



Psicología, cultura y educación



Psicología, cultura y educación

*José Simón Sánchez Hernández,
Jorge Mendoza García
y Gerardo Ortiz Moncada
(Coordinadores)*



Psicología, cultura y educación
*José Simón Sánchez Hernández, Jorge Mendoza García
y Gerardo Ortiz Moncada (coordinadores)*

Primera edición, septiembre de 2017

© Derechos reservados por la Universidad Pedagógica Nacional
Esta edición es propiedad de la Universidad Pedagógica Nacional, Carretera al Ajusco
núm. 24, col. Héroes de Padierna, Tlalpan, CP 14200, Ciudad de México
www.upn.mx

Esta obra fue dictaminada por pares académicos.
ISBN 978-607-413-269-4

LB1051

S2.7

Sánchez Hernández, José Simón
Psicología, cultura y educación / José
Simón, Jorge Mendoza García, Gerardo
Ortiz Moncada. -- México : UPN, 2017
308 p. -- (Horizontes Educativos)
ISBN 978-607-413-269-4

1. Psicología educativa 2. Antropología
educacional 3. Aprendizaje
I. Mendoza García, Jorge II. Ortiz Moncada Gerardo
coautor. III. t. IV Ser

Queda prohibida la reproducción parcial o total de esta obra, por cualquier medio,
sin la autorización expresa de la Universidad Pedagógica Nacional.
Impreso y hecho en México.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN7

PRIMERA PARTE

EPISTEMOLOGÍA Y TEORÍA EN CULTURA Y PSICOLOGÍA

LA CULTURA EN PSICOLOGÍA: DE LOS OBJETOS DE ESTUDIO
A LA COMPLEJIZACIÓN REPRESENTACIONAL17

*Gerardo Ortiz Moncada, Felipe Cruz Pérez,
Alexandre Leurs Massart*

EL PAPEL DEL LENGUAJE EN LA PSICOLOGÍA SOCIAL
Y EN LA PSICOLOGÍA CULTURAL.....45

Jorge Mendoza García

LA HISTORIA Y SU INTERLOCUCIÓN CON LA PSICOLOGÍA EN
LOS ALBORES DEL SIGLO XX: UN ACERCAMIENTO107

Amílcar Carpio Pérez

SEGUNDA PARTE

**ANÁLISIS Y ESTUDIOS EN CULTURA, PSICOLOGÍA
Y EDUCACIÓN**

INVESTIGACIÓN EN EL AULA, NARRATIVA Y FORMACIÓN
DOCENTE143

*J. Simón Sánchez Hernández, Gerardo Ortiz Moncada,
María del Carmen Ortega Salas*

COMPARTIENDO CONOCIMIENTO: INTERACCIONES
DISCURSIVAS EN EL AULA171

Jorge Mendoza García

ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LECTURA Y ESCRITURA
EN LA UNIVERSIDAD219

*J. Simón Sánchez Hernández, María del Carmen Ortega Salas,
Leticia Morales Herrera*

TERCERA PARTE

ENTORNO Y CONTORNO EN LA EDUCACIÓN

LA ACTIVIDAD LÚDICA Y LA CONSTRUCCIÓN
DE UN NOSOTROS251

Silvia Chávez Venegas, Patricia Mar Velasco

LA CONSTRUCCIÓN DE MUNDOS SUBJETIVOS
EN ESCENARIOS DE VIOLENCIA COTIDIANA273

Neftalí Secundino Sánchez

SEMBLANZA DE LOS AUTORES 300

INTRODUCCIÓN

La educación es un campo, un espacio, un ámbito donde confluye y se expresa la psicología. La psicología, como disciplina, es una mirada sobre la realidad humana, que además de trabajarse o aplicarse en un espacio educativo o escolar, intenta comprender y explicar lo humano, o al menos algunas de sus manifestaciones, y lo hace recuperando o recurriendo a distintos elementos de la vida social, como las producciones materiales o las producciones simbólicas; a esto, en bloque, se le denomina cultura. Pues bien, el libro que tiene en sus manos el lector, dilucida sobre la relación entre cultura, psicología y educación, a lo cual, por cierto, se le puede rubricar como psicología cultural.

Esa visión psicológica que se delineó a inicios del siglo XX con autores como Lev Vygotsky y Alexander Luria, entre otros, a la que mantuvo un poco adormecida el poder en la Unión Soviética, que era donde se gestaba, tuvo que encontrar mejores condiciones de expresión, pasadas unas décadas, para que Occidente reintrodujera algunos de los elementos que en esa perspectiva se tematizaban. Autores como Jerome Bruner, Michel Cole y otros, reanimaron tal versión, alimentaron y amplificaron esta perspectiva psico-cultural, desde la cual se han analizado distintos procesos humanos sociales. Recientemente, otros estudiosos, como Derek Edwards y Neil

Mercer, retomando a los autores primigenios soviéticos, han contribuido a dilucidar distintos procesos en la formación del conocimiento en el ámbito escolar. La tesis, sigue siendo más o menos la misma: la psicología reflexionando sobre la educación como un campo de la cultura. El presente libro se inscribe en esa propuesta.

Y lo hace reflexionando que el proceso educativo nos permite apropiarnos de las prácticas culturales que se gestan en nuestro contexto, a través de herramientas, acciones y mediadores. En tal sentido, los procesos educativos escolares y no-escolares son fundamentales para propiciar una experiencia formativa o educativa en los diversos espacios físicos, sociales y simbólicos, así como para favorecer una participación más activa y significativa con el mundo de la experiencia en comunidades y grupos sociales específicos.

Siguiendo esta lógica, la presente obra no pretende ofrecer una mirada única de las relaciones entre psicología, cultura y educación, sino mantener un debate que implique el abordaje de diversos principios epistemológicos, los enfoques histórico-culturales, constructivistas y socioculturales en la edificación de una psicología cultural y el estudio de las herramientas culturales asociadas, especialmente el lenguaje. Si bien nos centramos en distintas miradas psicológicas, en los planteamientos aquí presentados se recurre a un enfoque interdisciplinario y transdisciplinario, toda vez que las relaciones entre cultura y educación también son del interés de la antropología, la sociología, la lingüística y la historia. Es por ello que esta obra se enfoca en indagar acerca de la naturaleza de esas relaciones y sobre los recursos epistemológicos que se emplean para captar tanto el proceso como la dinámica dialéctica que caracteriza al desarrollo de la psicología, el sentido y significado cultural de la experiencia humana y los procesos educativos vividos en contextos culturales específicos.

El libro se estructura en tres partes. En la primera parte se realiza un análisis epistemológico de la psicología, el papel de la cultura y el lenguaje desde una perspectiva psicosocial, psicocultural y transdisciplinaria, teniendo como marco las relaciones entre

psicología, cultura, educación e historia. La segunda parte expone diversos estudios sobre la educación desde una perspectiva de psicología cultural, abordando tres problemáticas trascendentales: la formación docente, la construcción social del conocimiento en el aula y la alfabetización académica en la enseñanza universitaria. En la tercera parte, se analizan dos cuestiones del entorno y contorno socioeducativos relacionados con el papel de la actividad lúdica en la actividad humana y la violencia en escenarios cotidianos como aspectos de diversos contextos culturales y educativos.

De manera más puntual, encontramos 8 capítulos convergentes en un amplio espectro de nociones, conceptos y categorías, y divergentes en diversos momentos por la mirada y forma de aproximarnos a las relaciones entre cultura, psicología y educación.

En el capítulo 1, titulado *La cultura en psicología: de los objetos de estudio a la complejización representacional*, Gerardo Ortiz, Felipe Cruz y Alexandre Leurs analizan y discuten el papel que tiene la cultura en el campo de la psicología y la educación. El análisis que realizan aborda la importancia de la formulación de objetos de estudio para la construcción de la psicología a lo largo de su devenir como disciplina independiente. Este capítulo se basa en el enfoque histórico-cultural de Vygotsky y en la teoría de la actividad de Leontiev, a partir de la cual se discute el papel de la actividad objetual, psíquica y humana para el análisis y convergencia de los distintos objetos de estudio hasta ahora formulados. De igual manera, se discute el papel de las distintas formas de actividad para la comprensión de las relaciones entre psicología, cultura y educación. Posteriormente, los autores analizan estas relaciones a partir de los procesos de desarrollo psíquico, interiorización, exteriorización y acto mimético, con el fin de trasladarse a la comprensión de la representación y su papel en la psicología. La representación es analizada en este capítulo como proceso mental, como acto y como recurso de apropiación de la cultura, lo cual se muestra como una invitación a abordar el carácter estructural, funcional, dinámico y procesual de las representaciones en la actividad humana.

En el capítulo 2, titulado *El papel del lenguaje en la psicología social y en la psicología cultural*, Jorge Mendoza nos conduce al estudio de dos psicologías que abordan lo social: la psicología social propiamente dicha y la psicología cultural. Estas dos tradiciones están enmarcadas por una historia común: haber sido relegadas y, a pesar de ello, seguir vigentes dada su riqueza epistemológica, teórica y metodológica. El autor nos ofrece un panorama general mediante un recuento de datos históricos, pero muy puntual en la construcción conceptual de estas dos psicologías, la manera en que han abordado el lenguaje y, recíprocamente, cómo el lenguaje ha sido fuente primaria de construcción de estas dos miradas. Con esta lógica, el autor nos lleva de la mano para comprender, desde estas dos psicologías por separado, la idea de lenguaje como fundamento para entender la relación de este proceso con el pensamiento, con la comunicación, con la realidad y con la literatura. Finalmente, realiza una clara integración del lenguaje en estas dos psicologías de lo social para puntualizar la importancia de la palabra en la comprensión de lo psicológico en términos de discurso y de acción social.

En el capítulo 3, titulado *La historia y su interlocución con la psicología en los albores del siglo XX: un acercamiento*, Amilcar Carpio nos presenta un ejercicio historiográfico que busca destacar los autores, las obras y los conceptos que vinculan desde principios de siglo XX y hasta mitad del mismo, dos disciplinas: la historia y la psicología. Uno de los objetivos de este capítulo es demostrar que existen algunas nociones y autores que aproximan las problemáticas entre ambas disciplinas; hacia principios del siglo XX existió un acercamiento que permitió el desarrollo de nociones y nuevos enfoques que favorecieron el incremento de trabajos transdisciplinarios. Pero debido a que la psicología es una disciplina extensa y diversa, al igual que la Historia que se practicó a principios del siglo XX, fue necesario especificar y delimitar este trabajo. La relación específica a estudiar fue entre psicología social y la llamada psicología colectiva, con la corriente histórica cercana a la denominada

Escuela de los Annales en Francia. A partir de las nociones planteadas por la psicología colectiva, se evidencia que la idea de lo colectivo, lo mental y el pensamiento social son nociones comunes para ambas disciplinas. Por ello, en este capítulo se plantea la búsqueda de estas nociones en común en las obras de autores como Charles Blondel, Maurice Halbwachs (que, asimismo, se abordan en el capítulo anterior), Henri Berr, Marc Bloch o Lucien Febvre.

En el capítulo 4, titulado *Investigación en el aula, narrativa y formación docente*, Simón Sánchez, Gerardo Ortiz y María del Carmen Ortega nos invitan a reflexionar sobre la conformación de comunidades de práctica como recursos de formación y actualización docente. En este capítulo se analizan distintos abordajes de la práctica docente: desde los primeros estudios de tipo observacional, en los que un agente externo determinaba o dictaba qué se debía hacer o corregir en el aula y, posteriormente, el estudio llevaba a la integración de esa observación externa con una aparente introspección dirigida, hasta los estudios actuales en que se reconstruye y reformula la vivencia como experiencia pedagógica en espacios colaborativos, permeados por una mirada horizontal. Los autores orientan este tercer tipo de estudio a un proceso de formación, actualización y acompañamiento en el que, a través de documentación narrativa y videoestudios, los maestros recuperan su práctica docente, se miran a sí mismos como agentes educativos y comparten sus experiencias, saberes, vivencias, creencias y hasta los miedos que emergen de la cotidianidad de la vida escolar. La propuesta de este capítulo radica en sugerir a los maestros y otros profesionales de la educación que pasen de una mirada técnico-instrumentalista que no reconoce sus saberes pedagógicos a una mirada de reflexión colaborativa, que hace de la experiencia un espacio de reconocimiento identitario en el que el maestro es investigador, agente y actor fundamental del acto pedagógico.

En el capítulo 5, titulado *Compartiendo conocimiento: interacciones discursivas en el aula*, Jorge Mendoza realiza un análisis de la construcción social del conocimiento desde una perspectiva

vygotskiana y bakhtiniana, a partir de las cuales nos permite comprender la complejidad del proceso de construcción social del conocimiento, como una instancia en que se entrelazan las palabras, los sentidos y el contexto a través de la negociación. Estos vínculos generan una suerte de actividad cooperativa que permite construir concepciones cotidianas o científicas acerca del mundo en el que nos encontramos. A partir de estas consideraciones, el autor nos permite sumergirnos en el mundo escolar, para así comprender la importancia de la dialogicidad en el aula como condición y proceso que descentraliza el rol del maestro como poseedor de conocimiento y promueve el desarrollo de estudiantes que construyen conocimiento: conocimiento social, de manera más precisa. Para dar cauce a todas estas ideas, en este capítulo se muestra una serie de concepciones teóricas, primordialmente de corte socioconstruccionista, que dan vida al giro lingüístico y a la segunda revolución cognitiva para la comprensión de lo psicológico hoy en día. Esta mirada del autor nos traslada al estudio de la interacción discursiva en el mundo educativo, recuperando nociones trascendentales como la mediación, el enunciado y el diálogo; además, analiza esta interacción en el aula con mayor detalle desde la ideología, los rituales y los principios, las contribuciones espontáneas, las analogías y las metáforas, entre otras.

En el capítulo 6, titulado *Enseñanza y aprendizaje de lectura y escritura en la universidad*, Simón Sánchez, María del Carmen Ortega y Leticia Morales realizan un análisis de los problemas de la enseñanza universitaria, las formas tradicionales que promueve para aprender, así como los problemas relativos a las prácticas de lectura y escritura que se realizan en las aulas. Marcan el hándicap con el que llegan los estudiantes de licenciatura y las dificultades que enfrentan para comprender y producir textos académicos. El análisis se basa en un enfoque fundado en el concepto de Alfabetización Académica, que postula la importancia de ser usuarios activos del lenguaje escrito y apropiarse de las prácticas que las disciplinas imponen a la actividad académica. Indican que se trata de leer y

escribir de acuerdo con los usos y prácticas del material y literatura científica dentro de las disciplinas; por tanto, trata de la capacidad para participar en comunidades de discurso científico disciplinario. Finalmente, los autores describen una propuesta de enseñanza basada en resumir, planear, escribir y revisar (REPER), como una forma de ayudar a los estudiantes a alfabetizarse académicamente y participar plenamente en las comunidades de discurso disciplinario en las que se forman profesionalmente, como en el caso de la psicología educativa de la UPN.

En el capítulo 7, titulado *La actividad lúdica y la construcción de un nosotros*, Silvia Chávez y Patricia Mar presentan una serie de reflexiones sobre las diferentes aproximaciones al estudio de la actividad lúdica. Las autoras abordan minuciosamente la actividad lúdica desde su expresión en la cotidianidad, acercándonos a diversos escenarios donde lo lúdico se mezcla con las relaciones humanas; reflexionan sobre las características atribuidas al juego, haciendo énfasis en las difundidas ideas de entretenimiento y libertad, resaltando el papel crucial de éstas en la identificación de las regularidades presentes en la convivencia e interacción con el medio y sus transformaciones constantes a partir de la socialización. Proponen que en el juego se expresa la construcción de identidades que configuran el “nosotros”, puntualizando que la disciplina explícita que se mantiene en el respeto del rol a desempeñar y la regla en el juego, exigen que el sujeto subordine sus acciones a un objetivo compartido y que dé direccionalidad a sus actos en coordinación con los otros. Este capítulo nos permite entender cómo la actividad lúdica es un ingrediente fundamental en la interacción de la cultura y lo psicológico, y que bien puede ser promovida en diversos momentos del proceso educativo.

En el capítulo 8, titulado *La construcción de mundos subjetivos en escenarios de violencia cotidiana*, Neftalí Secundino nos traslada a la cotidianidad que en ocasiones avasalla por la violencia que se vive —particularmente para efectos de este capítulo— en Acapulco y sus escuelas. El autor nos invita a analizar e interpretar

las microexperiencias vertidas en los testimonios de los habitantes de las colonias donde se ubican las escuelas del estudio que se presenta. Este capítulo plantea, en primera instancia, un contexto no sólo físico sino sobre todo simbólico, en tanto se documenta lo no dicho y se hace público lo invisible; el investigador no sólo entra en el campo, sino que forma parte del escenario y sus actores al interactuar con los informantes. A partir de ello se expone la metodología de investigación, que converge y a veces se distancia de la realidad, con lo cual se reformulan los recursos de aproximación al objeto de estudio y, de esa manera, transita hacia las percepciones de los habitantes de Acapulco en torno a los grupos de poder delin cuencial. Más adelante, se recuperan las voces de los participantes para comprender la deconstrucción de los lazos sociales a partir de las situaciones de violencia y los recursos que generan los habitantes de la zona para sobreponerse. Todo ello finalmente nos invita a reflexionar acerca de las tareas que la psicología social tiene en términos de intervención. Si bien es un estudio centrado en una comunidad específica, es innegable que el tratamiento metodológico y conceptual que el autor construye nos permite trasladarnos a las constantes de nuestra comunidad en la apreciación de una realidad compartida.

Esperamos que el lector encuentre en esta obra una fuente de reflexión que permita mantener el debate en torno a las relaciones entre cultura, psicología y educación, con el fin de generar herramientas para la intervención y mejora educativa.

José Simón Sánchez Hernández

Jorge Mendoza García

Gerardo Ortiz Moncada

Ciudad de México

PRIMERA PARTE
EPISTEMOLOGÍA Y TEORÍA
EN CULTURA Y PSICOLOGÍA

LA CULTURA EN PSICOLOGÍA: DE LOS OBJETOS DE ESTUDIO A LA COMPLEJIZACIÓN REPRESENTACIONAL

Gerardo Ortiz Moncada

Felipe Cruz Pérez

Alexandre Leurs Massart

INTRODUCCIÓN: LO CUESTIONABLE DE LA BÚSQUEDA DE UN OBJETO DE ESTUDIO EN PSICOLOGÍA

El problema acerca del objeto de estudio de la Psicología se muestra como un debate teórico atractivo y de alta relevancia, ya que permite comprender los compromisos epistemológicos que se asumen. Sin embargo, plantear “el objeto de estudio” resulta cuestionable en tanto que las distintas perspectivas, aproximaciones y miradas en psicología han subsistido, han mutado, se han fusionado y/o se han diversificado independientemente del “aval” científico o de un criterio unívoco. Pareciera ser que, desde una perspectiva positiva, la búsqueda del objeto de estudio no sólo enuncia el agotamiento conceptual y los límites de las psicologías establecidas, sino que también marca la permanencia de las nociones puristas que obstinadamente ubican a la psicología como una “ciencia” establecida,

negándose la posibilidad de flexibilizar sus nociones y constructos para la reconstitución de una mirada disciplinar menos dogmática que permita demarcarse y verificar sus propios objetos.

Lo anterior muestra que la riqueza de las ciencias sociales y humanas (sin descartar el componente natural-biologicista con el que también cuenta la psicología) se encuentra en la diversidad de objetos de estudio que se han construido desde las diversas aproximaciones; para efectos de este estudio, es importante asumir un criterio de falsabilidad que nos acerque a la mayor contrastación de las categorías y su valor heurístico con la realidad en profundidad epistémica y en extensión ontológica. En este sentido, resulta trascendental derivar una serie de componentes conceptuales y categoriales que den cuenta del alcance de la psicología, no sólo en su elaboración epistemológica y epistémica, sino en su vinculación con una realidad dinámica que requiere mayores recursos de comprensión. Lo anterior implica la comunicación entre investigación básica, investigación aplicada, resultados y práctica en los distintos ámbitos de la psicología. Enfatizando que los resultados podrían ser lo menos útil en tanto no informen sobre los procesos que explican, lo cual siempre dependerá de la propuestas de cada tradición en psicología.

De esta manera, podemos observar que algunas tradiciones en psicología se posicionan en modelos materialistas mecanicistas, idealistas e interaccionistas, básicamente. Dentro del posible espectro de ellas, se sostiene que la psique se caracteriza por tener un sustrato material: el cerebro; otros hacen de lo orgánico la base estructural de la actividad humana. En otras aproximaciones, se apuesta al devenir de la herencia funcionalista conformada previamente a la institucionalización de la psicología, haciendo de la memoria, el aprendizaje, la inteligencia, el pensamiento, su espectro de estudio; algunos más han sometido estas diversas tradiciones a análisis de mayor procesualidad, apostándole al diseño de modelos cognoscitivos y cerebrales, pasando por la ruta del desarrollo; otros más han apostado por aproximaciones tendientes al contenido psíquico, ya sea expresado en esferas psíquicas preexistentes,

en condiciones mentalistas o en la conjunción de la sistemicidad y dinámica cultural. Estas aportaciones han contribuido en uno u otro sentido al crecimiento de la psicología a lo largo de los años, y han permitido construir aparatos conceptuales muy sólidos (desde su circularidad epistemológica), recursos metodológicos de muy variada aplicación, y técnicas de estudio que facilitan el abordaje de muchos fenómenos sociales, humanos y, por supuesto, psicológicos.

Podemos entonces apreciar que todas las aproximaciones en psicología abordan implícita o explícitamente la función, el proceso, la estructura y el contenido, o las posibles combinaciones que de estos componentes surjan. Independientemente de estos aspectos, el psicólogo no debería perder de vista que sus unidades de análisis no sólo son abordadas por su disciplina, sino que también las estudian la biología, la filosofía, la sociología, la antropología, entre muchas otras. Es así como surge la interrogante acerca del objeto específico de estudio de la psicología, aquél que le permita definirse con “suficiencia” para no someterse a los criterios de otras disciplinas o reducirse psicológicamente a los postulados de otras ciencias y disciplinas; aunque, por otro lado, quizá convenga más preguntarse sobre la especificidad y lo diferencial de los distintos objetos de estudio de la psicología, así como sus aportaciones a lo largo de su devenir histórico.

Esto no es una tarea menor, ya que se requiere de la consideración de los hilos entrelazados en el devenir de cualquier disciplina y las prácticas que de ahí emanan. De esta urdimbre no está exenta la psicología, por lo que encontramos muy variados factores que influyen en su construcción, y distintos matices que explícita o implícitamente se aprecian en sus diversas aproximaciones. Entre estos factores, podemos mencionar:

- a) El factor ideológico, que condiciona las formas de pensar y actuar de toda época, y acompaña mucho de lo que se construye en cualquier disciplina y que se exagera por regiones. Desde un análisis de grandes corrientes, podemos observar

que se alternan dos momentos: uno de apertura de los sistemas de pensamiento, en el cual pueden integrarse las aportaciones de diversas disciplinas, paradigmas, epistemologías y prácticas metodológicas; otro en el que los sistemas se cierran y permiten muy poca integración, generando mayor fortaleza en sus principios. El primero proviene de miradas eclécticas (del griego *eklegein* = escoger), que integran distintos conocimientos y postulados pero corren el riesgo de no contar con un cuerpo teórico propio que les permita identificarse, sistematizar y aportar de manera coherente. El segundo proviene de la ortodoxia en la que se genera el espacio en el tiempo para poder acuñar, contrastar y posicionarse con mayor definición; sin embargo, se cierran tanto que llegan a fracasar al no responder a los cambios sociales y a las transformaciones del pensamiento humano. En la psicología contemporánea podemos observar que los sistemas de pensamiento con los que trabajamos son abiertos y cerrados a la vez, que es precisamente lo que les ha permitido subsistir a lo largo de los años y les ha conferido mayor ajuste a la dinámica del pensamiento epistémico siempre cambiante; sin embargo, nos falta transitar hacia modelos más integradores de aquello que históricamente se disgregó en aras de un objeto de estudio y que, de manera contraproducente, nos ha conducido en muchos momentos a un contexto de una realidad líquida, postmoderna, donde pareciera que “todo se vale”.

- b) La dinámica de reformulación constante como disciplina en crecimiento. Al no poder establecer leyes psicológicas (no adoptadas o copiadas de otras disciplinas), la psicología se ha visto cautiva en su propia trampa de disgregación del ser humano, lo cual ha perpetuado la discusión de su inserción institucional en la ciencia social, biológica, humana, del comportamiento, etcétera, dando como resultado la limitada aceptación de los cambios de eso que estudia, cualesquiera que sean sus unidades de análisis. No obstante, existe la

posibilidad de asumir –desde la cada vez más sólida tradición de algunas aproximaciones en la ciencia social– que los fenómenos no son inmutables, y ello implica que, así como el pensamiento humano se va transformando, la psicología también se complejiza, se especializa, transita en lo inter, multi y transdisciplinario; se encuentra en circularidades, a veces en espirales, otras en linealidades y muchas otras veces en rizomas epistemológicos. Podemos entonces considerar que la psicología es una disciplina en constante desarrollo, en la cual los paradigmas se abren y se cierran autopoiéticamente, configurando nuevos alcances que (quizá curiosamente) van acercando los objetos de estudio tradicionales, como las emociones, los afectos, la percepción, los aparatos tripartitas, la cognición, la conducta, la actividad, etcétera, dando paso a nuevas formas de entender la complejidad humana, todo aunado a una mayor integración de lo epistemológico, lo teórico y lo metodológico.

- c) La mirada filosófica y epistemológica. La escuela y las tradiciones filosóficas en las que se forme, experimente e interactúe el psicólogo (quizá sin saberlo), determinarán en gran medida no sólo lo que ve sino también lo que quiere ver. Según la mirada filosófica y epistemológica que se elija o en la que, circunstancialmente, nos ubiquemos, será nuestra interpretación de la realidad; por tanto, éste es un elemento que determina el quehacer psicológico e impacta en la elección de conceptos, categorías, procedimientos, métodos, metodologías, etcétera. Esta mirada puede pensarse desde el materialismo hasta el idealismo, con sus alternativas dialécticas, subjetivistas, objetivistas, dinámicas, sistémicas, críticas y complejas, dando cabida a diversos modelos y paradigmas.
- d) El paradigma de aproximación. Ya sea para investigación, estudio, intervención, innovación, etcétera, la psicología ha transitado por diversos paradigmas, como son el positivismo, el neopositivismo, la dialéctica, la teoría crítica, el

construccionismo, los enfoques sistémicos, la complejidad, que han permitido la construcción de aproximaciones cada vez más sofisticadas y con una mayor comprensión de los fenómenos psicológicos. Sin embargo, convendría analizar la diferencia entre aproximación y *approach* por la posible estimación de alcance conceptual, y de ahí la intención hacia lo estudiado. En este sentido, nos referimos a que la mirada teórico-conceptual, al ser pensada como “aproximación”, invita a pensar que siempre habrá una distancia que no nos permita llegar, mientras que el *approach* es esa mirada que se acerca, llega y establece contacto. La discusión, entonces, no es sólo sobre diferencia lingüística, sino sobre el compromiso epistemológico que de ello deriva, en tanto podamos o no establecer puentes hacia y desde la realidad, o solamente miradores para apreciar eso lejano. Esto implica reflexionar en torno al ejercicio teórico-abstracto o teórico-práctico que realizamos, con el fin de distinguir cuáles son los niveles epistemológicos por los que transitamos y su alcance en la realidad.

e) El enfoque metodológico. Tanto la filosofía, la epistemología, el pensamiento epistémico y el paradigma de aproximación, nos permiten apreciar un crisol de recursos de análisis y reflexión de lo que se estudia, transitando por lo cuantitativo y lo cualitativo, ya sea desde un enfoque positivista hasta un enfoque interpretativo. En el primer caso se pretende hipotetizar, medir, explicar y formular leyes a partir de la pretensión de generalización, emanada de datos hacia la construcción de una ciencia de la corroboración; mientras que en el segundo caso se pretende comprender *a* y *en* profundidad en la multi-referencialidad de los fenómenos, los casos, las situaciones y los contextos, atendiendo las particularidades de quienes participan en los estudios. De esta manera, podemos apreciar que el enfoque metodológico determinará el método y el procedimiento a emplear, así como los recursos de análisis y/o interpretación de la información obtenida, ya sea pensada

como dato abstracto o como un acercamiento a la porción de realidad que se estudia.

¿CÓMO HA DERIVADO HISTÓRICAMENTE LA “PRECISIÓN” DE LOS ESTUDIOS PSICOLÓGICOS?

Al recuperar los aspectos arriba mencionados, encontramos que a lo largo de la historia –inclusive mucho antes de la institucionalización de la psicología– se han hecho diversos intentos por delimitar las implicaciones del estudio del alma, del espíritu humano, de la psique, de la actividad psíquica, de la conciencia, del mundo interior, de la actividad nerviosa superior, del mundo moral del hombre, de la conducta, con lo cual, a la larga, la psicología tendría una aparente razón de existencia independientemente de lo disgregado que fuera su objeto de estudio. Entonces, surge el cuestionamiento acerca de lo que estos conceptos pudiesen tener en común y si son pertinentes para la psicología, ya que, en caso de no serlo, se mantiene la incógnita de qué es la psicología.

En primera instancia, el alma como objeto de estudio era aceptada en tanto se afirmaba su existencia. Las ideas acerca de ella eran claramente de corte idealista; aunque cabe mencionar que surgieron teorías materialistas acerca de su origen, las cuales se basaron en las ideas esencialistas de Demócrito, que describían al alma como una materia muy fina, cuyos corpúsculos o partículas eran redondas, suaves y extraordinariamente activas, lo que inducía al movimiento y a la acción del organismo. El problema de esta concepción radica primordialmente en la poca diferenciación que puede hacerse en cuanto a principios religiosos, con lo cual no es posible avanzar en un modelo de conocimiento y saber por el fideísmo de base. Además, esta concepción sólo abarcaría una visión del mundo que ha sido dominante en nuestra sociedad, pero que no permite acercarse a la realidad sino a un mundo preconcebido en el que el ser humano sólo es un espectador.

En segundo lugar, los fenómenos psíquicos y los de la conciencia, tales como la memoria, el pensamiento, los deseos, los sentimientos, etcétera, tuvieron mayor auge desde mucho antes que la psicología se concibiera como disciplina. Esto plantea un fuerte dilema en tanto que la tradición funcionalista, que se apropia de estas nociones, construye objetos de estudio no necesariamente psicológicos y algunos difícilmente contrastables con la realidad, pero que (al ser mentalistas) le confieren a la psicología un motivo de subsistencia. Al respecto, John Locke nos heredó un fuerte legado al afirmar que, a diferencia del espíritu, los fenómenos psíquicos o de conciencia no eran algo supuesto, sino que existían de hecho y, en este sentido, eran hechos indiscutibles de la experiencia interna. La aportación más relevante de esta mirada radica en que promovió una concepción científico-natural (de corte mecanicista) en el área del espíritu y defendió las ideas, aún existentes en muchos ámbitos, de que las capacidades y las funciones psíquicas se forman en la experiencia individual, alejándose parcialmente de modelos religiosos emanados del idealismo objetivista.

En tercer lugar, la herencia positivista y del materialismo mecanicista le apuesta a la conducta como objeto de estudio de la psicología, teniendo al conductismo como el máximo representante, integrando propuestas de la zoopsicología y la psicología comparada. La postura que asumen ha aportado un sinnúmero de elementos gnoseológicos para entender el funcionamiento de respuestas muy básicas pero, desafortunadamente, no logra acceder al complejo psíquico que se vive día a día, independientemente de la base epistemológica que dé cuenta de ello. Quizás ha subsistido esta tradición, porque desde ciertos discursos cientificistas, cumple con las condiciones de observación, medición y demás exigencias positivistas, sin importar que lo psicológico se pueda desdibujar.

Posteriormente, surgieron distintas aproximaciones que integran, mezclan o conjugan elementos de las tres visiones arriba referidas, que dan paso a combinaciones interaccionistas por su relación sujeto-objeto, estructural-funcionalistas y funcional-estructuralistas,

así como objetos centrados en la esfera de lo ideal o en la esfera de lo material.

Una de las aproximaciones que en primera instancia pudiera parecer interaccionista pero que va dando muestra de su procedencia alejada de las tradiciones arriba referidas, en tanto emana de la dialéctica materialista, es el enfoque histórico-cultural propuesto primordialmente por Vygotsky (1978, 1979, 1995) y desarrollado por muchos de sus colaboradores y seguidores (Vygotsky, Leontiev y Luria, 1994; Leontiev y Asnin, 2005; Leontiev, 1969; Leontiev y Luria, 2005; Luria, 1982). Este autor menciona que es importante definir un objeto de estudio de la psicología con el fin de determinar qué es lo que ha de estudiar y cómo habrá de hacerlo, así como resolver el método de trabajo y, en consecuencia, los resultados que se obtendrán, las aplicaciones técnicas que se harán posibles y los contenidos que habrá de tener. La dificultad que se encuentra en este enfoque histórico-cultural es que plantea un abanico extenso de posibilidades de estudio y, gracias a su mirada dialéctica, nos permite transitar de la discusión basada en dicotomías (sujeto-objeto) hacia una basada en relaciones categoriales, fenomenológicas, conceptuales, heurísticas, entre muchas otras, y esto a la larga da cuenta de la prácticamente imposible (y tal vez innecesaria) tarea de establecer un único objeto de estudio, lo cual no lo exime de la circularidad positivista característica de las psicologías modernas.

A pesar de esta posiblemente irresoluble contradicción, este enfoque nos permite generar una mirada que integra y permite comprender los distintos objetos de estudio que parcializaban la complejidad de lo psíquico. Podemos argumentar entonces que faltaría un elemento en el que se integraran esas parcialidades, y es así como Leontiev (1972, 1978, 2005a, 2005b y 2005c) plantea la importancia de la actividad para la comprensión y diferenciación de lo que la psicología podría estudiar. Los tres niveles por los que transita este análisis son: la actividad objetal, la actividad psíquica y la actividad humana.

En el ámbito de la actividad objetal, encontramos una posible aseveración individualizada de la subjetividad y podemos

denominarla a partir de nuestra propia experiencia, mas no podemos asegurarla como experiencia del otro si no es por mera atribución. Este sentido deriva desde Protágoras, quien refería que “nada existe, y si existiese sería incognoscible, y si fuese cognoscible sería incomunicable al otro”. Esta inaccesibilidad hace que el otro sea objetal, por el hecho de que no hay forma de ser parte de sí o de corroborar su subjetividad si no es a partir de la enunciación de la propia subjetividad. Esto permite que toda actividad sea mediada a partir de operaciones, acciones, artefactos, herramientas, intenciones, dando pie a la construcción de la esfera de la intersubjetividad.

En el segundo caso, se encuentra la actividad psíquica, la cual entendemos desde dos connotaciones que en castellano tienen una dificultad morfológica debido a que no contamos con una distinción de lo que se ha planteado por los teóricos de la actividad como АКТИВНОСТЬ-ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ (*aktivnost-deyatelnost*). La primera alude al acto conductual manifiesto que resulta observable en el acto y la operación, mientras la segunda remite a una condición de procesualidad en la cual hay una potenciación constante emanada de la actividad psicofisiológica compleja, mantenida por el contenido cultural con el que opera y por la demanda social que la enriquece y complejiza gradualmente. Esta distinción da como resultado un recurso de análisis funcional y procesual que conlleva compromisos epistémicos claros y que no se reduce a un sesgo terminológico y/o lingüístico.

En el caso de la actividad humana, no nos referimos exclusivamente a la condición de lo específicamente humano, sino que pensamos en toda la herencia evolutiva que demarca mucho de nuestra actividad psíquica, desde el acto sensorial hasta la construcción de sociedades. Las manifestaciones más complejas de esta actividad humana se expresan a nivel psicofisiológico en actos de orientación activa de alta complejidad que prefiguran la personalidad, la subjetividad, el movimiento, las representaciones del mundo y hasta la creación de la cultura.

Estas tres formas de actividad encuentran una fuente de alimentación constante: la experiencia histórico-cultural mediada por los más diversos procesos de socialización existentes. Es así que cultura y sociedad nutren a la actividad y en sí mismas son formas de actividad, por lo cual ésta puede ser estudiada en sí misma y como contexto.

CULTURA, ACTIVIDAD SOCIAL Y ACTIVIDAD PSÍQUICA

El desarrollo de la actividad psíquica es un complejo proceso que implica la participación de distintas condiciones de procesamiento, que van desde el funcionamiento de las estructuras nerviosas hasta la influencia del entorno histórico-cultural que, trabajando a través del medio interno del individuo, producen sistemas de actividad social. El desarrollo de estos sistemas de actividad social se desenvuelve bajo el amparo de la cultura, los elementos biológicos por sí mismos no pueden explicar el origen de ellos; la cultura en la que se desarrolla la persona es la responsable de que en ella se formen las más variadas manifestaciones procesuales, funcionales y de contenido de la actividad psíquica.

Si trasladamos esta reflexión al análisis del desarrollo, podemos observar que, conforme comienza a interiorizar y a apropiarse de mediadores culturales, el niño encuentra la posibilidad de dirigir su propio comportamiento. Nacemos con características morfo-funcionales propias de nuestra especie y que son el resultado de un proceso evolutivo de mayor sofisticación, lo cual no quiere decir que los contenidos psicológicos estén determinados de origen, ya que es la práctica histórico-social la que permitirá que el psiquismo se desarrolle en cada uno de nosotros; por ello, los contenidos psíquicos variarán de una persona a otra en dependencia directa de su historia de vida en un contexto culturalmente construido, en otros términos: la lógica de desarrollo histórico-cultural.

Es así que la cultura juega un papel determinante, pero no es una condición apriorística sino que está mediada por un sinfín de vínculos. Siguiendo esta lógica, podemos observar que el desarrollo psíquico del niño ocurre bajo el amparo de la familia. El adulto, los padres, etcétera, son los responsables, primarios, de que en el niño se formen determinadas características de personalidad; gracias a la educación en su sentido más amplio, el niño puede asimilar la cultura que le rodea.

Esta asimilación de la cultura tiene su expresión en la influencia activa y variable de éste sobre la realidad que le rodea y sobre sí mismo. La propia experiencia práctica del niño, dirigida por los adultos, sus juegos y observaciones, sus preguntas y hechos básicos determinan, al modificarse en los distintos períodos de su vida, su desarrollo psíquico. A través de la práctica social, el niño enriquece su comportamiento, camino que motiva el desarrollo de su actividad psíquica. La actividad del niño en el mundo de la cultura, el trabajo conjunto de éste con el adulto y con otros niños, crea cualidades funcionales que se manifestarán en su personalidad y serán responsables de todo su desarrollo psíquico.

Por lo anterior, la asimilación de la cultura para el desarrollo de la actividad psíquica involucra el contexto en sus dimensiones física, social y simbólica; las relaciones sociales que tejemos, y a partir de las cuales nos encontramos de forma permanente internalizando formas concretas de actividad interactiva, se convierten en sistemas que mediatizan y organizan el funcionamiento integral de todo proceso y función psicológica. Además, la asimilación de la cultura está favorecida por el desarrollo de los sistemas de signos, como operaciones intelectuales cada vez más complejas, que se apoyan no sólo en los sistemas actuales de comunicación del ser humano, sino también, y de manera esencial, en la continuidad histórica del desarrollo cultural, posible únicamente por los distintos sistemas representacionales en que sintetizan los logros esenciales de la cultura a través del tiempo, lo que garantiza la continuidad de su progresiva complejidad en una dimensión histórica.

Cabe destacar que este proceso no es estático, sino que, desde el inicio del desarrollo, la cooperación del niño con la comunidad que le rodea procura la constitución, complejización y sofisticación de su actividad psíquica. Por ello, resulta trascendental entender al desarrollo como un proceso histórico en cuyo desenvolvimiento se encuentran inmersas las esferas biológicas, históricas, subjetivas, comunicativas, sociales, representacionales, etcétera. De esta manera, el desarrollo de la actividad psíquica está unido indisolublemente al entramado cultural; el niño se desarrolla a través de la interiorización cultural y social y su proceso a la larga de exteriorización en contexto.

Al respecto, podemos puntualizar que en el centro del desarrollo no se encuentra el individuo, el medio ni la cultura por separado, sino que se encuentra la interacción del ser humano en el mundo de la cultura. Precisamente, esta movilidad en el mundo de la cultura permite entender cómo ésta constituye la personalidad; pero no únicamente eso, sino cómo la personalidad constituye la cultura procurando la construcción identitaria.

La actividad desarrollada por el niño promueve la formación, el desarrollo y la consolidación de su funcionalidad psicológica y social. Por ello, no se puede entender al desarrollo como un proceso pasivo-contemplativo, pues en la medida en que el ser humano se relaciona con su comunidad, puede regular y dirigir su propio comportamiento; en este sentido, la personalidad, la identidad y la subjetividad se forman a través de la actividad social.

Al estar en contacto permanente con la cultura, enriquecemos nuestras cualidades psicológicas y de la personalidad como un sistema de integración de lo cognoscitivo, lo volitivo, lo emotivo-afectivo, etcétera. La cultura determina la personalidad, es cierto, pero no se trata de un determinismo unívoco: al actuar dentro del mundo de la cultura, el ser humano no la asimila pasivamente, sino que tiene la capacidad de reconstruir la información recibida del entorno a través de los significados y sentidos, determinando, a su vez, la cultura. Por ello, se trata de una relación dialéctica, sistémica y

compleja en la que el ser humano internaliza los saberes alcanzados por las generaciones que le precedieron, construyendo activamente su personalidad sin sólo adaptarse, sino viviendo en el mundo y transformándolo.

Esta transformación del mundo requiere la adquisición de habilidades, destrezas, saberes, conocimientos, aptitudes y dominios; al actuar en sociedad, el niño internaliza aquellos elementos, tanto comportamentales como simbólicos, que le permitirán desarrollar parte de su repertorio psicológico, complejizando gradualmente su comportamiento individual y sus pautas de vinculación con los otros. Por lo anterior, podemos asumir que los sistemas de actividad están determinados por el dominio del signo, de la herramienta, de la operación y del símbolo en condiciones de artefactualidad, agencia y subjetivación.

En la medida en que el niño comienza a manejar los mediadores culturales, complejiza los procesos arriba referidos y, con el tiempo, se vuelve más autónomo, privilegiando sus motivos para la acción; es decir, el niño comienza a tomar conciencia de sí como individuo desarrollando su identidad. Al mismo tiempo, es capaz de romper con el influjo directo de los objetos, y ahora puede actuar con ellos sin necesidad de guiarse por sus características físicas inmediatas, trasladándose a un plano más simbólico y representacional.

Todos estos principios, emanados del enfoque histórico-cultural, se pueden resumir en el papel activo de la cultura como mediador fundamental del desarrollo psicológico a través de la actividad práctica. Esta actividad práctica, a su vez, sugiere que el comportamiento humano no puede entenderse como una mera adaptación a la influencia modeladora del ambiente, ni puede explicarse a partir de la maduración del sistema nervioso; éste debe entenderse como un flujo/fenómeno continuo entre la interrelación del ambiente y las cualidades subjetivadoras-subjetivantes de cada persona en una relación básicamente dialéctica. Sin embargo, queda la encomienda de pensar cómo es que esta relación dialéctica se sustenta y cómo nos permite aproximarnos a la relación entre lo psicológico y lo cultural.

¿CÓMO INTERACTÚAN LO PSICOLÓGICO Y LO CULTURAL?

Durante mucho tiempo se ha pensado que la comprensión y uso de representaciones externas, como es el caso de la escritura, el habla, el dibujo, nos proveen de cierto *insight*, o que garantizan la interiorización del mundo externo manifiesto en la cultura.

En este sentido podemos encontrar la propuesta de Piaget (1972, 1998), en la cual el niño construye el conocimiento del mundo en diversos momentos, transitando por el plano físico, el social y el lógico-matemático. Además, pondera un desarrollo psíquico emanado de un mundo interno hacia un mundo externo en el que, con el tiempo, se genera una interacción entre los esquemas de cada individuo y los sucesos externos, entre las estructuras mentales propias del sujeto y el equilibrio dinámico, lo cual da como resultado una integración ordenada de esquemas diferenciados.

Por otro lado, Vygotsky (1995) propone que el desarrollo de las representaciones internas depende causalmente del uso de representaciones externas. Al referir que el desarrollo psicológico se genera en dos momentos, primero del mundo externo al mundo interno (internalización) y, posteriormente, del mundo interno al mundo externo a través de las acciones (externalización), genera una suerte de correspondencia entre lo que se representa a nivel interno y externo gracias a estos procesos de internalización-externalización. La internalización es un proceso inherente de constitución de la actividad psíquica, que se manifiesta como un comportamiento externo y que gradualmente se traslada al pensamiento privado a través de la inmersión en la práctica cultural.

En ambos casos puede apreciarse una condición transitoria de sujeción y determinación unilateral que puede pensarse como pasividad por una de las partes, ya sea de lo interno a lo externo, como en la propuesta de Piaget, o de lo externo a lo interno como en la propuesta de Vygotsky. Entonces surge la incógnita de si realmente hay una sujeción o se genera una condición dinámica, ante lo cual la propuesta es pensar no sólo en mediación o andamiaje, que a

la larga conducen a causalidades, sino trasladarnos al plano de la representación como mecanismo procesual (objetivación) y como condición metaprocesual de la actividad psíquica (producción-aprehensión).

Si ambas rutas de lo interno a lo externo y de lo externo a lo interno convergen y las trasladamos al plano de la representación, podemos pensar que no hay condición de adquisición, aprendizaje o apropiación de “ese algo que se representa” de manera estática o como una copia fiel de la realidad, sino que nos invita a pensar en un proceso activo, dinámico y, sobre todo, constante, a lo largo de todo el desarrollo psíquico (producción-acceso).

Esta propuesta bien puede ser pensada desde la hermenéutica de Paul Ricœur (2005, 2008, 2013), desde la genética epistemológica de James Mark Baldwin (1892, 1894) y desde la sistemicidad de Humberto Maturana (1981, 1996), con lo cual podemos hablar no sólo de direcciones o rutas de acceso, sino de construcciones de representación interna y de representación externa, que son intrínsecamente miméticas, reflexivas y gradualmente auto-reflexivas que se distancian de la descontextualización mentalista para trasladarse a la actividad culturalmente creada. Este tipo de actividad transita de la actividad mental a la actividad social a través de procesos de conciencia recursiva de sí, que no necesariamente se explicitan en el habla, pero que se manifiestan en la personalidad y en los diversos marcajes identitarios.

Esta multireferencia epistemológica procura diluir las nociones de copia de la realidad del materialismo excluyente y la exacerbación de un mundo solipsísticamente construido por el idealismo de la mente en aislado, en cuyas bases difícilmente encontramos temporalidad, devenir y diacronicidad de análisis; como si la representación fuese meramente una estampa estática de parte de la realidad. En este sentido, Baldwin propone estudiar las raíces de la representación interna (tanto de sí como del otro) desde los procesos de imitación en la infancia, la cual es recuperada de la tradición Aristotélica que propone que la mimesis y la representación son sistemas de

imitación de la realidad. Esta característica puede analizarse desde la clásica representación visual, la cual cuenta con un alto grado de verisimilitud con lo concreto. Pero lo que se abstrae, se percibe y se representa, atraviesa condiciones que no son las de la inmediatez. Esta inmediatez se va rompiendo conforme el niño se involucra culturalmente en el mundo artefactualizado, mediatizado y socialmente constituido a través del vínculo realidad-representación.

De esta manera, no partimos de un supuesto idealista de una mente que construye en abstracto lo que previamente se ha prefigurado evolutiva y temporalmente, ni de un supuesto materialista que niega los alcances de la actividad psíquica en aras de una ponderación concreta. La hipótesis sobre la que trabajamos procura recuperar la mimesis como un proceso activo y dinámico, en el que la artefactualidad prefigura la transformación de lo natural hacia lo artificial y en su uso constante, intencionalmente compartido, genera herramientas y operaciones que en acción dan cabida a la socialización. Todos estos aspectos se trasladan a una representación literaria que le da vida a la mimesis narrativa de la acción en la creación de una historia/ficción¹ dialéctica, sistémica y complejamente interpretada.

Ricœur nos invita a pensar que la mimesis depende fundamentalmente de la presencia de una cultura expresada en acciones y productos culturales susceptibles de ser representados. Estas acciones y productos son significativos al referirse a algo que no es parte de su inmediatez concreta, y se trasladan a la relación con otros objetos, acciones, sucesos: hay un “acerca de”, un “*inter alia*”, un “respecto a”. El primer momento de la mimesis prefigura lo constituyente de

¹ Bruner (1987) plantea la diferencia entre *History* como la disciplina que estudia el devenir y los sucesos en el tiempo; sin embargo, hay otra historia, que es la *Story*, la que no disciplina ni obedece a recursos metodológicos pero que no puede ser negada: esa historia propia, enclavada en la memoria, revitalizada por la narrativa. Justo esta última ha sido traducida como “ficción”, con lo cual se le ha calificado de subjetiva e imposible corroborada desde discursos descalificadores y, a pesar de ello, se posiciona asumiendo esa subjetividad como vía de significados, sentidos, vivencias, experiencias, interpretaciones y reformulaciones en la vida.

estas acciones, brindándonos una comprensión parcial e implícita de su significado. En este sentido, la acción es lo interpretable y, a la vez, es el intérprete de lo significado en tanto ofrece regularidades para ser leída, desplegando las intersubjetividades a través de las relaciones de intención, mediación y socialización puestas en juego.

Ese primer momento transita hacia una configuración y reconfiguración de los eventos para generar una trama argumentativa que le otorgue coherencia a lo vivido. Finalmente, la interpretación a la que se sujeta es una transfiguración en términos de su propia producción y no una reproducción de lo vivido. De esta manera, la representación se construye para transformar la dimensión simbólica de la realidad, para aportar a la lectura que hacemos de la realidad, pero no para crear una realidad. Esta transfiguración diluye la distinción entre el mundo externo y el interno, así como la distinción entre realidad y representación, eliminando de facto el “versus” que teóricamente se ha expandido en distintas aproximaciones.

Esta mirada procesual y dinámica brinda una alternativa a la pasividad de lo interno y lo externo contrapuestos, en cuyas condiciones hay recepción e inmovilidad para pensar en una interrelación de la actividad humana externa y la actividad psicológica. Resulta aún complicado integrar el sinnúmero de construcciones que se han hecho en torno a la noción de actividad en sí, *активность* (*aktivnost*), ya que puede confundirse con conducta. Sin embargo, las manifestaciones imitativas e interpretativas que el niño lleva a cabo en sus actos como pasos dentro de la actividad, muestran más una condición de *ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ* (*deyatelnost*). En este sentido, lo que se acomoda en una estructura se traslada a la transfiguración de la experiencia subjetiva, en la que no sólo se recibe o no sólo se emite, sino que hay un rizoma que entreteje multirelaciones interextracorticales, interextrasubjetivas, extrainteriorizadas, mediadas por el acto representacional.

Este acto representacional en la primera infancia se propicia a través de la mimesis, como repetición del propio estímulo, en otras palabras: de eso que al estimularme es susceptible de ser percibido

y representado, ya que no cualquier estímulo genera, sugiere, desencadena una respuesta, sino que mi condición mediacional activa de la realidad se va permeando por esa **ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ** y se corrobora en la eficiencia social que de ello surge.

¿ENCONTRAMOS EN LA REPRESENTACIÓN UNA FORMA DE COMPRENDER LA COMPLEJIDAD DE LO PSICOLÓGICO?

