
COMPARTIENDO CONOCIMIENTO: INTERACCIONES DISCURSIVAS EN EL AULA

Jorge Mendoza García

INTRODUCCIÓN: UNA IDEA¹

Las formas en que los estudiantes y los profesores construyen el aprendizaje en el salón de clases ha sido motivo de largas investigaciones. Poniendo el énfasis en uno u otro actor, la psicología ha ido formando su devenir en una especie de psicología del aprendizaje. Hace sólo un par de décadas, y a partir del denominado giro lingüístico y la psicología discursiva, el lenguaje se convirtió en motivo de estudio cuando de conocimiento en el aula se trata. El supuesto de esta perspectiva, conocida como conocimiento compartido o construcción social del conocimiento, es que en el lenguaje se vehiculan realidades, ideologías, mundos, pensamientos, y es con lenguaje en comunicación con lo que construimos el conocimiento en el aula. En este trabajo se retoman esos supuestos y se analizan

¹ El presente trabajo forma parte de la investigación *La construcción social del conocimiento en el aula*, auspiciada por PRODEP, clave: UPN-CA-89.

a la luz de dos tipos de grupos, de primaria en el primer caso, y de licenciatura en el segundo. Con estos grupos se trabaja con las categorías de “discursos de control y poder”, “contexto y continuidad” y “negociación de significados”, categorías de análisis que se proponen en esta aproximación para analizar las formas en que, con lenguaje, se construye el conocimiento en el aula

EL LENGUAJE EN EL SOCIOCONSTRUCCIONISMO

En el fondo, lo que está en la discusión es la realidad o, más específicamente, las perspectivas que sobre la realidad se ponen de manifiesto. De una forma más precisa: lo que está en disputa tiene que ver con la forma de pensar la realidad: si ésta es independiente de nosotros, o si puede concebirse como un producto de nuestros discursos y prácticas sociales. Para muchos de los partidarios del paradigma impuesto en las ciencias naturales, o cuando menos para quienes dominan en dicho campo, la realidad es algo que está ahí, por fuera de nosotros, y que está prácticamente esperando a que la estudiemos, que encontremos sus regularidades, sus leyes y, entonces, podamos ejercer control sobre ella. Eso, por un lado. Por otro lado se encuentra la visión que señala que la realidad también es un producto de la práctica humana, sea ésta discursiva o de acciones. Esta perspectiva se presenta como una entre tantas que se expresan en el espectro de las ciencias sociales y, en este caso, desde el ángulo de lo psicosocial.

En las ciencias sociales, a decir de varios autores, se manifiesta una crisis que data de la década de los sesenta y setenta, pues es en esos tiempos que se acentúan los cuestionamientos, incluso dentro de la filosofía positivista, sobre varios de sus postulados; tal es el caso de la noción de realidad, el criterio de verdad, el postulado de la acumulación del conocimiento (que plantea que cada vez conocemos más y mejor), entre otros señalamientos. Un texto que incidió de manera fuerte en el cuestionamiento de dichos postulados

a principios de los sesenta, fue la obra de Thomas S. Kuhn (1962), *La estructura de las revoluciones científicas*, donde señala, entre otros puntos, que hay acuerdos científicos, que hay convenciones que rigen en ciertos momentos de la historia, y que dichos acuerdos devienen predominio de una visión de la realidad sobre otra forma de concebirla. Había algo más: se ponía en tela de juicio la acumulación del saber, pues lo que se presenta, según Kuhn, es un cambio de paradigmas, de acuerdos científicos, que regirán por cierto tiempo en las teorías científicas y, de acuerdo con Serge Moscovici y Miles Hewtome (1984), se hacen extensivos al campo de la vida cotidiana, a la población que poca o ninguna relación tiene con la ciencia. Por ejemplo, sobre la noción de “verdad” varios sociólogos y filósofos, entre ellos Paul Feyerabend (1970), han planteado que no hay una *verdad* sobre la *realidad*; pues lo que, en todo caso, existe son *verdades*, perspectivas, las cuales son producto del intercambio social, cotidiano o científico, según se quiera. Quizá por ello, a fines de los años sesenta del siglo XX, dos sociólogos del conocimiento afirmaban que la realidad, en parte, era una construcción social (Berger y Luckmann, 1967).

Habrá que precisar que las críticas fuertes sobre el pensamiento positivista iniciaron, según Jean-Francois Lyotard (1979), en el seno de la filosofía de la ciencia, un espacio de *legitimación* del saber. Los cuestionamientos más regios a la forma dura de percibir y actuar en la realidad derivaron en diversas posturas dentro de la filosofía y de las ciencias naturales y sociales. Una de ellas es la que se denomina posmoderna, socioconstruccionista o relativista, según se quiera ver, en la cual el lenguaje juega un papel central.

Al menos en su forma dominante, el lenguaje se ha presupuesto como un reflejo de la realidad, como un espejo, que sólo describe el mundo o la realidad: al lenguaje le imponían la tarea de describir y reflejar los resultados de lo que se investigaba, esto es: la verdad objetiva ahí estaba descrita. Eso, por un lado; por el otro, se ha pensado al lenguaje como vehiculizador del pensamiento o como su expresión, no como constitutivo de éste o de la realidad.

Por eso cobra sentido la interrogante de Jacques Derrida: “¿por qué debemos suponer que el discurso es una expresión exterior de un ente interior (pensamiento, intención, estructura o similar)?” (en Gergen, 1996, p. 151), como si éstas fueran dos entidades separadas y no una constitutiva de la otra; de ahí que pueda aseverarse que las personas piensan en común por medio del lenguaje.

Si se entiende al lenguaje como un producto o subproducto de la cultura, todo parece indicar que en el inicio estuvo la palabra; aunque suene bíblico: “primero viene la palabra, luego la idea, después, por fin, algunas veces, la cosa. Ésta no sería para nosotros lo que es, sin la idea que tenemos de ella, ni la idea sin la palabra”, la palabra se concibe como recipiente cultural: el lenguaje es “el *espacio social* de las ideas”, es una “cosa social”, es un asunto de la colectividad (Blondel, 1928, p. 104). Eso ocurre con la vida diaria, con el mundo, con la realidad social: el lenguaje va edificándola, brindándole sentido al mundo y las cosas que lo habitan. *Cómo hacer cosas con palabras*, tituló su libro John Austin allá por 1962, y lo subtítulo *Palabras y acciones*. En él va delineando uno de los antecedentes que tomará como alimento el socioconstruccionismo: el peso del lenguaje en su pragmática, en su uso y en su performatividad, pues se propone que el lenguaje mueve a acciones y posibilita eventos, hace cosas, construye realidades. En ese contexto puede entenderse la frase de Ludwig Wittgenstein (1953, p. 19): “imaginar un lenguaje significa imaginar una forma de vida”. El lenguaje, así, se traduce en una piedra angular del construccionismo social.

Tomás Ibáñez (2003) lo reconstruye del siguiente modo: 1) se realiza una crítica a la noción puramente representacionista y designativa que al lenguaje se le asignaba en las perspectivas realistas o positivistas; 2) el lenguaje es visto como una actividad, lejos de la forma de representación de algo, se le pensó como una actividad. John Austin habló de un carácter performativo de ciertas producciones lingüísticas, en las cuales *decir* era también una forma de *hacer*; de esta forma se pasaba de decir algo sobre el mundo, a un hacer sobre el mundo: las palabras eran constitutivas de la realidad;

3) hablar de *uno mismo*, por otra parte, no es sólo describir lo que se supone uno es; es también una manera de forjar el autoconcepto: la forma como hablamos de nosotros mismos nos va forjando; hay ciertas formas de referirnos y dar cuenta de nuestras experiencias, señalaron los críticos del lenguaje como representacionista; 4) el lenguaje actúa sobre los demás, con lenguaje se puede incidir sobre los demás; son las prácticas discursivas las que impactan y crean ciertos patrones, ciertas construcciones lingüísticas, como las sexistas, racistas o las excluyentes. O los propios discursos de las ciencias, por ejemplo, las maneras como deben argumentarse las teorías o los procedimientos de investigación, y 5) desde esta perspectiva, las relaciones sociales, en distintos órdenes, están influidas y construidas en cierta medida por distintas prácticas discursivas. Desde lo que se ha denominado *Giro lingüístico*, la naturaleza del conocimiento da un vuelco, pues aunado al conocimiento y realidad se encuentra el lenguaje, cuestión que también reivindica la denominada *Segunda revolución cognitiva o discursiva* (Sixto, 2012).

En suma: a las posiciones esencialistas se les cuestiona el que se imponga al lenguaje la capacidad de reflejar la realidad y explicarla, y no asumir que las categorías que se usan para dar cuenta de la realidad son categorías de orden social y humanas, esto es, convenciones. Convenciones, acuerdos, que operan en distintos órdenes de la realidad, desde lo cotidiano hasta lo científico, teniendo como materia prima de tales acuerdos al lenguaje. Sobre los acuerdos, hay que recordar que en su momento Kuhn manifestó que un paradigma científico era un conjunto de creencias *a priori* que funciona señalándole al científico “cuáles entidades contiene la naturaleza y cuáles no”. En ese sentido, “no son los hechos los que producen el paradigma sino el paradigma el que determina qué debe considerarse un hecho” (Gergen, 1996, p. 147); en tal caso, el hecho está menos en la naturaleza y se encuentra más en la descripción que se hace a partir de una perspectiva, del ojo del observador y del discurso del que se hace uso. Eso en el caso de la ciencia. En el ámbito cotidiano, Nelson Goodman, el de *Maneras de hacer mundos*, dirá:

“si yo pregunto acerca del mundo, usted puede ofrecerse a contarme cómo es bajo uno o más marcos de referencia”, no obstante “si yo insisto en que usted me diga cómo es, fuera de cualquier marco, ¿qué puede decir? Estamos confinados a modos de describir cualquier cosa que deseemos describir” (en Gergen, 1996, p. 148). En tal sentido, no es la cognición sino la descripción la que construye el mundo fáctico. Son más las convenciones y el lenguaje, y no la mente cognitiva, quienes dicen cosas acerca del mundo.

