

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**

**UNIDAD AJUSCO**

**LA CONSTRUCCIÓN SOCIAL DEL CONOCIMIENTO: ALTERNATIVA PARA  
FAVORECER EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE.**

**TESIS**

PARA OBTENER EL TÍTULO DE

LICENCIADA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA

**TEXTO TEÓRICO-METODOLÓGICO DE REFLEXIÓN CRÍTICA**

PRESENTA

**ANDREA CHÁVEZ GARCÍA**

ASESOR

**JORGE MENDOZA GARCÍA**

**SEPTIEMBRE 2019**

**CIUDAD DE MÉXICO**



*A mis amados padres, por su confianza y amor infinitos.*

*Por mi hermano, para que crezca y triunfe.*

*A mi queridísima tía Yol, por su amor y soporte constantes desde el primer día de clases.*

*A mi queridísimo doctor Jorge Mendoza, por las cátedras, la acidez y la buena psicología  
social.*

*A mi querida Blanca, en donde quiera que esté.*

## Tabla de contenido

Resumen.....	1
Introducción .....	2
Capítulo I. La teoría psicogenética de Jean Piaget.....	8
1.1 Lo social y la mente: factores sociales, culturales y educativos.....	16
1.2 Concepción del lenguaje.....	17
Capítulo II. El enfoque sociohistórico de Lev Vygotsky .....	21
1.1 Vygotsky y su concepción psicopedagógica.....	23
1.2 Los procesos psicológicos superiores.....	25
1.3 Percepción y memoria.....	28
1.4 Pensamiento y lenguaje.....	31
Capítulo III. Vygotsky y Piaget: dos vertientes no complementarias .....	37
1.1 Algunas consideraciones importantes.....	37
1.2 Diferencias medulares .....	40
1.3 El eclecticismo en educación.....	45
Capítulo IV. La construcción social del conocimiento .....	48
1.1 ¿Construccionismo o constructivismo? .....	49
1.2 Herramientas y signos: dos mediadores en el proceso de construcción del conocimiento. ....	64
1.3 Lenguaje y comunicación: intercambio con los demás.....	72
1.4 Compartiendo y construyendo conocimiento: el lenguaje como constructor de conocimiento. .....	78
A manera de conclusión .....	90
Alcances y limitaciones.....	94
Referencias.....	96

## **Resumen**

La tesis que se presenta tiene como objetivo realizar un análisis de reflexión crítica acerca de dos posturas teóricas que se han trabajado bastante en el terreno educativo: la piagetiana y la vygotskyana, las cuales tratan el tema de la construcción de conocimiento pero desde perspectivas distintas. Por lo anterior, lo que aquí se busca es dilucidar estas diferencias a fin de dar un argumento sólido sobre por qué no pueden ser complementarias; es decir, por qué no se pueden unir a fin de lograr una versión mejorada, tal como se ha intentado en el terreno de la psicología educativa. Para poder lograr esto, se llevó a cabo la revisión de textos teóricos de cada uno de los autores por separado para posteriormente plantear una postura fundamentada sobre la viabilidad del enfoque de Vygotsky en el terreno de la construcción social de conocimiento, que es la postura que aquí se suscribe como alternativa en el campo de la educación.

## Introducción

En el presente documento se trabaja una temática que, muy probablemente, es conocida en el terreno de la Psicología Educativa, la cual ha sido abordada por diversos autores y que, actualmente, está presente en muchos de los problemas educativos; esta es la que se ha nombrado genéricamente: *construcción del conocimiento*. Sin embargo, lo que aquí se hace es plantear argumentos sobre *la construcción social del conocimiento*, perspectiva que se enmarca en la teoría psicosocial denominada *construccionismo* o *socioconstruccionismo*, y que es diferente al *constructivismo*.

Pues bien, en el terreno de la educación se han empleado los términos construcción social del conocimiento y construcción del conocimiento, indistintamente; lo mismo que ha sucedido con construccionismo y constructivismo. Hay autores, especialistas en educación, que trabajan el proceso de construcción del conocimiento haciendo una mezcla de conceptos y postulados que retoman de la psicología, la psicología evolutiva y, en algunos casos, de la psicología social.

Desde la perspectiva que aquí se suscribe, lo anterior es considerado como un problema educativo, toda vez que el hecho de que se trabaje el construccionismo como constructivismo, es decir, de manera indiscriminada, provoca lo que se denomina *eclecticismo*, que es, en palabras llanas, la unión de corrientes, teorías, concepciones o convicciones heterogéneas, es decir, de aquello que no se puede unir por su propia naturaleza.

Por lo tanto, el objetivo previsto para este escrito es dilucidar las diferencias que existen entre el construccionismo y el constructivismo; retomando las ideas de sus principales exponentes, en este caso: Lev Semiónovich Vygotsky y Jean William Fritz Piaget, respectivamente; con la finalidad de abordar una problemática teórico-metodológica importante en el terreno de la Psicología Educativa: el eclecticismo que sucede cada vez que se intenta conciliar las perspectivas que se derivan de las teorías de cada uno de estos autores. Este problema es importante porque cuando dos posturas son epistemológicamente opuestas, no pueden unirse para que resulte una versión mejorada de ellas. Sin embargo, esto merece un análisis y para ello, en este texto se realiza una investigación que permite identificar las principales diferencias entre las teorías citadas para confirmar o refutar el

argumento que defiende que la suma de ambas posturas resulta en una perspectiva mejorada.

Desde el construccionismo o socioconstruccionismo se concibe la mente como una formación hecha en colectividad, y dentro de esta conformación de conocimiento se considera como fundamental el lenguaje el cual funge como artefacto constructor de conocimiento; desde esta teoría y, específicamente, desde la construcción social del conocimiento (CSC) se trabaja el *discursivismo* como parte fundamental en el proceso de construcción de conocimiento, toda vez que se considera que gracias al uso del lenguaje, fundamentalmente al hablado y al escrito, es que se puede lograr dicha construcción y este lenguaje se da en lo relacional, es decir, en las interacciones entre el profesor y los estudiantes y entre los estudiantes mismos, pero también se da con uno mismo una vez que este pasa a lo intrapersonal; porque, desde la perspectiva de la psicología cultural y la psicología social, con base en los postulados de Vygotsky, se considera que el lenguaje es primero social y después individual, es decir, que primero está en el terreno interpersonal y solo después en el intrapersonal. Todo esto es disímil a lo que se plantea desde el constructivismo, específicamente, de lo que se puede denominar construcción del conocimiento, toda vez que desde esta perspectiva se considera que existen conocimientos innatos en las personas y que estas construyen nuevos conocimientos con base en aquellos con los que ya se nace, y de acuerdo con edades y estadios de desarrollo; se le da una preponderancia al individuo (estudiante) que, incluso, lo que se ha postulado es que el profesor ya no juega un papel fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta perspectiva está basada, básicamente, en los trabajos de Piaget quien trabajó la construcción de conocimiento sin dar un peso considerable a los factores sociales que rodean y que influyen en el individuo.

Es importante considerar que el presente escrito está delimitado a analizar, reflexionar y argumentar acerca de la construcción social del conocimiento, perspectiva que se enmarca en la teoría psicosocial: construccionismo o socioconstruccionismo, como una alternativa a lo que se conoce como constructivismo; para esto, es necesario llevar a cabo una revisión de textos con el objetivo de plantear argumentos y datos sólidos sobre lo que se denomina constructivismo y para explicar por qué esto no se puede conciliar con el

construccionismo, dejando claro que la construcción social del conocimiento es solo una manera más de revisar y abordar la realidad y, por ende, los problemas educativos.

Luego entonces, los planteamientos que se proponen desde la construcción social del conocimiento son viables para favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje en contextos de educación formal, no formal e informal, debido a que lo fundamental para esta teoría son las construcciones sociocognitivas que hace el sujeto con base en el uso del lenguaje, el cual, se presenta de forma hablada y escrita, considerando como importante el uso de mediadores tales como las herramientas y los signos, conceptos que Vygotsky ha definido claramente. Dichos mediadores se enmarcan en lo que este autor llamó: *procesos psicológicos superiores*, los cuales se construyen gracias a las interacciones que tienen lugar entre las personas. Desde esta perspectiva no se considera que el conocimiento sea innato o predeterminado cuando una persona nace, más bien se plantea que todo conocimiento se construye gracias a un proceso que tiene lugar en las colectividades y una colectividad no necesariamente tiene que ser un cúmulo de gente; la colectividad se puede entender como la relación entre dos individuos, por eso es que el conocimiento se construye tanto en espacios privados, esto puede ser una clase particular, como en espacios públicos: en asambleas, en congresos, en fórums, en mesas de discusión, en escuelas públicas donde los grupos suelen superar los treinta estudiantes por aula.

En este sentido, resulta importante entender que la CSC es una perspectiva que trata de superar una visión reduccionista cuyo centro de atención es el individuo. Quienes la trabajan no argumentan a favor de responsabilizar a un solo sujeto de su forma de proceder y de pensar, es decir, las personas somos, o debemos ser responsables sí de lo que hacemos y decimos, pero eso no significa que dichas construcciones las hayamos inventado de la nada o que hayamos nacido con ellas; la idea, más bien, es comprender que somos como somos, pensamos como pensamos y hablamos como hablamos de acuerdo con la influencia social que hemos recibido de los diferentes círculos en los que nos desenvolvemos a lo largo de nuestra vida, esto explica por qué en muchos casos los hijos de un mismo seno familiar son distintos entre sí a pesar de que fueron educados por los mismos padres, por ejemplo.

Superar esa visión individualista permite ampliar la gama de posibles soluciones a los problemas de la vida, entre los cuales es posible enmarcar los problemas educativos; el término coloquial “problemas de la vida” se retoma del psiquiatra Thomas Szasz quien decidió emplear dicho concepto para definir todas las problemáticas a las que se enfrentan las personas en su día a día y para separarlas de aquellas que sí se pueden catalogar como enfermedades cerebrales, es decir, aquellos problemas orgánicos que sí limitan física y cerebralmente a las personas para realizar sus actividades cotidianas (1974). Es importante moverse de una perspectiva individualista a una psicosocial porque para poder apoyar a las personas a que lidien y solucionen sus problemas de aprendizaje no se les puede decir que la problemática la tienen de nacimiento o que la desarrolló su organismo por desórdenes genéticos u orgánicos cuando no es así. Poder explicarles que su “problemática” depende de los factores sociales que los rodean, del tipo de ambiente que viven o vivieron en casa, de las condiciones sociales por las cuales atravesaron en determinado momento, o de cualquier otra cosa ajena a su propio organismo, es darles la posibilidad de mirar hacia diferentes veredas para, en primer lugar, disminuir la tensión que produce el hecho de que a uno se le catalogue con determinado trastorno y, en segundo, para tener la oportunidad de decidir cómo aprender a repensar la vida misma y todo lo que ella conlleva.

El discursivismo que se trabaja desde la CSC permite explicar las problemáticas educativas que se presentan y posibilita cambiar esas limitantes que son creadas con el mismo discurso, toda vez que, como se verá a lo largo del presente documento, es con el lenguaje que se construyen mundos y realidades; así como con este es posible narrar y crear una buena historia de dicha y felicidad, también es igualmente viable para narrar y crear una de desgracia y desdicha. Lo que aquí se plantea no es, por ningún motivo, un panorama perfecto en el que todas y cada una de las personas tienen las mismas posibilidades de mejorar sus condiciones de vida y, por ende, de aprendizaje, sino más bien, que todas o la mayoría tienen muchas más posibilidades de solucionar sus problemas, en este caso, educativos, que las que se plantean desde perspectivas reduccionistas. Trabajar desde una visión psicosocial es ampliar la gama de soluciones a los problemas que se presentan en el terreno de la educación.

Para argumentar la propuesta, este documento se divide en cuatro capítulos. En el primero de ellos, se trabajan las principales ideas de Jean Piaget quien consideraba que el lenguaje era primero individual y después social; retomó la idea de la polaridad del pensamiento dirigido de la teoría psicoanalítica y por tal motivo desarrolló el concepto de lenguaje egocéntrico. Para este autor, fue más importante estudiar lo que asemejaba más al lenguaje egocéntrico del autismo que lo que lo separaba de él; consideraba que este lenguaje no era funcional justamente por la similitud que, de acuerdo con sus estudios, este tiene con el autismo. Sus consideraciones sobre los factores sociales y culturales fueron escuetas, pues Piaget concebía el desarrollo del individuo como un proceso con etapas definidas, incluso, con rangos de edad específicos, por ende, los factores sociales, para él, tenían un peso poco considerable.

En el segundo capítulo, corresponde plantear los postulados más importantes de Vygotsky tales como su concepción psicopedagógica, sus ideas acerca de los procesos psicológicos superiores, rescatando, principalmente, las siguientes: percepción, memoria, pensamiento y lenguaje. Para este autor, el desarrollo de las personas era una cuestión que debía considerar las influencias del entorno, es decir, de los círculos sociales, de la cultura, pues consideraba que el individuo se conformaba con base en lo que era la sociedad en la que este se desarrollaba, por lo cual, percibía como necesario pensar la evolución del sujeto en función de la evolución de la especie humana. Vygotsky trabajó la percepción y la memoria como algo que se construye en las colectividades y gracias al uso de mediadores como las herramientas y los signos, los cuales han sido creados por las sociedades a lo largo de la historia humana y cambian con la forma de la sociedad y conforme a su nivel de desarrollo cultural; es por esto que en este capítulo se plantean ideas acerca de cómo funcionan estos mediadores. De manera general, lo que aquí se argumenta es la importancia de comprender que el desarrollo de un sujeto implica considerar un todo y no solo algunos fragmentos de este.

Para el tercer capítulo, es menester adentrarse en abordar las diferencias entre estos autores con base en el eclecticismo que tiene lugar cuando se busca una conciliación de sus teorías. Lo que en este trabajo se desarrolla es la idea que por qué no se pueden unir dos corrientes que son heterogéneas. Se plantea que Piaget se centró en el proceso de

autorregulación del crecimiento intelectual, en tanto Vygotsky se interesó en analizar el proceso sociocultural mediante el cual un niño se apropia de códigos, sistemas simbólicos, prácticas, convencionalismos y normas peculiares en un momento histórico. Es aquí donde se explica que Piaget era constructivista en tanto Vygotsky era construccionista y, por ende, no es posible aseverar que al unir sus trabajos se puede obtener una versión teórica mejorada. Y lo más importante será explicar que las diferencias entre los llamados constructivismos (tal como se suele hacer en el terreno de la psicología educativa), irrumpen cuando los autores ponen mayor énfasis en la dimensión de lo intraindividual o del sujeto, mientras que otros lo hacen en los aspectos interindividuales o del contexto sociocultural (Hernández, 2008, p. 43).

Finalmente, en el cuarto y último capítulo se trabaja a fondo el tema de la construcción social del conocimiento, comenzando por hacer la diferenciación de esta con el constructivismo y recalando las cuestiones más relevantes del construccionismo como son el uso de herramientas y signos, dentro de los cuales es posible ubicar el lenguaje como artefacto constructor de conocimiento. En este capítulo se trabaja el discursivismo, por cual se podrán leer varios planteamientos que argumentan la idea de que la conformación de la mente y la construcción de conocimiento tienen lugar en lo relacional y gracias al lenguaje; se explica la importancia que tiene este en la vida de las personas como creador de mundos y realidades. Asimismo, se aborda el tema de la comunicación como un intercambio con los demás, es decir, se argumenta la idea de que la comunicación no tiene lugar si no sucede en el terreno de lo colectivo y que existe, fundamentalmente, para compartir conocimiento.

Debido a que la naturaleza de este texto lo requiere, después de realizar un análisis de ambas teorías por separado, retomando datos específicos de cada autor, con base en textos teóricos, en el tercer capítulo se opta por una de estas teorías como postura de quien aquí suscribe. Al final, se presentan las conclusiones y se indican algunos alcances y limitaciones de la propuesta tratada, fundamentada en el riguroso análisis de información según los lineamientos establecidos para este tipo de documento que premia la reflexión crítica.

## Capítulo I. La teoría psicogenética de Jean Piaget

Jean Piaget nació en 1896 en Ginebra, Suiza. Se licenció y doctoró como biólogo en el año de 1918, en la Universidad de Ginebra; al año siguiente comenzó a trabajar en instituciones psicológicas de Zurich y París y fue ahí donde desarrolló su teoría sobre la naturaleza del conocimiento, teoría a la que se le ha denominado *epistemología genética*, es por ello que Piaget es reconocido por muchos como el fundador.

Piaget estudió la génesis del conocimiento, desde el pensamiento infantil hasta el razonamiento científico adulto y la construcción de este proceso; sus objetivos se concentraron, básicamente en descubrir y explicar las formas más elementales del pensamiento humano: sus orígenes, para proseguir con su desarrollo ontogenético hasta los niveles de mayor elaboración y alcance (Lorenzo, s.f., pp. 1-2). Lo primordial para él fue el estudio de la construcción de conocimiento, es decir, cómo se pasa de un estado de conocimiento menor a uno superior, desde la visión de la epistemología genética y de la *psicología genética*, y fue justamente esto lo que lo llevó hacia la integración de múltiples disciplinas, toda vez que consideraba una necesidad convertir el estudio de este tema en algo interdisciplinario. En palabras de Piaget:

La primera regla de la epistemología genética es, por consiguiente, una regla de colaboración, su problema es estudiar cómo crecen los conocimientos; se trata entonces en cada cuestión particular de hacer cooperar a los psicólogos que estudian el desarrollo como tal con los lógicos que formalizan las etapas o estados de equilibrio momentáneos de este desarrollo y con especialistas de las ciencias que se ocupan del dominio considerado. Naturalmente se acoplarán también matemáticos que aseguran la relación entre la lógica y el dominio en cuestión y cibernéticos que estudian las relaciones entre la psicología y la lógica. Es en función de esta colaboración, y solo de ella, que las exigencias de hecho y de validez podrán ser respetadas. (Piaget, 1972, pp. 13-14).

Desde la epistemología genética se busca considerar de manera importante a la psicología para poder verificar todos los planteamientos de cada epistemología, pero, dice Piaget “reemplazando la psicología especulativa implícita, con la que los epistemólogos se contentan en general, por análisis controlables (es decir, bajo el modo científico de lo que

se llama un control)” (Piaget, 1972, p. 12). Por otra parte, establece que la psicología genética es el estudio del desarrollo de las funciones mentales en tanto este desarrollo puede ofrecer una explicación, o por lo menos un complemento de información, de sus mecanismos en el estado terminal; en otras palabras, señala que la psicología consiste en utilizar la psicología del niño para encontrar soluciones de problemas psicológicos generales (Piaget, 1972, p. 47). Se puede entender entonces por qué Piaget denominó epistemología genética a su gran campo de estudios interdisciplinarios y, psicología genética a aquella área específica relativa a la génesis y desarrollo de la inteligencia (Medina, 2007).

Piaget se formó como biólogo y se convirtió en psicólogo de profesión, con el fin de estudiar tópicos epistemológicos; por su formación biologicista es que, al estudiar la génesis de conocimiento, adopta la forma del evolucionismo Darwiniano (Lorenzo, s.f., p. 1). Debido a que su primera profesión fue la biología, y a pesar de que nunca se desempeñó profesionalmente como biólogo, dicha ciencia sí le influyó en el empleo de numerosos conceptos pertenecientes a esta disciplina en el campo de la psicología, por lo tanto, es importante considerar que Piaget no cambió dichos conceptos, únicamente los ajustó (Medina, 2007). A continuación, una revisión de algunos de los planteamientos propuestos por Piaget en 1972:

- Para Piaget es indispensable disociar la condición previa y la condición necesaria, puesto que si bien, todo conocimiento y, sobre todo, toda experiencia, supone condiciones previas, estas representan de entrada una necesidad lógica o intrínseca y aunque muchas experiencias de conocimiento llegan a la necesidad, esta se encuentra al término y no en el punto de partida. Cuando Piaget habla de la condición previa se refiere a los factores biológicos de una persona, luego entonces, de acuerdo con él, estos factores son a priori de la necesidad que, dice, aparece después, necesidad que ubica al final del proceso de formación de conocimiento.
- Todo conocimiento está siempre en devenir, devenir que no se desarrolla al azar, constituye una evolución y como no existe en ningún dominio cognoscitivo un comienzo absoluto en un desarrollo absoluto, este debe

examinarse desde los estadios que llamó *de formación*; formación que depende del desarrollo a partir de condiciones anteriores, pero que pende de una colaboración entre un análisis histórico-crítico y uno psicogenético, teniendo en cuenta que estos estadios siguen una secuencia, que plantean normas como que la transitividad y la conservación las logran los niños alrededor de los siete u ocho años de edad o que la coordinación de la aprehensión y la visión se desarrolla en los infantes a los cuatro o cinco meses de nacidos.

- La psicología no tiene la competencia de evaluar el alcance cognoscitivo de las normas que se plantean por medio de los estadios de formación, pero sí la de determinar, y de hecho es una cuestión que le compete específicamente a ella, si estas normas son transmitidas al niño por el adulto; si dependen solamente de la experiencia; si resultan del lenguaje y de las construcciones simples semióticas o simbólicas aunque a la vez sintácticas o semánticas, o si se constituyen como el producto de una estructuración en parte endógena que procede de equilibraciones o autorregulaciones progresivas; de lo cual Piaget concluye que la respuesta verídica es esta última, es decir, que estas normas tienen un origen interno procedente de lo que él mismo llamó: “más cercano a la homeostasis” lo cual es un conjunto de fenómenos de autorregulación que intentan mantener equilibradas las composiciones y las propiedades del organismo; composiciones y propiedades originales de este.
- Acerca de los estadios de formación y de la colaboración entre un análisis histórico-crítico y uno psicogenético, Piaget dice que, si no interviniera más que una acción continuada de la maduración interna del organismo y del sistema nervioso, los estadios no solo serían secuenciales, sino que también estarían ligados a fechas cronológicas relativamente constantes. Sin embargo, dice que, según los individuos y los medios familiares, escolares o sociales en general donde se enmarca su desarrollo, se encuentra que en niños de una misma ciudad hay adelantos o aplazamientos a veces considerables, los cuales no contradicen el orden o la sucesión; dice que, de

hecho, esta sigue siendo constante, pero muestra que a los mecanismos epigenéticos se agregan otros factores.

- Existen ante todo factores biológicos ligados al sistema epigenético, es decir, las interacciones del genoma y del medio físico durante el curso del crecimiento; estos factores se manifiestan en particular por la maduración del sistema nervioso; en palabras de Piaget: no deben, sin duda, nada a la sociedad. Juegan un papel decisivo en el desarrollo de las funciones cognoscitivas, motivo por el cual, corresponde contar con esta influencia posible, toda vez que es debido a esto que se hace necesario el planteamiento de estadios de carácter secuencial, carácter del cual Piaget dice que es constante y uniforme en cualquiera que sea el medio social en cuyo seno se forman los individuos.
- Hay, además, otros factores: los de equilibración. Estos deben introducirse en un segundo grupo y considerar sus relaciones posibles con la vida social, pero, en principio, estos corresponden todavía a las actividades propias del comportamiento en general bajo sus aspectos biológicos, y deben ser tomados en el sentido de autorregulación, es decir, en su sentido de homeostasis (la conservación del equilibrio original del organismo).

Respecto a la formación de conocimiento, Piaget planteó que existe un sujeto y un medio en el cual el sujeto nace y se desenvuelve, no obstante, los créditos que le daba a la influencia social eran pocos pues aseguraba que tal influencia estaba siempre mediada por las capacidades del sujeto (Delval, 2002, p. 18). Piaget consideraba que la persona nace ya con una predisposición genética, aspecto que da cuenta de la importancia que para él tenían las capacidades innatas de las personas. En palabras de Hernández:

Piaget desarrolló una propuesta teórica que puso el foco en cómo los mecanismos de equilibración endógenos pueden dar lugar a la génesis, desarrollo y consolidación de las estructuras cognitivas que permiten explicar las distintas formas de comportamiento inteligente en el desarrollo ontogenético. Por tanto, Piaget estaba interesado en desarrollar una explicación del sujeto basada en conceptos biológicos

y psicológicos, sin descuidar la dimensión social, pero sin adjudicarle un importante papel causal en dicha explicación (Hernández, 2008, pp. 44-45).

Según Piaget, un sujeto que nace en un determinado ambiente con cierta herencia genética y está en interacción con determinados objetos y personas constituye su propia mente y sus representaciones de la realidad (Delval, 2002, p. 18), sin embargo, aseguraba que de cierta forma la realidad está y el sujeto puede reconocerla, sí, pero la representación que se haga de ella será de acuerdo a cómo se lo permitan sus instrumentos de conocimiento. Delval, expresa, respecto a lo anterior, que para el observador externo las acciones de otros sujetos y los objetos están influyendo sobre la conducta del sujeto mismo, pero este solo se ve afectado por esas influencias en tanto que es capaz de asimilarlas. Es por esto, que vale la pena considerar que en el caso de la teoría de Piaget, su aproximación se orienta de modo fundamental a un sujeto autónomo cuando se enfrenta al mundo físico o social; dicha autonomía, como lo ha considerado la tradición de investigación, se construye “desde adentro”, es un proceso que ocurre desde la heteronomía hasta la autonomía moral e intelectual (Piaget 1971 citado en Hernández, 2018, p. 243).

Delval asegura que Piaget tenía claro que una persona es un ser social, que nace en un entorno social, dice, incluso, que le era obvio así que asumió no tenía que explicarlo (2002, p.19). No obstante, parece necesario reflexionar sobre el hecho de que Piaget consideraba que las influencias a las cuales los adultos sometían a los niños, no se imprimen en ellos como en una placa fotográfica, son más bien asimiladas, vale decir, deformadas por las circunstancias a que están sometidas y que acaban por integrar a su propia sustancia, que es la sustancia psicológica del niño (Vygotsky, 1934).

En su libro *Introducción a la Epistemología Genética*, Piaget escribe: “Tanto cuando se define a las conductas por su carácter total como cuando lo hace por las distancias que separan los objetos del sujeto, es evidente que su funcionamiento supone la existencia de reacción fisiológicas concomitantes”. (Piaget, 1994, p. 121). En este sentido, Piaget decía que una conducta, por definición, es una respuesta total, que concierne al organismo, opuestamente a las reacciones parciales que son de orden fisiológico. Sin embargo, dijo que una respuesta absoluta solo puede comportar una explicación global, o incluso una simple descripción de conjunto y, para entrar en detalle de las causas, enfatizó

que se deberán tener en cuenta, necesariamente, las respuestas parciales, es decir, las reacciones fisiológicas (Piaget, 1994). Concretamente, lo que Piaget explicó con esto es que desde la psicología se estudian las conductas, las cuales son respuestas totales que atañen a todo el organismo, es decir, en este caso, a toda la persona.