El acto representacional no sólo promueve contenido cognoscitivo, sino que además genera (dis)gusto, (dis)placer, afectos (por apego y por afectación); motivos, voliciones, y se retroalimenta en estas mismas condiciones; esto es, hay un contenido emocional que se representa, convirtiéndose a su vez en motivo, y hay condiciones de procesamiento emocional con carácter volitivo que coadyuvan en la construcción de la representación. Una vez más, el acto mímico aparece en el bebé cuando, de manera indiscriminada, imita las respuestas faciales, tanto dolorosas como placenteras, mientras va aprendiendo y, a la larga genera un relativo control en la expresión ante la inmediatez. No hay que olvidar que los esfuerzos de control están sujetos a la variación accidental de la circunstancia y constituyen un sistema representacional que incluye el procesamiento visual, motor, espacial, más la condición de inicio e intención. Con el tiempo, la mimesis se vuelve menos automática y más deliberada, con lo cual la volición se convierte en una parte integral del manejo de las emociones y de la puesta en juego de la cognición.

Lo anterior permite al niño sumergirse en una dialéctica de conocimiento del mundo externo y del mundo interno conjugados desde la cognición corpórea, la cognición extendida y la cognición interiorizada, todas ellas en el marco de la cognición situada y social. Esta dialéctica permite la construcción e identificación del yo y de los otros a través de la mimesis, desde conductas sencillas como el complejo de animación hasta la adquisición de las pautas de socialización y convivencia más complejas.

Cabe destacar que la mimesis no debe ser entendida como un mero acto pasivo, sino como un mecanismo de apropiación cultural, ya que el bebé, desde muy temprana edad, identifica el afecto y el efecto que de este acto surge. Gradualmente, se amplía el repertorio de respuestas y, sobre todo, de circunstancias en las que la mimesis es pertinente, con lo cual se enriquece la comprensión del mundo circundante a través de la integración de sí y de lo social, que le permite ver el exterior desde el entendimiento interno a través del proceso representacional.

Esas primeras representaciones se ponen en juego en la vivencia para ser construidas y resignificadas en la experiencia. Esto permite modificar el sentido de sí mismo y el sentido del otro en un continuo ideal de socialización, que inevitablemente se configura y reconfigura en la multirreferencialidad de la personalidad, la intersubjetividad y la identidad. Es así que lo imitable es representado y, en consecuencia, se imita la parcialidad de lo representado, transfigurando la realidad a un plano simbólico de acción mental que permite la elaboración del concepto de sí mismo en alteridad a partir de los marcos culturales de inserción.

De esta manera, lo representado es indisociablemente subjetivo en tanto es parte de nuestra intuición de lo experimentado, con lo cual se genera una condición fenomenológica, y no nouménica, que conduce a una autoconciencia no intelectual sino vívida.

La cuestión que surge de esto es la razón por la cual imitamos ciertas cosas y no todas, cuál es el proceso de selección de lo imitable, y si lo imitable es sólo lo representado y viceversa. Quizá convendría recuperar la idea de desarrollo a través del cual el niño imita indiscriminadamente –no por ello sin intencionalidad– y, al incorporar lo representado de la mimesis, pone a prueba “eso que sucede” y verifica el impacto social en dependencia de las pautas culturales en las que se encuentra inserto.

Esta intencionalidad que sienta precedente de la volición puede encontrarse en la artefactualidad, en la mediación y en la subjetivación pero, como hemos comentado, no se da de manera pasiva

sino que se construye gradualmente por el enriquecimiento cultural, dando paso a la agencia como cualidad para la instauración de un protagonismo de la propia acción, el establecimiento de motivos de actividad, la direccionalidad del deseo y el interés, así como el acceso representacional.

¿LA AGENCIA PERMITE TRASLADARSE DE LA MÍMESIS AL ACTO REPRESENTACIONAL?

Además de apropiarse parcialmente de nuevos comportamientos a través de la mimesis, los niños aprenden de sí mismos y de los demás al asumirse dentro de situaciones y mediante la abstracción de los momentos que las componen en un juego dialéctico. Cabe destacar que, en un primer momento, el niño no es consciente de lo interno-externo, subjetivo-objetivo, etcétera, sino que en el curso del desarrollo adquiere una serie progresiva de diferenciaciones, digamos, entre el que conoce y lo cognoscible, rompiendo los dualismos a través de una transición a la dialéctica como vivencia.

Esta dialéctica vivida opera gracias a los procesos mediacionales dentro de los que destaca la mimesis en un primer momento, y poco a poco cede paso a la representación en tanto el niño se asume como protagonista de sus acciones por la agencia y la subjetividad construidas. Es así que la representación y la corroboración de su impacto en la cultura brindan las condiciones de una volición primaria, que permite distinguir lo objetal de lo tangible y lo objetal de la subjetividad enunciada del otro. Esa distinción permite situarse en la actividad objetal como referente y constituyente de la actividad psicológica, en tanto se interioriza y se plantea como elemento orientativo de la volición.

Este acto volitivo se muestra en la agencia y brinda el sentido de la subjetividad, una vez más, a partir de la dialéctica de la mimesis. Además, permite romper con las aproximaciones de la copia o de la representación eidética, trasladando la discusión hacia cómo

se genera la dialéctica de la representación. En este sentido, la representación interna (cognoscitiva, mental, privada o psicológica) no tendría sustento si no fuera por la fuente cultural de la representación externa (pública, social), pero ambas acotaciones se disuelven en una misma representación que puede ser leída desde la dialéctica, lo sistémico o, quizá con mayor amplitud, desde la complejidad. En esta representación existe un agente que capta algún aspecto de lo representable (no sólo de lo perceptual) y lo interpreta a la luz de los más variados recursos, como el esencialismo, el arte, la epistemología, pero sobre todo a través del significado y la experiencia; de esta manera, la mimesis es sólo una vía de reconocimiento de la interacción y la dialéctica en la construcción del flujo representacional.

Esta construcción trasciende la prefiguración de la mimesis para consolidarse en la configuración de la representación, generando una transfiguración de lo ideal de la realidad hacia lo simbólico de toda representación. Este proceso puede ser apoyado por el lenguaje y la razón, con lo cual se pueden obtener más herramientas para la autorreflexión crítica, pero no la garantiza. Lo importante entonces es cómo la transfiguración puede ser la base prefigurativa de otra representación (o de la misma) en una complejización psicológica de la estructura, la función y el contenido de lo representado en tanto la interpretación confiere un mayor acceso.

En otro momento ya hemos propuesto que *representar y representarse* los hechos y fenómenos de la realidad (artificial) no es lo mismo que tener los dominios para acceder a esas representaciones. Estrategias como el análisis del discurso y la producción dialógica durante la realización de tareas neuropsicológicamente orientadas y el análisis de la actividad de juego, como métodos de aproximación, nos han permitido proponer que, en un primer momento, no necesariamente se tiene la posibilidad de acceder a lo que se representa. La representación como fenómeno psicológico requiere ser accedida por el individuo que la produce para ejercer su efecto transformador. Esta peculiaridad respecto al *acceso representacional* no solamente nos lleva a replantearnos la noción de construcción

de consenso, también nos permite aproximarnos a nociones específicas de proceso y generales de continuidad. Esto establece tres niveles de análisis representacional, que son necesarios para aproximarnos a los criterios de complejización y complicación de actividad que, desde nuestra experiencia, facilitan el acceso representacional.

Este acceso no se sostiene únicamente por la sensopercepción, sino por la aportación interna de la capacidad representacional (a la larga, también por las representaciones ya configuradas), haciendo de los procesos de interiorización, aprendizaje y adquisición una suerte de atribución de un proceso que no sólo mantiene una estructura interna-externa de sujetos y objetos, sino que primordialmente procesa, construye, recrea, significa y da sentido a lo vivido, lo cual, a su vez, es vivencia que emana de la actividad humana culturalmente mediada.

Esta mirada nos invita a pensar, en síntesis, que conviene discutir la representación en sí misma desde su devenir en la actividad humana y no sólo como un proceso de copia de la realidad o de cómo se concreta su objetivación. Hacerlo así nos llevaría a la dificultad funcionalista de enunciar el nivel de objetivación de la representación, como si fuera la representación en sí misma. Aquí es importante subrayar el hecho de que, para estudiar el proceso representacional, no basta con enunciar los medios de objetivación –en este caso las imágenes– y reducir las representaciones a imágenes. Es importante distinguir tres niveles de las representaciones: nivel de producción, nivel de aprehensión y nivel de objetivación. El de producción refiere los aspectos y procesos psicológicos necesarios en la constitución representacional, y sus productos expresados en la actividad de pensamiento y en la conciencia. El de aprehensión es un nivel de consolidación y posibilidades de acceso a los contenidos representacionales y sus relaciones dinámicas. Por último, en el nivel de objetivación, que refiere los medios de concreción de las representaciones en la realidad, las representaciones tienen como medio de objetivación las imágenes, las construcciones

proposicionales, los símbolos y los signos. Esto nos permite clarificar por qué no es pertinente hablar de la imagen como la representación en sí misma, sino como un modo más de objetivación de la representación.

El uso de la representación implica tanto su interpretación como su producción, y la forma en que las representaciones internas y externas tienen un papel dentro del mundo de lo atribuible, salvado por la condición de su indivisibilidad. Estas representaciones permiten interpretar el mundo, el mundo de sí, el mundo de los otros, el mundo de la alteridad en relaciones multireferenciales y polisémicas. Vygotsky lo aprecia desde la lógica del desarrollo al referir que “la conciencia y el control aparecen hasta un momento avanzado en el desarrollo de una función, después de que han sido utilizados inconscientemente y espontáneamente”, en donde la representación se complejiza, no se piensa como proceso o función sino que se vive. En este sentido, Bruner (1987) nos invita a entender el carácter “enactivo” de la cognición que se transforma y, por lo tanto, se objetiva como representación icónica a través de la práctica y de la vivencia.

De manera similar, Karmiloff-Smith (1992) nos sugiere que el uso de representaciones procedimentales conduce a su redescipción en representaciones más explícitas y conscientes. Por su parte, DeLoache (1987, 1991, 1993) menciona que la experiencia, con una relación entre el símbolo y el referente al que pueda acceder el niño, puede facilitar la relación de otras relaciones simbólicas relativamente similares, lo cual conduce a un conocimiento implícito que se representa en un nivel más complejo y de manera inversa, con mayor facilidad de ser transferido a otras formas cognoscitivas más complejas.

Liben (1999) se suma a estas aportaciones y pone especial énfasis en el efecto de transformación cognoscitiva al emplear representaciones, ya que promueve la comprensión de las intenciones que se presentan en diversas situaciones, entendiendo así la contextualización de lo que se representa. Además, esto permite comprender

su propia contextualización en la situación dada, promoviendo con ello una mayor *complejización de sí* y de su *representación cultural de sí*. Este efecto puede ser leído como un sistema retroductivo en el que el contenido representacional es visto como particularidad, y como generalidad en dependencia del sistema cognoscitivo en el que se inserte.

CONSIDERACIONES FINALES

El recorrido conceptual en la comprensión de todos los aspectos anteriores es muy amplio; sin embargo, a partir de todo ello podemos hacer un intento de conclusiones propositivas que sugieren lo siguiente:

Las reflexiones en torno a la pretensión de enunciar un solo objeto de estudio de la psicología han llevado la tradición del funcionalismo psicológico a un estilo de propuestas que sólo reconocen como única salida la aceptación dogmática de propuestas particulares que cierran la posibilidad de interrelación, interdialogicidad e interacción conceptual, enunciando la existencia de aparatos psicológicos solipsísticos sin la posibilidad de visualizar articulaciones e interacciones complementarias en el plano conceptual; los obstáculos eclécticos y reducciones empiristas que esto conlleva, son patentes en las discusiones psicológicas y en los enunciados de pureza y autenticidad de los discursos ingenuos de descalificación de los intentos no dogmáticos, que buscan recuperar aportes desde distintas vertientes para replantearse modos de lectura y caracterización de los fenómenos psicológicos.

Lo anterior, a su vez, ha convertido en una pieza escenográfica a la reflexión de los componentes culturales en el análisis de los aspectos psicológicos, sin importar que la discusión y el análisis de la noción cultural estén ausentes, como es el caso de la psicología del conductismo. La noción cultural llega a ser utilizada como una etiqueta arrogante de diferenciación terminológica, como es el caso

de las lecturas preortodoxas de los apelativos patronímicos de las psicologías y neuropsicologías “histórico-culturales”.

Toda psicología, por su origen, tiene una determinación cultural y, por su carácter, es histórica. Lo histórico-cultural es sustantivo, no es sólo adjetivación ideológica o, peor aún, ortodoxa y dogmática.

Toda aproximación psicológica, explícita o implícitamente, lo acepte o no, es un producto histórico cultural y no escapan de las restricciones epistémicas del funcionalismo, oculto en sus lecturas prejuiciadas desde los vicios conceptuales del materialismo histórico. En este sentido, la lectura Vygotskyana se vuelve de particular relevancia porque sus postulados intentan ser más consecuentes con las nociones del materialismo dialéctico.

Las articulaciones entre nociones de desarrollo y actividad, al ser matizadas por un componente representacional, abren la posibilidad de enunciar relaciones dinámicas entre determinantes biológicos y sociales que nos permiten acceder a la configuración, reconfiguración y transfiguración de las dimensiones simbólicas de la realidad.

El análisis del acto representacional constituye un elemento orientador de la reflexión de las interacciones procesuales en la secuencia del desarrollo. La posibilidad de acceder a los componentes cognoscitivos, volitivos, motivacionales y su conjunción con los sentimientos, los afectos, las expectativas y las intenciones, nos permite seguir el rastro genealógico de los componentes y manifestaciones de actividad psicológica, desde los ámbitos más senso-perceptuales hasta los de complejización simbólica que permiten el acceso representacional y la generación de nuevos modos de interpretación y transformación de lo que está en la realidad.

Los ámbitos de la discusión representacional no tienen por qué limitarse solamente a los planos lineales de su objetivación en la realidad. En el estudio de las representaciones es importante tener presente el carácter dinámico de su generación y de los modos y posibilidades de acceder a lo que se representa. Reducir las representaciones a la caracterización de los modos en que se objetivan en

la realidad ha sido la constante de las aproximaciones funcionalistas, que con esto caen inevitablemente en el sofisma fenomenológico que con tanto ímpetu despectivo han tratado de evitar desde su cientificismo ingenuo.

REFERENCIAS

- Baldwin, J. M. (1892). Origin of Volition in Childhood, *Science* (pp. 20, 286-287). [s. p. i.].
- Baldwin, J. M. (1894). Imitation: A Chapter in the Natural History of Consciousness. *Mind* (pp. 3, 25-55). [s. p. i.].
- Bruner, J. (1987). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- DeLoache, J. (1993). Distancing and dual representation. En R. R. Cocking, y K. A. Renninger (Eds.), *The development and meaning of psychological distance* (pp. 91-107). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- DeLoache, J. S. (1987). Rapid change and symbolic functioning of very young children. *Science*, (pp. 238, 1556-1557). [s. p. i.].
- DeLoache, J. S. (1991). Symbolic functioning in very young children: Understanding of pictures and models. *Child Development* (pp. 62, 737-752). [s. p. i.].
- Karmiloff-Smith, A. (1992). *Beyond modularity: A developmental perspective on cognitive science*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Leontiev, A. N. (1969). *El hombre y la cultura*. México: Grijalbo.
- Leontiev, A. N. (1972). Sobre la teoría del desarrollo de la psique del niño, en Iliasov, I., Liaudis, V. (1986). *Antología de la Psicología Pedagógica y de las Edades* (pp. 10-13). La Habana, Cuba: Pueblo y Educación
- Leontiev, A. N. (1978). *Actividad, Conciencia y Personalidad*. Argentina, Buenos Aires: Ediciones Ciencias del Hombre.
- Leontiev, A. N. (2005a). Study of the Environment in the Pedagogical Works of L. S. Vygotsky, A Critical Study. *Journal of Russian and East European Psychology*. (pp. 43, (4), 8-28).
- Leontiev, A. N. (2005b). The Genesis of Activity. *Journal of Russian and East European Psychology* (pp. 43, (4), 58-71).
- Leontiev, A. N. (2005c). The Fundamental Processes of Mental Life. *Journal of Russian and East European Psychology* (pp. 43, (4), 72-75). [s. p. i.].
- Leontiev, A. N. y Asnin, V. I. (2005). Transference of Action as a Function of Intellect. *Journal of Russian and East European Psychology*. (pp. 43, (4), 29-33). [s. p. i.].

- Leontiev, A. N. y Luria, A. R. (2005). The Problem of the Development of the Intellect and Learning in Human Psychology. *Journal of Russian and East European Psychology*. (pp. 43, (4), 34-47). [s. p. i.].
- Liben, L. S. (1999). Developing an understanding of external spatial representations. In I. E. Sigel (Ed.), *The development of mental representations: Theories and applications* (pp. 297-321). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Luria, A. (1982). *Introducción evolucionista a la psicología* 3ª (ed.). Barcelona, España: Fontanella.
- Maturana, H. (1981). Autopoiesis: Reproduction, Heredity and Evolution. En: *Autopoiesis, dissipative structures and spontaneous social order* (pp. 48-80). Milan Zeleny (ed.) Westview Press, Boulder.
- Maturana, H. (1996) *La realidad: ¿objetiva o construida? I y II: Fundamentos biológicos de la realidad*. Barcelona: Editorial Anthropos.
- Piaget, J. (1972). *La construcción de lo real en el niño*. La Habana: Instituto Cubano del Libro.
- Piaget, J. (1998). *Seis estudios de psicología*. México: Ariel.
- Ricœur, P. (2005). *Caminos del reconocimiento. Tres estudios*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ricœur, P. (2008). *Ideología y utopía*. España: Gedisa.
- Ricœur, P. (2013). *La memoria, la historia, el olvido*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. USA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psíquicos superiores*. Barcelona; España; Grijalbo.
- Vygotsky, L. (1995). *Obras escogidas*. España: Aprendizaje Visor.
- Vygotsky, L. S., Leontiev, A. N., Luria, A. R. (1994). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo, Brazil: Icone.

EL PAPEL DEL LENGUAJE EN LA PSICOLOGÍA SOCIAL Y EN LA PSICOLOGÍA CULTURAL

Jorge Mendoza García

INTRODUCCIÓN¹

En el presente trabajo se da cuenta de los argumentos de dos psicologías que tematizan lo social. Se reintroducen estas perspectivas, retomando conceptos, procesos y discusiones sobre lo psicológico, poniendo en el centro de la discusión al lenguaje. Las dos psicologías aquí suscritas son: la psicología social propiamente dicha, que trabaja interacciones, prácticas sociales, grupos, percepción, representaciones, memoria, discursos, lenguaje y pensamiento, comunicación, realidad, literatura; la otra, denominada psicología cultural, trabaja cultura, interacciones, percepción, herramientas, diadas, lenguaje y pensamiento, comunicación, realidad, literatura. Ambas, no obstante sus nomenclaturas, terminan por trabajar los denominados procesos psicológicos superiores en las arenas de

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

lo social, de lo cultural. En los años treinta del pasado siglo, estas dos escuelas de psicología de lo social pusieron especial énfasis en la relación cultura-lenguaje-pensamiento, y lo hicieron en escenarios distintos: en la entonces Unión Soviética, con Lev S. Vygotsky a la cabeza, y en Estados Unidos con George H. Mead encabezando un programa de investigación. El primero, dio paso a la que hoy se conoce como psicología sociohistórica o cultural, y el segundo como interaccionismo simbólico. Lo simbólico y la interacción, peculiarmente, se encontraban en el centro de sus investigaciones, y a ello dedicaron una buena parte de su trabajo.

Vygotsky fue algo relegado y olvidado, dadas las condiciones políticas de su momento, mientras que Mead, por el positivismo dominante, fue recuperado en la sociología y antropología, y algo relegado y olvidado en la psicología. Ambos autores dirigieron sus esfuerzos y obras a trabajar lo social, lo cultural y el lenguaje como constitutivo del pensamiento. Sobre este tema tuvieron ambos psicólogos al menos un libro, y su visión fue del orden de lo que ahora se conoce como interdisciplinar; es decir, establecieron un diálogo y debate con otras disciplinas, y tomaron en préstamo algunos elementos de otras más, lo cual enriqueció su perspectiva.

Medio siglo después, las propuestas de estos autores confluyen, o se hacen confluír, en el socioconstruccionismo y en la psicología discursiva. Estas posturas psicosociales ponen especial énfasis en el lenguaje y en el discurso, no como forma representacionista de la realidad sino como edificadoras y constructoras de la misma. Señalan, alimentados también por el denominado “giro lingüístico”, que con el lenguaje se hacen cosas, e incluso se llega a argumentar que aquello que está por fuera del lenguaje no tiene existencia social, y que cualquier argumento en sentido contrario atraviesa necesariamente por el lenguaje.

EL LENGUAJE EN LA PSICOLOGÍA SOCIAL

Psicología colectiva y psicología social: nota aclaratoria

El primer nombre que tuvo la psicología social fue el de psicología colectiva (Fernández, 1994; 2006). En la psicología colectiva se inscribe una larga tradición de miradas, como la psicología de los pueblos (Wilhelm Wundt), psicología de las masas (Pasquale Rossi, Gustave Le Bon), psicología de los públicos (Gabriel Tarde), entre otras miradas; ello a fines del siglo XIX. Desde esta tradición, el lenguaje ha sido especialmente relevante, así como el pensamiento social.

Con otro nombre, ya amaneciendo el moderno siglo XX, y en el marco de la ciencia positivista, la psicología social cobra presencia ya con ese nombre y trae autores viejos de la psicología colectiva, mientras que a otros los olvida; jala algunos conceptos, otros los olvida; tematiza problemas arcaicos aunque presentes, otros los olvida, y así sucesivamente, inclinándose más por los supuestos de las ciencias naturales. Quizá por eso Lev Vygotsky habla de crisis en el campo de la psicología; al respecto dirá que está presente la discusión de si tenemos que considerar la psicología como una ciencia natural: “la única razón por la que la psicología europea occidental identificó su objeto como propio de una ciencia naturalista fue porque aún no conocía la psicología social” (Kozulin, 1985, p. 16). También, en parte, esa “crisis” se pone de manifiesto porque lo que bien podía encontrarse y estudiarse en el terreno de lo social, se asumía y se abordaba desde la perspectiva individual. Ésa es la razón que lleva a Charles Blondel (1928, pp. 9-10) a señalar: “la mayoría de las cuestiones relativas a la vida intelectual, afectiva y voluntaria, comúnmente tratadas por la psicología general, dependen en su totalidad, o en parte, de la psicología colectiva”. La perspectiva

individualista y positivista, acorde con el siglo y la ciencia, se había impuesto, y otras versiones más culturalistas fueron algo relegadas. Por eso se volvía necesario reiterar lo que Blondel (1928) esgrime: que el estudio de los procesos y psíquicos y sus relaciones con la vida colectiva habían sido abordados por la “interpsicología”, la “psicología social”, la “psicología colectiva”, la “psicología de las razas”, la “psicología de los pueblos”, la “psicología de las masas”, la “psicología de las sectas”, la “Volkerpsychologie”. Desde este trazo de pensamiento, es que se propone que la psicología colectiva era la ciencia de los fenómenos psíquicos que se encuentran en una comunidad de personas, y que la conciencia individual está llena de aportaciones colectivas, y desde entonces varios procesos psicológicos fueron argumentados así.

Como la percepción, por ejemplo: “nuestras percepciones son prácticamente válidas para todos, porque se refieren a objetos cuya experiencia es accesible a todos” (Blondel, 1928, p. 121). Tales percepciones son las más comunicables, por ser compartidas, mediante el gesto o la palabra, y ello porque se recurre al lenguaje, y éste y sus significados fluyen de la colectividad a la que se pertenece. Por eso se advierte que desde que se percibe un objeto, “se nombra, y el nombre que evoca reacciona sobre la percepción que tenemos de él, atrayéndolo a ese mundo de relaciones lógicas, que es precisamente el mundo de las palabras”; a causa de que el nombre que se da a dicho objeto suele ser un nombre común, reconocible (silla, mesa, casa), además de afirmar las características individuales “el objeto nombrado posee otros que lo asemejan a los objetos de la misma especie y que, por el hecho de ser parte de una especie, se sitúa en un lugar definido en el conjunto de nuestra experiencia y de las nociones donde encuentra su unidad” (Blondel, 1928, p. 126). Asimismo, puede aseverarse que la percepción social ha variado de época en época, lo cual argumenta bien Fernández (2002), quien afirma que puede hablarse de objetividad sólo en virtud de acuerdos sobre cómo nombrar y percibir ciertos eventos en distintos periodos.

Sobre la afectividad hay una traza similar. Dice Henri Bergson: “no se apreciaría lo cómico si uno se sintiera aislado. Parece que la risa tuviera necesidad de un eco”, no se trata de un sonido acabado sino de algo que “quisiera prolongarse repercutiendo de una persona a la otra, algo que empieza con un estallido”; dicha repercusión “puede caminar en el interior de un círculo tan grande como se quiera; no por eso el círculo queda menos cerrado. Nuestra risa es siempre la de un grupo” (Blondel, 1928, pp. 168-169). Lo social en el terreno de los afectos, que requieren comunicarse para que los otros los compartan, llegan a ser más contagiosos que las ideas; al menos se estructuran, para sentirse como se nombran, en la esfera social. Son, *I*) sensaciones, porque se experimentan con todo el cuerpo y no se sabe bien a bien qué son. Recorren a la persona, y cuando no llega a nombrarlas quedan en mera incomodidad. De ahí la necesidad de una *II*) expresión, que es la manera como se dirige el gesto o la actitud de determinada sensación hacia los otros. Por ejemplo, el llanto, que es prácticamente siempre para los demás, de lo contrario no tendría razón de ser la expresión: “ya te lloré demasiado”; incluso se llega a mirar si los demás están atentos para poder continuar, lo cual saben bien los infantes. En tanto que ciertos estados afectivos se viven en el seno de un grupo, es éste el que otorga sentido a aquellos, y en virtud de ello tienden a resonar en el mismo. En tal sentido, los afectos deben tener una *III*) atmósfera o situación propicia para expresarse, de tal suerte que la ira, la cólera, la alegría y la pasión, se alimentan del furor de aquellos a los que se dirigen, enemigos y adversarios, o amigos y amantes; si los otros, a quienes se dirigen tales emociones, no participan, no cooperan siquiera para reclamar o regocijarse, las emociones tienden a aminorar, no sólo en su expresión, sino que cambian de sensación en su propio estado afectivo.

A la par de Lev S. Vygotsky y George H. Mead, Blondel (1928, p. 17) había expresado: los productos de los grupos, como el idioma, el arte, “los conocimientos comunes y los símbolos, las creencias y las reglas de acción común, entran en el contenido de la conciencia

individual y la modifican”, de ahí que señalara que lo que se conoce como “fenómenos mentales, que se dicen individuales y dependen en realidad de la psicología colectiva”. Y no ha dejado de ser así. En esa lógica, y con el fin de ir introduciendo al lenguaje, puede decirse que la psicología social es una perspectiva que estudia la “comunicación simbólica, merced a la cual los participantes de la interacción construyen la realidad de ir la nombrando, platicando, discutiendo, persuadiendo, tal como se da en la conversación, la polémica, la escritura, la publicidad o la buena política” (Fernández, 1997, p. 89).

De hecho, uno de los primigenios de la psicología colectiva y de la psicología social, Wilhelm Wundt (1912, p. 2,) esgrime lo significativo del lenguaje para la disciplina: “todos los fenómenos de los que se ocupan las ciencias psíquicas son, de hecho, productos de la colectividad (*Völksgemeinschaft*). Así, el lenguaje no es la obra casual de un individuo, sino del pueblo que lo ha creado”, a lo cual se abocarían, en parte, la psicología de los pueblos, la psicología colectiva y cierta psicología social, como la de Mead aunque, con el paso de los años, esa propuesta fue poco considerada, y se recuperó de manera explícita y amplia hasta fines del siglo XX.

Idea de lenguaje

El lenguaje es el espacio social de las ideas, lo dijo allá por 1928 el psicólogo colectivo Charles Blondel, y lo ha dicho bien: “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” (1928, p. 104). El lenguaje es un sistema de signos, es un acuerdo colectivo sobre la realidad, sobre qué será real, imaginario o invención, es “un sistema de ir poniendo señales sobre las cosas del mundo conforme se vayan sucediendo... es una creación colectiva” (Fernández, 1994a, pp. 88-89). Realidad, colectividad y lenguaje, he ahí la triada desde donde el lenguaje cobra

relevancia y se posiciona para edificar eso que percibimos, vemos, sentimos, conocemos. Posiblemente a esto se refería Mead (1918, p. 578) cuando esgrimió: “el discurso propio es el discurso común”.

La palabra es un signo, y con signos como sistema, hay lenguaje, que importa ideas, cultura; así lo apunta Umberto Eco quien, retomando a Charles S. Peirce, señala que un signo (que Eco llama significante o expresión) representa un objeto, algo, para un interpretante: algo que está en lugar de otra cosa para alguien. Como los códigos o los términos, que algo designan, convocan, que son de orden social: por estar inscritos y aceptados en una sociedad, los códigos constituyen un mundo cultural; este sistema cultural constituye el modo de hablar y pensar de una sociedad, y hablando es como “determina el sentido de sus pensamientos a través de otros pensamientos y estos a través de otras palabras”, pues “pensando y hablando es como una sociedad se desarrolla, se expande o entra en crisis” (Eco, 1976, pp. 103-104).

De esta forma, el término “silla” no remite a una silla en la que, por ejemplo, estoy sentado, refiere a todas las sillas, y todas las sillas existentes no son un objeto perceptual a los sentidos, pues es una clase, una entidad abstracta, como los conceptos, las categorías o los términos científicos. Múltiples palabras traen consigo una carga histórica: “si bien el referente *puede* ser el objeto nombrado o designado por una expresión, cuando se usa el lenguaje para mencionar estados del mundo, hay que suponer, por otra parte, que en principio una expresión no designa un objeto, sino que transmite un contenido cultural” (Eco, 1976, p. 102). El término “psicología” trae consigo un cúmulo de elementos: creencias (gente que adivina pensamientos), médicas (curadores de los males), consejeros afectivos (sanadores de desdichas) y terapeutas (charlatanes de la mente), entre muchas otras cosas que se le endosan desde tiempo atrás. Ésa bien puede ser la razón de por qué Jean Baudrillard (2000, p. 9) ha argumentado que las palabras “se convierten en contrabandistas de ideas”; las palabras llevan pensamientos e ideas de un lado a otro, como las metáforas, que trasladan significados. En ese sentido,

son las palabras “embriones de las ideas, el germen del pensamiento” (Grijelmo, 2000, p. 11); del pensamiento social podríamos acotar aquí, ese que estudia la psicología social. En efecto, “cualquier intento de establecer el referente de un signo nos lleva a definirlo en los términos de una entidad abstracta que representa una convención cultural” (Eco, 1976, p. 111). Así visto, el significado de un término, de una palabra, es una unidad cultural, y en toda cultura una unidad cultural es aquello que esa cultura ha indicado como unidad distinta de otras, que puede ser una persona, una cosa, un sentimiento o una teoría.

Ahora bien, hay que señalar que la sociedad, y el tiempo en que se encuentra inmerso el lenguaje, la palabra, va delineando qué sí vale, qué no, qué es verosímil, qué no, cómo debe sentirse una sociedad y qué sentimientos experimentar. Esto es, tanto espacio como tiempo resultan relevantes para saber qué predomina en cierto periodo y qué en otros; así ha sucedido con los tipos de lenguaje que se han impuesto en determinados periodos históricos.

Pues bien, la psicología social aquí suscrita, ha insistido desde sus inicios en la relevancia del lenguaje, en lo que va comunicando, traficando y delineando. No resulta gratuito que uno de los últimos psicólogos colectivos, Pablo Fernández Christlieb (1994a, 2004), dedique una gran parte de su trabajo a señalar lo nodal del lenguaje, y que nos recuerde que el *zoon politikon* no es otra cosa que aquel que es capaz de discurso, de usar la palabra, como hacían los antiguos retóricos que, por cierto, gustan a los psicólogos críticos de fines del siglo XX (Billig, 1987; Shotter, 1993; Fernández Christlieb, 1994a); constituía una forma de pensar.

Lenguaje y pensamiento

La muy arraigada idea de que en el individuo se encuentra el pensamiento, es una forma dominante que en ciencias sociales y, en especial, en psicología, se asume sin mayores cuestionamientos.

Es una metáfora algo abusiva. Esa premisa de que el pensamiento se encuentra dentro de la cabeza y que es representacional, es una idea extendida en una buena parte del siglo XX; tiene su antecedente en La Ilustración, deja de lado el alma y el espíritu, y habla más de mentes y cerebros, internalizando así procesos que inicialmente se podían encontrar en el mundo social. De esa idea hicieron eco varias disciplinas, entre ellas la psicología, olvidando la psicología positivista que la historia y las prácticas sociales también van constituyendo al lenguaje, a la mente y, en consecuencia, al pensamiento.

Mead es otro autor –algo relegado, en especial en su propuesta de lenguaje y pensamiento y de los artefactos sociales– que realiza varias contribuciones al estudio de lo social, habla de la historicidad de las personas y de cómo este proceso incide en la formación de la gente y la generación de la autoconciencia; así como de la relevancia de las relaciones sociales para formar su “yo” y, por supuesto, de la internalización de lo social que delinea el pensamiento. Lo que se interioriza no es la sociedad en abstracto, sino algo históricamente delineado, un devenir significativo, del cual se participa y en el que se establecen relaciones, se introyectan papeles, actuaciones sociales, lo que configuran los grupos en los que se participa. El “yo” está construido mediante relaciones sociales. Mead, siguiendo a su maestro Wundt, argumenta que el lenguaje posibilita la aparición del espíritu, de la persona; que la persona sea un objeto para sí, que tenga conciencia de sí, pues las conciencias personales interiorizan a la sociedad. Las personas con conciencia lo son sólo en referencia a una sociedad, que le denomina espíritu. El espíritu, en Mead, sería la presencia del símbolo significante en la acción de las personas. El símbolo significante aquí cobra la forma de lenguaje, como las palabras que simbolizan algo, significan algo para la gente con quien se intercambian, y se logra así la comunicación. La simbolización va así edificando realidad: “el lenguaje no simboliza simplemente una situación u objeto que existe ya por anticipado: posibilita la existencia o la aparición de dicha situación u objeto,

porque es una parte del mecanismo por medio del cual esa situación u objeto es creado” (Mead, 1934, p. 116).

En sentido estricto: el lenguaje es lo que entendemos por espíritu, y “el contenido de nuestro espíritu es la conversación interna, la internalización de la conversación de gestos, desde el grupo social al individuo” (Mead, 1934, p. 216-217). Lo que en Vygotsky es internalización, en Mead es subjetividad: podemos tener la actitud del vigilante o conductor en virtud de que ello se ha tornado subjetivo, pues el espíritu es la internalización de ese proceso externo en el comportamiento de la persona. En esa traza de idea, la inteligencia, los gestos, los sentimientos, las actitudes, las percepciones, tienen lugar “mediante la internalización de la conversación de gestos significantes, hecha posible por la adopción, por parte del individuo, de la actitud de otros individuos hacia él y hacia lo que está pensando” (1934, p. 217). Para que el pensamiento se posibilite, se vuelve necesario que haya en la sociedad quienes provoquen, alimenten o impliquen un punto de vista para que la persona reaccione y responda.

Puede aseverarse que “el pensamiento no es algo ‘interior’, no existe fuera del mundo y fuera de los vocablos”, pues lo que “nos hace creer en un pensamiento que existiría para sí con anterioridad a la expresión, son los pensamientos ya constituidos y ya expresados que podemos invocar silenciosamente, y por medio de los cuales nos damos la ilusión de una vida interior”; pero “en realidad este supuesto silencio es un murmullo de discurso, esta vida interior es un lenguaje interior”, habría esgrimido Maurice Merleau-Ponty (1945, p. 200). Y no sin razón, toda vez que otros autores, desde otras disciplinas, ya lo habían señalado: el pensamiento no es individual ni interno, es más bien sígnico: “siempre que pensamos, tenemos presente en la conciencia algún sentimiento, imagen, concepción u otra representación que sirve como un signo”, arguyó Charles Sandres Peirce; “cuando pensamos, nosotros mismos, tales como somos en ese momento, aparecemos como un signo”, es en ese sentido, que las personas podemos “pensar sólo por medio de palabras u otros

símbolos externos” (Peirce, 1868, pp. 69, 86). Y Mead entendió muy bien a Peirce, pragmatistas ambos al fin y al cabo.

Lo enunció también, desde otras latitudes y otra escuela (ver más adelante), Mijail Bajtín (1963), quien reconoce una “dialogicidad oculta” en el habla de una sola persona, pues las palabras que se expresan se refieren a un “hablante invisible”, siempre se le dicen a alguien más, a uno mismo como otro. En otras palabras: “uno habla consigo mismo como hablaría con otra persona... uno busca inevitablemente un público oyente, tiene que volcarse ante alguien... uno piensa para actuar” (Mead, 1934, pp. 172-173). El pensamiento, pues, se estructura como una conversación, como ésa que se despliega afuera, en el mundo del diálogo expresado mediante palabras. Bajtín ha señalado que la única manera que tenemos de expresar la condición humana es mediante el diálogo abierto, y vivir significa participar en el diálogo (Bajtín, 1963), algo que ya habían enunciado los griegos (Billig, 1987). Vivir también significa participar en el pensamiento: el proceso mismo del pensamiento es “una conversación interna que se lleva a cabo, pero es una conversación de gestos que, en su completación, involucra la expresión de lo que uno piensa a un público oyente” (Mead, 1934, p. 173). Público que, por supuesto, sabe de lo que se habla, pues a él se dirigen pensamiento y palabra. Quienes manejan discursos compartidos adquieren la denominación de “comunidades de lenguaje”, pues se entienden, se comprenden, y las negociaciones no derivan en discusiones para advertir de qué se está hablando y el sentido de lo que se enuncia, pues uno piensa y piensa en términos de lenguaje.

Cuando uno habla o piensa, busca un público, los otros o uno mismo, y actúa en consecuencia; por eso se indica que el pensamiento se torna preparatorio de la acción social, acción que en ocasiones implica reflexión. Ciertamente, nuestro autor ya había previsto en cierta medida el pensamiento retórico, toda vez que decía que la gente adopta la actitud de diversos personajes esperando cierta respuesta: cuando saltan tales actitudes, hemos adoptado

lo que se denomina “el otro generalizado” (Mead, 1934, pp. 279). Varias voces, tipo Bajtín, varios pensamientos se alojan en las personas, como corrientes de pensamiento o de opiniones, según los clásicos psicosociales.

Lo cual, por cierto, es algo que habían esgrimido los retóricos hace más de dos milenios pero, como parece que no se les escuchó o leyó, hay que reiterarlo. Para empezar, podemos afirmar que “el organismo es tan sólo un instrumento del pensamiento” (Peirce, 1868, p. 86), y el pensamiento comienza en las arenas de la cultura; de la cultura griega, por ejemplo. En efecto, la retórica griega pone el acento en la importancia de la argumentación, y la conexión estrecha entre argumentación y pensamiento. Los retóricos que surgen allá por el siglo V a. C. en Grecia, eran expertos en el uso del discurso, del logos, de la persuasión. La retórica, en su momento, puso en tela de juicio a los órdenes políticos, morales y religiosos, toda vez que los rétores “sabían cómo hacer aparecer el peor argumento como el mejor”, nos recuerda Michel Billig (1986, p. 13). Estos “maestros de Grecia”, como les llamaba Hegel (Cassin, 1995, p. 12), enseñaban a los jóvenes a pensar argumentativamente, en el entendido de que “la retórica revela que una dimensión del pensamiento es la conversación o argumentación silenciosa del alma consigo misma” (Billig, 1986, p. 15). Es éste un pensamiento público que indica que para que se despliegue el lenguaje, la palabra, ha de estarse en desacuerdo porque, de lo contrario, ¿cómo contraargumentar algo que se acuerda colectivamente?

Las cuestiones con las que nos encontramos cotidianamente para pensar, tienen la misma forma y estructura de lo expresado de manera abierta en los diálogos públicos, que pertenecen a la misma vida diaria; como cuando el estudiante establece un debate con el profesor para que posponga el examen o la entrega de la tarea: argumenta que requieren más tiempo para ello, el profesor responde que la fecha está establecida, el estudiante contraargumenta que tienen otras materias, el profesor señala que por eso estudian una licenciatura, y así sigue el cuento de nunca acabar, hasta que los

estudiantes se van, se marchan pensando en mejores argumentos para persuadir al profesor la siguiente ocasión que lo enfrenten. Tal como ocurre con la máxima de Protágoras, según la cual “en cada cuestión hay dos lados del argumento, exactamente opuestos el uno al otro”, siendo ambos igualmente válidos (en Billig, 1986, p. 21).

Los retóricos de Grecia tenían esa facultad para voltear el mundo, para argumentar, ora a favor, ora en contra. Se señala que con Gorgias, “el gran hacedor de frases” y maestro de Protágoras (Reyes, 1942, p. 59), “es lícito reunificar el plano de la realidad y el plano del discurso” (Givone, 1995, p. 59). Aquí el pensamiento que es público se presenta por medio de la palabra. Las creencias y los pensamientos en torno a una determinada cuestión no son privativos de los sujetos en lo individual, pues en buena medida pertenecen a contextos argumentativos más amplios, a grupos o sociedades que piensan de determinada manera: “nuestras creencias y nuestras actitudes no ocurren meramente en nuestras cabezas, sino que también pertenecen a un contexto social de controversia más amplio” (Billig, 1986, pp. 17-18). Ciertamente, porque cuando expresamos nuestras actitudes vamos más allá de mostrar las opiniones personales, ya que nos posicionamos dentro de una controversia pública; esto se muestra claramente en los sondeos de opinión, pues los temas en cuestión están relacionados con asuntos públicos y de debate, no se pregunta sobre cuestiones carentes de polémica. Precisamente la palabra “argumento” alude a esta cuestión, pues significa “debate” o “diferencia de opinión” entre dos o más personas y, ya personalizado, alude a un fragmento particular de un razonamiento.

Indudablemente, “el argumento de una pieza particular de razonamiento discursivo está relacionado fundamentalmente con el significado básico de “argumento”, entendido como debate entre personas” (Billig, 1986, p. 19). En ese sentido, al escribir su ponencia, un conferencista actúa como los estudiantes ante el profesor: argumenta y contraargumenta en sus textos, previendo ciertas situaciones, como si se encontrara en un debate abierto y público, aunque en realidad está pensando su presentación.

Por eso se esgrime que nuestros pensamientos tienen la estructura de los argumentos públicos, ello en razón de que, cuando se piensa qué hacer, los pensamientos se manifiestan como la oratoria deliberativa de los retóricos, en donde un rétor aportaba los argumentos a favor de una cierta cuestión y otro manifestaba los argumentos en contra: “la diferencia principal entre la oratoria deliberativa y la deliberación del pensamiento es que, en éste último, la persona provee los dos conjuntos de argumentos y se divide en dos partes, las cuales debaten y se refutan entre sí” (Billig, 1986, p. 22). De ahí que Isócrates planteara que “los mismos argumentos que usamos para persuadir a otros cuando hablamos en público, también los empleamos cuando deliberamos en nuestros pensamientos”. Algo parecido expresaba Francis Bacon cuando indicaba que era similar lo que se decía “en una argumentación, en la cual discutimos con otro”, y lo que se pensaba en “la meditación, cuando consideramos y resolvemos cualquier cosa con nosotros mismos” (Billig, 1986, p. 27). Y Chainget lo dijo a su manera, en un tratado francés sobre retórica: “cuando somos convencidos, sólo somos vencidos por nosotros mismos, por nuestras propias ideas. Cuando nos persuaden, siempre son los demás quienes nos vencen” (en Perelman y Olbrechts-Tyteca, 1989, p. 86).

Puede aseverarse que el pensamiento es modelado como un diálogo; muy al contrario de lo que se ha asumido en el sentido de que el pensamiento es algo circunscrito a la mente interior. De esta manera, si las meditaciones internas tienen como base los argumentos públicos, en consecuencia, analizando los debates abiertos observamos la estructura del propio pensamiento; examinando la argumentación que dirigimos a los demás podemos comprender la polémica que uno tiene consigo mismo, no a la inversa.

Lenguaje y comunicación

La vida social va más allá de las perspectivas instintivistas (Mead, 1918). El organismo biológico se transforma en espíritu, en persona, a través del lenguaje; así lo aseveran Peirce y Mead. Para este último, la comunicación es una forma en que puede abordarse el estudio de la sociedad. La sociedad mediante la comunicación podría ser entendida así: la interacción, que es una forma relacional entre las personas, como objeto de trabajo, desde la óptica de la psicología colectiva encuentra su nomenclatura bajo el rubro más hermenéutico de intersubjetividad; la intersubjetividad es una realidad triádica, que no se encuentra dentro de los individuos ni fuera de ellos, sino entre las personas. Es una realidad que está hecha de comunicación, es decir, “de símbolos, significados y sentidos procesándose, y que no pertenece a nadie pero que protagonizan todos los que pertenecen a ella, y cuyo sujeto es, en primera y última instancia, la colectividad” (Fernández, 1994b, p. 51). A esta psicología de lo social “por descubrimiento, creación, historia y proyecto, le corresponde analizar la realidad intersubjetiva de la vida cotidiana de la colectividad, es decir, interpretar el sentido que articula a los símbolos y significados vivos de la sociedad civil” (Fernández, 1994b, p. 62). Esta psicología de lo social tiene el papel de reconstruir desde su óptica lo dicho cotidianamente, e interpretarlo para devolver una visión más ordenada y con formas alternativas de elucidación. Y, en efecto, en la vida cotidiana lo que le gusta hacer a la gente en términos de comunicación es conversar.

Retomando a Mead, lo que precede al lenguaje es la conversación de gestos. La acción de una persona repercute en otra y ésta entiende la intención de la primera, reaccionando en consecuencia. Ahí hay gesto, conversación de gestos, en el sentido de que un gesto es un símbolo que indica algo a quien va dirigido. Cuando el otro lo comprende se crea una especie de comunidad de significado y, en consecuencia, los significados no son subjetivos, son algo compartido, social, que se encuentra en el marco de una situación o

contexto. Hay símbolos no significantes (significado sin significante), como la palabra *fuego*, que nadie escucha o nadie responde ante ella. Cuando la palabra *fuego*, en un contexto de llamas o humo, genera conductas de huida, ahí hay símbolo significativo. Cuando un gesto es entendido por el otro, cuando el símbolo tiene un significado, y cuando se entiende la idea que hay detrás (por ejemplo, levantar el puño como amenaza), hay ahí un inicio de lenguaje: hay un símbolo significativo que representa cierto significado. Puede aseverarse que el lenguaje está hecho de gestos como símbolos significantes, de tal suerte que el espíritu surge a través de la comunicación, pues el gesto, en sí mismo, no constituye comunicación como tal, sino el inicio de ese proceso: “por conversación significativa entendemos que la acción tal que afecta al individuo mismo y que el efecto producido sobre el individuo es parte de la puesta en práctica inteligente de la conversación con otros” (Mead, 1934, p. 172). Interacción, relación, intercambio, intersubjetividad. Significado, palabra, lenguaje. Todos se van delineando.

Lo común, lo colectivo, lo socialmente compartido, desde el sentido común, es lo que posibilitará cierta comunicación. Los lugares comunes, tópicos griegos, fincan la actividad social y dotan de una referencia común. En ella juega un papel importante el “arte de los tópicos”, manera en que Giambattista Vico denomina a la retórica proveniente de la Grecia Clásica, donde surge el pensamiento público, el argumento, el intercambio.

El lenguaje tiene su manifestación y expresión más amable y edificante en el intercambio, en la conversación. La conversación es más que *una* actividad que desarrollamos en *el* mundo; de hecho, construimos nuestros mundos sobre la base de las conversaciones (Shotter, 1993). Garfinkel (1967) lo ha planteado de esta manera: el entendimiento está basado en la negociación entre personas que interactúan, por ejemplo, en un diálogo. En la conversación se hace uso de más que palabras: se *responde* a expresiones del otro, se enlazan discursos, se coordinan actividades, se edifican relaciones y visiones del mundo en esos intercambios. En ese sentido, al emitir

una respuesta los dialogantes deben negociar qué es aceptable y qué no, en el contexto argumentativo que desarrollan y en un marco social a considerar, porque siempre se sabe de qué forma hablar en una situación determinada. Y cuando no se hace como las condiciones sociales dictan, se cae en la cuenta de que se habla “fuera de lugar”. El contexto va indicando las formas, los guiones, las maneras de ir intercambiando las ideas, las palabras, las formas de ir guiando la conversación.

La conversación que inicia como un mero entretenimiento, como juego que apunta a la distracción y al placer recíproco, ha tenido principios que garantizan la armonía en un plano de tono igualitario. Principios de claridad, mesura, elegancia, respeto por el amor propio y el ajeno. En ella, el talento para escuchar era más apreciado que el talento para hablar, y una exquisita cortesía frenaba la vehemencia e impedía el enfrentamiento verbal. Luego, la conversación pasa a formar parte de los ritos de socialidad en las sociedades, nutre de literatura, husmea en distintos rincones. La conversación, así, se introduce en diferentes ámbitos, como en la evaluación de las opiniones, en la historia, en el intercambio de ideas sobre la cultura y la ciencia. De lo mundano y cotidiano pasa a espacios de debate intelectual, político, en una especie de ágora a disposición de la sociedad, que se hace de comunicación, con el respeto de la opinión ajena, del intercambio (Craveri, 2001, p. 18). Hay en la gente que participa de esa permuta, una soberana naturalidad que, con un excelente dominio de los gestos y de las palabras, interpreta el modelo del que se han dotado y en el que se reconocen: la conversación, que han construido y que no saben a dónde va ir a parar con tanto canje de opiniones en distintos órdenes y ámbitos.

En ese sentido, puede advertirse que, si tenemos mejores herramientas para hablar sobre los géneros más instituidos en la vida social de un determinado lugar, dialogaremos de manera más fluida y con sensibilidad a la atmósfera que se nos impone; pero no ocurrirá lo mismo si se trata de un género o un espacio más marginal de la vida social que no dominamos y, por tanto, no estamos equipados

con las herramientas adecuadas para efectuar una conversación con la misma destreza que lo hacemos en la vida institucional en que nos movemos. En los márgenes sociales negociamos más los significados de la conversación para lograr una mejor comprensión con quien charlamos que en nuestro espacio natural (Shotter, 1993).

Asimismo, hay ciertos puntos de anclaje, formas después compartidas entre aquellos que dialogan, una significación común. Cuando se dialoga, cuando se platica, cuando se conversa, lo dicho entre las personas es, así mismo, lo dicho en el pensamiento de las personas. Ello, porque las formas y las palabras que usamos tienen una cierta dependencia de la corriente conversacional en que estamos inscritos, tienen un vínculo con otras voces, de quienes esperamos respuesta a lo que decimos, aunque no se trate de una interrogante. Esta corriente conversacional, o contexto, fue denominada por Gabriel Tarde como corriente de opinión, para hablar de públicos, y por Maurice Halbwachs como “corrientes de pensamiento” para hablar de lo colectivo. Estas corrientes son una especie de marcos en los que se inscribe lo que decimos, en virtud de los cuales resulta inteligible lo que expresamos y, en buena medida, también, lo que pensamos: si una persona piensa a solas o escribe aisladamente, tal actividad forma parte de una corriente, sea de discurso o de pensamiento, pues en esa palabra o pensamiento que se manifiesta se entrecruzan diversas “voces”, que nos llevan a emitir cierta palabra, y no otra, y a tener cierto pensamiento y no otro. Es decir: de cierta forma pensamos orientados u orillados por las corrientes o colectividades a las que pertenecemos o a las que nos dirigimos. Por eso buscamos las palabras más adecuadas para expresarlas en una ponencia para un congreso, y tales palabras que hemos pensado son algo distintas de las que pensaríamos y emplearíamos en una conversación de café o con nuestros amigos viendo el fútbol. Este trabajo da cuenta, desde una óptica en particular, de cierta terminología, por ejemplo, la psicosocial. Sabe desde dónde parte y adónde quiere llegar, y quiénes son sus interlocutores, esto es: con quién dialoga.