El socioconstruccionismo trabajado en el ámbito educativo ha sido especialmente relevante al dar cuenta de procesos antes relegados o poco tomados en consideración; tal es el caso de los intercambios verbales en el salón de clase como forma de interacción y de edificación del conocimiento (Gergen y Gergen, 2004). De eso trata este trabajo: delinea en términos conceptuales cómo ha de mirarse la interacción discursiva en la educación desde una óptica socioconstruccionista, específicamente desde la mirada psicosocial.

PROCESOS PSICOLÓGICOS Y MEDIACIÓN SOCIAL

En la segunda y tercera década del siglo XX se desarrolló una perspectiva, la cultural o sociohistórica, como se conoce a la escuela que Lev S. Vygotsky inauguró, que plantea que los procesos psicológicos superiores, como la percepción, el razonamiento lógico, el pensamiento y la memoria, se encuentran mediados por herramientas, instrumentos, que son de creación social y productos de la actividad humana a lo largo de su historia. Dicha actividad se despliega en la esfera social, es decir entre la gente, en diadas, en grupos, en comunidades, en sociedad, de ahí que a dicha acción se le denomine *intermental*. Vygotsky habló de actividades que se desarrollan primero en el ámbito social para después actuar en la esfera de lo personal, al respecto indicaba que “en el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero, a nivel social, y más tarde, a nivel individual; primero *entre* personas (*interpsicológica*) y,

después, en el *interior* del propio niño (*intrapsicológica*)” (Vygotsky, 1932, p. 94). Al hablar de “toda función” el autor hace referencia a lo que él denomina “procesos psicológicos superiores”. Estas funciones psicológicas superiores tienen su origen en la cultura y no en las personas, como comúnmente cree o asume la psicología individualista. En la misma lógica cultural y social, se encuentra la propuesta de Mijail Bajtín (1963; 2000), Valentín Voloshinov (1929) y su escuela, que pone especial énfasis en el lenguaje y el diálogo como vehículos que permiten dar cuenta de la sociedad, de la conciencia y del pensamiento. La cultura y la colectividad serán claves en su trabajo.

Desde esta perspectiva, se planteará que las funciones psicológicas superiores tienen su base en las relaciones sociales, relaciones entre las personas. La internalización de la que habla Vygotsky no es algo que se presenta en el mundo externo, una cosa ya existente, que después se lleva al plano interno. Se trata, en este caso, de la *constitución* lingüística de lo psicológico con clara delineación social, ética y retórica. Pertenecer a un grupo o colectividad implica saber cómo actuar desde la postura de ese grupo: pensar, sentir, hablar, comportarse y hacer inteligible el mundo; de esta forma, la perspectiva de un grupo de niños de la calle es diferente a la perspectiva de un grupo de científicos sociales, tanto en su discurso como en su visión de la vida. Lo común entre los integrantes de un grupo es una serie de procedimientos semióticos, maneras de comprender y maneras de comunicación. En todo caso, eso que Vygotsky denominó “internalización” es un movimiento al terreno práctico de lo cultural en una sociedad (Shotter, 1993). Tan es así, que el propio autor ruso ha señalado que incluso en el plano denominado privado las personas mantienen “el funcionamiento de la interacción social”, el pensamiento es muestra de ello (Vygotsky, 1932). Por caso, pensar o recordar refieren tanto a las personas como a las diadas, a los grupos, a las colectividades.

Ahora bien, los actos, las acciones, las interacciones que cotidianamente desplegamos se encuentran mediadas por diversos

instrumentos: herramientas, signos, artefactos, etcétera. Con su método genético, Vygotsky (1932) planteaba un problema a resolver en los estudios y experimentos que realizaba; por ejemplo, en el trabajo con infantes introducía instrumentos mediadores que ayudaran a la resolución de dicho problema, en tal sentido: “el agente de la acción mediada se concibe como el individuo o los individuos que actúan en conjunción con instrumentos mediadores” (Wertsch, 1991, p. 50). La mediación o actividad mediada, ya fuera con signos o herramientas, es una de sus contribuciones para la comprensión de la vida mental en la cultura: “la creación y utilización de signos como método auxiliar para resolver un problema psicológico determinado (recordar, comparar algo, relatar cosas, elegir, etcétera) es un proceso análogo a la creación y utilización de instrumentos en lo que al aspecto psicológico se refiere”; por lo demás, “el signo actúa como un instrumento lo hace en el trabajo” (Vygotsky, 1932, p. 88). Las herramientas psicológicas son sociales, culturales, no individuales, pues provienen de un desarrollo cultural; las personas acceden a esas herramientas debido a que se encuentran en un medio sociocultural que lo permite, apropiándose de ellas: herramientas psicológicas más semióticamente orientadas, como el lenguaje, esquemas, técnicas mnemónicas, arte, entre otras.

Aquí podemos traer a la argumentación el planteamiento de Charles Sanders Peirce (1868), para quien un signo es algo que está en lugar de una cosa para alguien que interpreta. Que es algo similar a lo que Mijail Bajtín (1963) señaló: un signo es algo que representa otro objeto o suceso distinto para alguien, por ejemplo, hablantes o una comunidad interpretante. Vygotsky (1931) habla de los sistemas de signos, como el lenguaje, los diagramas o la aritmética, el sistema numérico, y su poder mediacional en las funciones intermentales e intramentales, pues son mediadores de la acción humana, lo cual puede ilustrarse con dos casos. El primero: los niños que emplean tarjetas con colores para relacionarlos con objetos, y donde estando presentes las tarjetas ayudan a cierta edad a dirigir la actividad, como recordar. Las tarjetas con colores son

herramientas técnicas cuyas propiedades mediadoras significativamente apoyan la resolución de un problema particular. Un segundo caso: cuando la gente se pone un hilo en el dedo para más adelante recordar algo que debía hacer. Tales herramientas y signos ayudan mediando la acción con los demás o con uno mismo. Ése es un tipo de mediación. Otro es el del lenguaje, y pondrá especial énfasis y fuerza en esa forma, la verbal, que es el tipo con el que suelen operar los adultos: guían una parte de su actividad por signos.

Al paso del tiempo, puso un mayor énfasis en el significado y la comunicación de los signos en sus trabajos. Señaló que la función primaria del lenguaje, adulto o infante, es la función comunicativa, el contacto social, la influencia sobre las personas con quienes nos relacionamos. En ese sentido, un signo es originalmente un medio usado con propósitos sociales, para influir sobre los otros, y después es un medio para influir sobre nosotros mismos (Wertsch, 1991). No obstante, hay que señalar que existe una diferencia significativa entre el signo y otras herramientas: los instrumentos de producción, en tanto son usados en tareas y tienen cuerpo físico para su uso, carecen de significado. El signo, en cambio, vehiculiza significados, es su tarea.

Los signos externos, se traducen en instrumentos subjetivos de la relación con uno mismo al interiorizarse: autodirigen y regulan la conducta y el pensamiento de las personas. Los procesos psicológicos superiores, como la memoria y el pensamiento, se encuentran mediatizados por signos que los organizan y dirigen. Aún en este nivel, el interiorizado, cuando las personas piensan para sí mismos, a manera de monólogo, reproducen diálogos del mundo externo, tienen pautas sociales interiorizadas. La cultura forjando la mente.

LENGUAJE: ENUNCIANDO Y DIALOGANDO

Para Vygotsky y su escuela, la unidad y tema de análisis fueron la diada y la acción mediada; para Mijail Bajtín (2000) y su escuela,

la unidad de análisis es el enunciado, en tanto que es “la *verdadera unidad* de la comunicación”, y desde ahí se posiciona: “el *habla* puede existir realmente sólo en la forma de enunciados concretos de hablantes individuales, sujetos del *habla*”; en tal sentido “el *habla* está siempre moldeada en la forma de un enunciado que pertenece a un determinado sujeto hablante, y fuera de esta forma no puede existir” (en Wertsch, 1991, p. 69). Un enunciado, desde la visión de Mijail Bajtin (1963), es la unidad de la comunicación discursiva, cuyos límites los establecen los participantes de dicha comunicación (conversación, texto, libro), que posee cierta expresividad y contiene un punto de vista, intencionalidad e, importante, convoca a ser respondido. Esto se pone de manifiesto en distintos géneros discursivos, entre ellos el diálogo en la vida cotidiana: el significado de cualquier enunciado en la cotidianidad depende de la situación y de la orientación social frente al oyente-participante de tal situación, lo cual debe abordarse desde ciertas perspectivas. Por caso, la psicología social se abocaría al estudio de formas variadas del enunciado, pequeños “géneros discursivos”, internos y externos, “actuaciones discursivas” que se manifiestan como conversaciones (Voloshinov, 1929, pp. 44-45).

En esos enunciados y géneros discursivos encontramos una dialogicidad, voces que se entrecruzan, que van dando forma a diversos diálogos. La voz, esa palabra emitida, ese discurso pronunciado, esa narrativa expresada, ligada al enunciado, es quien habla, conciencia incluida: tono, contexto, intención, visión del mundo, un punto de vista, y aplica tanto para la comunicación oral como para la escrita. Tal voz (que debería decirse *voces*) se encuentra inscrita en un medio social, al menos la voz del que habla y la voz de aquel al que se le dirige; encontramos entonces una vinculación entre las voces. Cuando dos o más voces entran en contacto, se vinculan, se presenta la significación; antes no; se da cuando se presenta eso que Bajtín (1963) denominó direccionalidad, dirigirse hacia el otro. En consecuencia, cuando una palabra, oración o voz se orienta hacia alguien, hacia otra voz, se tiene un enunciado completo. Y en

la cadena de la comunicación verbal, el enunciado es una pieza. Los enunciados son, en sentido estricto, también respuestas a otros enunciados, pensados y expresados, y llegan a ser, en diversas ocasiones, contraargumentos a determinados argumentos planteados.