Pues bien, para Piaget toda reacción psicológica o fisiológica consiste o se inserta en un intercambio entre el organismo y el medio pues el organismo modifica al medio y viceversa. Sin embargo, explica que estas interacciones pueden producirse gracias a una interpretación de las sustancias o de las energías externas e internas y, en consecuencia, suponer una modificación fisicoquímica; a esto lo llamó *cambio material o fisiológico*. Agregó que había interacciones que pueden consistir también en intercambios entre el sujeto y el objeto, los cuales ocurren a partir del simple contacto perceptual. Dichas interacciones entre la actividad del sujeto y los objetos de diversos órdenes son, entonces, funcionales y psicológicos; tanto las conductas definidas bajo su aspecto externo como las operaciones que las interiorizan se acompañan, necesariamente, de respuestas fisiológicas (Piaget, 1994).

A continuación se presentan algunos aspectos que dan cuenta de la esencia de la concepción psicopedagógica de Piaget (Ortiz, 2000, pp. 20-21):

- La existencia de sistemas operativos de la cognición integrados por operaciones y esquemas lógicos que se estructuran de manera peculiar en el sujeto, propicia la aparición de complejas estructuras cognitivas.
- El sujeto que aprende tiene una posición activa, elabora su propio conocimiento, por lo que el aprendizaje es un proceso constructivo peculiar de reorganización y reestructuración cognitiva. Las actividades del estudiante son fundamentales, desde aquellas que poseen un carácter sensoriomotor hasta las complejas operaciones formales. Aquí podemos entender que Piaget le da valor considerable a la actividad del sujeto y, además, plantea que las actividades que va desarrollando son un proceso por etapas, por lo cual, sí llevan una secuencia lógica que no necesariamente puede ser alterada, y se avanza de manera progresiva de una etapa a la otra.

- Los procesos de asimilación y acomodación permiten que el sujeto aprenda de manera dinámica y contradictoria, los conflictos cognitivos constituyen fuente de aprendizaje en el aula.
- El maestro, como facilitador del aprendizaje, debe posibilitar el desarrollo intelectual de los estudiantes a partir de la creación de situaciones motivantes y estimuladoras para que ellos participen y actúen consecuentemente como protagonistas, esto es lo que se conoce como pedagogía operatoria. El supuesto de esta pedagogía es que el sujeto posee instrumentos intelectuales por medio de los cuales puede comprender la realidad en mayor o menor medida, es por esta razón que la propuesta que se hace desde esta postura es el favorecimiento del desarrollo de estos instrumentos con el fin de apoyar al infante para que pueda construir sus propios sistemas de pensamiento, haciendo uso de lo que se conoce como *didáctica activa del proceso de aprendizaje* que implica la construcción y reconstrucción que hace el aprendiz por medio, no solo de los instrumentos intelectuales que posee, sino también de sus conocimientos previos; la cuestión aquí es que estos conocimientos se apoyan en operaciones construidas por el propio estudiante, de manera evolutiva. Luego entonces, la idea es que, en buena medida, es en la escuela que el infante recibe la estimulación para el desarrollo de estos instrumentos intelectuales, pero la enseñanza debe suceder siempre con base en el ritmo evolutivo del niño.
- La interiorización de las acciones prácticas ocurre en el continuo intercambio del sujeto con los objetos de conocimiento.
- Se destaca el papel de la maduración biológica, la experiencia con los objetos del medio, la transmisión social (la educación) y la equilibración como factores importantes del desarrollo intelectual.
- El desarrollo cognitivo se produce como resultado de la interacción del proceso de maduración y el medio social y natural.
- Su propuesta de estadios del desarrollo intelectual permite conocer cómo evolucionan los procesos lógicos del niño a través de la ontogenia (la ontogenia es la formación y desarrollo del individuo, contrario a lo que hace la filogenia que estudia la formación y el desarrollo de una especie completa, por caso, la del ser

humano; luego entonces, mientras que la ontogenia estudia la evolución de toda una especie, la ontogenia estudia la evolución del individuo).

- Es una concepción que privilegia la cognición, la lógica, el sujeto epistemológico, sin desconocer la influencia social y, dentro de ella, el papel de la educación. No obstante, tal como lo menciona Hernández:

No cabe duda de que el constructivismo psicogenético ha privilegiado al alumno antes que al docente, al aprendizaje y-sobre todo al desarrollo psicológico-antes que a la enseñanza (prefiriendo situaciones de aprendizaje por descubrimiento), ha intentado formular explicaciones en donde se privilegia lo individual y lo endógeno antes que lo social, sin dejar de considerar su importancia (Martí, 2003 citado en Hernández, 2008, pp. 45-46).

- El desarrollo psíquico precede al aprendizaje; la misión del docente es permitir, facilitar, propiciar el desarrollo cognitivo, pero de ninguna manera ir delante de él. No es fuente de desarrollo, sino más bien el desarrollo psíquico es una condición para aprender.
- El papel del maestro está relegado a facilitar el aprendizaje de sus estudiantes y no a dirigirlo; es decir, el docente solo facilita y se debe atener al desarrollo evolutivo del niño para conseguir el aprendizaje. Como señala Laurenço (citado en Hernández, 2018, p. 243) el sujeto piagetiano es, al final, el principal constructor y responsable de todas sus acciones, operaciones e interacciones sociales.
- Su estructuralismo cognitivo lo lleva a considerar al aprendizaje como la adquisición de nuevas estructuras y perfeccionamiento de las existentes.
- Los estadios del desarrollo que propone tienen un carácter universal, orientado al crecimiento de los procesos lógicos, descriptivos y con poca consideración de las condiciones sociales.
- El aprendizaje está fuertemente determinado por las condiciones internas del hombre y las de tipo social constituyen un escenario que puede influir en la facilidad o dificultad de su evolución.

## **1.1 Lo social y la mente: factores sociales, culturales y educativos.**

Piaget no desarrolló una teoría de la mente; su marco conceptual se desdobló, en primer lugar, para dar cuenta del problema del conocimiento y, en segundo lugar, para entender el desarrollo de la inteligencia como un subtema de relevancia incuestionable pero subsumido dentro de su interés primordial: la construcción de conocimiento (Medina, 2007). No obstante, dentro de sus formulaciones acerca de la construcción de conocimiento, habló sí, someramente, de otros factores además de los biológicos y los de equilibración, estos son los sociales, los culturales y los educativos; el tratamiento que hizo de estos es escueto, y quizá no porque no le interesara, sino porque se encauzó en otros temas.

Pues bien, en primera instancia, así como en el terreno psicobiológico distinguió entre las potencialidades epigenéticas y las regulaciones o equilibraciones efectivas, Piaget también hizo una distinción de este tipo en el terreno de los factores sociales, toda vez que, de acuerdo con sus postulados, existen las interacciones o coordinaciones sociales generales, aquellas que son comunes a todas las sociedades, y las transmisiones o formaciones culturales y educativas particulares, aquellas que varían de una sociedad a otra o de un medio restringido a otro (Piaget, 1972, p. 51). Lo que Piaget explicaba con esta distinción era que en todos los lugares del mundo las conductas de intercambio entre infantes o entre niños y adultos están presentes y decía que estas intervienen por su funcionamiento mismo y que son independientes del contenido de las transmisiones educativas, es decir, que estas conductas suceden independientemente de lo que en la escuela se enseñe. Aunado a esto, Piaget dijo que en todos los medios los individuos se informan, colaboran, discuten, se oponen, y que este constante intercambio individual interviene durante todo el desarrollo según un proceso de socialización que compete tanto a la vida social de los infantes entre sí como a sus relaciones con los adultos o mayores de la sociedad, debido a esto es que Piaget plantea la importancia de oponer las coordinaciones generales de las acciones colectivas a las transmisiones culturales particulares (Piaget, 1972, p.52). Con esto, lo que Piaget hizo fue argumentar que evidentemente el infante se beneficia continuamente de los contactos sociales desde muy temprana edad, lo cual da cuenta, además, de que existen ciertos procesos comunes de socialización que interfieren

con los procesos de equilibración, y dijo que en caso de que los estadios y los factores sociales se encontraran, aun así, no se podía probar que los desarrollos convergentes tengan una naturaleza estrictamente individual.

Aunado a lo anterior, Piaget consideraba que las interferencias entre los factores sociales y los estadios de formación eran altamente probables y quizá también muy estrechas, lo que le permitió hacer la hipótesis de que, muy posiblemente, la coordinación general de las acciones interese también a las acciones colectivas tanto como a las acciones individuales; cabe mencionar que cuando Piaget hablaba de la coordinación general de las acciones, se refería a aquellas cuya equilibración progresiva se constituye de la formación de las operaciones lógicas o lógico-matemáticas (Piaget, 1972, p. 52).

Con respecto específicamente a los factores escolares, Piaget retomó dos ideas básicas: la primera, aquella que planteó Durkheim acerca de la lógica, de la cual decía que emanaba de la estructura total de la sociedad y se impone al individuo gracias a los determinantes sociales y sobre todo a los determinantes educativos; la segunda, propuesta por Bruner (1964 citado en Piaget, 1972, p. 59) quien postula que se puede aprender cualquier cosa a cualquier edad si se encuentra la manera adecuada de enseñanza. Al respecto, Piaget concedió cierta aceptabilidad por el planteamiento de Durkheim pero no hizo lo mismo con el de Bruner dado que consideraba que esta afirmación tenía que ser comprobada bajo pruebas de laboratorio y no por medio de estudios comparados, estudios que sí podían probar la aseveración de Durkheim.

## **1.2 Concepción del lenguaje.**

Piaget planteó la existencia de un lenguaje egocéntrico en el nivel preoperatorio; le denominó de esta manera dado que estudió el lenguaje con base en la teoría psicoanalítica de la cual obtuvo la idea de la polaridad entre el pensamiento dirigido y no dirigido y, aunque esto nunca lo presentó de manera comprensible y organizada, fue la premisa fundamental de su edificio teórico.

De acuerdo con Piaget, en el infante existe una primera y primitiva forma de pensamiento que es la autista y una que aparece después: la forma lógica; la primera es de esencia subconsciente, es decir, los objetivos que persigue no aparecen de forma consciente

en la mente del infante o la persona, por lo cual, permanece individual e incomunicable por medio del lenguaje, requiere hacer uso de la imaginación y no de verdades, sino más bien de deseos; dice Piaget que para poder comunicar este tipo de pensamiento se requiere hacer uso de métodos indirectos tales como el empleo de símbolos, por ejemplo. Por su parte, el pensamiento lógico se caracteriza por ser consciente, de tal forma que persigue metas que están claras en la mente del infante; este tipo de pensamiento es adaptable a la realidad y además se esfuerza por tener cierto grado de injerencia sobre ella, es decir, por influirla y modificarla, de alguna u otra manera. Este sí se puede comunicar por medio del lenguaje.

Básicamente, el pensamiento autista es un pensamiento individualista que no va dirigido a nadie, mientras que el pensamiento lógico es social y dirigido. Se habla de una polaridad dado que estas dos formas de pensamiento son contrastantes y por ende hay una variedad de formas de pensamiento entre ellas, las cuales han de obedecer a una forma intermedia, no obstante, Piaget propuso nombrar a la forma más importante de estos pensamientos intermedios: *pensamiento egocéntrico* (Vygotsky, 1934).

La hipótesis básica de Piaget es que el pensamiento egocéntrico se ubica justo en la mitad del camino entre el autismo y el pensamiento socializado, este es empleado no solo para la satisfacción de necesidades personales, sino también para poder tener una adaptación mental que se asemeje a la orientación de la realidad típica del pensamiento de los adultos. Un punto importante por destacar en el análisis que hace este autor acerca del pensamiento egocéntrico es que acentúa los rasgos que este tiene en común con el autismo más que en las características que lo separan de él, es decir, que privilegia el hecho de analizar qué y cómo se liga el pensamiento egocéntrico con el autismo más que como se desliga de él (Vygotsky, 1934, p. 35).

Para Piaget existía una concepción de prevalencia del egocentrismo en la infancia lo cual permite concluir que la naturaleza egocéntrica del pensamiento está sumamente relacionada con la naturaleza psíquica del niño que resulta impermeable a la experiencia. Luego entonces, hay que entender que las influencias a las cuales los niños son sometidos por los adultos no se plasman tal cual como una fotografía, sino que son, como señalara Piaget, asimiladas, es decir, deformadas por los infantes de tal suerte que estos terminan por integrarlas a su estructura y funcionamiento peculiar del pensamiento infantil. Es

importante mencionar que, para este autor, el egocentrismo permanece entre el autismo extremo y la lógica de la razón, tanto cronológica como estructural y funcionalmente. Además, como se mencionó al inicio de este apartado, la idea del desarrollo del pensamiento es retomada por Piaget de la teoría psicoanalítica, desde la cual se considera que el pensamiento del infante es original y naturalmente autista y evoluciona hacia el pensamiento realista solo bajo una sostenida y prolongada presión social (Vygotsky, 1934, pp. 34-37). Con base en lo anterior, es posible decir que la necesidad de verificar nuestro pensamiento, es decir, de una actividad lógica surge tarde, por lo cual Piaget dice que el pensamiento, en un primer momento, busca servir a satisfacciones inmediatas mucho antes de que busque la verdad.

Al final de su análisis, Piaget pudo concluir que todas las conversaciones de los infantes encajan en dos grupos: el egocéntrico y el socializado, es decir, desde su teoría se asume que el pensamiento egocéntrico desaparece cuando aparece el lenguaje socializado, toda vez que consideraba que el lenguaje egocéntrico lo usa únicamente el infante cuando se habla a sí mismo; entonces, Piaget defiende que el lenguaje socializado y el egocéntrico no son dos formas igualmente socializadas y que, por ende, no solo se diferencian por la función que tienen (Piaget, 1985<sub>b</sub>, p. 207).

A continuación, se señalarán algunas consideraciones de Piaget (1972) acerca del lenguaje en los infantes:

- Cuando se compara a dos infantes (uno que está en posesión de las estructuras de conservación bajo una forma clara, mientras que el otro, que es más joven, se ubica en un nivel de no conservación inequívoca) solicitándoles que describan ciertos objetos que se atribuyen a personajes representados por muñecas, se comprueba que el lenguaje que emplean estos dos niños difiere en cuanto a las expresiones comparativas empleadas. Mientras que los sujetos sin conservación emplean escalares, los de nivel operatorio hacen uso de vectores, es decir, estos últimos hacen uso de nociones más abstractas.
- Existe una correlación estrecha entre la operatividad y el lenguaje, pero en un grado muy leve dado que, si se educa a los sujetos no operatorios para

que utilicen expresiones de sus mayores, no se obtiene más que un leve progreso operatorio, específicamente, un caso sobre diez.

- Al parecer, dice Piaget, la operatividad es la que conduce a estructurar el lenguaje por una elección de la lengua en el seno de los modelos preexistentes más que a la inversa.
- Piaget plantea como interesante examinar el retraso del desarrollo de las estructuras operatorias en función de la lengua de los sujetos, lenguas que no sean el inglés ni el francés debido a que en ellas encontró los mismos resultados.

Por lo dicho a lo largo de este capítulo, se puede entender que la teoría de Piaget estuvo enfocada en trabajar la génesis de la mente humana haciendo especial énfasis en los procesos biológicos que atraviesa el ser humano; es una postura que privilegia, por encima de las cuestiones culturales, aunque las considere, lo innato.

## Capítulo II. El enfoque sociohistórico de Lev Vygotsky

El enfoque *sociohistórico* de Vygotsky basa sus postulados en la epistemología psicosocial, misma que dista de la visión que ha dominado en la psicología, aquella que es individualista y que, por ende, da un peso preponderante a los procesos que suceden en la mente (entendiendo mente como algo que está dentro de una persona y depende de ella misma); esta visión deja de lado aspectos que resultan relevantes para una íntegra comprensión del proceder del ser humano y de las sociedades. La postura vygotskyana incorpora estos elementos, pongamos por ejemplo: la cultura en la que se ubica la sociedad y la persona, la cual permite explicar y entender por qué determinada sociedad se comporta de cierta manera y por qué la persona que vive bajo las normas y formas que esta propicia, tiene un comportamiento determinado.

La obra de Vygotsky fue y es de suma importancia en el estudio de la psicología debido a que la psicología dominante poco se ha predispuesto a abordar el problema de la cultura y su relevancia en la conformación de la mente humana de una manera considerable (Mendoza, Monroy & Zavala, 2017, pp. 15-39). Vygotsky dedicó sus trabajos a los procesos mediante los cuales el pensamiento interioriza la cultura en la que es educado; probablemente su mayor mérito fue despertar una conciencia completamente nueva acerca de los problemas que plantea la relación pensamiento-cultura, proponiendo una metáfora tan popular como fascinante sobre cómo el pensamiento interioriza la cultura (Bruner, 2014, pp. 38-39).

A continuación, se plantearán algunos puntos que dan cuenta de la preponderancia de los trabajos de Vygotsky. Este autor criticó fuertemente las teorías de Wundt así como las de los conductistas pues consideró que eran visiones reduccionistas incapaces de explicar lo que actualmente se conoce como *procesos psicológicos superiores*; tal era su interés en este tópico, que en 1924 escribió una obra en la cual hace una dura crítica a la noción de que dichos procesos únicamente podrían ser comprendidos a través de la multiplicación y compilación de los principios derivados de la psicología animal, especialmente de aquellos principios que representan la combinación mecánica de las leyes estímulo-respuesta.

Además, hizo una crítica a las teorías que afirman que las propiedades de las funciones intelectuales adultas proceden únicamente de la maduración o que se hallan configuradas de antemano en el niño, esperando simplemente la oportunidad para exponerse. Cabe decir también que Vygotsky insistió fuertemente en los orígenes sociales del lenguaje y del pensamiento; si bien es cierto que con dicha insistencia estaba siguiendo la vereda trazada por los sociólogos franceses más influyentes que hasta entonces había visto la sociedad, él fue el primer psicólogo moderno que mencionó los mecanismos a través de los cuales la cultura se convierte en una parte de la naturaleza del individuo.

Así mismo, Vygotsky se transformó en el primer defensor de la conjunción de la psicología cognoscitiva experimental con la neurología y la fisiología, tras haber postulado que las funciones psicológicas son un producto de la actividad del cerebro. Fue él quien sentó las bases para una ciencia conductista unificada, una vez que proclamó que todo ello debía ser comprendido en términos de una teoría marxista de la historia de la sociedad humana, toda vez que, de acuerdo con Marx, los cambios históricos que se producen en la sociedad y en la vida material conllevan, al mismo tiempo, otros cambios en la naturaleza humana, es decir, en la conciencia y en la conducta del hombre.

Aunado a lo anterior, Vygotsky elaboró, con base en el concepto de Federico Engels acerca del trabajo humano y el uso de las herramientas, la idea de que a través de estos el hombre cambia la naturaleza y, simultáneamente, se transforma a sí mismo. En esta misma línea, Vygotsky amplió excepcionalmente el concepto de mediación en la interacción hombre-ambiente al uso de las herramientas pero también de los signos (lenguaje, escritura y número) pues estos, al igual que las herramientas, han sido creados por las sociedades a lo largo de la historia humana y cambian con la forma de la sociedad y su nivel de desarrollo cultural; estas ideas son de suma importancia cuando se trata de comprender el desarrollo del sujeto desde esta perspectiva, pues, para Vygotsky, la internalización de los sistemas de signos culturalmente elaborados acarrea transformaciones conductuales y creaba además un vínculo entre las formas tempranas y tardías del desarrollo del individuo (Vygotsky, 1988, pp. 24-26). En palabras simples, esto se puede entender como que el proceso por el que atraviesa un sujeto para poder pasar de su desarrollo temprano, es decir, de la infancia al desarrollo tardío, la adolescencia y posteriormente a la adultez, está invariablemente

atravesado por los signos que son: el lenguaje, tanto en su forma escrita como hablada y numérica. Para fines del presente proyecto, interesa únicamente el lenguaje escrito y hablado, de tal suerte que resulta necesario entender entonces que, en buena medida, la conformación de un sujeto como persona de una determinada sociedad depende del lenguaje, pues las prácticas discursivas configuran mentes, realidades y mundos.

Las personas estamos en constante cambio. Basta pensar por ejemplo en el proceso de desarrollo de una persona, esta no tendrá la misma forma de pensar y proceder cuando es infante que cuando es un adolescente, ni de cuando es adolescente a cuando se convierte en adulto, lo cual se debe a que los círculos en los que se desenvuelve varían considerablemente, es decir, las personas con las que convive no son las mismas durante toda su vida; lo mismo pasa con los contextos, los contextos no son los mismos durante la infancia que durante la adolescencia ni durante la adultez.

Es así que, para comprender y estudiar integralmente el desarrollo de un sujeto, hay que considerar y analizar los procesos que atraviesa y que lo atraviesan, teniendo en cuenta que estos dependen de los contextos en los que se desenvuelve, las personas con las que interactúa, las situaciones a las que se enfrenta, y no limitarse a pensar si en determinada etapa debería ser o comportarse de cierta manera.

### **1.1 Vygotsky y su concepción psicopedagógica.**

A continuación se presentan algunos puntos extraídos de Ortiz (2000, pp. 18-19) para recapitular la esencia de la concepción psicopedagógica de Vygotsky:

- Desde de esta postura se destaca el papel del maestro como esencial dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, a partir del tránsito que se produce de lo externo a lo interno (subjetivo), como un proceso dialéctico de lo inter-psicológico a lo intra-psicológico.
- El fenómeno de la interiorización es el que explica ese tránsito (de lo externo a lo interno) de forma dinámica y contradictoria.
- El aprendizaje como proceso es el que impulsa el desarrollo de la personalidad al encauzarla hacia formas superiores, es decir, el desarrollo y conformación de la personalidad de una persona sucede gracias al aprendizaje que es considerado un

proceso dialéctico, y esta conformación implica que llegar a las formas superiores de pensamiento.

- Cuando el maestro dirige el proceso de aprendizaje, de ninguna forma anula o limita la independencia, el activismo y la creatividad del alumno, por el contrario, la estimula.
- Los fenómenos cognitivos permanecen profundamente unidos con los motivacionales- afectivos, por lo que el aprendizaje afecta la personalidad en total y no solo a sus conocimientos, hábitos y habilidades. En palabras llanas, todo lo que sucede cognitivamente está íntimamente relacionado con la motivación y la afectividad, toda vez que cuando aprendemos o dejamos de aprender somos atravesados por sentimientos motivacionales y afectivos; aprender satisfactoriamente es un motivante para nuestro ser y nos invita a seguir indagando ya que tenemos sensaciones gratas, así como dejar de aprender o tener dificultades para ello, nos puede hacer sentir con desánimo y frustración.
- El papel del lenguaje y los signos en su unidad con el pensamiento como mediadores e instrumentos externos e internos (psicológicos) es fundamental, no solo para conocer la realidad, sino para actuar en ella, es decir, con el lenguaje y los signos se transforman la realidad además de comprenderla.
- El origen social de los procesos psicológicos superiores condiciona la necesidad de que el maestro contextualice el aprendizaje del estudiante en el aula y en su medio familiar. Desde la postura psicopedagógica de Vygotsky se considera el contexto como parte fundamental para el óptimo desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, es importante que las situaciones en las que sucede el aprendizaje sean creadas bajo un contexto que permita a los estudiantes aprender de la manera más óptima posible, considerando sus marcos de referencia, esto es: pensamiento compartido.
- La propuesta de una zona de desarrollo próximo, como la que media entre el nivel de desarrollo actual del estudiante con la ayuda del maestro, otro adulto o contemporáneo y lo que será capaz de hacer de forma independiente (desarrollo potencial), es una concepción revolucionaria que se proyecta hacia el futuro de manera optimista y que destaca no solo las potencialidades del que aprende, sino

todo lo que puede hacer el maestro y el grupo de estudiantes dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje por cada uno de sus miembros; es decir, la zona de desarrollo próximo le da tanta importancia al estudiante como al que enseña y a todos aquellos que están aprendiendo en conjunto, justamente porque apuesta por un aprendizaje compartido, un aprendizaje que no es construido solamente por la persona que aprende, sino que lo construye gracias a las interacciones que tiene con el docente y con sus compañeros aprendices, menos, igual o más experimentados que él.

Como es posible ver, desde la postura psicopedagógica de Vygotsky se le da un valor importante a la labor del docente y también a la influencia que ejerce “el otro” durante el proceso de enseñanza-aprendizaje; no se considera que lo medular durante el proceso de construcción de conocimiento sean las acciones individuales del que aprende.

## **1.2 Los procesos psicológicos superiores.**

Para poder comprender qué son los procesos psicológicos superiores es necesario comenzar por entender qué es el signo y la herramienta. Los signos son el lenguaje, la escritura y los números, y estos, al igual que las herramientas, han sido creados por las sociedades a lo largo de la historia humana y cambian con la forma de la sociedad y conforme a su nivel de desarrollo cultural; funcionan para el intercambio social y cuando se da que el hombre los internaliza, suceden transformaciones conductuales y además se crea un vínculo entre las formas tempranas y tardías del desarrollo del individuo, es decir, la infancia, la adolescencia, la adultez y la vejez.

Si bien es cierto que tanto los signos como las herramientas se caracterizan por tener una función mediadora, hay que aclarar que no son lo mismo, porque aunque ambos tienen este cometido, los signos están dirigidos al interior de la persona, mientras que las herramientas lo están al exterior, es decir, son distintos los modos en que orientan la actividad humana, de tal suerte que se considera que es primero la herramienta y después el signo; esto es, el pensamiento, tal como dice Vygotsky, primero es social y después individual, pues este no es otra cosa que el lenguaje interiorizado. Pero ¿cómo es que esto sucede?, el pensamiento toma su forma en la sociedad y gracias al lenguaje, lo que

pensamos es básicamente lo que oímos y lo que decimos, por eso, cuando la gente dice que “cada cabeza es un mundo”, no tiene mucho sentido porque los seres humanos, al formar parte de una determinada sociedad, forjan su pensar con base en el pensamiento de la misma, de ahí que haya quienes dicen que la mente es social, y con justa razón. Es pertinente mencionar que, aunque el signo y la herramienta no son lo mismo, están vinculados de una manera considerable debido a que “el dominio de la naturaleza y el de la conducta están sumamente relacionados, pues siempre que haya una alteración en la naturaleza, habrá una alteración en la propia naturaleza del hombre” (Vygotsky, 1988, p. 91).