Lenguaje y realidad

Ahora bien, es mediante la palabra, por el diálogo que entablamos con los demás, en las relaciones, que vamos dándole sentido y forma al mundo. De hecho, por la palabra se nos puede dirigir, pues nos vamos formando y conduciendo cuando otros nos dan instrucciones de, por ejemplo, cómo observar cosas (“mira ahí”), nos convocan a variar la perspectiva (“velo así”), ordenan la manera en que actuamos (“primero haz esto y después aquello”), dan forma a nuestras acciones, nos dan estrategias para recordar (“dónde estabas antes de salir”), nos alientan (“ve a tal sitio”), etcétera (Shotter, 1993). Aquí el lenguaje juega un papel fundamental.

Si decimos cosas sobre la realidad, si intercambiamos perspectivas sobre la realidad, si otorgamos significados a la realidad mediante conversaciones y diálogos, el lenguaje, la palabra, algo tiene que ver con eso que se denomina realidad: “si de verdad el lenguaje no es un mero metafenómeno de la realidad, como subtítulo en español de las películas, sino una realidad, entonces lo que se haga con las palabras se está haciendo con el mundo” (Fernández, 2007, p. 156). Al usar la palabra hablada, escrita o recordada, dicha actividad le da sentido a muchas cosas que hacemos y hurgamos, dice John Berger (La Jornada, 5 de octubre, 2014). Asimismo, en las frases, en las palabras, se busca el pasado, el sentido, la experiencia, el pensamiento colectivo de donde provienen esos signos, es decir, lo que clasificamos como realidad. Si es para comunicar: existe la necesidad de decir, de escribir para conjurar el silencio y lo no dicho, lo oculto sobre múltiples sucesos, por ejemplo, las tragedias o de lo que no se ha hablado. O para darle sentido al mundo: para conformarlo, en tal sentido, puede aseverarse que “la realidad está hecha de ideas, de conceptos, de racionalidad, de interpretaciones, de palabras, de conciencia y de pensamientos, al grado que el inconsciente viene a ser el concepto que se tenga de él, o que los sentimientos son lo que pensamos que sentimos” (Fernández, 1997, p. 89).

Desde esa perspectiva, “margarita” puede referir a una flor, una persona o un coctel, según el contexto en que se use la palabra; lo cual remite a una cierta realidad. No sin cierta crítica, el autor señala:

“A partir del lenguaje como único posible conocimiento de la realidad y como única realidad que puede ser conocida, la psicología social encontró un objeto sumamente apropiado que estudiar, toda vez que el conocimiento, el pensamiento, la conciencia, se puede decir que están hechos, auténticamente, de lenguaje” (Fernández, 2007, p. 149).

Teorías como la de las representaciones sociales de Serge Moscovici, el socioconstruccionismo de Kenneth Gergen o Tomás Ibáñez Ibáñez, la retórica de Michel Billig y John Shotter, ponen en el centro y como realidad al lenguaje, las conversaciones, los discursos, las narraciones.

Y eso, como se ha ido señalando, está contemplado desde los inicios de la disciplina. El lenguaje como “cosa social” no es producción de un individuo, sino del grupo, de la colectividad constatable. Es un marco donde lo real es cognoscible, reconocible, comunicable y significable; estructura la realidad en categorías, representaciones, formas de pensar y formas de dar cuenta de eso que denominamos mundo. Ocurre, asimismo, que hay formas de hablar, maneras que se delinear temporalmente y que en ocasiones dominan periodos y maneras de conocer y hacer con respecto a la realidad.

Vía lenguaje se puede caracterizar a la sociedad según sus épocas; por ejemplo, el lenguaje versión callada, el poético, el especulativo y el técnico han imperado en periodos distintos, y delinear las formas de pensar y actuar. El pensamiento no es un silencio total, toda vez que quien está pensando está hablando en voz silenciada consigo mismo; el silencio como momento de ansiedad del lenguaje: “es cuando existe la mayor necesidad de la realidad de ser nombrada, y justo cuando no se puede, pero, al mismo tiempo, es la razón permanente de ser del lenguaje”, hay una forma callada,

cuando el silencio precede al lenguaje (Fernández, 2004, p. 85). Así también, existe un lenguaje poético, uno que sigue al silencio, como cuando los poetas intentan decir lo indecible o nombrar lo innombrable, y que puede sentirse, por ejemplo, en las misas. En el lenguaje poético es difícil sustituir una palabra por otra, de tal forma que un poema no describe la realidad, es la misma realidad. En el lenguaje poético el mundo es un estado de ánimo, el sujeto cognoscente se está todavía fundiendo con la realidad cognoscible: “no es un lenguaje de comunicación sino de nominación; es como si uno hablara con las cosas que nombra” (Fernández, 2004, p. 90). Hay cierta musicalidad en este tipo de palabras, quizá por ello puede aseverarse que una canción es como entrar en el lenguaje poético, es su salida a la calle.

Hay otro tipo de lenguaje, el especulativo, reflexivo, que estabiliza y pone conceptos y definiciones; es convencional pero no arbitrario, y con él se hacen las teorías, la filosofía y los metalenguajes de más duración. Aquí las palabras se señalan a sí mismas, como en los espejos, a lo cual se le denomina reflexión; por eso es lenguaje especular, porque averigua qué se quiso decir con las palabras, frases y textos. Eso intentan averiguar cierta filosofía y cierta psicología social, como el análisis de discurso o la psicología discursiva. Si en el lenguaje poético no había separación entre hablante y palabras, aquí hay algo de distancia; esta separación de lo hablado y el hablante permite pensar en la comunicación, en decir algo para alguien más y, de este modo, se dicen cosas con más duración, con más estabilidad, como los conceptos que dicen qué puede incluir una palabra y qué no, de lo cual se deriva que se pueda decir qué está dentro de una categoría y lo que está por fuera de la misma: una definición es un concepto muy largo, y un concepto es una definición corta, de ahí que pueda afirmarse que una definición es una restricción del uso de cierto término en determinado contexto. En todo caso, el lenguaje especulativo se mueve entre estas dos fuerzas: “por un lado, enriquecer cada palabra con muchas otras, y por el otro, rigidizar cada una para que ya no se vuelva a mezclar con las demás. Por esa

negociación, se puede entender por qué el lenguaje especulativo es mucho más largo que el lenguaje poético” (Fernández, 2004, p. 99).

Existe otro tipo de lenguaje, el técnico, ése práctico, útil, en el que hay una separación grande entre quien enuncia y la palabra. El lenguaje científico, el computacional, el empresarial, son ejemplos de ese tipo, que sirve para obtener cosas, pues con él suelen darse órdenes, indicaciones, instrucciones, describir procedimientos. El lenguaje es aquí una suerte de piezas, de cosas que se acomodan según los fines, y con él se pretende tener cierta lógica y racionalidad, siendo otros lenguajes menospreciados, como el poético o el especulativo: “el lenguaje técnico genuino ha de ser ciertamente lógico, porque la lógica es inherente a la forma de los dispositivos, las máquinas y las organizaciones, las jerarquías o los organigramas” (Fernández, 2004, p. 104). El lenguaje importa poco aquí, pues el referente es lo importante, lo real, las palabras son sólo sus etiquetas, y asume que una cosa son las palabras y otra la realidad, que son cosas totalmente independientes, siendo el lenguaje científico su puntal: el lenguaje técnico que aspira no a usar palabras sino números. Los tecnicismos sólo pueden ser entendidos por quienes los emplean y, así, la comunicación se va reduciendo, y quienes no pertenecen a esos círculos quedan excluidos. Este lenguaje, como se mencionó, tiende al control y le rehúye al silencio, así que hay que usarlo ante cualquier eventualidad, como para afirmar que “a ciencia cierta” algo se sabe, y suele parecer muy especializado, cayendo en la jerga, en la palabrería, en la vulgarización del lenguaje: no se dice nada, pero suena portentoso.

Estos cuatro tipos de lenguaje bien pueden constituir una historia del lenguaje, una historia de la sociedad en ese sentido, de ahí que se justifique esta larga cita:

El silencio lingüístico puede encontrarse expandido en la Alta Edad Media que, por durar lo suficiente, se convirtió en el lenguaje poético, religioso, mágico, alquímico, hermético, caballeresco y juglar de la Baja Edad Media que, de durar lo suficiente, se hace celebracional en el Renacimiento, como el Quijote

o el teatro de Shakespeare que, al durar lo suficiente, se vuelve el lenguaje conceptual y especulativo de la ilustración, que es la época en la que se plantea el problema del origen del lenguaje y cuando aparecen los diccionarios y las enciclopedias, y que, al durar lo suficiente, puede aplicarse técnicamente en las revoluciones industrial y electrónica, pero que, de tanto emplearse, termina en el siglo XXI con la palabrería tecnologicista que nunca para de hablar y que nunca dice nada. Nunca, como hoy, se había hablado, escrito, publicado tanto, y nunca se había dicho tan poco. Y tan feo (Fernández, 2001a, p. 44).

No obstante, el lenguaje, las relaciones, las interacciones, los momentos, las épocas, producen comunicación; el lenguaje tiene ciertas formas, dependiendo de su temporalidad, como se ha visto, y dichas formas a veces requieren alejarse un poco de los discursos acartonados y rígidos, fríos y distantes, como los que en ocasiones usan los reportes científicos y que casi nadie comprende. De ahí la necesidad de recurrir a ciertas formas discursivas que sean más amables y accesibles, como ocurre con la literatura.

Lenguaje y literatura

Cierto, la realidad social puede averiguarse desde el lenguaje. Mediante los pensamientos, las palabras y los diálogos que la gente usa, sea la que va a pie todos los días o lo que dicen sus especialistas al respecto; lenguaje, palabras al fin. No obstante, si se desea investigar qué piensa la colectividad, la sociedad, se debe atender a las formas como se atiende al lenguaje, como “las formas del pensamiento que no piensan con palabras sino con formas”, lo cual averigua una psicología colectiva; en ese tenor, si desea estudiarse a las sociedades como una entidad psíquica, se debe ir “más allá del lenguaje, lo cual significa no prescindir de él sino tomarlo como si fuera una imagen o una forma” (Fernández, 2007, p. 152). Ya sean formas, imágenes, estructuras o esquemas, éstas no son algo que se edifique entre participantes o que se transmita de unos a otros, “sino que

unos y otros y las cosas constituyen en conjunto y al mismo tiempo dichas formas en tanto objeto de estudio, y por lo mismo, no funcionan como instancias interactivas o comunicacionales” (Fernández, 2007, p. 152). Vistas de esta manera, se pueden denominar “situaciones completas”, que en términos de formas es lo mismo que decir “sociedades completas”, sean éstas del tamaño de una nación o sociedades pequeñas como las parejas o un grupo de amigos.

Cuando el lenguaje va un poco más allá de las palabras que intentan describir la realidad, puede tomársele como “objeto extralingüístico”, y así se asemeja más a las formas que a las palabras, a lo cual se le llama, en rigor, literatura, que vale no por lo que dice, sino por cómo se oye, su espesor, volumen, por lo que evocan sin nombrar, de tal suerte que “la literatura se convierte en su propio mundo”, la literatura es una forma (Fernández, 2007, p. 154).

En un sentido, puede advertirse en el relato histórico. A la literatura se le intentó alejar del discurso histórico, pese al intento de enclaustrarla en el relato de lo rosa, de lo femenino, continuó narrando lo que de social tiene el pensamiento, que es casi todo. Como ejemplo, “en las novelitas del francés Restif de la Bretonne la realidad no puede ser más fotográfica, ellas son un catálogo de las costumbres del siglo XVIII francés” (Vargas Llosa, 2002, p. 17). Los literatos, en múltiples ocasiones, logran recuperar las sensaciones manifiestas de la gente en su andar cotidiano; logran captar y comunicar lo que se siente, se piensa y se habla, de lo que se va alejando la historia y la ciencia positiva, incluyendo la psicología, que se abocaban más al análisis de temas serios, razonables, no sentimentales ni afectivos. Fuera de ese marco científico de discurso rígido, la literatura iba dando cuenta de una realidad no catalogable en los manuales académicos.

En otro sentido, literatura para la psicología colectiva significa convertir al lenguaje en forma, no en contenido; en un fin en sí mismo, no como un medio: así como leer algo, novela, ciencia, filosofía, historia, manual de urbanidad, sin que se interrogue sobre su utilidad, y que pueda hacerlo hoy o en diez años. También puede

ser eso que resulta de interés y que dura más tiempo, que es lo que sucede con los textos teóricos o conceptuales, pues “parece que hacer teoría es hacer literatura: en ambas, lo que se está haciendo no es describir la realidad, sino fabricar un mundo para ocuparlo, al menos mientras dure la lectura” (Fernández, 2007, p. 155). Que es exactamente lo que piensa el historiador Marc Ferro (1996, p. 93): “una obra literaria goza de una larga vida, mientras que una obra científica expulsa a la que le precede, porque con el tiempo se modifica la perspectiva de la historia”.

De esta forma, puede aseverarse que hacer literatura en psicología no es escribir novelas ni poesía, sino considerar a la psicología y otras disciplinas “como universo de acción, con sus autores, textos, polémicas e historias, y buscar con ellos más ideas y más interpretaciones, y más enigmas y otras soluciones, y, en suma, ponerse a especular con la psicología... embellecer la discusión” (Fernández, 2007, p. 155). Al contrario de lo que ocurre con los acartonados y cuadrados escritos positivistas de la ciencia, lo que hace la literatura, en sentido estricto, es elaborar proyectos de sociedad, fabricar mundos posibles (Bruner, 2002), porque lo que está expresando son formas del pensamiento, estilos del lenguaje, maneras de aproximarse a la realidad, formas de comportarse, modos de disfrutar la vida. Lenguaje y realidad aquí van como una sola entidad, más en el lenguaje como literatura que se propone, dado que el proyecto de sociedad que se plantea en la literatura es algo que se va cumpliendo “por el hecho de exponerlo, porque las ideas, las ilusiones, las rabias que están dentro de la forma de la literatura, son ya *ipso facto* parte de la sociedad y, por tanto, agarran ya de por sí una ínfula de realidad” (Fernández, 2007, p. 157).

El lenguaje como literatura es su propia práctica y es realidad, toda vez que la literatura también consiste en una forma de pensar, de narrar y de describir la realidad, “no hasta que se sepa qué es o se pueda explicar, sino hasta que se sienta lo que es la realidad, hasta que se esté dentro de ella” (Fernández, 2007, p. 157); de ahí que en las formas de pensamiento totalitarias se intente controlar lo que

se esgrime en el espacio público y lo que se piensa, porque éste está hecho del material del lenguaje, del lenguaje literario, por ejemplo. En las sociedades totalitarias suele instalarse un estricto sistema de censura con la intención de que la literatura fantasee pero que lo haga en las rutas permitidas, de modo que sus narraciones “no contradigan ni echen sombras sobre la historia oficial, sino, más bien, la divulguen e ilustren” (Vargas Llosa, 2002, pp. 27-30). Quizá a eso se refiere Pablo Fernández (2007) cuando argumenta que la literatura es un lenguaje que tiene consistencia de realidad.

Comentario de cierre

La primera psicología social, la psicología colectiva, fue olvidada, incluyendo su reflexión sobre el lenguaje. Charles Blondel prácticamente no aparece en el panorama de la psicología de lo social. De la obra de Mead, se retomó la parte del gesto, del acto, de lo simbólico, se le colocó en el ámbito de la comunicación y la interacción; en cambio, sus reflexiones sobre el lenguaje y su relación constitutiva del pensamiento, y su delineación de la realidad quedaron algo desdibujadas en los manuales de la psicología social. Hacia los años noventa son recuperados algunos de sus planteamientos en distintas tradiciones (Shotter, 1993; Fernández, 1994a; Geertz, 1973). Lo que este trabajo pretende (no se sabe si lo logre) es dar cuenta de la relevancia de la reflexión de esta tradición psicosocial sobre el lenguaje, el pensamiento y su delineación sobre la realidad. Esto es, intenta reconocer que es uno de los antecedentes teóricos de lo que a finales del siglo XX se conocerá como construccionismo social y también de la psicología discursiva. Es decir, los fundamentos de estas perspectivas tienen parte de su cimiento en esta visión del lenguaje.

EL LENGUAJE EN LA PSICOLOGÍA CULTURAL

Psicología sociohistórica y cultural: nota aclaratoria

A la escuela fundada o apuntalada por Lev S. Vygotsky se le ha clasificado de distintas maneras, sea escuela sociohistórica, cultural, rusa o soviética. Esta psicología se interesó, desde sus inicios, en los orígenes sociales y culturales de la mente, abordando las facultades mentales desde la esfera social, poniendo especial énfasis en las herramientas y los signos. De influencia marxista, como se imponía en esos momentos en la entonces Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), pero sin abusar como otros estudiosos, retoma nociones que explorará en el campo de las relaciones humanas, y dará cuenta de esas facultades como procesos psicológicos superiores, aquellos que son propios de los seres humanos y que se encuentran mediados o constituidos por la cultura y las relaciones que establecen con los otros.

Argumentar esa naturaleza social de la mente requirió todo un programa de trabajo de sus integrantes: “al igual que Mead, Vygotsky situó la dinámica de la vida mental en el agregado de relaciones sociales internalizadas. Ambos vieron el acto social como precondition de la conciencia individual” (Ramírez, en Wertch, 1988, p. 11). Como Mead, buscó en el acto social la cultura y las relaciones sociales que en ella se despliegan, aquello que va constituyendo a las personas en términos de comportamientos y pensamientos: el acto social es de alguna manera el reflejo de la cultura y de la historia del grupo o grupos a los cuales se pertenece, ahí se ponen de manifiesto el devenir de la cultura y la historia. De ahí, quizá, la adscripción de escuela sociohistórica o cultural.

Buscar en las relaciones entre personas lo que otras perspectivas pretendían encontrar dentro de sus cabezas fue un gran acierto. Para entender de qué se trata esta visión, de la crisis de la psicología de

inicios del siglo XX dirá que en parte se debe al desconocimiento de una disciplina que aborda lo social desde la cultura, es decir, la psicología social. Cuestionando que el abordaje individualista de dichos procesos psicológicos no arrojaría claridad sobre la mente humana, pues omitían la consideración de la cultura, lo social, las relaciones, lo que va forjando a las personas y su conciencia; el mecanismo del comportamiento social, es el mismo mecanismo de la conciencia: “somos conscientes de nosotros mismos porque somos conscientes de los demás y del mismo modo que conocemos a los demás; y esto es así porque en relación a nosotros mismos estamos en la misma posición que los demás respecto a nosotros” (Vygotsky, en Kozulin, 1985, p. 18). Posicionamiento semejante al símbolo signifiante del que hablaba Mead: “el mismo procedimiento que es responsable de la génesis y existencia de la mente o conciencia”, esto es “la consideración de la actitud del otro respecto al yo de uno o respecto a la conducta propia de uno, también implica necesariamente la génesis y existencia simultánea de símbolos significativos o de gestos significativos” (Mead, en Kozulin, 1985, 18). Para ambos autores hay una actividad mediada por instrumentos psicológicos, como el lenguaje. Pensamientos similares en dos puntos opuestos del mundo.

Nuestro autor era un sujeto culto, de amplias miras, formado en distintos campos de conocimiento. Menciona Alex Kozulin que Vygotsky conocía las obras de Emile Durkheim, Maurice Halbwachas, Charles Blondel y Pierre Janet, interesándose en cómo se interiorizaban las representaciones colectivas trabajadas por esa escuela francesa. Las reflexiones interdisciplinarias que esta escuela cultural tejió, con Alexander Luria y Alexander N. Leontiev, por ejemplo, se entienden en virtud de las relaciones y el trabajo que se extendía más allá de la psicología propiamente.

Las condiciones políticas y sociales del entorno tienen sus implicaciones en las relaciones y el trabajo. Son condiciones en las que otros autores, como Mijail Bajtin y Valentín Voloshinov, también se encuentran inscritos, es su momento. Estos pensadores, igualmente, contribuyen al estudio del lenguaje, el pensamiento, las

relaciones y la realidad social. Entre 1920 y 1930, las condiciones políticas y sociales presentan un especial auge y debate: el intercambio se posibilita y las purgas aún no se recrudecen. No hay todavía acusaciones fuertes sobre los “psicólogos burgueses” o “traidores” para ser exiliados. Lo comunal, lo colectivo, los grupos constituyen el ton y son en distintas esferas de creación, tanto artística como intelectual o científica; algunos sostendrán que era parte de la política institucional: los equipos y el trabajo colectivo (Seriot, 2010, p. 77). Comoquiera, no es gratuito que Bajtín estuviera rodeado de grandes pensadores o que creara un círculo, pues Vygotsky igual lo tenía; lo que en ese momento se vivía era una especie de “espíritu de época”, una forma de trabajo entre los intelectuales en el momento de despegue y consolidación del estado soviético, una especie de “revolución cultural” (Silvestri y Blanck 1993, p. 117). El propio Roman Jakobson trabajaba con su círculo en Moscú; entre sus integrantes había músicos, poetas, filólogos, psicólogos, académicos: miradas diversas, transdisciplinarias; ellos fundaban revistas, se movían en diversas universidades, impartían conferencias, discutían, dominaban varios idiomas, polemizaban y, también (salvo excepciones como Pável Medvédev, que apoyó la actividad del círculo de Bajtín) estaban alejados de la burocracia partidista.

La hipótesis de algunos autores es que, ante la falta de filiación institucional, Bajtín tuvo que firmar con otros nombres del círculo para poder publicar; sería el caso de *Freudismo* o *Marxismo y filosofía del lenguaje* (Silvestri y Blanck 1993, pp. 127-128). Otros, en cambio, argumentan obras comunes en espacios y círculos comunes, lo cual resulta más comprensible: escuela y formas de trabajo comparten ideas, formas, tipología, guiones de argumentos. Algunos integrantes del círculo de Bajtín habían leído a Vygotsky (Bota y Bronckart, 2010); de hecho, en *Freudismo* hay referencia al respecto. Al menos algo se conocían, sabían desde dónde hablaban y escribían.

Bajtín tuvo formación autodidacta en filosofía, historia, literatura, estética, psicología, lingüística e historia de las culturas. Ejerce la docencia en distintas universidades entre 1918 y 1923, y

regresa ese año a Leningrado al Instituto de Historia de las Artes, sosteniendo fuertes críticas contra la escuela del “formalismo ruso”. En 1929 aparece su libro *Problemas de la obra de Dostoievski*, cuya segunda edición reaparecerá ya ampliada y reelaborada en 1963 con el nombre de *Problemas de la poética de Dostoievski*. Pasa unos seis años fuera de las arenas de la academia y de las ciudades donde hay discusiones, pues es exiliado a la frontera de Siberia. En 1940 presenta su trabajo doctoral sobre Rabelais y, dadas las condiciones de la segunda guerra mundial, su examen se pospone hasta 1946. En 1961 se jubila tras trabajar en el Instituto Pedagógico de Mordovia. En 1965 aparece su libro *Francois Rabelais y la cultura popular en la Edad Media y el Renacimiento*. Muere en marzo de 1975, dejando trabajos inconclusos, algunos de ellos se publicarán en 1979 bajo el título de *Estética de la creación verbal*. Una de las categorías más importantes en el trabajo de Bajtín es la de diálogo. En ese círculo encontramos a Valentín Voloshinov, cuyo trabajo *Marxismo y filosofía del lenguaje* tendrá gran impacto y vigencia hasta nuestros días.

La columna vertebral del argumento sobre el lenguaje, en este apartado, la constituyen los argumentos esgrimidos por Vygotsky. A él, por estar epistemológica y teóricamente en concordancia, se agregan reflexiones de Voloshinov y Bajtín; pese a que estos no sean éstos propiamente psicólogos, sí son contribuyentes a la discusión en torno al lenguaje y al pensamiento como procesos psicosociales, y sus implicaciones sobre la realidad.

Idea de lenguaje

Puede advertirse al lenguaje como cuestión social y cultural que ha estado presente en esta aproximación, al menos así lo manifiesta Vygotsky (1934, p. 115): “el problema del pensamiento y el lenguaje se extiende más allá de los límites de las ciencias naturales y se convierte en el problema central de la psicología histórica humana, es decir, de la psicología social”. Para este autor, en los años treinta del

siglo XX, un problema nodal de la psicología lo constituía la relación entre el pensamiento y el habla, lo cual arrojaría luz sobre la relación entre los diversos procesos psicológicos superiores, como la memoria, la percepción social, el razonamiento lógico y la propia conciencia. En el caso de Bajtín, lo psicosocial en sus obras son zonas a explorar en el ámbito de las costumbres, la biografía, lo cotidiano, los vínculos entre personas, las relaciones interpersonales, cultura de por medio (Bajtín, 1963, p. 149, 152). Para ello se requiere el lenguaje, específicamente el diálogo, es decir: el intercambio de palabras entre las personas. Eso mismo se deja ver en los trabajos de Voloshinov (1927, p. 68), para quien la psicología humana debía ser una psicología socializada, de las relaciones, de lo social, de la palabra, pues la naturaleza histórica del lenguaje influye en nuestras formas de hablar, la manera en que nos dirigimos a los otros, ser parte de esa comunidad y manejar sus formas. Lo plantea en estos términos:

La psicología social es precisamente aquel medioambiente que, compuesto de las *actuaciones discursivas* más variadas, abarca multilateralmente todas las formas y aspectos de la creación ideológica, como ‘las conversaciones privadas, intercambio de opiniones en el teatro, en un concierto, en las diferentes reuniones sociales, simples pláticas eventuales, la manera intraverbal en que uno se concibe a sí mismo, y su posición en la sociedad’; la psicología social se manifiesta preferentemente en las formas muy variadas del *enunciado*, en formas de pequeños ‘géneros discursivos’, internos y externos, que hasta ahora no han sido estudiados en absoluto (Voloshinov, 1929a, pp. 44-45).

Desde Voloshinov hasta Derrida, la conciencia, el signo semiótico, forma parte de la reflexión de la psicología social (Zavala, 1996, p. 37). La palabra está en el centro, pues. El lenguaje y el habla son fundamentales: instrumento psicológico y una función mental. Al menos dos formas que adquiere el lenguaje han sido abordadas desde la perspectiva aquí revisada: una es el habla cotidiana en la que hay muchos implícitos, y la gente se entiende con cada frase

que expresa. La otra, la constituye el lenguaje escrito o conceptual, como el lenguaje literario o científico, en el que se debe ser más explícito. Es el turno de Vygotsky, quien señala que hay al menos dos grupos de conceptos: los cotidianos, que surgen en el intercambio diario, en las palabras; y los científicos, que se elaboran en una actividad estructurada y especializada, como las clases en el aula, donde encontramos un lenguaje abstracto. Estos dos lenguajes, el práctico o cotidiano y el especializado, formaron parte del objeto de análisis de estos pensadores de la psicología cultural. Bajtín lo pone en términos de géneros: uno primario, donde estaría el discurso cotidiano, y el secundario, más complejo, que reelabora al primero.

Vygotsky le entra al lenguaje mediante una disputa con Jean Piaget, dominante en ese momento (y en muchos otros). Nuestro autor expresa que su propuesta es inversa a la desarrollada por el ginebrino: “la función primaria del lenguaje, tanto en niños como en adultos, es la comunicación, el contacto social. El habla primitiva del niño es, por tanto, esencialmente social”, expresa tajantemente (Vygotsky, 1934, p. 73). En un inicio, las palabras que usa el infante no denotan algo claro y definido, más bien un vago conglomerado sincrético de distintos objetos individuales que se funden en una imagen (no pensamiento) en su mente, imagen por cierto muy inestable. El infante mezcla diversos elementos en una imagen indiferenciada basada en impresiones; a esto se le denomina pseudoconcepto, debido a que “la generalización formada en la mente del niño, aunque fenotípicamente se asemeja al concepto del adulto, psicológicamente es muy diferente del concepto propiamente dicho; en su esencia, es todavía complejo” (Vygotsky, 1934, p. 133). En ese sentido, el infante no elige el significado de sus palabras, pues no tiene esos grados de libertad y capacidad para formar conceptos a su voluntad, ya que “el significado de las palabras le es dado en sus conversaciones con los adultos. El habla de los demás le proporciona, en forma acabada, todos los elementos de sus complejos. También encuentra series de cosas agrupadas de antemano e incluidas bajo el mismo nombre genérico” (Vygotsky, 1934, p. 135).

En ese caso, el infante no incluye espontáneamente una palabra dada en una de las categorías, ni tampoco goza de libertad para aplicarla a varios objetos, pues se limita a seguir la práctica impuesta o delineada por los adultos, lo cual puede explicar la coincidencia entre los complejos del infante y los conceptos que usa el adulto: “el niño no inventa los complejos que corresponden a los significados de las palabras; él simplemente los encuentra en generalizaciones ya hechas y en nombres genéricos” (Vygotsky, 1934, pp. 135-136). Algo similar puede encontrarse en el terreno educativo, pues los denominados conceptos científicos se desarrollan en contextos de colaboración entre el estudiante y el maestro. Además, el desarrollo de tales conceptos, o significados de palabras, presupone el desarrollo de otras tantas funciones intelectuales como la atención deliberada, la memoria, la abstracción, la capacidad para comparar y diferenciar; un aprendizaje inicial no posibilita el dominio de estos procesos psicológicos.

Para ello, es relevante el paso del habla externa, de cooperación con los otros, al habla interna, como pensamiento y organizador semiótico de la actividad de las personas, en el que la función del habla egocéntrica es similar a la del habla interna: “no acompaña simplemente a la actividad del niño; sirve de orientación mental al entendimiento consciente; ayuda a superar dificultades... al final se transforma en habla interna” (Vygotsky, 1934, p. 209). Ese paso supone un proceso complejo y de orden cultural, de contenidos y estrategias o formas que se encuentran afuera, en el mundo social (Shotter, 1993), ya que este tipo de habla, la egocéntrica, se desarrolla “a partir del habla social y todavía no está separada de ella en su manifestación, aunque es ya distinta en su función y estructura” (Vygotsky, 1934, p. 213). El paso del lenguaje social al interno, pensamiento, y sus relaciones lo veremos más adelante. Sólo señalaremos aquí lo que enunció Bajtín (1963): el lenguaje interior da a la conciencia su trama semiótica.

La palabra es un signo, en tanto que da cuenta de la presencia de algo en el mundo y, de alguna manera, a las personas les indica

algo de ese mundo que habitan. Este anuncio o interpelación del signo permite a la gente orientarse. Ahora bien, el lenguaje como sistema de signos posibilita formas compartidas de mirar y abordar la realidad social. Así lo manifiesta Bajtín, para quien “un signo es un objeto que representa a otro objeto o acontecimiento distinto de él mismo” (en Silvestri y Blanck 1993, p. 43). Por ejemplo, el signo “rosa” no da cuenta de una rosa en particular, pues tiene un significado en una comunidad: “un reflejo generalizado de los rasgos del objeto. Este reflejo no es individual, sino común a todos los hablantes, *socialmente inteligible*”, es una especie de “sistema de generalizaciones, una abstracción de características” (Silvestri y Blanck 1993, p. 46, cursivas en el original). Aún más: el lenguaje no sólo describe una serie de cosas, las maneras en que se habla pueden mover a los otros a hacer cosas o modificar su perspectiva sobre la realidad (Shotter, 1993). De esta forma, el lenguaje es material de actividad y de creatividad: el material verbal difiere sustancialmente del material de otra actividad física en que denota, significa un objeto, acción o acontecimiento. La tierra o arcilla no significa por sí misma, hay que enunciarla en un contexto determinado.

Para esta escuela, la palabra está ligada al contexto, a un uso: los integrantes de un grupo o colectividad hablante se enfrentan a la palabra de una forma no natural, libre de aspiraciones y de juicios ajenos; ocurre más bien que “la recibe por medio de la voz del otro y saturada de esa voz. La palabra llega al contexto del hablante a partir de otro contexto, colmada de sentidos ajenos; su propio pensamiento la encuentra ya poblada” (Bajtín, 1963, p. 295). Como vimos en el apartado anterior, es lo mismo que sostienen Umberto Eco y Jean Baudrillard sobre las palabras y la cultura. Para ello, Bajtín pondrá acento en la interacción discursiva, y las maneras como se organizan y regulan los intercambios cotidianos, las variedades discursivas. Señalando que los elementos de un diálogo, discurso, texto, adquieren sentido y significado en un marco social, en un intercambio social.

Diálogo y discurso, ya sea oral o escrito (que no se contraponen) son un medio compartido, que incluso puede llegar a ser antagónico

o de conflicto. Lo dialógico, como lo señala también Voloshinov (1929a), es de especial relevancia. Ver u oír a alguien o algo es entrar en una participación, en una relación, en un intercambio, y se logra mediante la palabra. El lenguaje se encuentra ligado a lo diverso, a las valoraciones y posiciones que las personas mantienen en su mundo diario, y las palabras de que echa mano se refrendan en el uso diario en el tiempo y el espacio. Por eso va a señalar que “sólo existe palabra en tanto que apelación, palabra dirigida dialógicamente a otra palabra; palabra sobre la palabra dirigida a la palabra” (Bajtín, 1963, p. 349).

Así, el sí mismo, la persona, es delineada discursivamente, como bien lo señalaba Mead (1934). La identidad, por ejemplo, está atravesada, edificada, mediada por palabras a través de construcciones lingüísticas: la apariencia de una persona no puede ser vivida dentro de la categoría del *yo* como un valor que abarque y concluya ahí, pues “se vive de este modo tan sólo dentro de la categoría del *otro*, y es necesario que uno se incluya en esta última categoría para poder verse como uno de los momentos del mundo exterior plásticamente expresado” (Bajtín, en Zavala, 1996, p. 61). Las personas son parte de una red amplia de discursos y significados; en tal sentido, las personas son, en buena medida, una construcción discursiva. Si eso ocurre con la identidad, no sucede algo distinto con el pensamiento.

Lenguaje y pensamiento

Si en la psicología colectiva y social existe una estrecha relación lenguaje-pensamiento, en la escuela sociohistórica no lo es menos: al inicio el pensamiento y la palabra no se conectan por un vínculo primario, dicha conexión surge, cambia y se desarrolla en el curso de la evolución del pensamiento y el habla. El pensamiento verbal y el significado serían esa unidad de análisis para dar cuenta de la cultura, el lenguaje y pensamiento como un entramado: “el significado de una palabra es una ‘célula’ elemental que no se puede

seguir descomponiendo, y que representa la forma más elemental de la unión entre el pensamiento y la palabra” (Vygotsky, 1934, p. 198).

Que el pensamiento no se encuentra dentro de la cabeza es algo que esgrime la psicología dominante y de sentido común, que lleva a pensar que hay un pensamiento independiente del lenguaje, una actividad cognoscitiva que se despliega y realiza interiormente. O bien, se asume que el lenguaje está fuera y el pensamiento dentro, razón por la cual John Shotter (1993, p. 38) se interroga: “¿por qué, por ejemplo, solemos simplemente dar por sentado que tenemos una mente dentro de la cabeza, y que funciona en términos de representaciones mentales internas que de alguna manera se asemejan a la estructura del mundo externo?”. La respuesta que décadas atrás se dio desde la psicología cultural fue que el habla interna no es el aspecto interno del habla externa, que más bien es una función en sí misma, ya que continúa siendo habla, esto es, pensamiento que se conecta con palabras, sólo que “mientras que en el habla externa el pensamiento se materializa en palabras, en el habla interna las palabras mueren cuando dan a luz el pensamiento. El habla interna es, en gran medida, pensamiento por significados puros” (Vygotsky, 1934, p. 224).

Para comprender de qué se trata, desde la perspectiva sociohistórica se plantea que el habla interna tiene tres principios: 1) la preponderancia del sentido de la palabra sobre su significado:

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 (Vygotsky, 1934, p. 222).

Esta idea se retoma del psicólogo francés, Frederic Paulhan. En el habla oral, se pasa del significado central y permanente de la palabra a sus contornos imprecisos y después a su sentido; en cambio, en el habla interna, lo que predomina es el sentido sobre el significado; *II*) el habla oral tiene una gran forma de combinaciones; *III*) el influjo de sentido, donde las palabras se van influenciando, y alguna de ellas termina por “absorber” el sentido de otras, influenciándose mutuamente; pero alguna de ellas cobra cierta preeminencia, de suerte que termina por dar cuenta de las otras: termina por dar idea de la frase, o idea del escrito. Como el título en un libro: el título expresa el contenido del libro; “en el habla interna, este fenómeno llega a su clímax. Una palabra individual está tan saturada de sentido que se convierte en un concentrado de sentido. Para desarrollarlo en forma de habla externa, serían necesarias muchas palabras”; en este tipo de habla, “una palabra representa varios pensamientos y sentimientos y, a veces, sustituye un discurso largo y profundo”, aconteciendo que “el sentido interno único de esa palabra determinada es intraducible al habla externa ordinaria y resulta inconmensurable con el significado externo de esa misma palabra” (Vygotsky, 1934, pp. 223-224). De manera sintética, puede ser enunciado así: la transición de la palabra al pensamiento se da a través del sentido.

Aunque las personas hagan cosas a solas, consideran que lo que hacen es viable, acorde en cierta situación social y política, en la situación que piensan o imaginan que están; están pensando en sus respuestas y en lo que harán en cierta situación, esto es: “la actividad conjunta entre ellos y su situación socialmente (y lingüísticamente) constituida, y no ellos por sí solos, es la que ‘estructura’ lo que hacen o dicen” (Shotter, 1993, p. 22). Por eso puede afirmarse que el pensamiento está mediado externamente por signos, así como está internamente mediado por los significados de las palabras. De ahí que se asevere que los niños maduran en la vida intelectual de quienes los rodean, no sólo por las relaciones e interacciones en que se encuentran, sino por las palabras en que están inmersos, contribuyendo el lenguaje interno a dicha actividad.

Ese lenguaje interno, llamado pensamiento, se delinea de las formas abiertas y públicas del habla, como ya se ha indicado. Un ejemplo claro del lenguaje interiorizado pueden ser las notas que los escritores realizan al margen, para hacer sus escritos. Lo cual ocurre de esa forma, porque, aunque estemos a solas los pensamientos internos toman la forma de programas con secuencia, que guían acciones socialmente inteligibles y legítimas, como ocurre con las transacciones externas entre la gente. Al formular nuestros pensamientos, estos deben negociarse en un proceso de ida y vuelta en el que se trata de comprender y cuestionar nuestras formulaciones pensadas, cual si se tratara de expresiones para los demás, que tengan sentido y sean fundadas para los otros. De esta manera, “estructuramos nuestra vida ‘interna’ al vivir ‘en’ y ‘a través de’, por así decirlo, las ocasiones o las posibilidades que nos ofrecen los ‘otros’ y la ‘otredad’, que se encuentran tanto a nuestro alrededor como dentro de nosotros” (Shotter, 1993, p. 76). Lo cual es perfectamente comprensible si se atiende al argumento de que la comunicación es posible de forma indirecta: “el pensamiento debe pasar primero por los significados y sólo después por las palabras”; para entender el habla de otro, no es suficiente entender sus palabras: “debemos entender su pensamiento... debemos conocer además su motivación” (Vygotsky, 1934, p. 227). En consecuencia, puede señalarse que únicamente podemos comprender y saber lo que ocurre en otro lado, con los otros, entrando en las realidades sociales que ellos viven.

Ciertamente, nuestro lenguaje interno toma la forma de diálogo, la forma de preguntas y respuestas, de afirmaciones y negaciones: “nuestro discurso se fragmenta en intervenciones separadas, más o menos largas, toma forma *dialógica*” (Voloshinov, 1929c, p. 252). Dicha forma dialógica se muestra de manera más clara cuando se trata de tomar una decisión, pues comenzamos a discutir con nosotros mismos, tratamos de convencernos de la exactitud de una decisión; como si nuestra conciencia se dividiera en dos voces distintas que se contraponen una a la otra, y casi siempre “una de estas voces, independientemente de nuestra voluntad y de nuestra conciencia,

coincide con la visión, con las opiniones y con las valoraciones de la clase a la que pertenecemos” (Voloshinov, 1929c, p. 252).

Ésa es la razón por la que argumentará Bajtín (1963) que la realidad de la psiquis interior es la misma que la del signo, y que fuera de la materia de los signos no hay psiquis. En tal sentido, la conciencia individual no está por fuera de los marcos sociales de las interacciones culturales y cotidianas, es parte del tejido social; de este modo, la conciencia de las personas es una conciencia social. Ésta está configurada por las prácticas sociales, y no es inaccesible a las otras personas, pues se muestra mediante la cultura que se comparte, debido a que aquello que vivimos como una experiencia interna se configura en el mundo social y cobra forma cuando se semiotiza, cuando se expresa.

Ya lo había expresado Vygotsky (1934, p. 115): “el desarrollo del pensamiento está determinado por el lenguaje, es decir, por los instrumentos lingüísticos del pensamiento y por la experiencia sociocultural”, por las relaciones que en él se establecen, que en ocasiones no dejan de ser cosas impuestas, expresiones ya formuladas a las cuales nos inscribimos, como ocurre con las ideologías y las instituciones. Visto así, la vida interna de las personas no es tan interna ni privada, ni ordenada ni lógica como suelen presuponer algunas perspectivas en psicología; más bien, el movimiento de la mente da cuenta de las consideraciones éticas, filosóficas, retóricas, que se manifiestan en las transacciones entre la gente en el mundo de todos los días y de manera abierta. Esto es posible porque, como lo ha indicado Vygotsky, la mente se origina por mediación semiótica, de los signos, como las palabras; en consecuencia, el pensamiento no está ni se origina dentro, ni es centro de nuestro ser interior, sino más bien se forma y organiza en un proceso de ida y vuelta, como la retórica griega o las conversaciones diarias, los diálogos cotidianos donde intercambiamos puntos de vista (Shotter, 1993, p. 78). Puede advertirse que el pensamiento o lenguaje interior no es otra cosa que la esfera o campo de lo social, incluso de lo controversial (Voloshinov, 1929b, p. 238).

Efectivamente, nuestro discurso cotidiano se conforma de palabras ajenas: con algunas de ellas, se funde la voz propia relegando su procedencia; con otras se reafirma la palabra propia; con otras delineamos nuestras orientaciones: la palabra polemizada internamente, que considera la ajena y opuesta, está “difundida en el habla cotidiana práctica, así como en el discurso literario, y tiene una enorme importancia como organizadora de estilo. El habla cotidiana práctica trata del discurso colmado de ataques indirectos al otro, de comentarios maliciosos, etcétera” (Bajtín, 1963, p. 286). No puede ser de otra forma, lo habían ya esgrimido los griegos: la manera en que las personas estructuran su discurso, en buena medida se determina por la percepción que tienen de la palabra ajena y por las formas de reaccionar a ella. En ese sentido, la réplica a cualquier diálogo importante y profundo es una forma análoga a la que tiene la polémica oculta, las palabras se dirigen y reaccionan a la palabra del otro, contestándola y anticipándola; se vuelve la palabra dialógicamente intensa, absorbiendo las replicas ajenas. Ahí tenemos ya debate, que después se lleva al campo del lenguaje interno, terminando por pensar a manera de debate.

Desde esta perspectiva, el pensamiento y el lenguaje son especialmente claves para comprender la naturaleza social de la mente humana. Como señala nuestro autor, “si el lenguaje es tan viejo como la conciencia misma, si el lenguaje es una conciencia práctica para los demás y, por consiguiente, para uno mismo, entonces es toda la conciencia la que se conecta con el desarrollo de la palabra, y no sólo un pensamiento particular”, por tanto, “una palabra es un microcosmos de la conciencia humana” (Vygotsky, 1934, p. 229). En la conciencia también hay pensamiento. Dicho de otro modo: la conciencia que no se encarna en la palabra interior, en el gesto, en el símbolo, no existe o no puede existir (Voloshinov, 1929b).

Entender esa relación pensamiento-lenguaje es crucial, y no como formas separadas sino como dos puntos de un mismo proceso. De esta manera, eso que se denomina internalización no es el paso de algo que está afuera y luego adentro de la gente, sino una

constitución lingüística y de práctica social: cuando aprendemos a *ser* parte de determinados “grupos sociales, debemos aprender a *hacer* determinadas cosas de la manera correcta: cómo percibir, pensar, hablar, actuar y experimentar el propio entorno de una forma que sea inteligible para quienes nos rodean” (Shotter, 1993, p. 79). La internalización no es un deslizamiento geográfico hacia dentro de las personas, sino un movimiento social, ético, práctico en que se comparten creencias, cultura y formas de enfrentar la vida de todos los días. Compartimos con los otros una serie de procedimientos semióticos o etnometodológicos para comprender la realidad, como bien señala Garfinkel (1967). Y ese proceder semiótico se lleva al plano del pensamiento, del lenguaje interno.

El pensamiento en nosotros, como flujo de palabras, no es otra cosa que lenguaje interior, y no hay acto de conciencia que pueda realizarse sin él; de hecho, cuando experimentamos una sensación puramente fisiológica (como la sensación de sed o hambre), para “sentir” esa sensación, para hacerla “consciente”, debemos “expresarla de algún modo dentro de nosotros, incorporarla al material del lenguaje interior” (Voloshinov, 1929b, p. 233). Toda sensación requiere de lenguaje interior o exterior para su expresión, si no, no se puede reconocer, expresar. Eso es tener conciencia de la sensación, de lo que a uno le sucede.

Ahora bien, si el paso del lenguaje al pensamiento se da a través del sentido, a la inversa, la transición del pensamiento a la palabra se da a través del significado (Shotter, 1993, p. 75). Un pensamiento no dicho permanece en la indefinición y en la frontera del significado. De ahí que pueda entenderse porque en ocasiones el pensamiento no se manifiesta en palabras, quedando truncada la idea, y no se expresa en discurso, pues pasar del pensamiento a la palabra no es un proceso sencillo: el pensamiento con respecto al habla es un subtexto. En la vida diaria manifestamos sentencias o frases que llevan algo tras de sí, un subtexto o pensamiento oculto. Por eso puede afirmarse que el pensamiento no se expresa con palabras, sino que se realiza en ellas. En efecto, la relación entre pensamiento y palabra es

algo vivo; el pensamiento surge mediante las palabras, y una palabra desprovista de pensamiento es algo muerto.

Una vez que los pensamientos se expresan, puede surgir la comunicación.

Lenguaje y comunicación

Carlos Marx señaló que el uso y creación de instrumentos de trabajo se encontraba de forma embrionaria en algunas especies animales, pero que era algo que sí caracterizaba al trabajo humano pues, a diferencia de los animales, en el caso de los seres humanos “las palabras y otros signos son los medios que dirigen nuestras operaciones mentales, controlan su curso y las canalizan hacia la solución del problema que afrontamos” (Vygotsky, 1934, p. 124). Las palabras y los signos nos posibilitan, por ejemplo, remitirnos a un pasado o percibir ciertas cosas de determinadas maneras: una palabra nos hace pensar en su significado, de la misma forma que un objeto puede recordarnos a otro. Siguiendo a los lingüistas rusos, Lev Jakubinski y Evgein Polivanov, nuestro autor señala que la percepción común en las personas que se comunican es un elemento indispensable del diálogo. Al comunicarnos de un modo formal usamos más palabras que las que solemos usar para comunicar nuestros pensamientos cotidianos, es decir, es natural que hablemos por insinuaciones. También podemos señalar el caso de la escritura, que no sólo amplió las posibilidades de incorporación de conocimientos, sino su difusión, su intercambio, su comunicación: la comunicación mediante la escritura se basa en los significados formales de las palabras, y requiere un número mucho mayor de vocablos que el habla oral para transmitir la misma idea, pues lo escrito se dirige a una persona ausente, no presente, por lo cual debe explicitarse plenamente: la diferenciación sintáctica está en un punto muy alto, y se usan expresiones que no suelen usarse en una conversación cotidiana.

En sentido estricto, el lenguaje está ligado desde su inicio a la necesidad de comunicarse en el entramado de las relaciones sociales, en el acto de la cooperación. La comunicación inicia por el intercambio, por compartir, por percibir y recordar de manera común la realidad o lo que de ella se significa. Empieza por el diálogo: la manera adecuada de “*expresar verbalmente* la vida humana auténtica es el diálogo *abierto*”; por su naturaleza, la vida es dialógica, pues en los diálogos “la persona participa por entero y a lo largo de toda su vida: con sus ojos, sus labios, sus manos, su alma, su espíritu, con todo su cuerpo y todas sus acciones” (Bajtin, en Shotter, 1993, p. 100). El diálogo que reivindican a fines de siglo los psicólogos socioconstruccionistas “se centra en los usos formativos a los que se aplican ‘las palabras en su decir’, y en la naturaleza de las ‘situaciones’ relacionadas que de ese modo se crean entre quienes están en contacto comunicativo recíproco a través del lenguaje” (Shotter, 1993, p. 19).

La práctica social del lenguaje es la dialogicidad, y su función es la comunicación, pues los signos externos permiten la relación con los otros. Al volverse internos, devienen instrumentos para la relación con uno mismo, aunque inicialmente se manifiesta con fines comunicativos para con los otros: lo que se dice cobra significado en un contexto dinámico que se edifica por medio de las relaciones entre hablantes. El propio Vygotsky lo había manifestado de la siguiente manera: el diálogo implica expresión inmediata y de respuesta a algo, compuesto de respuestas, “de un intercambio de réplicas; es una cadena de reacciones. En comparación, el monólogo es una información compleja; se puede atender a su elaboración lingüística de forma pausada y consciente” (1934, p. 220). En el caso de la escritura implica, por ejemplo, más ejercicio y facetas, como el uso de los borradores. La planificación en este tipo de habla, la escritura, es relevante, pues normalmente nos decimos a nosotros mismos lo que vamos a escribir, lo cual también implica una especie de borrador, aunque sea a nivel mental, siendo este borrador mental un habla interna.

Si actuamos e interactuamos en distintos grupos, en distintas esferas, en distintas subculturas o comunidades de lenguaje, el repertorio, el sentido y la significación se amplían. Existen distintas maneras de establecer comunicación, a decir de la versión retórico-respondiente, en las que habrá confrontaciones, formas distintas de establecer nuevas conexiones y de uso de metáforas, y las metáforas mismas serán disímiles. De eso se trata: de disputas entre distintas miradas, entre diferentes discursos, lo mismo en el ámbito especializado que en la cultura cotidiana; al respecto Bajtín señala que los actos de habla cotidianos están edificados de forma mudable, de acuerdo con las diversas esferas y tareas de la comunicación en la vida cotidiana, de tal suerte que, incluso, “entre cada una de las situaciones comunicativas práctico-cotidianas, las diferencias formales pueden ser directamente más profundas y sustanciales que las diferencias existentes entre un tratado científico y una obra poética” (en Silvestri y Blanck 1993, p. 86).