La voz que se expresa puede tener interlocutor físicamente presente, público, audiencia, real o imaginada, en el presente o en el futuro, como bien puede ser el caso de las biografías o de ciertos escritos pensados para próximas generaciones, o una conferencia a dictar. En tal caso, el enunciado da cuenta no únicamente de quien enuncia sino de a quién se responde, por el tipo de respuesta que se da a otro enunciado: se sabe en qué tono o de qué manera responder, si es pregunta, ofensa, afirmación, etcétera. No es el mismo tipo de respuesta que se ofrece ante una pregunta esgrimida en una sobremesa que en un congreso académico.

Un diálogo es, sobre todo, alteridad, juego de relaciones sociales entre alguien que habla y otros que escuchan o igualmente hablan. Hablamos y realizamos una acción mediada, en este caso por una herramienta: el lenguaje, el sistema de signos. Signos que inician por la palabra: “las unidades del discurso interno son ciertas *totalidades* que en algo recuerdan los párrafos del discurso fonológico o bien enunciados enteros”, no obstante “lo que más traen a la memoria son *las réplicas de un diálogo*. Por algo el lenguaje interno fue conceptualizado ya por los pensadores más antiguos como un diálogo interno” (Voloshinov, 1929, p. 66), a lo cual se le denomina llanamente *pensamiento* (Mead, 1934). Quizá por ello, Vygotsky (1934) se interesaba en el estudio del habla, para dar con el pensamiento y la conciencia; al respecto dirá que el estudio del pensamiento y el lenguaje arrojarían cierta luz sobre la relación entre los distintos procesos psicológicos superiores.

En Vygotsky se traza el origen social de la actividad mental de las personas. A lo que en algún momento se planteó como actividad individual, Vygotsky le otorgó una interpretación cultural. La actividad mental tiene vida en un entramado social, en un marco cultural: hay relaciones sociales internalizadas, es el caso del

lenguaje, el pensamiento y la conciencia: “la dimensión social de la conciencia es primaria en el tiempo y en los hechos. La dimensión individual de la conciencia es derivativa y secundaria” (en Wertsch, 1991, p. 30). En el caso de Bajtín y su escuela no será distinto y, en ese sentido, la conciencia denominada individual es conciencia dialógica, porque está mediada por el lenguaje, por los signos, toda vez que se encuentran presentes otras narraciones, voces o conciencias a las cuales nos dirigimos o escuchamos. Efectivamente, lo sostiene Bajtín: en torno a lo que decimos, la mitad de lo dicho alguien más lo ha enunciado o proviene de ese alguien: hablamos dirigiéndonos a alguien más o respondiendo a alguien más. El enunciado es, en este caso, una unidad concreta de la comunicación verbal, y lo es en una relación, en un contexto extraverbal, y tal contexto forma parte del enunciado conformando su sentido y estructura. Igual que para Vygotsky, para Bajtín el lenguaje es una práctica social.

El diálogo es el mecanismo donde lo social se incorpora a la conciencia y al texto. Dos personas tratan de comprender la situación en que actúan, hablan y dan cuenta de sus planes para poder así coordinar sus acciones mediante un acuerdo. La interpretación, en este caso, es clave, pues lleva consigo la negociación de la situación y cómo la comprenden mutuamente. En este marco podemos incluir el contexto.

EL SENTIDO EN CONTEXTO Y EL SIGNIFICADO EN DESCONTEXTO

En esta perspectiva, la función primaria del habla y del diálogo es la comunicación; dicha comunicación se presenta en un contexto determinado, en condiciones particulares. La palabra *gallo* cobra su sentido en el contexto de una frase y de una situación: serenata, llanta usada para el auto, el sujeto envalentonado, un cigarro de marihuana o un animal, por ejemplo.

En las primeras etapas de la humanidad y de las personas, el lenguaje se encuentra estrechamente ligado a los gestos, a los sonidos,

depende de la situación práctica, de las acciones, gestos y entonación; el lenguaje, la palabra, se vincula inicialmente a la experiencia. Sólo posteriormente, el lenguaje sale de los límites de la experiencia sensorial e individual y se puede formular en términos categoriales y de generalizaciones, llegando de esta forma al pensamiento abstracto (Luria, 1984, pp. 23-24).

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

Hay situaciones, condiciones y entornos que llevan a la permanencia de ciertas prácticas y formas del lenguaje. Por ejemplo, los pueblos subtropicales tienen una palabra para designar el color blanco; en cambio, en zonas frías y de hielo, entre 10 y 12 palabras designan matices del color blanco. La práctica, en este caso, es un referente, van reflejándose en el lenguaje y las palabras que usan (Luria, 1984, p. 105). Tanto en el lenguaje como en ciertas áreas del saber, posteriormente se va desplazando la situación y el contexto, y el enlace del sentido se establece entre palabras: a eso se le denomina lo “sinsemántico”.

Ahí está el contexto: frase y/o situación, enunciado: el lenguaje surge en el proceso del trabajo, en esa empresa forjada grupalmente y la comunicación engendrada por ésta; de esta forma, los primeros signos tenían un carácter totalmente *simpráxico*: su significación era inseparable de la situación concreta en que se encontraban (Silvestri y Blanck, 1993, p. 61). Se encontraban, como se ha señalado, en un contexto empírico, no estaban descontextualizados. Después se estabilizaron, se endurecieron los referentes de las cosas más relevantes para los grupos, de alguna forma se fijaron. Por eso ahora hay que ir del otro lado, al descontexto, ahí donde no hay referencia empírica o experiencial.

Después de lo *simpráxico*, la palabra se desliga de las cosas y los actos: “es la historia de la emancipación de la palabra de la práctica, la separación del habla como una actividad autónoma, y sus elementos –las palabras– como un sistema autónomo de códigos... se fueron incluyendo todos los medios indispensables para la designación del objeto y la expresión de la idea” (Luria, 1984, p. 31), que es lo que puede llevar al lenguaje escrito (Ong, 1977). Puede aseverarse que “toda la historia del lenguaje es el paso del contexto *simpráxico* del entrelazamiento de la palabra con la situación práctica, a la separación del sistema del lenguaje como un sistema autónomo de códigos” (Luria, 1984, p. 31).

Códigos también denominados conceptos, que van de la contextualización a la descontextualización, que en ocasiones no quedan claros, no se entienden o no se comprenden; ese sinsabor por el que en ocasiones hay que retornar a lo contextual: “es curioso que cuando una definición no se entiende, se tenga que explicar de vuelta en lenguaje familiar, y que cuando un concepto se profundiza, reaparezcan giros del lenguaje poético” (Fernández, 2004, p. 102). Ciertamente, en los conceptos se podría afirmar que el lenguaje entra en un proceso de endurecimiento creciente que lo hace durar más. Por ello es que algunas perspectivas de la filosofía investigan o averiguan “el sentido de lo que decimos” (Fernández, 2004, pp. 97-98), que es más o menos lo que se dice cuando se habla de

especular. Por eso hay que hurgar en ese tránsito de lo contextual a lo descontextualizado; *orígenes*, le llaman algunos.

El lenguaje puede usarse en el pensamiento abstracto de una manera descontextualizada. El desarrollo conceptual es una manera de descontextualización. Cuando Jerome Bruner (1997) expresa que la cultura nos dota de instrumentos para organizar y entender nuestro mundo de manera comunicable, está hablando, entre otras cosas, del lenguaje, del significado como base para el intercambio, y la mente se apoya en sistemas simbólicos en medio de un entramado cultural. En medio se encuentra el lenguaje, que denomina “referente a distancia”, toda vez que no requiere de la concreción, de la experiencia ni del contexto para dar cuenta de lo que se intenta comunicar, y se pueden citar diversos sucesos al respecto: la Guerra de Independencia, la Revolución Mexicana, el 2 de octubre de 1968: no hay que estar en una situación bélica para comprender ese asunto de la guerra, la revolución o la masacre, ni tampoco haber atravesado por ellas. Hay un sentido que las cruza y eso se comprende, pues somos la única especie que enseña de manera significativa, y eso va configurando el pensamiento, la mente. Pues bien, la vida mental se forma y vive en común, con los demás, y se conforma con la ayuda de códigos culturales, tradiciones, normas, etcétera. Hay algo que denominamos *pensamiento abstracto*, alejado de la concreción, y ese no requiere contexto; a eso más bien se le denomina *descontextualización*, una forma de categorización social y generalización.

Le denomina Luria (1984, p. 82) “referencia objetal” a la generalización de los objetos, pues los introduce en una categoría. Las palabras *silla* o *perro* o *animal* funcionan como ejemplos. En psicología social se denomina “categorización social” a ese proceso de unificación de personas, objetos o sucesos sociales en grupos o categorías que conforman las creencias y el pensamiento social. La categorización social es “un proceso de unificación de objetos y acontecimientos sociales en grupos que resultan equivalentes con respecto a las acciones, intenciones y sistema de creencias” de las personas (Tajfel, 1981, p. 291). Desde este proceso de

categorización, las personas perciben y agrupan la realidad, por ejemplo, por semejanzas, en categorías amplias que incluyen cosas “semejantes” o personas que comparten alguna característica, y la categoría cumple la función de percepción de la realidad en clases o formas, generalizaciones, pues.

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

Lo anterior no es protervo, no si se piensa que, como hemos venido diciendo, la palabra y el diálogo tienen una direccionalidad hacia la comunicación. Pues bien, “la verdadera comunicación requiere significado (es decir, generalización) tanto como signos”, cierto, toda vez que, si se quiere dar cuenta de la experiencia o el pensamiento de uno, es obligatorio relacionarlos con alguna clase o grupo conocido de fenómenos. Tal referencia, sin embargo, requiere ya la generalización. Por tanto, la comunicación presupone

la generalización y el desarrollo del significado de las palabras; así pues, la generalización se hace posible en el curso de la comunicación. Las formas superiores, específicamente humanas, de comunicación psicológica son posibles porque el hombre refleja la realidad a través de conceptos generalizados (Vygotsky, 1934, p. 53).

