro como propios; es decir, el gesto debe provocar la misma idea -por así llamarlo- en ambos. Una vez que esto ocurre los individuos han comenzado a conversar, y es de tal manera que el gesto tiene sentido, mientras que el símbolo significativa tiene significado. Cuando la forma provoca en sí las mismas reacciones que en los otros, está incorporando la actitud de toda la comunidad (Mead, 1936), algo necesario para el desarrollo de la conciencia de sí mismo. Así, los símbolos significantes se dan por vías del gesto vocal, ya que sólo a través de éste medio la forma puede incorporar determinadas actitudes y reacciones que le permitan coexistir en sociedad y constituir su pensamiento. De este modo es que

el gesto vocal tiene una importancia que no posee ningún otro gesto. No podemos vernos cuando nuestro rostro adopta cierta expresión. Si nos oímos hablar, es más posible que prestemos atención [...] Hay más tendencia a descubrirse y dominarse en el gesto vocal que en la expresión del semblante (Mead, 1934a, p.105).

Nuestro autor acierta -igual que Vygotsky- al proponer que el gesto vocal con símbolos significantes -lenguaje- es una herramienta con fines prácticos que ofrece una oportunidad real de guiar y verificar la actividad. Es entonces, el lenguaje, una herramienta de suma importancia tanto para el intercambio con otros -comunicación-, como para otorgarle sentido y significado al acto propio: en soledad -sin olvidar que aun en soledad el individuo lleva en sí la actividad social-.

Para que la comunicación se dé, las formas deben apropiarse de todo un sistema de símbolos significantes -elementos del lenguaje- a fin de que el pensamiento se constituya, dotándolas de gestos verbales que les permitan organizar su actuar e interaccionar significativamente con otras formas. Sabiendo que es a priori, en el acto, en donde se lleva a cabo la apropiación, podemos decir que la comunicación no surge a través del espíritu, sino viceversa; es el espíritu el que surge de la comunicación por medio del lenguaje en un proceso social o contexto de experiencia que se estructura e interpreta en el pensamiento (Mead, 1934a; Mead, 1936). Aunque Mead no demerita la individualidad de la forma, sí la concibe como algo físico -refiriéndose al sistema nervioso central- que permite que lo mental se lleve a cabo a partir de su construcción social.

Para esclarecer lo antes dicho, podemos afirmar que la comunicación significativa entre las formas -o individuos- ocurre a partir de que éstas comparten símbolos que significan lo mismo para ellas, de no ser así, si un estímulo provoca distintas reacciones en un grupo de individuos, entonces no hay en él una significación común: no hay comunicación significativa. Estos “símbolos significantes” son lo que permite que el espíritu emerja, que el pensamiento se constituya.

Y el pensamiento no es otra cosa que la utilización de los símbolos significantes separados de lo fonético en tanto físico, es a partir de la apropiación del lenguaje que uno comienza a pensar y, como cuando conversa con otros, argumenta y contraargumenta, ofende y defiende, todo esto como si hablase con alguien más ausente de cuerpo; es una especie de

soliloquio “interno” en el que el individuo debe asumir la actitud del otro. Así que, en cierto sentido, nuestro pensamiento es vocalización: cuando pensamos hacemos uso de las palabras y nos provocamos y reaccionamos de la misma manera en que lo hacen los otros, Mead (1934a) dirá que uno siempre está replicándose tal como replican las otras personas. Entonces para que el pensamiento se constituya es preciso que haya símbolos que provoquen en sí la misma reacción que provocan en otros, de esta manera la forma estará en condiciones de organizar su experiencia y gobernar su conducta.

Ahí la importancia del símbolo significante para el desarrollo del pensamiento y para asentar las bases sobre las que se edificará la “persona”, es el lenguaje su posibilitador, un instrumento psicológico que sólo el ser humano pudo desarrollar -en colectividad-, pues a las formas inferiores no les es posible adoptar la actitud del otro y situarse en una posición responsable, decimos que el animal no piensa, no dice -virtualmente-: él actuará de un modo y yo actuaré de otro (Mead, 1934a).

De esta manera “el lenguaje no simboliza simplemente una acción u objeto que existe ya por anticipado; posibilita la existencia o aparición de dicha situación u objeto, porque es una parte del mecanismo por medio del cual esa situación u objeto es creado” (Mead, 1934a, p.116), y así es como la realidad se edifica a partir del sentido y, por supuesto, del significado adquiridos al adentrarse a la vida en sociedad, ya que es esta última la que determina lo que es y para qué es cierta situación u objeto. No es la individualidad del ser humano la que se encarga de diseñar unas u otras maneras de mirar la realidad -perspectiva reduccionista “en donde el origen de la conducta social debe encontrarse en la iniciativa individual” (Mead, 1921, p.147)-, esas maneras están ya preestablecidas y dispuestas a transmitirse por medio del lenguaje; es decir: rebasan los cuerpos. La significación no es esencial ni primeramente un contenido psíquico, por lo que no puede concebirse como un estado de conciencia que existe mentalmente fuera del marco social, sino que existe completamente dentro de ese marco (Mead, 1934a) en el que el obrar del individuo provoca en sí mismo lo que provoca en otro individuo, y, al poder indicarse a sí mismo esa provocación, se obtiene la significación; una cuestión de participación y comunicabilidad.

En esa línea de significaciones, Mead (1934a) anunciará que el pensamiento se lleva a cabo en términos de universales, y esto no es otra cosa que los caracteres sociales establecidos

a los objetos o situaciones; puesto que las conversaciones están impregnadas de cosas dichas que no están a nuestro alcance inmediato, por lo que la constitución del pensamiento se rige a partir de los conceptos integrados por medio del lenguaje que nos llevan a generalidades. Y es eso lo que el propio Mead (1934a) sugiere al expresar que “el pensamiento trasciende todos los sucesos” (p.125). Ciertamente. Al pensar en una pluma, no pensamos en una pluma en específico, en la última que tomamos o en la que perdimos en la escuela, pensamos en aquello de carácter concreto: en un concepto; en ese sentido, cualquier cosa que nos sirva para escribir será una pluma. Reconociendo que no sólo el juicio es universal, sino también el contenido (Mead, 1934b). La universalidad del pensamiento ocurre en el momento en que el individuo interioriza las actitudes de toda la comunidad en una sola actitud, aprendiendo a compactar a la sociedad en sí mismo, lo que se denomina “el otro generalizado”.

Cuando el individuo adquiere conciencia de sí y hace posible el control y la organización de su conducta, con referencia a la comunidad en la que se ve involucrado y a la cual reacciona, podemos decir que lleva a cabo una conducta reflexiva (Mead, 1934a). El individuo se encuentra ya dentro del mismo sistema de símbolos significantes que los otros y opera con ellos para gobernar su comportamiento, la conducta reflexiva es pues un proceso de análisis y selección situacional a partir de las reacciones y actitudes que la forma ha incorporado a través de la interacción y la comunicación significativa. Hablamos de una forma que ahora se organiza y organiza su conducta en términos sociales, discrimina y decide la manera en que va a obrar. Por su parte, Mead (1934a) esgrime que

la organización de la *persona* es, simplemente, la organización, por el organismo individual, de la serie de actitudes hacia su medio social -y hacia sí mismo desde el punto de vista de ese medio, o como elemento funcionante en el proceso de experiencia y conducta sociales que constituyen ese medio- que está en condiciones de adoptar (p.128; énfasis agregado).

El detenerse a pensar algo antes de llevar a cabo el acto es distintivo de la conciencia reflexiva no presente en las formas inferiores -como nuestro autor las llama-, pues estas formas se rigen por impulsos que necesitan ser expresados, en cambio el ser humano diseñó un sistema de signos comunitario -el lenguaje- mediante el cual el individuo puede detenerse a pensar en lo que hará, gobernando su conducta: de tal manera que “la conducta racional involucra siempre

una referencia reflexiva a la persona, es decir, una indicación, hecha al individuo, de las significaciones que sus acciones o gestos tienen para otros individuos” (Mead, 1934a, p.155).

Aquí el lenguaje funciona como indicador para guiar la atención hacia alguna particularidad en determinado contexto -físico o mental-, y puede ser proporcionado por alguien más o por la forma misma, la importancia radica en que al fijar su atención en algún objeto específico se aísla la reacción especial que responde a él: está es la manera en que el aprendizaje es posible. Con lo ya dicho nos permitimos proponer la importancia del lenguaje en cuanto a: a) principal medio de transmisión cultural b) materia prima del pensamiento.

El lenguaje, como proceso social, nos ha posibilitado el que escojamos reacciones y las retengamos en el organismo del individuo, de modo que estén presentes allí en relación con lo que indicamos. [...] El gesto debe ser tal, que provoque en el individuo, o tienda a provocar en él, la reacción cuya utilización provocará en la reacción del otro, tal es el material con que opera el espíritu (pensamiento) (Mead, 1934a, p.133; paréntesis agregado).

El pensamiento y la conciencia se constituyen y encuentran en una colectividad, por lo que Mead (1934b) dirá que “aun cuando una persona parece volverse hacia su interior con el fin de vivir entre sus propias ideas, está en verdad viviendo con otros que han pensado lo que está pensando” (p.387). Entonces el pensamiento, siendo funcional y no sustantivo, debe ubicarse en un mundo objetivo antes que en el cerebro, ya que lo que ocurre en este último es un proceso en cierto modo análogo al de abrir y cerrar una persiana. Ahí es donde el pensamiento se organiza y la conciencia se pierde y recupera (Mead, 1934a); cuando pensamos le otorgamos la significación al acto determinado a partir de nuestra experiencia: nuestra elaboración de la reacción a ciertos estímulos está cargada meramente de un contenido social -significación-; por lo que es un error suponer que éste (el pensamiento) se encuentra dentro de la cabeza.

De ninguna manera nos es posible concebir que el individuo creé un espacio habitable al insertarse en cierta colectividad, no construye pensamientos solipsistas -no los hay-, el medio se encuentra ya ahí y es menester que exista un desarrollo social en él que le permita controlar, a posteriori, el mismo medio que lo formó; pues los objetos están dotados ya de significaciones para el individuo que los piensa. Siendo el lenguaje lo que posibilita la constitución y emergencia del espíritu y el medio por el cual el individuo puede llevar a cabo

tal control -señalar significaciones a sí mismo-. Así es como surge el espíritu o la inteligencia, cuando el proceso social de la experiencia y la conducta es internalizado por el individuo, adquiriendo conciencia de sí y gobernando su conducta... Modificando su medio.

Hasta aquí hemos abordado los elementos esenciales a través de los cuales el pensamiento se constituye dentro de un proceso social que rebasa los cuerpos, sosteniendo que en la individualidad de estos últimos -el sistema nervioso central- hay unas páginas blancas en donde la sociedad escribe y reescribe una historia que después -al leer esas páginas- podrá contar, a su manera.

Debemos aclarar que la experiencia inmediata del individuo no representa necesariamente una manifestación del pensamiento, pues en ella no existe una organización; Mead (1934a) advertirá que ésta es como la sensación que las personas experimentan al despertar: sólo están ahí. De tal modo que es posible concebir a “la persona” en el individuo sólo cuando éste adquiere conciencia de sí mismo, cuando se reconoce como sujeto y objeto en el andar colectivo; lo que ocurre en tanto se ve posibilitado a reaccionar a sí mismo con lo que dice a otros: cuando piensa “se responde, se habla y se replica tan realmente como le replica a otra persona” (Mead, 1934a, p.171). Así el individuo debe adoptar la estructura social y mirarse desde una perspectiva externa a fin de controlar y guiar objetivamente su actuar, esto es lo que, en un primer momento, hacen los infantes al crear un amigo imaginario: aunque no incorporan la totalidad de la estructura social, comienzan a adentrarse en el mundo dialéctico del intercambio y la negociación.