Un pensamiento o intención que se expresa, como una frase, por ejemplo, tiene un origen algo vago y confuso en las personas y la situación en que se encuentran o están; el pensamiento o intención y su realización en forma se desarrolla en un escenario de negociaciones entrelazadas, y puestas de manifiesto al tiempo que entrelazan a las personas involucradas, sus sentimientos y enunciados, con aquellos a quienes se dirigen; de ahí que en el construccionismo social se preste especial atención a acontecimientos que ocurren en el flujo de la interacción comunicativa continua entre los participantes. Por eso es que Ludwig Wittgenstein dirá: “fluye la conversación, la utilización y la interpretación de las palabras, y sólo en su transcurso tienen éstas significado” (en Shotter, 1993, p. 11). Cuando la gente habla, suele responder a expresiones que el otro va enunciando, intentando enlazar lo dicho, y así van coordinando sus actividades discursivamente y construyendo relaciones sociales. El entendimiento común se desarrolla y se negocia en el lapso de la conversación (Garfinkel, 1967). Los signos, como los significados, son parte de una convención cultural, y una gran

cantidad de nuestras actividades cotidianas se despliegan en el contexto de dichas relaciones conversacionalmente establecidas. De ahí que Voloshinov (1929c, p. 249) adujera a la vida cotidiana como un género, un ambiente social, que delimita sus interiores e indica las formas de comunicarse dentro de él. Ésa es la cultura cotidiana y sus discursos. En el habla se despliega cómo la gente define y persigue cada tema al que alude; al mismo tiempo, se observa cómo los propios hablantes son desplegados y resueltos, cómo son argumentados, demandados o evitados, y “cómo ellos son formulados al interior de actividades conversacionales, cada una de las cuales asigna, evita o mitiga responsabilidades o culpas” (Edwards y Potter, en Sisto, 2012, p. 200). Por ello es que se ha señalado que la forma básica de nuestro lenguaje es retórica, y no representativa o referencial.

En tal caso, se vuelve necesario apuntar hacia el diálogo, para dar cuenta de las formas sociales de intercambio y de qué se intercambia, sea en el plano del canje entre personas o de uno mismo: el diálogo como conversación recíproca de dos o más personas (Voloshinov, 1929c, p. 250). Como se ha visto desde el apartado anterior, la actividad psíquica tiene su origen en la vida social, en el diálogo, en la conversación, en el intercambio, en el discurso: en la realidad social.

Lenguaje y realidad

Cuando compartimos palabras, frases, enunciados, discursos, pensamientos y conciencia, de cierta forma estamos compartiendo realidad. Por eso puede entenderse que se presenten reclamos ante lo que se dice y no se cumple; si no se enuncia no puede reclamarse nada. En este caso, lenguaje y prácticas sociales se juntan, lo cual ocurre así porque con el lenguaje podemos pensar, percibir y actuar: “el niño comienza a percibir el mundo no sólo a través de sus ojos, sino también a través de su lenguaje” (Vygotsky, 1932,

p. 59). El lenguaje mueve a acciones y organiza lo que conocemos, percibimos y designamos como real: aquello que colocamos como objeto de nuestra atención o nuestra acción, así como la manera en que reunimos sucesos dispersos en el tiempo y en el espacio y les atribuimos un significado que “depende en gran medida de nuestro uso del lenguaje” (Shotter, 1993, p. 12), de la situación y de nuestro interlocutor: el significado de los enunciados esgrimidos en el día a día depende de la situación y de la orientación social frente al oyente-participante de tal situación. Dicha situación comienza a internalizarse y significarse con las palabras: “el niño comienza a dominar su entorno con la ayuda del lenguaje”, además de que “resuelve tareas prácticas con la ayuda del lenguaje, así como con la de sus ojos y de sus manos” (Vygotsky, 1932, p. 48-49).

Con lenguaje no sólo se va delineando el pensamiento, interiorizando significados, sino que también se realizan acciones, lo cual puede advertirse en las diferencias entre estar atentos a lo que se dice y el contexto en que se enuncia, y estar atento a “la actividad de decir algo más, en la cual una persona materialmente ‘mueve’ o ‘afecta’ a otra mediante sus enunciados *en ese contexto*”; en efecto, “‘movernos’ a nuevas ‘posiciones’ con respecto a nuestro propio relato, nos permite ‘ver’ cómo... podríamos ‘movernos’ a nuevas posiciones mediante nuestros propios relatos... en lo cual radican, por supuesto, uno de los grandes poderes y uno de los grandes peligros de toda narración” (Shotter, 1993, p. 201).

De alguna manera, los discursos producen, y no únicamente reflejan, los objetos, cosas o situaciones a los que las palabras parecen referirse. Si pretendemos ser vistos como personas socialmente competentes cuando damos o manifestamos nuestras razones y si queremos que se tomen en cuenta y se atiendan, debemos tomar en consideración a quiénes nos dirigimos, nuestra audiencia: “la presentación de razones valederas consiste, en parte, en proponer algo que, para las circunstancias, es adecuado, esto es, algo adecuado desde el punto de vista social y moral” (Shotter, 1993, p. 147). Expresarnos ante un auditorio, una concurrencia, nuestros amigos

o familiares, implica saber cómo hacerlo, usando ciertas palabras y otras no, aludiendo a ciertas referencias y omitiendo otras. Incluso, al pensar cómo lo vamos a hacer, cómo nos vamos a conducir en cierta reunión, hay que considerar el mundo socialmente organizado. Esto puede comprenderse si se reflexiona que una persona aparentemente aislada no lo está tanto, pues de alguna manera está incorporada al discurso social: “es sólo como miembro de un grupo social, en una clase y por una clase, que accede a una realidad y actividad históricas” (Voloshinov, 1925, p. 174). Pues sí, ya que no se nace organismo biológico, no se es célula o cerebro, sino hijo de campesino, de pobre, de negro, de amarillo, de marginado, de explotado, de preso, de rico, de empresario, mexicano o francés, de cierta época de crisis o de bonanza, y se está inscrito en cierta ideología. Se es ser ideológico y social, aunque biológicamente se diga lo opuesto, ya se encuentre ahí una metáfora que va interfiriendo en nuestro acceso a la realidad.

En efecto, las metáforas son cruciales en nuestra forma de hablar. Metáforas como “juegos del habla” o “caja de herramientas”, como lenguaje y conocimiento, dan cuenta de ciertas formas de mirar, percibir y edificar la realidad. El discurso, en muchos casos, es más práctico, por eso se hace uso de analogías, referencias a la vida cotidiana, a las metáforas. La metáfora, en este caso, hace “visible” o “muestra” a quien escucha una cualidad que el que enuncia quiere compartir (Shotter, 1993).

Richard Rorty (1979) señala que las metáforas atraviesan los discursos filosóficos, entre ellos el discurso sobre la mente, especialmente la de gran espejo que contiene representaciones susceptibles de ser estudiadas, como la realidad de afuera que ese espejo refleja. Si se quiere otra forma de aproximación a la mente, hay que cambiar de metáforas; tenemos, por ejemplo, la construccionista: “en vez de representar meramente la ‘realidad’, el habla y la escritura ‘dan’ o ‘prestan’ una forma o una estructura a un estado de cosas, una situación o una circunstancia aptos para tener circulación, por así decirlo, en el modo de vida en que se usa el lenguaje” (Shotter, 1993,

p. 155). Las metáforas impactan el lenguaje cotidiano y configuran la manera en que percibimos la realidad y la mente misma, la mente como máquina o la mente como creación cultural. Con lenguaje las vamos edificando: “expresiones como *perder el tiempo*, *atacar posiciones*, *ir por caminos distintos*, etcétera, son reflejo de conceptos metafóricos sistemáticos que estructuran nuestras acciones y nuestros pensamientos”; puede señalarse que “están ‘vivos’ en el sentido más fundamental: son metáforas mediante las que vivimos. El hecho de que estén fijadas convencionalmente al léxico de nuestra lengua no las hace menos vivas” (Lakoff y Johnson, 1980, p. 95).

Como sucede con la noción de hecho. Efectivamente, el concepto de “hecho” está cargado de ideología, así nos lo muestran ciertos discursos: en la filosofía del positivismo y en la conciencia científica que se asocia a ella, suele esgrimirse y verse el mundo *como si* estuviera constituido por “hechos”. No obstante, “los hechos” no son la causa de nuestra percepción sino su resultado: “la mistificación alcanzada es la transformación de las cualidades que les pertenece a título de *productos histórico-sociales* en cualidades que le corresponden como *cosas naturales*. . . algo que es esencialmente *hecho* se transforma en algo aparentemente *descubierto*” (Shotter, 1993, p. 112).

Un par de señalamientos al respecto. Primero, en el positivismo hay una ideología *para* la ciencia, en el sentido de la racionalización del *status quo* científico; segundo, una ideología *de* la ciencia, en el sentido de las creencias sobre la realidad de la sociedad y las maneras de conocerla.

Intentando desmontar ese entramado ideológico del “hecho” como constitutivo de la realidad, se señala que hay una tarea para caracterizar la naturaleza de las realidades conversacionales, pues en distintos momentos se asumió que la realidad contiene cierto orden, como si se tratara de un fenómeno natural y no de fenómenos de orden histórico-social. Cuestionando este orden supuesto que está en la realidad, se argumenta que se trata de proporcionar instrumentos psicológicos aptos para la comprensión del lenguaje, que permitan ver conexiones entre distintos aspectos de la vida

social que de otra forma aparecerían como inconexos. De ahí que, para tal labor, se introduzcan distintos conceptos en la versión de las realidades conversacionales, algunos provenientes de viejos autores, como “instrumentos psicológicos”, “representaciones transparentes”, “acción conjunta”, “enunciado”, “comprensión respondiente”, “contexto retórico”, “tópicos sensitivos”, “universales imaginativos”, “ars tópica”, “conocer desde dentro”, “invisibilidad racional”, “tradiciones de argumentación”, “teoría práctica”, “reglas de mediación”, entre otras. De esta forma, se puede abordar la realidad discursiva como algo que se va construyendo y no como algo que ya está dado: como relaciones de uno con los demás y la configuración de la persona-mundo (Shotter, 1993, p. 97); nuevos conceptos o metáforas con las cuales abordar la realidad.

El uso metafórico del habla permite, por la cercanía a lo cotidiano, hacer inteligible lo expresado y el mundo. La metáfora impregna la vida cotidiana, impregna el lenguaje, el pensamiento y la acción; de ahí que se asevere que “nuestro sistema conceptual ordinario, en términos del cual pensamos y actuamos, es fundamentalmente de naturaleza metafórica” (Lakoff y Johnson, 1980, p. 39). Los conceptos de que hacemos uso estructuran lo que percibimos, delimitan cómo nos movemos en el mundo y hasta la forma en que entablamos relaciones con otras personas. Van delineando nuestra realidad. Usar otras metáforas implica tener otro pensamiento; hacer uso de otras referencias sobre el mundo implica mirarlo, pensarlo, percibirlo y actuar de otra forma sobre ese mundo. El asunto es jugar con nuevas metáforas. Puede afirmarse que hablar de otra manera implica construir otras formas de relación social, y también edificar otras formas de relación social entre las personas y el mundo.

Lenguaje y literatura

En el pensamiento de Bajtín, la alteridad está en el centro de lo dialógico. El otro es alguien que no es uno mismo, el otro en lo cotidiano,

nuestro interlocutor. Es ésa una primera realidad con que nos encontramos, relacionamos y enfrentamos. Los otros, todos, diría Octavio Paz. Los actos que uno realiza, el yo, son casi siempre para los otros, se actúa y comporta para alguien más, el otro es una condición para que vaya emergiendo el yo. Uno no es sin los otros. Estas ideas las explota, en buena medida, en la literatura, a la cual eran adeptos los pensadores rusos de los que hemos ido hablando en este apartado. Desde Vygotsky hasta Bajtín, pasando por Voloshinov, establecieron una buena parte de su diálogo con la literatura rusa. Interlocutores, desde la que intercalaban ideas en la perspectiva de la psicología aquí revisada.

En el caso de la literatura, el autor dirige su palabra a otro, y es responsable de sus letras, actos, al firmarlos. Hay comunicación entre el yo y el otro mediante lenguaje, mediante el discurso. Cual si de contexto se tratara, el pensador soviético así señala la experiencia ante el arte: “el primer momento de la actividad estética es vivenciar” (Bajtín, 2000, p. 37). En la literatura, y en esta perspectiva, la empatía es la pérdida de la singularidad, la internalización de los enunciados del otro, para estar dentro de la categoría del otro. La otredad en psicología cultural y en la literatura.

Como ya se ha señalado, en el caso de la conciencia, el origen tiene un marco cultural particular. Ahí se encuentran al menos dos formas de discursos, Bajtín habla de dos géneros. Uno primario donde estarían los discursos cotidianos, las cartas o el diario íntimo; el secundario sería algo más complejo, como la obra literaria o el discurso científico, que reelabora los primeros discursos (Silvestri y Blanck 1993, p. 96). Ambos están, no obstante, cruzados por un análisis de sus actores y/o personajes que pueden hacer uso de ciertas reglas al hablar o pensar: el diálogo y el lenguaje interior a varias voces sería ejemplo de ello. En ese sentido, el lenguaje tiene una traducción al lenguaje interno, y se denomina de algún modo *pensamiento*, como ya se ha argumentado.

Pues bien, es específicamente en Dostoievski donde encuentra un “pro” y un “contra” en los intercambios verbales (Bajtín, 1963),

como con los retóricos griegos. Y también como con esos griegos, hechiceros de la palabra, la verdad se encuentra en un diálogo interminable. Si una parte de la tradición de la psicología social encontró en los griegos la reanimación de la disciplina en términos de lenguaje (Billig, 1987), la denominada psicología cultural la encontró en el análisis del lenguaje de la literatura (Vygostky, 1934). Así, por ejemplo, lo que Bajtín explora en Dostoievski (o lo que palpó desde su perspectiva lingüística) fue una pluralidad de voces, una polifonía como marca de la obra de ese autor. Asimismo, en las novelas del ruso encuentra que esa pluralidad de voces se manifiesta en la transacción discursiva de la vida cotidiana y otros espacios, como el académico, y desde ahí sienta el análisis: el coloquio o discusión donde se manifiestan diversos puntos de vista, y dan cuenta de los diferentes matices y posiciones sobre el mundo; la pluralidad de voces es el desdoblamiento de conciencias. Polifonía, multiplicidad de planos, heterogeneidad, diferentes puntos de vista sobre el mundo (Bajtín, 1963, p. 30).

Los diálogos de la novela hacen partícipes al observador y al lector, y en la investigación académica al investigador y las personas a las que se investiga. Las explicaciones que este autor proporciona para la novela de Dostoevski valen asimismo para la realidad y para una parte de la academia. Decía del trabajo de Dostoevski: “entender el mundo significaba para él pensar todo su contenido como simultáneo y adivinar las relaciones mutuas de diversos contenidos bajo el ángulo de un solo momento” (Bajtín, 1963, p. 48), bajo un principio de simultaneidad. En un argumento, un diálogo o una palabra, o en un pensamiento, se pueden encontrar dos ideas, un desdoblamiento, dos voces discutiendo: idea de la novela, aplicable, evidentemente, al mundo de los diálogos cotidianos y académicos.

Por eso es que, desde esta perspectiva, la conciencia se vincula a otra conciencia, un pensamiento o vivencia es internamente dialógico, con polémica, resistente o abierto a la influencia, relacional, finalmente, y se orienta a alguien más: una especie de psicología de conciencia. Un pensamiento suele ser un diálogo inconcluso,

vive en la frontera del pensamiento y la conciencia ajena, del otro. En esos pensamientos, en esas conciencias, lo que encontramos es interacción e interdependencia. Estas posturas tienen una especie de derivación, de intercambio o de asimilación de la obra de Dostoievski, que es vista por nuestro autor como un gran diálogo. Tras estas lecturas y reflexiones, es que habla de una naturaleza dialógica del pensamiento, así como una naturaleza dialógica de la idea, como ocurre en la vida diaria; de hecho: “el pensamiento humano llega a ser pensamiento verdadero, es decir, una idea, sólo en condiciones de un contacto vivo con el pensamiento ajeno encarnado en la voz ajena, es decir, en la conciencia ajena expresada por la palabra” (Bajtín, 1963, p. 130). Idea similar a la expuesta por Charles Blondel (1928): palabra, idea, cosa.

La idea, por ejemplo, no es una formación subjetiva, ni de individualidad psicológica, que reside permanentemente en la cabeza de una persona en particular; más bien “la idea es interindividual e intersubjetiva, la esfera de su existencia no es la conciencia individual sino la comunicación dialógica *entre* conciencias”. Asimismo, la idea “es un *acontecimiento vivo* que tiene lugar en el punto del encuentro dialógico de dos o varias conciencias. La idea en este sentido se asemeja a la palabra con la que se une dialécticamente” (Bajtín, 1963, p. 130).

Las voces-ideas son, finalmente, puntos de vista sobre el mundo. Como Vygotsky (1934) asume que pensar es interrogar. Si existiera tal cosa como la verdad, correspondería hurgarla de manera dialógica, a través del diálogo y del debate, como hacían los retóricos (Billig, 1987). En efecto, igual que con los retóricos, lo que puede considerarse como verdad no está en los números ni en las demostraciones de hechos y esas metáforas, sino en la palabra, en el intercambio; pues esa verdad no nace ni se encuentra en la cabeza de una persona, ya que “se origina *entre los hombres* que la buscan conjuntamente, en el proceso de su comunicación dialógica” (Bajtín, 1963, p. 161). La diatriba es un género retórico, es diálogo interno, suele darse como una especie de conversación con un interlocutor

ausente: el diálogo como pensamiento, forma que también es la base del sermón cristiano hasta nuestros días, ejemplo que nos ayuda a comprender las dimensiones, implicaciones y alcances en distintas esferas de la vida social de esta forma de interacción discursiva.

A Bajtín le interesa la palabra en un contexto de uso, en un marco mayor de tradición, a nuestro autor le atañe la palabra, dado que “en el término *palabra* sobreentendemos la lengua en su plenitud, completa y viva” (1963, p. 264). Asimismo, le interesa la translingüística, que es el estudio de los aspectos de la vida de las palabras. Desde ahí aprecia que el diálogo necesariamente está constituido de intercambios y réplicas, que va encontrando en las obras literarias que analiza para tratar de dar con los diálogos cotidianos que cobran sentido en la vida social.

Al igual que ocurre en la literatura, en la vida cotidiana las objetivaciones mentales no son hechos reales, pues están mediadas por tradiciones; es la tradición la que define qué es real y qué no. Cultura, en todo caso, es donde se van delineando estas formas: literatura y cotidianidad. La cultura puede ser trabajada como diálogos o textos diversos, y dar cuenta de estos textos significa reconocer las diversas formas en que el lenguaje se emplea en lo social, de acuerdo con ciertas normas aceptadas, lo que es legítimo y lo justificable. Ésa puede ser la idea que lleva a Iriz Zavala (1996, p. 88) a expresar: “a mí se me ha aclarado la vida social de las emociones y los sentimientos al reconocer la vida social de la palabra y sus distintos acentos y tonos emotivos en cada espacio”, desde la iglesia de la abuela, la canción escuchada en la infancia, etcétera.

Puede argüirse que los textos y discursos nos interpelan y revelan nuestro posicionamiento, nuestro pensamiento colectivo. La literatura es uno entre los diálogos o discursos que se reconocen, donde se encuentra la vida, al menos la vida social. Por ello esgrime Bajtín (2000): si el lenguaje no es todo en la vida social, sí está en todo.

Como se sabe, este dialoguista escribió una obra sobre el carnaval, que aquí no viene al caso, pero lo que sí se trae a colación es la idea sobre lo carnavalesco y el lenguaje, por ejemplo: el simposio

que es un diálogo festivo. En algún momento se fue dando la carnavalización en la vida discursiva: “los estratos enteros de la lengua (el *discurso familiar de la plaza pública*) estaban penetrados de la percepción carnavalesca del mundo”; también creando un fondo de libertad en el que entraba la gesticulación carnavalesca, a grado tal su raíz y hondonada que “el discurso familiar de todos los pueblos europeos, sobre todo las injurias y las burlas, conserva, incluso hasta nuestros días, los vestigios del carnaval; el actual sistema de gestos de burla e injuria también está lleno de simbolismo carnavalesco” (Bajtín, 1963, p. 190).

Comentario de cierre

Al paso del tiempo Vygotsky puso un mayor énfasis en el significado y la comunicación de los signos en sus trabajos. Señaló que la función primaria del lenguaje, tanto para el adulto como para el niño, es la función comunicativa, el contacto social, ejercer de algún modo influencia sobre las personas que los rodean. Desde esta lógica, un signo es originariamente un medio que se usa con propósitos sociales, es un medio para influir sobre los otros, y sólo más tarde se convierte en un medio para influenciarnos a nosotros mismos en lo que denominamos pensamiento. 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. Somos seres sgnicos, como ya lo había esgrimido Peirce.

En esta corriente de psicología cultural, el lenguaje es nodal, central: para comunicarnos, relacionarnos con los demás, para pensar, dialogar con uno mismo, para estructurar las acciones, como guía en la resolución de tareas, en fin, para percibir, categorizar y significar el mundo. Vygotsky fue relegado, omitido en el plano de las psicologías de lo social, aunque recuperado en otros planos como

el educativo o el del desarrollo; pero en la psicología social es prácticamente nula su referencia, aparece muy poco en sus manuales. No se ha hablado, por ejemplo, de una escuela soviética de psicología de lo social, queda eso pendiente. No obstante, este autor y sus propuestas sobre el lenguaje, así como Bajtín y Voloshinov, son un cimiento de esa perspectiva que, a fin del siglo XX, se asumirá como socioconstruccionismo; asimismo, será incorporado en la perspectiva que se denomina como psicología discursiva.

EL LENGUAJE EN DOS PSICOLOGÍAS DE LO SOCIAL

La palabra va más allá de la “simple” palabra, no sólo comunica: trafica con contenidos culturales para delinear lo que decimos y pensamos: las unidades culturales remiten a cosas, objetos, ideas, situaciones, el propio devenir de una sociedad. La palabra va más allá de las palabras y de las unidades culturales, pues con ella percibimos el mundo, nos permite reconocer mediante categorías lingüísticas el mundo y las cosas que hay en éste: los estudios en sitios desérticos, de hielo y en el mar muestran que el uso de ciertas palabras, de cierto lenguaje, permite reconocer, percibir y sobrevivir, además de que posibilita realizar ciertas actividades de manera ordenada y audaz, al tiempo que orienta sobre ciertas prácticas sociales. La palabra va más allá de la palabra, de las unidades culturales y la percepción, pues permite reconstituir el recuerdo social: con el lenguaje se construyen, mantienen y comunican contenidos y significados de la memoria colectiva. En tanto que espacio social de las ideas, el lenguaje como entidad y sistema que permanece, que dura, que tiene cierta fijeza, concede que los recuerdos fluyan por él. El lenguaje es una construcción social de la que hacen uso las personas, las colectividades: las personas que viven en sociedad usan palabras de las que comprenden el sentido, lo cual es una condición del pensamiento colectivo y del recuerdo: las palabras que se comprenden se ven acompañadas de recuerdos, y no hay recuerdos

a los que no se les haga corresponder palabras. La gente habla de sus recuerdos para evocarlos, es una de las funciones del lenguaje y de otros sistemas de convenciones. De ello sabían perfectamente Blondel, Mead, Vygotsky y Voloshinov.

La palabra, igualmente, se expande más allá de la palabra, de las unidades culturales, de la percepción, de nuestra memoria, pues con él se reconocen y edifican los sentimientos, los afectos: la frase “te amo” tiene su poder evocativo, no en las mismas palabras, su significado está en el uso en un determinado momento, y la declaración de amor crea una relación de nuevo tipo, no es la misma después de esta frase. Un nuevo tipo de realidad se pone de manifiesto. Ambos participantes, por ejemplo, esperan cosas distintas en un futuro. El lenguaje de alguna manera va constituyendo nuestro mundo, nuestro sentir: “quien tiene un sentimiento que quiere que no termine escribe una canción si sabe música, y si no tiene sentimiento ni sabe música, puede poner una canción en el estéreo y hacer aparecer al sentimiento como a un fantasma flotando por la habitación” (Fernández, 1997, p. 92). De las emociones y constitución lingüística sabían Blondel y Vygotsky.

La palabra, el lenguaje, va delineando, significando, construyendo mundos, realidades, la psicología que trabaja con discursos lo sabe. En efecto, la psicología social inicial puso especial acento en el lenguaje, aunque a la tradición positivista que se impuso en la academia le haya resultado poco relevante. Una psicología de fin de siglo recuperó la perspectiva relegada del lenguaje, y le ha denominado psicología discursiva. Esta psicología retoma, asimismo, elementos de Mead y Vygotsky, y reconoce la influencia del denominado giro lingüístico. Sobre *El giro lingüístico* en psicología, o la puesta del acento en el lenguaje, se ha dicho que inicia hace unos veinte años, con lo que también se ha denominado *La segunda revolución cognitiva*, reconociendo como la primera a aquella que Jerome Bruner y George Miller iniciaron en los años sesenta en Harvard, que terminó por reducirse a eso que cuestionaba: el sujeto, lo individual y la mente interna. La segunda revolución

cognitiva será, en realidad, revolución discursiva. En Inglaterra se origina lo que ahora se conoce como “Psicología discursiva”, cuando en 1992 Derek Edwards y Jonathan Potter publican su trabajo denominado así, *Psicología discursiva*. Así se conoce este acento en los dichos: giro discursivo (Sisto, 2012).

Otro de los suministros de la psicología discursiva se cimienta en el socioconstruccionismo o construccionismo social, que pone de relieve las prácticas discursivas. Desde ahí, Lupicinio Iñiguez, Antar Martínez y Gemma Flores (2011, p. 111) señalan que esta visión transdisciplinar aborda una problemática de conocimiento y realidad, sobre lo que, por ejemplo, produce o dice desde la academia la psicología en torno a los procesos mentales que se asumen como reales. Así también, indican, cuando la gente dialoga o cuando los investigadores producen discursos de orden académico, están realizando acciones, están llevando a cabo cosas y están actuando. Concluyendo lo siguiente: la perspectiva construccionista “no considera la realidad como ese objeto natural que se da por hecho, sino como una construcción producto de nuestras prácticas y, por lo tanto, de los factores particulares y contingencias presentes a la hora de relacionarnos”; entre esos se encuentra “nuestro complejo sistema de lenguaje ocupando un lugar central en la producción de conocimiento y establecimiento de relaciones”. O como lo señala Jonathan Potter (1996, p. 130):

La realidad se introduce en las prácticas humanas por medio de las categorías y las descripciones que forman parte de esas prácticas. El mundo no está categorizado de antemano por Dios o por la Naturaleza de una manera que todos nos vemos obligados a aceptar. Se constituye de una u otra manera a medida que las personas hablan, escriben y discuten sobre él.

Desde esta perspectiva, se proponen nuevas formas de comprender lo psicológico, comprenderlo en términos de discurso y acción social. Kenneth Gergen, quien pone acento en el lenguaje, desde la tradición socioconstruccionista y que comulga con la escuela

discursiva, dirá que la fuente primordial de las palabras que usamos cotidianamente son las relaciones sociales en que estamos inscritos: “desde este ángulo lo que llamamos conocimiento no es el producto de mentes individuales, sino del intercambio social: no es el fruto de la individualidad sino el de la interdependencia” (en Sisto, 2012, p. 188). La mirada se posiciona en los procesos y relaciones sociales, lo que se realiza entre las personas, eso que algunos denominan complejidad intersubjetiva. De alguna manera, esta idea está ya presente en Blondel, Mead, Vygotsky y Bajtín, revisitados aquí. Al respecto, puede argumentarse que el lenguaje y los discursos tienden a darle orden a lo que percibimos, “y hace que las cosas sucedan, mostrando cómo el lenguaje puede ser usado para construir y crear la interacción social y diversos mundos sociales” (Potter y Wetherell, 1987, p. 1).

Cabe aclarar que en la noción de discurso entran “todos los tipos de interacciones lingüísticas” habladas o escritas, formales e informales. El análisis de discursos constituiría cualquier tipo de material discursivo (Sisto, 2012, p. 189). Potter y Wertherell (1987) abordan el discurso en tres dimensiones: *I) función*: los discursos son usados para hacer cosas, son vistos entonces en términos de la función que tienen en un contexto determinado, pues no siempre es explícita tal función. *II) construcción*: con el discurso se da cuenta de sucesos más allá de las interacciones que se conciben como reales; así se construyen versiones del mundo, se edifican versiones sobre la realidad. Miradas, dirán algunos, y en la vida cotidiana se le otorga sentido a distintos fenómenos y puede hablarse incluso de hechos con discursos. *III) variación*, pues el lenguaje se va modificando de acuerdo con ciertas circunstancias, contextos y funciones: un evento o fenómeno puede ser descrito de una manera variada de versiones (Sisto, 2012, p. 192). De esta forma, mediante el lenguaje la gente construye versiones y acontecimientos, y modifica su discurso de acuerdo con los contextos en que los construye y usa. Por eso es que John Sotter (1992, p. 178) argumenta que aquello que nuestras maneras de hablar “representan como situado ‘en’ el

mundo, está ‘en’ nuestra forma de representarlo. Está ‘arraigado’ en nuestras formas habituales de hablar –cuya función primaria es la constitución de diferentes formas de vida– y actúa ‘evolutivamente’ para complementarlas, especificarlas o articularlas aún más”. Hay que agregar que el discurso no se trabaja, desde esta mirada, como algo que conduce a estudiar otra cosa, actitudes o representaciones, sino que es una realidad por cuenta propia; por ello se centra la atención en el habla y en la escritura en sí misma.

La psicología discursiva es una perspectiva que da cuenta de procesos psicológicos como entidades construidas y comprendidas en la interacción; cómo los estados psicológicos se ponen de manifiesto en los discursos que emiten las personas en el día a día. Por tanto, se aboca a lo relacional, lo social, la interacción, orientándose hacia la acción, que es donde lo psicológico se pone de manifiesto, depositando el acento en el discurso, porque se considera el habla como el principal medio de acción social: el discurso como práctica social. Para esta tendencia, el discurso tiene tres características: *I*) está orientado hacia la acción, como medio de práctica y de acción; *II*) está situado, pues hay secuencias en el habla: alguien dice algo como respuesta a lo que otro esgrimió, y así lo que sigue, y se encuentra situado en una situación o escenario más amplio, también denominado contexto, como una clase, noticia, charla de café; *III*) es construido y constructivo, en el primer caso porque se forma de distintos elementos, como palabras, lugares comunes, categorías repertorios de interpretación; y en el segundo caso, las versiones que de la vida se dan, de las acciones, de los sucesos, se forman y estabilizan en el habla, en el lenguaje (Potter y Hepburn, 2011, pp. 117-119). Y ésta es, quizá, la teoría más lingüística en psicología social, que reúne a nuestros autores hasta hace unas décadas algo olvidados en la disciplina.

REFERENCIAS

- Bajtín, M. (1963). *Problemas de la poética de Dostoievski*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bajtín, M. (2000). *Yo también soy. (Fragmentos sobre el Otro)*. México: Taurus.
- Baudrillard, J. (2000). *Contraseñas*. Barcelona: Anagrama.
- Billig, M. (1987). *Thinking and Arguing. A Rhetorical Approach to Social Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Blondel, Ch. (1928). *Introducción a la psicología colectiva*. Buenos Aires: Troquel, 1966.
- Bota, C. y Bronckart, J. P. (2010). Voloshinov y Bajtín: dos enfoques radicalmente opuestos de los géneros de textos y de su carácter. En Dora Riestra (comp.) *Saussure, Voloshinov y Bajtín revisitados*, pp. 107-127. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Bruner, J. (2002). *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Cassin, B. (2008). *El efecto sofístico*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Craveri, B. (2001). *La cultura de la conversación*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Eco, U. (1976). *Tratado de semiótica general*. Barcelona: Lumen, 2000.
- Fernández, P. (1994a). *La psicología colectiva un fin de siglo más tarde*. Barcelona: Anthropos/El Colegio de Michoacán.
- Fernández, P. (1994b). Psicología social, intersubjetividad y psicología colectiva. En M. Montero (coord.), *Construcción y crítica de la psicología social*, pp. 49-107. Barcelona: Anthropos.
- Fernández, P. (1997). Psicología colectiva y ciencia estética. En Rodríguez, Susana (coord.) *La psicología en México hoy: tópicos de investigación*, pp. 89-96. México: Universidad Autónoma de Querétaro.
- Fernández, P. (2001a). El lenguaje: versión callada. En González, Marco A. y Mendoza, Jorge (comps.) *Significados colectivos: proceso y reflexiones teóricas*, pp. 13-45. México: ITESM.
- Fernández, P. (2001b). Introducción y notas a una psicología perdida. En González, Marco A. y Mendoza, Jorge (comps.) *Significados colectivos: proceso y reflexiones teóricas*, pp. 359-389. México: ITESM.
- Fernández, P. (2002). Psicología colectiva de las cosas y otros objetos. En *Psic. Soc. Revista internacional de psicología social*, 1 (1), pp. 09-20. México.
- Fernández, P. (2004). *La sociedad mental*. Barcelona: Anthropos.
- Fernández, P. (2006). *El concepto de psicología colectiva*. México: UNAM.
- Fernández, P. (2007). Los dos lenguajes de las dos psicologías de lo social. En Monroy, Zuraya y Fernández Christlieb, Pablo (eds.) *Lenguaje, significado y psicología*, pp. 147-157. México: UNAM.

- Ferro, Mc (1996). *Diez lecciones sobre la historia del siglo XX*. México: Siglo XXI, 2003.
- Garfinkel, H. (1967). *Estudios en etnometodología*. Barcelona: Anthropos, 2006.
- Geertz, C. (1973). *La Interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa, 2000.
- Gergen, K. (1996). *Realidad y relaciones. Aproximaciones a la construcción social*. Barcelona: Paidós.
- Givone, S. (1995). *Historia de la nada*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- Grijelmo, A. (2000). *La seducción de las palabras*. México: Taurus.
- Iníiguez, L., Martínez, A. y Flores, Gemma (2011). El discurso en psicología social: desarrollo y prospectiva. En A. Ovejero y J. Ramos (coords.) *Psicología social crítica*, pp. 98-116. Madrid: Biblioteca Nueva/UAQ/UMSNH.
- Kozulin, A. (1985). Vygotsky en contexto. En Vygotsky, Lev. *Pensamiento y lenguaje*, pp. 9-40. Barcelona: Paidós, 1995.
- Lakoff, G. y Johnson, M. (1980). *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Cátedra, 1998.
- Mead, G. H. (1934). *Espíritu, persona y sociedad*. Barcelona: Paidós, 1972.
- Mead, G. (1918). The psychology of punitive justice. En *The American Journal of Sociology*, Vol XXII, Núm. 5, pp. 577-602. Tomado de https://www.brocku.ca/MeadProject/Mead/pubs/Mead_1918a.html, 20 noviembre de 2014.
- Merleau-Ponty, M. (1945). *Fenomenología de la percepción*. Barcelona: Planeta-Agostini, 1992.
- Peirce, Ch. (1868). Algunas consecuencias de las cuatro incapacidades. En Peirce, Ch. *Obra lógico semiótica*. Madrid: Taurus, 1987, pp. 58-87.
- Perelman, C. y Olbrechts-Tyteca, L. (1989). *Tratado de la argumentación*. Madrid: Gredos.
- Potter, J. (1996). *La representación de la realidad. Discurso, retórica y construcción social*. Barcelona: Paidós, 1998.
- Potter, J. y Wetherell, M. (1987). *Discourse and social psychology*. London: Sage publications.
- Potter, J. y Hepburn, A. (2011). Psicología discursiva: mente y realidad en la práctica. En Anastasio Ovejero y Júpiter Ramos (coords.) *Psicología social crítica*, pp. 117-138. Madrid: Biblioteca Nueva/UAQ/UMSNH.
- Reyes, A. (1942). *La crítica de la edad ateniense. Obras Completas XIII*. México: Fondo de Cultura Económica, 1997.
- Rorty, R. (1979). *La filosofía y el espejo de la naturaleza*. Madrid: Cátedra, 1995.
- Sériot, P. (2010). Generalizar lo único: géneros, tipos y esferas en Bajtín. En Dora Riestra (comp.) *Saussure, Voloshinov y Bajtín revisitados*, pp. 73-106. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- 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, Nº 1, junio, pp. 185-208.
- Vargas Llosa, Mario (2002). *La verdad de las mentiras*. Madrid: Suma de letras.
- Voloshinov, V. (1925). Más allá de lo social. Ensayo sobre la teoría freudiana. En Adriana Silvestri y Guillermo Blanck (1993). *Bajtín y Vygotsky: la organización semiótica de a conciencia*, pp. 173-215. Barcelona: Anthropos.
- Voloshinov, V. (1927). *Freudismo. Un bosquejo crítico*. Buenos Aires: Paidós, 1999.
- Voloshinov, V. (1929a). *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. Madrid: Alianza, 1992.
- Voloshinov, V. (1929b). ¿Qué es el lenguaje? En Adriana Silvestri y Guillermo Blanck (1993). *Bajtín y Vygotsky: la organización semiótica de a conciencia*, pp. 217-243. Barcelona: Anthropos.
- Voloshinov, V. (1929c). La construcción de la enunciación. En Adriana Silvestri y Guillermo Blanck (1993). *Bajtín y Vygotsky: la organización semiótica de a conciencia*, pp. 245-276. Barcelona: Anthropos.
- 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.
- Wittgenstein, L. (1953). *Investigaciones filosóficas*. Barcelona: Crítica/UNAM, 1988.
- Wund, W. (1912). *Elementos de psicología de los pueblos*. Barcelona: Alta Fulla, 1990.
- Zavala, I. (1996). *Escuchar a Bajtín*. Madrid: Montesinos.

LA HISTORIA Y SU INTERLOCUCIÓN CON LA PSICOLOGÍA EN LOS ALBORES DEL SIGLO XX: UN ACERCAMIENTO

Amílcar Carpio Pérez

INTRODUCCIÓN

Este trabajo fue pensado en un inicio como una ponencia dirigida especialmente a estudiantes de psicología educativa de la Universidad Pedagógica Nacional. El objetivo era muy sencillo y reiterado por otros investigadores en diferentes espacios: hacer una invitación para que los estudiantes se acerquen a otras disciplinas, para propiciar el diálogo entre otras ciencias y, en especial, con la que ostenta el nombre de Historia.

Dos motivos orillaron a pensar un texto con este énfasis. El primero surgió a unas semanas de haber ingresado como profesor a la UPN: en una charla de pasillo entre estudiantes escuché que uno de los alumnos mencionaba que no sabía para qué le serviría a un psicólogo educativo la materia de Sociedad y Educación en el México actual (materia impartida en el segundo semestre de la licenciatura en psicología educativa), rematando su comentario con la siguiente frase: “una materia de Historia es una materia de relleno”.

Este comentario me animó a buscar diferentes respuestas para proponer a los estudiantes y que, así, entendieran la importancia de conocer otras disciplinas; el fuste de no encerrarse sólo en las páginas de los libros de psicología, sociología, pedagogía, historia, etcétera (este consejo es útil para todas las disciplinas). Debemos fomentar el hábito de la lectura de autores con formaciones diversas, entre ellos de historiadores; la Historia como disciplina crítica tiene mucho que aportar en la formación de los estudiantes universitarios, como expondré en un momento.

El segundo acontecimiento que me motivó a desarrollar este texto fue un pequeño artículo en el que se invita a los profesores universitarios a acercar a los alumnos a adquirir una cultura científica y hacer ciencia en el sentido amplio de la palabra. El autor se cuestionaba lo siguiente:

¿Cómo impulsar a los estudiantes hacia el gusto por adquirir una cultura científica? Es una encomienda de todos los involucrados en el ámbito educativo y ... social, pero un elemento útil para fortalecer una cultura científica, ya sea en las escuelas o la sociedad, es ser parte de una Comunidad que esté reflexionando permanentemente, con un profundo compromiso de hacer cultura, de hacer historia de la ciencia, de hacer grupos de docentes e investigadores, así como de otros especialistas comprometidos con la transformación educativa (Miranda, 2015).

Considerando lo expuesto en dicho artículo, coincido en la importancia de alentar a los alumnos para que asistan y participen en coloquios, congresos y seminarios, y que estén al tanto de los debates universitarios actuales. Es fundamental que escuchen y lean a sus profesores fuera del aula, en otros foros, en otros espacios. De esta forma, nuestros estudiantes entrarán en contacto con las problemáticas y los debates recientes, que nos ponen al tanto de las críticas y comentarios en torno a las teorías, los conceptos y las metodologías usadas por nuestros colegas. Como profesores universitarios debemos motivar esta cultura científica, generar en

nuestros estudiantes hábitos de investigación, lectura crítica, escritura; aunque no piensen dedicarse a la vida académica, estas habilidades son fundamentales para todo estudiante.

Pero, ¿qué puede aportar al desarrollo de la cultura científica de los estudiantes una disciplina como la Historia? Para los que practicamos esta disciplina las respuestas se nos agolpan en la cabeza. Hay varias posibilidades. Desde enseñarlos a problematizar, orientarlos a la investigación, guiarlos en la construcción del dato, hasta motivarlos a mejorar su escritura, a realizar lecturas de forma crítica, etcétera; podemos sugerir varios caminos, e incluso muchos de ellos son practicados también por otros especialistas. Pero existe otra propuesta, que es uno de los mayores aportes que los historiadores han desarrollado para hacer un análisis crítico de textos: me refiero a la historiografía.

¿Pero qué es la historiografía y para qué sirve?

La historiografía es considerada como una herramienta metodológica que sirve para hacer análisis críticos de textos. Y, en general, tiene cuatro significados:

- 1) La historiografía puede ser considerada como un conjunto de obras escritas que tratan de los acontecimientos humanos del pasado, y que suelen identificarse como libros de historia. Pueden estar ordenados con base en distintos criterios, que pueden ser: *a)* temáticos *b)* cronológicos *c)* geográficos *d)* académicos *e)* ideológicos
- 2) La historiografía “considerada como una historia o conocimiento histórico de la historia como disciplina o saber (estudio de los distintos problemas que se hayan involucrados en el conocimiento histórico)”, (Rico, 2002, p. 70); se revisan, por ejemplo, cuestiones como: teoría de la historia, filosofía o metodología.
- 3) La historiografía considerada “como la práctica que define la naturaleza del trabajo del historiador y su producto”; es decir, indagar la construcción de la obra y su contexto (Rico,

2002, p. 71). En la operación historiográfica, Michel de Certeau considera que hay que tomar en cuenta las siguientes interrogantes a la hora de llevar a cabo dicha operación: ¿Desde dónde se escribe? ¿Quién escribe? ¿Para quién se escribe?, etcétera (Certeau, 1993, p. 68).

- 4) Historiografía “entendida como una disciplina que se dedica exclusivamente al saber histórico, por lo tanto su propósito no es conocer esencialmente los hechos del pasado” (Rico, 2002, p. 71).

De esta forma, es una disciplina que estudia las obras que ella misma produce, “...de las operaciones de las que son resultado, del proceso mediante el cual se integra como conjunto de obras y como un saber sobre tal conjunto de obras” (Rico, 2002, p.71).

Para Javier Rico (2002, p.71), el objetivo de la historiografía es el estudio de las representaciones de acontecimientos humanos del pasado por medio del lenguaje escrito, y cuya naturaleza radica en la integración de temporalidad y narratividad.

Un punto importante a tomar en cuenta dentro del proceso historiográfico es la cultura. Desde la selección de un tema y la interpretación de documentos, hasta la interpretación que el lector lleva a cabo en su encuentro con la obra historiográfica, debe tomarse en cuenta el ámbito cultural. Hay que tener presentes las inquietudes del escritor, las preferencias o prejuicios de los lectores y las orientaciones de las instituciones académicas. Estos factores se reflejan en los textos que escribimos y tienen una amplia relación con el contexto cultural. Lo que escribimos forma parte del contexto en que vivimos (Rico, 2002, p. 73).

Por todo lo anterior, la historiografía como se concibe hoy entre los historiadores es una integración de las cuatro nociones ya enunciadas, que nos permite concebirla como una crítica de textos, que posibilita ver aciertos, alcances, contradicciones, cambios y continuidades de una corriente o tradición a partir de la revisión de las obras. Pero también se necesita una sensibilidad especial para

identificar la relación del contexto, es decir, de la historia y la cultura de un periodo determinado.

La historiografía es una lectura especializada que permite descifrar en las obras la interpretación que un sujeto hace de determinado problema: nos permite saber cómo construye su discurso considerando lo teórico, lo metodológico, lo narrativo, lo retórico, etcétera. La historiografía nos permite saber lo que hay dentro y fuera de un texto (Rico, 2002, p. 74).

Por lo tanto, este método crítico es un aporte fundamental para ser explorado por otras disciplinas, y por ello hago la invitación para que los estudiantes de esas otras disciplinas examinen esta posibilidad en algún momento de su formación.

Las líneas que siguen a continuación son un ejercicio historiográfico que va encaminado a seguir la ruta que vincula, desde principios de siglo XX y hasta el mediar del mismo, dos disciplinas: la historia y la psicología. Uno de los objetivos es demostrar que existen algunas nociones y autores que aproximan las problemáticas entre ambas disciplinas; hacia principios de siglo XX existió un acercamiento que permitió el desarrollo de nociones y de nuevos enfoques, propiciando el desarrollo de trabajos transdisciplinarios.

UNA HISTORIOGRAFÍA TRANSDISCIPLINAR: PSICOLOGÍA E HISTORIA

Este trabajo es una propuesta historiográfica, en tanto que planteamos como eje la recuperación de autores, obras y conceptos que vincularon a dos disciplinas desde hace aproximadamente un siglo.

Cuando iniciamos el proyecto de este texto, uno de los primeros pasos fue una búsqueda en apuntes y textos sobre los psicólogos que había revisado a lo largo de la formación como historiador. Con sorpresa, constatamos que la Psicología ocupaba un lugar marginal en la formación del historiador (por lo menos en los programas de estudios de la licenciatura en Historia de la Escuela Nacional

de Antropología e Historia, y del posgrado en Humanidades, área de Historia de la Universidad Autónoma Metropolitana Iztapalapa). Y cuando se llega a revisar el trabajo de algún psicólogo, examinamos sus aportes de manera indirecta, oculta, viciada, a través de la mirada, las ideas y problemas de antropólogos, sociólogos, lingüistas, historiadores, etcétera.

Pero mi sorpresa fue doble cuando descubrí que los autores que para un historiador son referentes, eran desconocidos o ignorados por la mayoría de mis compañeros psicólogos. Estábamos frente a un problema común: el poco interés por profundizar en los aportes y desarrollo de disciplinas diferentes a la de nuestra formación. Corremos el riesgo de una especialización disciplinar exagerada.

Ante el desconocimiento mutuo entre psicólogos e historiadores, nos surgió una primera interrogante: ¿Qué vínculos existen entre Historia y Psicología? Una parte de la respuesta a esta pregunta es el objetivo que nos planteamos en este texto.

Mas la psicología es una disciplina extensa y diversa, por ello fue necesario especificar y delimitar nuestro trabajo. La relación que buscamos es en específico aquella de una psicología social con la llamada psicología colectiva. Para Fernández (2004, p. 26), la psicología colectiva es: "... aquella disciplina que concibe a la sociedad como una entidad psíquica, como siendo un pensamiento completo o, si se quiere, como si fuera una persona del tamaño de todo el tiempo y el espacio de la cultura."

La psicología colectiva trabaja con nociones como mente grupal, alma de los pueblos, conciencia colectiva, memoria colectiva, espíritu público, sociedad mental, entre otras. Ha planteado la necesidad de trabajar con la cotidianidad, o lo que se ha denominado técnicamente como "cultura cotidiana"; esto es, los eventos que tienen lugar en la vida diaria y que le otorgan sentido a la existencia de la gente. Se trata de dar cuenta de la cultura de todos los días.

A partir de las nociones planteadas por la psicología colectiva, se evidencia que la idea de lo colectivo, lo mental y el pensamiento social son nociones comunes a ambas disciplinas. Por ello, iniciamos esta búsqueda a partir de estas ideas en común.

HISTORIA Y PSICOLOGÍA: LO SOCIAL, LO COLECTIVO, LA MEMORIA Y LAS MENTALIDADES

Antes de adentrarnos en los laberintos que existen entre psicología e historia, quiero recordar un mensaje de saludo a propósito de este tema:

Es una estupenda señal... que los psicólogos profesionales, a quienes debemos esta reunión, hayan tenido la idea de invitar a representantes de materias distintas y en particular... a la que ostenta el venerable nombre de historia... Los historiadores y los psicólogos tienen buenas razones para colaborar. Nosotros, los historiadores, les necesitamos mucho. Nuestros estudios nos obligan constantemente a hacer psicología, individual o colectiva. Con demasiada frecuencia nos limitamos a aplicar las nociones psicológicas del sentido común. Me temo que esta psicología no siempre es la más certera ni la más fina... Supongo que los psicólogos, por su parte, también pueden necesitar a los historiadores. Porque la realidad que sus métodos les permiten conocer está limitada al presente o al pasado más cercano. Es una experiencia incompleta. Si desean remontarse más en el tiempo, tropiezan con unos problemas que requieren métodos de investigación distintos, a los que debemos dar el nombre de históricos... el historiador no puede prescindir de las enseñanzas del psicólogo, si no quiere equivocarse. Pero la recíproca también es cierta (Bloch, 2002b, p. 495).

Las anteriores palabras fueron dichas por el historiador francés Marc Bloch en 1942, en el marco de un Congreso de Psicología en Toulouse. Con algunos matices, este mensaje sigue teniendo vigencia, porque aún hay vínculos por explorar entre ambas disciplinas. Psicología e historia tienen muchos puntos de confluencia, más de los que sus especialistas quieren ver, e incluso algunos se resisten a reconocerlos. En estas líneas queremos hacer un breve recorrido por parte de ese camino intelectual. Para lograr este objetivo, seguiré como hilo conductor, en un primer momento, la relación fecunda entre historiadores y psicólogos que se generó a principios del siglo

XX, propiciando el desarrollo de nociones como mentalidad, colectividad, memoria colectiva, utillaje mental y pensamiento social, entre otras. Estos conceptos fueron abordados en varias obras por autores con una formación que ahora se conocería como transdisciplinar, como sociólogos, psicólogos, antropólogos e historiadores, y que gastaron sus plumas en torno a estos problemas. Ya para el último cuarto de siglo, estos temas se habían vuelto recurrentes dentro de las diferentes tradiciones historiográficas, principalmente desde perspectivas cercanas a la historia de las mentalidades y cultura. Asimismo, hay que tomar en cuenta otro tema, el de la memoria colectiva, que fue ganando terreno entre los historiadores durante la segunda mitad de este siglo, debido a un interés por rescatar la memoria de grupos que sufrieron el embate de las guerras, las dictaduras, las guerrillas, la discriminación, la marginación, etcétera; hechos presentes a lo largo de varias centurias pero desterrados de la historiografía imperante. De esta forma, es evidente que durante este periodo se dio un paso más hacia el uso de la memoria como objeto de la historia, sobre todo en lo referente a la recuperación de las memorias de grupos subalternos.

Para entender el desarrollo de estas nociones, es imperante resaltar dos contextos académicos importantes. En primer lugar, las circunstancias intelectuales de finales del siglo XIX y principios del XX, que propiciaron un diálogo académico intenso entre las diversas disciplinas, lo que se reflejó en un trabajo transdisciplinario; por ello es frecuente encontrar en las obras de varios historiadores referencias a psicólogos, sociólogos, antropólogos, geógrafos, etcétera, y viceversa. Un segundo momento a destacar se da durante la segunda mitad del siglo XX, donde la necesidad de dar un giro al rumbo tomado por las ciencias sociales orientó a las investigaciones de diversas disciplinas a buscar nuevos horizontes. En estos años ocurrió otro acercamiento transdisciplinar, en parte propiciado por la denominada crisis de las ciencias sociales, acercamiento del cual no participaría la psicología social, dado su positivismo e individualismo acentuado (Ibáñez, 1994) y su enclaustramiento en

los muros de las universidades. Por el contrario, disciplinas como la antropología, la economía, la demografía, la sociología, la literatura, etcétera, ganaron terreno y su influencia fue evidente en varios historiadores destacados, como Fernand Braudel, Carlo Ginzburg, Natalie Zemon Davis, Robert Darnton, Emmanuel Le Roy Ladurie, Ranahit Guha, entre otros. Durante la segunda mitad del siglo XX, una psicología con tintes sociales, algo relegada de la versión dominante, influye en estos historiadores, pero de manera indirecta en la mayoría de los casos, a través de estudiosos de otras disciplinas.