Ahora bien, comprender el desarrollo de una persona implica considerar un todo y no solo algunos fragmentos de este o, cuando menos, los mayores elementos posibles. Hago mención de esto pues la primera utilización de las herramientas rechaza la noción de que el desarrollo representa el simple despliegue del sistema de actividad orgánicamente predeterminado del infante, por su parte, la primera utilización de los signos da cuenta de que no es posible que únicamente haya un sistema de esta índole para cada función psicológica, esto es, que el hecho de hacer uso de las herramientas y los signos permite comprender entonces por qué desde determinadas perspectivas se argumenta que no puede tener lugar el hecho de aseverar que las personas nacemos con un sistema orgánico preestablecido que maneja nuestro proceso de aprendizaje y, por ende, el desarrollo de las personas en la sociedad. Al respecto, es importante mencionar que lo hasta aquí presentado no tiene aplicabilidad en situaciones especiales como las discapacidades que se presentan en una parte de la población; hago esta acotación dado que, en dichos casos, es innegable que las dificultades de aprendizaje estarán presentes dado que sus espacios de desarrollo culturales no son los mismos que los de la población sin discapacidad. En conclusión, las consideraciones hechas en este trabajo son válidas para las personas que tienen un sistema orgánico sin complicaciones de este orden.

Los signos y las herramientas como mediadores en el desarrollo de las personas y la conformación de la mente humana; es aquí donde podemos ubicar la importancia del uso de estos artefactos, pues la combinación de ellos en la actividad psicológica es lo que se conoce como: procesos psicológicos superiores. Es así que el uso de medios “artificiales”,

es decir, de artefactos mediadores, cambia esencialmente todas las funciones psicológicas. Por eso, los procesos psicológicos superiores son, por ejemplo, la posibilidad de poder recordar algo para posteriormente comentarlo con alguien; poder narrar historias que sucedieron en el pasado inmediato o en el distante, poder elegir qué licenciatura estudiar y argumentar dicha decisión.

Los procesos psicológicos superiores están presentes en la vida cotidiana de todas las personas, pero no de la misma manera en adultos que en infantes; en los adultos parece que es una unicidad, es decir, tanto el signo como la herramienta tienen una función mediadora que pareciera unificada, cuestión que no sucede así en la infancia pues los niños ponen demasiada confianza en la herramientas, o sea, en aquello que les permite dominar el mundo y, solo una vez que interiorizan esto, hacen entonces uso de los signos. La memoria, por ejemplo, al pasar de los años comienza a ser ya un acto más interno, sin dejar de ser social, mientras que cuando se está en la etapa de la infancia es, primordial y básicamente, externo, de ahí que los niños olviden de inmediato las frases cuando se les da un recado o más de una orden, o cuando se les manda a la tienda a que compren algo.

El concepto interiorizar o internalizar es un concepto al que Vygotsky dio una fuerte importancia, por dicha razón, vale la pena comprender que todo suceso que termina interno en la mente de una persona, primero fue externo, es decir, interpersonal, para posteriormente ser intrapersonal que quiere decir que está dentro de la mente. Es importante tener presente dicho concepto cuando se habla de los procesos psicológicos superiores, pues estos no serían posibles sin la interiorización de la herramienta. Comprender esta idea es preponderante para no caer en el reduccionismo biologicista; para entender por qué decir que las personas nacemos con determinadas ideas y formas de proceder es una falacia; más bien habría que comprender que las ideas y las formas de ser, se aprenden; o como tuvo a bien decirlo Vygotsky: todas las funciones superiores se originan como relaciones entre seres humanos (1988, p. 94). Ahora bien, me parece que vale la pena hacer mención de que la actividad psicológica se reconstruye durante las diferentes etapas que atravesamos en nuestra vida, de ahí que, claramente, nuestro pensar no sea el mismo en la infancia que en adolescencia, ni en la adolescencia que en la adultez y vejez, lo que permite explicar por qué los seres humanos tenemos la posibilidad de adaptarnos a diferentes circunstancias, de

aprender diferentes cosas, de modificar conductas y actitudes y entonces, de reconstruir nuestro ser.

En los puntos subsecuentes se hablará acerca de algunos de los procesos psicológicos superiores que trabajó Vygotsky con el fin de comprender cómo funciona la construcción y el uso de dichos procesos. Como se podrá ver, la importancia del uso del lenguaje es tal que tanto la percepción como la memoria y el pensamiento se conforman gracias a este.

### **1.3 Percepción y memoria.**

La percepción como la conocemos se construye gracias al lenguaje, es decir, que la percepción no es algo “natural”, no nacemos percibiendo una mamila ni a nuestra madre, es decir, podemos percibir cosas, pero no con el nombre con el que en realidad les percibe la sociedad; a nuestra madre nos la pueden cambiar a la hora del nacimiento y si nunca nadie nos dice nada, para nosotros esa mujer será nuestra madre. La idea que intento plasmar aquí es que nuestra percepción está determinada por la vida, por lo externo a nosotros; de ahí que Blondel haya dicho que el reconocimiento de alguna situación, persona o sensación tiene que ver con el hecho de que la percepción presente se identifica con una percepción anterior, algo que ya se experimentó o comunicó, razón por la que se señala que “percibir siempre es identificar” (Blondel, 1966, p. 120), esto explica por qué percibimos una taza como taza y no como otra cosa.

La percepción humana, al ser un proceso psicológico superior, no puede ser equiparada con los procesos análogos de los animales superiores, pues hay una cosa que distingue a los humanos de los animales, por lo menos en lo que a este proceso se refiere: el lenguaje, el cual, permite que las personas adoptemos formas más complejas de percepción cognoscitiva (Vygotsky, 1988, p. 59).

Justamente por las razones arriba expuestas, es necesario comprender que lo que percibimos es válido para todos; las cosas son lo que son porque se ha dicho a lo largo de la historia que son justamente eso y no otra cosa y, entonces, las personas, habiendo interiorizado dichas ideas, percibimos de esa manera; nuestras percepciones son prácticamente válidas para todos, porque se refieren a objetos cuya experiencia es accesible

a todos (Blondel, 1966, p. 121). Esta idea aplica cuando se habla de personas que no tienen ningún problema cerebral, porque en dichos casos las cosas cambian, las personas suelen no percibir los objetos como lo que sabemos que son, sino más bien como lo que parece que son, por ejemplo, el reloj deja de ser un reloj y pasa a ser un círculo con dos palillos de metal; estas personas perciben al mundo solo con colores y formas y no como los demás, con sentido y significado (Vygotsky, 1988, p. 60).

Para ahondar un tanto en la explicación de por qué el lenguaje es tan importante en la construcción de la percepción, resulta necesario pensar en el caso de los infantes, para ellos, rotular las cosas con nombres es la función primaria del lenguaje. Rotular es ponerle nombre a algo, al reloj, reloj, al cuaderno, cuaderno y al perro, perro, de ahí que Vygotsky haya dicho que el niño comienza a percibir el mundo no solo a través de sus ojos, sino a través de las palabras (Vygotsky, 1988, p. 59). Las madres y los principales cuidadores son los encargados de comenzar a construir la percepción de los infantes; el vaso no es vaso para el niño, no antes de que escuche a alguien decirle que lleva dicho nombre, o bien, que alguien le corrija diciendo: vaso, el cual, por cierto, no será un vaso para un infante de un país de habla inglesa, por ejemplo, pues para él la palabra vaso no significa nada, para él es glass. Esto es sentido y significado; para las personas que hablamos español, el vaso es un recipiente para beber agua o alguna bebida, para las personas de habla inglesa, esto mismo se llama glass. El sentido y el significado se construye con el lenguaje, gracias a él construimos procesos cognoscitivos superiores, entendemos que una iglesia es una iglesia y no cualquier otra cosa.

Al rotular las cosas o los sucesos, no solo les damos un nombre, también, junto con este, establecemos para qué son, para qué sirven y para qué no; decir que una tetera es una tetera, no nos dice solo eso, acarrea además un significado, un sentido que es una convención hecha en sociedad, por eso, toda percepción de objeto es prácticamente denominación de objeto y, por tal razón, es que la percepción puede denominarse como la inserción del objeto percibido en un sistema organizado de representaciones, en un conjunto definido de nociones, en las cuales se expresa una visión más o menos coherente del mundo, ¿por qué del mundo?, porque toda percepción es colectiva; la visión del mundo no está hecha por un solo sujeto, sino por las colectividades (Blondel, 1966, p. 131).

La importancia del lenguaje en la construcción de la percepción es tan preponderante, por eso, cuando las personas tienen un desarrollo lingüístico limitado, tienen una percepción limitada del mundo, porque no se trata solo de ver a través de los ojos sino de ver a través de nuestra habla. En palabras de Ludwig Wittgenstein “los límites de mi lenguaje son los límites de mi mundo” (1979, p. 88).

La percepción está relacionada con la memoria; está marcada por los conocimientos previos que poseemos de ciertas cosas, con esto quiero decir: con los conocimientos previos con los que como sociedad poseemos porque no necesariamente es que los poseamos como individuos, luego entonces, la percepción se encuentra mediada por la memoria (Blondel, 1966, p. 120). En otras palabras, la percepción es aquella forma en la que uno interpreta las cosas que ve según sus conocimientos y experiencias previas, esto es memoria y la memoria es colectiva y se construye gracias al lenguaje.

La memoria mediada semióticamente es considerada también como un proceso psicológico superior debido a que incluso la realización de operaciones tan simples como hacer nudos o marcar señales para recordar algo, extiende el recuerdo más allá de las dimensiones biológicas del sistema nervioso humano y nos permiten incorporar estímulos artificiales o autogenerados, mismos que no son otra cosa que los signos mencionados líneas arriba; es importante comprender que estas operaciones son una facultad que poseemos los seres humanos, los animales no, ni siquiera los que son considerados superiores (Vygotsky, 1988, p. 69).

La memoria es importante en la vida de las personas, sean estas infantes o adultas. En el ámbito educativo, mucho se ha criticado la enseñanza con base en lo que se denomina *memorización*, sobre todo en la actualidad; pareciera que es una moda hacer esta crítica diciendo que así las personas no aprendemos. Si bien es cierto que la memoria de los niños mayores es diferente a la de los pequeños, la importancia de esta en la vida de ambos es notoria, aunque en las diferentes etapas desempeñe un papel claramente distinto. En las edades tempranas, específicamente en la temprana infancia, la memoria es una de las funciones psicológicas centrales sobre las que se erigen las demás funciones, por ejemplo, cuando los infantes olvidan las cosas, pareciera que no actúan con sentido. Esto se explica si consideramos que el pensamiento de los niños pequeños, en muchos casos, está

determinado por su memoria, cuestión que no sucede con el pensamiento de los niños más maduros. Para el niño pequeño pensar significa recordar, por eso es que cuando los niños no recuerdan las cosas, se quedan sin algo coherente qué decir o qué hacer. Esto sucede así porque las representaciones generales que poseen los infantes acerca del mundo se basan en el recuerdo de instancias concretas sin poseer un carácter que aparece en etapas posteriores: la abstracción. Con relación a esto, es importante saber que en ninguna etapa posterior a la primera infancia se encuentra una relación tan íntima entre estas dos funciones psicológicas: el pensamiento y la memoria (Vygotsky, 1988, p. 84).

El uso de la memoria en la adolescencia es clave porque, aunque el pensamiento de este no se basa única y específicamente en la evocación, pues la mnemotecnia es un proceso que ya no se forja gracias a las acciones o cosas meramente concretas; la memoria de los adolescentes está tan logicalizada que recordar se reduce a establecer y hallar reacciones lógicas, por eso, para el niño pequeño, pensar significa recordar, pero para el adolescente, recordar significa pensar. Es decir, cuando los infantes recuerdan, están pensando, mientras que cuando los adolescentes piensan, están recordando.

Para concluir este apartado hay que mencionar la relación que existe entre la memoria, la percepción, el pensamiento y el lenguaje. Estos procesos están íntimamente relacionados porque gracias a lo que recordamos es que podemos tener una determinada percepción de algo, es decir, la percepción está mediada por la memoria, pero la percepción depende también de nuestro lenguaje toda vez que esta se construye con lenguaje al igual que la memoria. La percepción está mediada por la memoria, pues es gracias, en buena medida, a los conocimientos previos que poseemos, que podemos construir cierta percepción de las cosas; estos conocimientos previos se edifican en las colectividades, es decir, los seres humanos no nacemos sabiendo que una pluma es una pluma, lo aprendemos poco a poco gracias a que las personas que nos rodean nos lo dicen y esto es memoria; recordar que alguien en algún momento nos dijo que ese artefacto con el que se escribe es una pluma, es hacer memoria y la memoria se construye a su vez con lenguaje y reiteración. Es así como los seres humanos pensamos, gracias al lenguaje, a la percepción y a la memoria.

#### **1.4 Pensamiento y lenguaje.**

El pensamiento se constituye gracias al lenguaje, a la percepción y a la memoria, es decir, el pensamiento debe ser entendido como algo que se construye gracias a cosas que suceden fuera de nuestra cabeza y no como algo que se conforma meramente dentro de esta. En el presente apartado, se explica cómo sucede la construcción del pensamiento, haciendo énfasis en lo preponderante que resulta el lenguaje para dicha construcción, pero, sobre todo, dejando plasmado por qué es tan importante el estudio del pensamiento y el lenguaje toda vez que son estos la clave de la naturaleza de la conciencia humana (Vygotsky, 1934, p. 197).

Para comenzar, es necesario aclarar que el lenguaje tiene dos planos, planos que son disímiles: el externo y el interno. El externo es aquel que está relacionado con la fonética, mientras que el interno es el significativo por estar relacionado con la semántica. Una de las razones que diferencia uno del otro es que se desarrollan en direcciones opuestas: el interno va de lo particular a lo general, es decir, de la palabra a la frase, entretanto, el externo va de lo general a lo particular, de la oración a la palabra. Pensemos en el lenguaje de los infantes; cuando un niño está adquiriendo el dominio del lenguaje externo, este va de una fracción al todo, primero dice una palabra, posteriormente conecta dos o tres para después formar frases simples y terminar por crear frases más complejas. Por ejemplo, cuando comienza a pedir leche, el niño no dice: “mamá, quiero leche”, únicamente dice la palabra “leche”, después agregará la palabra mamá sin poder unir estas dos palabras, lo cual suena raro para quienes ya poseemos cierto dominio del lenguaje externo, pero se entiende que lo que el infante quiere es leche; finalmente logra unir las tres palabras creando la frase que invariablemente indica que lo que el niño quiere es leche, una frase que ya tiene coherencia. En lo concerniente al lenguaje interno, es decir, al significado de las palabras, es destacable que las primeras palabras de un niño cumplen el papel de una oración completa, de ahí que usen únicamente la palabra “leche” para pedir leche, porque para ellos significa lo que para nosotros significa la frase completa; esto sucede así porque, desde el punto de vista semántico, los niños parten de la totalidad de un complejo significativo, y solo más tarde principian a dominar las diversas unidades semánticas, esto es, los significados de las palabras y, por ende, a dividir su pensamiento anterior diferenciado en esas unidades. Por eso, después el infante entiende lo que significa la palabra “mamá”, la palabra “quiero” y la palabra “leche”. Luego entonces, el hecho de que los aspectos vocales y semánticos del

lenguaje se muevan en direcciones opuestas, implica a su vez que sus líneas evolutivas no coincidan, pero eso no significa que sean independientes, es decir, el lenguaje externo y el interno sí tienen una conexión, pero las razones planteadas líneas arriba dan cuenta de la importancia de distinguir entre estos dos aspectos del lenguaje (Vygotsky, 1934, pp. 166-167).

Una vez explicados los dos planos del lenguaje, así como la importancia de su distinción, es pertinente reflexionar acerca de por qué el lenguaje externo no puede ser considerado como pensamiento. Hay autores que aseveran que el pensamiento es exactamente lo mismo que el lenguaje; dicho en palabras simples, que el pensamiento es el lenguaje interiorizado o que es el lenguaje en su plano interno, lo que en realidad tiene cierto grado de veracidad, pero no puede ser valorada como una verdad absoluta pues sus direcciones son opuestas y, además, sus funciones también son distintas, de tal suerte que el pensamiento y la palabra no están cortados por el mismo patrón. Es importante comprender entonces que la estructura del lenguaje no refleja tal cual la del pensamiento pues esta sufre bastantes modificaciones en el proceso de conversión al lenguaje.

Para entender por qué esto es así, resulta pertinente conocer con claridad cuál es la naturaleza psicológica del lenguaje interior, para lo cual, hay que comenzar por concebir que este no es meramente un lenguaje, sino una actividad que debe de apreciarse como afectiva-volitiva debido a que incluye los motivos del lenguaje y el pensamiento que se expresa en palabras, es decir, el lenguaje interior es un lenguaje que está hecho de lenguaje exterior y por dicha razón está hecho de significados, de afectos porque se desarrolla, justamente, en los afectos de una sociedad.

La diferencia fundamental entre pensamiento y palabra es que el lenguaje interiorizado es habla para uno mismo en tanto el lenguaje externo es para los otros; esta premisa debe permitirnos comprender por qué el pensamiento y la palabra no pueden ser considerados como la misma cosa. Hay que asimilar que, en efecto, el pensamiento es habla interiorizada, pero al mismo tiempo resulta necesario comprender que su estructura no es la misma por el simple hecho de que uno es para uno mismo (el pensamiento), mientras que el otro (la palabra) es para el mundo, para las personas y, entonces, cabe hacer la reflexión de

que no le hablamos a las personas de la misma manera en cómo nos hablamos a nosotros mismos (Vygotsky, 1934, pp. 167-173).

Pasaré ahora a trabajar sobre el lenguaje egocéntrico, pues el estudio de este permite comprender bien a bien cuan diferente es la función del lenguaje externo a la del pensamiento. Comenzaré por explicar la relación entre el lenguaje egocéntrico y el pensamiento con respecto a la viabilidad de su estudio para posteriormente argüir su conexión genética.

Vygotsky estudió la conexión genética entre el lenguaje egocéntrico y el interiorizado, y gracias a esto hoy se conoce que el lenguaje egocéntrico es una etapa del desarrollo que precede al lenguaje interior, es decir, el lenguaje egocéntrico está en una etapa previa a la del lenguaje interiorizado pues ambos cumplen las mismas funciones intelectuales y sus estructuras son semejantes; lo que sucede es que el habla egocéntrica deja de ser perceptible en la edad escolar, justo cuando comienza a desarrollarse la interiorizada, de tal suerte que se puede concluir que el lenguaje egocéntrico se transforma en el lenguaje interiorizado, y no desaparece como se solía decir desde los estudios de Piaget. Luego entonces, importante es comprender que el lenguaje egocéntrico es la clave para el estudio del lenguaje interiorizado, toda vez que hace viable el análisis del pensamiento por medio de la experimentación y la observación (Vygotsky, 1934, p. 173).

Es cierto que el lenguaje egocéntrico es externo en su modo de expresión, pero no lo es en su función y estructura; es decir, es externo sí, porque es un lenguaje vocalizado y audible pero en realidad funciona como el lenguaje interior, para uno mismo, cuestión de la que el infante no es consciente y, razón por la cual, hasta cierto punto, el lenguaje egocéntrico no se distingue como completamente independiente del lenguaje social, justo porque el niño no distingue al lenguaje egocéntrico de aquel que se usa para con los demás. Esto es cierto no solo porque el niño no se da cuenta de la diferencia entre uno y otro, sino porque también, al hacer un análisis “objetivo” se puede percibir que el lenguaje egocéntrico no difiere por completo del social, dado que únicamente funciona dentro de situaciones sociales, pues cuando se excluye el factor colectivo, no se proporciona plena libertad al lenguaje egocéntrico, sino más bien se obstaculiza. Entonces, aunque el lenguaje egocéntrico posee la función del lenguaje interiorizado que, en palabras llanas, se puede

decir que es la de dirigir las acciones del niño, en su expresión permanece similar al lenguaje social (Vygotsky, 1934, pp. 173-180).

La relación entre el pensamiento y el habla es tal que el pensamiento no se expresa simplemente en palabras, sino que existe a través de ellas, de tal suerte que se debe entender que dicha relación no es un hecho, sino un proceso, un continuo ir y venir, del pensamiento a la palabra y de la palabra al pensamiento, considerando que en este proceso de vaivén, la relación entre pensamiento y palabra sufre cambios que pueden ser considerados como desarrollo en el sentido funcional (Vygotsky, 1934, p. 166). Para concluir este apartado se argumenta sobre el lenguaje interiorizado también conocido como pensamiento.

Fue gracias a los experimentos desarrollados por Vygotsky y su equipo que fue posible comprender por qué el lenguaje interior no puede ser contemplado meramente como lenguaje sin sonido. Si bien es cierto que el pensamiento o el lenguaje interno no tiene forma de suceder sin las palabras, este tiene una función completamente diferente a la del lenguaje externo; posee una sintaxis peculiar, es decir, la forma en la que se organiza es divergente a la forma en cómo se organiza el lenguaje que es para los demás; el lenguaje interno parece desconectado e incompleto. Esta característica de tendencia hacia una forma de abreviación la posee también el lenguaje egocéntrico, toda vez que el pensamiento es el lenguaje egocéntrico en su etapa desarrollada. La tendencia a la abreviación implica la omisión del sujeto de una oración y de todas las palabras conectadas y relacionadas con él, mientras que el predicado se conserva; motivo por el cual, solo cuando los pensamientos de los interlocutores son los mismos, el papel del lenguaje se reduce a un mínimo, lo que explica el hecho de que entre la gente que vive en un estrecho contacto psicológico, la comunicación a través de formas abreviadas del lenguaje es más bien una regla que una excepción (Vygotsky, 1934, pp. 181-183). Cabe señalar que esta forma de abreviación del pensamiento se debe a que la predicación es la forma natural del lenguaje interiorizado; la ley de omisión de los sujetos en este lenguaje, tiene su correspondencia en el lenguaje escrito en la ley de expresión tanto de los sujetos como de los predicados, lo cual permite explicar que el lenguaje interiorizado sea tan abreviado que parece incompleto, pues la predicación tiene lugar gracias a que existen factores que la posibilitan. Por esto, mientras

que en el lenguaje externo, la percepción muda necesita de estrechez psicológica o bien de un lenguaje hablado bastante bien expresado y detallado, el lenguaje interiorizado es abreviado debido a que la percepción mutua está siempre presente, motivo por el cual es común una comunicación prácticamente silenciosa de los pensamientos más complicados (Vygotsky, 1934, pp. 187-188). El pensamiento sí se hace de palabras, pero sobre todo de esas palabras que como función tienen la de dirigir nuestras acciones, por lo que su tendencia a la predicación y abreviación debe de permitirnos comprender por qué pensamos como pensamos.

En definitiva, el lenguaje interiorizado es el lenguaje egocéntrico ya evolucionado. Desde la concepción de Vygotsky, se propone entender el proceso de evolución del lenguaje como un proceso oscilatorio, es decir, un proceso de desarrollo secuenciado, pero que es al mismo tiempo dialéctico. En este sentido, es importante tener claridad en que la estructura del lenguaje egocéntrico, en sus inicios, es igual a la del social, pero en el proceso de transformación hacia el lenguaje interiorizado, se torna gradualmente menos completa y coherente, quedando así gobernada por una sintaxis casi totalmente predicativa; por eso, el niño habla de cosas que ve, oye y hace en un determinado momento, dejando paulatinamente de lado el sujeto y todas las palabras relacionadas con él; de esta manera condensa gradualmente su lenguaje hasta que solo quedan predicados. Pero no únicamente el infante piensa de esta manera, también los adultos lo hacemos; nosotros también tenemos un lenguaje interiorizado por de más despojado de palabras.

Para cerrar este apartado, la siguiente frase de Vygotsky clarifica, de manera breve y precisa, el nexo que existe entre pensamiento y lenguaje: “La relación entre pensamiento y palabra es un proceso viviente; el pensamiento nace a través de las palabras. Una palabra sin pensamiento es una cosa muerta, y un pensamiento desprovisto de palabra permanece en la sombra”. (Vygotsky, 1934, p. 196).

### **Capítulo III. Vygotsky y Piaget: dos vertientes no complementarias**

En diversos textos es posible encontrar una combinación de la teoría psicogenética de Jean Piaget y el enfoque sociohistórico de Lev Vygotsky, trabajando, básicamente, el tema de cómo es que se construye conocimiento. La epistemología planteada en el presente capítulo permite reflexionar acerca de por qué estas acciones llevan a lo que se conoce como *eclecticismo*. En el primer apartado se desarrollan las diferencias fundamentales entre una y otra postura, retomando la diferencia que hay entre una perspectiva psicosocial y una individualista; para en un segundo apartado, dedicar algunas consideraciones importantes para comprender por qué tendría lugar un eclecticismo si se mezclan ambas teorías.

#### **1.1 Algunas consideraciones importantes**

Piaget, así como sus seguidores, han dicho que no descuidó los factores sociales; no obstante, para él había elementos de análisis más importantes y por ello no concede a favor de los factores sociales, sino más bien se dispone únicamente a hacer una mención somera de ellos para dar cuenta de que sí los tiene en cierta consideración, pero no los desarrolla; lo cual se presenta en el apartado inicial del primer capítulo.

Por lo anterior, es relevante hacer mención de que en el campo de la psicología ha dominado una rama de esta disciplina; dicha vertiente ha estado, en general, alejada de los aspectos culturales, lo que queda evidenciado con las frases esgrimidas por las personas, incluidos especialistas, en las que lo que importa es lo que hace la persona, pero no lo que sucede en el mundo que hace que las personas se comporten de determinada manera. Bruner lo expresa de la siguiente manera:

No faltaría a la verdad si digo que la corriente dominante de la psicología se ha mantenido en general alejada de las cuestiones culturales, prefiriendo centrarse en lo intraindividual. Incluso se podría decir que ha tratado de disimular lo relativo a la cultura, adoptando para referirse a sus manifestaciones un vocabulario claramente orientado al individuo: estímulo-respuesta, refuerzo, leyes de la asociación de ideas, etc. Dicha corriente se ha interesado pues muy poco por la forma en que la gente interioriza la cultura en la que vive: la investigación y la teoría han prestado escasísima atención a este tema. (Bruner, 2014, p. 36).