Es entonces que el pensamiento opera con el lenguaje. Al pensar, el individuo no hace más que lo que ya ha hecho antes con otros -pero ahora en silencio consigo mismo-: discutir. Lo “social” es amputado -por decirlo de algún modo- temporalmente del individuo (Mead, 1934a) y éste debe conversar consigo mismo a fin de organizar lo próximo que dirá o hará, de esta manera es como “el pensamiento se torna preparatorio de la acción social” (Mead, 1934a, p.173) algo característico de la inteligencia. Podemos decir que la condición fundamental para el desarrollo de la persona en el individuo es que éste se reconozca como parte de una colectividad y pueda provocarse y reaccionar a sí mismo.

Aunque pudiese parecerlo, la estructura de la persona no es aquello que se desarrolla para formar parte de la colectividad a la que el individuo pertenece, no son algunos aspectos sociales de los que se ha apropiado para después modificarlos según sus intereses, sino que es una internalización holística, una reflexión del proceso social en general que le permite acceder a posibles maneras de pensar y obrar.

De este modo el individuo piensa mediante símbolos con significaciones sociales, uno piensa en determinada cosa porque hay algo que tiene esa carga simbólica, no particular, como en el ejemplo de la pluma, y a eso nos hemos referido al hablar de universales. El lenguaje es pues el instrumento otorgado por la sociedad que permite que los individuos pertenecientes a ella puedan comunicarse y pensarse... Para que el individuo sepa de qué habla debe decirse a sí mismo lo mismo que a los otros, y podemos retomar el valioso ejemplo que nos ofrece Mead (1934a): “Alguien dijo una vez que tenía grandes dificultades para escribir poesía; poseía muchas ideas pero no podía conseguir el lenguaje que necesitaba. Se le dijo, correctamente, que la poesía se escribía con palabras, no con ideas” (p.179).

Para nuestro autor, además de lo anterior, el juego y el deporte son dos factores importantes en el surgimiento de la persona, ya que ahí los infantes crean situaciones en donde pueden organizar las actitudes particulares de los otros hacia sí. Como en el ejemplo del amigo imaginario, situación en donde el niño conversa con sí mismo asignando el papel del otro a su amigo imaginario: pregunta y se responde. Mead (1934a) propone que más allá de este tipo de juegos, es en el juego organizado o deporte en donde asume el papel de todos los otros al llevar a cabo el acto; en donde cada individuo implicado provoca reacciones organizadas a fin de que la actitud apropiada de cada uno se dé en función de la de los otros.

Y así sucede, un ejemplo: en un deporte como el fútbol el individuo debe asumir la actitud de sus compañeros de equipo en el campo y organizar maneras de llegar a anotar, no va sólo corriendo por donde corre la bola -algo que sí sucede cuando aún no adopta dichas actitudes de los otros-, sino que actúa en función de las actitudes de los otros. Como delantero, corre hacia el centro del área penal, moviéndose a fin de librar la marca de un contrario cuando uno de sus compañeros va en banda con el balón: se alista para rematar un centro. Y como defensa, en la situación anterior, no rebasa el medio campo por si llegase a haber un contragolpe.

El individuo entonces adopta la actitud del “otro generalizado”, esta actitud del otro generalizado no es otra cosa que la actitud de toda la comunidad en que participa, en este caso el equipo de futbol. Mead (1934a), por su parte, dirá que

sólo en la medida en que (el individuo) adopte las actitudes del grupo social al cual pertenece, hacia la actividad social organizada, cooperativa, o hacia la serie de actividades en la cual el grupo está ocupado, sólo en esa medida desarrollará una persona completa o poseerá la clase de persona completa que ha desarrollado (p.185; paréntesis agregado).

La actitud del otro generalizado influye y ejerce cierto control en la conducta del individuo, así es como el proceso social entra en él y determina sus pensamientos; pues, como bien propone Mead (1934a), sólo cuando el individuo adopta tal actitud le es posible pensar, porque sólo así puede darse el pensamiento. Por eso decimos que el futbol no es sólo una actividad física, sino principalmente una actividad de pensar: las mejores jugadas no dependen de correr más rápido o golpear la esférica con más fuerza, sino de “tocar” más la bola y encontrar el momento justo para empujarla -aunque un caño o una comba siempre son admirables, e incluso aquí el jugador debe adoptar la actitud de todos los otros-.

Las actitudes de toda la comunidad son así incorporadas a la experiencia del individuo, y el ejemplo de futbol bien nos sirve para ilustrar ese proceso social en el que la persona surge, pues el proceso que se lleva a cabo en el deporte es el mismo que ocurre en toda la vida social del niño, sin embargo éste está fuera de su alcance inmediato, a diferencia del primero -el que ocurre en el deporte-. Aunque el individuo adquiere la estructura de su persona cuando adopta la actitud del otro generalizado y se concibe a sí mismo como parte de esa colectividad, por supuesto “no somos solamente lo que es común a todos [...] pero es preciso que exista una estructura común a fin de que podamos ser miembros de una comunidad” (Mead, 1934a, p.192).

Hasta este momento podemos decir que la estructura de la persona se da en un proceso social con una comunidad preexistente cuando el individuo incorpora la conversación de gestos significantes a su conducta, un proceso en donde el lenguaje es basal, ya que a través de él se influye en los otros, se adopta su reacción y se influye en sí mismo -se constituye el pensamiento, se tiene conciencia de sí-. Esta es, a grandes rasgos, la manera en que la

estructura de la persona se desarrolla en el individuo, una estructura social de la que Mead (1934a) habla poniendo el acento en el vínculo lenguaje-pensamiento:

el proceso de pensamiento o intelectual - la internalización y dramatización interior, por el individuo, de la conversación externa de gestos significantes que constituye su principal modo de interacción con otros individuos pertenecientes a la misma sociedad- es la primera fase experiencial en la génesis y desarrollo de la persona (p.200).

Una vez sabidas las bases sobre las que se edifica la estructura de la persona, hablaremos de uno de los, para nosotros, aspectos centrales en la teoría meadiana: el “yo” y el “mí”.

En la persona del individuo se puede diferenciar la presencia de un “yo” consciente y un “mí” social, en donde el “yo” aparece como *reacción* a las *actitudes de todos los otros* miembros de la sociedad, es decir, reacciona ante un “mí”. Hablamos de un proceso en el acto en donde el individuo echa mano de su experiencia pasada, del recuerdo, de la memoria; para encarar la situación desde el “yo”, que al concluir el acto pasa a ser parte del “mí”, de la experiencia a la que después recurrirá; por lo que es en la memoria en donde se encuentra toda esta experiencia del “yo”. En este proceso las historias del individuo le dan el margen de movimiento para enfrentar el perpetuo fluir de la realidad (Mead, 1929). Así el “yo” provoca al “mí” y también reacciona ante él.

Pero aunque las actitudes del individuo hacia los otros están presentes en su experiencia, siempre existe algo de novedad gracias al “yo” (Mead, 1934a), hay ahí cierta libertad y conciencia de sí. Así, la constitución de la persona como tal es el proceso de internalizar la relación de los otros con uno mismo para controlar la propia conducta, a través de la conversación significativa entre el “yo” y el “mí”: una conversación llamada pensamiento a la que no hace falta ponerle la palabra “social”. En ese sentido Mead (1934a) dirá que el “yo” y el “mí” “residen en el proceso de pensamiento, e indican el toma y daca que caracterizan a éste [...] Ese pensamiento se convierte entonces en parte de todo el proceso social y torna posible una sociedad más altamente organizada” (p.209).

El individuo que ha sido dotado, por la colectividad a la que pertenece, de herramientas y actitudes, ahora cuenta con los recursos necesarios (un “mí”) para obrar de la manera que le sea más oportuna (un “yo”), el pensamiento es así la internalización de las relaciones sociales

a la conducta del individuo por medio del lenguaje, “entonces no puede haber ni podría haber habido ningún espíritu ni pensamiento sin lenguaje; y las primeras etapas del desarrollo del lenguaje deben haber sido previas al desarrollo del espíritu o pensamiento” (Mead, 1934a, p.217).

Es en el proceso de pensar que se lleva a cabo una profunda discusión entre el “yo” y el “mí”, y recordando que el primero provoca al segundo y que también reacciona continuamente ante él y se incorpora a la experiencia, entendemos que Mead (1929, p.378) arguyera que “el pasado es un desborde del presente”. Mediante este proceso en el acto es que el individuo con conciencia de sí contribuye a la posibilidad de alcanzar una sociedad más desarrollada -una sociedad más organizada, en donde el individuo pueda ampliar sus recursos para obrar y pensar-.

El individuo se sorprende y sorprende a los otros al llevar a cabo el acto, la organización de las actitudes de los otros hacia él mismo, como dijimos, es lo que lo mueve, pero al tener conciencia de sí, tiene la oportunidad de decir o hacer -que es lo mismo- por él mismo; aunque lo anterior no lo relega del campo colectivo, pues tratamos a una persona social que se rige por los valores de una comunidad en la que se reconoce como perteneciente, el propio Mead (1934a) afirma que el “yo” adquiere forma y control gracias a las relaciones sociales internalizadas (“mí”), y que, aunque exista novedad en ese “yo”, la estructura de la persona es convencional. Son

las situaciones en que el individuo queda en condiciones de hacer algo por su cuenta, en las que puede hacerse cargo de la responsabilidad y llevar a cabo cosas a su modo, con una oportunidad de pensar sus propios pensamientos [...] las que proporcionan algunas de las experiencias más excitantes y placenteras (Mead, 1934a, p.236).

No hablamos en términos de una liberación del individuo hacia lo social, nos parece que eso ha quedado claro, hablamos de la oportunidad de llevar a cabo una actividad de pensamiento más profunda, en la que el diálogo se vuelva una discusión que le permita desarrollar una organización más amplia del mundo social que “lleva dentro”, a fin de posibilitar contribuciones que abran la puerta a un desarrollo colectivo. Podemos decir que es a través de este proceso que han surgido “las mentes brillantes” capaces de gobernar su medio hacia mejores condiciones colectivas, ya que cuando esto sucede el individuo cambia; pero al

hacerse un individuo diferente, también afecta a la comunidad en que vive (Mead, 1934a). La posibilidad de una sociedad más desarrollada es viable en la medida en que se ofrece al individuo un espacio para la expresión de sí mismo, lo que ocurre sólo cuando éste lleva ya impregnada a la sociedad en su espíritu. Mead (1934a) da cuenta de ello al sostener que

la capacidad fisiológica del ser humano para desarrollar el espíritu o la inteligencia es un producto del proceso de la evolución biológica, tal como todo su organismo; pero el desarrollo real de su espíritu o inteligencia, concedida tal capacidad, debe llevarse a cabo en términos de las situaciones sociales dentro de las cuales recibe su expresión y significación; y de ahí que él mismo sea un producto del proceso de evolución social, del proceso de la experiencia y la conducta sociales (p.247).

Hasta aquí sabemos que el mundo preexistente al individuo tiene ya las condiciones y los recursos a los que ha de adaptarse para, a posteriori, hacer uso de los mismos y modificarlo. Él no lleva dentro de sí más que los elementos necesarios en el sistema nervioso central para que, en su momento, el pensamiento tenga dónde descansar -metafóricamente hablando- y ser organizado, no es un pensamiento individual que emerge en cierta etapa biológico-evolutiva, es un pensamiento colectivo al que el individuo accede al incorporarse al mundo de los símbolos significantes: al mundo del lenguaje.

Hemos esgrimido algunas propuestas de un pensador que, a nuestro entender, debería considerarse más en el terreno de la psicología educativa, la impronta de su obra radica en la objetividad y propiedad con la que sostiene que el marco social no debe relegarse a lo suplementario, sino al contrario, que son las relaciones sociales formadoras de individuos y que sólo a través del lenguaje existe la posibilidad de la constitución del pensamiento.