Historia y psicología social y colectiva han recorrido un buen trayecto de relaciones e intercambios, con momentos de coqueteos más intensos y, por supuesto, con sus alejamientos; pero hacia los albores del siglo pasado, su acercamiento es incuestionable, y dejó un camino abierto por el que transitaron varios investigadores en las décadas posteriores, y cuyo diálogo se verá reflejado en las propuestas de una y otra disciplina.

Dentro de la disciplina histórica se reconoce al francés Henri Berr (1863-1954) como uno de los primeros historiadores en notar la importancia de la psicología para la reconstrucción del pasado. Este historiador tuvo un gran influjo dentro de los seguidores de Clío durante la primera mitad del siglo XX; sus ideas dieron aire fresco al enfoque histórico predominante en la época. Su propuesta de frontera, de hacer salir a la historia del encaramiento disciplinar para aventurarse a recorrer el espacio amplio de las ciencias sociales y las humanidades, dio a la historia un semblante renovado: “Henri Berr preconiza una historia-síntesis, una historia global que tenga en cuenta todas las dimensiones de la realidad, de lo económico a las mentalidades, en una perspectiva científica” (Dosse, 2012, p. 48). En otras palabras, Berr buscó un ecumenismo entre las diversas ciencias sociales (historia nueva como la conciben los durkhenianos). Si bien es cierto que en la actualidad sus propuestas pueden considerarse elementales, el simple hecho de imaginar una historia diferente abrió brecha a una nueva historia, que décadas más tarde se perfeccionó con dos de sus discípulos: Lucien

Febvre y Marc Bloch. Es importante señalar que un motivo fundamental para entender el desvanecimiento del proyecto histórico de Berr fue su lejanía de las cátedras clave dentro de las universidades de la época; la falta de un respaldo institucional sólido le impidió consolidarse como una escuela. A diferencia de otros proyectos, como el de Emile Durkheim: “Henri Berr no quiso constituir una escuela a su alrededor como lo habían hecho los sociólogos en torno a Durkheim. Este rechazo confinó su discurso a la periferia a partir del momento en que él no estaba por una estrategia de conquista de puestos, de ocupación de cátedras universitarias” (Dosse, 2012, p. 49).

Para Berr “la historia es la ciencia de las ciencias” con una esencia de naturaleza psicológica (Dumoulin, 2005, p. 75), concepto que apoyó mediante la noción de psicología histórica y que se reflejó en varias de sus obras. Desde el año de 1898, este autor dejó en sus textos algunas menciones para ahondar en esta novel disciplina en su rama social, o como la llamó en su trabajo *L’Avenir de la philosophie*, la psicología histórica: “El espíritu es el producto de la historia. La historia es la concreción del pensamiento. Psicología de la humanidad, psicología de los pueblos, psicología biográfica: se multiplican los ensayos diversos. Y todos esos conceptos-ideas aspiran a fundirse al absorber la erudición. Hay una psicología histórica en vías de elaboración, sin haber hallado aún su forma definitiva” (citado en Mandrou, 1962, p. VII).

En trabajos posteriores, Berr siguió reconociendo en la psicología a una disciplina muy importante para el historiador, aunque la llamó con diferentes apellidos: en 1921 psicología de los historiadores, en 1939 historiador-psicólogo, en 1949 psicología colectiva o psicoanálisis y, por último, psicología genética en 1953. (Costa, 2003, p. 39).

Estas ideas fueron desarrolladas de manera más amplia a partir de dos proyectos colectivos muy importantes, el primero de ellos la fundación de la revista *Revue de synthèse historique*, que vio la luz en 1900. Desde esta revista atacó a la historia dominante, en

búsqueda de una historia-síntesis con apertura a las ciencias sociales, una historia global que abarcara los diversos ámbitos de una sociedad.

Por otra parte, Berr dejó evidencia de sus ideas en una de las mayores empresas intelectuales coordinadas por él, titulada *La evolución de la humanidad* –los primeros tomos se publicaron en la década de 1920, en Francia–, obra colectiva formada por 168 tomos, que recogió las síntesis sobre temas relacionados con la historia de la humanidad desde sus inicios. En esta obra participaron varios investigadores insertos en el ámbito académico europeo; respecto a este proyecto el historiador Lucien Febvre manifestó que: “La importancia radica en la concepción de la colección como un todo organizado y estructurado con precisión –sin duda demasiado, como lo demostrará la experiencia–, y no como una lista de estudios yuxtapuestos.” (Febvre, Martin, 2004, p. 394) Más tarde, el historiador Robert Mandrou manifestaría que esta obra ha “sido origen de ese movimiento en favor de un concepto nuevo de la Historia, de una Historia que no solamente sabe, sino que comprende y que, al comprender, explica” (Mandrou, 1962, p. VII).

A pesar de su importancia, esta obra no escapó de las críticas, décadas más tarde, fue foco de algunos comentarios adversos: “Es verdad que únicamente los prefacios incansablemente sintéticos de Henri Berr aseguran la unidad de la empresa, que se transforma poco a poco en un simple reflejo del establishment universitario de entonces” (Dumoulin, 2005, p. 75).

Por la influencia de esta obra en la historiografía de la época, la retomo como muestra para entender el pensamiento y los vínculos intelectuales de este historiador; asimismo, permite comprender algunas de las nociones principales que influyeron en su obra y en la de sus discípulos. En uno de los tomos que sirve de colofón a este proyecto, titulado *Al margen de la Historia Universal*, Henri Berr dejó evidencia de su cercanía y gusto por una historia próxima a la psicología; en el prólogo de esta obra manifestó que la historia debe echar mano de otras ciencias para alcanzar nuevos objetivos:

“en primera fila figuran la sociología y la psicología, cuyo desarrollo ha sido tan provechoso para la historia” (Berr, 1962, p. VI). De igual modo, en este texto destaca varias nociones importantes para los objetivos de nuestra pesquisa, como son: psiquismo, mentalidad étnica, colectiva y primitiva, así como pensamiento social.

Este autor se interesa en desarrollar la noción de pensamiento a través de la historia de la humanidad, por ello considera importante:

Saber, por una parte, en qué medida el Pensamiento, en la sucesión de los tiempos, en la multiplicidad de los individuos, de las escuelas y de los pueblos que han especulado, tiene unidad, representa una lógica. Y por otra parte, se trata de saber en qué medida ha actuado ese pensamiento puro, en qué medida el conocimiento hacia el cual tiende ha transformado, con la concepción de la vida, la conducta de los hombres y la organización de las sociedades (Berr, 1962, p. 217) .

Este párrafo ejemplifica lo que el autor proyectaba acerca de la historia y el pensamiento, considerados como resultado de lo colectivo, de lo social.

Asimismo, abunda sobre esta idea agregando un vínculo muy interesante a considerar: estudiar la historia de las humanidades a través de la psicología para conocer la mentalidad de los grupos. Al respecto, señala que una colectividad como una nación tiene un carácter propio que marca a los individuos con “semejanzas contingentes” y, por lo mismo: “tiene que reconocer... que existe alguna relación entre mentalidad de un pueblo y su lenguaje: ‘Se podría imaginar una psicología de los pueblos que se apoyara en el examen de los diversos cambios semánticos demostrados en las lenguas que hablan. El estudio sería delicado pero valdría la pena intentarlo’” (Berr, 1962, pp. 44-45). Hay que resaltar que esta última cita la retoma de un trabajo anterior a la *Síntesis en la Historia*, por lo tanto, la idea del estudio de la colectividad y el lenguaje en la historia de la humanidad ya rondaba en sus escritos al menos desde 1911.

Para Berr, en el centro del problema sobre el origen del pensamiento se encuentra una cuestión social y colectiva: “en esa evolución tal vez sería interesante determinar de un modo más riguroso el papel del individuo y el de la sociedad, distinguir bien lo social y lo colectivo”. Por ejemplo, sitúa la reflexión moral de los individuos como una necesidad de la sociedad, por ello su origen es social: “no se crea, sin embargo, sino por los individuos, seres sociales y, sobre todo, gracias a ciertos individuos, agentes sociales. De un modo general, la sociedad se realiza por los individuos; después se piensa en los individuos, antes de ser transformada por su crítica” (Berr, 1962, p. 219). Era claro que lo social era fundamental para la historia, para el pensamiento que en ella se va edificando y para hurgar lo compartido, lo colectivo que de ese pensar en sociedad existe. Por eso es que este historiador menciona:

La vida no es algo pasivo y, por decirlo así, vacío: es tendencia y es memoria. Cuando acierta, retiene los medios de su acierto. La lógica, en el sentido estricto de la palabra, es el buen uso de la mente; en sentido amplio, es la actividad conforme a las tendencias fundamentales del ser, que usa medios apropiados. Emanada, por consiguiente, de lo más recóndito de la vida, la actividad lógica desemboca en la ayuda mutua lo mismo que en la lucha, se dilata en el instinto social más que en el egoísmo; crea, en definitiva, a la sociedad misma (Berr, 1962, p. 8).

Son tiempos en que lo social, lo colectivo, lo compartido tiene especial relevancia, cuestión que ya había comprendido la psicología colectiva (Fernández, 1994). En eso acompañado, en eso social, existe una lógica social cuyo estudio saca a luz el papel del individuo y su relación con la sociedad. Una de las nociones fundamentales para entender la relación individuo-sociedad, que entrará en amplia discusión a inicios del siglo XX en la psicología social y colectiva en la historia de la humanidad, es la mentalidad, porque introduce en la organización social elementos que se ubican en las personas. El vaivén fundamental en la historia es el paso de lo colectivo a lo

personal, y a la inversa, donde mentalidad y conciencia colectiva se encuentran como ejes fundamentales:

Ahora, bien, agente de lógica mental, el individuo lo es también, según parece, de lógica social. Esas instituciones, que aparecen como algo objetivo y, en amplia medida, obligatorio; esos actos del grupo, que surgidos de la voluntad colectiva, no escapan por completo a la conciencia del individuo. ¿Qué es, en suma, la “conciencia social” para quien no quiera ser víctima de las palabras, sino la representación de la sociedad en las conciencias individuales? Los fenómenos más deslumbrantes de la vida social, que nacen de lo que podemos llamar “estados de multitud”, llevan consigo, por borrada que esté, una participación activa del individuo. En esos estados –que son esencialmente afectivos–, aunque las representaciones individuales se aviven y se armonicen por la emoción común y aunque, hasta cierto punto, la unidad de conciencia se realice momentáneamente, pueden encontrarse, sin embargo, se encuentran siempre, sin duda, individuos que, experimentando en un grado superior las necesidades del grupo, precisan y orientan su manifestación; los cuales, por consiguiente, no son simples elementos de la sociedad, sino verdaderos agentes sociales. Y aparte de esos “estados de multitud” –que por múltiples razones, cada vez se hacen menos frecuentes en el transcurso de la Historia–, la representación de la sociedad, ¿no es, acaso, singularmente desigual en intensidad y en precisión en las diversas conciencias individuales? La sociedad, repitémoslo, no piensa; es el individuo quien piensa; por tanto puede ser aún más que agente social; puede ser iniciador, inventor social. La lógica mental y la lógica social tienen la misma fuente profunda, y se reúnen aquí. Nacido de los aciertos de la acción, el pensamiento se consagra, en el individuo, a servir a la acción, a perfeccionar la vida social. Es difícil negar la eficacia práctica de las ideas: interesa determinarla (Berr, 1962, pp. 9-10).

Como puede advertirse, Berr estaba al tono de lo colectivo de los tiempos, como la psicología colectiva lo venía haciendo: abordando lo colectivo de la vida en sociedad, de las mentalidades, de la memoria, de las multitudes, eso que después se olvidaría en el campo de la psicología social, privilegiando al individuo.

Para Berr la mentalidad colectiva está constituida de la siguiente forma:

Las adquisiciones, las creaciones de la mente se comunican y se transmiten en lo que tienen de más contingente: de ahí una mentalidad colectiva en el sentido estricto de la palabra. Toman forma institucional; y sabemos que por la traba de la institución de la sociedad, inmoviliza a la inteligencia en mitos y conceptos arbitrarios. Pero también forman una trama lógica: y ésta es el pensamiento humano, esfuerzo impersonal de la personalidad (Berr, 1962, p. 219).

Para este pensador “lo colectivo es lo que responde no a una necesidad social o a un esfuerzo lógico, sino a los caracteres contingentes de una colectividad” (Berr, 1962, p. 219). Es posible que la idea de lo colectivo en la historia la haya retomado del historiador Karl Lamprecht (profesor e historiador de la universidad Leipzig) y su texto *What is History?*, publicado en 1905, donde le dedica un capítulo al tema de la colectividad en la Historia, y del psicólogo Charles Blondel y su propuesta de una psicología colectiva.

Uno de los aportes de Berr para la construcción de una historia diferente, se debe a que reflexionó lo individual como un actuar contingente; esta noción de lo histórico abrió el camino para considerar que los sujetos históricos y las colectividades no tenían el control total en la dirección de los acontecimientos. Esta perspectiva posibilitó que los historiadores ampliaran su abanico de problemáticas; por lo tanto, la historia positivista fue paulatinamente desplazada por investigaciones que se centraron en lo contingente de las civilizaciones, las multitudes, las mentalidades, las sensibilidades, etcétera. Para Berr, estas temáticas sólo podían estudiarse con la ayuda de otras disciplinas, principalmente de la psicología: “La psicología es indispensable para el historiador cuando hace la síntesis. Este sentido psicológico, al mismo tiempo que el sentido histórico, es curiosidad por todo lo que es humano, la inteligente simpatía para lo diferente, lo mutable y lo complejo de la vida” (citado en Sant’Anna, 2008, p. 107). Asimismo, hay que destacar

que Berr concebía la relación entre estas disciplinas como un nuevo campo interdisciplinar con fronteras de límites ambiguos, mencionando que: “La psicología es auxiliar de la historia, por lo que es justo declarar que la historia es una psicología aplicada. Pero hay una relación más profunda de la psicología con la historia. La historia, en síntesis, es la propia psicología; que es el nacimiento y desarrollo de la psique” (citado en Sant’Anna, 2008, p. 107).

La noción histórica de Berr se encuentra atrapada entre dos polos, el individual y el colectivo, donde el papel de la psicología es fundamental. Por un lado, la psicología individual lo alentó a considerar las particularidades personales porque, para él, lo individual aumentaba con el desarrollo de las sociedades, al considerar que “...la necesidad de preservar la individualidad de la conciencia, particularmente en las formas de actividad más elevadas, es decir, en la actividad intelectual” (Burguière, 2009, p. 83). No obstante, Berr es el iniciador de un cambio en el enfoque histórico donde la psicología, la transdisciplina, lo individual y lo social se debían conjugar en su idea de síntesis histórica.

La brecha abierta por Henri Berr se fue ampliando hasta volverse un camino más transitado. Y fueron dos de sus discípulos los que contribuyeron décadas más tarde a ampliar este camino: Lucien Febvre (1878-1956) y Marc Bloch (1886-1944), quienes fundaron en 1929 la revista “*Annales d’histoire économique et sociale*”, dando con ella un giro radical a la manera de hacer la historia en estos años. En torno a esta revista se formaron varias generaciones de historiadores, y se creó con ellos una de las corrientes históricas más influyentes del siglo XX, conocida como la “Escuela de los *Annales*”.

Las investigaciones de Marc Bloch y Lucien Febvre se vieron influidas por el ambiente transdisciplinar del mundo europeo de las primeras décadas del siglo XX. Bloch y Febvre vivieron un ambiente académico particular en la Universidad de Estrasburgo, que hacia 1920 era la segunda en importancia por la calidad de sus profesores, pese a ser un enclave parisino en una provincia; el gobierno francés

fortaleció esta universidad después de ser recuperada de manos del poder alemán, el orgullo francés estaba en juego y debía demostrarse la calidad de sus universidades. Por ello, esta universidad contaba con una de las mejores bibliotecas del país; además, los apoyos para publicaciones, al parecer, no eran exiguos, al contar con una caja de investigaciones científicas que subvencionaba las publicaciones de la Facultad de Letras. En Estrasburgo coincidieron investigadores de la talla del geógrafo Henry Baulig, los psicólogos Henry Wallon y Charles Blondel, los sociólogos Gabriel Le Bras y Maurice Halbwachs, los historiadores Georges LeFebvre, Charles Edmons Perris, y los aludidos Marc Bloch y Lucien Febvre. No es difícil imaginar lo interesante del ambiente académico de esta institución, además de los intereses comunes que mostraron Halbwachs, Blondel, Bloch, Febvre y Lefebvre en torno a las mentalidades, la memoria y lo colectivo. De esta forma, en Estrasburgo, “Los encuentros del sábado permitían la reunión de filósofos, sociólogos, historiadores, geógrafos, juristas y matemáticos que así instituyeron un diálogo regular e institucionalizado alrededor de tres temas (filosofía y orientalismo, historia de las religiones, historia social)” (Dosse, 2012, p. 50).

Bloch se integró a Estrasburgo desde 1919, donde coincidió con Blondel y Halbwachs; estos últimos desarrollaron ideas que influyeron fuertemente sobre su labor, y quedaron plasmadas en las obras *Introducción a la Psicología Colectiva*, de Blondel y *Los marcos sociales de la memoria*, de Halbwachs, trabajos que fueron reseñados por Bloch.

Estos historiadores dejaron evidencia de su interés por la psicología social y colectiva en varias de sus investigaciones; quizás el trabajo más prematuro en este sentido es un breve artículo de Bloch titulado “Reflexiones de un historiador sobre los bulos surgidos durante la guerra”, publicado en 1921; esta investigación es un acercamiento a lo que el autor llamó *psicología del testimonio* (Bloch, 1999, pp. 175-197). Este trabajo llama principalmente la atención sobre la presencia de los rumores a lo largo de la historia;

este tema fue resultado de su experiencia durante la Primera Guerra Mundial y la circulación de rumores en las trincheras. Por ello, para Bloch los rumores deben ser estudiados por ser un problema social vigente, y requieren una metodología crítica: “En este asunto, las observaciones verdaderamente preciosas son las que vienen de individuos curtidos en los métodos críticos y habituados a estudiar los problemas sociales. La guerra..., ha sido un inmenso experimento de psicología social” (Bloch, 2008, p. 197).

En varias de sus obras posteriores también dejó evidencia de su interés por el estudio de las mentalidades y la memoria colectiva; quizá la obra más influyente en este sentido sea su trabajo sobre *Los Reyes Taumaturgos* (1924), considerado como el más innovador salido de su pluma, llamando la atención no sólo de historiadores sino también de psicólogos colectivos como Charles Blondel (Ginzburg, 1997, p. 18). En *Los Reyes Taumaturgos* se aprecia el trabajo de un historiador con amplios intereses por la geografía humana de Vidal de la Blache, los avances sociológicos de Durkheim, y por aproximarse a la problemática de las mentalidades abordándola a partir de las representaciones colectivas, “que permitieron afirmar y difundir la fe en el poder taumatúrgico de los reyes franceses e ingleses” (Ginzburg, 1997, p. 21). Este trabajo se acerca en mucho a lo hecho por Maurice Halbwachs en estudios sobre memoria colectiva (Halbwachs, 1941).

El trabajo de Halbwachs atrajo su atención, incluso le dedicó una reseña aparecida en la *Revue de Synthèse* en 1925, titulada “Memoria colectiva, tradición y costumbre” a propósito de un libro reciente. En este texto Bloch reivindica la utilidad de la psicología para la historia, sólo si su preocupación central es lo social, como lo dejó de manifiesto al hablar de su tesis sobre que soñar no es recordar:

Si Halbwachs..., hubiese permanecido en el terreno de la psicología individual, el historiador que escribe estas líneas se hubiese limitado, única y exclusivamente, a leer el libro, pero nunca se hubiese atrevido a realizar un comentario

crítico del mismo. Pero Halbwachs es sociólogo, tanto por profesión como por mentalidad, y por ello la fecunda observación que acabo de recordar lo lleva a construir toda una teoría de la memoria contemplada desde el punto de vista de la psicología colectiva (Bloch, 1999, p.223).

A Bloch le sedujo la tesis de Halbwachs relacionada con los marcos sociales de la memoria, e incluso exhortó a los historiadores a considerar estas “categorías de origen social”, para comprender el tiempo, el espacio y las imágenes del pasado; por ello, resaltó particularmente la función social del lenguaje “...no hay nadie que no perciba que la memoria en gran medida depende de la palabra interior” (Bloch, 1999, p. 225). Por sus intereses sobre la mentalidad, Bloch siguió muy de cerca las investigaciones de Halbwachs; por ello, al final de este texto firma con una sentencia esclarecedora sobre el enfoque histórico que se reflejó en varios de sus trabajos: “El libro de Halbwachs nos obliga a reflexionar sobre las condiciones propias de la evolución y desarrollo histórico de la humanidad, pues... ¿qué sería de esta evolución sin la «conciencia colectiva?»” (Bloch, 1999, p. 232).

En 1931, Bloch volvió a mostrar interés por un texto de Halbwachs, en esta ocasión en una reseña publicada en *Annales d'histoire économique et sociale*, escribió algunos párrafos sobre el texto “Las causas del suicidio”. De este trabajo nuevamente llama la atención del historiador el enfoque social dado a un tema como el suicidio, por lo que elogia que Halbwachs se acerque a este tema con una explicación “supraindividual”, aunque a simple vista este tema no pueda explicarse con este enfoque: “¿Hay acaso un acto en apariencia más estrictamente personal que aquél por el que un individuo, frecuentemente inmerso en una atroz soledad sentimental, elige darse muerte?” Pero Bloch aprovecha esta interrogante para recuperar una de las ideas principales de este trabajo: “Sin embargo, la cantidad siempre aproximadamente constante de suicidios dentro de una sociedad determinada, y las variaciones que se pueden llegar a establecer dentro de dicha cantidad de acuerdo con ciertos

ritmos, denuncian claramente la presión e influencia que sobre ella ejercen los grupos” (Bloch, 1999, p. 233). Aprovechando este trabajo, Bloch nuevamente lanza a los historiadores a tender puentes con otras disciplinas; al parecer, en estos años su mayor interés era nutrirse de la sociología y de la psicología con un enfoque social, por k̄lo que ve en esta obra un libro prometedor para entender no sólo el suicidio, sino los síntomas sociales (Bloch, 1999, p. 237).

Por otro lado, en el texto sobre la Sociedad Feudal –que originalmente formó parte de la colección de la *Evolución de la Humanidad*, volúmenes 52 y 53–Bloch dedica un espacio para acercarse al problema de la transmisión de la memoria colectiva en la Edad Media. Bloch ejemplifica el problema de la memoria colectiva con el papel de las epopeyas y su difusión entre los sectores populares, reconociendo que “...los relatos épicos en lengua vulgar son los libros de historia de las personas que no sabían leer, pero a los que les gustaba escuchar... expongamos aquí desde el punto de vista que ante todo importa a la estructura social y que, más generalmente, no resulta al menos apropiado para abrir perspectivas fecundas: el de la memoria colectiva” (Bloch, 2002a, p. 113). De esta forma, se acerca a un periodo en que el gusto por narrar y escuchar relatos del pasado es innegable, por ello afirma que la sociedad feudal cuando encontraba un hecho impresionante, “todo un ciclo narrativo las tomaba por motivos”. Así, diversas formas narrativas fueron los marcos de la memoria de la sociedad feudal, donde la epopeya, los juglares y la Iglesia jugaron un papel importante. Por ello, este historiador se preocupó por descifrar cómo se transmite la memoria colectiva a través de la narrativa:

¿Cómo sorprenderse de que una tradición narrativa se transmite a lo largo del tiempo, cuando se piensa en el interés que los hombres de la época feudal tenían por el pasado y el placer que sentían al oírlo contar? Como hogares predilectos, esa tradición, tenía todos los lugares donde acudían gentes errantes: esas peregrinaciones, esos campos de feria y esos caminos de peregrinos y de mercaderes cuyo recuerdo ha marcado tantos poemas. Los comerciantes que

recorrían largas distancias, ... ¿dudaremos de que hayan transportado, con sus bultos de tejidos o sus sacos de especias, de un extremo al otro de sus itinerarios familiares, buen número de temas heroicos, y otras veces, simples nombres? Fueron seguramente sus relatos, junto con los de los peregrinos, los que enseñaron a los juglares la nomenclatura geográfica del Oriente, y dieron a conocer a los poetas del Norte la belleza del olivo mediterráneo, que, con un ingenuo gusto por lo exótico y un admirable desprecio del color local, los cantantes plantan con arrojo en las colinas de Borgoña o de Picardía. Aunque de ordinario no hubieran dictado las leyendas, los monasterios ofrecieron un terreno muy favorable a su desarrollo: porque por ellos pasaban muchos viajeros; porque en ellos la memoria se anclaba en más de un viejo monumento; y por último, porque los monjes siempre han tenido afición a narrar (Bloch, 2002a, p. 118).

En este texto también dedica un espacio a indagar el tema de la mentalidad religiosa, nombrándola también como actitud religiosa de la Europa Feudal. Bloch destaca algunos caracteres comunes de la mentalidad religiosa durante este periodo, interesándose en el impacto en la conducta social de estos hombres: "... tendremos que limitarnos aquí a retener las orientaciones de pensamiento y de sentimiento cuya acción sobre la conducta social parece haber sido particularmente fuerte" (Bloch, 2002a, p. 105). Como en su texto de los Reyes Taumaturgos, nuevamente se ve interesado por una interpretación simbólica de la historia, además de un interés por los aspectos más cercanos a lo cotidiano, a lo sensible:

A los ojos de todas las personas capaces de reflexionar, el mundo flexible no era más que una especie de máscara, detrás de la cual ocurrían las cosas verdaderamente importantes, un lenguaje también, encargado de expresar por signos una realidad más profunda, Y como una trama externa no ofrece mucho interés en sí misma, el resultado de este perjuicio era que la observación, generalmente se abandonaba en provecho de la interpretación (Bloch, 2002a, p. 105).

Bloch se interesó por el desarrollo de las ciencias sociales en general, fue un historiador preocupado por integrar los avances de

otras disciplinas a su quehacer. Siguió de cerca los progresos de la psicología en general, pero en especial de la colectiva, como quedó registrado de forma abierta en su ensayo “Las transformaciones de las técnicas como tema de psicología colectiva”, publicado después de su muerte a manos de la Gestapo en 1944, en el *Journal de psychologie normale et pathologie* (1948). En este pequeño texto Bloch intenta esclarecer los motivos que llevan a una sociedad a adoptar o rechazar el uso de nueva tecnología, él se pregunta: “¿Qué causas explican estas reacciones distintas?” Una de las cuestiones que considera para responder a esta pregunta es la utilidad en la sociedad, pero también entiende que hay cuestiones o “razones profundas” en esta decisión:

No en vano el lenguaje corriente, para orientar nuestra indagación, nos brinda una palabra cargada de significado psicológico, “rutina». Tenemos la clara impresión de que hay sociedades más «rutinarias» que otras, o más innovadoras, y sentimos la necesidad de buscar las razones profundas de actitudes que no pueden explicarse por simples consideraciones de utilidad (Bloch, 2002b, p. 496).

Bloch estudia la rutina campesina apegada a sus tradiciones, tratando de explicarla como un rasgo peculiar de la “mentalidad colectiva”. Para él, las tradiciones persisten por la transmisión de la mentalidad de generación en generación: “En la familia campesina al niño suelen criarlo los abuelos. El padre y la madre, dedicados a la faenas del campo... apenas tienen tiempo para ocuparse de él...” De esta forma, los padres son la generación más activa, pero no es la más influyente sobre la más joven y adaptable, no transmiten directamente sus enseñanzas (Bloch, 2002b, p. 497). A partir de esta cita, Bloch explica que la persistencia de tradiciones se debe a la transmisión de saberes en un ambiente rural donde la rutina familiar juega un papel importante.

No obstante, para él en la vida campesina también se dan fenómenos colectivos, como la adopción de técnicas nuevas en los

cultivos, y esto lo explica a través de la revolución agrícola del siglo XVIII y la introducción del cultivo de centeno en Francia. “... el centeno no fue ni mucho menos la única técnica nueva adoptada por la sociedad occidental en este periodo tan turbulento y, en apariencia, tan improductivo... Da la impresión... de que las condiciones de la vida social, terriblemente trágicas, propician las innovaciones” (Bloch, 2002b, p. 499).

Asimismo, en este trabajo Marc Bloch se interesa por explicar cuáles son las causas que intervienen para que en una sociedad se desarrollen las invenciones, destacando el aspecto colectivo. En el fondo de este problema él menciona en primer lugar algunas razones económicas, pero a la vez destaca otras más profundas, como las que genera el medio social, para explicar el desarrollo de la inventiva o su agotamiento. De esta forma, estudia cuáles son los grupos con inventiva de una determinada sociedad, concluyendo que dichos grupos han variado a lo largo de la historia

... en algunas sociedades ha habido, sobre todo, inventos de artesanos. Como la *edad media occidental*. No invento tanto como se ha dicho, quizá sobre todo adopción de los inventos de otros. No obstante, tiene en su haber algunos descubrimientos técnicos. En particular el torno de hilar..., quienes lo idearon fueron artesanos cuyo nombre nos resulta tan desconocido como el de los descubridores primitivos del fuego. Durante otras fases sociales... casi todos los inventos que prosperaron fueron de científicos o, por lo menos, de ingenieros. (Bloch, 2002b, p. 500).

Con las anteriores problemáticas, Marc Bloch propone un análisis más profundo para comprender por qué existen sociedades de rutinas y otras de invenciones.

Bloch es un historiador que se caracterizó por su interés por los problemas de su presente, si bien es cierto que su reflexión lo llevó a estudiar temas medievales principalmente, buscó espacios para llevar sus conclusiones al presente, como en el caso de la vida campesina a principios del siglo XX, mencionando al respecto que:

Cuando hablamos de la adaptación del campesino hoy, debemos dar mucha importancia a la adaptación de las generaciones jóvenes a la máquina. El campesino joven se ha acostumbrado a la máquina. Primero fue gracias a la bicicleta y la motocicleta, pero esta afición se ha extendido muy deprisa. Es una transformación muy importante, cuyas repercusiones psicológicas, en particular, van a ser notables. Es posible que la mentalidad campesina se esté pareciendo a la del obrero (Bloch, 2002b, p. 503).

Marc Bloch, uno de los historiadores más influyentes del siglo XX, amplió el camino abierto por Henri Berr, y su cercanía con una psicología social, colectiva, es evidente, pero en los mismos años su colega Lucien Febvre experimentaría una propuesta similar para terminar con la escritura de la historia de corte tradicional positivista, en donde las ciencias sociales y una psicología de corte social estuvieron presentes, como a continuación se detalla.

En el caso de Lucien Febvre, en sus investigaciones dejó indicios de su atracción por diferentes disciplinas como la lingüística, la etnología y la sociología. En relación a la psicología su cercanía quedó manifiesta en distintos trabajos, destacando sus investigaciones en torno a personajes individuales; en uno trató de explicar diferentes momentos de la vida mental de Martin Lutero, y en otro sobre la de Rabelais. Una de sus principales influencias la encontró en el pensamiento de Berr, su colaboración desde muy joven en la *Revue de Synthèse* y su cercanía con este historiador lo colocan como su heredero intelectual más destacado. La *Revue de Synthésé* permitió a Febvre acercarse a diversos enfoques, desde 1905 comenzó a contribuir en la revista con algunos artículos, volviéndose rápidamente miembro de la redacción y, posteriormente, encargado de la sección sobre las religiones de Francia. Es importante señalar otras influencias en este historiador, destacando las figuras de Henri Pirenne, Henri Sée, Marcel Mauss, y de los psicólogos Chales Blondel y Henri Wallon, autores que aparecen citados en varias de sus obras.

Esta búsqueda por una historia diferente se manifiesta en distintos trabajos y en ideas que guiaron a otros historiadores, como se

evidencia en la siguiente cita, escrita en un pequeño artículo, sobre la sensibilidad en la historia, que es un llamado a cambiar de rumbo en la escritura de la Historia: “Nosotros no tenemos historia del Amor. No tenemos historia de la Piedad. Ni tampoco de la Crueldad. No tenemos historia de la Alegría... Yo pido la apertura de una vasta investigación colectiva sobre los sentimientos fundamentales de los hombres y sus modalidades...” (citado en Bianchi, 1995, p. 45).

Para llevar a cabo un cambio de rumbo, Febvre se interesó por diferentes temáticas, desde las metodológicas, hasta las encaminadas a revisar las relaciones de la historia con otras disciplinas. Asimismo, se interesó por las relaciones entre el individuo y la sociedad, que aparecen en su obra como un conjunto, como una complementariedad que permite al historiador profundizar en problemáticas diversas (Raminelli, 1990, p.102).

Otra temática a destacar en sus obras tiene que ver con lo “ilógico” en la historia, cercana a las sensibilidades o *le coeur d l’homme*, temáticas que sólo pueden ser exploradas al considerar la atmósfera que alimenta una época o el clima intelectual. Su propuesta metodológica para abordar estos temas está influenciada por la psicología, quedando esto de manifiesto en un pequeño artículo titulado “Henri Wallon et la Psychologie appliquée”, publicado en la revista *Annales d’Histoire Économique et Sociale*, en 1931. En este artículo expresó la necesidad de mantener relaciones con la psicología y la sociología, con el objetivo de desarrollar elementos para explicar y entender lo humano. Hacia 1940 escribiría un pequeño texto titulado “Un Psychologue. Charles Blondel”, que se publicó originalmente en *Ann. de l’ Assoc. des Anciens Élèves de l’ École Normale Supérieure* y, posteriormente, se incluyó en la versión francesa de *Combates por la Historia*; en este texto se hace evidente el conocimiento del historiador sobre el trabajo de Blondel y sus textos sobre la memoria colectiva.

Pero hacia 1938 Febvre ya había escrito un texto importante, que se ha considerado uno de los primeros manifiestos para realizar una historia de las mentalidades, en el artículo titulado “Psychologie

et L'Histoire”, incluido en el tomo VIII de la *Enciclopedia Francesa* (este artículo también se incluye en la edición francesa de *Combates por la Historia*). Es en este artículo donde Febvre desarrolla a fondo la relación individuo-sociedad, proponiendo el problema de la aplicación de la psicología a personajes y grupos de otros periodos históricos. De esta forma, para este historiador fue importante la cercanía con la psicología colectiva pero también con la psicología individual. Aunque es significativo resaltar que, a pesar de interesarse por lo individual, para Febvre la historia era obra de lo social, “En una palabra, todo eso permite decir que el individuo es siempre el que su época y su medio social permiten” (citado en Raminelli, 1990, p. 101).

El enfoque histórico propuesto por Febvre está influenciado por la psicología, que se refleja en su propuesta de una historia de las afectividades. Él animó a los historiadores a ampliar sus dominios hacia la psicología, pues buscaba captar el “clima moral”, la “atmósfera” de un determinado pasado:

... la psicología, conocimiento científico de la función mental, debe necesariamente establecer relaciones estrechas con el conocimiento científico de la función social, la sociología; ella debe, no menos necesariamente, mantener relaciones fluidas con las disciplinas mal definidas que confundimos bajo el nombre tradicional de Historia (citado en Bianchi, 1995, p. 45).

Por otro lado, Lucien Febvre dejó en claro su postura al respecto de las mentalidades en la historia, en uno de sus trabajos más importantes, *El problema de la incredulidad en el siglo XVI*, donde mencionó que:

Cada época se forja mentalmente su universo. No lo elabora únicamente con todos los materiales de que dispone, con todos los hechos (verdaderos o falsos) que heredó o que ha ido adquiriendo. Lo elabora con sus propias dotes, con su ingenio específico, sus cualidades y sus inclinaciones, con todo lo que la distingue de las épocas anteriores (Febvre, 2012, p. 8).

Su objetivo era poder reconstruir nada menos que la mentalidad específica de una época histórica.

Una de las nociones desarrolladas por Febvre cercana al concepto de mentalidad es la de “utillaje mental”, considerada una noción que sirvió de antecedente a la posterior propuesta de historia de las mentalidades. En el desarrollo de esta idea, nuevamente la psicología aparece como una disciplina próxima. Febvre parte de la idea de que los hombres del pasado no actuaban como nosotros, por ello era indispensable realizar un inventario del universo físico, mental y moral de una época: el material mental.

Inventariar en detalles y después recomponer, para la época estudiada, el material mental de que disponen los hombres de esta época: a través de un esfuerzo de erudición, pero también de imaginación, reconstruir el universo, físico, intelectual, moral, en medio del cual se moverán las generaciones que lo precederán; dejan claro, por un lado, la insuficiencia de las nociones de hecho sobre tal o tal punto; por otro lado, el estudio de la naturaleza engendra necesariamente lagunas y deformaciones en las representaciones que cierta colectividad histórica forjaría del mundo, de la vida, de la religión, de la política (citado en *Raminelli*, 1990, p. 109).

Con esta noción, Febvre reafirma su interés por la relación entre lo individual y lo social; de esta forma, en varios trabajos parte del individuo para comprender a la sociedad, de ahí su interés en personajes como Lutero, Erasmo, Rabelais, para descubrir el “utillaje mental” de su época:

A cada civilización, su utillaje mental...Un utillaje mental que esta civilización... no está segura de poder transmitir íntegramente a las civilizaciones, a las épocas que la sucederán...Vale para la civilización que lo ha forjado; vale para la época que lo utiliza; no vale para la eternidad ni para la humanidad, ni siquiera para el limitado transcurrir de una evolución interna de la civilización (Febvre, 2012, p. 105).

De esta forma, la noción de utillaje mental desempeñó una gran influencia entre los historiadores para trabajar temas relacionados con categorías de la percepción, la sensibilidad, el lenguaje. Aunque hay que señalar que este término no fue profundizado por Febvre; por lo tanto, dejó abiertas varias interrogantes y, por lo mismo, también ha sido objeto de cuestionamiento, por ejemplo, el historiador Jacques Revel notó que:

Quedaría entonces por explicar por qué las producciones sensibles y culturales de los hombres de un mismo tiempo pueden ser también tan diferentes entre sí. Febvre parece pensar que es la utilización más o menos exhaustiva de los útiles disponibles lo que explica estas diferenciaciones. La respuesta no es completamente satisfactoria, puesto que, estableciendo la existencia casi objetiva de instrumentos sensibles e intelectuales, lleva a pensarlos fuera de los usos sociales de que son objeto (y a descuidar, en particular, las modalidades de su transmisión y apropiación) (Revel, 2005, p. 689).

Sensibilidades, universo mental, utillaje mental, son nociones que llevaron a Febvre a dedicar un espacio importante en sus investigaciones, dando a la forma de escribir *Historia* un giro radical, y llevando a esta disciplina a considerar los aportes de sociólogos, etnólogos, geógrafos y, por supuesto, de los psicólogos. De esta forma, supo conjugar la complejidad de historiar un personaje y descubrir con él los procesos históricos que nos ayudan a entender el devenir de una época, apoyando su metodología en la sociología y la psicología. Para Francois Dosse, la psicología fue la gran inspiradora para este historiador, porque supo desarrollar una historia donde su interés por las sensibilidades, el amor, la muerte, la alegría, etcétera, se insertaron en un marco más amplio considerando el estudio de una civilización, evitando así el problema del anacronismo y la descontextualización. Dosse resume esta idea con la siguiente sentencia: “Se considera, pues, a la psicología como material del historiador en tanto que debe insertarse en el análisis de civilizaciones de las cuales no es dissociable” (Dosse, 2012, p. 84).

Para cerrar este episodio de las relaciones entre la historia y la psicología, es pertinente recordar una pequeña controversia relacionada con la influencia que tuvo la psicología sobre los trabajos de historiadores afines a las corrientes de Annales y de Mentalidades; por ejemplo, en el caso de Febvre, aunque es indudable que la psicología influyó varias de sus investigaciones, también es cierto que dio poco uso a categorías y conceptos de la psicología, a pesar de las citas recurrentes a sus compañeros Blondel y Wallon (Raminelli, 1990, p. 103). Referencias constantes a la psicología son indudables, pero al parecer los historiadores desarrollaron sus propuestas de acuerdo a la época estudiada, es decir, considerando el tiempo y el espacio que son los ojos con los que un historiador mira a la sociedad.

Henri Berr, Marc Bloch y Lucien Febvre fueron los historiadores más reconocidos que durante la primera mitad del siglo XX buscaron un acercamiento con una psicología social y colectiva. Alentados por el ambiente intelectual de principios de siglo, donde la relación entre diferentes disciplinas coincidió en diversos proyectos y revistas, como la *Revue de Synthèse* o la revista francesa *Annales d'Histoire Économique et Sociale*, que representaron espacios de publicación para los aportes de diversas disciplinas sociales, no sólo las históricas. En estas revistas se generó un dialogo transdisciplinar y un espacio propicio para que se comentaran los trabajos de diferentes especialistas, como los casos de Charles Blondel y Maurice Halbwachs. Asimismo, estos historiadores tuvieron la posibilidad de realizar un trabajo cercano a otras disciplinas gracias al aliento académico de la Universidad de Estrasburgo, a pesar de ser una generación que sufrió la crisis de entreguerras. De esta forma, la relación más personal de la universidad y el espacio generado en las revistas prolongaron este diálogo.

No hay que olvidar que en estas décadas se generó un lazo cada vez más estrecho entre la historia y otras ciencias sociales, principalmente sociología, geografía, psicología, entre otras. Y convivió por varias décadas con una historia interesada por los acontecimientos militares, la vida de los grandes personajes y las temáticas

políticas enfocadas a explicar el surgimiento del Estado y la Nación, problemáticas que interesaron sobremanera a los historiadores del siglo XIX y XX.

Pero con el acercamiento de la Historia a otras disciplinas se abrió el camino para abordar nuevas temáticas y enfoques. La psicología posibilitó a estos historiadores el desarrollo de temas cercanos a las sensibilidades, la memoria colectiva, las mentalidades, etcétera, aunque con diferentes énfasis. Si bien esta relación fue explorada desde finales del siglo XIX por Henri Berr, en realidad los que la desarrollaron de una forma más acabada fueron sus sucesores Bloch y Febvre. En ellos es evidente el empleo de los aportes de varios psicólogos y sociólogos, como Henri Wallon, Charles Blondel y Maurice Halbwachs, aunque estos dos últimos son los más destacados.

A pesar de compartir un proyecto común para hacer una Historia más combativa y social desde la palestra que representó la revista *Annales d'Histoire Économique et Sociale*, Bloch y Febvre tuvieron diferencias importantes, que se reflejaron también en su acercamiento al tema de lo colectivo. Es indudable que los trabajos de Blondel y Halbwachs fueron importantes para orientar sus investigaciones; no hay que perder de vista que ambos fueron colegas de estos historiadores en Estrasburgo. La cercanía con estos autores se dio de manera diferente: Febvre siguió más de cerca las ideas de Blondel y, por su parte, Bloch se interesó más por las propuestas de Halbwachs, lo que nos da un indicio de una mirada distinta sobre lo colectivo entre ambos historiadores porque, a decir del historiador André Burguière:

Charles Blondel, que defendía la idea de una parte de individualidad en las conductas psicológicas, en particular a propósito del suicidio, que era uno de sus objetos de debate con Halbwachs, estaba relacionado con Lucien Febvre. Maurice Halbwachs, que veía en la vida mental un reflejo constante del entorno social y que asimilaba los hechos psicológicos con representaciones colectivas, se encontraba más cercano a Marc Bloch (Burguière, 2009, p. 87).

La naturaleza individual o colectiva de los problemas psicológicos es parte de algunas de las discrepancias existentes entre los historiadores; asimismo, existen diferencias al considerar la naturaleza consciente o inconsciente de la vida mental, como lo notó Burguière:

Marc Bloch siempre privilegió el estudio de las formas inconscientes o rutinarias de la vida mental, es decir, las más incorporadas a la organización y a la institucionalización de la vida social; mientras que Lucien Febvre buscaba encontrar el vínculo entre las formas espontáneas (como la sensibilidad, la expresión de las emociones) y las formas más reflexivas de la actividad mental que conforman la unidad de una época y la unidad de una persona (Burguière, 2009, p. 88).

Aunque también hay que resaltar que el proyecto que unificó la noción histórica de Bloch y Febvre fue alcanzar la certeza de entender al hombre en sociedad; lo social siempre permaneció en la interpretación histórica, hasta nuestros días.

Pero durante la segunda mitad de este siglo asistimos a un aumento de historiadores que vieron en la psicología una disciplina que proporciona las herramientas necesarias para hacer una historia diferente, acorde a los tiempos convulsos y revolucionarios que se vivieron en las décadas de los sesenta, setenta y ochenta. En estos años, historiadores cercanos a la *Escuela de los Annales* buscaron proponer una nueva historia, que fue nombrada años más tarde como *historia de las mentalidades*, cuyos vínculos con la psicología colectiva son evidentes, pero es parte de otro recorrido historiográfico que no está contemplado para estas líneas.

REFERENCIAS

- Bianchi D. (1995). *Lucien Febvre y la Historia de las mentalidades del "Lutero" al "Rabelais"*. Cuadernos de Historia de las Ideas, pp. 3, 33-44 [s. p. i.].
- Berr H. (1962). *La síntesis en Historia*. México: UTEHA.
- Bloch M. (1999). *Historia e historiadores*. España: Akal.

- Bloch M. (2002a). *La sociedad Feudal*. España: Akal.
- Bloch, M. (2002b). *La tierra y el campesino*. España: Critica.
- Bloch, M. (2006). *Los reyes taumaturgos*. México: FCE.
- Burke, P. (1993) *Hablar y callar. Funciones Sociales del Lenguaje a Través de la Historia*. Barcelona: Gedisa.
- Burguière, A. (2005). *Diccionario de Ciencias Históricas*. España: Akal.
- Burguère, A. (2009). *La Escuela de los Annales. Una historia intelectual*. España: PUV.
- Costa M. (2003). *História e psicologia em Henri Berr*. Memorándum, 5, 36-41. [s. p. i.].
- De Certeau M. (1993). *La Operación Historiográfica. En la escritura de la Historia*. México: UIA.
- Dosse F. (2012). *La Historia en Migajas*. México: UIA.
- Febvre L. (1985). *Eras, la contrarreforma y el espíritu moderno*. España: ORBIS.
- Febvre L. (1989). *Combates Pela História*. Brasil: Editorial Presenca.
- Febvre L. (2012). *El problema de la incredulidad en el siglo XVI. La religión de Rabelais*. Madrid: Akal.
- Febvre L y Martin H. (2005). *La aparición del libro*. México: FCE.
- Fernández, P. (1994). *La psicología colectiva un fin de siglo más tarde*. Barcelona: Anthropos.
- Fernández, P. (2004). *La sociedad mental*. Barcelona: Anthropos.
- Ginzburg, C. (1989). *Historia nocturna*. Barcelona: Península.
- Ginzburg, C. (1997). *Prólogo a la Edición Italiana de I Re Taumaturghi de Marc Bloch*. Argumentos, pp. 26, 17-25, [s. p. i.].
- Halbwachs, M. (1968). *La Mèmoire Collective*. París: PUF, (1ª edición, 1950).
- Hernández E. (2004). *Tendencias historiográficas actuales. Escribir historia hoy*. España: Akal.
- Le Goff, J. (1991). *El orden de la memoria. El tiempo como imaginario*. Barcelona: Paidós, (1ª edición, 1977).
- Marx, C. (1993). *Manuscritos: Economía y Filosofía*. Barcelona: Altaya, (1ª edición, 1932).
- Mandrou R. (1962). Introducción a la Francia Moderna (1500-1640). *Ensayo de psicología histórica*. México: UTEHA.
- Miranda, Rafael ¿Cómo impulsar a los estudiantes hacia el gusto por adquirir una cultura científica?, recuperado el 15 de marzo de 2015 de <http://www>.

oei.es/divulgacioncientifica/?Como-impulsar-a-los-estudiantes&social=AN
SM_20140530_24979936

- Morales L. (2005). *Historia de la historiografía contemporánea*. México: Instituto Mora.
- Raminelli R. (1990). *Lucien Febvre no caminho das mentalidades*. R. História, pp. 122, 97-115.
- Rico J. (2002). La historiografía como crítica. Apuntes para una teoría de la historiografía. En Ronzón J. y Jerónimo S. (coords.), *Reflexiones en torno a la historiografía contemporánea*, pp. 69-80. México: UAM A.
- Sant'Anna L. (2008). *A história do mental de Lucien Febvre: uma complexidade reflexiva*. Tese de Doutorado. Brasil: Universidade Estadual Paulista.

SEGUNDA PARTE.
ANÁLISIS Y ESTUDIOS EN CULTURA,
PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN

INVESTIGACIÓN EN EL AULA, NARRATIVA Y FORMACIÓN DOCENTE

J. Simón Sánchez Hernández

Gerardo Ortiz Moncada

María del Carmen Ortega Salas

INTRODUCCIÓN

El propósito de este texto es presentar, en primer lugar, un panorama en torno a los movimientos en el estudio de la investigación de la enseñanza y la práctica pedagógica en el aula, marcando las grandes tendencias que surgen en las formas de aproximarse, desde los métodos de investigación cuantitativos hasta los cualitativos de corte interpretativo. En tal sentido, se describen los propósitos y contenidos de los estudios de los análisis de la práctica docente basados en la filmación de las clases reales, intentando dar contexto a las actuales tendencias de análisis de la práctica video-grabada y la formación docente en comunidades de práctica de corte descriptivo-cualitativo e interpretativo cualitativo. En segundo lugar, se analiza a partir de la crítica a las formas tradicionales de formación y actualización, el valor de la narrativa y los videos como medios de recuperar las prácticas y saberes docentes en términos de sus implicaciones para la formación continua entre docentes.

Si bien los videoclubes y la narrativa provienen de tradiciones académicas distintas a la psicología educativa, forman parte de un enfoque interpretativo que bien puede ser abordado, reflexionado y estudiado desde esta disciplina.

INVESTIGACIÓN EN EL AULA Y LA ESCUELA

Por más de tres décadas, el estudio de la práctica pedagógica en el aula ha estado marcado por el interés en la observación de la conducta e interacción en el aula del docente, y por el análisis de los procesos en conexión con los contextos socioculturales. Se ha tomado como objeto de estudio el salón de clase, y transitado de enfoques individualistas cuantitativos-grupales a enfoques cualitativos en el estudio de la enseñanza y la práctica educativa en el aula en contextos escolares y culturales. Desde aproximaciones enfocadas sobre la conducta docente hacia aproximaciones enfocadas sobre los procesos y complejidad del aula. En cuestiones metodológicas, Salamini-Nodoushan (2007) señala que la conducta docente en el aula se estudió básicamente de tres maneras; la primera mediante *observación*, la segunda mediante *introspección*, a través de cuestionamientos directos a los docentes sobre su trabajo en el aula, a fin de promover la puesta en marcha de su pensamiento y decisiones que toma en el aula; y, la tercera, mediante la *combinación de la observación y la introspección*, en lo que llama *triangulación*.

Según el citado autor, a principios de los años sesenta, la necesidad de informar a los docentes sobre una enseñanza efectiva llevó a los estudiosos a desarrollar métodos de observación directa; la propuesta más conocida fue la de Flanders (1970), basada en categorizaciones. No obstante, tal método pronto se modificó ante el reconocimiento de la complejidad que representaba la conducta en el aula, y por la forma en que variaban las conductas de los docentes en el aula. La observación no podía reducirse a unas cuantas categorías. Asimismo, señala que la alta complejidad de los procesos de

enseñanza tornaba difícil hablar sobre buenas o malas técnicas de enseñanza, lo cual generó dos movimientos hacia el estudio de la enseñanza.