Tal como lo planteó Bruner, en la corriente dominante de la psicología hay un vocabulario claramente orientado al individuo y esto es notorio en la teoría de Piaget, toda vez que esta se enmarca en dicha vertiente. Cuando Piaget habla del terreno psicobiológico y las potencialidades epigenéticas, está hablando de asuntos orientados a la conformación fisiológica de una persona; cuando plantea los estadios de formación también hace una referencia al desarrollo madurativo biológico de las personas, dado que, el estudio que se llevó a cabo acerca de los estadios de formación, se hizo a través de la ontogenia.

Quizá uno de los planteamientos más conocidos de Piaget es el de los estadios de formación, acerca de los cuales dice que tienen una secuencia, la cual es universal, es decir, sucede de esta manera en todo el mundo; menciona que en algunos lugares hay desfases pero que todos los seres humanos pasamos por esos estadios, siguiendo la misma secuencia. Al respecto, hay una cuestión limitante: la secuencia que plantea Piaget es unidireccional y no bidireccional, lo que significa que una vez que avanzaste del periodo preoperatorio al de las operaciones concretas lo que sigue son las operaciones formales, pero no hay un retroceso, lo cual, no necesariamente sucede exactamente así y no está mal ni debería ser catalogado como déficit, toda vez que el conocimiento se construye con constancia y práctica, con mucha reiteración, lo que hace que nos veamos en la necesidad de volver a cuestiones pertenecientes a estadios o etapas previas para resolver los problemas que se presentan día con día.

Cuando se realiza una revisión de la obra de Piaget titulada *El nacimiento de la inteligencia en el niño*, se nota que lo que trabaja son asuntos relacionados con el infante, desde una perspectiva individual y biologicista. Por ejemplo, Piaget habla del problema biológico de la inteligencia, específicamente de la inteligencia verbal o reflexiva; dice que esta reposa sobre una inteligencia práctica o sensoriomotriz, que se apoya a su vez sobre los hábitos y asociaciones adquiridos para combinarlos de nuevo, y que estos suponen el sistema de reflejos, cuya conexión con la estructura atómica y morfológica del organismo es incuestionable (Piaget, 1985<sub>a</sub>, p. 12). Con relación al desarrollo de la inteligencia, dice que, ante todo, es evidente que ciertos factores hereditarios condicionan el desarrollo intelectual, no obstante dice que esta aseveración puede ser aceptada en dos sentidos biológicamente tan diferentes que su confusión es lo que, probablemente, ha oscurecido el

debate clásico de las ideas innatas e incluso del a priori epistemológico, del cual afirma que no se presenta en forma de estructuras necesarias más que al término de la evolución de las nociones y no en su inicio; y que, por consiguiente, aunque sea hereditario, el a priori es lo que antes se llamaba “las ideas innatas”, luego entonces, podemos entender que aunque Piaget hace una distinción de los factores hereditarios en dos grupos, ambos grupos tienen que ver con el desarrollo biológico de una persona, esto es, con lo innato, con la herencia genética con la que ya nacemos, pues en el primer grupo enmarca los factores de orden estructural que están relacionados con la constitución del sistema nervioso y de los órganos de los sentidos, mientras que el segundo grupo tiene que ver justamente con eso que es a priori, pero que aparece después; es decir, el núcleo funcional de la organización intelectual con el cual, dice Piaget, sí nacemos pero no se desarrolla, sino hasta el término de la evolución de las nociones (Piaget, 1985<sub>a</sub>, pp. 13-14).

Siguiendo la línea de las ideas innatas o a priori, en un momento Piaget explicó su epistemología genética dado que estaba en el entendido de que la mayoría de las veces era mal comprendida, de acuerdo con lo que él pensaba, muy probablemente derivado de las críticas que había recibido. En ese momento, Piaget argumentó que él no era ni empirista ni innatista, tal como algunos críticos habían juzgado, pues, aunque hablaba de objetos y de la importancia de las acciones del sujeto, siempre suscribió que el conocimiento procede de la acción ejercida sobre los objetos, es decir, el conocimiento se deriva de lo que las personas hacemos con los objetos y, entonces, este es una construcción continua; agrega, además, que el conocimiento no está preformado ni en los objetos ni en el sujeto. Así, Piaget niega ser empirista o innatista, se posiciona más bien como constructivista, pues dice que el conocimiento es una construcción continua y que eso es lo que plantea en su epistemología genética; no obstante, a pesar de estas aseveraciones, termina por decir que la psicogénesis le parece la explicación central en psicología (Piaget, 1977). La psicogénesis, por definición, es el estudio del origen y desarrollo de los fenómenos mentales o de cualquier rasgo de comportamiento, lo cual se enmarca dentro de la vertiente de la psicología dominante que ha reivindicado al individuo como parte medular de su propuesta, como lo ha cuestionado Bruner (2014).

## 1.2 Diferencias medulares

Para comprender cuál es el espíritu de cada una de las posturas aquí trabajadas, a continuación se presentan dos puntos importantes a considerar:

- 1) Piaget siempre privilegió una postura epistemológica por encima de otras lecturas alternas al desarrollo intelectual. Por su parte, Vygotsky, puso especial énfasis en la dimensión sociocultural; no dejó de resaltar e, incluso, de estudiar cuestiones relativas a la construcción de conocimiento, aspecto que queda fuertemente evidenciado por sus trabajos sobre la formación de conceptos.
- 2) Piaget indagó, fundamentalmente, el proceso de autorregulación del crecimiento intelectual (proceso mediante el cual un sujeto epistémico pasa de hacer algo a la comprensión de cómo lo hizo); mientras que Vygotsky se orientó más bien a analizar el proceso sociocultural mediante el cual un niño se apropia de los códigos, sistemas simbólicos, prácticas, normas y convencionalismos peculiares en un momento histórico. Concretamente, se interesó en conocer cómo es que un fenómeno que primero es interindividual o interpsicológico se torna intrapersonal o intrapsicológico; es decir, cómo lo que sucede fuera, en el medio, en el contexto donde se desenvuelve la persona, pasa a ser parte de esta, de su mente.

Uno se podría aventurar a decir que ambos autores hablan de lo mismo: la construcción de conocimiento, pero, definitivamente, aunque es cierto que ambos trabajan la manera en cómo se construye el conocimiento, si se analiza un poco, es posible concluir que no lo hicieron de la misma manera. Mientras que Piaget considera que el conocimiento surge sí de las acciones que lleva a cabo el sujeto sobre los objetos, pero que este depende, en gran medida, de las predisposiciones genéticas con las que ha nacido, Vygotsky, por su parte, plantea que el conocimiento es una construcción que comienza de fuera, gracias a lo que sucede en el mundo y que después el sujeto interioriza; le da un peso especial al papel de la cultura en la formación de conocimiento, pues afirma que existen mecanismos a través de los cuales la cultura se convierte en una parte de la naturaleza del sujeto.

Por lo anterior, Piaget es considerado como constructivista, en tanto Vygotsky como constructorista o socioconstructorista; a saber, que la diferencia fundamental radica en donde pone el acento una y otra vertiente. El constructivismo privilegia la acción del

individuo y proviene de la tradición que ha dominado en el campo de la psicología, es decir, la individualista, toda vez que considera que el conocimiento está en la mente de las personas; quienes trabajan desde esta vertiente toman en consideración el mundo, pero no lo desarrollan. El construccionismo o socioconstruccionismo, por su parte, pone el énfasis en lo externo, no considera que el conocimiento esté primero en la mente de las personas ni tampoco que las palabras son un reflejo de la mente ni de una naturaleza preexistente del sujeto (Sisto, 2012, pp. 188-189). Dicho lo anterior, podemos comprender entonces por qué ambos autores representan dos aristas del complejo transcurso del desarrollo humano (Medina, 2007).

A continuación algunos tópicos que permitan comprender con más detalle las semejanzas entre un autor y otro. En primer lugar, los planteamientos hechos tanto por Piaget como por Vygotsky acerca del lenguaje; posteriormente, otro punto medular que es el desarrollo y la interpretación de los conceptos espontáneos y no-espontáneos, para finalizar con puntos específicos de ambas teorías con el fin de dar cuenta de por qué si se tratan de unir estas dos teorías para hacer una “mejorada”, se cae en un eclecticismo.

Se dice que Vygotsky puso especial atención al surgimiento del lenguaje interior y al estudio de su génesis, y que criticó la hipótesis de Piaget acerca del lenguaje egocéntrico, de acuerdo con la cual en niño hablaría fundamentalmente para sí (Itzigsohn, 1985, p. 13). A continuación, explico el porqué de esta crítica.

Tal como se señaló en el apartado de la concepción del lenguaje de Piaget, este autor, para explicar el desarrollo del lenguaje, tomó como base la idea de la polaridad del pensamiento dirigido y no dirigido que se había planteado con anterioridad desde la teoría psicoanalítica; sus supuestos son, básicamente, que en los niños existe una primera y primitiva forma de pensamiento: la autista, misma que posee una esencia subconsciente y no se dirige a nadie, razón por la cual, no se puede comunicar; y una forma lógica que aparece después, esta otra forma, en cambio, sí se dirige a alguien, de tal suerte que es consciente, las metas que persigue son claras ya en la mente de la persona; luego entonces, estas dos formas de pensamiento son contrastantes y por eso se puede hablar de una polaridad. De acuerdo con Piaget, entre el pensamiento autista y el pensamiento lógico hay muchas otras formas intermedias de pensamiento, pero a la más importante de estas, él la

denominó pensamiento egocéntrico. En conclusión, la hipótesis básica de Piaget con respecto a este pensamiento es que se ubica justo a la mitad del camino entre el autismo y el pensamiento socializado, y que se emplea no únicamente para satisfacer las necesidades personales, sino también para poder lograr una adaptación mental que sea semejante a la orientación de la realidad típica del pensamiento de los adultos. Pero, según Piaget, el pensamiento y el lenguaje egocéntrico, después de cierto grado de madurez, desaparece, y es cuando aparece el lenguaje socializado, de tal suerte que lo que plantea este autor es que en los infantes existe el pensamiento egocéntrico mientras que en los adultos existe el pensamiento socializado.

Con base en lo anterior, ahora es menester hacer hincapié en cuestiones que tienen que ver más con el uso de este lenguaje. Piaget consideraba que en el lenguaje egocéntrico el niño habla solo sobre sí mismo, no toma en cuenta a su interlocutor, no trata de comunicarse ni da respuestas, incluso, la mayoría de las veces, no le interesa si los otros le prestan atención; dice que este es similar a un monólogo, que es como un acompañamiento a cualquier cosa que pueda estar haciendo, mientras que, en el lenguaje socializado, por ejemplo, el niño intenta un intercambio con los demás: ruega, ordena, amenaza, transmite información, etcétera; no obstante, además de estos pensamientos que el niño expresa, quedan muchos más sin formular, y algunos de estos permanecen así, justamente porque son egocéntricos, es decir, comunicables.

Un dato importante es que Piaget asegura que el lenguaje egocéntrico se presenta más en los infantes tempranos que en los de mayor edad, y que, en la medida en que estos van creciendo, dicho lenguaje desaparece, lo cual da pie para considerar entonces que un adulto piensa socialmente aun cuando está solo, y un niño de menos de siete años piensa y habla egocéntricamente aun estando en sociedad (Vygotsky, 1934, pp. 37-38). Al respecto, es importante reflexionar acerca del hecho de que en los adultos está presente este lenguaje, funcionando como guía en diversas ocasiones y en muchas de las acciones que llevamos a cabo; y sí, sucede estando solos pero también estando en compañía, luego entonces, según Vygotsky, el lenguaje egocéntrico no desaparece, solo se vuelve imperceptible en la edad escolar y por ende pasa a ser lenguaje interiorizado. Por esta razón es que, de acuerdo con las premisas de Vygotsky, el lenguaje egocéntrico precede al lenguaje interior.

Pues bien, este autor dice que, en efecto, el lenguaje egocéntrico es externo en su modo de expresión pero no en su función y estructura, dado que funciona como guía para uno mismo, cuestión de la que el infante no es consciente; con respecto a esto, Vygotsky plantea un punto importante: el pensamiento egocéntrico no difiere por completo del social, debido a que, primero, el niño no concibe la diferencia entre el lenguaje que usa para él y del que usa para con los demás y, en segundo lugar, porque el lenguaje egocéntrico en realidad tiene mayor ocurrencia dentro de situaciones sociales, puesto que cuando no se da paso al factor colectivo, no se otorga plena libertad al lenguaje egocéntrico, sino más bien, se le obstaculiza (Vygotsky, 1934, pp. 173-180). En conclusión, aunque el lenguaje egocéntrico funge como lenguaje interiorizado, en su expresión permanece semejante al lenguaje social; planteamiento opuesto al que plantea Piaget con respecto al desarrollo del lenguaje.

Una de las críticas que Piaget hizo a Vygotsky sobre sus planteamientos acerca del lenguaje egocéntrico, fue que había dejado de lado el egocentrismo mismo como obstáculo para la coordinación y cooperación de distintos puntos de vista, esto es, que mientras él consideraba que el egocentrismo era un aspecto particular de los infantes, por lo menos en lo que respecta a la impotencia o imposibilidad para compartir opiniones con los demás, Vygotsky no lo previó, pero, en realidad, él estimaba que el egocentrismo, lejos de ser una limitante, era una buena manera de repensar ideas con uno mismo para posteriormente poder plantearlas con los demás. Pensemos en los niños que comparten juegos, estos no se la pasan hablando con sí mismos, lo hacen, pero también intercambian muchas ideas con los otros, por ejemplo, cuando dicen a qué van a jugar y cómo lo van a hacer, o cuando el líder del grupo dice qué cosa sí se hace y qué cosa no; como en el caso de los hermanos mayores que suelen disponer de las reglas del juego; en los adultos esto también está presente, basta pensar por ejemplo en que quienes escriben textos (de cualquier tipo) logran tener un mejor discurso y exponer con mayor claridad sus puntos de vista cuando hacen borradores que cuando solamente hablan como van pensando; o bien, cuando estamos solos y meditamos lo que le tenemos que decir a nuestra pareja para solucionar una discusión que quedó pendiente, pensamos sí en función del problema en cuestión, pero hablando con nosotros mismos para poder tener un mejor diálogo con el otro.

Con respecto a la crítica de Piaget, este autor no estuvo de acuerdo con el planteamiento que hizo Vygotsky al decir que el lenguaje egocéntrico y el que él denomina *comunicativo*, son formas lingüísticas igualmente socializadas y difieren solo en función, dado que Piaget consideraba que el lenguaje egocéntrico es inadecuado desde el punto de vista de la cooperación intelectual (Piaget, 1985, pp. 206-207). No obstante, Vygotsky planteó que ambos son igualmente socializados, pues el lenguaje egocéntrico, para empezar, es externo en su modo de expresión, esto es, es audible aunque funcione para uno mismo, y, en segundo lugar, porque aunque lo usemos para guiar nuestro pensamiento, seamos infantes o adultos, este pensamiento tiene lugar en y para situaciones sociales: para llegar a acuerdos razonables, para expresar nuestros puntos de vista y decir por qué no se desea tal o cual cosa, para argüir o para oponerse.

Por otra parte, quizá otro de los puntos de quiebre más considerables entre ambas teorías es la interpretación de los conceptos espontáneos y no-espontáneos. Piaget aseguró que solo en ocasiones aquello que se transmite a través de la instrucción es bien asimilado por el niño porque representa una extensión de sus propias construcciones espontáneas; dijo que en estos casos, de hecho, el desarrollo se acelera, pero en otras ocasiones, los objetos que suministran la instrucción se presentan o muy tarde o muy temprano, o bien, de un modo tal que se imposibilita la asimilación porque no concuerda con sus construcciones espontáneas, lo que impide el desarrollo del niño. Por tal motivo, él manifiesta no estar de acuerdo con la idea de Vygotsky, idea por medio de la cual este autor plantea que los nuevos conceptos, aun en el nivel escolar, se adquieren siempre a través de la intervención didáctica del adulto; Piaget dijo que esto puede ocurrir pero por medio de una instrucción que se llama *escuela activa*, misma que se caracteriza por una instrucción mucho más productiva y que intenta crear situaciones que, aunque no son espontáneas en sí mismas, incitan a una elaboración espontánea por parte del infante, siempre que se les maneje de forma tal que despierten su interés y presenten el problema de un modo que corresponda a las estructuras que ya ha formado la persona (Piaget, 1985a, pp. 211-212). A saber, Piaget esta vez pierde de vista que esa escuela que denomina escuela activa es, en todos los sentidos y desde la perspectiva que se desee mirar, una escuela, vaya, una instrucción y que las situaciones que genera no son, naturalmente, espontáneas, dado que son realizadas por

un adulto, un adulto que guía las elaboraciones de los niños, que con experiencia provee al niño de mecanismos para generar sus propias elaboraciones.

### **1.3 El eclecticismo en educación**

El tercer punto de esta reflexión gira al rededor del eclecticismo en educación, por tanto, se expone esta mezcla que tiene lugar cuando se tratan de conciliar dos teorías disímiles, con el fin de hacer una mejorada, en este caso, la de Piaget y la de Vygotsky, teorías de gran relevancia en el ámbito educativo.

Para comenzar, hay que entender qué es el eclecticismo en las ciencias sociales. El eclecticismo, desde una óptica filosófica, es considerado como el intento infructuoso de conciliar elementos excluyentes entre sí, por ser incapaz de delimitar sus nexos esenciales en relación con la situación en que se aplica, de tomar cualquier parte por conveniencia y elegir categorías muy diversas (Foulquié, 1967, citado en Ortiz, 2000, p. 14).

Específicamente, en el campo de la Psicología y la Pedagogía se ha suscitado un eclecticismo en el intento de compatibilizar elementos de diferentes enfoques teóricos con la aspiración de buscar lo mejor de cada uno en un nuevo enfoque; con la pretensión de resolver las contradicciones y superar las insuficiencias existentes en cada uno de ellos. Pero hay que entender que el eclecticismo no constituye un fenómeno novedoso, sino más bien, como lo dijo Vygotsky “una carencia de carácter sistemático; es la unión acrítica de lo uno y lo otro que conduce, por cierto, a una brusca deformación de toda la cuestión” (Vygotsky, 1927 citado en Ortiz, 2000, pp. 15-16). En resumen, el eclecticismo es una falta de carácter sistémico en la elaboración teórica y en la heterogeneidad de los elementos utilizados, es querer unir lo que no se puede unir, aquello que más bien se “repele”; es pretender armonizar algo que, por su propia naturaleza, es irreconciliable, luego entonces, el eclecticismo es una tendencia que trata de compatibilizar, complementar o integrar enfoques disímiles en un cuerpo teórico único (Ortiz, 2000, p. 14).

Ahora bien, en el caso específico de la Psicología y la Pedagogía contemporánea existe una fuerte influencia de las dos teorías que he trabajado en el presente escrito: la vygotskyana y la piagetiana, teorías que por ende son bastante conocidas en el ámbito psicopedagógico, razón por la cual, la cantidad de investigadores que las trabajan, es

considerable; no obstante, la manera en cómo las abordan, en muchos casos, está dirigida a llevar a cabo una unión de estas dos para hacer una versión mejorada o, en su caso, complementaria. Autores como R. Duncan (1995), J. Pascual Leone (1996), T. Tudge y B. Rogoff (1989), J. Tudge y Winterhoff (1993), argumentan a favor de esta opción, afirmando que son complementarias una de la otra (Ortiz, 2000).

Es importante tener en consideración que el hecho de que haya un ímpetu por querer conciliar estas dos posturas se debe, principalmente, a 1) la aparición de continuadores de ambas teorías, quienes se hacen llamar neovigotskianos y neopiagetianos, y tratan de incorporar elementos actuales y novedosos a cada una y 2) el desconocimiento de la esencia de las concepciones de cada uno debido a la falta de estudio profundo y sistemático de cada una de las obras (Ortiz, 2000, p. 16-18). A continuación, se indican tres diferencias notorias entre la teoría de Piaget y la de Vygotsky, con respecto a sus bases epistemológicas, sus posiciones teóricas, y la práctica pedagógica:

- Sus bases epistemológicas: la teoría de Vygotsky se sustenta en el materialismo dialéctico e histórico, es decir, en la filosofía marxista, mientras que la de Piaget lo hace en el idealismo objetivo de carácter dialéctico, con evidente influencia hegeliana.
- Sus posiciones teóricas: para Vygotsky el desarrollo psíquico es un proceso interno con una fuerte determinación externa de carácter social-cultural, en el que juegan un papel importante las demás personas, pues estas facilitan la interiorización de lo creado por la humanidad. Para Piaget el desarrollo psíquico es un proceso interno autodeterminado (autodesarrollado) de adquisición de las estructuras lógico-formales del pensamiento, en el que lo externo social y las demás personas influyen de manera no esencial.
- La práctica psicopedagógica: las concepciones vygotskianas presuponen la existencia de un sistema de ayudas a los alumnos por parte de maestros, padres y compañeros para propiciar su desarrollo psíquico (zona de desarrollo próximo). Las concepciones piagetianas plantean una pedagogía operatoria donde el alumno tenga la posibilidad de operar con objetos de conocimiento y el maestro sea un facilitador en este proceso.

La reflexión acerca de en dónde pone el énfasis cada uno de los autores revisados, se vuelve necesaria. Vygotsky planteó que el desarrollo de la sociedad humana, con todas sus formas concretas de interacción, se plasma y, por ende, forma y conforma el desarrollo psíquico de cada persona (Itzigsohn, 1985, p. 9), de ahí que aunque Piaget diga que en todas las partes del mundo la gente se habla, argumenta, protesta, se opone, acuerda, etcétera., cierto es que los procedimientos no son los mismos, es decir, las formas no son las mismas, por lo cual, el desarrollo de las personas no puede seguir los mismos procesos o secuencias en una parte del mundo que en otra.

No es posible decir que Piaget no consideró los factores sociales, no obstante, aunque hace mención de ellos, pone el énfasis en el desarrollo del infante y en lo que este logra gracias a la maduración de su mente, entendiendo que esta es lo que está en la cabeza y que depende en gran medida de la predisposición genética con la que nace una persona. Sin embargo, la actividad mental, vista desde una perspectiva psicosocial, no se conduce en solitario ni sin asistencia, incluso cuando sucede “dentro de la cabeza”, toda vez que somos la única especie que enseña de una forma significativa. La vida mental, entonces, se vive con otros, toma forma para ser comunicada, y se desarrolla con ayuda de códigos culturales, tradiciones y cosas por el estilo (Bruner, 1999, p. 13).

Finalmente, lo medular de esta discusión no es decir si Piaget explicó unas cosas y no otras, o si Vygotsky se encauzó en determinados aspectos y no en otros; en realidad, la reflexión no ha de recaer en esto, sino más bien en el cuestionamiento acerca de por qué se insiste tanto en que estas teorías pueden ser complementarias. Ciertamente es que ambos hablan de la construcción de conocimiento, pero hay que comprender que lo hacen desde dos perspectivas diferentes, haciendo énfasis en cosas muy distintas, y me parece que es imprescindible reflexionar y tener claro que dos formas diferentes de explicar un mismo tema no pueden ser complementarias. Esta es la tesis del presente documento y es lo que se busca explicar por medio de un análisis de reflexión crítica basado en la consulta de textos teóricos.

## Capítulo IV. La construcción social del conocimiento

En el presente capítulo se discute qué es la *construcción social de conocimiento* (CSC), para diferenciarla de lo que se denomina *constructivismo*, toda vez que es importante no confundir estas vertientes. La que aquí se reivindica es la visión socioconstruccionista o CSC.

Este capítulo está organizado en cuatro apartados. El primero titulado: *¿construccionismo o constructivismo?*, en el cual se presentan las ideas básicas que permiten plantear una visión comprensible de la construcción social de conocimiento, analizando algunos conceptos importantes a conocer que se proponen desde la perspectiva sociocultural, tratando de esclarecer por qué esta postura es diferente al constructivismo. Posteriormente, se trabajan las tres premisas fundamentales del construccionismo para terminar de clarificar la idea de esta vertiente, dado que lo que formula puede resultar un tanto confuso sobre todo por la visión que ha dominado en el terreno de la psicología educativa, aquella con la que se suele trabajar en las aulas y en los centros escolares. En el segundo apartado se desglosan las ideas de la teoría construccionista; hablando acerca de lo que son las herramientas y los signos, toda vez que estos son de los planteamientos más importantes dentro de la construcción social de conocimiento. Por otra parte, en el tercero, se vislumbran ideas, fundamentalmente con respecto a cómo funciona el lenguaje como artefacto de comunicación e intercambio con los demás, retomando los dos polos del lenguaje, así como cuestiones relacionadas con la deficiente u óptima estrechez psicológica que puede tener lugar en las conversaciones. Y, finalmente, en el cuarto apartado se encuentra la idea de cómo es que se logra construir conocimiento debido a que este se comparte, y cómo es que este proceso de compartir-construir se logra, en gran medida, gracias al lenguaje; lo que es otra noción fundamental del construccionismo

El objetivo para este capítulo es, entonces, ofrecer ideas claras y concisas acerca de lo que es, lo que postula y lo que trabaja la construcción social de conocimiento, destacando, sobre todo, los puntos medulares y la relación que tiene con la teoría de Lev Vygotsky, debido a que, gracias a esto, es que he optado por esta teoría y no por otras, dejando claro que es una manera, de muchas, de explicar la realidad.

## 1.1 ¿Construccionismo o constructivismo?

La teoría de la enseñanza y el aprendizaje sobre la que este proyecto se fundamenta, es el construccionismo o socioconstruccionismo. Es importante comprender que el construccionismo no es lo mismo que el constructivismo. Si bien es cierto que estas teorías tienen puntos en común, también es una realidad el hecho de que existe un factor que las hace diferentes: y es que el constructivismo pone como sitio donde se origina el mundo o la realidad a la mente humana, es decir, lo intrapsicológico, mientras que el construccionismo pone como lugar central donde se da esta construcción a lo relacional, es decir, lo interpsicológico (Gergen & Gergen, 2011).