Esto por un lado, por el otro, el ser humano realiza actividades en el plano inmediato y contextual, pero puede hacerlo asimismo en planos más abstractos. Las herramientas posibilitan que eso suceda. De hecho, cuando la gente fabrica herramientas lo hace con un fin, para algo; la atención y la conciencia se encuentran, entonces, en otro ámbito, lado o con dirección hacia un fin, un problema a resolver, por ejemplo, y lo hace realizando una herramienta. El uso de herramientas es un acto de mediación, pues son instrumentos para que la acción de la gente se dirija hacia otra cosa, por caso, solucionar un inconveniente, lo cual implica una ruptura con lo inmediato y el contexto de acción.

En Vygotsky, la descontextualización de los instrumentos de mediación juega un papel relevante, en especial si se piensa en cómo trata lo histórico-social y la ontogénesis: “esta forma de descontextualización es posible a causa de uno de los elementos potenciales latentes en el lenguaje: el potencial de los tipos de signos y de sus relaciones sistemáticas para ser utilizados como elementos de reflejo” (Wertsch, 1988, p. 225). En la escolarización pueden verse manifestaciones de la descontextualización. Estilos discursivos y procesos sociocognitivos atravesados por los instrumentos de mediación. Para ahondar en la falta de contexto en la comunicación, hay que señalar que Umberto Eco (1976) da cuenta de cierta descontextualización: una expresión no designa un objeto en particular, sino que transmite contenidos culturales, no referentes sino ideas, no lo concreto y particular, como podría suponerse. Expresa que hay que liberar al término “referente” de toda clase de hipotecas referenciales. Luego entonces, esta descontextualización puede llevar a la clase de género, ciertas abstracciones y generalizaciones, cosa que para otros semióticos no es viable porque imposibilita la comprensión y

el diálogo. Pero ahí hay ya descontextualización, ésa que se pone de manifiesto en la categorización social, en el pensamiento formal y en las teorías científicas; teorías que, de cierta forma, se despliegan y desdoblán más allá del campo científico e impactan el pensamiento no formal, el pensamiento cotidiano, el pensamiento que se forma en el contexto, el conocimiento de sentido común.

SENTIDO COMÚN Y CIENCIA: DOS CONOCIMIENTOS

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

El sentido común está hecho de imágenes, lazos mentales, y se usa y habla por “todo el mundo” al enfrentarse a situaciones y problemáticas de todos los días. Es un cuerpo de conocimientos alimentado por tradiciones y enriquecido por experiencias, observaciones y por la práctica cotidiana. Las cosas, las personas y las experiencias reciben nombres y son categorizados lingüísticamente. El consenso es su cemento, el adhesivo de la sociedad. En el sentido común hay conocimientos reconocidos por todos, lo ingenuo aquí es visto como un “espíritu puro”, ése de las personas que no es corrompido aún por “la educación, la especulación filosófica o las reglas profesionales”, y así las personas “ven las cosas tal como son” (Moscovici y Hewstone, 1984, p. 683). Es ése un conocimiento de primera mano, que es perfectamente comprensible por sus participantes; sólo cuando se es extranjero, extraño, ajeno, cuando no se comparten discursos y creencias de la cultura que se habita, eso resulta “exótico”, “místico”, “extravagante” o “incomprensible” (Geertz, 1983, p. 99).

Las personas de a pie, que habitan la sociedad de todos los días, viven en un mundo que para ellas es real, y saben con distintos grados de certeza que esa realidad tiene ciertas características, y saben cómo actuar frente a ellas. Las interrogantes de qué es real y cómo conocer la realidad quedan para la especulación científica, para ese denominado conocimiento de segundo orden o profesional. En el caso del sentido común, hay una realidad que se da por sentada, algo dado e innegable; en tal caso, “la realidad no dispone de otra teoría que la de la vida misma” (Geertz, 1983, p. 95). Esa realidad se asume y guía, en buena medida, el pensamiento y comportamiento de la gente, y le otorga cierto sentido. De igual forma, el lenguaje de la vida cotidiana también le otorga sentido a lo que se hace y donde se está, le da sentido al mundo: el lenguaje marca las coordenadas de la vida en la sociedad. Lo que es real para uno lo es para los otros que habitan el mundo que habitan: “el conocimiento del sentido común es el que comparto con otros en las rutinas” (Berger y Luckman, 1966, p. 41). De esta forma, lo nuevo se va integrando a lo viejo, y la vida cotidiana busca integrar lo problemático dentro de lo que ya no es problemático, para evitar caos o el sinsentido en el mundo que se habita.

La vida cotidiana y su sentido común son tan totalizadores como cualquier otro sistema de pensamiento, sea la religión o la filosofía, por citar dos casos. A eso Peter Berger y Thomas Luckmann (1966) le denominan “zonas limitadas de significado”, de las que hay varias –como las señaladas o la propia ciencia o el arte–, también denominadas *intersubjetividades* (Fernández, 1994). Cada zona de significado o intersubjetividad tiene sus formas, reglas, procedimientos, referentes y, por supuesto, lenguaje. Piénsese en, por caso, el “paradigma” en ciencia, la noción de “sistema de pensamiento” en filosofía, o el “milagro” en la religión.

El conocimiento de todos los días y el conocimiento científico mantienen una relación. No obstante se fabriquen con materiales distintos, como los conceptos en el caso de la ciencia y las palabras en el caso de la vida cotidiana, remiten a temas y contenidos

compartidos. Aunque la física hable de “masa” y “volumen” desde un orden y una cierta perspectiva, en la vida diaria estos conceptos tienen su traducción, por ejemplo el de “el espacio que ocupa una caja”, y se puede suponer que, de hecho, lo que la ciencia dice sobre algo, en muchos casos fue antes enunciado por el lenguaje cotidiano, el de todos los días. Al menos eso es lo que expresan Serge Moscovici y Miles Hewstone (1984, p. 679) en un trabajo que lleva por título: *De la ciencia al sentido común*, en donde sostienen: “la ciencia es inseparable de nuestra vida intelectual y de nuestras relaciones sociales”. A decir de estos autores, de alguna forma “las ciencias tan sólo refinan y tamizan los materiales ordinarios proporcionados por el sentido común”, en esos materiales trabajados por el pensamiento científico “se distinguen realidades que en un principio se hallaban confundidas. Y en su progreso hacia la claridad y la simplicidad ilustran las contradicciones que habían permanecido encerradas durante milenios” (Moscovici y Hewstone, 1984, p. 683).

Hay perspectivas que intentan establecer las relaciones entre ambos tipos de saber, el sentido común y la ciencia (Fernández, 1991) y, en consecuencia, señalan que el sentido común tiene su epistemología popular y la ciencia su epistemología científica, cada una con su lógica, sus límites y sus actores, claro. No obstante, en la vida cotidiana se hace de la ciencia un bien de consumo; en la vida diaria las personas “saben directamente lo que saben” porque a diario lo van practicando y le otorgan sentido, lo hacen en un contexto determinado. Así, puede hablarse de un pensamiento “ingenuo”, el de todos los días, y de un pensamiento más “formalizado y especializado”, el científico, no necesariamente contrapuestos (Moscovici y Hewstone, 1984, pp. 680-681). No puede claramente decirse dónde inicia y dónde termina el sentido común, aunque suele hacerse por contraste, tal como se hace con lo nuevo y lo viejo, adentro y afuera, etcétera, y uno en relación con respecto al otro.

Ahora bien, cuando la ciencia se divulga, porque no puede quedarse solamente en los laboratorios de los centros de investigación

ni en las bibliotecas de las universidades, llega así a distintos rincones de la vida social, entre ellos el de la vida cotidiana, en donde se retiene el contenido y se modifican las reglas y las formas, pues la gente cotidiana, “ingenua”, tiene su propia organización y especulación, y va acomodando lo que de “afuera” va llegando, lo nuevo.

El habitante cotidiano es “consumidor” del saber científico, de ahí que se le denomine “sabio aficionado o amateur”, y al científico “profesional”. En ocasiones, este aficionado, al tener contacto con profesionales como los médicos, psicólogos, políticos, obtiene cierto conocimiento ya elaborado, formulado y que se divulga. Aunado al mundo empírico en que ha vivido, va generando sus propias hipótesis o sus propias teorías, como ocurre cuando las madres o abuelas anuncian que saben cuándo un infante debe comenzar a hablar y a caminar, sea niño o niña; o como los “médicos empíricos” que saben cómo curar males de la barriga o del alma.

Es ahí donde encontramos un trayecto de la ciencia al sentido común. Esto es, se va de lo abstracto a lo concreto; del descontexto al contexto; de la teoría a la empiria; del significado al sentido; del concepto a la palabra. A eso se le puede ir considerando un proceso en la construcción social del conocimiento, y su elemento central: el lenguaje, sus narrativas.

CONSTRUCCIÓN SOCIAL DEL CONOCIMIENTO

En la vida cotidiana se busca la comprensión mutua y se comparte saber. En la vida cotidiana, si queremos entender el sentido de lo que se habla en una conversación hay que tener una idea de lo que se quiere decir, y para ello hay que estar inmersos en un marco común, y esto lo proporciona la cultura y los grupos en que nos inscribimos, de esta forma se puede saber qué esperan las personas de sus transacciones lingüísticas. La cultura, como marco mayor, nos proporciona guías para saber cómo comportarnos en ciertas condiciones, qué decir y cómo decirlo, y también nos da indicaciones

sobre la enseñanza y el aprendizaje. Lo ha dicho Jerome Bruner (1997): la educación, la práctica educativa, se despliega en un marco mayor, en la cultura y con cierta ideología de reproducción que, como ya vimos, atraviesa a los signos.

En efecto, nuestra habla o las acciones que realizamos están inscritas en escenarios sociales, socioculturales, sociohistóricos, de tradiciones y normas que la sociedad nos provee. Pero la manera de hacerlo no es homogénea, claro está. Hay diversidad, hay multiplicidad, existen grupos, hay comunidades de hablantes: las personas pertenecen a una o varias comunidades de hablantes. El lenguaje social es usado por los grupos de cierta manera: sacerdotes, académicos, abogados, literatos, niños de la calle, bandas de jóvenes, etcétera, que tienen una variante del lenguaje del idioma que a todos atraviesa, y hacen uso de ciertas formas y ciertas palabras, así como de determinadas narrativas, perspectivas al fin y al cabo. Más aún, James Wertsch (1997, p. 186) afirma que los grupos tienen acceso a “más de un lenguaje cuando describen y explican tanto sus propias pautas de comportamiento y pensamiento como las de los demás”. Con esas formas discursivas sobre el mundo se arriba al ámbito de la educación, se llega a la escuela, a la universidad, encontrando, así, un fenómeno de orden educativo, de aprendizaje, de conocimiento.