Un movimiento lo constituyó pasar de la *prescripción* hacia la *descripción* en el estudio de las prácticas pedagógicas. El segundo transitó de centrarse en las *técnicas* de enseñanza a centrarse en los *procesos* de enseñanza en el aula. Ambos movimientos constituyeron así un interés y esfuerzo por describir los procesos del aula para saber qué sucede realmente en las clases, particularmente en torno a lenguaje y habla docente en el aula. En tal sentido, se consideró que para muchos docentes el lenguaje era su principal herramienta de trabajo, lo cual también se expresó en dos campos de investigación en la enseñanza; uno basado en una mirada sociológica tendiente a ver las lecciones de lenguaje como eventos socialmente contruidos. El docente es un sabelotodo y dispensador de conocimiento, en tanto que su actividad fue vista como la de un colectivo animado por la producción de oportunidades de aprendizaje. Como proceso se consideró asimismo que el aula era un escenario para la adquisición del lenguaje, y al docente como una fuente de entrada de información. Así, el papel del habla del docente en el proceso de adquisición del lenguaje fue el principal centro de la investigación.

Los movimientos de la prescripción a la descripción y de la técnica al proceso han resultado en otro movimiento, que va desde la formación de los docentes hacia la investigación básica desarrollada por los propios docentes.

Puede decirse entonces que la investigación centrada en el aula debe verse a la luz de tres importantes temas: 1) dos aproximaciones juntas y complementarias centradas, una, en los aspectos de la conducta en el salón y, otra, centrada en los procesos de adquisición del lenguaje; 2) estudio del lenguaje como adquisición del lenguaje, opuesto a la adquisición del lenguaje natural, informal en el periodo infantil y 3) la controversia sobre qué constituye los métodos de investigación más válidos y apropiados para estudiar el aula. Unos prefieren los métodos objetivos cuantitativos, mientras otros los

métodos subjetivos cualitativos. No obstante, se reconoce cada vez más la necesidad de contar con perspectivas amplias, superar esa falso dilema entre cuantitativo-cualitativo y orientarse más hacia aproximaciones holísticas y multimetodológicas dada la complejidad sociocultural de la enseñanza en el aula.

ANÁLISIS DE PRÁCTICA DOCENTE DESCRIPTIVA DE ORIENTACIÓN CUALITATIVA

Con respecto al estudio de la práctica docente en el aula se pueden también diferenciar, por lo menos, tres grandes aproximaciones teórico-metodológicas. Una orientada por un interés prescriptivo sobre lo que “debe ser” la buena práctica docente en el aula, y la otra orientada por un interés descriptivo de saber cómo es la práctica y qué es lo que funciona, con el fin de ofrecer material para conversar entre docentes al respecto. La tercera, orientada al interés de comprender el sentido y significado de las prácticas docentes con enfoque interpretativo, considerando las videograbaciones de clase y la narración de la propia experiencia como recursos de recuperación y reflexión sobre la propia experiencia docente.

La primera postura *prescriptiva* está asociada con tradiciones teóricas deductivas que parten del supuesto de que el análisis y la evaluación de la práctica hay que realizarlos con el fin de revisar hasta qué punto las prácticas de los docentes en el aula se corresponden con los modelos prescritos en las reformas y teorías psicopedagógicas en boga. Bajo este enfoque *se prescribe* desde la teoría lo que debe ser una práctica adecuada en el aula; por tanto, se busca que el desempeño docente en el aula se corresponda con un modelo. Se impulsan normas pedagógicas a seguir sobre cómo tiene que ser la enseñanza de los docentes en el aula y cómo mejorar la enseñanza imponiendo a los docentes un modelo de desempeño en el aula.

No obstante que esta tendencia prescriptiva ha sido predominante en la tradición de investigación y evaluación educativa, hasta

el momento no ha mostrado la capacidad de convencer a los docentes, ni ha tenido un impacto en la mejora de su labor. Regularmente, las recomendaciones y pautas de desempeño prescritas van por un lado y la práctica en el aula, por otro.

Con respecto a la segunda postura *descriptiva*, el supuesto es que la teoría hay que generarla a partir de la descripción de la experiencia y conocimiento práctico. En tal sentido, se ha propuesto un enfoque más práctico e inductivo que busca *describir* qué y cómo es la práctica realizada en el aula para caracterizar el quehacer docente. A partir de la descripción de las secuencias didácticas, el interés de este enfoque es caracterizar clases típicas y recuperar buenas prácticas considerando su relación con buenos resultados en el rendimiento de alumnos. Basados en estas descripciones de las lecciones y secuencias de clase, se formulan asimismo pautas para que los docentes las consideren como referentes para conversaciones inteligentes y reflexiones sobre su práctica. Por tanto, no pretende que todos los docentes las adopten o unifiquen su práctica en torno a éstas, sino que sean motivadoras de conversaciones inteligentes entre ellos (Loera, Hernández, Rangel y Sánchez, 2007). En este sentido, se analiza la enseñanza y lo que se hace en la práctica, describiendo situaciones de enseñanza “típicas” o “buenas prácticas”. Se propone, de esa manera, contribuir a la mejora del quehacer docente recuperando esas prácticas como pautas motivadoras para la reflexión y conversación entre docentes en contexto de formación continua.

Los estudios de orientación de tipo descriptivo-cualitativo buscan describir e identificar pautas de enseñanza derivadas de la práctica de forma inductiva. Buscan crear imágenes fieles y pródigas de la enseñanza en las aulas (Stigler y Hierbart, 2002), e identificar y recuperar buenas prácticas, no para imponerlas sino, como se ha insistido, para que sirvan a los docentes como referentes de conversaciones y reflexiones inteligentes sobre la enseñanza en el aula (Loera, *et al.*, 2007).

Hay que marcar que los enfoques prescriptivos y descriptivos no son completamente excluyentes, sino más bien habría que tener

presentes las limitaciones que hasta ahora ha tenido el enfoque prescriptivo predominante por su carácter teórico, deductivo que, tradicionalmente, ha caracterizado a las reformas educativas y curriculares. Bajo esta tradición, la enseñanza no se ha traducido en la mejora del aprendizaje en los salones de clase y, en consecuencia, no ha logrado concretar los propósitos de las reformas con respecto al aprendizaje deseable de los alumnos. No obstante, es necesario considerar que lo prescriptivo y lo descriptivo son orientaciones complementarias que tienen que interactuar y realimentarse desde una perspectiva teórico-práctica más integral. Sobre todo por el interés de llevar a los docentes a investigar su propia práctica, y con respecto al desarrollo de procesos formativos de los maestros en los contextos escolares.

Durante mucho tiempo se ha dado el dominio a la visión teórica, deductiva. Las reformas han promovido modelos pedagógicos, prácticas y enseñanza fundadas en teorías en boga. A diferencia de eso, lo que hay que ponderar de los estudios descriptivos es su interés por el conocimiento práctico, el desarrollo de modelos de práctica basados en ese conocimiento práctico recuperado del aula para que, al contrastarlo con la teoría, contribuya a generar propuestas más cercanas y significativas a la vida y experiencia de los enseñantes en las aulas escolares (Sánchez, 2008).

En cuanto a la postura *interpretativa*, tiene un carácter más dialógico y de negociación de los significados de la práctica docente. Su interés central está en describir procesos cotidianos que tienen lugar en las aulas, propiciados por la implementación de los programas educativos. En esta opción teórico-metodológica las preocupaciones investigativas se centran en la comprensión de los procesos que orientan y dan sentido a las acciones de los sujetos de un determinado grupo social, dando así cuenta de las prácticas construidas por los maestros. Desde este enfoque, se busca conocer y comprender las distintas situaciones que median en sus acciones y decisiones con respecto a la incorporación en su trabajo de las estrategias y recursos para la enseñanza de acuerdo con

las propuestas curriculares. Por ello, es indispensable conocer la forma y lógicas de estos procesos *desde la perspectiva de los propios profesores*, considerando las condiciones materiales singulares y específicas en las que desarrollan su trabajo cotidianamente.

De acuerdo con Erickson (1989), una perspectiva interpretativa resulta apropiada cuando, como es el caso de este estudio, interesa comprender “la estructura específica de los hechos que ocurren, más que su carácter general... y lo que está sucediendo en un lugar en particular; más que en un número de lugares”, así como cuando se quieren conocer “las perspectivas de significado de los actores específicos en los acontecimientos específicos” (pp. 199 y 200). Se busca así comprender la significación que tienen los procesos y prácticas docentes, considerando el punto de vista de los propios profesores. En tal sentido, este enfoque se enmarca en perspectivas de comunidades de práctica, considera como recursos los videoestudios y narraciones como medios que posibilitan recuperar e indagar sobre la propia experiencia y práctica de manera reflexiva en colaboración con los colegas.

Todo lo anterior permite observar cómo la investigación sobre la práctica pedagógica en el aula ha tendido más hacia el estudio de qué es lo que sucede en las aulas escolares, cuáles son las prácticas que los docentes realizan y cuáles sus efectos en el aprendizaje de los alumnos. Para los estudios descriptivos la preocupación ha sido saber cuál es la correspondencia con los planteamientos de las reformas educativas que orientan las prácticas docentes (Loera, Hernández, Rangel y Sánchez, 2007; Stigler y Hierbert, 2002; TIMSS, 1994). Principalmente, se han abocado a describir las prácticas tal como suceden en los escenarios reales del aula, y a recuperar aquellas que demuestran su eficacia social, con el fin de proponer referentes o estándares y propiciar conversaciones entre los docentes sobre la práctica a partir de esos referentes y de su relación con el aprendizaje de los alumnos. En tanto que para los estudios interpretativos ha tendido hacia los procesos de reflexión sobre la propia experiencia y práctica en colectivo. Ésta es una tendencia que cada

vez más es asumida en los estudios de la investigación en el aula en el ámbito de los procesos de formación permanente de docentes, en los contextos escolares basados en la narración, videoestudios y en comunidades de práctica.

ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA POR COMUNIDADES DE DOCENTES EN VIDEOCLUBES

En el campo de investigación sobre la formación permanente de los docentes se afirma que el cambio y crecimiento profesional de éstos se produce cuando se dan en comunidad de intereses educativos colectivos y en contexto. Tanto en la investigación educativa como en la profesionalización de los docentes a nivel de enseñanza básica, las tendencias actuales siguen documentando la necesidad de transformar la escuela desde dentro, y con la participación activa de los docentes y directivos como actores centrales del proceso educativo. Se está imponiendo así la idea de profesionalización asociada al aprendizaje continuo y al crecimiento profesional en colectivos (Clark y Hollingsworth, 2002).

Bajo esta tendencia la formación continua se está orientando cada vez más hacia la profesionalización para el cambio educativo a través de indagación, colaboración y diálogo en comunidades docentes (Wells y Claxon, 2002; Wells, 2004). Se sostiene que el cambio y mejora de la calidad de la enseñanza están asociados al aprendizaje continuo, bajo la idea de que el aprendizaje es un componente naturalmente intrínseco de la actividad profesional de los docentes en las escuelas. Así, la formación y profesionalización docente se asocian al desarrollo de comunidades de práctica, en tanto que la escuela es un espacio de aprendizaje permanente (Palincsar, *et al.*, 1998; Thomas, *et al.*, 1998; Brew, 2003). Por ello, en muchos sentidos, la docencia es una actividad cultural que se aprende observando y participando en *comunidades de práctica* (Wenger, 2001). Se aprende a enseñar haciéndolo durante largo tiempo dentro de la cultura escolar como si fuera un *libreto* (Stigler y Hierbart, 2002).

En este orden de ideas, las comunidades de práctica son promovidas como modelo de desarrollo profesional de los docentes. En las escuelas, al promover este tipo de comunidades entre los docentes, se busca disponer de una estructura que dé más oportunidades para compartir metas educativas, afinidad laboral e intercambio de experiencias y conocimientos. Promover colectivos docentes reflexivos que conversan como aprendices de la enseñanza, propiciando un aprendizaje entre colegas como miembros plenos de una comunidad escolar que genera conocimientos en el dominio de la práctica pedagógica, la enseñanza y cultura escolar (Palincsar, *et al.*, 1998).

En torno a la filmación de clases en el aula, se postula que las videograbaciones de lecciones de clase constituyen recursos de aprendizaje para los docentes porque les ofrecen referentes sobre la enseñanza, porque son una fuente de nuevas ideas acerca de cómo enseñar. Las videograbaciones de lecciones de clase muestran repertorios de cómo enseñar debido a que son ejemplos concretos y tienen un potencial práctico inmediato en la enseñanza. Para Marx y cols. (1998), los comentarios y apuntes asociados con los videos ayudan a centrar la atención en cuestiones de particular relevancia para los docentes. Resaltan aspectos que expresan cómo representan y piensan su propia práctica, de tal modo que ofrecen un conjunto de herramientas conceptuales comunes, así como un lenguaje para describir la enseñanza en las aulas.

Con base en los filmes de las clases en el aula, se han propuesto alternativas de formación continua de colectivos en contextos escolares a través de videoclubes donde se observan y comentan esos filmes de clase, y se reflexiona sobre la práctica. El videoclub es un espacio que ofrece la oportunidad para observar y comentar dinámicas, interacciones, didácticas y contenidos de las clases en las aulas. Físicamente, constituye un espacio para la reflexión colectiva más que para la acción. El videoclub básicamente se refiere a reuniones en las cuales un colectivo de docentes observan, discuten y reflexionan sobre la secuencia o sobre segmentos de videos de sus

propias clases (Shering y Han, 2004; Borko, Jacobs, Eiteljorg, Pittman, 2008; Sánchez y Ortega, 2009; Shering, 2009).

En este sentido, el videoclub se propone como dispositivo de aprendizaje e indagación sobre la enseñanza y el aprendizaje en las aulas escolares reales. Se ha descubierto que los docentes, al participar en un videoclub, pueden generar conocimiento y marcos conceptuales comunes sobre la enseñanza, de tal manera que se involucran en procesos reflexivos y de investigación de su propia práctica. Son, así, la oportunidad para lograr nuevas comprensiones, tanto sobre la práctica pedagógica como acerca de la identidad profesional. Algunos estudios de videoclub muestran los cambios que producen en la atención que los docentes ponen en distintos temas de la práctica pedagógica que surgen en los encuentros colectivos. Por ejemplo, Sherin y Han (2004) reportan que los docentes aprenden de lo que ellos ven en los salones, de los estudiantes y nuevas formas de enseñanza. Reportan también que las discusiones producen cambios en los participantes, que van de poner atención en su enseñanza a centrarse en el aprendizaje de los alumnos. Sostienen que, con los encuentros, las conversaciones en el videoclub se van haciendo cada vez más complejas y específicas con relación al pensamiento de los alumnos. En una experiencia en México, del mismo modo, se reporta que propician el desarrollo de una conciencia e identidad profesional y un mayor interés por la mejora de su trabajo en las aulas (Sánchez y Ortega, 2009).

NARRATIVA Y VIDEO: RECUPERACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE PARA LA FORMACIÓN CONTINUA

Hoy en día existe un sinfín de cursos de actualización, capacitación, formación docente, etcétera, los cuales difícilmente representan un espacio de recuperación de la práctica docente, y ésta en muchos casos se asume como anecdótica. Sin embargo, resulta importante generar una mirada psicoeducativa y pedagógica que haga de

la práctica docente el basamento para la construcción de la ciencia educativa, como se ha analizado líneas arriba, y no a la inversa (Rockwell, 2000). Si bien hay estudios que muestran cómo los cursos de formación continua del profesorado tienen un impacto positivo en el punto de vista de los profesores en servicio (en términos de concepción y prácticas docentes) (Edwards y Kuhlman, 2007; Wiggins, Follo, y Eberly, 2007), dicha formación ha sido abordada desde una perspectiva técnico-instrumental que no reconoce el saber pedagógico de los propios docentes, construidos a través de su propia experiencia y práctica. Por ello, este apartado recupera la noción de formación, donde se rescata el diálogo horizontal entre colegas donde se construye un espacio de reflexión sobre su práctica a través de las grabaciones audiovisuales, el videoestudio y el posterior videoclub como primera propuesta y, por otro lado, la documentación narrativa y su espacio de edición pedagógica de los relatos escritos.

El propósito es proponer una alternativa ante la constante impartición de cursos instrumentalistas, los cuales, por lo general, se ofrecen al docente desde una mirada “experta”, como un conjunto de normas que cumplir, en lugar de generar un intercambio abierto de acciones ante las diversas formas culturales de los distintos agentes educativos.

Es entonces que resulta necesario seguir buscando las alternativas que permitan dar cuenta de lo que sucede en el aula, desde una perspectiva que no sea sólo teórica ni prescriptiva sin mayor aplicación, ni meramente práctica como una receta que, ante el menor cambio, no se puede reformular, sino que se requiere buscar las herramientas teórico-metodológicas que faciliten reflexionar en torno a la vida escolar, los sentidos, los significados y, a partir de ello, sobre las prácticas docentes con el fin de modificar gradual y sustancialmente el quehacer docente. Es en este sentido que los videoclubs docentes y la documentación narrativa en experiencias escolares resultan ser recursos de mucho valor heurístico y aplicabilidad en la recuperación de los sucesos en torno a las situaciones

de cotidianidad educativa, debido a su facilidad (dentro de su complejidad metodológica) para poner en juego las prácticas docentes, sus significados y su apreciación sobre la vida escolar.

Aunado a lo anterior, y dado que las prácticas educativas implican las dos dimensiones de lo que se está haciendo y cómo los participantes (profesores y estudiantes, primordialmente) construyen su comprensión, su significado y su ideología en torno a su práctica, se deduce que hay que buscar alternativas que faciliten la investigación de las prácticas, particularmente escolares, para abordar ambas dimensiones. Lo que se produce en dichas prácticas escolares en ocasiones es empíricamente observable, sin embargo, en otras ocasiones, se requiere que los participantes hagan uso de los registros visuales y escritos para lograr otros fines sociales que permitan dar cuenta, principalmente, de la segunda dimensión. Exploramos entonces el papel que desempeñan la narrativa (como enfoque, como técnica de recuperación de la práctica docente y como recurso para reportar la experiencia pedagógica) y los videos en la construcción de estas dimensiones, a partir de la información privilegiada que puedan proveer los profesores participantes, con el propósito de analizar, comentar, compartir y reflexionar en torno a sus propias prácticas y las de otros, como un mecanismo de reconstrucción de la práctica docente.

Además de las orientaciones teóricas de la investigación sobre la práctica en el aula descritas en la primera parte de este trabajo, resulta relevante revisar algunas consideraciones heurísticas y metodológicas en torno a la recuperación de la práctica docente y, de manera más específica, a los videoclubes y la documentación narrativa. Ambas alternativas como propuestas *de* y *en* experiencias educativas, con el fin de que no sólo remita a un análisis *a posteriori*, ya que el video, la escritura en sí misma, la narrativa, el proceso de edición al que se somete el relato, el análisis y reflexión en el videoclub, son parte de la experiencia educativa, docente y de vida.

De este modo, y de acuerdo con Labov y Waletzky (1967), los principios, medios y finalidades de la recuperación docente no se

reducen al análisis de la estructura y planeación de la clase, sino que deben encaminarse a su valoración. Este aspecto indica la razón de ser de la acción docente: ¿por qué se dijo lo que se dijo? ¿por qué se hizo lo que se hizo? y ¿qué es lo que el maestro desea construir? El fin es proporcionar la información interpretativa que relaciona los hechos al sistema de significados de quien recupera esa vivencia y la hace experiencia. Después de Labov y Waletzky, han surgido diversas propuestas para la valoración de la práctica docente (Peterson y McCabe, 1983; Bamberg y Damrad-Frye, 1991; Eaton, *et al.*, 1999; Shiro, 2003), haciendo hincapié en la importancia de dispositivos de análisis de la producción educativa.

Estos dispositivos pueden proceder del exterior, desde los personajes, desde los detalles adicionales a los personajes y/o a la historia, desde sus elementos intensificadores, desde lo que es y lo que podría ser, desde indicadores correlativos que refieren a lo que estaba ocurriendo simultáneamente, desde su argumentación y su visualización. Sin embargo, y como Shiro (2003) afirma, hay poco acuerdo en la literatura sobre el análisis de experiencia docente, especialmente con respecto a los tipos de valoración para ser analizados.

El énfasis no está en la estructuración interna de la práctica docente como un género, sino en las formas en que entra en el hacer educativo para construir y representar las perspectivas de los profesores, sus valores, y sus ideologías en torno a la educación, con el fin de que proporcionen y se proporcionen pistas vitales para su pensamiento en torno a su propia práctica docente.

Esta proyección de significados, ideologías e identidades que caracterizan la actividad educativa, encuentra en la recuperación de la práctica a través del registro escrito y/o audiovisual su propio carácter referencial, ya que en buena medida es una declaración acerca de la identidad profesional, de cómo las cosas pueden hacerse en la vida escolar. La recuperación de la práctica como proceso de formación continua de los docentes otorga claves relevantes para reflexionar en torno a los propios intereses desde una perspectiva

lingüística, antropológica-visual y, sobre todo, educativa. Así, el registro y su reflexión pueden partir de un tema, una situación o un problema particular, sin embargo, después de cada planteamiento, el maestro a menudo agrega mucho más de lo que la inmediatez demarque en ese momento. En otras palabras, la recuperación de la *propia* práctica docente rompe con el sesgo teórico del investigador y pone en juego los significados de quienes actúan educativamente.

Cabe destacar que la recuperación de la práctica docente no es fácil de desarrollar, y no basta con que alguien solicite un video o un relato para que ésta se dé. Uno de los primeros pasos que se pueden dar es la exploración previa a partir de los grupos de discusión y la entrevista, ya que ahí se aprecia en un sentido amplio la posibilidad de generar los espacios audiovisuales y narrativos de experiencias personales (Labov y Waletzky, 1967), y se puede apreciar el papel importante para las características genéricas e hipotéticas de la formación docente (Fairclough, 1992), así como la inserción de los vínculos de la representación del habla, la imagen y el pensamiento (Tannen, 1989). Es importante, entonces, examinar las formas en que la recuperación docente habla de la persona misma a través de su actuación en video o en relato, y lo remite a identificar sus propios significados ante sí y ante los demás.

Tanto la narrativa como el video otorgan un sinnúmero de elementos de congruencia entre el profesor y sus experiencias; particularmente, permite reconstruir las situaciones en el aula, ya que muchas de éstas no son inmediatamente identificadas sino hasta que se explicitan y se documentan. Con ello se demuestra la conciencia que se puede tener de la situación y le facilita representarse a sí mismo dentro de ella; esto sucede porque a través de estos dispositivos se confrontan, se reflexionan y se integran los roles desempeñados por los distintos agentes educativos, independientemente del posicionamiento que pueda tener el profesor ante su video o narración. Esta conciencia se modifica a través de la construcción conjunta, a partir del videoclub o de la edición pedagógica de los otros que también han registrado su práctica docente, ya sea desde

la autobiografía, el itinerario, la documentación narrativa, el video, entre otros.

Esta conciencia de desarrollar y modificar es la constante de trabajo de los formadores de docentes en todo el mundo, quienes se enfrentan al reto constante de la creación de formas efectivas de involucrar a los docentes en experiencias de aprendizaje que les permitan recuperar su propia práctica docente como recurso de reflexión y auto-observación; en última instancia, para desarrollar la capacidad de modificar su mirada educativa. Esto con el fin de que los maestros adquieran los conocimientos pertinentes, habilidades y recursos que puedan mejorar significativamente su capacidad de apoyar a otros maestros y a sus estudiantes, valorando la diversidad de acciones y formas culturales puestas en el aula (Timplerley, 2008).

Dispositivos como los videos y las narraciones, en sí mismos, se acercan a los saberes pedagógicos surgidos de la práctica docente, lo cual ha influido en distintas investigaciones (Bishop, Berryman, Cavanagh, y Teddy, 2009; Clandinin y Connelly, 1996). Mientras que el uso de estos dispositivos se ha vuelto más común en la formación de docentes (Suárez, Ochoa y Dávila, 2005; Conle, 2000), quedan preguntas importantes en términos de lo que ofrece para el desarrollo de los estudiantes y lo que se trata efectivamente de facilitar en un ambiente cotidiano educativo.

Esto puede parcialmente justificarse a partir de la idea de que los seres humanos somos seres narrativos, seres visuales, seres culturales, y que vivimos en un mundo de historias: “ser una persona es tener una historia y ser parte de una historia” (Bohlmeijer, Westerhof, Randall, Tromp, y Kenyon, 2011). La recuperación de la experiencia es el mecanismo común y universal a través del cual las personas dan sentido a sus vidas y las de los demás, así como sus acciones (Bruner, 1987), aunque a menudo no las explicitamos ni las registramos de manera escrita o audiovisual. Esto es importante porque los significados de las experiencias de los diversos agentes educativos están en continuo desarrollo y cambio, con lo cual podría ser un recurso de transformación consciente y dirigido a fines más específicos.

La narrativa y el video se basan en la importancia de las acciones y sus significados como parte de una construcción de sentidos atribuidos a diversas experiencias vistas como parte de un fenómeno (Clandinin, Murphy, Huber, y Orr, 2010). Entonces, no somos una historia, sino muchas historias que se entretajan, y nuestras historias son propensas a cambiar con el tiempo (Bohlmeijer, Westenhof, Randall, Tromp, y Kenyon, 2011), y más si en ese tiempo hay reflexión conjunta en un proceso de socialización. Bruner (1987) afirma que las formas de contar y las maneras de conceptualizar no son recetas para la estructuración de la experiencia misma, sino que son rutas en la memoria, no sólo para guiar el acontecer de la vida hasta el presente, sino dirigirlo hacia el futuro.

Mientras que, en cierta medida todas nuestras historias son susceptibles de cambio, también pueden mostrarse como imágenes, relatos y símbolos particulares, locales o individuales, y esto puede conducir a formas estrechas de ver el pasado y, por lo tanto, verse limitados en nuestra dirección futura; y es justo ahí donde la recuperación audiovisual y escrita toman relevancia por considerar al otro como revisor de otros relatos o de otros videos, con el fin de generar un juego de intersubjetividades en la interpretación de los significados acerca de la vida escolar. En otras palabras, si en realidad estos dispositivos tienen un impacto tan fuerte en la dirección de la vida futura de algún docente, es importante examinarlos y comprender la influencia que pueden tener en nuestras futuras acciones, saberes docentes y creencias pedagógicas.

Hay un creciente interés en el papel de la narrativa y de los videoestudios como herramientas psicoeducativas, ya que son recursos que facilitan mirarse a sí mismo y sus propios saberes (Sánchez y Ortega, 2012; Suárez, 2007), y han sido desarrollados como métodos de investigación en la formación inicial y continua de profesores (Clandinin y Connelly, 1996). Estos recursos metodológicos de investigación-docente se han vislumbrado como herramientas psicopedagógicas de gran alcance, ya que sirven para identificar aspectos personales susceptibles a ciertas formas de pertinencia

interpretativa con mayor profundidad (Suárez, 2007). La psicología educativa y la pedagogía pueden incorporar el uso de la narrativa y el videoestudio como herramientas centrales para el aprendizaje, con el fin de sostener un diseño curricular democrático, equitativo y socialmente justo, ya que, en su esencia, la recuperación docente implica subirse al carril de la historia, rehistoriar y realizar la interpretación de uno mismo y/o de la vida de los demás como un proceso fundamental del aprendizaje, reflexión y reconstrucción de las propias prácticas, saberes y significados.

Esta forma de psicopedagogía basada en la recuperación docente se ha utilizado en el desarrollo de programas de formación inicial, como ha sido el caso de la narrativa y los videoestudios como un *componente clave* de una iniciativa en curso de desarrollo profesional (Ortiz, 2011; Sánchez-Ortega, 2012) para los docentes en servicio en escuelas de educación básica en México. Los videos y los relatos autobiográficos son un recurso fundamental en esta iniciativa, y se utilizan como un medio de la comprensión de cómo los agentes educativos experimentan su vida escolar de una manera a la que no podrían tener acceso de otro modo. Estos registros proporcionan una forma para que los maestros examinen sus propias enseñanzas, creencias y prácticas, y el impacto que podrían tener sobre sus estudiantes. Los resultados de diversas investigaciones (Scheckel y Ironside, 2006; Bishop *et al.*, 2009; Suárez, 2007) indican que la recuperación de la práctica docente es eficaz como una herramienta a través de la cual los maestros profundizan en la comprensión de cómo sus experiencias de vida, propias y ajenas, influyen e informan acerca de sus teorías en acción (González y Mitjás, 1999), puestas en juego en la práctica profesional.

Un aspecto importante en la aplicación de estos métodos, quizá menos desarrollado, es el papel de apoyo del profesor para hacer más transparentes los sistemas de significado existentes, para apoyar la reflexión crítica sobre la historia de vida, y para vincular la comprensión obtenida a través de rehistoriar y reconstruir las acciones y las posibles formas futuras de estar en el mundo. Es

entonces más que el registro (visual o escrito) de una historia: es el cuestionar continuo de sentido y de acción de considerable importancia para el sinfín de fenómenos socioeducativos que se vive en la escuela. Estas formas de registro no sólo remiten a la secuenciación de eventos, sino a formas de retomar aspectos de la historia de vida de cada agente educativo (Sánchez y Ortega, 2012; Suárez, 2007).

El registro y recuperación de la práctica docente pueden apoyar a los maestros en formación (inicial y continua) a traer un sentido de orden a sus acciones, identificar los momentos más destacados de las decisiones que toman en sus prácticas, darle un cierre a eventos afortunados y desafortunados (desde su propia representación de los mismos), y profundizar en su propio desarrollo profesional y personal (Karpiak, 2000). Bolívar (2002) afirma que las historias personales que se reconstruyen a través del registro tienen el potencial de hacer que el contenido curricular sea más real, más inmediato y más personal. El uso de historias personales-profesionales tiene dentro de sus funciones la de crear un nivel más complejo de participación y reflexión en el proceso educativo como parte de su historia reconstruida en el marco de la propia vida del maestro.

Elbaz-Luwisch (2010) sugiere una serie de características de los registros con el fin de mostrar su validez desde la metodología cualitativa para el desarrollo profesional. Esto incluye clarificar la historia propia como una plataforma de reflexión y de comunicarse con los demás, para contribuir al desarrollo profesional propio y al de sus compañeros. De este modo, se afirma que tanto el maestro y el público –en este caso, el narrador o el videoestudiante y los otros narradores o videoestudiantes con quienes intercambiarán los registros– pueden tener oportunidades para la pregunta y la crítica, para obtener nuevos conocimientos. Además, las historias que se observan o se leen, desafían las creencias de las personas así como las prácticas de aprendizaje y enseñanza. Esto nos hace pensar que el intercambio de vivencias, el compartir experiencias pedagógicas insertas en éstas, puede ser considerado como inherentemente arriesgado (Ochoa y Suárez, 2005), ya que se

trata de exposición personal y de vulnerabilidad potencial al abrirse a la gente. Teniendo en cuenta este potencial de vulnerabilidad, los registros remiten precisamente a la consideración y mirada de las prácticas docentes puestas en juego, así como de la manera en que se relaciona como persona con otros agentes educativos. Por lo tanto, podemos traducir esta vulnerabilidad como susceptibilidad a la crítica y la reflexión constante.

En este esquema de susceptibilidad, el plan de estudios se somete a la reflexión y la crítica como un evento pedagógico a lo largo de los actos de la enseñanza (Doyle, 1996). El registro impacta en tanto el plan de estudios incluye lo que se ha aprendido y cómo se piensa que hay que aprender, lo cual permite y remite al aprovechamiento de los saberes de los maestros a partir de sus propios saberes y experiencias; en lugar de traer expertos fuera de la experiencia de los maestros, se aprovechan las historias autobiográficas escritas y/o videograbadas para que puedan aprender sobre el mismo proceso de aprendizaje interpretando la problemática de su propio mundo (Freire, 1973).

Es bien sabido que los profesores principiantes tienden a recrear las experiencias de enseñanza y aprendizaje que tenían cuando eran estudiantes en las escuelas (Lortie, 1975). Es entonces que el registro de la práctica permite obtener algún tipo de conciencia de estas pautas culturales (Stigler y Hiebert, 1999) e intencionalmente generar propuestas en contra de ellas (Britzman, 1986). Es así que el registro y su estudio socializado y compartido puede ser una estrategia de identificación de las identidades docentes y las historias para el desarrollo de la conciencia y el inconsciente de sus teorías y sus prácticas de enseñanza (Ritchie y Wilson, 2000). Por lo tanto, la sola concienciación de las historias existentes no es suficiente, ya que las historias de maestros en sí mismas no constituyen una estrategia dentro de un plan de estudios, más bien estas historias tienen que ser reveladas e investigadas.

Es así que la narrativa audiovisual y escrita tiene potencial como una plataforma rica para hacer visible una parte de las teorías y

creencias existentes sobre el aprendizaje y la enseñanza, y desde la cual se pueden desarrollar nuevas teorías y creencias. Sin embargo, el recuento sólo de la propia historia no es suficiente para desafiar las creencias preexistentes y puede, por el contrario, reforzarlas. Por tanto, se requiere considerar que la vivencia puede convertirse en una lente a través de la cual se logre examinar un salón de clases, las prácticas y dinámicas subyacentes, y reflexionar sobre las experiencias de sus propios estudiantes en un esfuerzo continuo a la crítica, narración y reflexión de los registros en un marco de socialización (Kenyon y Randall, 1997; Ritchie y Wilson, 2000). Porque las historias en sí mismas son insuficientes para lograr un cambio de fondo aislado, ya que, como comenta Freire (1973), es importante que las personas sean capaces de nombrar y problematizar sus propios mundos. Por lo tanto, el uso intencional de historias autobiográficas documentadas y videograbadas podría tener el potencial de hacer que los significados acerca de la experiencia profesional sean aún más pertinentes y memorables para una persona.

A través de estos dispositivos, se busca que los maestros creen y compartan sus registros como “textos y videos socializados”. Desde esta perspectiva, las vivencias registradas que permiten reflexionar las experiencias educativas, requieren el contexto de discusión pública de las historias, y la discusión de las implicaciones no sólo para sí, sino para todos los agentes educativos implicados. Suárez (2007) afirma que en la comprensión de nuestra narrativa se desarrolla una empatía más profunda de la vida escolar, de los estudiantes, de otros maestros y de nosotros mismos. A razón de esto es que se pretende ganar un conocimiento más profundo de nuestras propias condiciones y recursos para, así, tomar acciones más eficaces en la práctica docente.

Los profesores tienen múltiples historias que contar acerca de los eventos de la vida escolar. Se necesita apoyo y un ambiente seguro para crear y hacer públicos los registros sobre este fenómeno, que se han construido y reconstruido como parte de sus historias de vida personales. El examen de estas historias tiene el potencial

para ayudar a los docentes a problematizar en torno a su comunidad de trabajo y aprendizaje, con el fin de analizar críticamente las prácticas y creencias subyacentes.

Kierkegaard (1945) ha afirmado que la vida se vive hacia adelante; sin embargo, la recapitulación y recuperación a través de los registros no sólo consiste en volver a contar historias, sino en la interpretación de su propio pasado y en el examen de las historias del pasado de los compañeros; esto quizá genere la oportunidad de crear la comprensión de sus experiencias, que podrían afectar sus acciones futuras como maestros. En este sentido, el juego de vivencias entre el pasado y el futuro, hace que el registro no sea una herramienta basada en un análisis *a posteriori*, sino que es parte de la dinámica misma de reflexión constante, y el hacer de este recurso una constante permite entender que no es una recuperación *de* experiencias sino *en* experiencias.

Además, el proceso mismo de registro incluye la identificación de las prácticas permeadas por el estar ahí, los retos ante la creación explícita de conexiones entre las experiencias, la teoría, los saberes y las prácticas. Entonces, se muestra otro propósito que radica en mejorar las prácticas docentes desde la interacción de las mismas creencias y prácticas puestas en juego (Darling-Hammond *et al.*, 2005). Con el apoyo de los profesores en formación docente, se podrá orientar la interpretación de estos registros (Timperley y Robinson, 2002).

CONCLUSIONES

Para finalizar, de todo lo planteado a lo largo de este trabajo, nos interesa remarcar los siguientes aspectos. El estudio de la práctica docente ha sido abordada desde muy diversas perspectivas, que se han ido complejizando a lo largo del tiempo. En tal sentido, se han planteado propósitos y abordajes metodológicos que han alcanzado la perspectiva de analizar dicha práctica como un objeto

de estudio que, como tal, requiere una mirada externa que la describa y logre dar cuenta de ella. En este tipo de estudios se introdujo un matiz que permitió una introspección del docente a partir de preguntas que le permitían facilitar su pensamiento y las decisiones en el aula, hasta llegar a la llamada triangulación, que combinaba las dos posibilidades, la observación de un agente externo y la introspección. El ejemplo paradigmático de este tipo de estudios es el trabajo realizado por Flanders, quien proponía categorizar para observar y, a partir de ello, prescribir.

El movimiento que se generó posteriormente permitió pasar de la prescripción a la descripción; con ello se pasó de centrarse en las técnicas de enseñanza a centrarse en los procesos de enseñanza. Algunos de los planteamientos derivados de estas perspectivas han sido considerados en algún momento ejes en la formación de los docentes. Es así que el interés prescriptivo acababa por definir lo que era una buena práctica docente en el aula, imponiendo un modelo de desempeño en el aula a través de un modelo curricular. En muchos casos, ello ha generado que por un lado vaya la prescripción y por otro la práctica docente. Por su lado, la postura descriptiva hace un replanteamiento en el sentido de que la teoría pedagógica hay que generarla de la descripción de la experiencia y el conocimiento práctico; es decir, se ha propuesto un enfoque más práctico e inductivo que describir el qué y cómo es la práctica realizada en el aula para caracterizar el qué hacer docente, de tal suerte que lo que se propone es recuperar las buenas prácticas retomando las propias experiencias de los docentes y, a partir de ello, generar conversaciones motivadoras e inteligentes entre los docentes para, de esta forma, generar en algún sentido la mejora en el quehacer docente. Este tipo de estudios han ido derivando en una orientación descriptiva-cualitativa, en donde se acepta que lo prescriptivo y lo descriptivo pueden ser complementarios y, con ello, se lleva a los docentes a investigar su propia práctica y propiciar el desarrollo de procesos formativos en los contextos escolares específicos. Este tipo de enfoques ha recurrido al uso de videos para estudiar la

enseñanza en el aula, con el fin de desarrollar un lenguaje y referentes compartidos.

Posteriormente, los movimientos de la prescripción a la descripción y de la técnica al proceso, dieron paso a un tercer movimiento, que va de la formación de los docentes hacia la investigación básica, desarrollada por los propios docentes, con el fin de comprender el sentido y significado de la práctica en contextos de diálogo entre colegas.

La evolución que se ha generado, ha derivado en enfoques interpretativos en donde se incorporan como recursos fundamentales los videos y la narración. Una idea central es que los seres humanos somos seres narrativos, seres visuales y culturales, y que vivimos en un mundo de historias. Encontramos que los videos y las narraciones se están volviendo herramientas comunes en la formación de docentes. Hay una fuerte tendencia a destacar el papel de la narrativa y de los videoestudios como herramientas, en tanto que son recursos que permiten mirarse a uno mismo y sus propios saberes, y han sido desarrollados como métodos de investigación en la formación inicial y continua de los docentes.

Podemos decir, entonces, que el estudio de la práctica docente tiene una larga data, y que ha transcurrido a través de metodologías que la plantean como un objeto de estudio que demanda para dar cuenta de ella de un agente externo, y de metodologías que permiten un regreso a mirarse al docente a sí mismo y a los otros, permitiendo así diluir la dicotomía sujeto-objeto mediante la incorporación de la narración de su propia historia personal y la de los otros, posibilitando con ello la re-significación de su práctica docente, y dejando con ello nítidamente planteada la posibilidad de formar parte de una comunidad de práctica, por sus implicaciones en el significado de la experiencia práctica y aprendizaje entre colegas, así como en la identidad profesional.

REFERENCIAS

- Bamberg, M., Damrad-Frye, R., (1991). On the ability to provide evaluative comments: further explorations of children's narrative competencies. *Journal of Child Language*, 18, 689-710.
- Bishop, R., Berryman, M., Cavanagh, T., y Teddy, L. (2009). Te Kotahitanga: addressing educational disparities facing Maori students in New Zealand. *Teaching and Teacher Education*, 25, 734-742.
- Bohlmeijer, E.T., Westerhof, G.J., Randall, W., Tromp, T., Kenyon G. (2011). Narrative foreclosure in later life: preliminary considerations for a new sensitizing concept. *Journal of Aging Studies*, Volume 25, Issue 4, 364-370.
- Bolívar, A. (2002). ¿De nobis ipsis silemus? Epistemología de la investigación bio-gráfico-narrativa en educación, *Redie*, Vol. 4, Núm. 1.
- Borko H., Jacobs J., Eiteljorg E., Pittman M E (2008). Video as tool for fostering productive discussions in mathematics professional development. *Teaching and Teacher Education*, 24, 417-436.
- Britzman, D. (1986). Cultural myths in the making of a teacher: biography and social structures in teacher education, *Harvard Educational Review*, vol. 56, 4.
- Bruner, J. (1987). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Clandinin, D. J., y Connelly, F. M. (1996). Teachers' professional knowledge landscapes: teacher stories-stories of teachers-school stories-stories of schools. *Educational Researcher*, 25(3), 24-30.
- Clandinin, D. J., Murphy, M. S., Huber, J., y Orr, A. M. (2010). Negotiating narrative inquiries: living in a tension-filled midst. *The Journal of Educational Research*, 103, 81-90.
- Clarke David and Hilary Hollingsworth (2002). Elaborating a model of the teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 18, 947-967.
- Conle, C., Dan Blanchard, Karen Burton, Arlene Higgins, Mei Kelly, Leola Sullivan, Jennifer Tan (2000). The asset of cultural pluralism: an account of cross-cultural learning in pre-service teacher education. *Teaching and Teacher Education*, Volume 16, Issue 3, April 2000, 365-387.
- Darling-Hammond, L., Hammerness, L., Grossman, P., Rust, F., y Shulman, L. (2005). The design of teacher education programmes. In L. Darling-Hammond, y J. Bransford (Eds.), *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Doyle, W. (1996). Curriculum and Pedagogy. In P. W. Jackson (Ed.), *Handbook of research on curriculum*, pp. 486-516. New York: Macmillan.

- Eaton, J., Collis, G., Lewis, V., (1999). Evaluative explanations in children's narratives of a video sequence without dialogue. *Journal of Child Language*, 26, 699-720.
- Edwards, S., y Kuhlman, W. (2007). Culturally Responsive Teaching: Do We Walk Our Talk? *Multicultural Education*, 14, 45-49.
- Elbaz-Luwisch, F. (2010). Writing and professional learning: the uses of autobiography in graduate studies in education. *Teachers and Teaching Education*, 16 (3), 307-327.
- Erickson, F. (1989). "Métodos Cualitativos de Investigación sobre la Enseñanza". En Wittrock, M.C. (ed.) *La Investigación de la Enseñanza*, vol. 2. Barcelona: Paidós, pp. 195-301.
- Fairclough, N. (1992). Discourse and text: Linguistic and intertextual analysis within discourse analysis. *Discourse and Society*, 3 (2), 193-217.
- Flanders, N., A. (1970). *Analyzing Teacher Behavior*. USA. Adisson-Wesley Publishing. Company. Inc.
- Freire, P. (1973). *Pedagogía del oprimido*. México, Siglo XXI.
- González-Rey, F. y Mitjás, A. (1999), *La personalidad su educación y desarrollo*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
- Karpiak, I. (2000). Writing our life: adult learning and teaching through autobiography. *Canadian Journal of University Continuing Education*, 26 (1), 31-50. México, Revistas/SERIUNAM/Impresas.
- Kenyon, G. M., and Randall, W. L. (1997), *Restorying our lives: personal growth through autobiographical reflection*. USA, Westport, CT: Praeger.
- Kierkegaard, S. (1945). *Edifying discourses*. USA: Augsburg Publishing House.
- Labov, W., y Waletzky, J. (1967), Narrative analysis: Oral versions of personal experience. In J.Helms (Ed.), *Essays on the verbal and visual arts*, pp. 12-44, Seattle: University of Washington Press.
- Lave, J y Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. EE.UU., Cambridge University Press.
- Loera, A, Hernández R, Rangel, A, y Sánchez, S. (2006). *Análisis de la práctica pedagógica videograbada*. México, Universidad Pedagógica Nacional.
- Loera, A, Hernández R, Rangel, A, y Sánchez, S. (2007). *Cambios en la práctica pedagógica videograbada*. México, Universidad Pedagógica Nacional.
- Lortie, D. (1975), *Schoolteacher: A Sociological Study*. London: University of Chicago Press.
- Marx, R., Blumenfeld, P. y Krajcik (1998). New technologies for teacher professional development. *Teacher and teaching education*. Vol. 14. No. 1. 33-52
- Ochoa, L. y Suárez, D. (2005). *La documentación narrativa de experiencias pedagógicas*. Organización de los Estados Americanos, Agencia Interamericana para

- la Cooperación y el Desarrollo [AICD] y Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Argentina.
- Ortiz, G. (2011). Breves consideraciones en torno a las condiciones educativas de los bilingües en México. *Revista Entre Maestr@s*, vol. 11, núm. 37, 46-53.
- Palincsar, Annemarie Sullivan, Shirley J. Magnusson, Nancy Marano, Danielle Ford y Nancy Brown (1998). Designing a community of practice: Principles and Practices of the GLsML Community. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 14 No. 1, 5-20.
- Peterson, C. y McCabe, A. (1983). *Developmental Psycholinguistics*. Plenum Press, New York.
- Ritchie, J. S. y Wilson, D. E. (2000). *Teacher Narrative as Critical Inquiry: Rewriting the Script*. N. Y.: Teachers College, Columbia University.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica*. Buenos Aires: Paidós.
- Roth, Druker, Gornier, Stigler, González, Okamoto (2006), Teaching science in five countries. Results from the TIMSS 1999 videostudy. <http://nces.ed.gov/pubs2003/timssvideo/index.asp>
- Salmani-Nodoushan, M. (2007). A Brief Overview of Classroom Research. *Pakistan Journal of Social Sciences* 4 (3), 367-374.
- Sánchez E. (2008). Análisis de la práctica educativa y las propuestas instruccionales: integración y enriquecimiento mutuo. *Infancia y Aprendizaje*, pp. 31(2), 233-258.
- Sánchez H. S. y Ortega S.M.C. (2009). Videoclub en escuela primaria de la Ciudad de México. En: Sánchez H.J. S y Rangel P. A (2009), *Maestros y comunidades de práctica*. México: UPN-Colegio de posgraduados.
- Sánchez, J. S. y Ortega, M. C. (2012). Videoestudios de formación docente en la escuela. Cómo reflexionan los maestros sobre sus prácticas de enseñanza. México: UPN.
- Scheckel, M.; Ironside, P. (2006). Cultivating interpretive thinking through enacting narrative pedagogy. *Nursing Outlook*, 54, 3, pp. 159-165.
- Shiro, M. (2003). Genre and Evaluation in Narrative Development. *Journal of Child Language*, 30, 165-195.
- Stigler, J. W. y Hiebert, J. (2002). La brecha en la enseñanza. En *The Teaching Gap: Best ideas from the world's teachers for improving education in the classroom*. New York. The Free Press. De la Traducción capítulos 1-7, Estudios Públicos, 86.
- Stigler, J. y Hiebert, J. (1999), *The teaching gap*. New York: The Free Press.
- Suárez, D. (2007). Formación Docente e Indagación Pedagógica del Mundo Escolar. La Construcción Social del Conocimiento Escolar. Universidad de Buenos Aires. Disponible en: http://www.lpp-buenosaires.net/documentacionpedagogica/ArtPon/publicaciones_dhs/p_torres.pdf

- Suárez, D., Ochoa, L. y Dávila, P. (2005). Documentación narrativa de experiencias pedagógicas, en: *Revista Nodos y Nudos*, Vol. 2; N° 17, 16-31. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional de Colombia (UPN).
- Tannen, D. (1989). *Talking voices: Repetition, dialogue and imagery in conversational discourse*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Timperley, H., y Robinson, V. (2002). *Partnership: Focusing the relationship on the task of school improvement*. Wellington: NZCER.
- Timperley, H. (2008). Teacher professional learning and development. Educational Practices Series. International Academy of Education. http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Educational_Practices/EdPractices_18.pdf
- Wiggins, R., Follo, E. y Eberly, M. (2007). The impact of a field immersion program on pre-service teachers' attitudes toward teaching in culturally diverse classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 23, 653-663.

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).

Habría 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 que 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 desdoblan más allá del campo científico e impactan el pensamiento no formal, el pensamiento cotidiano, el pensamiento que se forma en el contexto, el conocimiento de sentido común.

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, procederes, 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, (murmillos).

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 vehiculizado 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.

ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LECTURA Y ESCRITURA EN LA UNIVERSIDAD

J. Simón Sánchez Hernández

María del Carmen Ortega Salas

Leticia Morales Herrera

INTRODUCCIÓN

El presente escrito ofrece un análisis de los problemas que sobre lenguaje escrito se presentan en la enseñanza a nivel universitario, abordados con base en un enfoque fundado en el concepto de Alfabetización Académica. Se trata de leer y escribir de acuerdo con los usos y prácticas que se realizan con el material y literatura científica dentro de las disciplinas, por tanto, de cómo la lectura y la escritura académica habilitan para participar en comunidades de discurso científico disciplinario.

En el contexto de la globalización económica y la sociedad de la información, se revisan cuestiones asociadas al cambio en la enseñanza y aprendizaje universitario, así como las orientaciones que se vienen imponiendo al quehacer académico universitario, especialmente a las funciones de docencia. Orientaciones asociadas a la intención de centrar la enseñanza en el aprendizaje, promover entre los estudiantes disposición para aprender durante toda la vida, enseñar a pensar y aprender a aprender. Cambios producidos en

el conocimiento psicológico que impacta y promueve el desarrollo de una nueva cultura del aprendizaje centrado en el proceso de construcción y comprensión del conocimiento, las múltiples inteligencias, desarrollo de competencias y de la solución situada de problemas en el contexto de la globalización económica, informática y cultural.

Como primer punto se caracteriza la tendencia educativa actual que pretende orientar la enseñanza y aprendizaje en el aula universitaria hacia el aprendizaje permanente, reflexivo y estratégico, el valor que en ello tiene la alfabetización académica de los estudiantes en el uso de lenguaje escrito en la formación profesional y disciplinar.

Como segundo punto, se analiza el hándicap en los usos del lenguaje y comunicación escrita de los estudiantes, en particular los problemas de comprensión y producción de textos académicos muy comunes en la enseñanza. Problemas de enseñanza asimismo en prácticas docentes tradicionales marcadas por la pasividad de los aprendices, por el monólogo y, en general, por el control de la actividad de los docentes que deja muy poca iniciativa a los estudiantes. En los estudiantes destacan principalmente los problemas de comunicación escrita, comprensión y composición de textos, y la poca disposición para aprender, un hándicap con el que los estudiantes universitarios enfrentan el reto de aprender y formarse profesionalmente; constituyen desventajas que operan contra los propósitos modernizadores de la enseñanza superior.

Como tercer punto, se describen los problemas detectados en las prácticas de lectura y escritura de estudiantes de licenciatura en Psicología Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Problemas de comprensión del contenido de los textos que leen, problemas de cómo estructurar y escribir lógicamente textos académicos. Problemas que demandan acciones en el quehacer docente para mejorar las habilidades lectoras y convertir a los estudiantes en aprendices de toda la vida y que, así, asuman la responsabilidad de su propio aprendizaje como se espera.