Para comenzar a dilucidar esta diferencia, es necesario retomar cuestiones de los capítulos previos. La diferencia entre un paradigma y otro radica, fundamentalmente, en dónde pone la atención cada uno; de manera clara y precisa, podría decirse que el constructivismo deviene de la tradición piagetiana en tanto el construccionismo lo hace de la vygotskyana; toda vez que el constructivismo plantea que el sujeto aprende dentro de un contexto que no influye mucho en la formación de mente, dado que Piaget considera el proceso de construcción de conocimiento como un proceso de construcción interno, activo e individual, que sucede gracias a que las nuevas informaciones se incorporan a los esquemas preexistentes en la mente de las personas y que se reorganizan y modifican por el mecanismo de asimilación y acomodación. En diversas ocasiones se ha criticado este planteamiento, pero los partidarios del constructivismo han argumentado que esta postura sí concede un papel a la cultura y a la interacción social, sin embargo, el problema radica en que no se especifica cómo interactúa esto con el desarrollo cognitivo y el aprendizaje (Tünnermann, 2011, pp. 24-27). Por otra parte, desde la perspectiva construccionista se sostiene que el conocimiento no es un producto individual, sino social y, por ende, la construcción de este sucede en y gracias al intercambio con los demás. Desde el construccionismo se ha planteado un concepto que es conocido en el ámbito educativo: *zona de desarrollo próximo* (ZDP), noción que define una cuestión que se ha desvalorizado desde la perspectiva constructivista: el papel del docente.

Vygotsky definió la zona de desarrollo próximo de la siguiente manera:

Es la distancia entre el nivel de desarrollo efectivo [del niño], determinado por la resolución independiente de un problema, y el nivel superior de desarrollo potencial determinado a través de la resolución de problemas con la guía de un adulto o en colaboración con compañeros más capacitados. (1988, p. 86).

La ZDP especifica la acción del profesor como una zona de especial incidencia y esta es, justamente, una de las diferencias medulares entre el construccionismo y el constructivismo, toda vez que el profesor no está dentro de la cabeza de quien aprende, es decir, no forma parte del sistema cerebral de la persona, sino es más bien un actor externo que favorece el aprendizaje de los aprendices, desde fuera, por medio de estrategias que diseña para apoyar y guiar el proceso de construcción de conocimiento. Al respecto, cabe mencionar que, cuando Vygotsky examinó las implicaciones de la ZDP para la evolución de la inteligencia y para la organización de la educación, sostuvo que, en lo relacionado a la primera de estas, es igualmente importante medir el nivel de desarrollo potencial que el de desarrollo efectivo. Mientras que, con respecto a la segunda, sostuvo que la educación debería vincularse más estrechamente al nivel potencial de desarrollo que al nivel efectivo, esto es, hacer un énfasis en el guía (Wertsch, 1993); algo que el constructivismo no considera como preponderante, pues al premiar el papel del aprendiz, ha dejado relegado el papel del docente, otorgándole un rol secundario, mientras que el construccionismo considera importante el papel del profesor como facilitador de las estructuras mentales en el estudiante, así como el papel del estudiante como un sujeto que construye su conocimiento gracias a la interacción con el docente y con sus iguales, por medio, sobre todo, del lenguaje (Tünnermann, 2011); de ahí que el lenguaje sea considerado como artefacto constructor de conocimiento. En otras palabras, desde el constructivismo se privilegia la actividad que el aprendiz realiza para construir su conocimiento, mientras que, desde el construccionismo, se valora de la misma manera el papel del aprendiz, el papel del docente y el uso que hacen estos dos del lenguaje como mediador en el proceso de construcción de conocimiento.

Necesario es puntualizar que la construcción social del conocimiento es una perspectiva que recupera elementos del paradigma sociocultural o sociohistórico. El uso de estos términos varía, según autores y momentos, pero lo importante es comprender que este

paradigma abarca, básicamente, tres factores dado que los considera fundamentales para el estudio del comportamiento humano: los culturales, los históricos y los institucionales. De acuerdo con James Wertsch, lo apropiado sería decir *socio-histórico-cultural*, pero como es notorio, usar este vocablo resulta incómodo (1993, p. 33), por lo cual, en el presente escrito, emplearé los términos sociohistórico y sociocultural de manera indistinta. Al respecto, es importante mencionar que el desarrollo de la postura sociohistórica vygotskyana surge de la necesidad de salir del reduccionismo en el que la psicología estaba inmersa. Vygotsky, gracias a la influencia de la filosofía marxista y las teorías psicológicas de sus tiempos, convirtió la conciencia en el constructo más importante de su teoría. En palabras de V.P. Zinchenko: “La conciencia siempre fue el objeto principal de la investigación de Vygotsky. Vygotsky evaluaba la productividad de una teoría psicológica determinada en función de su contribución real o potencial al estudio de la conciencia” (1985 citado en Wertsch, 1985, p. 194). De hecho, el primer artículo importante de Vygotsky, en el terreno de la psicología, estaba dedicado a este tema, el cual escogió precisamente porque él sabía del amenazante reduccionismo conductista en el que estaba sumida esta disciplina. Luego entonces, como era de imaginarse, Vygotsky se opuso total y abiertamente a la noción de que la conciencia debía ser abolida como un constructo científico y que el estudio de la psicología humana solamente podía basarse en el análisis de los reflejos o de la suma de estos; fue así como Vygotsky generó lo que se denominó *la crisis de la psicología* (Wertsch, 1985, p. 194).

Si Vygotsky se centró en la conciencia como objeto fundamental de su investigación era porque lo motivaba el hecho de que deseaba evitar las fuerzas de fragmentación que atravesaban a la psicología, y se esforzó por evitar la debilidad del “conductismo vulgar” así como la de la “comprensión subjetiva de los fenómenos psicológicos como estados internos solamente accesibles mediante la introspección” (Leontiev & Luria, 1956 citados en Wertsch, 1985, p. 195).

Entendamos ahora que una aproximación sociocultural de la mente tiene que comenzar por plantear que la acción está mediada y que, por ende, no puede ser separada del medio en el que se lleva a cabo, dado que toda acción que realiza una persona está invariablemente atravesada por factores sociales que determinan justamente el proceder de esta. Y entonces, efectuar un estudio desde una aproximación sociocultural a la acción

mediada no necesita incluir una comparación explícita, tal como lo han hecho algunos autores e investigadores que han llevado a cabo métodos comparativos explícitos entre épocas históricas, escenarios institucionales o contextos culturales; aunque estos han aportado muchas herramientas a la investigación sociocultural, basta con que el análisis se encuentre ligado de alguna manera con factores culturales, históricos o institucionales específicos (Wertsch, 1993).

Otro factor por considerar, con respecto a la aproximación sociocultural, es que el hecho de poner el acento sobre el carácter sociocultural situado de la acción mediada, no significa que no haya cabida para los universales. Para James Wertsch, los universales existen, incluso considera que desempeñan un papel importante; dice que, en muchas instancias, la diferencia entre los enfoques de la mente universalistas y los socioculturales no es absolutamente contradictoria toda vez que cada uno se concentra en fenómenos y constructos teóricamente diferentes que, los representantes, con frecuencia, cada uno ve a las propuestas del otro como irrelevantes o sin interés. Por ejemplo, los enfoques universalistas no excluyen abiertamente el análisis del carácter socioculturalmente situado, lo único que hacen es que lo formulan de tal modo que el carácter situado que plantea la perspectiva sociocultural, parezca trivial (Wertsch, 1993). Y es justamente por esta razón que resulta sumamente importante comprender que el construccionismo es solo una manera, de muchas, diferente al constructivismo de explicar la realidad

El constructivismo es un paradigma que ha dominado en el terreno de la educación, así como lo ha hecho la psicología individualista en el campo de la psicología y la educación. Basta pensar por ejemplo en que los planes y programas de estudio anteponen el aprendizaje a la enseñanza, perdiendo de vista que el aprendizaje no puede suceder sin enseñanza. Pues bien, al centrarse en el aprendiz, se pone el acento en el aprendizaje y esto deja en un segundo plano la labor docente y el uso de los mediadores. Luego entonces, es necesario entender que entre el aprendizaje y la enseñanza hay una relación dialéctica, lo que significa que enseñanza sin aprendizaje, simplemente no es enseñanza y, viceversa, el aprendizaje no puede tener lugar sin enseñanza. Este planteamiento que se ha hecho en el terreno de la educación, sobre todo, en América Latina, es lo que, en cierta medida, ha provocado la creencia de que se enseña con el simple hecho de cumplir con las horas de

clase y con la conclusión del programa, y no con el verdadero aprendizaje (Tünnermann, 2011).

Algunos autores han planteado que el constructivismo únicamente ha evolucionado desde la visión basada en el aprendiz, es decir, que ha ido desde una concepción piagetiana que considera el proceso de construcción como algo fundamentalmente individual, hasta la concepción basada en la construcción social, donde la interacción con los demás por medio del lenguaje es de suma importancia. Incluso, hay quienes han dicho que hay tres tipos de constructivismo: el que plantea que el aprendizaje es una actividad solitaria; el que define que con amigos se aprende mejor, y aquel que postula que sin amigos no se puede aprender. El primero es aquel que se basa en las premisas de Piaget; el segundo es como una mezcla de lo individual con lo social, dado que sostiene que la interacción con los demás favorece el aprendizaje por medio de la creación de conflictos cognitivos que generan a su vez un cambio conceptual, pero todo esto basado en el mecanismo de cambio y aprendizaje individual y, finalmente, el tercero argumenta que el conocimiento y la construcción de este no sucede de manera individual, sino más bien social por medio de la negociación de contenidos ya establecidos por la sociedad y que sostiene que, aunque el estudiante realice también una actividad individual, el énfasis debe ponerse en el intercambio con los demás (Tünnermann, 2011, pp. 25-27). Pero, de acuerdo con lo planteado en el capítulo anterior, no es posible que haya existido una evolución, más bien es solo que se ha planteado un paradigma diferente al que se solía conocer y, entonces, hay una forma distinta de explicar el proceso de construcción de conocimiento. No puede haber evolución en un mismo paradigma porque esto significaría caer en una postura ecléctica.

Para concluir esta primera parte de la discusión, resulta pertinente ahora, con base en la reflexión acerca de la supuesta evolución del constructivismo, entender que lo que el constructivismo se propone es desarrollar una perspectiva alternativa al enfoque individualista de la construcción de conocimiento, permitiendo analizar el rol que juega el saber compartido por una comunidad en la mantención y reproducción de la realidad (Sandoval, 2010, p. 33), a través del importante papel del discurso como constructor de conocimiento.

Comprender la postura construccionista, implica, en un primer momento, conocer y entender tres premisas fundamentales: 1) nosotros, las personas, construimos el mundo; 2) no hay una verdad universal ni absoluta, y 3) el lenguaje, el diálogo y el discurso son artefactos con los que se edifica el conocimiento. De entrada, si es la primera vez que leemos que “las personas construimos el mundo”, puede uno preguntarse ¿cómo vamos a construir nosotros el mundo si el mundo está cuando uno nace?, con un grado de extrañamiento y mucha incredulidad y, justamente por esta razón, lo que interesa es que esta idea termine por comprenderse como una idea sencilla y básica, porque en realidad así lo es. No debería ser tan complejo asimilar esta premisa, sin embargo, precisamente por la carga cultural de nuestra sociedad y, en general, de las sociedades, tenemos otras ideas, ideas que plantean muchas cosas, menos que los seres humanos hemos y seguimos construyendo el mundo en el que vivimos. Generalmente pensamos que primero fue el mundo y luego nosotros y no, no es así. Luego entonces, lo primero que hay que tener claro es que la realidad no es dada, sino construida y esa construcción la llevamos a cabo los seres humanos, por medio de artefactos constructores como el lenguaje, por ejemplo, sea este en su versión escrita o hablada. Pensemos en el tema de la conquista que llevaron a cabo los españoles en México y, en general, en muchas partes del continente americano: antes de que Cristóbal Colón “descubriera” el continente americano, los españoles no tenían idea de que estas tierras existían, porque nadie en el viejo continente había enunciado su existencia; una vez que Colón llega a América, vuelve a su país a narrar la tierra americana como él la vio, que por cierto no llevaba ese nombre para entonces, con base en sus constructos previos, y fue gracias a esta narración que, en principio, los españoles pudieron conocer América, simplemente con las narraciones de quienes ya habían pisado este continente. Es claro, entonces, que cuando uno no ve, ni oye ninguna narración acerca de cualquier cosa, para uno no termina por cobrar existencia, al menos no hay una existencia social significada. Así como para los españoles no existía el continente americano, para mí tampoco puede existir un rayo que cayó en el desierto del Sahara si yo no lo vi y si nadie lo vio, y si nadie puede narrarlo, mucho menos tiene existencia.

Esta premisa, nos lleva a la siguiente que también es fundamental: no existe una verdad absoluta de las cosas; no existe la verdad con uve mayúscula que se ha solido buscar desde la perspectiva individualista tan instaurada en Occidente. Existe, pues, muchas

verdades; basta pensar, por ejemplo, en las múltiples religiones que hay por todo el mundo: el cristianismo católico, el cristianismo ortodoxo, el cristianismo protestante, el hinduismo, el islamismo, el judaísmo, la religión china, el budismo, y las demás que faltan por enlistar. Cada una de estas plantea verdades diferentes, si bien es cierto que algunas, como por ejemplo las tres variantes del cristianismo, tienen varios aspectos en común, las verdades que plantean sí que son distintas, y claro que entre estas y las demás que enlisté, las diferencias se pueden acentuar aún más. O bien, otro ejemplo en el que podemos reflexionar: los médicos alópatas piensan muy diferente a como lo hacen los homeópatas y no se diga estos dos tipos de médicos con los llamados “curanderos”. Las verdades que profesan y, por supuesto, en las que creen estos tres grupos, dista mucho la una de la otra. Lo mismo sucede con un psiquiatra, un psicólogo social y uno humanista; las verdades de cada uno son diferentes y esto es así porque toda acción es intersubjetiva, es decir, su formación se enmarca en una perspectiva tan diferente la una de la otra que, por ningún lado que uno le busque, podrán ser reconciliables. Mi verdad como psicóloga educativa no será nunca la misma que la verdad de un ingeniero civil, toda vez que el objeto que estudiamos cada uno es muy diferente y, por ende, los planteamientos y procedimientos de aproximación a este son sumamente distintos. Incluso, me atrevo a aseverar que, dado que yo me puedo definir como psicóloga social educativa, mi verdad no va a ser la misma que la de una psicóloga educativa que se posiciona desde la perspectiva evolutiva del desarrollo humano.

Ahora bien, aunque las verdades de unas personas y de otras cambian, es importante comprender que siempre habrá similitudes pues, aunque unos seamos psicólogos educativos, otros ingenieros aeronáuticos, otros biólogos marinos, otros operadores de ferrocarril o maestros de inglés, vivimos en una sociedad, en este caso, la mexicana, que comparte rasgos culturales y, aun cuando profesemos una religión diferente o no profesemos ninguna, tendremos actitudes, pensamientos y creencias en común. La importancia de mencionar esto radica en que, de un tiempo a la fecha, en general, a la gente le ha dado por decir que es “innovadora”, lo cual no está mal si no se creyera fielmente que las personas en verdad podemos introducir “lo nuevo” en algo. Las verdades son diferentes, pero siempre, construidas por el hombre, lo que las hace muy distintas, pero con rasgos en

común, dado que, al ser construidas por las personas, están hechas con conocimiento compartido.

¿Y cómo es que el hombre puede construir una verdad?, es solo con base en los conocimientos que ya posee y que tomó de una realidad, o de muchas, que previamente habían sido construidas por algunos más. Dicho esto, entonces no puede ser cierta la aseveración tan comúnmente expresada por los mexicanos de que “cada cabeza es un mundo” y, por ende, tampoco podemos ser innovadores pues eso significaría ser ignorantes; habría que ignorar las cosas que preceden el conocimiento que somos capaces de construir. A continuación, una cita que considero permite comprender la importancia de reconocer que la cultura está por encima de casi todo, sino es que todo lo demás:

Quienes escriben ‘yo pienso’ creen que de veras ellos pensaron lo que dicen, pero tantita sensibilidad muestra que las ideas no son suyas, sino que ya andaban desde hace rato por todas partes, dentro de las corrientes de opinión y pensamiento en libros, conversaciones y otros medios, bien instaladas en la sociedad, la historia y las tradiciones. Y entre todo eso, decir que ‘yo’ es el que piensa es una cacofonía en el texto y una soberbia que supone que uno está por encima de toda la cultura y que puede pontificar desde ahí (...). (Fernández, 2005, p. 151).

Esta cita puede considerarse una exageración, sí, pues es claro que uno tiene que decir ‘yo pienso’, ‘yo considero’, ‘desde mi punto de vista’, ‘desde mi perspectiva’, y no está mal porque en esta vida uno ha de tener epistemología. Lo que se propone es que seamos capaces de estar en entera comprensión de que aunque digamos ‘desde mi perspectiva’, tengamos claro que es una perspectiva que construimos con base en algo que ya estaba en la cultura y la práctica social en la que nos desenvolvemos, porque alguien más lo construyó antes de que nosotros lo aprehendiéramos para hacer nuestra propia construcción. Y esto lleva a recordar que, entonces, al haber múltiples verdades, uno tiene que comprender que nuestra verdad es tan válida como la del prójimo.

El construccionismo permite, precisamente, entender ese pluralismo en las verdades; gracias a esto podemos comprender que nuestra verdad no tiene por qué ser la del otro, ni su verdad tiene que ser la nuestra, lo cual, implica que respetemos las verdades de los demás que, reitero, son igualmente válidas que las nuestras.

Y finalmente, la tercera premisa: el lenguaje, el diálogo y el discurso son artefactos con los que se edifica el conocimiento. Aunque en el cuarto apartado de este capítulo se explica cómo es que con el lenguaje se construye conocimiento, ahora se presentan algunos elementos para comprender la perspectiva socioconstruccionista.

Pues bien, toda acción que lleva a cabo una persona, está mediada. Al respecto, es importante comprender que para entender y poder explicar cómo se sitúa la acción humana en ámbitos culturales, históricos e institucionales, existe una clave: tomar, justamente, la noción de *acción mediada* como unidad de análisis, y de la persona que actúa con instrumentos mediadores como descripción adecuada del agente de esta acción. Por tanto, es incorrecto tratar de aproximarse centrándose, exclusivamente, en la acción, en las personas, o bien, en los instrumentos mediadores de forma aislada. Lo que hay que hacer es analizar la acción y a las personas en conjunto con los instrumentos mediadores que usan, toda vez que los instrumentos mediadores están inherentemente relacionados con la acción, esto es porque solo como partes de una acción pueden los instrumentos mediadores adquirir su existencia y desempeñar su papel (Wertsch, 1993).

Por lo anterior, es que el lenguaje, estudiado de manera aislada de la acción y de las personas que lo usan, no es más que un sistema de signos abstraídos de la acción humana, lo que significa una desatención total a la mediación. Es decir, comprender para qué funciona el lenguaje implica que este se estudie en el uso que la gente le da, esto es, en las conversaciones de la vida cotidiana, por ejemplo.

En el capítulo dos, se habla de la relación que tiene el lenguaje con el pensamiento, ahora hay que agregar una idea que se extiende de esta y que es fundamental para comprender la relación entre el lenguaje y la construcción de conocimiento: gracias al lenguaje es que existe lo que se ha denominado *pensamiento colectivo*. Así es, incluso cuando todavía en la actualidad esto no se considere con el mínimo grado de atención, los seres humanos pensamos conjuntamente para comprender la experiencia y resolver problemas colectivamente. Esto es una actividad de *interpensamiento* (Mercer, 2001), la cual, aun cuando la mayoría de los seres humanos la damos por descontada, se encuentra en el núcleo de todo logro humano, porque, aunque en la época que vivimos y, quizá desde hace poco más de un siglo, la mayoría de las sociedades del “mundo desarrollado”,

acostumbran explicar el éxito en función del talento individual y no en función del esfuerzo colectivo, pocos, si no es que ninguno de los logros en el campo de la industria, el arte o la ciencia se deben a esfuerzos individuales aislados; casi siempre, los logros importantes dependen de la comunicación entre personas creativas. Pensemos en ejemplos tan conocidos como el éxito de los Beatles, la estructura del ADN, el nacimiento de la tan famosa ley de la gravitación universal (Mercer, 2001, pp. 17-19).

Las explosiones creativas que se dan en unos lugares y unas épocas concretas en los campos de la literatura y otras artes o de la ciencia y la tecnología representan algo más que coincidencias fortuitas de talento individual: representan la construcción de comunidades de indagación y de práctica que permiten a sus miembros lograr algo más de lo que podrían conseguir por separado. (Mercer, 2001, p. 19).

Entender la esencia del pensamiento colectivo es importante porque es una base por de más fundamental para la entera comprensión de la construcción social de conocimiento. El construccionismo es una teoría que apuesta por la construcción de conocimiento en conjunto con los demás y lo demás, esto es, personas y artefactos.

Desde esta postura, se pretende salir del reduccionismo individualista en el que parece que cada vez estamos más inmiscuidos, dado que pensamos que no necesitamos del mundo para nada, como si fuésemos seres aislados e independientes de toda una sociedad y de factores que infieren en nuestra vida. Y es así como vamos convirtiéndonos en, como dijera Pablo Fernández (2005, p. 24): “ninguneador del otro”, tratando de pasar por alto que pertenecemos a una colectividad. Es por esto que hay que otorgarle el reconocimiento que requiere y merece a la noción de pensamiento colectivo como parte esencial de nuestra vida y, claro, de la postura construccionista. Al respecto, cabe señalar que, en efecto, muchos de los grandes logros y éxitos de ciertos conjuntos de personas, incluso de personas como individuos, se debe a la comunicación entre personas creativas. No obstante, también se ha visto que, con base en la experiencia cotidiana, la actividad conjunta no conduce necesariamente al éxito, ¿por qué?, porque también es cierto que, frecuentemente, suceden malos entendidos y, por ende, la actividad conjunta puede generar confusión, ahogar la creatividad individual y producir resultados mediocres (Mercer, 2001, pp. 19-20). Pero es,

justamente, para lograr una colaboración más eficaz, para lo que sirve el estudio de cómo es que empleamos normalmente el lenguaje para pensar conjuntamente.

Antes de concluir este punto, se presenta un ejemplo<sup>1</sup> que permite observar cómo es que, mediante el instrumento del lenguaje, se puede compartir y transformar información de manera conjunta para, posteriormente, lograr una nueva comprensión. Pensemos en un ejemplo cotidiano y sencillo derivado de un curso de enseñanza de inglés en medio de una clase en la que se está trabajando el tema de cómo describir la apariencia física de las personas, hay solo dos estudiantes de entre 18 y 25 años de edad: Víctor y Fernanda. La profesora tiene que salir un momento del salón, pero los deja realizando un ejercicio que implica la acomodación de palabras para la creación de enunciados y preguntas acerca del tema en cuestión. Después de unos segundos intentando comprender, Víctor le pide ayuda a Fernanda pues no sabe qué es lo que tiene que hacer. A continuación, la secuencia dialógica:

Víctor: ¡Oye! ¿Sabes qué es lo que tenemos que hacer?, es que no entiendo.

Fernanda: (Deja de mirar su libro y voltea hacia Víctor) Sí, tienes que acomodar las palabras de manera correcta para que la pregunta o, mmm (se queda pensando) bueno, la oración se entienda. Por ejemplo, aquí en la primera, ¿cómo acomodarías las palabras?

Víctor: Mmmm (piensa mirando el ejercicio) no sé. ¿Tengo que usar la estructura de las frases que nos enseñó ayer la maestra? ¿o qué?

Fernanda: Sí, sí, exactamente. A ver, ¿cómo preguntas: a quién te pareces? (se le queda mirando a Víctor, en espera de una respuesta, mientras que él está pensando mirando el ejercicio).

Víctor: ¡Ah, ya, ya! ¿Sería: “What does (hace pausa para pensar) you (hace pausa para pensar) look like”?

Fernanda: No, a ver, cuando usas “you” ¿qué auxiliar tienes que ocupar: “does” o “do”? (mira a Víctor esperando que responda).

---

<sup>1</sup> Registros de clase utilizados en la investigación *La construcción social del conocimiento en el aula*, 2017 auspiciada por PRODEP, clave UPN-CA-89.

Víctor: (Hace silencio para pensar) ¿"do"?

Fernanda: Sí, pero ¿por qué?

Víctor: (Mira su libro y hace silencio) no sé, no lo sé.

Fernanda: Recuerda que, para la tercera persona del singular, o sea, él, ella o una cosa, se tiene que usar el auxiliar "does" que es lo mismo que "do", pero este es exclusivo para terceras personas, ¿sí?

Víctor: Sí.

Fernanda: ¿Y para los demás entonces que usamos?

Víctor: ¿Para ellos, nosotros y ustedes?

Fernanda: Sí, y también para el "yo", o sea, "I".

Víctor: ¿Ahí sí se usa "do"?

Fernanda: Sí. Entonces a ver, ¿cómo quedaría la pregunta? Si el sujeto es "you", ¿cómo va?

Víctor: Sería ¿"Who do you look like"?

Fernanda: Exactamente, así está bien.

Como podemos ver en este ejemplo, desde el primer momento, cuando Víctor le hace la primera pregunta a Fernanda, empieza el proceso comunicativo; él solicita ayuda y ella, al responder que sí, comienza a brindarla. Cuando Fernanda le pregunta que cómo acomodaría las palabras para tener la pregunta correcta y él responde, con cierta inseguridad, de manera incorrecta, ella comienza a explicar el uso de los auxiliares según el sujeto de la oración (tema que ambos ya habían estudiado clases anteriores); es decir, el conocimiento previo lo tenían en común porque ambos habían estado en esas clases. Este conocimiento común funge como base o contexto para la actividad conjunta que sigue, que, en este caso, es que Víctor logre escribir la oración de forma correcta y además que logre entender por qué se usa el auxiliar "does" y no el auxiliar "do".

En conclusión, el lenguaje es un instrumento mediador entre la actividad y el hombre: permite la comunicación con los demás; funge como guía del propio pensamiento, tanto en infantes como en adultos, pero también permite guiar el pensamiento de los demás y, por ende, posibilita la construcción social de conocimiento. Gracias al lenguaje es que podemos conocer sucesos que tuvieron lugar hace miles de años; saber de cosas que se inventaron hace mucho tiempo y que ahora no existen más; gracias a este es que también podemos conocer el pensar de los demás y que podemos aportar a una mejor comprensión de las cosas y a su vez, con el lenguaje de los otros, es que nosotros mismos podemos comprender más este mundo.