Se sabe, por ejemplo, que los estudiantes provienen de distintas comunidades de lenguaje, esto es, que pertenecen a grupos disímiles, aunque vivan en la misma ciudad o demarcación. Así, aquellos que provienen de comunidades, ya sea familia, amigos o barrio, donde los discursos y las narrativas tienen poco o nada que ver con los discursos o las narrativas científicas que se expresan en los libros o en el salón de clase, tendrán mayor complicación para la comprensión de este tipo de conocimiento. Es decir, el lenguaje de la calle es uno y el del salón de clase es otro; el de casa es uno y el de la ciencia es otro. Los discursos de casa se hacen sobre todo con palabras; los discursos de la ciencia se hacen sobre todo con conceptos. Por eso, en muchos casos, el lenguaje que tenemos en casa o con los amigos tiene poco o nada que ver con el lenguaje de

los libros de, por ejemplo, psicología, donde se habla de “zona de desarrollo próximo”, de “andamiaje”, de “representaciones sociales”, de “comunidades de aprendizaje”, etcétera. No obstante que hay cierta cultura científica en los medios que divulgan nociones científicas, otras esferas sociales quedan fuera de este impacto. En el caso del saber de segunda mano, que está sincretizado con el científico, se toma como base para poder negociar al discurso especializado; pero ahí donde no hay ese sincretismo porque el lenguaje científico no ha impactado el saber cotidiano, se vuelve algo más complicada la comprensión de lo enseñado en las aulas, por eso hay que recurrir al ejemplo, la metáfora o la analogía, para poder explicar de qué se está hablando.

Eso es justo lo que hace la gente de la escuela de Loughborough, Inglaterra, como Derek Edwrds y Neil Mercer quienes, retomando autores de la perspectiva vygotskyana y de la psicología discursiva, realizan estudios sobre el lenguaje, el pensamiento y el conocimiento en la escuela. Parten de un supuesto que señala Vygotsky (1932, p. 49): “los niños resuelven tareas prácticas con la ayuda de su habla, igual que con los ojos y con las manos”. En efecto, con lenguaje se piensa, con lenguaje se instruye para resolver problemas, con lenguaje se crea conocimiento y con lenguaje se comparte. Con lenguaje “interpensamos” (intermental), pues si al esgrimir una buena argumentación alguien cambia de opinión, con buen discurso se edifican y comparten conocimientos. En consecuencia, en la educación se tendrían que enseñar a los estudiantes estrategias lingüísticas eficaces para pensar conjuntamente y por separado.

En tanto que la educación bien puede ser vista como un proceso comunicativo, habrá que hurgar en la forma en que se presenta esa comunicación en un ámbito de educación formal, es decir de institución educativa; hay que explorar cómo se recibe, cómo se comparte e incluso cómo se controla, cómo se discute, cómo se comprende o cómo se mal-comprende o malinterpreta el conocimiento en clase. Hay que hurgar en el significado del conocimiento para aquél que estudia y para aquél que imparte clases. Hay que

explorar cómo comprenden conjuntamente la realidad; hay que explorar si hay base mutua de comprensión, de conocimientos. Compartir conocimiento implica, asimismo, que quienes aprenden aprendan a ver el mundo desde nuevas perspectivas, antes no contempladas. Compartir conocimiento implica que “dos personas saben ahora lo que antes sabía sólo una... cuando dos personas se comunican, existe realmente la posibilidad de que, reuniendo sus experiencias, lleguen a un nuevo nivel de comprensión más alto que el que poseían antes” (Edwards y Mercer, 1987, p. 15).

Estos autores hablan de negociación en el aula, de negociar los significados del lenguaje académico (conceptos) y el lenguaje cotidiano (palabras). Su base se encuentra en eso que se ha denominado descontextualización, ésa que enuncia Vygotsky al hablar de descontextualización de los instrumentos mediadores.

Los significados de los conceptos varían poco, más bien permanecen en distintos contextos discursivos, como ocurre con las definiciones de los diccionarios. La noción “oncólogo”, ese médico que estudia y trabaja con tumores, benignos o malignos, ese especialista que trata el cáncer, se mantiene independientemente del contexto. No ocurre así con la palabra *gallo*, de uso cotidiano y de disímil sentido dependiendo del contexto, como ya se ha visto líneas atrás. Efectivamente, entramos al terreno del sentido y el significado, de lo cual Vygotsky (1934, p. 222) dirá:

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

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

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

Con lenguaje se negocian significados, se intercambian y se construyen. Esta última forma es especialmente relevante, en tanto que, como se ha mencionado atrás, existen comunidades lingüísticas, de unas provienen los estudiantes, de otras salen los conceptos para escribir los libros y erigir los discursos académicos. En el salón de clase, se trata de negociar los sentidos que traen los alumnos con los significados que contienen los libros; eso, según diversos estudios (Edwards y Mercer, 1987; Mercer, 1997), posibilita la comprensión y el entendimiento: conocimiento compartido.

EJES DE ANÁLISIS PARA EL CONOCIMIENTO COMPARTIDO

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

1. *Ideologías.* La práctica educativa tiene un contexto social, cultural e ideológico en el que se desarrolla, y ello puede mostrarse en los contenidos de las conversaciones que en el salón

de clase tienen lugar. La misma práctica educativa reproduce o cuestiona, según sea el momento y lugar, esa ideología contextual; los maestros expresan valores de esa ideología en que se encuentran inmersos. Una puede ser la ideología que expresa el maestro, otra la que manifiestan los alumnos.

2. *Reglas básicas del habla en clase.* Los denominados principios de cooperación. La calidad, es decir, contribución a lo dicho. La cantidad, esclarecimiento en los intercambios. La relevancia, que lo dicho aporte a la conversación. El modo, que sea inteligible lo que se diga. En general, que el discurso que se manifiesta tenga sentido, y que las expresiones sean compartidas. Otorgarle sentido al habla en el salón de clase. Lo que expresan los alumnos es una parte de lo que se hurga. Asimismo, indagar tres supuestos: el maestro hace las preguntas; el maestro conoce las respuestas; la repetición implica respuestas incorrectas por parte de los alumnos. Lo que expresa el profesor es la otra parte que se hurga.
3. *Implícitos y explícitos.* Hay supuestos en este rubro: los maestros suponen que lo básico es algo dado, que se sobreen tiende, y los alumnos deben saberlo; en consecuencia, no se explicitan las reglas, se dan por sabidas. La forma explícita es la que pone de manifiesto las reglas con que se trabajarán las conversaciones en clase, lo cual sucede con poca frecuencia.
4. *Ritual y principios.* Entre los procesos de comunicación que permiten ir delineando el conocimiento compartido, se encuentra el ritual, esa manera de proceder que tienen los alumnos, que consiste en un tipo particular de hacer las cosas, tipo de hacer que requiere una comprensión compartida. Del otro lado, los principios, que son esos elementos que explican el proceder de cómo funcionan las cosas o cómo se forja el conocimiento o sus principios. Esos elementos que permiten sacar conclusiones entendiendo. Lo práctico y lo comprensivo en este rubro de comunicación y edificación del saber.

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

9. *Discursos de control y de poder* (se desarrolla en el siguiente apartado).
10. *Contexto y continuidad* (se desarrolla en el siguiente apartado).
11. *Negociaciones de significados* (se desarrolla en el siguiente apartado).

Son estas categorías-ejes, entre otras, las que posibilitan investigar, analizar y reconstruir las formas en que se comparte el conocimiento. Ésa es la tarea, hurgar entre estas maneras en que el lenguaje se despliega para un mejor entendimiento en el ámbito escolar. Y que doten de cercanía lo que en las aulas se narra, lo que se intenta explicar, lo que se pretende compartir, para así saberse partícipes de la edificación del conocimiento, crear comunión del saber, para que lo expresado en la escuela no resulte un sinsentido.

EL DISCURSO Y LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO EN EL AULA

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

En términos metodológicos, de los ejes presentados, en el siguiente apartado se abordan tres de ellos en términos empíricos. El de *Discursos de control y poder*, el de *Contexto y continuidad* y el de *Negociación de significados*. Estos tres ejes son trabajados en un salón de clase, en dos distintos niveles de educación: a) en el nivel básico, primaria, se realizaron registros de clases y se efectuaron entrevistas a las profesoras para aclarar dudas sobre el material. El registro de clases y las entrevistas se hicieron en video. Acto seguido, se procedió a transcribir. A partir de lo transcrito, se trabajaron las

conversaciones de acuerdo con los tres ejes señalados. *b)* En el nivel superior, licenciatura, se realizaron igualmente registros de clases, éstas se videograbaron. Después se procedió a su transcripción. Con lo transcrito, se analizó el material, de acuerdo con los tres ejes indicados. *c)* Se recurre a material de primaria y licenciatura, toda vez que de lo que se trata en la perspectiva de la construcción social del conocimiento es de explorar y analizar las “formas”, las “maneras” que se despliegan en el salón de clases; esto es, se abordan las formas de trabajo discursivo en las que participan profesor y alumnos: las producciones discursivas y las transacciones que se realizan en el acto de comunicar un conocimiento en el salón de clases. Se reconstruyen y analizan los intercambios verbales para compartir conocimiento. Y se graban en video porque los profesores suelen hacer uso de señalamientos, indicaciones o acentuaciones sobre lo dicho, como indicar algo que escribieron en el pizarrón. *d)* No se emplea el concepto de “estrategia”, por la razón de que ella implica métodos ya establecidos en otras visiones y que refieren no a la relación profesor-alumnos-discurso, sino a lo que el profesor hace en el aula, por ejemplo, a su estilo, a su liderazgo. Es decir, refiere a una forma individualista del quehacer docente. *e)* La perspectiva de la construcción social del conocimiento asume que es el lenguaje, el discurso, las narrativas, los relatos, las transacciones, los intercambios, los diálogos, los enunciados, los que deben abordarse y analizarse; ya sea entre profesor-alumno, entre profesor-alumnos, o entre alumno-alumno.