Como último tema, se expone la estrategia de lectura y escritura basada en Resumir, Planear, Escribir y Revisar (REPER) textos académicos como una herramienta de trabajo intelectual con la que se pretende aportar una alternativa para mejorar los procesos de aprendizaje de los estudiantes para que participen más activamente como miembros de una comunidad de discurso disciplinar.

En las conclusiones se destaca como cuestión central que el aprendizaje universitario implica estudiar con nuevas formas de comprender, interpretar y organizar el conocimiento; por tanto, conlleva adaptarse a nuevas formas de conocimiento a través de leer y escribir en las disciplinas, como diversos estudios lo han evidenciado. Como estudiante, implica ser usuario activo del lenguaje escrito capaz de manejar material y literatura científica en las disciplinas, y participar con plenitud en las prácticas de una comunidad de discurso disciplinar con capacidad para aprender permanentemente.

GLOBALIZACIÓN, SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN Y EDUCACIÓN SUPERIOR

En el contexto de globalización económica como en las sociedades de la información actual, la educación escolarizada, en particular la educación superior, requiere reorientar sus objetivos educativos de aprendizaje con la idea de educar la mente para aprender, es decir, dirigir sus esfuerzos hacia la formación de mentes para aprender; mentes robustas e inteligentes para enfrentar los retos de las incertidumbres futuras (Claxon y Wells, 2001) que este contexto impone.

Un rasgo central en la sociedad de la información lo constituye la producción y generación de información. El desarrollo de la tecnología informática y las redes ha provocado saturación de información, con lo cual se ha aumentado la incertidumbre pues deja en claro la relatividad del conocimiento por su rápida caducidad. Tener capacidad para discriminar entre información relevante o irrelevante resulta importante; contar con habilidades intelectuales

para seleccionar, ordenar y manejar información que ayuden a reducir incertidumbre. Los estudiantes requieren desarrollar una alfabetización académica y digital que les permita lidiar con tal situación de incertidumbre. (Monereo, Pozo y Castelló, 2001).

Se está generando una nueva cultura de aprendizaje en las sociedades occidentales actuales, como consecuencia del cuestionamiento de las formas tradicionales de aprender y enseñar basadas en la transmisión y reproducción cultural. La nueva cultura propone una visión educativa donde el estudiante tiene que ser más activo y productivo, transformarse de reproductor a productor de cultura, de receptor pasivo a autor creativo. Se busca, así, superar su papel como agente pasivo de mero receptor y reproductor del conocimiento cultural, pasar de una educación retrospectiva que trasmite la herencia cultural hacia una prospectiva que trata de que los estudiantes aborden problemas que todavía no existen (Kozulin, 2001). A diferencia de reproducir o “decir el conocimiento”, se trataría de “transformar el conocimiento considerando las funciones epistémicas y metacognitivas de la escritura cuando se aprende y adquiere conocimiento” (Scardamalia y Bereiter, 1992).

Bajo esta visión en torno a la cultura del aprendizaje, se trata de impulsar un cambio que conduzca a la enseñanza a poner al aprendizaje en el centro y, así, conducirse por el interés del aprendizaje más que por la enseñanza, teniendo como propósito promover el aprendizaje de estrategias para enfrentar la incertidumbre que crea la gran cantidad de información producida en la actualidad. Promover en la enseñanza procesos para disponer a los estudiantes a aprender de forma permanente durante toda su vida, tal como lo demandan los cambios socioculturales, epistemológicos y psicológicos de esta nueva cultura de aprendizaje (Pozo y Pérez, 2009).

¿Cuáles han sido los factores que han influido en estos cambios de perspectiva sobre objetivos y tareas de enseñanza y aprendizaje? ¿Qué significa formar mentes para aprender y enfrentar los retos de la incertidumbre futura? ¿Por qué esta tendencia de centrarse en el aprendizaje y reorientar la enseñanza universitaria buscando que aprender sea una actitud de toda la vida?

Hoy existe un fuerte cuestionamiento a las prácticas tradicionales centradas en la transmisión, memorización y formas monológicas, unidireccionales, que caracterizan predominantemente el aprendizaje en las aulas. Asimismo, la docencia normalmente es expositiva y da un rol pasivo receptivo al aprendiz. En cuanto a la evaluación, está basada en la reproducción y memorización de información, esto es: en la demostración de un aprendizaje de corto plazo. Todo ello muestra una situación crítica en la enseñanza universitaria, en cuanto a que no produce resultados de aprendizaje permanentes y transferibles. Esta situación está siendo modificada por efecto de cambios sociales, culturales, y por la reconceptualización de cómo se aprende.

Según Pozo y Pérez (2009), se están produciendo cambios en la enseñanza universitaria que están asociados con factores socioculturales, epistemológicos y psicológicos. Los cambios socioculturales se expresan en cambios tecnológicos propiciados por el desarrollo de la sociedad de la información, que crea la necesidad de ayudar a maestros y aprendices a procesar la información. Se impone así saber tratar con gran cantidad de información, mucha de la cual se muestra contrapuesta y contradictoria; hay que saber seleccionarla, ordenarla y usarla de manera tal que se convierta en conocimiento útil. Es necesario que los aprendices cuenten con estrategias de aprendizaje para que ordenen la información, la gestionen, manejen y conviertan en conocimiento útil (Pozo y Pérez, 2009). La saturación de información más que reducir la incertidumbre la incrementa. Por ello, seleccionar, ordenar y manejar información da la posibilidad de reducir incertidumbre. Docentes y estudiantes requieren desarrollar una alfabetización informática, digital, que les permita lidiar con incertidumbre. En las aulas universitarias hay que introducir formas de manejar y usar la información a través de dotar, enseñar y aprender estrategias de aprendizaje infundadas en el contexto del currículo escolar (Monereo, Pozo y Castelló, 2001).

En aspectos epistemológicos se expresa que no hay verdades absolutas sino relativas, lo que constituye un cambio en cómo se

concibe la naturaleza del conocimiento y cómo se construye dentro de las comunidades de científicos. Las teorías ya no reflejan la realidad sino que la construyen y la modelan, lo que implica la necesidad de construir representaciones de los problemas o situaciones a los que nos enfrentamos. Esto es lo que Bruner (1997) llama *perspectivismo*, que postula la necesidad de contemplar distintos puntos de vista. Un constructivismo epistemológico que establece, según Pozo y Pérez (2007), que el conocimiento académico es: *a*) cada vez más inabarcable; *b*) de duración limitada; *c*) cada vez menos fiable; *d*) relativo a la perspectiva adoptada y; *e*) en constante transformación. En las aulas tenemos que ayudar a los estudiantes a ser conscientes de estas cuestiones, del cambio en la naturaleza del conocimiento para ser conscientes del fin de las verdades absolutas. Pero también de que, a pesar de este relativismo, existen acuerdos en las comunidades científicas de que no todas las verdades son válidas a la luz de los hechos.

No hay verdades absolutas sino saberes relativos. Para el aprendizaje implica saber y adquirir diversos conocimientos y usarlos en contextos y situaciones específicas. Significa aprender a vivir con una diversidad de perspectivas, pluralidad de teorías e interpretaciones múltiples contrastadas con los hechos, con lo que hay que construir un juicio o punto de vista propio. Morín, citado por Pozo y Pérez (2009), señala que conocer y pensar no es llegar a la verdad absoluta cierta, sino que es dialogar con la incertidumbre. Esto es lo que justifica en la actualidad seguir aprendiendo a lo largo de la vida para poder manejar incertidumbre. Aprender a aprender es la finalidad para enfrentar la situación de incertidumbre con un conocimiento flexible, pluralidad de perspectivas y estrategias de aprendizaje. En el quehacer docente el compromiso es ayudar a formar aprendices estratégicos en las aulas universitarias.

Se trata entonces de ayudar a que los estudiantes no sólo aprendan a convivir con la incertidumbre y la saturación de información, sino, dado este contexto, hacerles ver que tanto el conocimiento como las teorías y verdades absolutas entran en cuestionamiento.

Los paradigmas en muy corto tiempo son superados por nuevos conocimientos y verdades en el campo epistemológico y en las disciplinas. Se tiene que aprender a vivir con una diversidad de perspectivas, pluralidad de teorías e interpretaciones múltiples, lo cual requiere de una visión comprensiva sobre esta complejidad y capacidad estratégica para usar y manejar información.

Con respecto al conocimiento psicológico generado en torno a al aprendizaje humano, este conocimiento representa cambios sobre nuevas formas de aprender y enseñar bajo una nueva cultura de aprendizaje, cuya finalidad es comprender y resolver problemas. Esta cultura considera tanto los procesos cognitivos como emocionales implicados en el aprendizaje, y promueve una visión constructivista de la formación de los estudiantes como aprendices estratégicos a través de una enseñanza centrada en el aprendizaje, en la solución de problemas usando el conocimiento de forma autónoma y estratégica. Pozo y Pérez (2009) destacan el papel que las teorías psicológicas del aprendizaje han tenido en estas orientaciones, porque se han aproximado con cierto éxito a una comprensión mayor sobre cómo se aprende; han revelado los procesos mentales, culturales y contextuales que influyen en el aprendizaje. A partir de cómo se aprende se derivan ideas sobre cómo enseñar y ayudar a aprender, considerando procesos, condiciones y contextos culturales específicos.

Enfocarse en el aprendizaje, centrarse más en el aprendiz que en las materias disciplinares o en la actividad del enseñante. Insistir más en la necesidad de poner mayor atención en las actividades de aprendizaje que en las actividades de enseñanza (Pozo, y Pérez, 2009). Hay un mayor consenso en torno a perspectivas psicológicas de corte constructivista, que entienden que el aprendizaje es un proceso de construcción de conocimientos y significados; un proceso de elaboración del sentido y significado del contenido curricular, así como de la utilidad que estos contenidos tienen para entender y resolver problemas de la realidad. Se trata de promover que los estudiantes, como aprendices, asuman un compromiso más activo con su aprendizaje; que la enseñanza cambie su función como

transmisora de conocimiento por una función de ayuda al aprendiz para que dé sentido a la construcción de conocimientos a través de propiciar más y mejores oportunidades para aprender.

Esta nueva cultura de aprendizaje producida en las sociedades occidentales actuales ha cuestionado las formas tradicionales de aprender y enseñar, basadas en la transmisión y reproducción cultural. Una cultura educativa donde el estudiante tiene que ser un agente activo y productivo como autor para superar el rol pasivo y reproductor del conocimiento cultural que tradicionalmente se le ha impuesto. Bajo esta visión, el triángulo aprendiz, enseñante y material o contenido educativo es replanteado en términos más comprensivos como un proceso interactivo y dinámico. Se pretende ir más allá de la idea tradicional de ver estos componentes como elementos aislados, la que se ponderaba según el enfoque o teoría educativa empleada; en la pedagogía al enseñante, en la psicología al aprendiz o en las ciencias a los contenidos curriculares de las disciplinas científicas (Coll, 1990).

La idea de que la educación, como el aprendizaje, tiene una naturaleza de proceso es cada vez más aceptada. El aprendizaje constituye una construcción de conocimientos y de elaboración de significados culturales, más que transmisión reproductiva del conocimiento. Se replantean así los roles y funciones del aprendiz, el enseñante y los contenidos. Los aprendices asumen un papel activo, productivo como autores. Los enseñantes, por su parte, se constituyen en agentes creativos, con mayores responsabilidades en el diseño, selección de material, diversidad de métodos, y como expertos en la materia en que asisten a los aprendices. Su tarea central consiste en diseñar y ofrecer más y mejores oportunidades de aprendizaje que permitan desarrollar el potencial intelectual de los aprendices en contextos de interacción y colaboración con otros. En cuanto a los materiales y contenidos, el cambio fundamental radica en que apoyan a las actividades de aprendizaje. Los materiales están hechos para proponer actividades basadas en observaciones, experimentos y discusiones sobre los problemas que plantea el contenido curricular, y no tanto

en las narraciones o exposiciones que tradicionalmente realizan los enseñantes. Los materiales y libros de texto se diseñan con el fin de promover actividades de aprendizaje concretos (Kozulin, 2000). A nivel de educación superior, se pondera la función que los textos tienen en el aprendizaje y enseñanza universitaria como medios por excelencia en los procesos de construcción y generación de conocimientos. Conforme a los usos del lenguaje escrito en este ámbito educativo, las actividades de lectura y escritura se llevan a cabo de forma reiterada e interrelacionada, junto con la investigación y la comunicación científica (Miras y Solé, 2007).

En general, lo descrito en líneas anteriores expresa los principales rasgos que marcan las tendencias actuales en torno a una nueva cultura del aprendizaje universitario centrado en el aprendizaje más que en la enseñanza, en la necesidad de aprender a aprender, y en la necesidad de lograr disposición para el aprendizaje de toda la vida para enfrentar la incertidumbre que crean la saturación de información y la caducidad del conocimiento. La cuestión es cómo promover procesos educativos para disponer a los estudiantes a aprender de forma permanente durante toda su vida, tal como lo demandan estas condiciones, los cambios socioculturales y la nueva cultura de aprendizaje.

PROBLEMAS DEL USO DEL LENGUAJE ESCRITO POR UNIVERSITARIOS

No obstante el contexto anterior, la enseñanza y aprendizaje en las universidades mexicanas están marcados en términos generales por un fuerte rezago en los índices de titulación. Entre 60 y 70 por ciento de estudiantes egresados a nivel de licenciatura no logran titularse a través de tesis. Un factor asociado con esta situación lo constituye la dificultad que tienen los estudiantes para escribir, sobre todo cuando se trata de textos del tipo argumentativo o expositivo, es decir, textos académicos. A pesar de que no enseñamos cómo componer este tipo de textos, se da por supuesto que los estudiantes

saben hacerlo y cuentan con la capacidad para escribir. La experiencia muestra que esto no es así, los estudiantes no componen textos como se espera o da por supuesto. Garza (2001) sostiene que una causa por la cual las universidades públicas de México muestran déficit en la titulación tiene que ver con que los asesores de tesis están capacitados para guiar las investigaciones pero no para enseñar cómo escribir, cómo organizar y cómo redactar textos. El sistema no ha tomado en cuenta la necesidad de reforzar la escritura desde la enseñanza básica hasta la preparatoria.

La capacidad para leer, comprender, escribir, razonar y pensar constituye el sentido pleno de la alfabetización. Esta capacidad abre a las personas una ventana a un infinito universo de conocimiento como al progreso de su pensamiento. Como ya se expuso, vivimos en una sociedad global en la que la producción de información y conocimiento constituye uno de los rasgos centrales. Es, asimismo, una sociedad marcada por la necesidad del aprendizaje, una sociedad donde se debe aprender de manera continua (Claxon, 2001). El conocimiento es cada vez más un componente básico en todos los procesos de producción de bienes y servicios. Sólo será posible enfrentar los desafíos de la cambiante dinámica social con conocimiento. El valor estratégico del conocimiento y de la información refuerzan el rol que desempeñan las instituciones educativas, particularmente las de enseñanza superior. En las sociedades actuales el dominio del saber es uno de los principales factores de desarrollo personal y social. En el acceso al saber y el dominio de un campo de conocimiento, las habilidades de comprensión y producción de textos escritos, son fundamentales para adquirir, organizar y utilizar el conocimiento, así como para enfrentar los retos que esta sociedad demanda.

En el contexto de formación universitaria, disciplinar la argumentación y el debate son habilidades necesarias para establecer discusiones entre los miembros de las comunidades académicas y científicas. Valorar la fortaleza o debilidad de los puntos de vistas propios y de otras personas lo impone. En esta nueva situación, las

habilidades de evaluación de información son importantes porque para ello hay que contar con capacidad para seleccionar entre lo esencial y lo superficial de manera crítica y desde diferentes puntos de vista, implica la capacidad de pensamiento crítico (Marttunen y Laurien, 2001). Estas capacidades, a su vez, están estrechamente ligadas con la capacidad de leer y escribir textos académicos. Con todo esto, la educación enfrenta un enorme reto. Se considera que en el caso de la enseñanza superior el reto es lograr llevar a los estudiantes hacia un doble fin: desarrollar actitudes favorables para el aprendizaje continuo; y desarrollar habilidades para escribir textos académicos, argumentativos, lo que se considera una alfabetización académica plena, como más adelante se abordará (Sánchez. H. S. y Ortega, S. M., 2012).

No obstante estas demandas, la enseñanza universitaria padece problemas asociados con métodos y orientación de la enseñanza que no promueven el aprendizaje y la apropiación de una cultura de aprendizaje favorable a la alfabetización académica en el uso y prácticas del lenguaje escrito en las disciplinas. Al respecto, Bachelard (1996), citado por Perrenoud, (2004, p. 21) señala que a “los profesores les cuesta entender que sus alumnos no comprenden, puesto que han olvidado el camino del conocimiento, los obstáculos, las incertidumbres, los atajos, los momentos de pánico intelectual o de vacío”. Para el profesor, conceptos complejos incluidos en los textos académicos son conocimientos adquiridos, que usan de manera cotidiana e incluso trivial, y no dimensionan la dificultad que enfrentan los estudiantes al intentar comprender lo que leen, y más al apropiarse del contenido.

En el mismo sentido, Catuogno, Mallo y Rivarola (2003, p. 11) encontraron que “los alumnos no saben distinguir las situaciones en que deben utilizar determinado nivel de expresión, lo que evidencia que no han desarrollado un análisis del contexto, del receptor y en consecuencia no realizan la selección de términos y expresiones apropiadas”, incluso señalan que los alumnos tienen dificultades para tomar apuntes, hacer síntesis y monografías.

El estudio presentado por Murga (2005, pp. 20-21) enumera las carencias de los alumnos universitarios:

- Escaso desarrollo de competencias en textos científicos.
- Falta de dominio del vocabulario en términos de precisión.
- Escasa variedad y adecuación contextual.
- Imposibilidad de identificación de la información central.
- Deficiente dominio de estrategias argumentativas.
- Representación inadecuada del lector y escritor para el contexto académico.
- Problemas de interpretación de los procedimientos retóricos del propio discurso académico.

Brunetti, Stancato y Subtíl (2002) aportan el concepto *metacognición*, que refleja la complejidad de la problemática cuando reflexionan sobre las respuestas de estudiantes universitarios a una encuesta respecto a la lectura. En los resultados, el 72 por ciento considera que la lectura no implica un esfuerzo cognitivo, por el contrario, es placentera cuando es fácil de leer y desagradable cuando hay dificultad para comprender. En consecuencia, los autores destacan la tendencia de los jóvenes a no aceptar el desafío de aprender, pues suelen realizar trabajos elementales con escasas referencias bibliográficas, sin empeño alguno por entablar un diálogo conceptual sustentado en textos temáticos; sus trabajos están principalmente alimentados de notas tomadas en clase y, aun así, tienen la expectativa de obtener una calificación aprobatoria. Esta situación muestra la incapacidad del estudiante para distinguir entre entender y no entender, lo que da lugar a una “ilusión de saber”; en consecuencia, los alumnos no saben que no saben, lo cual Brunetti llama *metaignorancia* (2002, p. 56), cuestión que es preocupante debido a que si el estudiante no es consciente de sus propias limitaciones para aprender difícilmente pondrá empeño en superarlas. Estos datos arrojan evidencias para suponer que las prácticas docentes actuales continúan empeñadas en enseñar, pero no necesariamente han

estado preocupadas porque los estudiantes aprendan. Parece absurdo empeñarse en cubrir el programa, las horas de clases, sin detenerse en el aprendizaje, en desarrollar habilidades y competencias que favorezcan el desarrollo del pensamiento, la resolución de problemas. Sin embargo, la escuela ha apostado por la acumulación de información sobre la formación de alumnos interesados en aprender; en consecuencia, los alumnos han perdido paulatinamente la curiosidad y se han concretado a repetir lo que esperan los profesores de ellos. La unidad dialéctica entre enseñanza y aprendizaje se ha ido diluyendo por la preocupación de cubrir los contenidos de la asignatura, y se han dejado de incluir en las aulas los múltiples procesos de experiencia que brindan los desarrollos básicos para el potenciamiento de la capacidad de autoaprendizaje o la búsqueda continua y sistemática de conocimientos; el estudiante que ha perdido la oportunidad de aprender, ni siquiera logra tener la conciencia de que no sabe (Torres, 2003).

En México, las prácticas docentes a nivel universitario en el ámbito de las ciencias sociales y humanidades se caracterizan por una tradición generalmente centrada en discursos orales expositivos, unidireccionales, más acordes con una tradición transmisora del conocimiento poco o nada reflexivo por parte de los estudiantes. El papel principal en el proceso de enseñanza-aprendizaje recae en el docente, quien al transmitir el conocimiento coloca a los estudiantes en el nivel de actores receptivos, pasivos en la adquisición del conocimiento. En esta tradición es muy frecuente que los docentes lleven el control de las sesiones de clase con base en una dinámica basada en preguntas y respuestas sobre la materia o, cuando mucho, dando oportunidad a los alumnos de participar o exponer en equipos. Cuando esto sucede, los alumnos trabajando en equipo asumen un papel más protagónico y activo al exponer; sin embargo esta práctica de trabajo en equipos normalmente deriva en la reproducción de los roles receptivo-pasivo entre los mismos estudiantes. El resultado normalmente es el mismo por la exposición-transmisión unidireccional irreflexiva, como lo hacen

sus profesores. La mayoría de las veces los estudiantes no trabajan en equipo con objetivos claros ni centran su exposición en las ideas principales, tampoco estructuran adecuadamente la exposición. Normalmente los equipos se dividen las partes del texto o temas de la materia, por lo que no logran integrar de forma coherente los contenidos que exponen. Al final, se reproduce el mismo esquema de roles protagónicos más activos (los menos) y de roles receptivos-pasivos (los más), y de preguntas y respuestas entre los mismos estudiantes asistidos en momentos por los profesores.

En esta enseñanza tradicional escribir textos está relegado o ubicado en un segundo plano. Normalmente escribir no constituye un medio de aprendizaje durante los cursos. Se escribe al final de estos como una forma de evaluar lo que los estudiantes supuestamente lograron aprender de las materias, y para demostrar tanto lo que aprendieron como su capacidad de poner sus ideas de forma lógica y organizada. Sin embargo, el resultado muestra sólo copias de las lecturas hechas, e ideas deshilvanadas e incoherentes en muchos de los casos. Cuando mucho una reproducción lógica de ideas textuales que expresa lo que Scardamalia y Bereiter (1992, pp. 45-46) definen como modelo: “decir el conocimiento”. Estas prácticas, en el caso de la escritura, llevan a repensar la enseñanza y el aprendizaje universitario considerando las nuevas formas de aprender basadas en el proceso de construcción de significados, de construcción de conocimientos como de aprendizaje estratégico. En lugar de “decir el conocimiento” se trataría de considerar las funciones epistémicas y metacognitivas de la escritura cuando se aprende y adquiere conocimiento, es decir, “transformar conocimiento” (Scardamalia y Bereiter, 1992), y promover así la *alfabetización académica* en contextos universitarios, desarrollando habilidades para tratar con un amplio rango de literatura y materiales escritos. Esta alfabetización involucra habilidades reflexivas sobre el lenguaje, formas de expresar pensamientos asociados con tradiciones en comunidades textuales, y prácticas literarias específicas en las disciplinas (Olson, 2009).

Una cuestión que también marca a las universidades mexicanas en la actualidad es el fuerte rezago en los índices de titulación. En términos generales, entre 60 y 70 por ciento de los estudiantes egresados a nivel de licenciatura no logran titularse a través de tesis. Un factor asociado con esto es la dificultad que tienen para escribir, sobre todo cuando se trata de textos del tipo argumentativo o expositivo, es decir, textos académicos. Se entiende que un texto académico es un texto que expresa y se escribe sobre la base de otros textos. Escribir un texto académico constituye un proceso que tiene que sustentarse en textos ajenos y como actividad intertextual (Taberosky, 2007). A pesar de que no enseñamos cómo componer este tipo de textos, se da por supuesto que los estudiantes saben hacerlo y cuentan con la capacidad para escribir. La experiencia muestra que esto no es así, los estudiantes no componen textos como se espera o da por supuesto.

Como ya se señaló (Garza, 2001), una causa por la cual las universidades públicas de México muestran problemas por la baja titulación de sus egresados se relaciona con que los asesores de tesis están capacitados para guiar las investigaciones pero no para enseñar cómo escribir, cómo organizar y cómo redactar textos. El sistema no ha tomado en cuenta la necesidad de reforzar la escritura desde la enseñanza básica hasta la preparatoria. A lo cual se sumaría que, en el proceso formativo, no se logra capacitar a los estudiantes para diseñar y desarrollar proyectos de investigación, ni a valorar la importancia del método como medio para conocer y producir conocimiento.

En un estudio reciente sobre evaluación de la competencia de expresión escrita de estudiantes de cuatro licenciaturas en ciencias sociales de la Universidad Autónoma de Baja de California, Backoff, Velazco y Peón (2013) documentan la problemática. Reportan que uno de cada diez estudiantes elabora un esquema para organizar la redacción de sus artículos, y tres de cada 100 hacen uso adecuado de términos técnicos. En habilidades de argumentación, sólo el trece por ciento logra estructurar un escrito con introducción,

desarrollo y conclusiones; en tanto que el 16 por ciento logra elaborar una tesis propia. Un 44 por ciento presenta la información de manera lógica y organizada. Como podemos ver en este reporte, hay problemas en la expresión escrita de los estudiantes porque no planean lo que escriben ni tienen suficiente dominio conceptual especializado sobre lo que escriben, y más de la mitad tiene problemas para presentar la información de manera lógica y organizada. Se demuestra que las habilidades de expresión escrita son pobres, lo cual es un desafío para la enseñanza universitaria, un reto difícil de enfrentar para mejorar el aprendizaje y la formación de los estudiantes universitarios.

Sumado a lo anterior, y a pesar de que comúnmente se evalúa a los estudiantes con un escrito final como ya se mencionó, estas prácticas no siempre son las más adecuadas, pues aún están orientadas por la valoración de los resultados más que por los procesos formativos. Como resultado, lo que se logra es que los estudiantes elaboren de una sentada el texto, la noche previa a su entrega, sin reflexión ni plan previo de cómo hacerlo, sin claridad sobre objetivos y estructura de contenidos. Lo que se logra muchas veces son textos copiados mediante cortar y pegar fragmentos de otros textos, o bien presentando una copia completa de un solo texto sin ninguna consideración. Ante tal situación, requerimos repensar en formas de evaluación mediante escritos más acordes con las evaluaciones formativas que la formación profesional reclama en la actualidad. Para ayudar a los estudiantes a desarrollar la capacidad de escribir es necesario darles oportunidad de escribir durante el proceso; oportunidades de ir componiendo y valorando el proceso de composición de textos durante los cursos, y no al final como se acostumbra. De esta manera, es probable que la enseñanza y el aprendizaje logren cada vez más el propósito de aprender a aprender, de comprender y regular el proceso de aprendizaje. Hay que dar oportunidad a los estudiantes de ver cómo se conoce y aprende escribiendo.

ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA. APRENDER ESCRIBIENDO CON REPER

Para atender los problemas antes marcados, hay que pensar en soluciones dentro del desarrollo del currículo universitario que promuevan la alfabetización académica para conocer los usos y prácticas del lenguaje escrito en la formación disciplinaria universitaria. Pensar en generar opciones de trabajo en el aula que contribuyan con el desarrollo del aprendizaje estratégico y con la capacidad de los estudiantes de participar en los usos, prácticas y actividades académicas universitarias del lenguaje escrito, donde la lectura y la escritura de textos académicos constituyen una herramienta de estudio y de aprendizaje central. En este punto se ofrece una alternativa para enfrentar el hándicap en habilidades de comprensión y producción de textos académicos con el que llegan los estudiantes. Cómo aprender a través de la Alfabetización Académica, buscando desarrollar capacidades intelectuales plenas, promoviendo los usos y prácticas de lectura y escritura académica en el contexto de las comunidades de discurso disciplinario. Alfabetización académica que permita a los estudiantes ser estratégicos y aprendices que asuman la responsabilidad de su propio aprendizaje para aprender a aprender como actitud de toda la vida.

¿Qué significado tiene la perspectiva de alfabetización académica? ¿Cuáles son los usos del lenguaje escrito en comunidades de discurso académico? ¿Cuáles son los procesos cognitivos involucrados en la comprensión y producción de textos escritos? ¿En qué consiste la estrategia de enseñanza Resumir-Planear-Escribir-Revisar (REPER) para ayudar a los estudiantes a adquirir alfabetización académica? ¿Cómo participar más activamente en el aprendizaje de sus asignaturas y en comunidades de discurso disciplinar? Éstas son preguntas a las que se intenta responder, así como describir una propuesta de enseñanza para que los estudiantes de licenciatura comprendan y produzcan textos académicos con base en la estrategia REPER.

Cultura académica: usos y prácticas del lenguaje escrito en la universidad

Las habilidades de lenguaje oral y escrito tienen un profundo efecto en el modo de pensar de los estudiantes, tanto en el conocimiento de la propia lengua como de la cultura escrita que predomina en las sociedades actuales. En nuestra sociedad, la lectura y escritura de textos da acceso a argumentos y razonamientos superiores para explicarse el mundo que nos rodea y la experiencia propia. La experiencia de leer y escribir textos ayuda a niños, jóvenes y adultos a formar sus argumentos con mayor lógica y eficacia, así como a participar e integrarse de mejor manera en comunidades de discurso escolar, académico y profesional. La dificultad para leer y escribir, por el contrario, limita el desarrollo de su pensamiento y el acceso pleno a la cultura escolar y académica (Sánchez y Ortega, 2001). En tal sentido, la lectura y la escritura son habilidades que no sólo se requieren para participar en las prácticas discursivas académicas y de aprendizaje de las materias del currículo escolar, sino como medios de aprendizaje, adquisición de conocimiento y de desarrollo intelectual. Kouzulin (2000, p. 153) señala que la literatura ofrece dos posibilidades al desarrollo de la psique humana. Por un lado, contribuye al “pensamiento descontextualizado” y, por otro, al “habla intertextual” y complejidad cognitiva, a través del manejo e integración de distintas fuentes de información que nutren al conocimiento disciplinario y entre las disciplinas. Esto, además, implica una gran demanda intelectual para los estudiantes, por la síntesis de múltiples textos o intertextualidad (Teberosky, 2007; Mateos, 2009) que se requiere para comprender y producir textos académicos en las disciplinas.

Cuando los estudiantes participan en las prácticas académicas como usuarios del lenguaje en el contexto de la cultura escolar o universitaria a la que pertenecen, tienen la oportunidad de insertarse en procesos de alfabetización académica que los van habilitando tanto en el manejo de una gran variedad de textos como de discursos disciplinarios y científicos.

En el ámbito de la enseñanza universitaria el medio de aprendizaje y adquisición de conocimiento predominante es el texto escrito. Por ende, los textos constituyen el medio por excelencia de intercambio, comunicación y conocimiento en la dinámica de las aulas universitarias. Adquirir conocimientos disciplinarios mediante textos consiste, básicamente, en incursionar en las prácticas académicas de investigación, leyendo y escribiendo: resúmenes, ensayos, proyectos, ponencias y artículos, así como participando en actividades y eventos académicos. De esta manera, los estudiantes no sólo aprenden los contenidos de las asignaturas del curriculum sino las formas propias del quehacer académico universitario. En consecuencia, el manejo de las formas discursivas de lectura y escritura es una necesidad en el aprendizaje de las disciplinas, no sólo para los alumnos sino para los propios docentes. Del mismo modo, contar con estrategias para escribir y leer permite participar efectivamente en esas prácticas y discursos académicos. En gran medida, el éxito académico en el ámbito escolar y en el ámbito profesional fuera de las aulas, se basa tanto en la capacidad de comprender y producir textos escritos como en la capacidad estratégica de saber cómo hacerlo.

El lenguaje escrito tiene un significado particular como herramienta de aprendizaje, de conocimiento y de alfabetización académica. Leer y escribir textos en el ámbito universitario y disciplinar supone participar como miembros de comunidades de discurso académico-profesional en ámbitos de práctica académica y cultural específicos. Por ello, los docentes, como miembros participantes de comunidades académicas universitarias, tendrían que ayudar a los estudiantes, no sólo a construir conocimiento, sino guiarlos para que participen en las actividades académicas de esas comunidades; proponerles diversas y múltiples oportunidades de lectura y escritura que permitan mostrar los usos en prácticas académicas que los conduzcan hacia una alfabetización académica plena; promover, de ese modo, un compromiso académico para que los estudiantes asuman la responsabilidad de su propio aprendizaje, haciéndolos

participes de esa cultura y tradiciones textuales a través del uso estratégico de la comprensión lectora y producción de textos, para convertirse así en autores y creadores, inmersos en un proceso de “autoría” y “coautoría” de las leyes y principios de un campo disciplinar dado, como lo propone Kozulin (2000, p. 179).

Por su naturaleza, la escritura involucra diversos aspectos de carácter cultural, lingüísticos y cognitivos específicos. Como actividad cognitiva, es de naturaleza compleja, en virtud de que involucra tanto las demandas del medio, la memoria y procesos y subprocesos cognitivos de planificación, textualización y revisión (Hayes y Flowers, 1980), como de lectura comprensiva, de reflexión, motivación y emoción (Hayes, 1996).

El conocimiento de los aspectos cognitivos tiene un valor instruccional interesante, en tanto que conocer procesos cognitivos de planificación, textualización y revisión permite a los estudiantes ser conscientes de lo que tienen que hacer al escribir; en la enseñanza, por eso, hay que hacerlos visibles para que los aprendan. Flowers (1980) destaca los malabares que se producen al escribir, dada la complejidad cognitiva que impone restricciones a la dinámica de la composición escrita. No obstante, es posible manejar esas restricciones a través del conocimiento de los procesos y manejo de estrategias de planificación, composición, revisión, etcétera, por ejemplo.

El conocimiento, tanto de procesos cognitivos como de las demandas culturales de los contextos asociados, es la base del diseño de la enseñanza y aprendizaje para promover la alfabetización académica tanto entre estudiantes como entre docentes. Asimismo, ponderar los aspectos epistémicos que tiene la escritura para aprender, transformar el conocimiento y comunicarse mediante el lenguaje escrito, así como para entender y solucionar problemas que incluso no existen aún.

Se trataría de que los cursos se orienten a partir del reconocimiento del valor epistémico y la naturaleza procesal que tiene la escritura de textos; promover así el ejercicio práctico a lo largo de

los cursos, tratando de que la escritura sea instrumento epistémico de aprendizaje de los contenidos de las asignaturas (Carlino, 2003).

El propósito es cambiar el modelo expositivo-receptivo que caracteriza la enseñanza universitaria, donde los estudiantes son aprendices pasivos con pocas oportunidades de escribir. Normalmente se les pone a escribir cuando concluyen los cursos o el ciclo escolar, con fines evaluativos. Hay que trasladarse hacia un modelo más constructivo orientado por el proceso y por la participación en la cultura académica universitaria, donde se propicie que los estudiantes tengan muchas y variadas oportunidades de escribir durante los cursos. Del mismo modo, ponderar más los aspectos de regulación y control metacognitivos del aprendizaje, considerando su función en la organización y expresión de las ideas, destacando el proceso más que el resultado. Cambiar la práctica común de la enseñanza universitaria fincada en sólo escribir al final de los cursos para ser evaluados o calificados. En lugar de esa práctica, promover que los estudiantes asuman un rol activo como autores a través de planear, escribir varios borradores y hacer revisiones recurrentes durante todo el curso antes de entregar el texto final. Estructurar oportunidades de aprendizaje que los lleven a leer y resumir textos, así como planear, escribir, revisar, corregir y reelaborar textos propios en el transcurso de cursos o semestres. De esta manera, al tiempo que aprenden el contenido de las asignaturas del plan de estudios de su carrera, se les introduce de manera intencionada en las prácticas académicas, en los usos del lenguaje escrito propios de actividades de comunidades académicas, profesionales o científicas específicas. En otras palabras: ayudar a los estudiantes a escribir textos académicos sobre los contenidos de sus asignaturas como una manera de aprender y transformar sus conocimientos.

No se trata de remediar las carencias en habilidades de lectura y escritura que se supone los estudiantes deberían ya tener, ni de enseñarles a leer y escribir. Se trata de introducirlos en las prácticas discursivas y modos de usar la lectura y escritura académica considerando tres cuestiones:

- Los ámbitos, prácticas académicas y profesionales donde se usan esos textos y materiales. Por ejemplo, en la academia, la investigación educativa a través del desarrollo de ensayos académicos y/o proyectos de investigación, como los trabajos de tesis, o en las actividades profesionales
- Los *procesos y procedimientos* para elaborar los productos demandados como las estrategias de aprendizaje de comprensión y producción de textos; planeación, escritura y revisión, como se intenta promover a través de REPER.
- Los *tipos de textos* que se usan en el trabajo y prácticas académicas como productos esperados; por ejemplo: resúmenes, ensayos, proyectos de investigación, ponencias y artículos.

Como docentes solicitamos que los estudiantes no sólo aprendan ciertas ideas o conceptos sino exigimos que fundamenten esas ideas o conceptos, y que reconozcan que existen otros opuestos. Del mismo modo, esperamos que hagan referencia a los autores que han elaborado las ideas, citándolo; demandamos que cuando escriban aprendan a citar y referenciar el pensamiento ajeno. Pedimos ponderar las razones de cada posición y juzgar controversias conforme a métodos de validación del saber propio y aceptado en el campo disciplinar o profesional. Todo esto forma parte de las prácticas académicas de una cultura profesional o de investigación, en sí, de actividades y comportamientos característicos de una *alfabetización académica*; son rasgos que expresan prácticas que caracterizan la cultura académica y de investigación en los ámbitos universitarios (Carlino, 2005).

Dadas las dificultades que enfrentan los estudiantes al escribir textos académicos, incluso se propone que sea materia de enseñanza y de investigación en la universidad, (Kruse, 2003). Estudios relacionados con esta problemática muestran la importancia del conocimiento y funciones de los procesos de planificación, traducción escrita o revisión. Los estudiantes mejoran su aprendizaje, se alfabetizan cuando participan en programas instruccionales de

composición de textos (Lasalle, 2003), en planificación (Marbach-Ad y Arviv-Elyashiv, 2004; García y Marbán, 2003) y revisión (Carlino, 2003; Adams, Simmons y Willis, 2010).

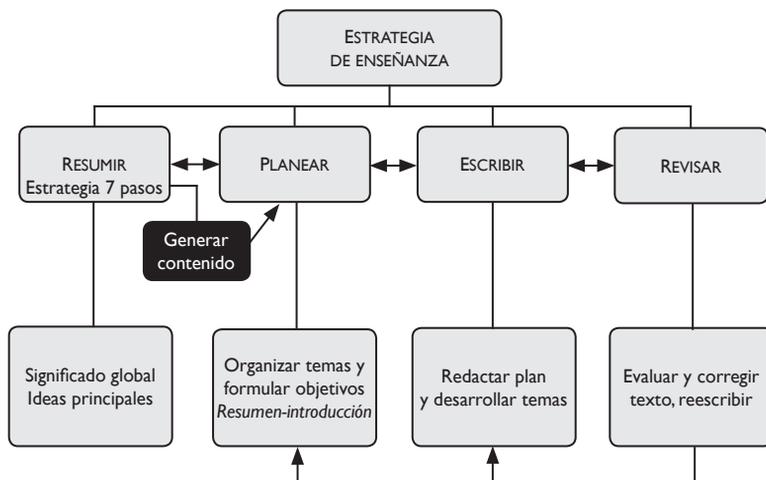
Corresponde entonces en este ámbito de enseñanza promover tal alfabetización académica a través de participar de esas prácticas como miembros de una comunidad de discurso académico, en un campo disciplinar o de formación profesional específicos como profesionales en el ámbito, en este caso, de la psicología y la educación.

A continuación, se describe cada uno de los componentes de una estrategia para resumir textos académicos ajenos con el fin de producir uno propio y de convertir a los estudiantes en productores de sus propios textos en autores, como propone Kozulin (2000), a través de Resumir, Planear, Escribir y Revisar textos (REPER).

Estrategia REPER para aprender escribiendo

La estrategia tiene como objetivo mostrar una alternativa de enseñanza a nivel universitario para ayudar a los estudiantes a aprender escribiendo, de tal modo que esto les habilite para participar activamente en comunidades de discurso académico disciplinario. Con esta estrategia se busca no separar lectura y escritura sino verlas como actividades estrechamente vinculadas. En la figura 1 se muestra el esquema de la estrategia, e inmediatamente se describe la caracterización de cada uno de sus componentes.

Figura 1. Mapa de la estrategia de enseñanza



**Estrategia de enseñanza-aprendizaje:
Resumir-Planear-Escribir-Revisar**

Esta estrategia tiene como finalidad ayudar a que los estudiantes procesen los textos de forma sistemática, de tal manera que tengan en mente que se trata de comprender lo esencial y el significado global del contenido, considerando los objetivos de los autores. Que los alumnos lleven en mente que esta actividad es para generar ideas y producir breves textos, con los que podrán planear y escribir posteriormente un texto propio según su interés temático particular. Una forma de aprender los contenidos de las asignaturas: escribiendo.

- **Resumir** consiste en leer y elaborar resúmenes de la bibliografía básica sobre los contenidos de las asignaturas estudiadas, conforme a la perspectiva del contenido del programa del curso. Con los resúmenes se busca generar ideas y temas específicos que los estudiantes identifiquen como susceptibles de ser

indagados de forma documental, con el fin de configurar una estructura temática, teórica, sobre los contenidos de aprendizaje del curso. Para ello se propone una *estrategia de resumen*, mediante la cual los alumnos construyen el significado global de cada texto revisado. La estrategia consta de siete actividades: 1) registrar autor, título y año; 2) hacer inferencia del título; 3) buscar y registrar el objetivo del autor(es); 4) enlistar los temas y subtemas de la estructura del texto; 5) describir cada uno de los temas y subtemas, 6) resumir el significado global del texto y; 7) escribir comentarios, dudas, preguntas o críticas sobre el contenido del texto.

- **Planear.** La planeación consiste en formular un objetivo y establecer la estructura y partes del contenido del ensayo o proyecto a partir de las ideas generadas mediante los resúmenes de los textos de la bibliografía revisada sobre los contenidos específicos de la asignatura estudiada y según perspectiva del programa curricular. Para ello, se elabora un *resumen* (200-500 palabras) que sintetiza la idea global del texto a componer que, en un segundo momento, se amplía mediante la elaboración de la *introducción* (5001-1500 palabras) al texto, que desglosa el resumen. Como resultado de esta planeación del texto se obtiene el esquema (resumen) y la estructura (introducción) que guían el desarrollo y redacción del borrador en una primera versión, y las siguientes de forma recursiva con los mismos pasos de resumen e introducción previos a su integración y desarrollo de todo el texto en *extenso* (1501-3000-5000 palabras).
- **Escribir.** La escritura del texto implica transcribir el plan y cada uno de los temas que integran la estructura del contenido: desarrollar ideas, argumentos y explicaciones de cada uno de los temas o subtemas y apartados establecidos en el plan y organizar el texto con base en resumen e introducción. Se describen y sustentan los subtemas, ideas y argumentos centrales del

borrador del ensayo. Las revisiones o evaluaciones del texto se realizan a partir de que los estudiantes escriben una primera versión o borrador del texto, en congruencia con los objetivos y la organización de la estructura temática generada mediante resúmenes-introducciones y lo planeado previamente.

- **Revisar.** La revisión constituye la actividad de corrección y mejora del texto (ensayo). Se evalúan así las versiones realizadas durante el curso en sesiones de clase establecidas con todo el grupo para esa finalidad. Los estudiantes intercambian su texto escrito y, con base en los criterios y características del producto final esperado (anexos), se revisa, se hacen observaciones y se evalúan las versiones. Cada alumno recibe comentarios y retroalimentación sobre su texto. Tanto evaluadores como evaluados discuten los criterios y características que debe contemplar el texto, por lo que detectan en qué aspectos aciertan y en cuáles requieren trabajar más, así como los problemas de congruencia que tienen. Las observaciones y sugerencias se registran en un formato que contiene cada uno de los componentes que debe integrar el texto y el criterio para evaluarlo.

La actividad de revisar-evaluar busca ayudar a los estudiantes a ser conscientes de que la producción o construcción del ensayo es un proceso dinámico que constituye una actividad intelectual compleja porque, como proceso, no termina en la primera elaboración. Es una actividad recursiva porque, a partir de la primera revisión, se replantea, reescribe y reestructura el texto de manera que se presente una siguiente versión mejorada. A través del curso, se propone que se elaboren y evalúen tres versiones antes de la versión final. Se desarrolla y propone la estrategia de enseñanza REPER como medio para contribuir a enfrentar la problemática de la alfabetización académica descrita. Una estrategia para ayudar a los estudiantes a aprender escribiendo y participando activamente en la comunidad universitaria de discurso académico.

Bajo estos supuestos y estrategia, el propósito es desarrollar experiencias e intervención educativa en cursos a nivel de licenciatura con estudiantes de Psicología Educativa de la UPN. En tal sentido, se ha venido interviniendo y sistematizando la estrategia REPER para documentar sus resultados a través del aprendizaje logrado por los estudiantes en el dominio de los contenidos, la calidad de los textos producidos, el conocimiento de los géneros y estructuras textuales, y adquisición de estrategias de planeación, textualización y revisión, que integran el proceso de composición de textos académicos como un objetivo de investigación y puesta en práctica de la estrategia.

CONCLUSIONES

En el contexto de la globalización y sociedades de la información, el aprendizaje universitario implica estudiar con nuevas formas de comprender, interpretar y organizar el conocimiento; por tanto, es necesario adaptarse a nuevas formas de conocimiento a través de leer y escribir en las disciplinas, como diversos estudios lo han evidenciado.

La educación escolar en general y la enseñanza universitaria en particular, han privilegiado como medio de aprendizaje al texto escrito. Es indiscutible que constituye hasta ahora el medio de conocimiento, intercambio y comunicación en la dinámica de las aulas universitarias, un recurso de conocimiento imprescindible. A su vez, la actividad de leer y escribir textos en las disciplinas científicas requiere habilidades académicas de comprensión y producción de textos. Por ello, el estudiante tiene que ser un usuario activo del lenguaje escrito en las disciplinas para poder participar alfabética y académicamente con plenitud en las prácticas de una comunidad de discurso disciplinar.

Al aprender mediante textos se participa en prácticas académicas y disciplinarias que exigen leer y resumir, elaborar ensayos científicos, proyectos de investigación, ponencias para eventos o

artículos para revistas, como se propuso a través de REPER. Se espera que los estudiantes aprendan tanto los contenidos de la ciencia que estudian, como las formas propias del quehacer académico universitario en las disciplinas (Carlino, P., 2005). Asimismo, manejar las formas discursivas de lectura y escritura es esencial para el aprendizaje, no sólo de los alumnos sino de los propios maestros y de la misma institución. Todo esto forma parte de las prácticas académicas de una comunidad de discurso profesional o de investigación, así como de la capacidad de manejar y usar material escrito, donde se margina al estudiante en tanto no se incorporen en el aula prácticas discursivas que le permitan, con el tiempo, convertirse en un participante activo de esa comunidad. Así, se espera contribuir al desarrollo de procesos de enseñanza superior centrados en el aprendizaje y en la formación de estudiantes capaces de ser aprendices de toda la vida.

REFERENCIAS

- Adams A. M., Simmons F. y Willis C. (2010). Undergraduate students' ability to revise text effectively: relationships with topic knowledge and working memory. *Journal Research in Reading*. Vol. 33, (1) pp. 54-76.
- Backoff E., Velazco A. y Peón Z. (2013). Evaluación de la competencia de expresión escrita en estudiantes universitarios. *Revista Enseñanza Superior* Vol. XLII (3) No. 167. pp. 9-39.
- Arnoux, E. y colaboradores (2002). *La lectura y la escritura en la universidad*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Brunetti, Stancato, Subtil (2002). *Lectores y prácticas. Maneras de leer de los ingresantes universitarios*. Córdoba: Ferreyra Editor.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Catuogno, Malló y Rivarola (2003). *La expresión escrita de los jóvenes universitarios*. Consultada en línea en www2.fices.unsl.edu.ar/~kairos/k12-02.htm, el 13 de mayo de 2013.
- Correa, N. Ceballos, E. y Rodrigo, M. J. (2003). El perspectivismo conceptual y la argumentación en los estudiantes universitarios. En Monereo, C. y Pozo, J. I.

- La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender en la autonomía.* Madrid: Editorial Síntesis e Institut de Ciències de l'Educació.
- Di Stefano M. y Pereira, C. (2004). La enseñanza de la lectura y escritura en el nivel superior: procesos, prácticas y representaciones sociales. En Carlino (coord.), *Textos en Contexto, Revista Latinoamericana de Lectura*. Núm. 6, Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura y Vida.
- Estienne, V. (2004). Enseñar a leer en la universidad. Una responsabilidad compartida. *I Congreso Internacional de Educación. Lenguaje y Sociedad*. La Pampa.
- Estienne, V. y Carlino, P. (2004). *Leer en la universidad. Enseñar y aprender una cultura nueva*. Trabajo de tesis de Maestría Estienne.
- Lerner, Delia. (2001). Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario, en *Leer y escribir en la escuela*. México: SEP-FCE.
- Massone, A. y González, G. (2008). Alfabetización académica: implementación de un dispositivo de intervención para la optimización de los procesos de comprensión lectora y producción textual en la Educación Superior. Estudio de caso en la Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina. *Revista Iberoamericana de Educación*. Núm. 46/3. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- Bruner, J. (1997). *Educación, puerta de la cultura*. Barcelona Aprendizaje-Visor.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Buenos Aires Argentina. Fondo de Cultura Económica.
- Castelló, M. (Coord.), Iñesta, A., Sole, I., Taberosky, A., Zannoto M. (2007). *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos. Conocimientos y estrategias*. Barcelona: Graó.
- Flowers, L. y Hayes, J. (1980). The dynamics of composing: making plans and juggling constrains. In L. W. Gregg y E. R Steinberg (eds.) *Cognitive processes in writing*, pp. 31-50. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- G. Marbach-ad y r. Arviv-elyashiv (2004). A course designed for tutoring experienced teachers in the art of research writing. *Journal of education for teaching*, Vol. 30, Núm. 3.
- García, N y Marbán, J. (2003). El proceso de composición escrita en alumnos con DA y/o BR: estudio instruccional con énfasis en la planificación. *Infancia y aprendizaje*, 26 (1), pp. 97-113.
- Hayes, R. J. (1996). *The science of writing*. New Jersey. Lawrence Erlbaum Associates.
- Kozulin, A. (2000). *Instrumentos psicológicos. La educación desde una perspectiva sociocultural*. Barcelona: Paidós.
- Kruse O. (2004). Getting started: academic writing in the first year of a university education. In: Rijlaarsdam G., Björk, L., Bräuer G., Rienecker L., Stray Jørgensen (Eds). *Studies in writing, vol. 12, teaching academic writing in european higher education*. Netherlands. Kluwer Academic Publisher. pp. 19-28.