Capítulo 2

Vygotsky y Mead: dos propuestas que confluyen

En el capítulo anterior hemos ofrecido algunas ideas acerca de cómo concebimos el pensamiento y el lenguaje desde la psicología cultural y la psicología social, para después esgrimir las obras de Lev Semiónovich Vygotsky y George Herbert Mead, haciendo hincapié en que para ambos el lenguaje es esencial en la constitución del pensamiento. Nos parece que esto último ha quedado claro ya. Por lo tanto, el presente apartado no debe verse como ajeno al anterior, sino como un resultado de, y sabiendo que hasta aquí ya se debe haber notado que las propuestas de los dos autores mencionados tienen mucho en común, a continuación tratamos de esgrimir algunos de los puntos de confluencia más importantes en ambas obras y, a posteriori, de ofrecer un acercamiento a lo que consideramos el producto de la convergencia de esas psicologías -la social y la cultural-: la psicología discursiva.

2.1 Principales puntos de confluencia

La psicología social de George Mead y la psicología cultural de Lev Vygotsky son para nosotros propuestas que, cada una a su manera, dan cuenta de la importancia del andar colectivo y del lenguaje en la constitución del pensamiento. Por ello, aquí nos dedicaremos a esgrimir lo más breve e inteligible posible algunos de los puntos en donde ambas convergen. Debemos aclarar que si bien lo que aquí se dice es el reflejo de lo expuesto en los apartados 1.3 y 1.4 sobre Vygotsky y Mead, el propósito es ponerle un hilo a sus proposiciones para clarificar sus similitudes.

Veamos. El lenguaje para Vygotsky es un instrumento psicológico que se halla en la cultura, mientras que para Mead es un sistema de signos negociado en colectividad; el primero de ellos sostiene que las palabras llevan en sí significados que les permiten su uso y existencia, en tanto que el segundo arguye que sólo con símbolos significantes el lenguaje puede crear situaciones y objetos, es decir, ambos dicen lo mismo. El soviético y el norteamericano coinciden en que la unidad del lenguaje es el significado, sosteniendo que para que el uso del lenguaje tenga sentido debe tener significaciones comunes; y posicionan al lenguaje como un medio que trafica cultura, permite el desarrollo del intelecto y posibilita edificar una realidad social; advirtiendo que no es un instrumento o sistema de signos de propiedad privada, sino un

medio social y cultural. Para ellos la apropiación de éste ocurre en términos interaccionales, es decir, en el intercambio con los otros miembros de la sociedad. En ambas propuestas encontramos que el lenguaje es basal para el desarrollo psicológico de los individuos y para edificar la realidad.

La constitución del pensamiento para Vygotsky y Mead representa uno de los puntos de convergencia más importantes aquí. Vygotsky afirma que el pensamiento no encuentra en el lenguaje una mera expresión, sino que halla en él su realidad y su forma, de ahí que recurrentemente lo llame “pensamiento verbal”; por su parte, Mead arguye que el pensamiento no es más que el uso de los símbolos significantes prescindiendo de vocalización, un diálogo interno entre el “yo” y el “mí”. Para ambos pensadores -para nosotros eso son- el pensamiento es la internalización del lenguaje, el primero hace hincapié en que la estructura del pensamiento verbal es la misma que la del lenguaje egocéntrico, y el segundo propone que pensar es hacer uso de las palabras y llevar a cabo un diálogo con sí mismo. Coinciden en que el pensamiento se constituye por medio del lenguaje y no es más que conversación interna en la que la actividad social está siempre implicada: al pensar se discute consigo mismo dentro del marco colectivo, son siempre varias voces en una sola; por lo que, aseguran, es un error concebirlo dentro de la cabeza del individuo, y proponen que éste no emerge con el desarrollo biológico-evolutivo de las personas, sino que debe situarse forzosamente afuera: en la cultura.

Dentro de las esferas vygotskyana y meadiana se habla de cómo es que el lenguaje y el pensamiento actúan en el intercambio con los otros. Para nuestros autores, es a través de éste intercambio que las personas se van apropiando del lenguaje para constituir su pensamiento. Para Vygotsky las prácticas culturales son determinantes en el desarrollo del lenguaje y el pensamiento, él mismo arguye que la comunicación inteligente sólo se da en presencia de signos que posibilitan la transmisión cultural. Mientras que para Mead la comunicación significativa únicamente ocurre a través de gestos que son símbolos significantes, y sólo en términos de éstos puede existir el pensamiento. Ambos autores proponen que la comunicación debe encontrarse impregnada de significaciones comunes para que las personas puedan entenderse y apropiarse de una carga cultural. Vygotsky ofrece grandes aportaciones al hablar de la mediación -instrucción- escolar y la zona de desarrollo próximo, arguyendo que el desarrollo de lo mental en los infantes bien puede provocarse cuando se les proporciona

ayuda, y que en cierto momento los infantes pueden hacer por sí mismos lo que antes no podían. Por su lado, Mead habla del intercambio conversacional como una práctica que posibilita que los procesos intelectuales se desarrollen y complejicen, sosteniendo que es en el intercambio social que el individuo se ve posibilitado a pensar y a hacer cosas. En estos términos interaccionales, encontramos que el soviético esgrime el proceso de resignificación en que el infante transita; de lo concreto a lo abstracto y de los conceptos espontáneos a los científicos, en donde estos últimos forman jerarquías y generalidades que llevan al infante a reorganizar todo su repertorio, lo que demanda conciencia y control. Mientras que el norteamericano propone que en un principio el infante opera con gestos que sólo tienen sentido -no significado-, para después apropiarse, en el intercambio con otros, de símbolos significantes -con los que opera el pensamiento-, también postula que, a posteriori, el pensamiento opera con “universales” (para nosotros los conceptos de Vygotsky), y es cuando, con todo ello, el infante es capaz de provocar en sí mismo lo que provoca en los otros: emerge la conciencia reflexiva y el gobierno de la conducta. Los dos reconocen un mismo proceso social de resignificación del cuál emerge la conciencia, en ese sentido, Vygotsky y Mead también convergen al reconocer que el juego/juego organizado es una importante práctica cotidiana en la que el infante puede no sólo reconocerse como un miembro social, sino adoptar las actitudes de todos los otros a fin de organizar su pensamiento y gobernar su conducta de acuerdo a las reglas y los propósitos colectivos. Podemos decir que para ambos el niño no se apropia del significado de una vez y para siempre, pues éste está sujeto a una evolución y modificación durante en el proceso social de formación. El gobierno de la conducta y la conciencia/conciencia reflexiva son producto de toda una serie de prácticas culturales en las que los infantes participan.

La convergencia entre Vygotsky y Mead también se da al postular que es a partir de la apropiación e internalización del lenguaje que la realidad se edifica, así es como todo tiene sentido para el infante, pues su pensamiento opera con significados compartidos que le permiten guiar su obrar y modificar su ambiente. Vygotsky lo proponía al decir que el lenguaje es un instrumento con fines prácticos: que los infantes resuelven tareas con ayuda del lenguaje, así como con la de sus ojos y sus manos, y aunque al decir esto se refiere al lenguaje egocéntrico, recordemos que para él el pensamiento tiene esa misma estructura, por lo que al pensar el niño hace lo mismo. Mead da cuenta de lo mismo al sostener que hay más tendencia

a descubrirse y dominarse en el lenguaje que en la expresión del semblante, de manera que al escucharnos hablar podemos prestar atención; el pensamiento se torna preparatorio de la acción social. Así ambos sostienen que es con el lenguaje que nos instruimos y nos pensamos.

También reconocen que es sólo cuando el niño se detiene a pensar antes de obrar que podemos hablar de una conciencia reflexiva, fundamental para lo siguiente. Nuestros autores arguyen que es cuando los individuos son conscientes de sí que pueden modificar su ambiente y generar aportaciones a la sociedad que los ha formado. Vygotsky propone que un nuevo tipo de percepción interna significa también un cambio hacia un tipo superior de actividad que permite al individuo modificar el proceso y entablar con él relaciones diferentes, además de que encuentra una íntima relación en el dominio de la naturaleza y el de la conducta, ya que para él la alteración de la naturaleza por parte del hombre altera también la propia naturaleza del hombre. A lo que Mead hace referencia al argüir que es cuando se tiene conciencia de sí que se sostiene una discusión entre el “yo” y el “mí” -en el pensamiento-, en donde el actuar del individuo tiende a modificar su medio. El norteamericano sostiene que cuando esto sucede el individuo cambia; pero al hacerse un individuo diferente, también afecta a la comunidad en que vive; lo que permite la posibilidad de una sociedad más altamente organizada.

Éstos son sólo algunos de los puntos en los que las teorías de Lev Vygotsky y George Mead convergen, por nuestra parte se ha ofrecido una lánguida idea de las similitudes en ambas obras. Podemos clarificar la convergencia de Vygotsky y Mead en el cuadro de la Figura 4.

Figura 4. Confluencia de las propuestas de Lev Vygotsky y George Mead

	Acerca de la comunicación	Acerca del lenguaje	Acerca del pensamiento	Acerca de la realidad social
Lev Vygotsky	Prácticas culturales Signos Conceptos Juego	Instrumento psicológico Permite el desarrollo del intelecto Edifica la realidad	Misma estructura que el lenguaje Internalización del lenguaje egocéntrico En la cultura	Lenguaje internalizado: fines prácticos Conciencia y control de la conducta: dominio y alteración de la naturaleza
Ambos hablan de	Interacción discursiva	Significado	Internalización del lenguaje	Plano reflexivo
George Mead	Interacción Símbolos significantes Universales Juego organizado	Sistema de signos Transmite cultura Edifica la realidad	Lenguaje interiorizado Internalización de las relaciones sociales Discusión entre el “yo” consciente y el “mí” social	Pensamiento preparatorio de la acción social: instruye Conciencia reflexiva y gobierno de la conducta: modificar el medio

Elaboración: Angel Magos. Con base en Mead 1934a; 1934b; 1936 y Vygotsky 1934; 1978; 1960b

Después de revisar las teorías de Mead y Vygotsky podemos postular que el pensamiento de ambos tenía/tiene una misma dirección, y que esas psicologías -la social y la cultural-, un tanto descuidadas en el marco educativo, medio siglo después convergen en la denominada “psicología discursiva”.

2.2 La psicología discursiva

La pretensión de este apartado es adentrarnos a la propuesta de una nascente disciplina que, para nosotros, representa una forma sensata y viable de abordar la construcción social de los procesos psicológicos, nos referimos a la propuesta de la *psicología discursiva*. De aquí en adelante nos dedicaremos a argüir su mirada, intentando responder a las preguntas: ¿De dónde viene? ¿Qué es? y ¿Qué pretende?

El surgimiento de la psicología discursiva está marcado fuertemente por una serie de acontecimientos ocurridos en la segunda mitad del siglo XIX, en los que destacan el denominado giro lingüístico, la teoría de los actos del habla de Austin, las aportaciones teóricas y metodológicas de la lingüista pragmática, el desarrollo de la etnometodología y las ideas de las prácticas discursivas de Michael Foucault (Íñiguez et al., 2011), mismos que de forma somera se describen enseguida.

El giro lingüístico fue un movimiento impulsado por Wittgenstein y Rorty que representó un rotundo cambio de perspectiva en la manera de explicar el mundo y las prácticas sociales, la contribución esencial de este giro es que puso en el centro de la mesa de trabajo al lenguaje, argumentando que todas las acciones que llevan a cabo las personas son productos del habla. Abriendo camino a Austin y su teoría de los actos del habla, en donde se postula, siguiendo la línea precedente, que el lenguaje es una práctica social, que “no sólo tiene como función la descripción de la realidad, sino que realiza acciones” (Austin, 1962, en Garay, Íñiguez y Martínez, 2005, p.107). Por su parte, la lingüística pragmática contribuye en la génesis de la psicología discursiva con su mirada contextual sobre la comunicación, ya que en ella “no es posible comunicarse sin anclar lo lingüístico a los contextos racionales, físicos y sociales donde la comunicación ocurre” (Íñiguez et al., 2011, p. 101). La etnometodología, con Harold Garfinkel a la cabeza, dio un paso al frente en el estudio de lo social al sostener que la realidad no existe aparte del individuo que la construye, y que esto se puede estudiar en las prácticas cotidianas. El último aporte para el surgimiento de la psicología discursiva se lo debemos a Foucault, que propuso que los discursos son prácticas sociales y, por lo tanto, su

producción puede controlarse. Para él los discursos son prácticas que conforman sistemáticamente los objetos de que hablan (Foucault, 1966, en Garay et al., 2005, p.109).