Dicho esto, se da paso al análisis mediante los ejes indicados para analizar cómo se va compartiendo el conocimiento en el aula.

DISCURSOS DE CONTROL Y PODER

La ideología que trae consigo el maestro, los valores, las tendencias políticas, de alguna manera inclinan los discursos a interpretar ciertos contenidos académicos desde cierto ángulo y no de otro. Por

ejemplo, qué fechas reivindicar en el relato del pasado y qué omitir. Asimismo, en el caso de la comunicación en clase, los gestos y los tonos aportan pistas al respecto. En la distribución de las participaciones, el rol del maestro es una manera de tener control en el grupo, el tipo de preguntas que se realizan, los temas que se tocan, los temas que no se abordan, son otras maneras de esa vigilancia. Son distintas las formas que cobra el control en un salón de clases.

Una parte de la enseñanza que se le proyecta a los estudiantes depende no necesariamente de sistemas de conocimiento establecidos de forma explícita, sino de consideraciones en ocasiones triviales, creadas previamente o en el momento por el profesor: como no preparar la clase o decidir cambiar de tema al momento, lo cual reduce el papel de los estudiantes a una especie de juego de adivinanzas en que intentan acertar o adivinar la respuesta según las señales del maestro (Mercer, 1997, p. 44). Eso, por un lado; por el otro, hay un constante esfuerzo de parte de algunos maestros por mantener cierto orden en el salón de clase, en términos de expresar su autoridad, de tener bajo control el contenido de lo que revisa y de distribuir las participaciones, esto es, la palabra; la clase como parte de un orden social más amplio.

Este tipo de puesta en práctica, del discurso de las reglas y el control, se puede mostrar en distintos momentos de una clase, en este caso puede advertirse en el siguiente fragmento de una clase de licenciatura (L), en la materia de Teoría social (TS), del grupo 4 (4):

ProfesorLTS4: A la universidad ustedes vienen por un tipo de conocimiento, el académico. Ahora bien, hay quien señala que el conocimiento da poder. ¿En el salón de clases hay poder? ¿Qué opinan?

Alumnos en coro: Sí.

ProfesorLTS4: ¿Por qué, Brenda?

Alumna 10: Porque, mmmmhhh...

ProfesorLTS4: Sandra...

Alumna 8: Porque pues tal vez usted dice algo que va en

contra de nuestra ideología y tratamos de argumentar.

ProfesorLTS4: ¿Dónde está el poder? Está de este lado; de este lado está el poder (señala el lado del profesor). ¿Por qué? Porque la institución, a ver...

Alumno 15: Porque la institución lo legitima a usted para tener el poder sobre nosotros.

ProfesorLTS4: Ustedes no pueden tener el poder porque la institución me lo otorgó a mí. ¿Quién pone las calificaciones? ¿Cuántos profesores les han permitido poner las reglas para ser evaluados?

Alumna 3: Uno.

ProfesorLTS4: Uno. ¿Y el resto? Dijeron: éstas son las reglas, etcétera, etcétera. Si yo paso lista... ¿quién es depositario del poder para ver si tienen o no asistencia? De este lado está el poder. Hay una manera de preguntar, que busca...

Alumno 18: Centrar la atención en usted.

ProfesorLTS4: Poner cierto control, si yo veo que alguien está chateando o que está haciendo la tarea de otra materia, les pregunto, pero es para corroborar o para moverlos y presionarlos a que pongan atención. Si están platicando, les pregunto: ¿por qué, Sandra?

Alumna 8: Porque es un dictador.

ProfesorLTS4: ¿Por qué? ¿Porque soy un dictador? ¿Creen que soy un dictador?

Alumnos en coro: Jajaja, (murmullos).

ProfesorLTS4: ¿Sí?

Alumna 10: No sé, si usted lo dice. Tsss.

ProfesorLTS4: ¿Por qué argumentan: lo que usted diga?

Alumna 3: Porque usted es el profesor y sabe.

Alumno 17: Porque usted manda.

Alumna 10: Pero sí aprendemos, el conocimiento nos lo da usted.

Alumno 17: Aunque usamos el sentido común.

También, hay que reconocer que las reglas básicas que se imponen en clase no son del todo arbitrarias ni banales, pues suelen representar en muchos casos la visión del mundo que tiene la comunidad académica: son aspectos de la cultura, y pueden ser criticadas y ajustarse a un cierto relativismo cultural, lo cual “no hace menos valiosa su adquisición, ya que es a través de la participación en la escolarización como los niños acceden al ‘bagaje cultural’ de la clase” (Mercer, 1997, p.75), como puede advertirse en el extracto de clase que arriba se transcribió, y en el que más adelante se presenta.

En efecto, existen visiones dominantes en el discurso educativo. Como el de los descubrimientos en detrimento de la invención o construcción. Como el de la exactitud como ciencia y la interpretación como cuasi-ciencia (Feyerabend, 1975). Hay visiones que se imponen sobre otras. El poder se encuentra ahí presente, lo mismo donde hay control, por ejemplo, la profesora (J) en la clase de sexto de enseñanza básica (EB), les dice a los alumnos cuándo pueden hablar y de qué forma deben solicitar la palabra. De no hacerlo, no les permite expresarse en términos de palabras.

Profesora JEB: ¿Y qué es un mapa mental? Recuerden que tienen que levantar la mano.

Alumno 5: Un mapa que lleva dibujos.

Y más adelante la misma maestra dirá sobre la idea de tiempo:

Profesora JEB: Ah, ok, lo acaba de decir Andrés: el presente.

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

Alumna 10: El pasado es lo que ya pasó.

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

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

Alumna 9: Que tengo que levantar la mano. [y regresando al tema dirá:] Sería de las cosas que pasaron.

Las consideraciones de regulación, de control, de distribución, se ponen de manifiesto. Y, como puede advertirse, los infantes terminan por interiorizar, a la manera vygotskyana, las formas de interacción y de intercambio con sus maestros; en este caso, que hay que levantar la mano para pedir la palabra. Parte de un orden social mayor, cultural, que, por ejemplo, se encuentra en casa al momento de solicitar ciertas cosas: si no se realizan como los padres lo solicitan, los infantes pueden no obtener lo solicitado. Otro tanto ocurre más adelante, cuando la gente se emplea, debe seguir ciertas reglas y orden que se imponen en su oficina, fábrica, universidad u hospital: una cultura mayor que se despliega en distintos ámbitos de la vida social, incluida la escuela.

CONTEXTO Y CONTINUIDAD

El contexto no sólo es el espacio físico, como en ocasiones lo creen los psicólogos individualistas, o nada más el medioambiente, como suele exponerse. El contexto incluye eso y más: prácticas sociales, pláticas, charlas, acciones, discursos de los participantes del aula, discursos que tienen un enmarcamiento cultural, por ejemplo, ideológico, social, como el sitio de procedencia, y un tiempo inculcado. Este contexto cruza los procesos de construcción de conocimiento. Lo que se comparte del sitio de procedencia, barrio o familia, puede denominarse, por caso, cognición compartida, herramientas que se dominan y habilidades para participar en grupos, en actividades conjuntas, prácticas sociales, en suma, que delinean la mente: “hay que concebir el contexto como algo mental más que lingüístico o situacional: es decir, como una propiedad de

las *comprensiones* generales que surgen entre personas que se comunican”, y no como una propiedad del sistema lingüístico del que hacen uso, ni tampoco de las circunstancias físicas en que dichas personas se encuentran (Edwards y Mercer, 1987, p. 78).

Es algo más que eso, pues utilizamos el contexto para referirnos a los diversos elementos que los participantes en una conversación conocen y comprenden, que están por encima de lo que hay explícito en lo que dicen, pues refiere a lo que les ayuda a dar sentido a lo que se dice. El siguiente extracto de una clase de licenciatura (L), clase de Comunicación (C), del grupo 3 (3), nos da cuenta de ello. El tema revisado es el de ideología.

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

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

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

Profesor LC3: Si vienen los maestros de educación básica a hacer un plantón al zócalo del D.F. [Ciudad de México], salgo a la calle y van a bloquear el acceso al aeropuerto, y lo primero que esgrimo es “pinches indios huevones, pónganse a trabajar”. ¿Qué encuentran en esa simple frase? Frase que escuchamos o leemos una y otra vez, sobre todo en los tuits de la clase política, y de los hijos de la clase política

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

Profesor LC3: ¿Y qué hay ahí con la ideología?

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

hecho que a los maestros se les vea así... eso.

Profesor LC3: La categoría o el concepto de indios o indígenas, ¿es positivo o negativo?

Alumnas en coro: Negativo.

Profesor LC3: ¿Estoy tratando de aplaudir las acciones de los sujetos o de reprobarlas?

Alumna 9: De reprobarlas.

Profesor LC3: ¿Estoy condenando a esos sujetos o los estoy reconociendo como algo positivamente?

Alumnos a coro: Condenándolos.

Profesor LC3: En una simple frase, ustedes pueden ver la cantidad de ideología de una persona en particular, ¿la ideología de...?

Alumno 11: De una sociedad.

Profesor LC3: Sí, de una sociedad, ¿y en más pequeño?

Alumna 7: De un sector.

Contexto referido mediante un discurso: lingüísticamente se arma un texto como contexto. Se pone un referente, se elabora un panorama. Asimismo, hay en el extracto de esta clase continuidad, como el desarrollo de tales contextos a través del tiempo. Importan las palabras, su sentido, su significado, las expresiones verbales van configurando el contexto y la continuidad en el aula para generar actividad compartida. En ocasiones, las referencias son explícitas, en otras implícitas; no obstante, ambas son telón de fondo de la conversación, del intercambio en el salón de clases: la idea de que el contexto de un discurso no es algo físico sino mental, es parte del vínculo entre discurso y conocimiento. Una cognición compartida.