Ya que he planteado tres de las premisas elementales de la construcción social de conocimiento, es momento de recapitular las ideas arriba expuestas para terminar de comprender la idea inicial de esta vertiente.

Desde la construcción social de conocimiento, que es el nombre que cobra el socioconstruccionismo en el ámbito educativo, se plantea que el aprendiz es copartícipe en la construcción del conocimiento que otros le comparten, así como del de otros, pues es considerado como un ser capaz de investigar y por tanto de participar en la construcción del conocimiento (Mendoza, 2015<sub>a</sub>). El docente, por su parte, es una guía que sigue a su vez una guía (el currículum). Los estudiantes están para aprender sí, pero no son concebidos como antes: individuos que solo esperaban a que el docente dijera qué, cómo y cuándo se hacían las actividades. Al exigir que el docente sea un investigador también se exige que los estudiantes lo sean, por lo que estos han de tener la libertad de buscar e indagar acerca de lo que deseen saber, aunque el maestro aún no lo haya enseñado; lo cual no quiere decir que el rol docente tenga que ser desvalorizado, de lo que se trata es más bien de concebirlo desde otra postura, ahora hay que considerarlo como guía, acompañante y mediador en el proceso de aprendizaje del estudiante, es decir, como observador-interventor, que crea situaciones de aprendizaje para facilitar la construcción de conocimiento, que propone actividades variadas y con diferentes grados de complejidad, que orienta y reconduce las tareas y que promueve una reflexión sobre lo aprendido (Tünnermann, 2011, p. 25), actividades todas que posibilitan que el discurso y el diálogo en el aula tengan lugar, aspectos que son básicos en el proceso de construcción de conocimiento y de conformación

de la mente. El docente es, entonces, pieza fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues además es, en buena medida, el encargado de que no se pierdan de vista los objetivos que se deben alcanzar y que están planteados en el plan curricular. Un estudiante ahora puede indagar acerca de temas, aunque el docente aún no haya llegado a ellos, pero quien tiene claridad en las metas que se deben conseguir, es el profesor.

En conclusión, es tan importante el papel que desempeña el docente tanto como el del estudiante y el de los contenidos curriculares, toda vez que, gracias a la interacción de estos tres elementos, es que el discurso tiene lugar en clase, el cual, es, en sentido estricto, interacción discursiva. Se interactúa con palabras, con lenguaje, con discursos, y de esta misma manera se lleva a cabo la construcción de conocimiento; de aquí que la teoría aquí trabajada lleve el nombre de construcción social de conocimiento.

Bien, dentro del aula, además del profesor hay compañeros de clase, pero incluso, fuera del salón de clases, hay una sociedad, sociedad en la que uno se desenvuelve desde la infancia hasta la vejez; el construccionismo abarca no solo los procesos de construcción escolares, sino también los extraescolares, toda vez que plantea que el conocimiento se construye en la interacción con los otros, es decir, en lo relacional (Gergen & Gergen, 2011), y lo relacional es mucho más que un salón de clases, es la vida misma en todos los espacios que sucede.

Hay que tener muy claro que, desde la visión construccionista, se plantea que la realidad no es dada, es construida, construida por las personas, por las sociedades, y esta construcción se hace por medio del discurso, es decir, gracias a las conversaciones en las relaciones, a través de las cuales es que se da la comunicación entre personas.

Para el construccionismo, el objetivo fundamental ha sido ejecutar un ejercicio crítico que permita sentar las bases para el desarrollo de una nueva perspectiva ligada a la metáfora de la construcción. Desde una perspectiva esquemática, podemos decir que esta psicología de la construcción social propone una afirmación doble: por un lado, sostiene que la realidad social no tiene necesidad de ser del modo como ha sido o actualmente es, porque es el resultado de la actividad humana; y por otro lado, plantea que el conocimiento cotidiano o la representación científica que tenemos de esta realidad social, no es un mero

reflejo, sino un elemento constitutivo de lo que la realidad social es (Ibáñez, 2001 citado en Sandoval, 2010, pp. 33-34).

El construccionismo en educación, esto es, la construcción social del conocimiento abrevia de la propuesta desarrollada por Vygotsky, retomando ideas con respecto a las herramientas y los signos, dentro de las cuales, podemos ubicar el uso del lenguaje como mediador de la acción de las personas y, entonces, esto a su vez, nos permite comprender cómo que es por medio de lenguaje se logra no solo compartir conocimiento, sino también llevar a cabo nuevas construcciones, gracias a que es por medio del discurso y las conversaciones que uno puede contextualizar situaciones de aprendizaje en pro de un favorable proceso de enseñanza-aprendizaje. Luego entonces, resulta de suma importancia comprender que todo lo planteado anteriormente se enmarca en una cultura, una cultura que delimita nuestros procederes y que, en gran medida, conforma nuestro ser y nuestro pensamiento.

Trabajar desde una perspectiva construccionista implica tener claridad en que las personas vivimos en un marco común, el cual, es construido y proporcionado por los grupos o círculos en los que nos desenvolvemos, lo que a su vez, es construido y proporcionado por la cultura; dicho esto, hay que entender que el marco que es común para los mexicanos, no lo es para los árabes, ni el de árabes lo es para los japoneses. La cultura, como marco mayor, nos otorga guías para saber cómo comportarnos en ciertas condiciones, esto es: qué decir, cómo decirlo, y, por supuesto, también nos da indicaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje (Mendoza, 2015<sub>a</sub>, p. 105). Lo que se enseña en nuestro país, no es lo mismo que lo que se enseña en India, ni siquiera es lo mismo que lo que se enseña en Argentina o en Uruguay, a pesar de las similitudes que entre países de habla hispana puedan existir; siempre habrá diferencias considerables. Ya lo dijo Bruner:

Aunque la propia cultura está hecha por el hombre, a la vez conforma y hace posible el funcionamiento de una mente distintivamente humana. Es por esto que la educación, la práctica educativa, se despliega en un marco mayor, en la cultura y con cierta ideología de reproducción que atraviesa los signos, dicho lo cual, el aprendizaje y el pensamiento siempre están situados en un contexto cultural. (1999, p. 22).

Cuando hablo de las diferencias entre los países hispanohablantes, no me refiero solo a los contenidos educativos, sino también a los contenidos con respecto a sus tradiciones y procederes de vida cotidiana. Por esto, cuando Bruner dijo que: “La educación es una importante encarnación de la forma de vida de una cultura, no simplemente una preparación para ella” (1999, p. 31), hizo una valiosa aportación para entender bien a bien que el hecho de educar a los infantes no es solo, como dicen algunos educadores o diseñadores de programas educativos, “educar para la vida”, pues la educación es la vida misma, es la encarnación de esa cultura que ya desde antes de ingresar a una estancia educativa, se vive; es esa cultura que desde el núcleo familiar comienza a marcar el camino que iremos siguiendo a lo largo de nuestra trayectoria en este mundo.

En conclusión, la construcción social del conocimiento apuesta por la comprensión de que la cultura delimita nuestras mentes y nuestros procederes, por medio del uso de herramientas y signos, es decir, de mediadores que, justamente, median toda acción realizada por el hombre, estemos o no, conscientes de ello. Y, por todo esto, su premisa fundamental es que la construcción de conocimiento no puede ser un proceso individual, esta construcción será siempre un proceso colectivo.

Pues bien, en este primer apartado se plasmaron ideas que permiten comprender la esencia del construccionismo de una manera clara y sencilla. Se retomaron tres de las premisas básicas de esta postura y además expliqué por qué es una teoría que se enmarca en una perspectiva sociocultural. En los siguientes dos apartados se trabajarán, básicamente, las premisas arriba planteadas, pero profundizando en cada una de ellas.

## **1.2 Herramientas y signos: dos mediadores en el proceso de construcción del conocimiento.**

En el apartado titulado: “Los procesos psicológicos superiores”, se revisan las nociones de herramienta y signo para explicar cómo es que surgen estos procesos que Vygotsky llama: procesos mentales superiores. En este apartado corresponde ahondar en el tema, por lo tanto, se inicia recapitulando tres supuestos básicos de la teoría vygotskyana, para posteriormente reflexionar acerca de la función de las herramientas y los signos en el

proceso de construcción de conocimiento, es decir, en ese proceso de conformación de la mente.

Vygotsky propuso tres supuestos básicos en su teoría: 1) un análisis genético/evolutivo; 2) las funciones mentales de las personas son, en primera instancia, sociales, y 3) la acción humana se encuentra mediada por herramientas y signos. Con respecto al primero, hay que tener muy claro que el análisis genético o evolutivo que desarrolló, tiene que ver con la evolución de una especie en su totalidad, en este caso, de la especie humana; su análisis es, entonces, un análisis de los cambios históricos y personales a lo largo de la historia de la humanidad y del desarrollo de las personas. En palabras de Luria:

Para explicar las formas altamente complejas de la conciencia humana, uno debe ir más allá del organismo humano. Se deben buscar los orígenes de la actividad consciente y de la conducta ‘categorial’, no en los recovecos del cerebro ni en las profundidades del espíritu, sino en las condiciones externas de la vida. Esto significa que deben buscarse estos orígenes en los procesos externos de la vida social, en las formas históricas y sociales de la existencia humana. (Luria, 1981, p. 25 citado en Wertsch, 1993, p. 51).

Ahora, al leer el segundo supuesto, es importante comprender que, cuando Vygotsky dice que las funciones mentales de las personas son, en primera instancia, sociales, es porque la formación de la mente humana, es decir, la forma en cómo las personas pensamos se construye en dos tiempos: primero sucede en el plano social, esto es, en lo que está fuera de la mente, en las relaciones con los demás, en los círculos en los que nos desenvolvemos, para posteriormente pasar a formar parte de nuestra mente, lo cual sucede una vez que interiorizamos o internalizamos aquello que vimos y vivimos fuera. Por eso, pertenecer a un grupo o colectividad implica saber cómo actuar desde la postura de ese grupo (Mendoza, 2015<sub>a</sub>, p. 90). Pensemos en algunos ejemplos: cuando los infantes dicen groserías en la escuela, el profesor pasa el reporte con los padres esperando que aporten para que haya una corrección, no obstante, suele suceder que, la mamá o el papá, en el mismo momento de defender que no saben de dónde lo aprenden, le regañan con alguna grosería y, entonces, a uno le queda más que claro que lo aprendió en el seno familiar, no

importa si los padres lo reconocen o no. Esto es en el caso de los infantes, pero con los adultos sucede lo mismo; entre más edad tenga una persona, menos está exclusivamente con la familia: a más edad, más círculos en los que se desenvuelve y, por ende, sí que hay muchas cosas que no son aprendidas de los padres, de los hermanos, de los primos, tíos o abuelos, sino de los amigos, de los profesores, de la pareja, etcétera. Por eso, es posible ver a muchas parejas que llevan ya bastante tiempo juntos y tienen modos de proceder muy parecidos, manías que pareciese que se copian o que el uno le enseñó al otro, pero la explicación es muy sencilla, y lejos de ser grave, es una cuestión que, por decirlo de algún modo, “es inevitable”; uno no puede dejar de aprender del otro, tomar algunas formas e incluso algunas palabras; si esto sucede cuando vamos a otro país en donde, aunque igualmente se hable español, aprendemos los modismos para poder ser comprendido por los demás, pero además por una simple adaptación, ¿por qué no habría de suceder en otras circunstancias? Bien, pensemos en algo más general: una persona que forma parte de un grupo de deportistas de alto rendimiento no tendrá el mismo proceder y, por supuesto, tampoco la misma forma de pensar que una perteneciente a un grupo de alcohólicos anónimos, o una de un equipo de paramédicos no actuará de la misma manera que una que funja como gerente de un banco.

Por lo anterior, es que, desde una perspectiva psicosocial como la que se retoma en el presente documento, la mente no es considerada como individual, sino colectiva; afirmación que en varios momentos y por diversos autores ha quedado manifestada. Lo dijo Maurice Halbwachs en 1925, aseverando que las experiencias se inscriben en marcos sociales como el tiempo y el espacio y después se reconstruyen socialmente para forjar la memoria de grupos y sociedades; un compañero de Halbwachs, Charles Blondel en 1928, dio argumentos a favor de la aseveración de Halbwachs; mientras que, por su parte, Lev Vygotsky en 1930 habló de la memoria mediada por herramientas y signos, en tanto, Frederic Barlett en 1932 argumentó sobre la memoria basada en esquemas grupales y culturales (Mendoza, 2015<sub>b</sub>, pp. 19-20).

En palabras simples, los recuerdos de una persona se originan sobre la base de los recuerdos de terceras personas, es decir, recordamos con ayuda de los demás y de las cosas, eso que algunos autores denominan artefactos de la memoria. Pensemos, por ejemplo, que

cuando no encontramos las llaves de nuestra casa, preguntamos a quienes viven con nosotros y esas personas, en muchas ocasiones, nos ayudan a recordar en dónde las dejamos, haciéndonos preguntas y sugerencias de sitios donde las pudimos haber olvidado, las cuales guían nuestra memoria, o bien, en otras muchas ocasiones, hacemos uso de algún artefacto para recordar qué fue lo que hicimos en aquel viaje de las vacaciones pasadas.

Finalmente, con respecto al tercer supuesto básico planteado por Vygotsky: la mediación de las herramientas y los signos, hay que tener claro que cuando se habla de que la acción humana se encuentra mediada por estos, lo que se plantea es que toda acción que lleva a cabo una persona siempre tendrá en medio el uso de una herramienta y un signo, toda vez que de la combinación de estos surgen los procesos psicológicos superiores, los cuales son propios del ser humano, dado que posibilitan la toma de decisiones, el relato de narraciones, la elección entre una y otra cosa (Vygotsky, 1988). A continuación, se profundiza en este punto medular.

Para empezar, es necesario recordar tres cuestiones fundamentales con respecto a la herramienta y el signo. La primera es que, si bien es cierto que ambos tienen una función mediadora, el hecho de que sean catalogados como tal, no significa que sean exactamente lo mismo. Las herramientas son, básicamente, herramientas técnicas, mientras que los signos son herramientas psicológicas; de aquí surge el segundo punto a considerar: la herramienta está orientada hacia lo externo, es decir, su función es la de servir de conductor de la influencia humana en el objeto de la actividad, entonces, debe acarrear cambios en los objetos; mientras que el signo, por su parte, no cambia nada en el objeto de una operación psicológica, dado que al estar internamente orientado, es un medio de actividad interna que aspira a dominarse a sí mismo. Y, finalmente, el tercer punto: existe un vínculo real entre las actividades previamente mencionadas (la externa y la interna), y de este surge un lazo verdadero de su desarrollo en ontogénesis y filogénesis. Luego entonces, es importante entender que el dominio de la naturaleza y el de la conducta están sumamente relacionados, toda vez que la alteración de la naturaleza por parte del hombre altera, a su vez, la propia naturaleza del hombre (Vygotsky, 1988, p. 91).

En conclusión, es verídico que tanto el signo como la herramienta cumplen una función de mediadores; no obstante, hay una diferencia considerable entre estos: la

herramienta está externamente orientada, busca lograr cambios en los objetos, es básicamente un medio por el cual la actividad humana externa aspira a dominar y triunfar sobre la naturaleza; la herramienta conecta la actividad entre las personas y su entorno, y entre las personas mismas (Mendoza, 2015<sub>a</sub>); entonces, es gracias a las herramientas que los seres humanos asimilamos la experiencia de la humanidad (Wertsch, 1997, p. 184 citado en Mendoza, 2015<sub>a</sub>, p. 91). En tanto, el signo se orienta internamente y, por ende, no trae consigo ningún cambio como tal en los objetos, sin embargo, sí en las personas. Al respecto, Vygotsky, inspirado en las ideas del psiquiatra francés P. Janet, consideraba que: “Un signo siempre es originariamente un instrumento para influir sobre los demás, y solo más tarde se convierte en instrumento para influir sobre uno mismo” (1981, p. 157 citado en Wertsch, 1985, p. 107).

En palabras de Vygotsky:

La creación y utilización de signos como método auxiliar para resolver un problema psicológico determinado (recordar, comparar algo, relatar cosas, elegir, etcétera) es un proceso análogo a la creación y utilización de los instrumentos en lo que al aspecto psicológico se refiere. El signo actúa como un instrumento de actividad psicológica, al igual que una herramienta lo hace en el trabajo. (1988, p. 88).

Por lo anterior, Vygotsky habla de los sistemas de signos como el lenguaje, los diagramas o la aritmética, el sistema numérico y su poder mediacional en las funciones intermentales e intramentales, pues estos son mediadores de la acción humana. Y gracias a esto es que uno puede entender por qué cuando se hace uso de un signo, no solo se designa un objeto, sino que también hay una transmisión de contenido cultural (Eco, 1976 citado en Mendoza, 2015<sub>a</sub>, p. 93); por ejemplo, cuando uno emplea la palabra *azteca*, hace uso de la palabra y de toda su carga histórica, lo mismo sucede con la palabra *conquista* y así con una gran cantidad de las palabras que usamos.

Respecto a la mediación, aspecto de importancia en el trabajo de Vygotsky, tenía una concepción contrastante entre las herramientas psicológicas, es decir, los signos, y las herramientas técnicas; esto, debido a que uno de los grandes temas que le interesaban era el de los complejos procesos de la acción semiótica humana, gracias a lo cual, en palabras de James Wertsch: “Logró bosquejar con gran complejidad el rol de los sistemas de signos,

tales como el lenguaje humano en las funciones interpsicológicas e intrapsicológicas” (1993, p. 46). Es así que uno puede comprender que Vygotsky tendía a enfocar los signos en función de sus propiedades mediadoras más que en función de alguna clase de análisis semántico abstraído del contexto de uso. Desde su visión, es inútil y sin sentido decir que las personas “tienen” un signo o que lo han dominado si no se indican las formas en que lo usan o no lo usan con el fin de mediar sus propias acciones de las de otros (Wertsch, 1993, p.47). Por citar un ejemplo, pensemos en el uso que las personas hacemos del lenguaje, lo usamos para diversas cosas: en primera instancia, para comunicarnos con los demás, para influir en las decisiones del otro, para tratar de modificar la verdad de nuestra madre, nuestros amigos, pero también para guiar nuestras acciones, nuestras decisiones, para guiar nuestros procedimientos, esto es mediación y, de acuerdo con Vygotsky, es lo verdaderamente importante cuando se hace un análisis del uso de los signos.

Ahora bien, otro supuesto medular en que se basa la aproximación de Vygotsky es que los instrumentos mediadores verbales deberían ser usados tan amplia y frecuentemente como sea posible, toda vez que una de las formas distintivas de la instrucción formal<sup>2</sup> es una fuerte preferencia por el uso de instrumentos mediadores verbales para representar y resolver una amplia gama de problemas (Wertsch, 1993). Y aquí es donde cabe retomar el concepto de zona de desarrollo próximo y, por ende, el rol tan importante que desempeña el docente.

Los instrumentos mediadores verbales, tal como los llama Vygotsky, son los signos y estos, es decir, el lenguaje, como veremos en puntos posteriores, es de suma importancia en la construcción del conocimiento de las personas, debido, en gran medida, a la estrecha relación entre el pensamiento y el lenguaje. Por ello, aquí resalto el gran valor del lenguaje, dado que, por más tecnología que haya, por más que este se quiera suplantar por imágenes, aún sigue siendo elemental en la conformación de conocimiento de las personas y, por lo tanto, de su realidad.

---

<sup>2</sup> Este término ha sido empleado por diversos profesores de la Universidad Pedagógica Nacional para hacer referencia a toda aquella educación que se enmarca dentro de los planes y programas de estudio establecidos por instituciones como la SEP y no se refiere únicamente a la educación básica, sino a todos los niveles.

Es importante recordar entonces que en la relación educativa: enseñanza-aprendizaje existe un factor que es determinante y, aunque las nuevas posturas lo quieran plantear así, no es el estudiante, ni siquiera el profesor, es el discurso que se manifiesta gracias a los intercambios verbales que tienen lugar entre los estudiantes, y los estudiantes con el docente; por lo que, lo relevante dentro de un salón de clases son los diálogos, los discursos que surgen de las interacciones de los sujetos en cuestión, toda vez que gracias a estos es que la construcción de conocimiento tiene cabida.

Para concluir este apartado, se enlistan algunos puntos importantes con el fin de tener más claridad en lo que respecta al uso de los instrumentos mediadores en la conformación del conocimiento de las personas:

- La acción se transforma, fundamentalmente, por la inclusión de signos en ella.
- La incorporación de instrumentos mediadores no se limita a facilitar la acción, que podría haberse realizado sin ellos; en cambio, mediante su inclusión en el proceso de comportamiento, las herramientas psicológicas alteran toda la afluencia y la estructura de las funciones mentales.
- La alteración que realizan los signos, la hacen determinando la estructura de un nuevo acto instrumental, del mismo modo que una herramienta técnica altera el proceso de adaptación natural determinando la forma de las operaciones laborales (Vygotsky, 1981 citado en Wertsch, 1993).
- Cuando se dice que “la mente va más allá de la piel” es porque el sujeto de la acción mediada se concibe justamente como la persona o las personas que actúan en conjunción con instrumentos mediadores, es decir, con lo que está afuera que, en este caso son, básicamente, las herramientas y los signos.
- Es importante tener en cuenta que cuando a los instrumentos mediadores se les atribuye un papel central resulta esencial la especificación de las fuerzas que los conforman, por ejemplificar, en el caso del discurso empleado en un aula, pues sería la fuerza que este tiene con respecto a la influencia que puede ejercer sobre la forma de pensar en los estudiantes y, en el caso de una

herramienta técnica como una silla de ruedas, por qué tiene las medidas que tiene, por qué tiene los frenos en el sitio donde los tiene, etcétera.

- Puede comprenderse que la relación entre el signo y la herramienta es una relación dialéctica, toda vez que el signo requiere del acompañamiento de la herramienta para lograr el desarrollo de los procesos psicológicos superiores.
- Muchos de los rasgos del diseño de los instrumentos mediadores se originan en la vida social. Valga recordar que si uno quiere tener la capacidad para explicar las formas de la conciencia humana, considerando que esta tiene formas sumamente complejas, no se puede enmarcar únicamente en el organismo humano. Hay que ir más allá del cerebro y, entonces, buscar en los antecedentes histórico-sociales, esto es, en las condiciones externas de la vida (Wertsch, 1993, p. 51).

A manera de conclusión, es importante hacer la siguiente reflexión: frecuentemente, el poder de los instrumentos mediadores para organizar la acción no es identificado por quienes lo emplean, lo cual contribuye al crecimiento de esa creencia tan expandida, no solo en la sociedad mexicana, sino en otras sociedades, que dice que las herramientas culturales son producto de factores naturales y, por tanto, inevitables, más que de fuerzas socioculturales concretas. Creer esto supone creer que la realidad que está ahí es dada, que alguna fuerza o factor de la naturaleza la ha puesto y que nosotros, las personas, hemos llegado a dicha realidad únicamente para vivirla y, entonces, nos impide comprender que en verdad esa realidad que vemos y que vivimos es una realidad que nosotros mismos construimos; que así como ejerce una influencia en nosotros, nosotros influimos en ella. Por esto, es necesario comprender que los instrumentos mediadores surgen en respuesta a una extensa serie de fuerzas sociales, fuerzas que pueden ser económicas, históricas y culturales sumamente amplias (Wertsch, 1993).

En el apartado siguiente se explica cómo es que el lenguaje es eso con lo que se comunica la gente, eso con lo que la gente comparte su saber; con lo que logra una comprensión mutua, pero también de cómo la pierde.

### **1.3 Lenguaje y comunicación: intercambio con los demás.**

En el segundo capítulo, se explicó que el lenguaje tiene dos planos, y que uno de ellos se utiliza específicamente para con los demás: el lenguaje externo. Ahora se expondrán algunas ideas con respecto, específicamente, a este tipo de lenguaje, haciendo una separación entre sus dos formas de ser: la hablada y la escrita, para posteriormente cerrar este cuarto y último capítulo con el apartado “compartiendo-construyendo conocimiento: el lenguaje como constructor de conocimiento”.

Cierto es que, en la actualidad, gracias a los diversos aparatos electrónicos y a las redes sociales, cuestiones que se enmarcan y son producto del proceso de globalización del que somos partícipes, nos vemos en la necesidad, e incluso, en la obligación, de comunicarnos por medio de redes sociales o aplicaciones en las que, invariablemente, para poder decir lo que deseamos comunicar, tenemos que escribir, pero también es cierto que, generalmente, y hasta hace no mucho, cuando la personas escuchábamos hablar del lenguaje y la comunicación, pensábamos en cómo la gente le decía a otra, de manera hablada, aquello que le quería comunicar, pues es esta la forma universal del lenguaje y la comunicación; una forma que, si bien en los tiempos presentes parece no ser esencial, sí sigue siendo sumamente importante, toda vez que nuestra vida diaria no arraiga en los textos escritos o en la reflexión contemplativa, sino en el encuentro oral y el discurso mutuo. Es decir, vivimos nuestro día a día en una atmósfera de conversación, discusión, argumentación, negociación, crítica y justificación (Shotter, 2001, p. 53); por esto es que existen las videoconferencias, incluso esas redes sociales en las que la comunicación se basa en el lenguaje escrito, cuentan con la función para hacer grabaciones de voz o videollamadas. La conclusión a la que quiero llegar con esta reflexión es que las dos formas más importantes del lenguaje y la comunicación son la hablada y la escrita, y son estas las que trabajaré en el presente apartado.

El lenguaje externo es aquel que se utiliza para poder comunicarse con el mundo, es decir, con los demás; naturalmente, este está dirigido hacia fuera de nosotros y por dicha razón su estructura es diferente a la de aquel que usamos para hablarnos a nosotros mismos. Al respecto, es necesario hacer mención de que en el propio lenguaje externo se pueden distinguir dos polos:

- 1) Cuando las personas, por el estrecho contacto psicológico que tienen entre sí, pueden entenderse mutuamente con un lenguaje totalmente abreviado, es decir, tiene lugar una sintaxis simplificada, un número de palabras altamente condensado lo cual caracteriza la tendencia a la predicación, apareciendo ésta en el lenguaje externo cuando las partes involucradas en la conversación saben lo que está pasando, esto es, cuando ambos conocen el contexto de lo que se está comentando.
- 2) Cuando entre las personas existe una total incomprensión pese a un lenguaje completo, y cuando los pensamientos siguen direcciones opuestas, son casos en los que pueden surgir equivocaciones cómicas que se dan cuando los pensamientos de los interlocutores siguen direcciones diferentes, cuando no hay una comprensión mutua, es decir, cuando no hay estrechez psicológica (Vygotsky,1934).