Todos los acontecimientos anteriores impulsaron firmemente el desarrollo del socioconstruccionismo -la línea de pensamiento de la psicología discursiva-, el cuál no emerge como una alternativa práctica de la psicología, sino como un movimiento (o una perspectiva) en el que ésta se desarrolla; en palabras de Ibáñez (2003), como un conjunto de elementos teóricos en progresión. El socioconstruccionismo nace de la crisis de la psicología social a finales de los sesenta y principios de los setenta, con una crítica al posicionamiento epistemológico -positivista- de la psicología en ese entonces, Gergen y Gergen (2008) reconocen esto al declarar que los movimientos sociales y la fermentación intelectual ocurrida a finales de los sesenta en Estados Unidos y en el occidente de Europa fueron fundamentales para su surgimiento.

Este posicionamiento -el socioconstruccionista- arguye que la realidad y lo psicológico son constructos culturales y deben ser situados en las prácticas sociales de las que surgen, contraponiéndose al estudio de personas aisladas; es decir, se orienta “a aquellos procesos sociales de los cuáles surgen suposiciones comunes sobre la naturaleza de lo real, lo racional y lo bueno” (Gergen y Gergen, 2008, p.60). El socioconstruccionismo permitió, además, difuminar las barreras entre algunas disciplinas, como la sociología, la lingüística y la psicología, creando espacios de trabajo menos secuestrados, de ahí que se diga que éste tiende a absorber y reflejar todos los colores del arcoíris (Ibáñez, 2003). Con lo anterior entendemos que la psicología de aquí, la socioconstruccionista denominada psicología discursiva, saca la experiencia de la “vida mental” de la cabeza del individuo y la sitúa no dentro sino *entre* las personas (Íñiguez et al., 2011).

Después de una efímera idea de lo ocurrido en la segunda mitad del siglo XIX, que bien puede concebirse como los antecedentes de la psicología discursiva, podemos decir que todo ello constituyó una manera de confrontar la ortodoxia de la psicología que plantea que el lenguaje, en el mejor de los casos, es sólo un medio que sirve para exteriorizar una realidad configurada dentro del sistema nervioso central. Por el contrario, aquí se da un paso al frente al argüir que es el lenguaje el centro de construcción de -y en- las prácticas sociales y, por lo tanto, hay que indagar en lo que las personas dicen para ofrecer alternativas funcionales en

torno a la construcción de la realidad y del conocimiento... Un análisis de los procesos discursivos es suficiente para dar cuenta de lo que se entiende por procesos cognitivos (Gergen y Gergen, 2008), eso es lo que, de la mano de la psicología discursiva, se delinea enseguida.

La Psicología discursiva es una perspectiva que inicia con los fenómenos psicológicos como cosas que son construidas, atendidas y comprendidas en la interacción. Su enfoque apunta a las formas en que las descripciones pueden implicar asuntos psicológicos, en la forma en que los estados psicológicos pueden mostrarse en el habla (Potter y Hepburn, 2007, p.117).

Así, la psicología discursiva (PD de ahora en adelante) no debe concebirse como una alternativa metodológica o un nuevo tipo de psicología para estudiar el lenguaje, para nosotros la PD debe mirarse como una disciplina de las ciencias sociales que tiene entre sus miras a la psicología. Ésta no pretende crear una nueva ideología o paradigma inventando su objeto de estudio -como lo hizo el psicoanálisis de Freud-, sino realizar una aproximación sensata hacia las construcciones psicológicas edificadas en el lenguaje: en lugar de tratar de entrar en la cabeza de las personas, el enfoque sucede en los discursos (Potter y Hepburn, 2007). Alejando estos últimos de las concepciones tradicionales que le atribuyen un carácter expresivo y no uno constructivo y creador de realidades -un asunto íntimamente epistemológico-; lo que, cómo vimos en el capítulo anterior, Mead y Vygotsky tendían a proponer en sus obras. Aquí se “concibe la psicología desde la posición de los participantes, es decir, considera sus construcciones, términos, orientaciones e imágenes prácticas y situadas” (Potter, 2008, p.188).

De esta manera la PD apuesta por el estudio de los discursos para comprender y dar cuenta de los procesos psicológicos, lo que halla sentido en la idea de Michael Billig (2003): “nuestros pensamientos privados tienen la estructura de los argumentos públicos” (p.22). Al tomar una postura en la que la realidad de los sujetos se edifica a través de las prácticas discursivas, el lenguaje se aborda en términos de sus usos y funciones en contextos concretos, siendo así una herramienta con la que se hacen ciertas cosas (Íñiguez et al., 2011), es decir, se mira la esencia del lenguaje: su capacidad constructiva.

Posicionamiento que confronta las ideas de la psicología ortodoxa en las que se parte de lo que las personas hacen o dejan de hacer para explicar unos y otros problemas que hay que atender basándose en puntos, escalas, test, etc, omitiendo lo que las personas -que ahora tienen un problema que antes no tenían- dicen. De lo que dan cuenta Íñiguez et al. (2011) al

postular que “la tradición científica moderna ha tendido a considerar a la acción como una cosa diferente y separada del discurso; a veces, inclusive, antagónica” (p.110). Lo que se puede ver reflejado incluso en el marco cotidiano de los sujetos, pues aquel enunciado popular de “hechos, no palabras” -irónicamente dicho y no hecho- no hace más que reflejar ese posicionamiento, devaluando el discurso e inclusive llevándolo a lo superfluo cuando no va acompañado con el obrar de las personas; ni siquiera se piensa efímeramente que los discursos pueden, y de hecho lo hacen, dar cuenta de los procesos mentales. No se acepta que la realidad y el pensamiento se construyen en contextos determinados y en la relación con los otros, hablando.

Jonathan Potter y Alexa Hepburn (2007) arguyen que el discurso tiene tres características basales en el trabajo de la PD, éstas son:

- *El discurso está orientado a la acción.* Es decir, es un medio de práctica.
- *El discurso es situado.* Pues se encuentra integrado en prácticas específicas, “para cualquier cultura en cualquier momento en la historia existirán ciertas frases o dichos que tengan una cualidad familiar o que sea dada por hecho” (Billig, 1986, en Potter y Hepburn, 2007, p. 120)
- *El discurso es construido y constructivo.* O sea, el discurso está enmarcado -construido- en unas palabras, categorías, repertorios interpretativos, etc.; y también es constructivo, en el sentido de que las versiones del mundo y las acciones se forman juntas y se estabilizan en el habla.

Es por ello que se hace énfasis en que el lenguaje -discurso- es esencialmente un instrumento edificador y modificador de realidades, ya que todos los pensamientos, las cosas y los sentimientos están hechos de “cosas” que se dicen de ellos. Quienes saben de esto (Garay et al., 2005; Gergen y Gergen, 2008; Íñiguez et al., 2011; Potter, 2008; Potter y Hepburn, 2007) llegan a dar tal importancia al lenguaje que incluso se puede decir que el dolor es una construcción cultural que se puede trabajar desde la narrativa y la renegociación del significado. En ese sentido Garay et al. (2005) esgrimen que

el conocimiento y acción social son inseparables: Las concepciones del mundo son el resultado de negociaciones entre los seres humanos que dan lugar a diferentes construcciones sociales [...] No debemos buscar explicaciones en la realidad ni en la psique individual, sino en la interacción social y en las prácticas sociales en las que participamos las personas. (p.123)

Es así como la PD puede dar cuenta de lo que sucede en el terreno psicológico sin tener que adentrarse el marco de la imaginación; su perspectiva encuentra en el lenguaje (discurso) el motor de las relaciones sociales que crea y recrea un mundo para las personas, pues este último sólo puede concebirse a través de las palabras, y las palabras sólo en él hallan sentido y existencia. De ahí que no se trate de encarar el problema de lo mental con “pruebas estandarizadas” y con un sinfín de números para “analizar”, sino a través de eso que las personas dicen sobre algo o alguien en lo cotidiano, ahí donde, para nosotros, surgen las mejores y las peores cosas de la vida, aquello que *nos hace ser* de unas u otras maneras y que muchas veces pasa inadvertido: una persona puede dejar de ser parte de lo que es -y construirse otra parte más- después de una “simple conversación”. Garay et al. (2005), por su parte, dirán que el estudio de la PD se orienta hacia la forma en que los temas psicológicos son abordados y conceptualizados en las conversaciones cotidianas. Es decir, este tipo de indagación o investigación no se enmarca en contextos específicos, sino en todo tipo de prácticas, al mismo tiempo que sitúa su estudio en ciertas condiciones históricas y culturales específicas, ya que el conocimiento y las concepciones del mundo están sujetos a éstas.

La PD insiste en el estudio de las relaciones y creencias en el habla tal y como las personas la usan en una interacción social cualquiera (Garay et al., 2005), así el investigador no necesita -no tiene qué- develar la realidad, sino entender que ésta es el resultado de una construcción social, pues así, en los discursos -en interacción con los otros-, es como nos construimos una persona y edificamos el mundo que habitamos; algo que sabían Íñiguez et al. (2011) al advertir que “la realidad psicológica es construida a través de intercambios simbólicos y prácticas discursivas” (p.106). La PD ofrece una forma de generar teoría y analizar la psicología como una característica de lo que las personas hacen (Potter y Hepburn, 2007), y se muestra ante nosotros como una ruta viable para estudiar las prácticas escolares y las maneras en que dentro de ellas se construyen realidades y pensamientos por medio del lenguaje.

Es cierto que aquí no se hace una crítica profunda a la ortodoxia que aún hoy atañe nuestras aulas y libros, más bien se propone que hay otras maneras, más éticas y confiables, de aproximarse al estudio de lo psicológico.

Capítulo 3

La apuesta en la enseñanza

Este apartado es lo que nosotros consideramos la apuesta en la enseñanza de las miras de la psicología social y la psicología cultural, no sólo queremos que lo que se expone a continuación sea visto como un claro marco de estudio de la psicología discursiva para dar cuenta de las implicaciones que los diálogos -o lo que se dice- dentro del aula tienen en el pensar de los infantes, sino también como una breve idea de mejoramiento en la enseñanza; no pretendemos resumir lo que se ha expuesto en capítulos anteriores y sabemos que mentiríamos al afirmar que aquí se van a hallar todas las respuestas a las vicisitudes que inundan las aulas, pues como bien ha dicho Bruner (1997): “una teoría que funcione es un milagro absoluto” (p. 107). Sin embargo, se intenta exhibir la posibilidad de una mejor y más clara construcción *social* del conocimiento; así como una ruta alterna -a la ortodoxia educacional- para el aprendizaje; y algunas dificultades educacionales que del lenguaje emergen. Es decir, se trata a este último como el protagonista de las prácticas escolares, entendiendo que -el lenguaje- “es un instrumento para realizar una actividad intelectual conjunta, una característica del ser humano para satisfacer las necesidades prácticas y sociales de los individuos y de las comunidades que (se supone) cada niño (y enseñante) debe aprender a emplear con eficacia” (Mercer, 2001, p.17; paréntesis agregados).

Partiendo de que dentro del aula hay interacción social y más específicamente interacción discursiva, debemos elucidar la importancia que esta última tiene para edificar el conocimiento y posibilitar el aprendizaje. Por lo que debemos mirar que en el salón de clases el lenguaje tiene una doble función interdependiente: la comunicación y la construcción. Es decir, a través del lenguaje se discute, se verifica, se orienta, se crea la realidad, se construye y comparte el conocimiento, se posibilita el aprendizaje, etc. Es ese el sentido en el que debemos abordar las prácticas escolares: entendiendo que éstas se yerguen en él.

Ya 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 (Mendoza, 2012, p.87).