El contexto puede ser lingüístico, y es lo que precede y/o sigue a toda expresión (Edwards y Mercer, 1987, p. 78; Mercer, 2000). En la perspectiva sociocultural de la tradición vygotskyana, la noción de contexto cobra relevancia. Jerome Bruner (1990,) señala que es una categoría fundamental para realizar estudios sobre lo humano. En esta perspectiva, el lenguaje es algo más que un instrumento para

la transmisión de información, pues conforma la acción social. Con el lenguaje, como sistema de signos, se construyen los significados sociales, con los que se edifica parte de la realidad social: “el estudio del discurso en el aula es, entonces, el estudio del significado que se construye en el contexto de la interacción” (Candela, 1999, p. 35).

La continuidad se da en el tiempo, con el discurso que enlaza temporalidades. En efecto, la continuidad es el desarrollo de contextos a través del tiempo, que es algo que había enunciado ya George H. Mead (1929) al señalar que era lo que se establecía entre el presente y el pasado para evitar que fuera inconexo, que tuviera sentido: conectar, en este caso, lo dicho en clases anteriores con lo que se expresará en la clase presente y en las posteriores: pasado, presente y futuro conectados y otorgándole un hilo de continuidad.

Se puede advertir en el extracto arriba transcrito, el de educación básica, el supuesto de que varias de las preguntas que realiza el profesor no buscan información, que más bien son parte del “armamento discursivo” del que disponen “para controlar temas de discusión, dirigir el pensamiento y acción de los alumnos y establecer los límites de la atención compartida, de la actividad conjunta y del conocimiento común” (Edwards y Mercer, 1987, p. 62). Aunque, igualmente, también con ciertas preguntas, los profesores en ocasiones presionan a los alumnos a dar explicaciones más explícitas, en ocasiones los presionan para hacer análisis más sistemáticos de su experiencia, y en ocasiones los presionan para que utilicen el lenguaje como un instrumento para desglosar y reestructurar sus experiencias en función de los conocimientos revisados.

En este otro ejemplo, de un extracto de clase de la maestra Julia (J) en educación básica (EB), se muestran elementos del contexto y continuidad:

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

Alumnos: Buenos días.

Profesora JEB: El día de hoy nosotros vamos a aprender, “Guarda eso” (se dirige a un alumno), nosotros vamos a

aprender a hacer una línea del tiempo ¿Se acuerdan cuando nosotros comenzamos a elaborar un mapa de ideas?

Alumnos: Sí.

Profesora JEB: Si te acuerdas del mapa de ideas, ¿qué es un mapa de ideas? Te escucho (señala a un alumno).

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

Profesora JEB: ¿Cómo dijimos que se llamaba esa rayita?

Alumno 2: Una unión.

Profesora JEB: Es una unión, pero tenía un nombre especial.

Alumno 1: Un conector.

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

Alumno 2: Una idea.

Profesora JEB: Sí, una idea, ¿relacionada con qué?

Alumno 3: Con el tema que vamos a ver.

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

Alumno 4: Sí, como el de los sentimientos.

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

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

Profesora JEB: También nosotros hicimos un mapa, ¿de qué?

Alumnos en coro: Circunstancia...

Profesora JEB: Y, a partir de ese mapa de circunstanciales, ¿qué fue lo que ubicamos?

Alumnos: Preguntas.

El contexto no es simplemente aquello que está alrededor de la conversación en términos de objetos físicos, etcétera, más bien son los aspectos que están en el habla, y más allá del habla, que contribuyen a la comprensión de lo que se está diciendo. Los objetos que se encuentran alrededor del escenario son contextuales a la conversación, si las personas involucradas en la charla se refieren a ellas o

las interpelan de alguna forma. De hecho, la propia conversación delinea un contexto; por ejemplo, el tema del que se habla o la clase como contexto, y los subtemas como conversación, en este caso el “mapa de ideas” y el “conector”. Visto así, lo que decimos en un momento dado dentro de una conversación crea los fundamentos de los significados de la conversación que sigue. Y en el caso de la continuidad en el aula, la conversación de la profesora con los alumnos puede mirarse como un trecho del camino que va desde la historia pasada de su relación hacia el presente o el futuro, la clase de hoy y la de mañana.

Ciertamente, ligada al contexto, en la edificación del conocimiento en el salón de clases, para lograr cierto éxito, la continuidad ha de estar presente en los temas, esa manera de repasar y reiterar con sentido se aborda desde esta perspectiva: “el analista de los temas y las materias tiene una experiencia en el discurso; los temas se presentan, se discuten y después la conversación avanza. Algunos temas nunca vuelven a la superficie, pero otros sí; cuando lo hacen, esto se debe a que los hablantes los fuerzan a reaparecer” (Mercer, 1997, p. 80). Cosa que puede advertirse en los fragmentos arriba presentados.

NEGOCIACIÓN DE SIGNIFICADOS

Entre conceptos y palabras hay algo que se encuentra en medio de los discursos en el salón de clase: la transacción del significado del terreno de la ciencia al ámbito de lo cotidiano y viceversa. Llevar al estudiante del manejo de las palabras al manejo de los conceptos. Esa es, en parte, la labor de la universidad, de los docentes: inculcar el conocimiento teórico, con el que se elaboran discursos científicos, es ése el terreno de la negociación en el aula. Eso se va delineando en diversos intercambios en el salón de clase: en la interacción discursiva del aula, en especial cuando hay brete, la argumentación no necesariamente se orienta a la divergencia de concepciones; la

argumentación y los discursos sobre distintos hechos científicos pueden orientarse hacia la construcción de consensos entre participantes, pensando en que la orientación hacia los acuerdos “es uno de los rasgos del discurso que apuntan hacia la aceptación entre los participantes de las versiones construidas en la interacción, manteniendo el acuerdo como perspectiva, independientemente de que éste se logre o no en todos los casos” (Candela, 1999, p. 148). Así, puede señalarse que la argumentación y la búsqueda de acuerdos, de posibles consensos, de negociación, tienden hacia la misma dirección: con frecuencia se argumenta para convencer sobre la validez de una versión del conocimiento y, en tal sentido, intentar después llegar a consensos.

Ello puede entenderse así, en razón de que la práctica social del lenguaje es la dialogicidad, y su función es la comunicación (Bajtín, 1963), y para lograr acuerdos, para negociar, para comenzar a enseñar, hay que escuchar qué saben los alumnos y sus intereses, pues educar es “hacer aflorar” y construir a partir de lo que los alumnos saben (Fabra y Doménech, 2001, p. 18), mediante el diálogo, el diálogo como conversación recíproca de dos o más personas. El intercambio, el canje de palabras, compartir visiones, los comentarios, el coloquio, eso es parte central de la construcción del conocimiento, pues como señalan Bajtín y Voloshinov y, recientemente, los socioconstruccionistas como Gergen (1994) y Shotter (1992), las palabras no las aprendemos directamente de los diccionarios sino de las voces de otras personas, y las palabras enunciadas llevan consigo algunos de los significados originarios: la creación de comprensión y el conocimiento compartidos van más allá de acumular información, pues “el conocimiento y la comprensión sólo se dan trabajando con la información, seleccionándola, organizándola y discutiendo su importancia. La gente utiliza la conversación para rendir cuentas de las opiniones que sostiene y de la información que proporciona” (Mercer, 1997, p. 79).

Lo cual puede advertirse en el siguiente fragmento de una clase de licenciatura (L), en la materia de Teoría social (TS), grupo 4 (4):

ProfesorLTS4: El sentido común que luego ustedes traen aquí, bueno, lo oral, se manifiesta también en la universidad. Entonces, aquí hay dos tipos de conocimiento, el de todos los días y el académico. Si yo habito, si yo soy un ser mundano y trabajo en la academia (sujeto B), y otro, (sujeto A) sólo habita el conocimiento cotidiano. ¿Quién maneja más palabras, el sujeto A que sólo maneja el conocimiento de la vida cotidiana, o el que está acá (señalando el pizarrón) en el ámbito de las ciencias?

Alumnos a coro: El B.

ProfesorLTS4: ¿Por qué el B?

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

ProfesorLTS4: Si yo sólo habito el conocimiento de la vida cotidiana, puedo tener, por ejemplo, quinientas palabras y con eso me puedo mover, pero si además participo aquí, (señala en el pizarrón un círculo que dice “ciencia”) y manejo mil palabras, ya tengo mil quinientas palabras, y el que está aquí (señala en el pizarrón un círculo que dice “sentido común”) maneja quinientas palabras y no habita aquí (señala en el pizarrón el círculo de “ciencia”), se queda con sus quinientas palabras. ¿Cómo sabemos eso? Porque finalmente todos habitamos, ya decíamos, la vida cotidiana: para comprar agua, para comprar jamón, para subirse al metro, uno utiliza términos de aquí (señala el pizarrón). ¿Estamos de acuerdo?

Alumnos a coro: Sí.

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

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

ProfesorLTS4: Aquí hay una cosa que se denomina “caja de herramientas”. ¿Qué quiere decir esto? Que ustedes tienen

amigos cerca del barrio y tienen familia, tienen repertorios lingüísticos distintos. Pueden no escribir y sí comprenderse. *Alumna 7*: Claro, yo puedo entender otras conversaciones sin conocer a la gente o su especialización. De algún deporte, no sé.

ProfesorLTS4: Por ejemplo, si su abuela les ha dicho en algún momento que tiene “cuitas”, y ustedes le preguntan, “¿abuela, qué es una cuita?”; “es una pena, hijo”. Ustedes no necesariamente van por la vida hablando de cuitas, pero cuando escuchan otra vez *cuitas*, pueden comprender perfectamente a qué se refieren. Un indígena del sur de Chiapas dice “tengo sentimiento”, no comienzan ustedes a preguntar si es positivo o negativo... Eso es parte de la cultura. Las ciencias sociales tratan estos temas de la cultura, de lo social. ¿Pueden señalarme a mí de ser individualista en términos académicos?

Alumno 15: Podría repetir la pregunta.

ProfesorLTS4: ¿Cómo te llamas? Alejandro, ¿por qué ustedes no me van a poder señalar de individualista en términos académicos?