Para ejemplificar el primer polo, Vygotsky emplea una conversación entre dos enamorados, una conversación con tal rareza que estas personas se hablan con letras y códigos, los cuales son por de más extraños; dicha rareza llega a tal grado que en realidad solo ellos entienden lo que dicen. Con este ejemplo, Vygotsky explica cómo su estrechez psicológica es tanta que no hace falta un lenguaje completo para poder comprenderse, es decir, estos enamorados no necesitaban decirse “te amo mucho, extraño verte”, sino solo hacer uso de algunas letras y claves para decirlo. Por otra parte, como ejemplo para el segundo polo, Vygotsky se basa en una situación donde personas sordas están ante un juez, quien también es sordo, una de estas personas acusa a otra de haberle robado una vaca, la persona acusada responde cosas sin sentido como “con permiso, esa colina le perteneció a mi padre desde tiempos remotos”, a lo que el juez responde “que ustedes disputen es una vergüenza, la culpa no la tiene ninguno de los dos, la tiene la muchacha” (Vygotsky, 1934, p. 183). En esta conversación hay una completa incomprensión, lo que dice uno no tiene nada que ver con lo que dice el otro, nadie entiende nada, o más bien, cada quien entiende lo que quiere o puede entender.

Los ejemplos de Vygotsky quizá pueden parecer un tanto radicales, pero si pensamos en la vida diaria, podremos darnos cuenta que en verdad tiene razón al plantear

los dos polos del lenguaje externo, toda vez que no solo los sordos son incapaces de comprenderse entre sí, cualquier par de sujetos que otorgue significados diferentes a una misma palabra, que mantenga puntos de vista diferentes o, simplemente, que no comparta el contexto, tampoco logrará tener una comprensión mutua.

Comúnmente, las personas que no logran comprenderse entre sí, son personas que están acostumbradas a un pensamiento independiente y solitario pues son muy parciales respecto a su propio pensamiento. Al respecto, cabe mencionar que estas situaciones suelen ser las menos porque, de manera general, el hablante, en lugar de hablar con una comprensión pasiva que ‘solo reproduce su idea en la mente de otro’, lo hace en espera activa de una respuesta, un asentimiento, simpatía, cuestionamiento, crítica, objeción, obediencia, etcétera (Shotter, 2001, p. 84); son estas personas que viven en estrecho contacto psicológico las que aprenden las complicadas inferencias de uno y otro, por medio de una comunicación lacónica y precisa, a través de un mínimo de expresiones (Vygotsky, 1934, p. 184). Basta pensar por ejemplo en los niños que no acuden a una estancia infantil desde temprana edad; a los tres años los infantes que acuden a este tipo de estancias, por lo regular, son sujetos que al salir de dicho centro, es decir, cuando van a casa o en la calle, tienen una comunicación bastante más efectiva que los que no acuden a estos centros educativos, pues en ellos, los educadores suelen hacer que los niños pidan las cosas, pero, además, por el simple hecho de estar en constante convivencia con los demás infantes y con los educadores, van generando la comunicación que Vygotsky llama lacónica y precisa. No obstante, esto sucede no solamente con los infantes, los adultos, cuando tenemos mucho tiempo de conocer a una persona, por ejemplo, una amiga o nuestra pareja, la forma en cómo sucede la comunicación es precisa, generalmente hay comprensión mutua porque ya conocemos las frases y formas del otro y el otro conoce las nuestras, cuestión que no sucede así cuando apenas conocemos a las personas, cuando no hemos entablado conversaciones con cierta frecuencia.

Ahora bien, quizá las puntualizaciones antes hechas, con base en los estudios de Vygotsky, puedan aplicar también a la comunicación por escrito, sin embargo, hay que decir que por más que exista una estrechez psicológica considerable, el lenguaje escrito siempre requerirá de un número mucho mayor de vocablos que el lenguaje oral para

expresar una misma idea, esto es porque la comunicación escrita reposa en el significado formal de las palabras (Vygotsky, 1934, p. 184). Pensemos, por ejemplo, en una conversación de la vida cotidiana llevada a cabo por medio de la aplicación que actualmente es sumamente empleada para comunicarse: WhatsApp; en innumerables ocasiones sucede que estamos chateando con una persona y, de pronto, por escribir con prisa o incluso sin estar en esta situación, escribimos una idea que, según nosotros, está bien planteada y que, por ende, nuestro interlocutor ha de entender, pero no sucede así pues este pregunta algo como: “a ver, ¿qué es lo que quieres decir con eso?” o, “no entiendo, ¿cómo que...?” y agrega la idea que desea clarificar, y es entonces cuando el emisor se ve en la necesidad de explicar de forma total lo que deseaba explicar, es decir, de escribir con un amplio número de palabras lo que desea comunicar, de tal suerte que sea totalmente comprensible por el receptor.

Si reflexionamos acerca de la diferencia entre la comunicación hablada y la escrita, podemos percatarnos de que en la segunda se usan expresiones que en un diálogo hablado no se emplearían, simplemente porque dichas expresiones resultan poco naturales en una conversación; claro que hay personas que poseen un habla con tal elaboración que pareciese que hablan como si escribieran y viceversa, por supuesto, hay personas que escriben como hablan, es decir, que su escritura al igual que su habla, carece de una buena estructuración o, incluso, en algunos casos, de una estructuración aceptable que sea de fácil comprensión o que no sea molesta para quienes la oyen y desatinada de acuerdo con los contextos en los que sucede. Cuando se señala que su habla no sea molesta, se hace referencia a aquellas personas que tienen una forma tosca para decir las cosas, que las dicen justo como las piensan, cuestión que en diversas ocasiones resulta incómodo para los oyentes, y es justamente por esta razón que en muchos casos aplica lo que dijo Pablo Fernández en su artículo “Palabras de cariño”: no importa lo que se dice, sino cómo se dice, es decir, a veces importa más la forma en cómo se dicen las cosas y no lo que se dice (Fernández, 2005, p. 109). Por ello es necesario poner en consideración esta idea dado que, en efecto, reflexionemos o no sobre ello, en muchos de los contextos en los que nos comunicamos importa la forma en cómo nos expresamos. Hay situaciones y sitios en donde quizá podemos tener conversaciones sin tanto disimulo, es decir, que podemos decir lo que pensamos prácticamente sin ningún temor a ser bruscos con la gente que nos escucha, por

ejemplo, con amigos íntimos o con la propia familia, siempre y cuando en estos círculos se haya creado una dinámica con tal confianza, claro, pero no podemos conducirnos de esta manera si estamos ante una corte acusados de algo, seamos o no culpables; en los templos en los que se le ora a Dios o a los dioses, seamos creyentes o no, generalmente suele haber un respeto al culto que llevan a cabo las personas; o bien, pensemos en una situación bastante complicada: un funeral, este tipo de contexto es, por lo general, sumamente delicado, independientemente de lo que creamos acerca de la vida y la muerte; muchas personas tienen una forma amable para decir lo que quieren decirle a la persona que está sufriendo la pérdida, pero hay quienes no tienen esta sagacidad y es aquí donde vale la pena pensar qué tan apropiado es decir lo que pensamos o qué tan apropiado es omitir cualquier comentario.

Habiendo planteado la diferencia entre el habla oral y la escrita, es pertinente hacer el siguiente cuestionamiento: ¿por qué en la comunicación escrita suceden confusiones que no suceden en la comunicación hablada?, por ahora, hay que puntualizar que la comunicación escrita refiere a las conversaciones que suceden por medio de las actuales aplicaciones de mensajería instantánea, no a los textos que podemos encontrar en las revistas, periódicos o en libros, los cuales son cerrados, es decir, que están hechos y no están en espera de respuesta. Pues bien, una de las razones quizá más importantes a considerar es que la persona a la que se dirige el mensaje está en realidad ausente, por la distancia de temporalidad, gracias a lo cual el contexto no está bien ubicado y, por ende, se pierden de vista puntos importantes acerca del tema en cuestión. Otro aspecto a tener en cuenta es que, aunque el lenguaje escrito es la forma más elaborada del lenguaje debido a que requiere de un léxico muy amplio y preciso, este carece de un tono de voz, lo cual hace que las confusiones tengan lugar.

Cuando el contexto es tan claro, cuando ambas partes tienen claridad en éste, resulta posible deducir todos los pensamientos y sentimientos e, incluso, una cadena completa de razonamientos a través de una sola palabra (Vygotsky, 1934, p. 185), porque como dijo Shotter: “una palabra es territorio compartido por el emisor y el receptor, por el hablante y su interlocutor, lo cual hace que la situación social inmediata y el medio social más general determinen por completo la estructura de un enunciado” (2001, p. 84). Pero esto no sucede

con tanta frecuencia como en el lenguaje hablado, toda vez que este posee una forma retórico-respondiente de comprensión actuante en el desenvolvimiento práctico de un diálogo, lo cual es sumamente diferente a la forma representacional y referencial de comprensión exigida a un lector de un texto que, como mencioné líneas arriba, es cerrado, es decir, concluido, las palabras e ideas están expuestas y nadie está en espera de una respuesta; es así que los hablantes, a diferencia de los lectores, deben estar casi constantemente sensibles a la intervención de otra voz (Shotter, 2001, p. 84) una voz que espera una respuesta y que responderá a su vez a esta.

Este apartado se cierra haciendo una reflexión acerca de la importancia del estudio de las conversaciones entre las personas, como lo señala Shotter:

Nuestra vida no está arraigada en los textos o en la reflexión contemplativa, sino más bien en el encuentro oral, en el discurso pues nuestra vida diaria tiene lugar en un ambiente conversacional, discursivo, argumentativo, de crítica, negociación y justificación constante (2001:85).

De ahí que Wittgenstein haya dicho que “imaginar un lenguaje es imaginar una forma de vida” (1953 citado en Shotter, 2001, p. 56). Por lo cual, es importante comprender que cuando nos comunicamos con los demás, sobre todo, de manera oral, pero ahora también, con gran frecuencia, de manera escrita, gracias al uso de aplicaciones de mensajería instantánea, lo que hacemos es, en buena medida, dar cuenta de nosotros mismos, de nuestro proceder, de nuestra forma de vida, por medio de sentimientos, memorias, motivos y cosas de este tipo, las cuales nos permiten estructurar y manejar nuestras formas individuales de vida. Aquí es donde radica un aspecto de los más importantes en el estudio del lenguaje: por medio del lenguaje construimos realidades, por caso, nuestra realidad individual, y la damos a conocer al mundo gracias a la escritura, pero, sobre todo, gracias al habla, y también, gracias a esto es que conocemos las realidades de los demás y entonces es así como se construye una realidad compartida. El conocimiento es una realidad que se construye en las colectividades a través del lenguaje y esto es lo que se desarrolla en el apartado siguiente.

#### **1.4 Compartiendo y construyendo conocimiento: el lenguaje como constructor de conocimiento.**

Ahora, en este cuarto y último apartado, se revisarán algunos puntos que dan cuenta, específicamente, de cómo es que con el lenguaje se comparte y se construye conocimiento, destacando su importancia como artefacto mediador en el proceso de conformación de la mente de las personas, dentro y fuera de contextos escolares.

Para comenzar, es necesario comprender que, desde la perspectiva que aquí retomo, la educación debe ser vista como un proceso que está subordinado a un marco cultural y que, dentro de dicho marco, se ubica un artefacto mediador que es el lenguaje, el cual, lo podemos ubicar en cualquier parte y momento de nuestra vida diaria: con él es que podemos decir lo que sentimos, lo que nos hace daño y lo que nos gusta; es justamente con el lenguaje que nos es posible esgrimir frases que den cuenta de lo que esperamos de los demás; gracias a este es que la gente puede conocer cosas que tiene lejos, por ejemplo, otros países o bien inventos que no existen en nuestro país; con el lenguaje podemos saber qué es lo que está pasando en Rusia, en Japón y en Corea del Norte. En conclusión, es por medio del lenguaje que podemos comunicarnos con el mundo y que el mundo puede comunicarse con nosotros, toda vez que, como ya vimos en el capítulo dos, la función primaria del lenguaje es la comunicación, y es precisamente de esta comunicación que se deriva el pensamiento colectivo (Shotter, 2001), concepto que se retoma más adelante pues es clave en el proceso de compartir conocimiento.

Ahora bien, lo primero a tener en cuenta cuando se habla de conocimiento compartido, es que el conocimiento se comparte no solo en las aulas, sino también fuera de ellas; aprendemos cosas sí en la escuela, pero también lo hacemos en casa, en la calle, en el trabajo, en el gimnasio, en el museo, en la plaza cívica, en las fiestas, con nuestros amigos, en los viajes, es decir, en la vida cotidiana. Dicho esto, entendamos pues que la educación tiene lugar en toda nuestra vida y debe ser vista como un proceso de comunicación (Mercer, 2001), dado que, sin esta, el proceso educativo no tendría, en definitiva, cabida alguna, ni dentro ni fuera del salón de clases.

Al ser el proceso educativo un proceso de comunicación, el lenguaje que sea estudiado desde esta visión debe ser considerado con base en la función que cumple y no

desde la visión estructural que se maneja en otras vertientes. Por esto, cuando se habla de conocimiento compartido y lenguaje, lo primero a tener claro es que el lenguaje es “eso” con lo que el conocimiento se presenta a los estudiantes, o a quien aprende, es decir, gracias al lenguaje, compartimos la información que poseemos, y es también con el lenguaje que esta se recibe (Edwards & Mercer, 1988). Con el lenguaje podemos compartir el conocimiento y discutirlo para poder comprenderlo, o bien, en el peor de los casos, mal comprenderlo.

De acuerdo con Derek Edwards y Neil Mercer (1988), toda educación tiene que ver, esencialmente, con el desarrollo de una comprensión compartida, esto es, de perspectivas mutuas. Dicho esto, hay que entender pues que todo proceso educativo es más que compartir información, sí es compartirla, pero, obviamente, también es comprenderla. La comprensión, en el campo educativo y en muchos otros ámbitos de nuestra vida, es algo que se persigue, que se consigue, que se pierde, incluso, es algo que se evita.

Compartir conocimiento es decirles a los demás eso que nosotros sabemos, y viceversa. Pero para lograr una construcción de conocimiento, hace falta que esa información sea comprendida y reformulada por quien o quienes la escuchan, y es aquí donde se requiere hablar de pensamiento colectivo y de *interpensamiento*. Aunque las personas demos por descontada esta actividad, es un hecho que tiene cabida en todos los momentos de nuestra vida, dado que pensamos en conjunto, estemos o no con alguien, porque nuestra mente es colectiva pues se conforma en y gracias a la cultura en la que nos desenvolvemos y a las relaciones que establecemos con el mundo. Vygotsky definía la actividad externa en términos de procesos sociales mediatizados semióticamente y argumentaba que las propiedades de esos procesos proporcionan la clave para entender la aparición del funcionamiento interno. Recordemos aquí el concepto de la formación de los procesos psicológicos superiores, del que Vygotsky defendió que estos, necesariamente, aparecen inicialmente en su forma externa, es decir, fuera de la cabeza, debido a que son procesos sociales, en primera instancia, y, solo después, pasan a ser internos. A continuación, un pasaje de Vygotsky que permite una mejor comprensión de esta idea:

Es necesario que todo aquello que es interno en las formas superiores haya sido externo, es decir, que fuera para otros lo que ahora es para uno mismo. Toda

función psicológica superior atraviesa necesariamente una etapa externa en su desarrollo, ya que inicialmente es una función social. Este constituye el problema principal del comportamiento externo e interno (...) Cuando nos referimos a un proceso externo, quiere decir social. Toda función psicológica superior ha sido externa porque ha sido social en algún momento anterior a su transformación en una auténtica función psicológica interna. (Vygotsky, 1981 citado en Wertsch, 1985, p. 79).

Entonces, el funcionamiento interno de la mente se puede explicar, desde esta perspectiva, gracias a los procesos sociales que atraviesan la mente por medio de, valga la redundancia, mediadores como el lenguaje, por ejemplo.

En primera instancia, consideremos una de las propiedades del proceso educacional, es decir, del proceso de compartir conocimiento: “Hay una dependencia del habla con respecto a un contexto determinado de experiencia compartida, actividad, entorno físico y charla en sí” (Edwards & Mercer, 1988, p. 77). El contexto del que aquí hablo, tiene que ser visto como algo mental más que como algo lingüístico, esto es, como una propiedad de las comprensiones generales que surgen entre las personas que se comunican y no como una propiedad del sistema lingüístico, es decir, es necesario, desde la visión de compartir conocimiento, superar la perspectiva reduccionista que en determinados casos puede plantear el contexto como algo meramente lingüístico y físico. En el proceso de compartir conocimiento se involucra sí el contexto físico, pero también, los contextos desplazados, que no son otra cosa que aquellas experiencias extraescolares (en caso de que el proceso educacional sea en la escuela) y acontecimientos pasados, y, además, hay una relación entre los contextos de actividad conjunta y el desarrollo de un vocabulario conceptual compartido. Esto explica por qué estar en una clase de Preparación de Alimentos y Bebidas no es lo mismo que estar en una de Administración y Gestión de Recursos, como tampoco es lo mismo estar en una clase de Historia que en una de Física y, de hecho, fuera de las clases, no es lo mismo pertenecer a un grupo de médicos otorrinolaringólogos que a uno de ingenieros ambientales, ni siquiera es lo mismo pertenecer a un grupo de teatro contemporáneo que a uno de teatro clásico. Las diferencias son abismales, en ciertos casos, y en otros, quizá, no tanto, pero derivan de los conocimientos previos que las personas ya

poseen cuando se involucran en el proceso comunicativo, mientras que las similitudes surgen gracias a que, durante todo el proceso educacional, están presentes contextos de actividad conjunta, toda vez que los involucrados, justamente, comparten actividades y, por ende, terminan por tener un vocabulario en común, es decir, un vocabulario compartido.

Desde la perspectiva aquí trabajada, el modo que considero más atinado para describir la educación es el siguiente:

La educación es un proceso de comunicación consistente, en gran medida, en el desarrollo de contextos mentales y términos de referencia compartidos a través de los cuales, los diversos discursos educacionales (los diversos temas, y las aptitudes académicas relacionadas con ellos) llegan a hacerse inteligibles para quienes los utilizan. (Edwards & Mercer, 1988, p. 77).

Pensemos, por ejemplo, en una profesora que está enseñando el *presente continuo* a sus estudiantes de inglés. El presente continuo es un tiempo que existe en la lengua inglesa y que funciona para decir cosas que uno está haciendo justo en el momento en que está hablando, para hábitos temporales, para acciones que se repiten con cierta frecuencia, para compromisos sociales o citas que se va a realizar en un futuro no muy lejano, siempre y cuando se usen expresiones de tiempo (en inglés: *time expressions*), pero sus estudiantes confunden el uso de este tiempo con el *going to*, el cual es una estructura usada para expresar planes de los cuales uno está cien por ciento seguro que va a realizar y que le ha tomado un tiempo considerable planearlos, pero también para hablar acerca de predicciones e intenciones. A continuación, un ejemplo<sup>3</sup> de la secuencia que siguen los involucrados en esta clase para lograr o perder la comprensión (es importante mencionar que la secuencia ha sido traducida del inglés al español):

Sofía: Maestra, tengo una duda.

Maestra: Sí, dime.

Sofía: Yo no entiendo muy bien en qué casos sí podemos usar el ‘presente continuo’ y en qué casos debemos usar el ‘going to’. O sea, por ejemplo, si yo quiero decir

---

<sup>3</sup> Registros de clase utilizados en la investigación *La construcción social del conocimiento en el aula*, 2017 auspiciada por PRODEP, clave UPN-CA-89.

que me iré de viaje a Australia, mmm, por ejemplo, el año entrante, ¿tengo que decir “I am traveling to Australia”?

Maestra: Sí, es correcto, pero para que lo puedas usar así, tienes que usar una “time expression”, si no la usas entonces se confunde y en vez de decir que vas a viajar a Australia, dirás que estás viajando ya en este momento.

Sofía: ¡Ah! Ok, ya entiendo. Entonces ¿tendría que ser: “I am traveling to Australia next year”?

Maestra: Sí, muy bien.

Toño: Pero entonces, si quiero decir que ahorita estoy en clase de inglés sí puedo decir ¿“I am taking my english class”?

Maestra: Sí, en ese caso puedes omitir o incluir la expresión de tiempo.

Sofía: Y entonces, cuando planeamos hacer algo, o sea, deliberadamente, ¿es cuando tenemos que usar el ‘going to’?

Maestra: Sí, cuando usamos ‘going to’, es porque estamos cien por ciento seguros de que lo vamos hacer. Por ejemplo: “I am going to buy a car”. En este caso, yo tengo la seguridad de que me voy a comprar un coche porque ya tengo el dinero junto.

Sofía y Toño: Mmm (...)

Sofía: Ok, ok. Creo que ya entendí.

Maestra: Muy bien. -Toño, ¿si te quedó claro?

Toño: Mmm (...). Creo que a mí me confunde el uso de las expresiones de tiempo. ¿Sí las uso o no las uso? Yo digo que debería poder usarlas o no usarlas en todos los casos.

Maestra: ¿Cómo?

Toño: Sí, que no debería existir la condición de usar las expresiones de tiempo, así sería más fácil.

Maestra: Pues no creo que sea más fácil porque eso nos ayuda a distinguir, por eso es una regla y no hay que olvidarla.

Toño: Mmm (...)

Sofía: Es que si no se usan las expresiones de tiempo sí puede haber confusiones. Por ejemplo, si yo quiero decir que el mes siguiente voy a tomar un curso de oratoria pues necesito especificar cuándo, porque si yo digo “I am taking an oratory course” sin la expresión de tiempo, se puede entender como que ya lo estoy tomando, ¿no?

Maestra: Exactamente, justo para eso tenemos que usar las expresiones de tiempo.

Como podemos ver en esta secuencia, lo que busca la profesora es poder hacer que sus dos estudiantes comprendan las diferencias entre el presente continuo y el going to. Todas las explicaciones que ella da son para los dos, esto es, porque ambos están presentes y, en teoría, ambos las escuchan, sin embargo, nótese que ella responde a los cuestionamientos que le hacen, lo cual, marca, de manera específica, las dudas que tiene cada uno. Cuando la maestra responde a las preguntas que le hacen los aprendices, no contesta con respuestas cortas, es decir, con un no o un sí, lo que hace es agregar información que es importante y que aporta y amplía la información preexistente en sus estudiantes. Por eso, cuando dos personas se comunican, existe realmente la posibilidad de que, reuniendo sus experiencias, lleguen a un nuevo nivel de comprensión más alto que el que poseían antes (Edwards & Mercer, 1988, p. 15).

Este mismo ejemplo me permite explicar la importancia del rol del docente como guía en el proceso de enseñanza-aprendizaje, particularmente con respecto a la delineación de los objetivos a alcanzar. En este caso, es la maestra quien conoce los objetivos que deben ser logrados, dado que, cuando Toño sugiere que las reglas deberían ser diferentes con respecto al uso de las expresiones de tiempo, ella dice que no y es categórica al decir que no considera que lo que él propone funcione y, además, agrega que es una regla y que la debe de aprender.

Ahora bien, cuando se trata de analizar el discurso de las personas para comprender cómo es que se comparte y se construye conocimiento, es importante considerar desde el

inicio hasta el final de la conversación. En este caso, quien abrió la conversación fue Sofía, pero fueron los tres partícipes quienes se encargaron de guiar dicha charla porque todos hicieron preguntas y, en general, todos aportaron ideas, cualesquiera que estas hayan sido, por lo que, entre los tres construyeron un nuevo conocimiento, nuevo, en este caso para los dos estudiantes, aunque Sofía haya conseguido una mejor comprensión y Toño se haya negado, en determinado grado, a comprender. Finalmente, desde la CSC se exploran los procesos y las formas en cómo se va edificando el saber entre los partícipes, en este caso, la profesora y los dos estudiantes, lo cual se muestra en un segmento de intercambio verbal. Un curso semestral arrojaría más evidencia sobre los frutos de la CSC.

Existen casos en los que sucede que la comprensión no tiene cabida; esto tiene lugar, por ejemplo, en grupos con estudiantes catalogados como “irregulares”, en los cuales, si el maestro no tiene una formación pedagógica o psicopedagógica, además de un dominio del tema que imparte y, de paso, los estudiantes no tienen interés en aprender, la comprensión puede nunca conseguirse o, en el mejor de los casos, conseguirse mal; esto es así porque, para que el proceso de construcción de conocimiento suceda, es requisito indispensable que ambas partes, es decir, tanto quien enseña como quien aprende, tengan disponibilidad para interactuar y, en el caso específico del docente, formación para promover el diálogo con sus estudiantes.

Con base en la secuencia anterior, puede comprenderse que hay estudiantes como Toño, que buscan evitar la comprensión. Esto es algo que sucede muy a menudo porque, a pesar de que se les explique cómo es la regla, por ejemplo, y tengan cierto grado de comprensión, pareciera que de pronto la van esquivando, quizá buscando, por decirlo de una manera burda, un camino más fácil de comprender lo que deben aprender.

En conclusión, aunque pueda parecer absurdo, el hecho de que se comparta conocimiento no necesariamente significa que la persona que recibe dicho conocimiento, lo comprenda. Tal como se señaló en páginas previas, a veces, también hay errores de comunicación y es en esos casos cuando tiene lugar una mala comprensión de la información. Este es uno de los motivos, pero hay otro quizá más importante: la falta de interés y/o gusto, el cual, se aborda a continuación.