Y para ello una manera viable es analizar las prácticas discursivas dentro del aula, así podemos conocer la forma en que la enseñanza ocurre y cuáles son sus alcances y limitaciones. Debemos aclarar que no se trata de estudiar el significado de lo que se dice, sino de explorar lo que con ello se está haciendo, ya que de lo que los enseñantes y los infantes dicen depende, en gran medida, que los objetivos de la educación escolar se alcancen o entorpezcan -y no hablamos de calificaciones, sino de la formación académica y psicológica de los niños-. Es de esta manera, poniendo el acento en el lenguaje, que nosotros vemos la oportunidad de una mejor y más clara construcción -social- del conocimiento. En ese sentido la enseñanza puede alcanzar considerables mejoras, siempre y cuando se comience por mirar en ella el proceso de intercambio social y se pueda apreciar todo lo que con el lenguaje se hace y todo lo demás que con él se puede hacer. La tarea es

hurgar en las 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 intenta compartir, para así saberse partícipes de la edificación del conocimiento, crear comunión del saber (Mendoza, 2012, p.92).

Habiendo clarificado nuestro posicionamiento, de aquí en adelante nos dedicaremos a esgrimir algunas ideas que aseveren la importancia de las prácticas discursivas en la enseñanza.

Una de las eternas problemáticas para avanzar en la construcción social del conocimiento y el alcance de un aprendizaje compartido por parte de los infantes, es el método de enseñanza del grueso del profesorado en la educación básica. Pues los docentes acostumbran a recurrir al monólogo como principal herramienta de transmisión del conocimiento, limitando al alumno a asumir un rol pasivo, como si fuese una especie de receptáculo en donde hay que ir lanzando los contenidos hasta que, al lanzar una pregunta y persuadir la respuesta, el docente pueda asumir que ya es suficiente. El rol de los niños en el aula no debe limitarse a que sean quienes escuchan y responde preguntas, sino ampliarse para que éstos puedan crear y participar en discusiones que les permitan hacer uso del lenguaje para edificar su pensamiento, y si alguien sabe de ello es Mercer (2001), quien postula que los infantes necesitan la oportunidad de usar activamente el lenguaje, lo que significa practicar en conversaciones de carácter menos didáctico.

Lo que nos encara con las posturas individualistas que ponen el acento en el desarrollo biológico-evolutivo como principal fuente de surgimiento del pensamiento, como si éste estuviese ahí aguardando la madurez adecuada para emerger y ser expresado con palabras. Olvidando que de no exponer al niño a participar en conversaciones, a las instrucciones para que realice ciertas actividades y a las sutiles amenazas para que no realice otras, de no exponer al niño a las prácticas discursivas, no ocurriría una apropiación de significados y, por lo tanto, por más madurez que su sistema nervioso central tenga, el pensamiento en el niño no se constituiría y lo que llamamos aprendizaje se vería demasiado lejano. En ese sentido, dentro de la escuela el aprendizaje y el pensamiento deben ser mediados por el lenguaje frente al conocimiento, pues el lenguaje no sólo es el recurso más poderoso que el enseñante tiene para transmitir los contenidos escolares, sino el instrumento principal para la construcción de lo psicológico en los infantes, de su realidad escolar y social; de ahí que Bruner (1997) postule que la educación es la intersección entre la cultura y la mente.

Sigamos. El niño debe conocer y entender lo que se le dice para poder aprender, de no ser así, seguramente ese objetivo fundamental será relegado por él mismo; en la escuela se debe pensar conjuntamente para poder alcanzar con eficacia cualquier meta. Los infantes no aprenden sólo mediante la observación y el descubrimiento, sino que deben saber qué es lo que hacen y qué es lo que miran, y las conversaciones y discusiones son una excelente herramienta para ello, por lo que el enseñante debería hacer uso de ellas para compartir y construir el conocimiento; el arte de plantear y cultivar preguntas provocadoras y mantenerlas vivas, es tan importante como el arte de dar respuestas inteligibles (Bruner, 1997), ya que éstas son para el niño una posibilidad para la exploración y reflexión de sus ideas, un profundo adentramiento a su pensamiento: una excelente oportunidad para discutir consigo mismo... Notando lo que sabe que no notaba antes de dialogar y construyendo una nueva manera de aprender. Así el diálogo estimula el pensamiento de una manera que no puede darse en la experiencia no interactiva (Mercer, 2001). Por lo que es importante atender las conversaciones y discusiones que los infantes tienen para conocer la manera en que éstos aprenden, construyen y edifican su realidad escolar, insistiendo en que el lenguaje es ese instrumento sobre el que el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro del aula se yergue: “con lenguaje se piensa, con lenguaje se instruye para resolver problemas, con lenguaje se crea conocimiento y con lenguaje se comparte” (Mendoza, 2012, p.87).

Mercer (2001) enuncia: “en la vida cotidiana solemos contrastar el “simple hablar” con “actuar”, pero algunas de las cosas más importantes que nos pasan o que hacemos que pasen son consecuencia de emplear el instrumento del lenguaje” (p.29), y de hecho es así. Podemos volver a que aquel dicho popular según el cual “se necesitan hechos, no palabras” -supuesto escolar que mira el resultado y no el proceso- resulta una propuesta reduccionista y poco confiable que demerita la importancia y complejidad de las prácticas discursivas, pues no es posible transmitir y/o construir el conocimiento escolar sin decirlo o escribirlo. Son demasiadas las perspectivas e interpretaciones que el infante puede dar a algo observado, mismas que en todo caso pueden ser verificadas sólo mediante el diálogo. Es hasta que se expresa por medio del lenguaje que el conocimiento toma una sola dirección y, así, puede el niño pensar en lo que mira. Es en ese sentido que por más modélica que la enseñanza pueda parecer, la sólida comprensión de lo enseñado -como se mencionó arriba- no se alcanza hasta que se dice al niño “qué”, “por qué” y “para qué” se hace lo que se está haciendo, “los niños no tienen experiencias puras de los objetos concretos: el significado se crea en la intersección de lo material y lo discursivo” (Walkerdine, 1982, en Edwards y Mercer, 1988, p.143). A través de las palabras es que los infantes problematizan, se cuestionan y verifican su actividad: el niño se piensa y piensa en algo cotidianamente, no sólo cuando se presenta ante él un problema a resolver, en donde al concluir la resolución del mismo la actividad del pensamiento muere. El lenguaje -discurso- es el medio por el cual los infantes aprenden y la directriz de toda construcción y transmisión de conocimiento; el pensamiento es el cúmulo que se forma como consecuencia. Expliquemos.

En el marco educativo el contexto representa un elemento de suma importancia para el docente, pues al enseñar al niño, lo que se dice ahora descansará en lo que se ha dicho antes. No hablamos de un contexto físico, sino de un contexto “mental”, por llamarlo de algún modo. Veamos. Las lecciones de clase son de por sí actividades complejas que requieren de una preparación previa por parte del profesor, pero cuando se trata de propiciar una “traspaso” adecuado al niño, se requiere de un establecimiento claro de las bases contextuales. Se trata de hacer posible que el niño no vea cada sesión y actividad como algo nuevo y emergente, sino como prácticas integrales que demanden el recuerdo como punto de partida: el contexto es invocado siempre por medio del diálogo y es esencialmente la base conversacional; lo que, como ya vimos, Mead (1929) señalaba al argüir que “el pasado es un desborde del presente”

(p. 378). Algo que debe saber el docente, pues de asentar sólidas bases contextuales a través de lo que dice, puede persuadir al niño a hurgar y organizar “su” pensamiento para poder comprender lo próximo que se dirá; puesto que comprendemos lo que escuchamos o leemos recurriendo a experiencias previas que puedan darle sentido; por su parte, Mercer (2001) dirá que el contexto es un fenómeno mental que consiste en la información que emplean los oyentes para comprender lo que oyen.

Es por ello que, para que una conversación tenga sentido, para el infante debe existir un conocimiento compartido de lo que se habla. Si el profesor no verifica -por medio del diálogo- si el alumno tiene o no el conocimiento necesario para entender de lo que hablará, probablemente se verá enfrascado en un monólogo en el que el escucha será capaz de entender sus palabras pero no de comprender y ahilar lo que dice. Dicho conocimiento compartido es necesario para que el proceso de enseñanza-aprendizaje ocurra con éxito. Y lo mismo sucede en el trabajo en conjunto entre los alumnos: éstos deben pensar lo mismo sobre cierta actividad para poder realizarla con eficacia, de no compartir el conocimiento para negociar maneras de construir y llegar a un fin común, el trabajo en conjunto fracasará; no por un distinto nivel académico entre ellos, sino por la ausencia de un pensamiento común y un conocimiento compartido en/de la actividad; y de nuevo, esto puede conocerse estudiando los discursos de los infantes.

Ya que nuestras conversaciones están impregnadas de sucesos pasados, el enseñante debe hacer recurrir al diálogo para traer el pasado al presente con el fin de clarificar o verificar los que sus alumnos piensan -lo que coloquialmente se conoce como “repaso”, sin tener un certero conocimiento de la fuerza de este recurso-, identificando posibles hechos relegados que obstaculicen su trabajo. Los infantes necesitan de esta serie de “ayudas” para pensar en lo que se ha dicho en clases pasadas, pues de no invitar al recuerdo a la clase, no es difícil asumir que muchos infantes no se apropiarán del conocimiento de una manera integral... Pensando y repensando lo nuevo y lo dado. Está claro que “los enseñantes tienen la responsabilidad profesional de ayudar a sus alumnos a construir nuevas comprensiones a partir de su aprendizaje anterior, y el lenguaje es el principal instrumento disponible para hacerlo” (Mercer, 2001, p.76).

Así es como la función del lenguaje no se reduce al reconocimiento de las palabras entre profesor y alumno, sino que juega un papel orientador y edificador en el niño: delimita y permite la construcción del conocimiento y el acceso al aprendizaje, por lo que maestro y alumnos deben establecer mutuamente un universo discursivo (Edwards y Mercer, 1988). Entonces, el pensamiento no sólo se constituye a través del lenguaje de una vez y para siempre cuando el niño ya comparte significados, sino que se constituye y reconfigura cada que dialoga con los otros, cada que se le exige adentrarse a lo que piensa; es por medio de las conversaciones que el pensamiento se desarrolla y ensancha... Así el niño pensará “con” (no sólo “en”) lo que le se le ha hablado. De ahí que al escuchar o leer una palabra “nueva” y conocer su significado, el niño pueda incorporarla a su repertorio, pensar con ella y reconstruir su realidad. Es decir, en un principio su pensamiento no nutre sus conversaciones, sino viceversa, son las conversaciones las que nutren y dan forma a su pensamiento; es hasta que el infante internaliza el lenguaje que puede pensar en lo que dirá, ampliando sus recursos con cada diálogo. Algo que Edwards y Mercer (1988) tienen en cuenta al argüir que el lenguaje, además de proporcionar un medio para la enseñanza y el aprendizaje, es uno de los instrumentos a partir de los cuales el niño construye un mundo de pensar.

De igual forma, el adentrarse al mundo de los conceptos escolares en la educación primaria representa todo un desafío para el infante: aquél que ya comparte significados de una enorme cantidad de palabras que usa cotidianamente en casa con sus padres o en la calle con otros niños, cuando se adentra al mundo de los conceptos escolares, ésta le resulta una actividad demasiado compleja si el enseñante no ancla el contenido de manera apropiada, por ello la transmisión y construcción del conocimiento ocurrirá con éxito en la medida en que el enseñante posibilite a sus alumnos el entendimiento de los conceptos a través de las palabras y los ejemplos adecuados, propiciando conversaciones y discusiones que les permitan recurrir a su experiencia previa y al pensamiento en conjunto. Ya que los conceptos se enseñan fuera de su contexto de uso (Bruner, 1997), podemos retomar la idea retórica de Billig (2009) al aseverar que el orador debe usar formas de argumentación reconocibles para el público, entendiendo que en la escuela el orador es el enseñante y el público los infantes. Así es como la manera en que el enseñante hace uso del lenguaje determinará que los alumnos resuelvan las actividades adecuadamente, se apropien de los contenidos expuestos, construyan el conocimiento y edifiquen un mundo escolar, no depende de actividades didácticas con

“claras” órdenes, en las que el diálogo se encuentra ausente y donde el enseñante no verifica si su trabajo funciona; no bastan preguntas con respuestas persuadidas.