Alumno 15: Porque se supone que usted como maestro tiene ya el conocimiento académico de lo social.

Alumna 9: Usted es el que cuenta con el conocimiento social, usted lo que dice es lo que ha leído en muchos libros.

ProfesorLTS4: ¿Por qué suponen que sé mucho Enrique?

Alumno 17: Porque cita muchos libros de teoría social.

ProfesorLTS4: Libros de teoría social, bien... (el profesor pasa a otro tema).

El traslado del significado del concepto que se usa en los libros de texto y en el discurso académico al conocimiento cotidiano, forma parte de este proceso. Hacer comprensible lo que se señala en el discurso científico o conceptual en términos de palabras cotidianos es parte de la negociación del significado. Los dos discursos

que se encuentran en el aula tienen que acercarse, puntos de vista en ocasiones divergentes que tienen que converger. O como lo señala Antonia Candela (1999, p. 148): “la orientación del discurso escolar hacia la construcción de una versión del contenido que sea aceptada por todos los participantes es un proceso que involucra versiones individuales, a veces divergentes, que se expresan, cotejan y argumentan en el aula”, dicha tendencia que apunta a una versión compartida se mira en el discurso situado, en el que los estudiantes y el profesor ponen en juego recursos discursivos para expresar su punto de vista, y el profesor para persuadir a los estudiantes de su punto de vista, y validar así el conocimiento expuesto. Conocimiento compartido, pues.

Parte de lo aquí enunciado y reflexionado se muestra en las clases de licenciatura (L), en la materia de Comunicación (C) en el grupo 3 (3) en el manejo de ciertos conceptos y ciertos discursos elaborado con palabras. El intercambio entre profesor y alumno: la negociación.

Profesor LC3: La realidad vista... ¿la realidad es la misma en el ámbito de la vida cotidiana que desde el ámbito de lo psicológico?

Alumna 9: No.

Profesor LC3: ¿Qué es lo que cambia?

Alumna 4: La forma, el contexto.

Profesor LC3: ¿Se han percatado que ustedes han modificado parte de su discurso, parte de su manera de hablar desde que entraron aquí a la universidad?

Alumnos en coro: Sí.

Profesor LC3: ¿Por qué? ¿Cómo?

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

Profesor LC3: ¿En qué sentido?

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

Profesor LC3: Lo más que te preguntan es lo que creen que sabes, ¿cierto?

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

Profesor LC3: ¿A qué creen que se deba ese cambio?

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

Alumna 13: Sí, porque vemos lo de allá afuera a través de los esquemas de las teorías...

Las palabras y los conceptos como dos formas de saber. Los discursos expresados en clase se discurren de dos formas distintas. Las palabras, material con que hacen los discursos y conversaciones cotidianas: palabras que tienen distintos sentidos según el contexto en que se usen, y que son llevados así, con disímil sentido, al salón de clases. Y los conceptos, que son aquellos con que se elaboran, en cierta medida, los discursos académicos y científicos, y que se desea que el alumno integre a su conocimiento; los conceptos tienen un significado, independientemente del contexto. Son dos formas de expresar la realidad social y en que se edifica el conocimiento. La negociación del significado posibilita que los estudiantes accedan a la forma conceptual del conocimiento desde las palabras cotidianas, y que no se queden en el sentido, en el hablar de uso diario, sino que comprendan el lenguaje académico. Para que, como bien lo expresa un estudiante en el extracto anterior, aprendan a ver la realidad desde los esquemas de las teorías.

COMENTARIOS FINALES

Hay que pensar en dos momentos en la construcción del conocimiento: uno externo y otro interno. El externo tiene que ver con lo que las personas saben en el ámbito de la vida cotidiana: no son sólo palabras, o estas palabras ya están trastocadas, “contaminadas” de discurso científico que se han vehiculado en la televisión, en las películas, en la prensa escrita, en las revistas, en las canciones, etcétera; ése sería el momento externo. El momento interno, es el del paso de las calles y la casa a la universidad o escuela; esto es cuando las personas, estudiantes en este caso, asisten a las escuelas y se pretende con ello brindar cierto conocimiento, compartirlo. Este segundo momento es el de la negociación cara a cara, el del intercambio directo, el de la transacción discursiva. El anterior (externo) es indirecto y difícilmente negociable. En el segundo (interno) se puede negociar y propiamente construir, pero sobre la base de la “contaminación” que ya traen los ingenuos especializados, como les llaman Moscovici y Hewstone (1984).

El sentido común se edifica, sobre todo, con palabras, con sentidos, con contexto, pues el sentido está ligado al contexto, y con este saber nos movemos todos los días, conversamos, adquirimos, nos movemos y comprendemos el mundo que nos rodea. Sin embargo, al llegar a la escuela de educación básica o a la universidad, otro es el tipo de discurso al que nos enfrentamos. Ahí encontramos que el lenguaje que se intenta inculcar, está hecho en buena medida con conceptos y sus significados no dependen de un contexto. No obstante, en ambos, palabras y conceptos, es relevante la dialogicidad, esa actividad cooperativa entre personas para intercambiar sentidos y significados e ir armando concepciones, cotidianas o científicas, sobre el mundo. Como lo había expresado Bajtín: el lenguaje se va edificando sobre la base de la dialogicidad, su base es lo compartido, lo común, lo social. La escuela no escapa a este entramado, no es una isla separada; aparte, más bien forma parte de un enclave social, de una sociedad, de un sistema social, de una cultura.

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

REFERENCIAS

- Austin, J. (1962). *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona: Paidós.
- Bajtin, M. (1963). *Problemas de la poética de Dostoievski*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bajtin, M. (2000). *Yo también soy. (Fragmentos sobre el Otro)*. México: Taurus.
- Berger, P. y Luckmann, T. (1967). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu, 2001.
- Blondel, Ch. (1928). *Introducción a la psicología colectiva*. Buenos Aires: Troquel, 1966.
- Bruner, J. (1997). *La educación, una puerta a la cultura*. Madrid: Visor.
- Candela, A. (1999). *Ciencia en el aula. Los alumnos entre la argumentación y el consenso*. México: Paidós.
- Eco, U. (1976). *Tratado de semiótica general*. Barcelona: Lumen, 2000.

- Edwards, D. y Mercer, N. (1987). *El conocimiento compartido: el desarrollo de la comprensión en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Fabra, M. y Doménech, M. (2001). *Hablar y escuchar. Relatos de profesor@s y estudiant@s*. Barcelona: Paidós.
- Fernández, P. (1991). *El espíritu de la calle*. México: UdeG.
- Fernández, P. (1994). Psicología social, intersubjetividad y psicología colectiva. En M. Montero (coord.), *Construcción y crítica de la psicología social*, pp. 49-107. Barcelona: Anthropos.
- Fernández, P. (2004). *La sociedad mental*. Barcelona: Anthropos.
- Feyerabend, P. (1975). *Contra el método*. Barcelona: Planeta de Agostini, 1993.
- Geertz, C. (1983). *Conocimiento local*. Buenos Aire: Paidós.
- Gergen, K. (1994). *Realidad y relaciones. Aproximaciones a la construcción social*. Barcelona: Paidós.
- Gergen, K. (1996). La construcción social: emergencia y potencialidad. En Marcelo Pakman (comp.). *Construcciones de la experiencia humana, 1*, pp.139-182. Barcelona: Gedisa.
- Gerge, K. y Gergen, M. (2004). *Reflexiones sobre la construcción social*. Madrid: Paidós.
- Ibáñez, T. (2003). El giro lingüístico. En Lupicinio Iñiguez (ed.) *Análisis del discurso. Manual para las ciencias sociales*, pp. 21-42. Barcelona: UOC.
- Kuhn, T. (1962). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica, 1986.
- Liotard, J. (1979). *La condición posmoderna*. Barcelona: Planeta-Agostini, 1993.
- Luria, A. (1984). *Conciencia y lenguaje*. Madrid: Visor.
- Mead, G. (1929). La naturaleza del pasado, en *Revista de Occidente*, nº 100, 1989, pp. 51-62.
- Mead, G. (1934). *Espíritu, persona y sociedad*. Barcelona: Paidós, 1999.
- Mercer, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós
- Mercer, N. (2000). *Palabras y mentes. Cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*. Barcelona: Paidós.
- Moscovici, S. y Hewstone, M. (1984). De la ciencia al sentido común. En Serge Moscovici (ed.) *Psicología social II. Pensamiento y vida social*, 670-710. Barcelona: Paidós.
- Ong, W. (1977). *Oralidad y escritura*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Peirce, Ch. (1868). Algunas consecuencias de las cuatro incapacidades. En Peirce, Ch. *Obra lógico semiótica*. Madrid: Taurus, 1987, pp. 58-87.
- Shotter, J. (1993). *Realidades conversacionales. La construcción de la vida a través del lenguaje*. Buenos Aires: Amorrortu.

- Silvestri, A. y Blanck, G. (1993). *Bajtín y Vygotsky: la organización semiótica de la conciencia*. Barcelona: Anthropos.
- Sisto, V. (2012). Análisis del discurso y psicología: a veinte años de la revolución discursiva. En *Revista de psicología*, Vol. 21, N° 1, junio, pp. 185-208.
- Tajfel, H. (1981). *Grupos humanos y categorías sociales*. Barcelona: Herder.
- Voloshinov, V. (1929). *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. Madrid: Alianza, 1992.
- Vygotsky, L. (1931). Desarrollo de las funciones mnemónicas y mnemotécnicas. En L. Vygotsky *Obras escogidas, t. III*, pp. 247-264. Madrid: Visor, 1996.
- Vygotsky, L. (1932). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Grijalbo, 1979.
- Vygotsky, L. (1934). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós, 1995.
- Wertsch, J. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.
- Wertsch, J. (1991). *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*. Madrid: Visor.
- Wertsch, J. (1997). Memoria colectiva: cuestiones relacionadas con una perspectiva sociohistórica. En M. Cole *et al.*, *Mente, cultura y actividad*, pp. 183-188. México: Oxford.
- Wittgenstein, L. (1953). *Investigaciones filosóficas*. Barcelona: Crítica/UNAM, 1988.