Para que la comprensión tenga lugar de manera exitosa es importante que el conocimiento que se comparte sea de interés para los involucrados en el proceso comunicativo, lo cual, está relacionado con la pertenencia a grupos. Al aprender a ser miembros responsables de determinados grupos sociales, debemos aprender hacer ciertas cosas de manera correcta: cómo percibir, cómo pensar, cómo hablar, cómo actuar y cómo experimentar el propio entorno de una manera que sea inteligible para quienes nos rodean (Shotter, 2001, p. 79). Pero esto se hace siempre y cuando de verdad pertenezcamos a un grupo, es decir, cuando en verdad compartamos intereses, cuando no es así, podemos pertenecer a un mero conjunto de personas que están ahí por alguna otra razón, pero no por un interés común, no por lo menos de manera consciente. Por eso, no debería ser tan complejo comprender que tanto los infantes como los adultos, aprendemos mejor unas cosas que otras y, de hecho, hay cosas que ni siquiera aprendemos.

Cuando se habla de interés, no se equipara con gusto; en ocasiones ni siquiera se requiere que algo nos guste para que lo podamos comprender. Hay ocasiones que basta con que sepamos que, si comprendemos tal cosa, vamos a obtener una recompensa, sea esto un título que nos dé para un mejor empleo y mayores ingresos económicos; un video juego por haber concluido la secundaria con buenas notas; un auto por haber aprendido a manejar; un mejor puesto en el trabajo por comprender y poder comunicarnos en inglés. El interés surge sí de los gustos, pero también de la conciencia que se tenga acerca de las ventajas y beneficios que podemos obtener.

Retomando el ejemplo de la clase de inglés, Toño y Sofía son dos personas adultas que están tomando un curso de inglés en una escuela privada; ambos están ahí para obtener un beneficio, sin embargo, Toño está porque la empresa donde él labora lo envió, mientras que Sofía, está por voluntad propia, precisamente porque persigue la meta de conseguir un empleo mejor remunerado que el que actualmente tiene y que, además, le guste más. Quizá esto explique un poco por qué por parte de Toño hay una resistencia a querer aceptar las reglas de la lengua inglesa. Aunque, en teoría, ambos tienen un interés en común, que es mejorar su comprensión y dominio del inglés, las situaciones cambian pues uno lo hace por voluntad propia mientras que el otro lo hace porque es un requisito a cumplir en el trabajo que actualmente tiene.

En el primer punto de este capítulo, se presentaron tres de las premisas fundamentales de la construcción social de conocimiento, una de ellas fue: no existe una verdad absoluta, y otra fue: con el lenguaje se construyen realidades. La verdad y la realidad son conocimiento y son dos conceptos que debemos comprender como intersubjetivos, toda vez que son contruidos por el ser humano a través del uso del lenguaje, por eso, cuando las personas dicen “las palabras se las lleva el viento”, queda claro que no se detienen a pensar en cuántas veces no les han dicho algo que les hace crearse una firme idea, es decir, una realidad.

Es sustancial entender que algunas de las cosas más importantes que nos pasan o que hacemos que pasen son consecuencia del empleo que hacemos del lenguaje. Se han iniciado guerras, arruinados carreras y roto corazones por algo que se ha dicho o escrito (Mercer, 2001, p. 29). Porque no hay que olvidar que el lenguaje, tanto en su forma hablada como en la escrita, construye y crea mundos casi en la misma medida, y si esto no suena coherente, preguntemos entonces a los usuarios de las aplicaciones de mensajería instantánea que se usan actualmente.

De acuerdo con el filósofo Austin, existen unas expresiones que él llama *actantes* debido a que decir las equivale a realizar una acción concreta. Estas expresiones son aquellas como el “lo siento” que usamos para disculparnos con alguien por haberle hecho algo que le causó molestia (Mercer, 2001); en muchas ocasiones basta con esgrimir dicha frase para que la otra persona otorgue el perdón, de hecho, hay veces que incluso aunque la persona haga algo, es decir, alguna acción para remediar el mal o molestia que causó, el agraviado espera escuchar un “lo siento” porque si no, le parece que la disculpa no estuvo completa. Con esto no se asevera que las acciones no son tan importantes como el discurso, la intención es promover una reflexión que permita reconocer la importancia del lenguaje en la construcción de la realidad, es decir, del conocimiento.

Ahora bien, siguiendo la línea de las disculpas, resulta pertinente pensar en que las realidades que se construyen con el lenguaje no son únicamente realidades positivas o bonitas (como se les prefiera llamar). El lenguaje construye realidades múltiples, y es por eso que no solo se emplea para posibilitar el pensamiento conjunto para resolver un problema, por ejemplo, sino que, además, el lenguaje mismo es un artefacto con el que se

puede crear un problema por resolver. Luego entonces, hay que tener presente que gracias al lenguaje es que podemos acusar, mentir, ordenar, convencer, defender, argüir, disculpar, etcétera.

El lenguaje es un arma sumamente poderosa, dado que, como podemos ver, del uso que le demos dependen muchas cosas. Una historia bien contada es una fuerte fuente de construcción de la realidad, basta pensar por ejemplo en la historia tan bien contada que ha llevado a cabo la ciencia a tal grado que el avance de esta depende, como de cualquier otra empresa seria, de discusiones y debates entre sujetos “bien informados” que tienen un compromiso con la búsqueda de la Verdad. Y si este argumento no es convincente, basta pensar en la teoría darwiniana tan bien aceptada por muchos; su éxito dependió, indudablemente, de que sus partidarios ofrecieron pruebas en apoyo de sus argumentos.

En lo que respecta a la escuela, los procesos de construcción de realidades suceden, como lo he mencionado a lo largo de este escrito, también gracias al lenguaje. Los infantes que están apenas comenzando en este complejo y largo andar de la vida humana, conocen el mundo, en gran medida, a través de las palabras, a través de lo que sus profesores y, en general, los adultos, les narran. El lenguaje en el terreno educativo es de tal importancia dado que gracias a él es que los adultos, en este caso, los docentes, guían al estudiante en las actividades a realizar; enseñan a los niños a comportarse de determinada manera, pero también es por medio del uso del lenguaje que los infantes solicitan ayuda, piden información, transformándola, de igual manera a través del lenguaje, en una nueva comprensión.

En las aulas como en el día a día, tienen lugar un sinnúmero de discusiones y las discusiones permiten que las personas expongan sus puntos de vista, es decir, sus conocimientos previos y así poder construir nuevos; en muchos casos, el contraponer argumentos permite una mejor comprensión. En el caso particular de los infantes, gracias al empleo del lenguaje, estos pueden poner a prueba, de manera activa, su comprensión contrastándola con la de los demás, y pueden así emplear la argumentación para obtener información y explicaciones pertinentes de los adultos sobre lo que perciben y lo que quieren saber (Mercer, 2001, pp. 173-175).

Un ejemplo puede retomarse para la reflexión con el fin de que se analice la importancia del lenguaje en la conformación de la mente de las personas. Dentro del ámbito educativo, es decir, entre profesionales de la educación como entre los padres de los niños, en variadas ocasiones, se dice que los infantes que acuden a alguna estancia escolar tienen un desarrollo más pronto que los infantes que no asisten a estos espacios y permanecen al cuidado de sus abuelos, por ejemplo. Analizándolo desde la perspectiva que aquí se suscribe es sencillo comprender el sentido de dicha aseveración toda vez que, el lenguaje permite la construcción de verdades, la conformación de la mente y si en una estancia escolar hay varios infantes y además todos los maestros que están a cargo de dichos niños, es claro que hay un constante intercambio de información entre los niños y los profesores, mientras que en las casas, suelen estar solo los abuelos o uno de los padres y en algunos casos los hermanos, pero, incluso, en las ocasiones en las que hay varios hermanos, el intercambio tiene una secuencia y frecuencia distinta debido a que dentro de las labores de las y los educadores se encuentran el forzar a los niños a que pidan las cosas, que digan por favor y gracias, a que aprendan a jugar haciendo uso de reglas, a que respeten las normas del salón, a que realicen determinadas tareas, cuestiones que no suelen promoverse en casa, no, por lo menos, en muchos casos. También existen situaciones en las que los niños que crecen con varios adultos logran tener una mentalidad diferente a aquellos que solo conviven con infantes de su edad, siempre y cuando estos adultos promuevan en los niños discusiones, actividades que les obliguen a hablar, preguntar y argumentar.

Antes de concluir este apartado, resulta pertinente plasmar un comentario que es importante tener presente cuando de proceso educativo se habla. Es, en gran medida, dentro del discurso docente-estudiante donde se desarrolla la lección, donde se modelan, se interpretan, se destacan, se reinterpretan, etcétera, todas las comprensiones que se crean, pero es este un proceso dominado, esencialmente, por los objetivos y expectativas del docente (Edwards & Mercer, 1988, p. 144). Luego entonces, resulta necesario entender la relación profesor-estudiante como una relación de poder dado que ambos tienen cierto grado de poder y, precisamente, de este depende el curso de la relación: el docente es contratado porque posee más conocimientos que quienes están aprendiendo, no obstante, son los aprendices quienes tienen el poder de decidir si aprenden o no debido a que existe, en muchas ocasiones, una resistencia a la comprensión, entonces, aunque esta resistencia

podría considerarse como una forma de oponerse al poder, termina por convertirse en una forma de este cuando afecta la situación que originalmente tenía el poder (Candela, 1999, p. 191). En palabras simples: sin enseñanza no hay aprendizaje y sin aprendizaje no hay enseñanza.

El proceso de compartir-construir conocimiento es un proceso que sucede en comunidad, ¿qué quiero decir con esto?, que para poder compartir información con los demás es necesario estar con ellos, y es gracias al intercambio que tenemos con esos otros que podemos construir conocimiento. Estar en comunidad facilita el pensamiento colectivo, toda vez que es en comunidad que tienen cabida las historias, que existen las identidades colectivas, que hay obligaciones recíprocas, que tiene lugar el discurso (Mercer, 2001, p. 140).

Para concluir este apartado es importante puntualizar que el papel del lenguaje en la conformación de la realidad es un papel que debe ser reconocido con la importancia y relevancia que se merece. Es necesario, para los fines propuestos en este trabajo, dejar de mirar al lenguaje como algo abstracto que no tiene demasiada repercusión en nuestras vidas, como si el día a día lo viviésemos haciendo cosas sin hablarlas. No hay que olvidar que las formas más óptimas de lograr mejores comprensiones son confrontando y comparando nuestras ideas con las de los demás. Asimismo, es necesario dejar asentado que el proceso de compartir-construir conocimiento es un proceso que tiene lugar en todos los momentos de nuestra vida y no únicamente en las aulas escolares, por lo cual, todas las personas estamos en un proceso constante de construcción de conocimiento. No obstante, los procedimientos de los involucrados en este proceso varían según el contexto, toda vez que, mientras que en el salón de clases, por ejemplo, tradicionalmente las preguntas se han empleado para comprobar la atención de los estudiantes y verificar el aprendizaje (Edwards & Mercer, 1988, p. 61), fuera de las aulas no sirven exactamente para lo mismo; si bien sí permiten percibir si el otro entendió la idea que queríamos comunicarle, no las usamos para estar llamando todo el tiempo la atención de la gente.

## **A manera de conclusión**

El papel del lenguaje es fundamental en el proceso enseñanza-aprendizaje, suceda este dentro o fuera de un aula. Pensar a los actores educativos de manera aislada no permite una comprensión integral de los procesos que se desarrollan dentro del gran proceso que es la enseñanza y el aprendizaje de cualquier tópico. Por esto es que desde la construcción social del conocimiento se apuesta por un estudio que mire a los actores educativos de manera conjunta, es decir, que los conciba como algo que está entrelazado y que solo de esta manera puede tener lugar la enseñanza y el aprendizaje.

La importancia de considerar al lenguaje como algo tan preponderante dentro de los procesos educativos radica en que la función primaria del habla y del diálogo es la comunicación, por lo tanto, es a través de este que puede compartirse conocimiento; el conocimiento si no se comparte, no se puede construir, esto significa que, si las personas no compartiéramos conocimiento, simplemente este no existiría y no podríamos construir nuevos saberes.

El proceso de compartir-construir conocimiento es fundamental para la enseñanza y el aprendizaje; en este caso, las formas hablada y escrita son las dos más importantes del lenguaje, dado que de otra manera dicho proceso se vería obstaculizado. Así pues, es que el diálogo es parte esencial de los procesos educativos porque estos no podrían suceder sin un proceso comunicativo, de ahí que el enfoque comunicativo en educación sea tan importante desde la visión de la CSC.

Desde la CSC se considera que la lengua debe ser estudiada con el fin más importante para el cual se usa: para la vida real, por la sencilla razón de que es un instrumento que facilita la comunicación entre sus usuarios. Además, se concibe a los aprendices como miembros de una sociedad que tienen tareas que realizar en un determinado contexto y con ciertas circunstancias; es decir, desde esta perspectiva se trabaja la enseñanza con base en el entendido de que el contexto juega un papel preponderante que promueve u obstaculiza el proceso de enseñanza-aprendizaje y de que el lenguaje está hecho para comunicarse, para decirle al otro lo aprendido en otro círculo, pero también para reforzar ideas, o bien, para modificar o deshacerse de ideas o conocimientos bien arraigados.

Como se explicó en este trabajo, con el lenguaje se crean mundos, pero también se echan abajo, por tanto, así como podemos construir conocimiento, con este mismo podemos igualmente dejar de considerar como importante cierta información que en momentos previos de nuestra vida tenía otra relevancia. Por esto es que la teoría de los actos del habla de Austin (1982) y Searle (1965), la cual se focaliza en cómo el lenguaje es usado de manera cotidiana como una forma de acción, tiene amplia aplicabilidad pues el lenguaje, además de describir el mundo, permite construirlo; con él se construyen o deshilan cosas, por tanto, las consecuencias del uso del lenguaje no deben ser consideradas como algo insignificante. Los estudiantes pueden igualmente construir un conocimiento funcional para su vida académica o deconstruirlo y tener un paso poco exitoso por las aulas; esto dependerá, por supuesto, de los contextos en los que se desarrollen, lo que determina a su vez el tipo de discurso empleado.

Autores como Potter y Wetherell (1987) han planteado que es a través del lenguaje que los humanos realizamos muchas de nuestras actividades, razón suficiente para comprender porque aseveran que este no se queda en lo conceptual, sino más bien, es y debe ser considerado como medio para la acción. De tal suerte que, desde la visión socioconstruccionista, resulta necesario dejar de lado la visión reduccionista del lenguaje, es decir, aquella que describe a este como una estructura profunda, tal como lo hizo Chomsky en 1965, quien puntualizó que la lengua es un código descontextualizado que reside a nivel individual en las estructuras neuronales, para pasar a la concepción de que el discurso vive en el terreno de la práctica social y, por ende, la práctica cotidiana del lenguaje siempre es una práctica orientada hacia el otro. Por lo tanto, la existencia del lenguaje es social aun cuando este sea empleado para dirigir la conducta o el pensamiento propio, es decir, incluso el lenguaje egocéntrico tiene una naturaleza social, pues este primero fue un lenguaje externo y solo una vez que la persona lo interiorizó, se convirtió en un lenguaje interno.

La CSC también se apoya en lo que se denomina análisis del discurso, desde el cual se concibe que las personas en todo momento construyen el mundo a través del lenguaje: eventos, historias, versiones, realidades, y que, asimismo, modifican su discurso según el contexto en el que se desenvuelven; lo que permite estudiar los procedimientos de los seres

humanos de una manera más integral que desde otras perspectivas, porque se hace un análisis a partir de las textualidades fragmentarias que dan coherencia a un cuerpo discursivo.

Y es precisamente del análisis del discurso que surge la Psicología Discursiva, la cual se orienta a dilucidar cómo son construidos los eventos, las cosas, las realidades; en el caso específico de la educación, cómo es que se construye el conocimiento. Motivo por el cual, en el presente trabajo, se planteó la necesidad de superar la visión dominante de la psicología para pasar al estudio de los procesos educativos desde una visión alternativa como lo es la Psicología Discursiva pues esta cambia el énfasis desde la naturaleza de lo estático-individual hacia la práctica dinámica de la interacción. Así pues es que la necesidad de comenzar a estudiar los fenómenos educativos como algo dinámico es urgente, dado que, en tanto los estudios que se hagan desde la Psicología Educativa se basen en el desarrollo del individuo justamente como alguien que posee estructuras de conocimiento innatas y que atraviesa por fases del desarrollo con edades determinadas, y en procesos educativos concebidos como algo estático o que dependen de las decisiones deliberadas de los estudiantes, no se logrará hacer propuestas que aporten una verdadera solución a las diversas problemáticas educativas.

La CSC o conocimiento compartido, con base en sus postulados acerca del lenguaje como artefacto constructor de conocimiento, es una perspectiva que aporta grandes ideas para abordar los problemas educativos que se estudian desde la Psicología Educativa; no importa la materia, vertiente o tópico que se requiera aprender, porque esta teoría, gracias a su naturaleza epistemológica, tiene aplicabilidad en cualquier terreno de nuestra vida, dado que el lenguaje impera en prácticamente todas las esferas en las que nos desenvolvemos; es decir, debido a que el lenguaje es aspecto basal en la CSC, se puede aseverar que esta perspectiva aporta para construir y reconstruir conocimiento.(o realidades, o ideas, como se le desee llamar) a través del discurso dentro y fuera de un aula, ideas que modifican nuestros esquemas de pensamiento y por ende nuestra realidad. Por esta razón es que la propuesta aquí hecha, permite explicar y comprender cómo construimos el conocimiento en todos los terrenos de nuestra vida, incluso el conocimiento cotidiano, es decir, el que se aprende para vivir la vida diaria, no solamente el especializado.

Trabajar desde una perspectiva psicosocial permite hacer un estudio integral de las problemáticas que se suscitan en el terreno educativo, dado que desde esta se concibe a la persona como algo más que un sistema orgánico; se le considera como un ser que es un cúmulo de ideas, historias, prejuicios, etcétera, los cuales determinan su forma de ser en todos los terrenos de su vida, cuestión que facilita la adecuación e implementación de soluciones para que pueda llevar a cabo un proceso de enseñanza-aprendizaje óptimo, considerando que este proceso no es único, pues a lo largo de la vida los seres humanos atravesamos por infinidad de procesos de esta índole; incluso, durante la mayor parte del tiempo estos procesos suceden de manera simultánea.

Es importante hacer hincapié en que, desde la visión del conocimiento compartido, la afectividad tiene un lugar preponderante en el proceso de enseñanza-aprendizaje, toda vez que esta promueve u obstaculiza que dicho proceso suceda de manera exitosa. Desde otras vertientes, esto puede parecer una nimiedad, sin embargo, para la CSC no lo es, pues los afectos que tienen lugar a lo largo de todo el desarrollo del ser humano determinan, en mayor o menor medida, su éxito o fracaso. Cuando un estudiante ha tenido éxito durante sus procesos educativos, además de que da cuenta de lo favorecido de sus círculos, es muy probable que se mantenga en dicha línea hasta que suceda algo que o bien le refuerce dicho proceder o le obstaculice su desarrollo y se vuelva algo complejo y tortuoso para él; lo mismo sucede cuando la historia es opuesta: un estudiante que por la historia que ha atravesado y por los contextos pocos favorecidos en los que se desenvuelve puede cambiar su realidad en el momento en el que consiga un logro significativo en sus procesos de enseñanza-aprendizaje, y esto, por fortuna, es algo que se puede conseguir justamente a través del lenguaje, porque con este no solo se enseñan tópicos, sino también se transforma el pensamiento de las personas, es decir, gracias al lenguaje es que podemos ayudar al otro a construir una realidad distinta a la que ha construido previamente. De aquí que el lenguaje es un artefacto constructor de conocimiento, pero no solo de conocimiento técnico o especializado, es también un constructor de ideas de la vida cotidiana, esas con las que tenemos un buen día o un día sin éxito.

## **Alcances y limitaciones**

Con base en los planteamientos hechos a lo largo del presente documento, ahora es posible y necesario hacer una delimitación para dar cuenta de la aplicabilidad de las ideas aquí argumentadas.

En primer lugar, hay que partir de la idea de que la CSC es una manera más de explicar la realidad y, por ende, de abordar los problemas que se suscitan en el terreno educativo; en este trabajo no se pretende aseverar que esta sea la única forma de solucionarlos. Lo que sí se argumenta es que es una vertiente que propone mirar a las personas como algo más que un organismo determinado por sustancias químicas y procesos innatos.

Por otra parte, teniendo en cuenta que la CSC apuesta por una enseñanza basada en el diálogo, las ideas aquí argumentadas tienen aplicabilidad siempre que las personas puedan aprender o sepan leer y escribir y que no tengan ninguna dificultad fisiológica en su sistema auditivo, dado que lo que aquí se plantea es una enseñanza alternativa a las que tradicional y comúnmente se han empleado para lograr construir conocimiento; la presente propuesta, corresponde a una que emplee el lenguaje en sus dos formas: hablada y escrita para compartir y construir conocimiento. Es decir, una enseñanza que se base, fundamentalmente, en las conversaciones para lograr llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje, dentro o fuera de las aulas.

Así pues, lo que aquí se argumenta va encaminado a proponer como necesario que la Psicología Educativa considere otras formas de llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje, desarrollando una vertiente crítica-social y no individualista del aprendizaje para así lograr una comprensión integral del sujeto y por ende otorgar un acompañamiento óptimo durante sus procesos aprendizaje.

Al hablar de una comprensión integral del sujeto, lo que se desea argumentar es que no se mire a las personas como un organismo en el que se premian los procesos orgánicos innatos, sino como un cúmulo de procesos sociales que determinan sus proceder; de tal suerte que el apoyo que se les brinde sea igualmente integral al grado que se sientan realmente comprendidos como algo más que un trastorno o un déficit, que es lo que, desde

hace algún tiempo, ha prevalecido; que los individuos se sientan comprendidos como seres humanos completamente sanos y conscientes de que atraviesan diversas etapas y vicisitudes a lo largo de toda su vida y con la influencia de todos los procesos que tienen que vivir para conseguir su desarrollo pleno en cualquiera que sea su circunstancia personal.

## Referencias

- Blondel, C. (1966). *Introducción a la psicología colectiva*. Buenos Aires: Troquel.
- Bruner, J (1999). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Bruner, J. (2014). Cultura y pensamiento: su fecunda inconmesurabilidad. En Moro, C. y Muller, N. (2017). *Semiótica, cultura y desarrollo psicológico* (pp. 33-54). Madrid: Machado.
- Candela, A. (1999). *Ciencia en el aula. Los alumnos entre la argumentación y el consenso*. México: Paidós Educador.
- Delval, J (2002). Vygotsky y Piaget sobre la formación de conocimiento. En *Universidad Autónoma de Madrid*, 13-38.
- Edwards, D. & Mercer, N. (1988). *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Fernández, P. (2005). *La velocidad de las bicicletas y otros ensayos de cultura cotidiana*. México: Vila Editores.
- Gergen, K. J. & Gergen, M. (2011). *Reflexiones sobre la construcción social*. Madrid: Paidós.
- Hernández, G. (2008). Los constructivismos y sus implicaciones para la educación. En *Perfiles Educativos*, 20 (122), 38-77.
- Hernández, G. (2018). *Psicología de la Educación. Una mirada conceptual*. México: Manual Moderno.
- Itzigsohn, J. (1985). Prólogo. En Vygotsky, L. (1934). *Pensamiento y lenguaje* (pp. 7-15). México: ediciones quinto sol.
- Lorenzo, C. (s.f.). *Jean Piaget y su influencia en la Pedagogía*. Recuperado de [http://moodle2.unid.edu.mx/dts\\_cursos\\_mdl/lic/ED/PD/AM/04/Jean\\_Piaget.pdf](http://moodle2.unid.edu.mx/dts_cursos_mdl/lic/ED/PD/AM/04/Jean_Piaget.pdf)

- Medina, A. (2007). *Pensamiento y lenguaje. Enfoques constructivistas*. México: McGraw-Hill.
- Mendoza, J. (2015<sub>a</sub>). Otra mirada: La construcción social del conocimiento. En *POLIS*, 11 (1), 83-115.
- Mendoza, J. (2015<sub>b</sub>). *Sobre memoria colectiva. Marcos sociales, artefactos e historia*. México: UPN.
- Mendoza, J; Monroy, I. & Zavala, J. (2017) Psicología social: reconstrucción y prospectiva. En J. Zapata (coord.) *Tendencias de la psicología actual*, (15-42). México: Fontamara/Universidad Autónoma de Coahuila.
- Mercer, N. (2001). *Palabras y mentes. Cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*. Barcelona: Paidós.
- Ortiz, E. (2000). El peligro del eclecticismo en las investigaciones psicopedagógicas contemporáneas. El caso de las concepciones de Vigotsky y Piaget. En *Pedagogía Universitaria*, 5 (3), 14-24.
- Piaget, J. (1972). *Psicología y Epistemología*. Buenos Aires: EMECÉ Editores.
- Piaget, J. (1977, Abril). Piaget explica a Piaget [Video file]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=NuDjscvqE08&feature=youtu.be>
- Piaget, J. (1985a). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Barcelona: Editorial Crítica.
- Piaget, J. (1985b). Comentarios sobre las observaciones críticas de Vygotsky. En Vygotsky, L. (1934). *Pensamiento y Lenguaje* (pp.199-215). México: ediciones quinto sol.
- Piaget, J. (1994). La explicación en psicología. En *Introducción a la Epistemología Genética. 3. El pensamiento biológico, psicológico y sociológico* (pp. 116-160). México: Paidós.

- Potter, J. y Wetherell, M. (1987). *Discourse and social psychology. Beyond attitudes and behaviour*. London UK: Sage Publications Ltd.
- Sandoval, J. (2010, Septiembre). Construcciónismo, conocimiento y realidad: una lectura crítica desde la Psicología Social. En *La Revista Mad-Universidad de Chile*, (23), 31-37.
- Shotter, J. (2001). *Realidades conversacionales*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Sisto, V. (2012, junio). Análisis del Discurso y Psicología: a veinte años de la revolución discursiva. En *Revista de Psicología*, 21 (1), 185-208.
- Szasz, T. (1974). *El mito de la enfermedad mental*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Tünnermann, C. (2011, enero-marzo). El constructivismo y el aprendizaje de los estudiantes. En *Universidades*, 61 (48), 21-32.
- Vygotsky, L. (1934). *Pensamiento y lenguaje*. México: ediciones quinto sol.
- Vygotsky, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Editorial Grijalbo.
- Wetsch, J. (1985). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.
- Wertsch, J. (1993). *Voces de la mente Un enfoque sociocultural para el estudio de la Acción Mediada*. Madrid: Visor.
- Wittgenstein, L. (1979). *Tractatus lógico philosophicus*. México: Alianza.