Como ya se ha dicho, las discusiones dentro del aula son una herramienta de suma importancia para identificar si existe o no una comprensión y entendimiento común, pero también sirven para, más allá de convencer, orientar a los otros que adolecen de ese entendimiento compartido -no hablamos de un proceso descriptivo, sino de un complejo proceso de mediación-. Tanto en la relación profesor-alumno como en la relación alumno-alumno, la conversación sirve entonces para que el enseñante/compañero guíe al infante, de acuerdo a sus necesidades, hacia los principios específicos de cada lección, para que este último no tenga una comprensión periférica de lo que se enseña: un sujeto con una comprensión más sólida de los temas a tratar sirva de ayuda a otro sujeto que por sí mismo no puede comprender o realizar una tarea determinada, algo que Vygotsky postula en su zona de desarrollo próximo (Véase capítulo 1.3)

Dada la importancia del intercambio discursivo para la constitución del pensamiento de los infantes y su comprensión del mundo, podemos notar de qué adolece la pedagogía tradicional, al menos en la educación básica: no acostumbra propiciar discusiones entre el profesor y los alumnos o entre los alumnos mismos. Aunque en niveles más altos -como en algunos casos de bachillerato y universidad- sí se puede notar esto, trayendo consigo participaciones muy puntuales de los alumnos a partir de los argumentos del profesor o de sus compañeros, y al enfrascarse en una discusión, éstos -los alumnos- llegan a expresar ideas que difícilmente expresarían si estuviesen solos, pensando; es a partir de que la perspectiva propia y la de los otros se ponen en juego que uno reafirma sus pensamientos o cambia de parecer. Por eso, en los casos en donde se avivan las discusiones, el alumno llega a decir “antes de que se me olvide” -interrumpiendo el discurso del otro- o “... ya se me olvidó” -cuando no se le otorga la palabra de inmediato-; pensar mientras se discute con otros no se hace de la misma manera que como cuando se está solo, pues lo dicho por el otro interlocutor no sólo funciona como generador de reflexión intrapersonal, sino que sirve como guía para lo próximo que se dirá. Por ejemplo el trabajo colaborativo, en donde los alumnos escuchan lo que sus compañeros dicen y se cuelgan de ahí para argumentar a favor o en contra con el fin de realizar cierta práctica escolar. El lenguaje es pues un instrumento importante para la

construcción conjunta de conocimiento y para el pensamiento colectivo. Algo que Mercer (2001) señala al decir que “nuestro conocimiento, nuestras opiniones y nuestras actitudes son conformadas por nuestra participación en el diálogo” (p.107). Y ese debería ser el principal método de la enseñanza escolar en todos los niveles: con responsabilidad, propiciar discusiones entre los alumnos -y entre profesor y alumnos- que los orillen a pensar y repensar los contenidos académicos -vinculándolos con su aprendizaje en otros contextos- hasta asumir una postura crítica y construir -colectivamente- conocimiento.

Prosigamos. Dentro y fuera de la escuela no es raro que algunos infantes formulen frecuentemente preguntas sobre diversas prácticas cotidianas y/o educativas -algo que puede ser un fastidio para algunos padres y profesores-, pues ellos desempeñan un papel activo solicitando ayuda, obteniendo información y transformando lo que se les da en una nueva comprensión (Mercer, 2001). Por lo que para los enseñantes atender estas preguntas no debe ser menos importante que el modelamiento en toda práctica, sino al contrario, ya que de relegar el proceso de aprendizaje al niño y a su individualidad o sólo a lo que sus ojos miran y a la interpretación que éste pueda dar, la construcción del conocimiento se torna azarosa, demasiado compleja y muy probablemente deficiente. Sólo cuando se orientan dichas prácticas por medio del intercambio discursivo: conversando, discutiendo y verificando, es que se puede ayudar a los infantes a comprender mejor el mundo escolar y cultural. Así,

en la medida en que los materiales de la educación sean elegidos por su susceptibilidad a la transformación imaginativa y sean presentados de modo que inviten a la negociación y a la especulación, la educación llega a formar parte de la elaboración de la cultura (Bruner, 1986, p.132)

Por lo tanto, nos atrevemos a aseverar que no se trata de que el enseñante trabaje para que los infantes hallen las respuestas correctas o las mejores respuestas en una discusión, conversación o debate, sino al contrario, de lo que se trata es de hacer que mediante esas discusiones, conversaciones o debates los infantes se pregunten cosas, más cosas; se trata de que en un plano reflexivo desarrollen un pensamiento crítico que los obligue a desafiar el conocimiento y les permita volverse ávidos y desmesurados constructores del mismo. El mismo Bruner (1997) anuncia que uno de los grandes triunfos de la enseñanza es -o al menos

debería ser- que los niños organicen lo que ocupa su pensar de tal manera que les permita conocer más de lo que deberían.

Por otra parte, Edwards y Mercer (1988) sostienen que el profesor adquiere ideas - moldeadas en un marco histórico y cultural- sobre cómo llevar el proceso enseñanza-aprendizaje a partir de su preparación y experiencia. Ciertamente, el docente ancla los contenidos y toma el timón de la clase en el sentido que le parezca más adecuado para sus alumnos, parecer delimitado por su adscripción a ciertas teorías e ideologías; lo que Mendoza (2012) concibe como una relación de poder entre maestro y alumnos. Y algo que el psicólogo educativo tendría que trabajar desde esta perspectiva, pues el lenguaje aquí debe mirarse como el origen de futuros pensamientos, tanto académicos como “identitarios” -para que se entienda- en los alumnos, ya Bruner (1986) lo ha dicho a su modo: “el medio de intercambio en el cuál se lleva a cabo la educación -el lenguaje- nunca puede ser neutral, impone un punto de vista no sólo sobre el mundo al cuál se refiere sino hacia el uso de la mente con respecto a este mundo” (p.127). En una lección académica, en una discusión sobre moral o en una conversación de pasillo; siempre se dicen cosas que provocarán en los otros cierto pensar; la clave está entonces en lo que se dice para que los otros piensen y/o nos piensen de determinadas maneras. Y lo mismo sucede con los contenidos: el docente debe echar mano de sus recursos argumentativos y de persuasión y control para que los alumnos aprendan lo que él quiere enseñar. En ese sentido, comulgar con una u otra teoría e ideología representa la base del discurso del profesor y la dirección que los contenidos tendrán dentro y fuera del aula; porque cuando los docentes se encuentran fuera de ella y se adentran al mundo de los congresos, las conferencias o las presentaciones de libros, estos últimos lugares muchas veces se vuelven sutiles campos de batalla en donde se sostienen discusiones por defender y ofender pensamientos, para convencer a otros: en donde a menudo unos y otros argumentan estando respaldados por un enorme grupo de escritores, colegas y hasta dioses que no se encuentran presentes, pero que han contribuido en la formación de su pensamiento.

Volvamos. Es cuando el docente ofrece un “andamiaje” discursivo que ayuda al niño a apropiarse de un conocimiento común y a ampliar su repertorio lingüístico: lo ayuda a pensar, lo prepara para hacerlo solo mientras piensan juntos al dialogar, es de tal modo que “los alumnos de lenguaje y los aprendices de oficios llegan a dominar su arte” (Edwards y

Mercer, 1988, p.37). No se trata de “hacer” por el niño o de enseñarle cómo se hace modélicamente, sino de orientar la actividad del mismo por medio de palabras: explicaciones, cuestionamientos y ratificaciones. De esta manera no sólo se ayuda al niño a “hacer” sino a *comprender y construir*. Por lo que los profesores, como agentes formadores de los miembros de una sociedad, están obligados a desarrollar maneras y actividades -lejos de la pedagogía clásica- que les permitan transmitir una nueva manera de aprender a hacer uso del lenguaje; el profesor y los alumnos deben compartir un conocimiento específico de cómo emplearlo para pensar y actuar conjuntamente: una especie de “lugar común” en el que se hallen nociones y valores compartidos por el orador y por el público (Billig, 2009), un sitio compartido en el que se halle un lenguaje argumentativo. Tomando la definición de “argumento” de Billig (2003), según la cual significa “debate o diferencia de opinión entre dos o más personas, las cuáles discuten frente a frente” (p.14).

Entre otras cuestiones, hemos visto que dadas las interacciones sociales en la escuela, entre los enseñantes como representantes de la cultura y los alumnos con ciertos códigos, valores y reglas “informales”, que además provienen de distintas comunidades discursivas (para una revisión clara sobre las dificultades entre las distintas comunidades discursivas y el discurso dentro del aula, consultar en Mendoza, 2012), el conflicto emerge inevitablemente; la transmisión de unos saberes formales frente a unos informales, el traspaso de los conceptos frente a las palabras, abre una brecha que atenta seriamente contra cualquier pedagogía..

Respecto a ello, entre las advertencias del interaccionismo simbólico -una corriente de pensamiento que recoge los postulados de George Mead- se encuentra una que enuncia que es importante entender que el profesor y el alumno deben construir las situaciones conjuntamente, y si construir conjuntamente las situaciones dentro de la escuela es tan importante, igual de importante es entonces ocuparse de lo que ello implica. En tal sentido -y partiendo del interaccionismo simbólico-, Coulon (1993) señala que el primer día de clases debe ser tanto o más importante para establecer la situación escolar como lo es la pedagogía general con la que están armados los enseñantes, por lo que éstos “deben establecer pautas, trazar inmediatamente límites, y preparase para esos primeros momentos” (p.72). Entonces el profesor tiene que hacer uso de una *estrategia* para definir la situación, entendiendo que al hablar de “estrategia(s)” no referimos a “las formas de negociación desarrolladas en distintas

situaciones” (Bonal, 1998, p.132) a fin de que profesor y alumnos se vean involucrados en el establecimiento de las mismas. Pero aunque los enseñantes se encuentren preparados para el mejor establecimiento de las situaciones, es menester reconocer que, ineludiblemente, las relaciones sociales dentro de la escuela se basan en el conflicto, y en éste caso el conflicto se debe generalmente a que los alumnos provienen de un mundo cultural distinto al de la escuela, que tiene su propia cultura; al ingresar a la escuela los alumnos no pueden comulgar con esa cultura de poder que permea en la educación formal, y no pueden porque el “le haces caso al maestro” no es suficiente, no es ni por poco un acercamiento a la dinámica -entendida ésta en su sentido más amplio- que se da en un salón de clases; antes de la escuela los niños no acostumbran tener turnos para hablar, ni mantenerse sentados por mucho tiempo, ni realizar esquemáticamente lo que se le pide y, más importante aún, los infantes no comparten el lenguaje de los enseñantes ni lo que con él se pretende construir. Aun con la figura de autoridad del profesor, éste no puede (o al menos no debería poder) amedrentar al alumno y lanzarle un golpe, como sí suelen hacerlo sus padres. Se trata entonces de hablar, de hacer un uso apropiado del lenguaje, de mostrarlo como el medio que establezca conjuntamente las situaciones y a partir del cual los infantes construyan el *sentido* y el significado del mundo escolar y de las relaciones sociales que en él se llevan a cabo, se trata de que hallen un *para qué* la escuela y de evadir tanto como sea posible la *resistencia* a la misma.

Esa resistencia a la escuela es un tópico que ha ocupado a los partidarios del interaccionismo simbólico y que no podemos dejar pasar de largo. “Las interacciones que se llevan a cabo en el aula a menudo son una lucha, en la que, por lo general, se enfrentan profesores y alumnos” (Coulon, 1993, p.73) debido a tal resistencia. Cuestiones referentes a las tareas o actividades cotidianas en las que los estudiantes no encuentran sentido sino obligación, son parte de una de las dos categorías propuestas por Coulon (1993) en que la resistencia escolar puede advertirse; la otra categoría de resistencia alude a la disciplina, y basta con pensar en qué tanto para los alumnos son compartidas todas las normas o reglas de conducta que impone el enseñante dentro del aula: guardar silencio, pedir permiso (frecuentemente negado) para hablar, utilizar el “lenguaje adecuado”, etc.

Tanto la ausencia de códigos morales y de un discurso compartido como la relación de poder y/o desigualdad entre enseñante y alumno forman parte de las complicaciones

educacionales que propician la resistencia a la escuela, pero todo parece indicar que la mayor de las causas para dicha resistencia es la ausencia de sentido en los alumnos sobre los quehaceres y contenidos escolares. Tal vez parezca demasiado pretensioso, pero nos atrevemos a aseverar que el lenguaje y su capacidad constructiva bien pueden subsanar ese hueco en la percepción de los educandos; porque, como ya se ha mencionada, es más que posible construir una manera de ver el mundo (escolar) a través de las conversaciones. De este modo, el enseñante que quiera propiciar que sus alumnos hallen sentido en la escuela, debe preocuparse menos por marcar fuerte que él representa la parte dominante en la relación dialéctica de la construcción de las situaciones dentro del aula, y más por hacer de esta última un lugar de significados, un sitio en el que tanto oradores como públicos participen activamente e intercambien palabras, enunciados y *perspectivas*, todas las que sean posibles; porque, como hemos venido advirtiendo, es de esta manera como vamos compartiendo los significados y otorgándole sentido a la realidad, al mundo escolar.

Por otra parte pero en el mismo sentido, la perspectiva -concepto importante en el interaccionismo simbólico- puede concebirse como aquellos pensamientos y acciones de cada individuo frente a una situación determinada, Coulon (1993) distingue entre dos tipos de perspectiva: perspectiva a largo plazo y perspectiva inmediata. Respecto a la primera podemos decir que es la que conduce a las personas hasta la situación en donde se encuentran, por ejemplo los estudiantes que pretenden lograr una carrera profesional que dedican tiempo fuera de la escuela a repasar apuntes, a leer los contenidos escolares, a prepararse para un examen, etc., todo en pro de un lugar futuro; la perspectiva inmediata se refiere no simplemente a la valoración que se hace de una situación, sino a los pensamientos y las acciones con qué enfrentarla, por ejemplo el profesor que desesperado grita a sus estudiantes o los castiga por una u otra cosa, y los estudiantes se enfrentan a esa situación con base en su perspectiva: algunos pensarán que se ganaron el grito o castigo y, en consecuencia, sobrellevarán la situación taciturnamente; mientras que otros pensarán que el grito o castigo es injusto, por lo que no lo asumirán y la “rebeldía” se hará presente. Pero además de estas perspectivas (a largo plazo e inmediata), podemos hablar de una tercera y no menos importante, una perspectiva colectiva, que aunque puede parecer invisible es bien compartida, entendiéndola como “*la forma de pensar y actuar que los miembros de un grupo entienden como naturales y legítimas*” (Becker, en Coulon, 1993, p.76; énfasis en el original), es decir, un fondo

ideológico o pensamiento compartido. Esa perspectiva colectiva dentro del marco educacional puede concebirse como *cultura estudiantil* o *cultura escolar*, por ejemplo los estudiantes de primaria son *estudiantes* sin importar si son de 3° A o 3° C, o los de licenciatura que también son *estudiantes* sin importar si acuden a la facultad de psicología o a la de medicina. En ambos casos comparten el sentido y el significado de lo que denota ser un estudiante, con sus derechos (al trato como tal, al reconocimiento, etc.) y sus obligaciones (acudir a la escuela, realizar las tareas, etc.); ser estudiante designa una manera de pensar y de obrar distinta a la de aquellos que no lo son; y aquí insistimos en que esas maneras de pensar parten de lo que se dice del estudiante o del no estudiante, parten de lo que con el lenguaje se está haciendo.

Y si alguien estaba de acuerdo con nosotros sobre la relevancia del lenguaje en la educación era Basil Bernstein, quien hablaba de *códigos sociolingüísticos* y *clases sociales*, arguyendo que la estructura de clases influye en el marco educativo y controla las relaciones del mismo a través del lenguaje, a través del discurso. En ese sentido, la escuela más que ser una institución que trabaje en pro de un mejoramiento social a futuro, parece ser, y de hecho lo es, un lugar que, mediante el habla, reproduce y fomenta la desigualdad de clases. Veamos. Bernstein (1985) propone que existen dos tipos de códigos sociolingüísticos: el código restringido y el código elaborado. La clase obrera utiliza el primer código, caracterizado por el uso de oraciones gramaticalmente simples y por expresar significados dependientes del contexto; mientras que la clase media utiliza el código elaborado, caracterizado por el uso de oraciones gramaticalmente complejas y por expresar significados independientes del contexto (Bonai, 1998), por lo que, según el mismo Bernstein (1985), “los códigos elaborados orientan a sus usuarios hacia significados universalistas, mientras que los códigos restringidos orientan y sensibilizan a los usuarios en significados particularistas; estos dos códigos conducen a formas lingüísticas diferentes y reposan sobre relaciones sociales diferentes” (p.30).

El serio problema aquí es que en la escuela se tiende a usar el lenguaje a partir de los códigos elaborados, dejando a los infantes de la clase obrera (clase baja) en una seria desventaja y con un enorme sin sentido por lo que a ella (a la escuela) respecta, y si le sumamos que en la educación el pensamiento hegemónico dicta que los niños tienen o no unos talentos dados y no contruidos, que nacieron *siendo* buenos para algo, como para la escuela, en lugar de *hacerse* buenos en ella, el serio problema se convierte en el mayor de todos, pues

entonces el “fracaso escolar” no emerge debido a la pobreza intelectual por parte de los infantes, sino a la ausencia de un código sociolingüístico compartido con el cual se pueda aprender y construir conocimiento. Por tanto, reconocer que “el sistema de clases actúa sobre la estructura profunda de la comunicación” (Bernstein, 1985, p.40) dentro del aula es más que importante para avanzar en el trabajo, el estudio y los resultados de las prácticas educacionales.

“Cómo una sociedad selecciona, clasifica, distribuye, transmite y evalúa el conocimiento educativo, que ella considera debe ser público, refleja tanto la distribución del poder como los principios de control social” (Bernstein, en Bonal, 1998, p.91). Por ello, si el problema tanto de reproducción de la desigualdad social como del fracaso escolar parte del lenguaje que se utiliza en el marco educativo, del código sociolingüístico elaborado como esencia del discurso pedagógico, habrá que averiguar y proponer maneras de nivelar los códigos sociolingüísticos en la escuela para dejar de desdeñar a buena parte -mayoría en muchas escuelas- de los alumnos, trabajar en ese discurso pedagógico para otorgar a todos la posibilidad de una construcción compartida del conocimiento, y, sobre todo, habrá que entender que abrirle la puerta de la escuela a todos los infantes no es hacer respetar su derecho a la educación.

Para concluir. Dada la importancia del lenguaje como traficante de cultura y materia prima del pensamiento, en las conversaciones que se sostienen -o lo que se dice- dentro del aula encontramos el eslabón perdido de la psicología educativa para avanzar en la comprensión de la construcción del conocimiento y el aprendizaje escolar. La ortodoxia en la enseñanza nos muestra que ésta se desarrolla en un intercambio de miradas que regularmente traen consigo comprensiones azarosas poco verificables. Lo que se propone es que como medida urgente y necesaria las prácticas docentes en nivel básico -para empezar- deben estar orientadas a la transmisión de la enseñanza del uso del lenguaje como medio para pensar en colectividad y para obrar: como posibilitador del aprendizaje y arquitecto del mundo escolar. Así, el alumno no verá cada lección como un nuevo día de clase y podrá ahilar no sólo los contenidos, sino las maneras de tratarlos para orientar su vida en el terreno teórico y práctico; dándole sentido a la escuela. Pues no es nuevo que para el grueso del alumnado sea una obligación -y fastidio para algunos- ir todos los días a clases, de lo que se trata es de

desarrollar una cultura escolar que les dé la oportunidad de mirar la escuela no como un terreno obligatorio al que hay que adentrarse aunque no se tengan ganas, sino como un cómodo espacio de interacción en donde se dialogue y discuta el conocimiento a fin de formarse como pensador y, así, poder acceder a mejores oportunidades de desarrollo humano y social.

Hasta aquí se han señalado algunas situaciones en donde el lenguaje debe ponerse en el centro de la mesa de trabajo, ejemplificando y proponiendo alternativas. Nos parece que todo lo dicho tiene lugar para la intervención de la psicólogo educativo, y sabemos que existen muchos puntos a tratar en profundidad para el mejoramiento de la enseñanza a través de las prácticas discursivas, como el contexto y la continuidad en las sesiones; la brecha entre las palabras cotidianas y los conceptos científicos; el enseñante y el discurso de poder y el de control; las reglas básicas del habla en clase; los recursos que se utilizan para anclar el conocimiento científico (metáforas y analogías); la resistencia a la escuela; la reproducción de clases sociales a partir de códigos sociolingüísticos; entre otros. Algunos de ellos fueron tratados aquí someramente, ya que no pretendemos exponer una especie de “manual” para la enseñanza, sino mostrar lánguidamente que las miradas de la psicología social y la psicología cultural tienen profundas implicaciones educativas, mismas que hasta hoy siguen pasando casi inadvertidas.

A manera de conclusión...

Aunque el apartado anterior -la apuesta en la enseñanza- bien puede mirarse como la conclusión de este trabajo, pues lo que tratamos de hacer es mostrar que las propuestas de las psicologías social y cultural tienen amplias consecuencias en la enseñanza, y confiando en que el psicólogo educativo encontrará las maneras de aprovechar todo lo expuesto atrás, nos permitimos ofrecer algunas otras ideas finales que desbordan de lo tratado a lo largo del texto.

Uno de los principios implícitos de este trabajo ha sido exponer que en los textos viejos y olvidados se pueden encontrar invaluable argumentos y propuestas que pueden ser retomadas -y aplicadas- por la psicología educativa contemporánea, por lo que nos vemos obligados a sugerir que en todo psicólogo educativo debería fomentarse el espíritu del anticuario, pues si bien su intervención práctica es muy valiosa, el mismo valor tiene el adentrarse a las bibliotecas a hurgar bajo el polvo hasta encontrar aquello que sirva para enriquecer a la psicología educativa. Por supuesto no hablamos de implementar una asignatura que se nombre “la psicología del anticuario” -lo cual estaría estupendo-, sino de cultivar en las futuras generaciones la pasión por la lectura de obras antañas, ya que si la psicología educativa ha llegado a estar en donde ahora está, es más que claro que en su recorrido histórico muchas personas con sus obras han contribuido desde el inicio a su desarrollo y, muy probablemente, aún hay en ellas más que aprovechar; en pocas palabras: en la psicología educativa y en la psicología en general hay una memoria que desvelar.

Por otra parte, se ha descrito qué es el pensamiento, cómo se constituye y dónde se encuentra, enfatizando en lo basal que para ello es el lenguaje. Lo que nos ha permitido llegar a lo siguiente: el pensamiento es una construcción sociocultural posibilitada por las prácticas discursivas en las que el individuo participa o de las que es testigo, que se puede concebir como una sigilosa tertulia del individuo con sí mismo en la que las voces y los valores de la sociedad son el público; por lo que su naturaleza es dialógica y argumentativa. Mientras que el lenguaje es un conjunto de signos negociado en sociedad que trafica cultura: el instrumento psicológico sobre el que se yergue el intelecto de las personas y su comprensión del mundo.

Por ello, nos parece menester que la psicología educativa se distancie de las miradas individualistas, al menos en el estudio del pensamiento, pues si bien no condenamos como superfluo el trabajo que hasta hoy se realiza partiendo de estas miradas, sí nos parece que hay en él muchas limitaciones que imposibilitan una aproximación razonable al estudio de los procesos psicológicos y, en consecuencia, los resultados de dichos estudios llegan a ser poco confiables. Un ejemplo de ello son las pruebas de inteligencia en las que se expone al niño con el fin de provocarle el pensamiento e interpretarlo a partir del resultado. Por una parte, no se considera que el pensamiento sea parte constitutiva en casi todo momento de la vida del infante, no sólo en la resolución de problemas; y por otra, dichas pruebas están orientadas sólo a lo que el infante ya sabe y no a la manera en que construye a partir de los recursos socioculturales, en éste caso, a partir del lenguaje. Hay que entender que de conocer cómo es que los niños aprenden, la enseñanza puede hacer mucho más por ellos que de conocer lo que ya saben.

Partiendo de la naturaleza social del pensamiento y de concebir al lenguaje como el medio que posibilita su génesis, emergencia y desarrollo, encontramos que las miradas de la psicología cultural y la psicología social no pueden verse como ajenas al marco educativo, por el contrario, existen innumerables aportaciones educacionales que de ellas se desprenden. En ese sentido, podemos sugerir que en la enseñanza se debe dejar de mirar al pensamiento como el producto del desarrollo biológico-evolutivo de los infantes, descuidando las conversaciones en las que ellos participan y limitando su avance en el estudio de los fenómenos que acontecen dentro del aula, como la construcción del conocimiento, el aprendizaje escolar y la formación psicológica de los niños. En cambio, para entender y trabajar en la formación académica y psicológica de los infantes, hay que escuchar lo que dentro del aula se dice y proponer mejores maneras de hacer uso del lenguaje; de tal manera la psicología educativa debe retomar -mucho más de lo que lo hace- las prácticas sociales y sobre todo las discursivas, ya que es en ellas que los infantes construyen un pensamiento y una realidad escolar.

Así, por ejemplo, se pueden realizar mejoras educacionales trabajando en: la enseñanza de las bases de un lenguaje argumentativo; la clara provocación de un contexto para la integración de lo que se enseña; el anclaje de los conceptos escolares a partir de ejemplos inteligibles -metáforas y analogías-; la verificación de un conocimiento compartido; la

enseñanza de la conversación como la base de cada actividad y cada sesión; entre otras acciones que pueden llevarse a cabo para construir conocimiento y posibilitar el aprendizaje por medio del lenguaje, recordando que éste es capaz de *hacer* cosas, no sólo de nombrarlas. De tal modo, se debe tratar de orientar la dinámica escolar hacia un terreno dialógico, en donde los infantes edifiquen un pensamiento crítico y una cultura escolar más prometedora: en la que se halle sentido y no obligación. Tomando en consideración lo anterior, la enseñanza no sólo debe enfocarse en lograr que los alumnos encuentren repuestas claras en el docente, sino que debe tener como uno de los objetivos fundamentales que los infantes reflexionen sobre lo que aprenden en la escuela y que construyan más preguntas que respuestas; pues al formar niños que gusten del conocimiento se está dando un gran paso en la educación y también se está labrando un mejor futuro social.

Hemos mostrado también que las propuestas de la psicología cultural y la psicología social, tomando a Vygotsky y Mead como sus representantes, convergen al argüir que el pensamiento no es un producto individual sino un complejo proceso social que se yergue en lenguaje, lo que desborda en la propuesta de la psicología discursiva, en la que se arguye que lo psicológico es construido -en las prácticas discursivas- y no dado -por el desarrollo biológico-. Dado el valor de las obras de Vygotsky y Mead, nos permitimos proponer que éstas deben ser retomadas para incorporarlas a los contenidos a revisar en la licenciatura en psicología educativa, pues aunque sabemos que una parte -no menos importante- sí es considerada: de Vygotsky se hace notar la idea del paradigma sociocultural y se enfatiza en “la zona de desarrollo próximo”, y Mead sólo se aborda al estudiar las “interacciones sociales”; la parte semiótica de sus obras se encuentra un tanto descuidada. Pensamos que la incorporación de esta parte semiótica, además de ofrecer invaluable argumentos sobre el estudio de los procesos psicológicos que nutran la formación del psicólogo educativo, también ofrece un confiable sustento teórico para el desarrollo de futuras investigaciones dentro y fuera del aula; ahí donde la mirada de la psicología discursiva tiene mucho que aportar.

Por último se ha tratado la importancia del lenguaje en la enseñanza, arguyendo que los infantes construyen y comparten el conocimiento y acceden al aprendizaje a partir de las maneras discursivas en que el profesor ofrece los contenidos, verifica su comprensión, propicia conversaciones, etc. En ese sentido y debido a las maneras semiestructuradas de las

prácticas extraescolares en las que el niño también aprende, la educación escolar tiene una gran responsabilidad, puesto que su trabajo no sólo es transmitir toda una carga de contenidos específicos que por mínimo deben aprenderse. Sino que tiene una función más importante -o al menos debería tenerla-: la de enseñar a los infantes a pensar críticamente y a comprender mejor el mundo. Por tanto, la cultura escolar -sobre todo en el nivel básico- necesita un desarrollo perceptible alejado de la enseñanza modélica en la que el diálogo es ajeno, en cambio: las prácticas escolares deben estar orientadas a la enseñanza y el uso del lenguaje como medio de transmisión y construcción del conocimiento, como posibilitador del aprendizaje y como el instrumento a partir del cual los infantes se yerguen como pensadores.

Referencias

- Bernstein, B. (1985). Clases sociales, lenguaje y socialización. *Revista colombiana de educación*, 15, pp. 25-44.
- Billig, M. (2002). El psicólogo anticuario. *Psic. Soc. Revista internacional de psicología social*. 1 (1), pp. 139-145. (Obra original publicada en 1987)
- Billig, M. (2003). Pensando y argumentando. *Entornos. Revista de Divulgación de las Ciencias Sociales*. 1 (2), pp. 10-28. (Obra original publicada en 1986)
- Billig, M. (2009). Dilemas del sentido común. *El alma pública. Revista desdisciplinada de psicología social*. 2 (4), pp.27-40. (Obra original publicada en 1987)
- Blondel, Ch. (1928). *Introducción a la psicología colectiva*. Buenos Aires, Argentina: Troquel, 1966.
- Bonal, X. (1998). *Sociología de la educación*. Madrid, España: Paidós, 2011.
- Bruner, J. (1986). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona, España: Gedisa, 2004.
- Bruner, J. (1990). *Actos de significado*. Madrid, España: Alianza, 2006.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid, España: Visor, 1999.
- Coulon, A. (1993). *Etnometodología y educación*. Barcelona, España: Paidós, 1995.
- Darnton, R. (1984). *La gran matanza de gatos y otros episodios en la historia de la cultura francesa*. México: Fondo de Cultura Económica, 2015.

- De los Ríos, I. (2011). Prólogo. Pornografía, política y sintaxis: delitos del cuerpo, abusos del lenguaje. En Demóstenes, *Juicio contra una prostituta* (pp. 11-45). España: Errata Naturae.
- Delval, J. (1983). *Crecer y pensar. La construcción del conocimiento en la escuela*. México: Paidós, 1998.
- Delval, J. (1994). *El desarrollo humano*. Madrid, España: Siglo XXI.
- Edwards, D. y Mercer, N. (1988). *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Barcelona, España: Paidós.
- Fernández, P. (1991). *El espíritu de la calle. Psicología política de cultura cotidiana*. Barcelona, España: Anthropos, 2004.
- Fernández, P. (1994). *La psicología colectiva un fin de siglo más tarde*. Barcelona, España: Anthropos/Colegio de Michoacán.
- Fernández, P. (2005). *La velocidad de las bicicletas y otros ensayos de cultura cotidiana*. México: Vila Editores.
- Garay, A., Íñiguez, L. y Martínez, M. (2005). La perspectiva discursiva en psicología social. *Subjetividad y procesos cognitivos*, 7, pp. 105-130.
- Gergen, K. y Gergen, M. (2008). La construcción social y la investigación psicológica. En A. Ovejero y J. Ramos (Comp.), *Psicología social crítica* (pp. 58-82). Madrid, España: Biblioteca Nueva, 2011.
- Hernández, G. (1998). *Paradigmas en psicología de la educación*. México: Paidós, 2010.
- Humphrey, N. (1992). *Una historia de la mente. La evolución y el nacimiento de la conciencia*. Barcelona, España: Gedisa, 1995

- Ibáñez, T. (2003). La construcción social del socioconstruccionismo: retrospectiva y perspectivas. *Política y sociedad*, 40 (1), pp. 155-160.
- Íñiguez, L., Martínez, A. y Flores, G. (2011). El discurso en la psicología social: desarrollo y prospectiva. En A. Ovejero y J. Ramos (Comp.), *Psicología social crítica* (pp. 98-116). Madrid, España: Biblioteca Nueva.
- Mead, G.H. (1921). Idea-ideal-individualismo-infinito. En G. H. Mead (1990), *Escritos políticos y filosóficos* (pp. 145-147). Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Mead, G.H. (1929). La naturaleza del pasado. En G. H. Mead (1990), *Escritos políticos y filosóficos* (pp. 381-385). Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Mead, G.H. (1934a). *Espíritu, persona y sociedad. Desde el punto de vista del conductismo social*. México: Paidós, 1990.
- Mead, G.H. (1934b). Fragmentos de ética. En G. H. Mead (1990), *Escritos políticos y filosóficos* (pp. 383-390). Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Mead, G.H. (1936). El problema de la sociedad. Cómo llegamos a ser nosotros mismos. En G. H. Mead (1990), *Escritos políticos y filosóficos* (pp. 107-126). Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Medina, A. (2007). *Pensamiento y lenguaje. Enfoques constructivistas*. México: McGraw-Hill
- Mendoza, J. (2012). Vygotsky y Bajtín: construcción social del conocimiento. En J. Mendoza, J. S. Sánchez y G. Martínez (Comp.), *La construcción del conocimiento, miradas desde la psicología educativa* (pp. 63-94). México: UPN.
- Mendoza, J. (2015). *Sobre memoria colectiva. Marcos sociales, artefactos e historia*. México: UPN.

- Mercer, N. (2001). *Palabras y mentes: cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*. Barcelona, España: Paidós.
- Morris, C. (1957). George H. Mead como psicólogo y filósofo social. En G. H. Mead (1934), *Espíritu, persona y sociedad. Desde el punto de vista del conductismo social* (pp. 23-48). México: Paidós, 1990
- Piaget, J. (1967). *La psicología de la inteligencia*. Barcelona, España: Crítica, 2003.
- Piaget, J. (1977). *La construcción de lo real en el niño*. Buenos Aires, Argentina: Grijalbo, 1988.
- Pinker, S. (1994). *El instinto del lenguaje*. Madrid, España: Alianza, 1995
- Potter, J. (1996). *La representación de la realidad. Discurso retórica y construcción social*. Barcelona, España: Paidós, 1998.
- Potter, J. (2008). Hacer que la psicología sea relevante. *Discurso y sociedad*. 2 (1), pp. 186-200.
- Potter, J. y Hepburn, A. (2007). Psicología discursiva: mente y realidad en la práctica. En A. Ovejero y J. Ramos (Comp.), *Psicología social crítica* (pp. 117-138). Madrid, España: Biblioteca Nueva, 2011.
- Shotter, J. (1993). *Realidades conversacionales. La construcción de la vida a través del lenguaje*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu
- Voloshinov, V. (1930). *El signo ideológico y la filosofía del lenguaje*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión, 1976.
- Voloshinov, V. (1987). *Freudismo, un bosquejo crítico*. Buenos Aires, Argentina: Paidós

- Vygotsky, L. (1931). Desarrollo de las funciones psíquicas superiores en la edad de transición. En L. S. Vygotsky (1996), *Obras escogidas, t. IV* (pp. 117-203). Madrid, España: Visor
- Vygotsky, L. (1934). *Pensamiento y lenguaje*. México: Quinto sol, 2012.
- Vygotsky, L. (1960a). Desarrollo del lenguaje y del pensamiento. En L. S. Vygotsky (1996), *Obras escogidas, t. III* (265-283). Madrid, España: Visor
- Vygotsky, L. (1960b). Dominio de la propia conducta. En L. S. Vygotsky (1996), *Obras escogidas, t. III* (285-302). Madrid, España: Visor
- Vygotsky, L. (1960c). Génesis de las funciones psíquicas superiores. En L. S. Vygotsky (1996), *Obras escogidas, t. III* (139-168). Madrid, España: Visor
- Vygotsky, L. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, España: Crítica, 2008.