- Lea, M. y Street, B. (1998). Student writing en higher education. An academic literacy approach. *Studies in higher education*. pp. 23(2), 157.
- Monereo, C., Pozo, J. I., y Castelló, M. (2001). La enseñanza de estrategias de aprendizaje en el contexto escolar. En: C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi. (Comp.) *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar*. Madrid: Alianza. pp. 235-258
- Morales H. L. (2014). Algunos hallazgos de la alfabetización académica. *Revista Electrónica UPN* 16.
- Olson, D. R. (2009). Education and literacy. *Infancia y aprendizaje* 32 (2), 141-151.
- Pozo, I., y Pérez E. (2009). *Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencias*. Madrid: Morata.
- Sánchez, H. J. S. y Ortega S. M. C. (2001). Enseñanza de habilidades y estrategias de comprensión de textos: una experiencia con maestros de educación básica y media superior. En Comboni, S. Cortes, C. Y Rodríguez, J. (Coord.) *La Investigación Educativa en México*. México. UPN-COMIE. Vol. I.
- Sánchez, H. J. S., Ortega S. MC. Y Morales H., L. (2014). Alfabetización Académica en Aulas Universitarias. Aprender escribiendo textos académicos. *Cuadernos de Investigación*. México: UPN. En prensa.
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje* 58, pp. 43-64.
- Tabersky, A (2007). El Texto Académico. En: Castello, M.(Coord), Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos. *Conocimientos Y Estrategias*. Barcelona: Graó.
- Wells, G. y Claxton, G. (2002). Introduction: social perspectives on the future education. En: *Learning for life in the 12st Century*. USA: Blackwell Publishers.

TERCERA PARTE
ENTORNO Y CONTORNO EN LA EDUCACIÓN

LA ACTIVIDAD LÚDICA Y LA CONSTRUCCIÓN DE UN NOSOTROS

Silvia Chávez Venegas

Patricia Mar Velasco

La libertad vuela como las cometas.

Vuela porque está atada.

Usted tome una cometa y láncela. No vuela.

Pero átela a una cuerda y entonces resistirá al viento y subirá.

¿Cuál es la cuerda de la cometa de la libertad?

La igualdad y la fraternidad.

Es decir, la libertad responsable frente a los demás.

JOSÉ LUIS SAMPEDRO

INTRODUCCIÓN

Existe una amplia variedad de estudios en los que se aborda la importancia de la actividad lúdica para la educación. En algunos casos exaltándola como un recurso didáctico que facilita la asimilación de contenidos y, en otros, como el esparcimiento a manera de incentivo por desempeños escolares favorables. A pesar de las diversas investigaciones referentes al tema, en la actualidad nos enfrentamos a nuevos retos, siendo la relación entre la educación y la actividad lúdica uno de los más importantes ya que en ésta se hacen evidentes

las relaciones con los otros en la configuración del “nosotros”. El objetivo del presente capítulo es realizar una serie de reflexiones sobre las diferentes aproximaciones al estudio de la actividad lúdica, deteniéndonos con mayor detalle en aquéllas que nos permiten apreciar las expresiones autónomas y voluntarias de convivencia, mismas que se presentan como un ejercicio de tolerancia, respeto y, sobre todo, reconocimiento mutuo y movilidad social, cuyas cualidades son cruciales en la constante construcción de identidades que configuran el “nosotros” para la convivencia en comunidad.

LA COTIDIANIDAD Y LA ACTIVIDAD LÚDICA

El juego es parte de nuestra vida, nos acompaña en cada momento de nuestro andar, permea nuestra cotidianidad y se hace evidente en el día a día de la convivencia. Al reflexionar sobre la presencia sutil y constante de lo lúdico, es probable que aparezcan en escena muchas situaciones en las que el juego es el acompañante silencioso de nuestro transcurrir por la vida. En este sentido, nos puede abordar la imagen del niño que camina por la acera acompañado de sus padres; mientras ellos charlan, el pequeño niño camina evitando pisar las uniones de las losetas y, en un acto casi heroico, da una gran zancada para librar las últimas losetas que conforman la acera y muestra una expresión de satisfacción por la hazaña lograda. El niño juega. ¿A qué juega?

Por otra parte, pensemos en aquel hombre mayor que tararea una canción casi imperceptible para los otros mientras lee el periódico plácidamente sentado en el pórtico de su casa; en este tarrear melódico se expresa el disfrute y la armonización con su actividad lectora. El hombre mayor disfruta y se recrea. ¿Él juega?

De igual forma, ubiquemos nuestra mirada en aquella madre que, atareada por las labores de la casa, organiza sus actividades matutinas esperando que el mediodía no la alcance sin comida ni aseo concluidos. Esa mujer, enfocada en el cumplimiento de las

demandas de la casa, tiene su propio sistema de funcionamiento: lava sus trastes de forma particular, dejando al final los cubiertos porque son los más “latosos” para lavar; sacude y extiende las sábanas con deleite al ver las formas que trazan al caer; elabora la comida disfrutando de combinar aromas, sabores y colores en un plato. La madre se deleita y siente. ¿Ella juega?

Pero quizá la imagen más recurrente es la de un grupo de niños que disfrutan del recreo y aprovechan para brincar, correr y reír como parte habitual de su rutina de ir a la escuela, se corretean y se esconden, corren y saltan de forma peculiar, como respetando un acuerdo establecido por todos. ¿Los niños juegan y se recrean?

LA ACTIVIDAD LÚDICA EN SUS DIFERENTES MIRADAS

En un ejercicio reflexivo, hagamos un recorrido por las diversas formas de conceptualizar el *juego*. Los griegos lo ubicaban con exclusividad en las acciones de los niños; para los hebreos estaba más relacionado con la risa y la broma; los romanos lo vinculaban con la alegría; los germanos lo describían como un movimiento ligero y suave que produce un gran placer. De igual forma, encontramos algunas acepciones que lo vinculan con una variedad de acciones que no requerían de trabajo arduo y que proporcionaban placer y alegría a quienes lo realizaban. Tenemos así que Schiller (1793) expresa que el juego es un placer relacionado con las manifestaciones del exceso de energía, es una actividad estética, y el exceso de energía es sólo una condición de la existencia del placer estético que éste proporciona; la recreación es uno de sus beneficios, siendo el elemento principal el placer y el sentimiento de libertad. Esta exaltación del placer como característica del juego es una peculiaridad de su aproximación.

Para Spencer (1861), el juego es un medio para liberar el exceso de energía infantil mediante el movimiento; considera que hay un rasgo común que vincula las actividades denominadas juegos con

las actividades estéticas, y es que ni en unas ni en otras interviene directamente en los procesos vitales. Establece que la única diferencia entre el juego y la actividad estética está en que en el primero se manifiestan aptitudes inferiores y en la segunda las superiores. Lazarus (1883) describe que, después de haber consumido las energías, el juego viene a ser la actividad recuperadora y de descanso; por otra parte Gros (1902) refiere que el juego es un simple desahogo; Hall (1904), a su vez, considera que en el juego se reproducen formas primitivas de la especie y que sus contenidos corresponden a actividades ancestrales; Claparède (1932) cree que el niño, con el juego, persigue fines ficticios en el mundo del “como si”, teniendo la posibilidad de obtener compensaciones que la realidad le niega.

Para Piaget (1973), el juego se caracteriza por la asimilación de los elementos de la realidad sin tener que aceptar las limitaciones de la adaptación. Considera que el juego está sujeto al transcurrir de los estadios lógicos del desarrollo, exaltando su capacidad engendradora de la materia lingüística, en los signos, en los cuerpos y en la regulación social. Kohnstam (en Navarro, 2002) piensa que el mundo del juego ofrece al niño la ocasión de vivenciar que todas las cosas y objetos pueden transformarse a su placer. Para este mismo autor el juego nace del trabajo; no hay un solo juego que no tenga su prototipo en una forma de trabajo serio que siempre le precedió en el tiempo y en la existencia misma. Wundt (en Navarro, 2002), en su estudio del arte, no aborda propiamente el juego pero realiza algunos aportes de crucial importancia para una teoría del juego. Lo considera como placer pero difiere de los otros autores en que hace énfasis en el origen sociohistórico del juego, específicamente, del hombre.

Lévi-Strauss describe que el juego aborda en su desenlace la regulación misma y produce la experiencia de enrarecimiento del universo normativo; revela simultáneamente su fuerza y su precariedad, su perseverancia arbitraria y su mutabilidad no menos contingente. Exalta como aspecto crucial del juego su alcance a la regulación a través de reconocer la rareza de las normas y

planteando posibilidades de acción. Por su parte, Freud (1920) considera al juego como respuesta a una angustia primordial ante la desaparición de la madre. Reconoce en esta aproximación que el juego es una actividad regulada, y la regulación misma radica en que es llevada a cabo para generar placer; considera que el juego es la condición misma de la existencia.

Para Caillois (1958), el juego es como una actitud libre, separada, incierta, improductiva, regulada y ficticia. Y para Molins (2012), el juego es un ensayo de la vida adulta más o menos consciente, es interacción con otras personas y exploración de las propias limitaciones, es explosión de energía más o menos medida; puede ser una actividad más o menos reglada o libre, más movida o sedentaria, pero, sobre todo, tiene que contar con el componente lúdico.

El juego se manifiesta en diversos escenarios, a través de distintos actores y es expresado en múltiples formas de actividad humana. Se presenta en los ámbitos de la convivencia con los otros y en la cotidianidad del hogar, del barrio, la escuela, etcétera; de igual forma, se hace presente en los intereses de estudio de la investigación educativa. La popularidad y naturalidad con que se expresa la noción de juego podría hacernos pensar que existe un consenso al momento de denominarlo. Lo interesante de esta inferencia radica en que, no obstante su uso frecuente y la aparente aceptación del término, al hablar del juego salen a la luz varias nociones que parecieran contribuir a su sobreentendimiento, llegando a utilizarlo para referir una gran variedad de formas de actividad relacionadas con placer, fantasía, libertad, funcionalidad, temáticas, representaciones, estética, regularidad, etcétera, que nos hacen ubicarlo en el arte, en los rituales y cultos, incluso en fenómenos de competición como la guerra (Chávez y Cruz, 2010).

El juego puede pensarse, como una categoría que excede los límites de una mera disciplina, es una categoría que desborda las simples analogías formales con los comportamientos regulares, reiterativos, que se confunde con una condición misma de existencia y que se funde con la intuición de la plenitud de lo humano (Mier, 1999).

Es entonces que cabría preguntarnos: ¿Por qué estudiar el juego? Al intentar responder el *porqué* podríamos enfocarnos a indagar los fines del juego, o a considerar al juego como medio para alcanzar ciertos dominios como la socialización, la destreza en algún oficio, aprender de forma significativa, etcétera, y, por ende, nos alejaríamos del estudio de la diversidad, esa diversidad enunciada en la actividad humana. Nuestro interés en estudiar la actividad lúdica no pretende un análisis funcional de las formas desarrolladas del juego y sus características específicas, tampoco proponemos que el juego sea un método didáctico o un instrumento facilitador. La pretensión radica en conocer las expresiones de convivencia autónoma y regulada, que en el juego se presentan como un ejercicio de tolerancia, respeto y reconocimiento mutuo de necesidades y responsabilidades, mismas cualidades que son cruciales en la constante construcción de ser ciudadanos, de tener presente un “nosotros” como parte de la convivencia en comunidad. Por tanto, no es el juego en si mismo lo que se aborda, sino la actividad humana y sus relaciones, que parecen ser el común denominador.

LA LIBERTAD EXPRESADA EN LA ACTIVIDAD LÚDICA

Al retomar las diversas actividades enunciadas como lúdicas y las cualidades atribuidas a éstas se hacen evidentes algunos aspectos convergentes y otros divergentes. Algunas de las características que con regularidad se refieren son la libertad, la improductividad y la ficción. Al detenernos en estas cualidades, surge la necesidad de reflexionarlas a la luz de los diferentes sentidos que pueden tomar. Por tanto, la *libertad* conferida al juego puede abordarse desde varias posturas, que posicionan el concepto de libertad en distintos niveles de análisis, encontrándonos con argumentaciones sobre la libertad sustentadas en la posibilidad de jugar al momento que nos plazca, o la capacidad de excluir un aspecto de nuestra realidad a voluntad (Freud, 1960). Al respecto, nos planteamos como necesidad

cuestionarnos si la libertad del juego es sólo relativa a un espacio de regulación, si es posible jugar en cualquier momento y en cualquier lugar, o si se presenta como el ejercicio de una prescripción, de una permisividad o de un desafío (Mier, 1999). Quizás esta libertad sea la posibilidad de transformar un espacio de regulación en un juego estratégico orientado a la visibilidad de la norma, de su ausencia, de sus límites en la constante interacción con otros.

La posibilidad de libertad como aspecto fundamental de la actividad lúdica nos hace asequible la identificación de las regularidades presentes en la convivencia e interacción con el medio, y sus transformaciones constantes a partir de la socialización. Y esto nos lleva a reflexionar sobre la *improductividad* atribuida en oposición a la actividad normativizada. ¿El juego es realmente una actividad improductiva? ¿Una actividad que no tiene un fin último, un producto? Como se ha planteado en líneas anteriores, en el juego se hacen visibles las normas y sus límites. Es entonces una actividad que tiene su productividad en la posibilidad de experimentar y hacer visible la fractura del espacio cerrado de un orden determinado por la regulación, es decir, la posibilidad de hacer con la norma, en su ausencia y en sus límites. Esta diversidad de posibilidades de acción conferida al negar la existencia de otra nos lleva a abordar la característica atribuida como *ficción*. ¿Basta con abordarla en equivalencia a la imaginación? ¿O como la negación de una realidad? Quizá la ficción en el juego provea alternativas de acción, es decir, la transformación de las posibilidades al reconocer lo ausente. Es esa capacidad de generar una visión, incluyendo aquello ausente, que permite un vaivén entre la fantasía y la posibilidad de la historia propia.

LA CONSTRUCCIÓN DE UN “NOSOTROS” EN EL JUEGO

En estas reflexiones, en las que miramos al juego como un conjunto de actos de regulación y de creación de sentidos, aún se expresa un

dejo de ambigüedad que permea el espacio social y el marco de la propia subjetividad, ya que la actividad lúdica es irreductible al ámbito particular del desarrollo de las capacidades cognitivas (Molins, 2012). Lo que está en juego en el juego es una multiplicidad de los modos de ejercicio, de las formas de heterogeneidad de la eficacia particular y características de la regulación en el juego (Mier, 1999).

No existe una sola mirada unificadora, encontramos desde quienes lo ven como una actividad exclusiva de los niños con los objetos, hasta los que lo observan en las representaciones trágicas de las obras de teatro (Elkonin, 1980). Esta diversidad y esta negación a la unificación de expresiones lúdicas nos invitan a generar un confluente de miradas que nos pueden llevar a varias disciplinas y al sentido común (Mar, 2009). En las diversas descripciones y definiciones, y en las variadas formas de expresión, encontramos un amplio espectro de fenómenos entre los cuales pareciera no existir una regularidad. Sin embargo, la constante no está en las características o funcionalidades del juego, sino en el referente constante en todas ellas, es decir, la actividad humana.

LA ACTIVIDAD LÚDICA Y EL RECONOCIMIENTO DE LA DIVERSIDAD

Se han planteado diferentes posibilidades de estudiar el juego, mucho resalta su estudio en relación al desarrollo del sujeto. En las disciplinas relacionadas con la educación y desarrollo, ha resultado de particular interés abordar la posibilidad regulatoria que la actividad lúdica confiere, ya que ha sido la base para diseñar propuestas pedagógicas de gran relevancia para la educación básica.

Retomar la actividad humana expresada en las relaciones interculturales durante el juego nos permite centrar la atención en la construcción del acto, y nos brinda la posibilidad de promover el desarrollo de ciudadanos abiertos al diálogo y tolerantes ante las

formas de ser y pensar de los demás (Czarny, 2007). Desde esta argumentación, la educación asume el reto de implicar a los seres humanos en complejos procesos de aprendizaje para promover el desarrollo de ciudadanos activos, críticos, solidarios, abiertos al mundo, conscientes de sus derechos y deberes (Maiztegui, 2014). Por tanto, no es el juego lo que se estudia sino la actividad que se desarrolla en él, es decir, los actos que se realizan a partir de una consigna compartida y de las condiciones que se establecen para la colaboración.

Durante la actividad lúdica se aprende a pensar sobre las propias acciones con el fin de no actuar precipitadamente; de actuar de acuerdo con los derechos propios y con los de los demás (Bello, 2010); en colaboración con otros; a evaluar constantemente las propias acciones (Banks, 2001); a actuar de acuerdo con lo que se cree que está bien, y a reflexionar, ya no sólo por sí mismo sino con los otros (Maiztegui, 2014). Se expresa un proceso cada vez más complejo en el que se mezclan habilidades y responsabilidades. Es en la actividad lúdica en donde se gestan y se ponen en práctica las habilidades para ser un miembro activo de la sociedad, ser ciudadano (Hart, 2005).

Existe una amplia variedad de estudios en los que se aborda la importancia de la actividad lúdica para la educación; en algunos casos la exalta como un recurso didáctico que facilita la asimilación de contenidos y, en otros, como el esparcimiento a manera de incentivo por desempeños escolares favorables. No obstante el auge en investigaciones referentes al tema, en la actualidad nos enfrentamos a nuevos desafíos en el pensamiento pedagógico, siendo la relación entre la educación y la actividad lúdica uno de los más importantes, ya que en ésta se expresan las relaciones interculturales (Fetterman, 2015). Estas relaciones son indispensables como un recurso del individuo para vivir y convivir con otros y atender a las demandas cambiantes de la sociedad (Walsh, 2005). Por tanto, se ponen bajo el foco de atención las relaciones de interculturalidad que en la actividad lúdica se expresan, y que nos permiten

acercamiento entre la comunidad y la escuela mediante el compromiso mutuo de formar ciudadanos activos.

La ciudadanía no es algo que acontece en un dominio particular, como el currículo escolar o el hogar, sino que sucede y se construye todo el tiempo en cada escenario en el que se encuentren los niños (Maizteguí, 2014; Mar, 2007; Hart, 2005). Es entonces que resulta prioritario promover en los niños un diálogo continuo entre su propia construcción de la norma, la del Estado y la de la escuela. A partir del diálogo pueden seguir modificando, extendiendo y aplicando los códigos de convivencia en sus vidas diarias, permitiendo que la escuela y la comunidad se vinculen, dejando claro que la escuela no es sólo un espacio delimitado geográficamente.

EL ENRIQUECIMIENTO DE LAS RELACIONES EN LA ACTIVIDAD LÚDICA

Necesitamos vincular los aportes provenientes de diversos campos del conocimiento y aprender a estudiar a los niños en sus ambientes cotidianos, en los cuales se hacen evidentes los retos diarios en torno a la construcción y desarrollo de normas de convivencia en relación con la vida diaria y sus complejidades (Mar, 2009). El tema del desarrollo de la actividad regulada en los niños ha sido abordado desde diferentes perspectivas, por ejemplo la temperamental, relacional, motivacional, sociológica, de la personalidad, interrelacional, cognitivo-conductual, neuropsicológica, etcétera. Si analizamos dichas aproximaciones, aparentemente tan distintas, podremos percatarnos de que, en su discurso, todas ellas empatan a considerar que la actividad regulada implica la habilidad para modificar el comportamiento de acuerdo con las demandas (cognitivas, emocionales y sociales) planteadas en situaciones específicas (Ruff y Rothbart, 1996).

En la actividad lúdica se expresan y desarrollan habilidades regulatorias indispensables para la convivencia en sociedad. Quizá

pensar en desarrollo de conciencia social, habilidades regulatorias y ciudadanía no sea algo que de forma común se asocie con el juego, debido a que ha sido más difundida la idea de que es una actividad exclusiva del niño, la cual está fuera del dominio del adulto (Shultz y Colby, 2008; Velázquez, 2007). Sin embargo, las habilidades de regulación que se promueven en el juego pueden ser entendidas como la capacidad de monitorear y modular la actividad (en sus componentes cognitivo, emocional, conductual y social) para el cumplimiento de uno o más objetivos, para adaptarse a las demandas de la situación específica, transformarse y recrearse en la situación misma.

El juego pocas veces es asociado a la complejización del comportamiento, al desarrollo de la dirección de la actividad, ya que desde una mirada somera no se asemeja a la compleja actividad regulada; sin embargo, al detenernos a dar una mirada con más detalle, podremos percatarnos de una serie de indicios de complejización progresiva, de interacciones que van subordinando las acciones a ciertos fines. Cabe señalar que, en el desarrollo de la actividad colaborativa, se puede observar la construcción de nuevos esquemas en el accionar e interactuar con el medio. Pero no toda actividad lúdica promueve la modificación de esquemas, esta modificación se da cuando se presentan determinadas reglas relacionadas con una situación imaginaria que exige una estricta subordinación de las acciones. La posibilidad de subordinarse a un objetivo compartido puede ser un referente de la formación de actos voluntarios. Las acciones durante el juego están dirigidas al cumplimiento de un objetivo; dicho fin funge como estímulo para actuar, ya que está en correspondencia con la necesidad que se ha manifestado como tendencia o deseo, la presencia del objetivo dota a la acción de direccionalidad. Como habíamos referido con anterioridad, la ficción es una característica ineludible al momento de abordar estos temas. En la situación imaginaria se separa el pensamiento y la acción de los estímulos inmediatos, teniendo la idea como guía de su actuar. El fenómeno concreto pierde su poder de estímulo y se comienza a

determinar la identidad y significado de objetos, situaciones, de uno mismo, de los otros, superándose la limitante de reaccionar inmediatamente a los estímulos y acercándonos a la selectividad y la actividad regulada. La regla está implícita en la situación imaginaria, se desprende de ella y no es formulada necesariamente por adelantado; los participantes se comportan según una lógica determinada, las acciones no pueden rehacerse según el deseo de un jugador, cada participante desempeña un papel que lleva en sí ciertas obligaciones y si no cumple con éstas el juego se altera. El desarrollo de la actividad lúdica se manifiesta en el paso de la presencia de las reglas ocultas en la situación imaginaria a los juegos con reglas manifiestas y situaciones imaginarias poco evidentes. La regulación tiene un papel crucial en el juego, ya que la disciplina explícita el respeto del papel, y la regla exige que el sujeto subordine sus acciones a un objetivo compartido y que dé direccionalidad a sus actos en coordinación con los otros.

Son estas habilidades las que fundamentan el desarrollo de ciudadanos activos en su comunidad, y si deseamos promoverlas en los espacios educativos resulta indispensable acercarnos y aproximar a los niños a comprender lo que se quiere cambiar y cómo podemos participar activamente en el cambio; hay que incitar a los niños a mirar la historia de cómo algo llegó a ser lo que es, reflexionando sobre ello y valorando el posible impacto que tienen esos cambios (Medina, 2007; Hart, 2005). De manera conjunta, profesores y padres necesitamos repensar la escuela como un lugar para desarrollar la ciudadanía y como centro de práctica activa de la misma en un contexto cotidiano, y no como algo que acontece de manera aislada en el currículo escolar o el hogar, sino que sucede y se construye todo el tiempo en cada escenario en el que se encuentren los niños (Maizteguí, 2014).

LA VINCULACIÓN ENTRE ESCUELA Y COMUNIDAD SE EXPRESA EN LA ACTIVIDAD LÚDICA

Dentro de los muchos calificativos y cualidades conferidas al juego, encontramos un aspecto común: la subjetividad, misma que se hace inimaginable sin el juego; es decir, la actividad lúdica es un recurso intrínseco del individuo en la gestación de su subjetividad. Quizás este aspecto se haga más evidente si nos detenemos un poco a reflexionar sobre los escenarios educativos y la diversidad de actividades en las cuales el juego es una manifestación de desarrollo y enriquecimiento mutuo.

La educación es una condición crucial del hombre, ya que a través de ella se promueve el desarrollo personal, social, emocional y cultural del niño (Vygotsky, Leontiev y Luria, 1994; Vygotsky, 1995). Son amplias las investigaciones que se abocan a estos temas, sin embargo, el reto al que nos enfrentamos actualmente es reformular muchos de los estudios que abordan el desarrollo, en virtud de las recientes transformaciones en los estudiantes, así como en sus formas de involucrarse y participar en las experiencias educativas (García y Murga, 2012).

Tenemos frente a nosotros nuevos desafíos en el pensamiento pedagógico, que es uno de los que han cobrado mayor interés es la relación entre la educación y la actividad lúdica (Kılıçgün, 2014; Hsu, 2015; Mier, 1998); este creciente interés exalta al juego como una forma de actividad en la que podemos observar y promover los innumerables vínculos socioeducativos que se expresan como relaciones interculturales (Holmes y O'Neill, 2012). No basta con considerar la interculturalidad como coexistencia en un espacio, sino que requerimos dotar de mayor dinamismo esta estampa de pluralidad y comenzar a pensarla como la interacción entre voluntades compartidas, como la posibilidad de construcción en conjunto, y como el reconocimiento de la autonomía dentro de una comunidad en la que se requiere enunciar los propios derechos y reconocer los derechos de los otros en un proceso multireferencial, y no en una

dirección (mis derechos o tus derechos) sino en la posibilidad de pensar la convivencia en términos de la expresión de la riqueza de la especie humana, en la que no se exacerban las diferencias sino que se buscan los elementos que pueden unir a los distintos grupos y que permitan la comunicación y el entendimiento (Sales, 2012).

Ubiquémonos en la escuela y sus actores, ya que, en nuestro contexto, la escuela es una de las instituciones sobre las que ha recaído la responsabilidad de la transmisión de saberes, porque está pensada y organizada para este objetivo: convertir a los miembros más jóvenes de nuestro grupo en miembros de pleno derecho, en ciudadanos con deberes y derechos (Molins, 2012). Es en este tenor que mucho se ha hecho referencia a la importancia de establecer el vínculo entre la escuela y la comunidad. Esto se enaltece desde la voz de la escuela, en la cual se invita a la colaboración activa de la familia de forma constante para enriquecer el proceso formativo; o desde la voz de las familias, quienes piden que la educación atienda las necesidades de sus hijos y de su comunidad. Desde nuestra experiencia como alumnos y como profesores, pensemos cuántas veces hemos escuchado a los profesores de educación básica externar la atenta invitación a los padres de familia para colaborar como parte de las diferentes actividades de la escuela. De igual forma, recordemos las veces en las que los padres de familia (nuestros padres o los padres de algunos de nuestros alumnos) buscaron un espacio para hablar con los profesores de sus inquietudes sobre el desarrollo de su hijo. Ante estas imágenes, derivadas de la vivencia, salen a la luz nuevas preguntas e inquietudes: ¿Qué tipo de colaboración se está solicitando? ¿Cuál es el rol que el profesor atribuye a los padres de familia? ¿Cuál es el rol que los padres atribuyen al profesor y a la escuela? ¿En qué consiste el vínculo entre escuela y la comunidad? ¿La actividad de juego podría ser un medio para reflexionar su vinculación?

Para analizar estas relaciones y tratar de dar respuesta a las interrogantes planteadas no basta con centrar la atención en la familia como representante de la comunidad, o en la escuela en sí misma, se requiere abordar las relaciones de convivencia que las vinculan,

la identidad cultural que traza la red y que permite múltiples posibilidades de contextualización del sujeto en la educación y en la comunidad (Mar, 2007; Cantoral, 2000). El sujeto en sí tiene momentos de cierre y apertura permanentes; estos momentos se suscitan al incorporar nuevos referentes de acuerdo con determinada lógica históricamente constituida (Mar, 2009). Es entonces que cabe destacar que el sujeto en sí no sólo es un ser pensante, sino que además es intencionalidad, es voluntad. Esta intencionalidad se expresa y se desarrolla en su actividad cotidiana, en la actividad lúdica. Para comprender el vínculo entre escuela y comunidad es necesario dirigirse a la propia vida del sujeto expresada en la actividad lúdica, considerando con ello las condiciones de su existencia (Holmes y O'Neill, 2012).

Durante el juego compartimos con los otros miembros del grupo decisiones que tienen que ver con nosotros mismos y la sociedad a la que pertenecemos, permitiendo que cada miembro del grupo despliegue sus atributos y sus potencialidades individuales y haga aportes decisivos para la convivencia en comunidad (Corona, 2001). Es en este sentido que las diferencias individuales son necesarias para enriquecer el todo social.

Es por esto que consideramos que la conformación cotidiana del ser humano para saber pensar, escribir, contar, hablar, convivir y escuchar se funda en una relación de múltiples sentidos expresada en la cultura, en el imaginario y en los simbolismos del sujeto en su transitar de ser niño a ser hombre (Cantoral, 2000). Estas relaciones son las que le dan sentido al proceso educativo (Petrovsky, 1985), siendo de mayor trascendencia, por su inmediatez y posibilidad cultural, el acto y la palabra vivenciales en la actividad lúdica. Es entonces que tiene lugar cuestionar la pertinencia de abordar en la escuela información y datos descontextualizados que dependen meramente de las aptitudes y niveles de abstracción del conocimiento. La pertinencia radica en la posibilidad de poner orden a una necesidad que está allí como una necesidad de su comunidad, como parte de su identidad construida con los otros (Cantoral,

2000), ubicando en este punto la diferencia entre los referentes teórico-prácticos transmitidos en la escuela y la formación ético-moral en la familia y su comunidad (León, 2011; Garreta, 2007). Es aquí en donde se puede ubicar la actividad de juego como recurso para observar y promover ese vínculo entre escuela y comunidad, como posibilidad de fundir estas cualidades y saberes en la formación y asumir el reto de crear escuelas relevantes para la comunidad y también comunidades que sean relevantes para la escuela.

Es en esta lógica que se hace evidente la necesidad de replantearnos los propósitos y alcances de la educación, así como su potencial de cambio social a partir del acercamiento a la vida en comunidad, atendiendo a la diversidad cultural que la movilidad social demanda (García y Murga, 2012). Quizá sea aquí en donde la integración de la actividad lúdica a la pedagogía puede llegar a parecer problemática, siempre y cuando se le siga entendiendo como diversión y tiempo libre en oposición al “trabajo” en la escuela; esto es, posicionando la experiencia educativa en contraposición a la actividad lúdica a través de una mirada de proyección laboral y no de goce del acto educativo (Ricco, 2010). Por ende, el aprendizaje se ha visto como un esfuerzo o “trabajo”, mientras que la actividad lúdica se define como lo opuesto, como tiempo libre, que conduce a sentimientos positivos, y no necesariamente al aprendizaje (Barab, 2012).

Podemos entonces apreciar que el desarrollo infantil es un proceso altamente complejo, determinado por una amplia gama de factores desde el principio de la vida. El proceso de desarrollo incluye la movilidad, la adquisición del lenguaje, el desarrollo cognitivo, y, gradualmente, el desarrollo de las capacidades únicas humanas (imaginación, creatividad, juicios críticos, etcétera). Este proceso de desarrollo se enriquece a través de la educación, incluyendo como práctica todos los tipos de apoyo que un niño necesita para ejercer explícitamente su derecho a la vida, a la protección y al cuidado que necesita para el desarrollo óptimo, de acuerdo con la edad y para su convivencia en sociedad.

En la actualidad contamos con amplias propuestas que pretenden atender la necesidad de vinculación entre la escuela y la comunidad. Sin embargo, sigue siendo evidente la resistencia ante la posibilidad de inclusión de la actividad lúdica como herramienta y experiencia de aprendizaje, sobre todo en la institución educativa formal, donde hay una clara tendencia a sobreestructurar el tiempo y el programa del niño y a ubicarlo en los mismos términos con edades posteriores. Una consecuencia de esto es lo que ocurre en la educación infantil al estar bajo escrutinio considerable. Los sistemas escolares –y algunos maestros dentro de ellos están dispuestos a demostrar que la educación que ofrecen es de alta calidad y que todos los niños están aprendiendo.

Sin embargo, también existen profesionales de la educación que en su práctica han incluido el papel de la actividad lúdica y su articulación en la práctica (Forero, 2006). Al considerar la actividad lúdica como una condición intrínseca a la educación pensada desde el desarrollo infantil, nos abre la posibilidad de reconocer a cada niño como persona única, a respetar las características de desarrollo, a considerar la individualización de la actividad educativa, a posicionar la actividad lúdica como una actividad primaria, y a reconsiderar la relación entre el niño, el adulto y la escuela (Shultz y Colby, 2008). Estos aspectos son la base sobre la cual es posible construir una escuela sin límites físicos, una escuela que sea congruente con la comunidad a la que pertenece y que permita la gestión de cambios en los parámetros de convivencia.

Considerar la actividad humana como posibilidad de estudio del juego nos permite una aproximación multireferencial para comprenderlo como un sistema complejo, con transformaciones internas y estructura propia, haciendo posible organizar nuestras observaciones en torno a los objetivos, los motivos de actividad y su sistema de acciones que permiten la construcción de un nosotros. Cabe señalar que las categorías de análisis que pudieran derivarse de esta consideración van más allá del sentido funcional; es decir, no se analiza el juego en el desarrollo de procesos como el lenguaje, la atención,

la memoria, etcétera, sino en el proceso de construcción de la actividad, su estructura, sus relaciones con los otros, en donde las funciones antes referidas son componentes, se insertan en ella y se pueden estudiar en dependencia del lugar que ocupan en la actividad.

La escuela puede ser vista como un lugar donde las personas viven la interculturalidad y promueven la convivencia para la paz, atendiendo a la diversidad de manera ideal, aunque en la cotidianidad de muchas escuelas pueden verse como limitante, reproductora y alienante (López, 2009). Por lo tanto, el reto actual para la educación es reflexionar sobre las relaciones de convivencia, tanto en condiciones de divergencia como de confluencia que se expresan en la actividad lúdica. La educación tiene un papel relevante para la construcción de ciudadanos activos en su comunidad; asumirlo, es comprometerse a cuestionar y comprender las normas y los parámetros dentro de los cuales se desarrollan la educación y la sociedad.

Frecuentemente, el reconocimiento de la igualdad de los niños se hace sin tomar en cuenta la necesidad de reconocer también su diferencia (Corona, 2001), siendo ésta la que enriquece las relaciones en la vida cotidiana, se expresa en el espacio escolar y en las actividades lúdicas y brinda el sustento de la convivencia en comunidad. Esta diferencia nos debería invitar a relacionarnos con los otros tratando de entendernos para poder distinguir los diferentes puntos de vista con los cuales “andamos por el mundo”.

Las propuestas educativas que nuestro contexto demanda son aquéllas que promuevan la participación de los niños como miembros activos de su comunidad, que logren vincular las actividades de la escuela con el disfrute de las actividades lúdicas, y que asuman el reto de repensar constantemente el rol de profesor y su ejercicio de poder. Los esfuerzos por promover la participación infantil no buscan romper con la responsabilidad, sino establecer nuevas formas de ejercerla (Corona, 2001).

Esta posibilidad de diversificar las formas de construir y ejercer la voluntad tiene su más amplia expresión en la actividad lúdica, ya que en ésta se puede reconocer la diferencia, procurando no

normalizar el dominio de unos sobre otros, sino buscando otras formas de ejercer la voluntad a través de mecanismos de orientación, autorregulación y reconocimiento de una autoridad moral e intelectual dispuesta a diluirse (Dockett, 2011; Conde, 2008).

Si queremos promover en los niños la participación cada vez más activa en la comunidad, debemos reconocer que, como maestros, padres de familia y/o miembros de la comunidad, necesitamos aprender cómo hacerlo. Esto representa un reto especial debido a la flexibilidad que demanda la infancia en virtud de sus constantes cambios. Al permitirnos una mirada distinta del “ser niño”, ineludiblemente requerimos un nuevo viraje en el paradigma del “ser adulto”. Necesitamos dimensionar nuestras diversas relaciones con los otros, abrirnos a aprender de éstas, y asumir que existen perspectivas distintas a la nuestra y que nuestra posición es dinámica en el sentido de la movilidad que se requiere para seguir teniendo la capacidad de asombrarnos, de despertar la propia curiosidad y de transmitirla a los otros.

REFERENCIAS

- Banks, J. A. (2001). Approaches to intercultural curriculum reform. In J. A. Banks, y C. M. Banks (Eds.), *Multicultural education: Issues and perspectives* (4th ed.). pp. 225-246. Nueva York: Wiley.
- Barab, S., Pettyjohn, P., Gresalfi, M., Volk, C. y Solomou, M. (2012). Game-based curriculum and transformational play: Designing to meaningfully positioning person, content, and context. *Computers & Education* 58, pp. 518-533.
- Bello, J. (2010). *La educación intercultural en el contexto de la diversidad y la inclusión*. México: Castellanos/ Cerpo.
- Claparede, E. (1932). *La educación Funcional*. Madrid: Editorial Catedra.
- Conde, S. (2008). Estudio de la ciudadanía desde la perspectiva sociocultural. *Anuario de investigación* 2008, pp. 88-114.
- Corona, Y. (2001). *Diálogos de saberes sobre participación*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Czarny, G. (2007). Pasar por la escuela: metáfora que guarda distintas caras para abordar la relación entre comunidades indígenas y escolaridad; en *Revista*

- Mexicana de Investigación Educativa*. Julio-Septiembre, Vol. 12, Núm. 34, pp. 921-950.
- Dockett, S., Einarsdóttir, J., y Perry, B. (2011). Balancing methodologies and methods in researching with young children. In D. Harcourt, B. Perry y T. Waller (Eds.), *Researching young children's perspectives: Ethics and dilemmas of educational research with children*, pp. 68-81.
- Elkonin, D. B. (1980). *Psicología del juego*. Madrid: Editorial Visor.
- Fetterman, D. (2015). Ethnography in Applied Social Research. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences (Second Edition)*, 2015, pp. 184-191.
- Forero, C. (2006). *Escuela Nueva's impact on the peaceful social interaction of children in Colombia*. Netherlands: Ed. A.W. Little.
- García, M. y Murga, M. (2012). ¿Qué educación para estos tiempos? Entrecruzamientos y tensiones disciplinarias. México: UPN.
- Gros, K. (1916). *La vida espiritual del niño*. Moscú: Editorial Gosizdat.
- Hall, G.S. (1904). *Adolescence: Psychology and relation to anthropology*. New York: Prentice-Hall.
- Holmes, P. (2012). Developing and evaluating intercultural competence: Ethnographies of intercultural encounters. *International Journal of Intercultural Relations*, 36; pp. 707-718.
- Hsu, H. C. (2015). Play during infancy and early childhood: cultural similarities and variations. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences (2nd Edition)*, pp. 218-225, 18.
- Kılıçgün, M. Y. (2014). The games 3-6 aged children's wish to play in the school garden. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 152, pp. 233-240.
- Lázarus, M. (1883). Concerning the fascination of play. Berlín: Dummer.
- López, L. E. (2009). *Interculturalidad, educación y ciudadanía*. Perspectivas Latinoamericanas. Bolivia: FUNPROEIB Andes / Plural Editores.
- Mar, P. (2007). Contacto: sí mismo y entorno. *Revista Perfiles Educativos*. No. 115, Vol. 10, pp. 42-48.
- Mar, P. (2009). *De la docencia a la investigación: Tutoría y Mediación*. México: Instituto de Investigación Sobre la Universidad y la Educación.
- Medina, P. (2007). *Epistemologías de la diferencia*. Debates contemporáneos sobre la identidad en las prácticas educativas. México: CONACYT-UPN-Plaza y Valdés.
- Mier, R. (1998). Reflexiones sobre el juego. En *Anuario de investigación 1998 Vol. I: Comunicación*, México, D.F.: UAM-X, CSH, Depto. de Educación y Comunicación
- Molins (2012). Usos del juego para el aprendizaje. *Papers*, No. 97, Vol. 2, pp.432-460.
- Navarro, A.V. (2002) *El afán de jugar*. INDE Publicaciones.

- Orr, E. y Geva, R. (2015). Symbolic play and language development. *Infant Behavior & Development* 38 (2015) pp. 147-161.
- Petrovsky, A. V. (1985). *Psicología evolutiva y pedagogía*. México: Editorial Letras S. A.
- Piaget, J. (1973). *La formación del símbolo en el niño*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ricco, S. y Rebolledo, N. (2000). *Educación y comunidad*. México: Universidad Pedagógica Nacional
- Ruff, H. y Rothbart, M. (1996). *Attention in early development: themes and variations*. USA: Oxford.
- Schiller, (1793). *La educación estética del hombre*. Madrid: Espasa Calpe.
- Shultz, R. y Colby, R. (2008). A pedagogy of play: integrating computer games into the writing classroom. *Computers and composition*, 25, pp. 300-312.
- Spencer, F. (1793) The auk. *Quarterly Journal of ornithology*. Vol. 5, pp. 1-14.
- Velázquez, L. (2007). *Cómo vivo la escuela: oficio de estudiante y microculturas estudiantiles*. México, Lucerna Diogenis-SEIEM.
- Vygotsky, L. (1995). *Obras escogidas*. España: Aprendizaje Visor.
- Vygotsky, L. S., Leontiev, A. N., Luria, A. R. (1994). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo, Brazil: Icone.
- Walsh, C. (2005). La interculturalidad en la educación. Perú. Unicef. Recuperado de: http://www.rutadelsolperu.org/sites/default/files/peru_educacion_interculturalidad.pdf

LA CONSTRUCCIÓN DE MUNDOS SUBJETIVOS EN ESCENARIOS DE VIOLENCIA COTIDIANA

Neftalí Secundino Sánchez

INTRODUCCIÓN

En este trabajo nos proponemos mostrar distintas expresiones sobre los cambios en lo que podríamos llamar microexperiencias de la vida cotidiana, para referirnos a experiencias específicas de las personas que han habitado durante los últimos años en lugares, bajo el asedio de la violencia en Acapulco. Cuando hablamos de lo específico de los comportamientos asumidos, tratamos también “de aquellas maneras propias de percibir el mundo, de articularse con el tejido urbano (...) con el orden social (Guattari, 1998, p. 46), de los procesos de subjetivación.”

Al respecto de la producción de subjetividad, retomamos lo manifestado por Guattari (1998):

Allí donde hay indiferencia, serialidad, abandono, desprecio, se pone en movimiento una máquina social, intelectual, afectiva, y que hace que el mundo se nos presente de otro modo, haciéndonos sentir parte de algo que no estaba antes, como agentes creadores de futuro (pp. 80-81).

Constituye este trabajo, asimismo, una iniciativa por mostrar cómo las personas recrean antiguos puntos de referencia; para “experimentar nuevas articulaciones funcionales, que permiten la emergencia y la puesta en marcha de otras coordenadas de existencia virtualmente portadoras de nuevos universos de referencia, susceptibles de adquirir consistencia suficiente para revertir una situación” (Norambuena, 1998, en Introducción. Guattari, F. 1991, p. 11)

Este documento es extracto de un informe que preparamos en relación con la percepción social de los actores educativos sobre la violencia escolar en escuelas primarias de algunas comunidades del país. Acapulco fue una de ellas. El trabajo de investigación estuvo bajo mi responsabilidad, y contó con la colaboración de un equipo de estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional en la Unidad Acapulco.

Esta contribución se centra particularmente en los testimonios de los habitantes de las colonias en las que se ubicaban las escuelas en las que se realizó el estudio.

El trabajo constituye una iniciativa empírica, algunos de sus resultados pueden ser analizados tomando prestadas ideas de la psicología cultural. Es un tema que podría convertirse naturalmente en un tópico de estudio y de intervención: el estudio de la mente en escenarios de asedio, provocado, como en el caso que voy a proponer, por la violencia derivada de las acciones del narcotráfico. Para expresarlo con Bruner (2012), mediante la investigación podemos comunicar “realidades palpables y objetivas (...) como cosas de la mente” (p. 37).

Una idea más general de tal teoría:

Sitúa el surgimiento y el funcionamiento de los procesos psicológicos dentro de los encuentros cotidianos, mediados social y simbólicamente, de las personas en los acontecimientos vividos de su existencia diaria. Estos acontecimientos se organizan en gran parte (...) por una “psicología popular”, que proporciona un sistema por el cual las personas organizan su experiencia en

el mundo social, su conocimiento sobre él, y sus transacciones con él (Cole, 1999, p. 102-103).

El estilo en el que se presenta este trabajo, los autores convocados en distintos momentos del recorrido de la exposición y su alcance, no postula un análisis crítico del fenómeno de la violencia; es más bien un enfoque documental, un testimonial de los hechos cotidianos tal como los vamos recogiendo, ordenando y dando coherencia, de las diversas iniciativas por sobrevivir en circunstancias adversas para la vida cotidiana. Para volver a Bruner, adoptamos un estilo narrativo, una forma extendida con la que cuentan los seres humanos para organizar y gestionar su conocimiento y, como lo advertimos ya, nos propusimos “tratar de la gente y sus situaciones” (Bruner, 2012, p. 60).

De ahí la recurrencia a diversos autores sin una aparente línea de conexión, porque cuando se escribe, y en abierta concesión a Deleuze y Guattari (2002), “lo único verdaderamente importante es saber con qué otra máquina la máquina literaria puede ser conectada, y debe serlo para que funcione” (p. 10).

Quizá convenga desmarcarnos. No hemos adoptado el tema de la violencia por el eco que sus consecuencias, ciertamente muy notorias, han ocasionado en la sociedad de México, toda. No sustentamos las diversas reflexiones que atraviesan el escrito, y las derivas de trabajo con el que lo concluimos, acudiendo a grandes paradigmas antropológicos o sociológicos. No nos instalamos tampoco en el ambiente de unanimidad que se respira en los diversos escenarios de la realidad mexicana sobre la violencia.

El trabajo de investigación inició como una preocupación intelectual y académica de lo que pasa en la escuela con respecto al tema. Con Foucault (1992), diríamos al respecto que:

El papel del intelectual no es el de situarse “un poco en avance o un poco al margen” para decir la muda verdad de todos; es ante todo luchar contra las

formas de poder allí donde éste es a la vez el objeto y el instrumento: en el orden del “saber”, de la verdad, de la “conciencia”, del discurso (p. 85).

Ciertamente, los alcances preestablecidos del proyecto preveían documentar los sucesos en el entorno de las escuelas desde la visión particular de los habitantes. Pero fue la contundencia de sus relatos lo que llevó finalmente a darle la relevancia que adopta en este reporte. En este sentido, narramos desde un yo plural, indirecto, habitado por la precaución, pero definitivamente sustanciado por la esperanza de vida que destilan los habitantes en cada acción documentada, y los relatos compartidos con los investigadores. Procuramos, así, dar vida a lo no narrado, en la variedad que hemos podido constatar, desde el grito contenido hasta la rebeldía de la liberación, así sea sólo psicológica. Ciertamente, por ahora, no proponemos conceptualizaciones puntuales que integren perspectivas para comprender el fenómeno, lo documentado acaso encauza narrativas incipientes de lo incomprensible, y para los autores la identificación con los moradores asediados.

En este sentido, los diferentes aspectos que integran este trabajo responden específicamente a estos alcances.

Encabeza el documento un apartado que tiene por finalidad comunicar situaciones específicas del contexto en el que se llevaron a cabo el conjunto de actividades, que nos permitieron no sólo entrar en contacto con el objeto de investigación, sino documentar gran parte de las experiencias sobre las que reflexionamos en el cuerpo del trabajo. Se podría configurar por derecho propio como el acceso al escenario.

En el segundo segmento, describimos la metodología que fungió como punto de partida, aunque, como comprobará el lector, fue insuficiente en la medida que la realidad resultaba altamente compleja y demandaba de instrumentos alternativos, esencialmente, para pensar los acontecimientos y darles coherencia.

Un tercer apartado, de similar sentido que el anterior, pretendía incursionar desde lo metodológico, pero en la dimensión

psicosocial de los habitantes. La aportación particular que propone, recae en el grupo singular de autores que van fungiendo como referentes para ir dialogando con las situaciones documentadas, darles coherencia, y comprender su funcionamiento.

Un siguiente apartado recoge las principales percepciones de los habitantes consultados, así como las diversas iniciativas que van construyendo desde posiciones casi siempre desventajosas por las constricciones que, desde diversas formas de apremio, han instalado los grupos de poder delincencial como formas de control en todo el territorio. Este apartado destaca por que aparecen y se entrecruzan distintas voces adultas.

Un quinto segmento trata de la destrucción de los lazos sociales como uno de los efectos específicos narrados por los habitantes; al mismo tiempo, recoge las estrategias erigidas para sobreponerse.

Finalmente, el documento cierra con un apartado de reflexiones, encaminadas a proponer posibles temas de trabajo, apuntando particularmente a evidenciar los registros de opciones que podrían ser factibles de instrumentar como tareas de investigación o intervención psicológica o social.

Como podrá advertirse, se trata sobre todo de dar cabida a un enfoque documental de las experiencias vividas y narradas por los habitantes; ésa es, ciertamente, su fortaleza pero, asimismo, muy probablemente también se trate de sus limitaciones.

ALGUNAS SITUACIONES DE CONTEXTO

El trabajo de investigación se llevó a cabo, principalmente, en la zona oriente de la ciudad de Acapulco, Guerrero. Esta región geográfica concentra un núcleo poblacional asentado desde principios de los años setenta del pasado siglo XX, como consecuencia de la reubicación de pobladores, que en principio habían radicado en las partes altas de la ciudad. Otro segmento importante lo conforma aquella población proveniente del interior del estado y otros

lugares del país, que desde una década anterior arribaban al Puerto. Como en muchos de los casos, estos núcleos poblacionales de nueva creación carecieron por años de los servicios básicos, pero su crecimiento fue imparable hasta masificarse. Éste fue el rostro más visible de estos asentamientos, y hoy en día persisten muchas de esas antiguas características.

En el área de investigación convergen varias colonias, pero la mayor parte de ellas comparten las características de ser receptáculos de amplios núcleos poblacionales que fueron asentándose informalmente, mediante el procedimiento de toma de lotes bajo el signo del fenómeno conocido como paracaidismo. Por la naturaleza propia de estos asentamientos, se careció de una propuesta de planeación urbana, los servicios a la población fueron introducidos tardíamente; estos rasgos son típicos de amplias zonas marginadas, muestran un funcionamiento irregular e insuficiente.

Éstas son algunas de las condiciones que albergan a varios de los grupos que detentan el control férreo de una larga cauda de acciones delictivas vinculadas al trasiego, almacenaje, y consumo de estupefacientes, y guarida de un numeroso contingente de sicarios del variopinto mundo del narco, que mantienen al mismo tiempo el negocio de cobro de la extorsión a negocios, el robo de automóviles y el secuestro indiscriminado de personas.

En este contexto, se desarrollaron las primeras incursiones del equipo de investigadores, y se documentaron en forma de relatorías gran parte de las experiencias relatadas por los habitantes, comentadas en el cuerpo de este trabajo. En esta zona está ubicada una de las escuelas en las que llevamos a cabo la indagatoria específica sobre el tema de la violencia entre escolares.

Desde nuestra llegada a cada una de las escuelas, la información que nos proporcionaron fue que se presumía que habría padres de familia involucrados en alguna dimensión de los hechos de violencia en la ciudad. Había constancia material de padres de familia muertos y, en el caso específico de alguna de las escuelas, alumnos de la misma.

Era un fenómeno que se repetiría, para nuestra información, en cada una de las escuelas del estudio; al menos un padre de familia habría sido asesinado por presuntos nexos con el crimen organizado o como coletazos del mismo.

La segunda escuela, ubicada también en el polo oriente de la ciudad, es decir en la misma coordenada donde iniciamos el proyecto, y donde ocurriría ya en ese entonces uno de los episodios más álgidos de la violencia a principios del año 2013, había sido saqueada de todo el equipo multimedia del que disponía, hecho perpetrado por presuntos vecinos de la institución, quienes asimismo eran sus usuarios al enviar a sus hijos a esa escuela.

De manera que, con el conocimiento de estas circunstancias puntuales, y para preservar un conveniente nivel de seguridad del equipo de trabajo, se decidió no entrevistar a los padres de familia de estas escuelas, donde el riesgo permanecía latente durante el periodo de visitas.

APROXIMACIONES GENERALES DEL ESTUDIO

El trabajo de investigación planteó de inicio un modelo de trabajo teórico y metodológico específico, buscando elementos orientadores tanto para guiar el trabajo de campo como para el análisis de la información recabada. Específicamente, se planteó elaborar cartografías sociales del contexto circundante a las escuelas, como de los interiores y los salones de clases de las escuelas seleccionadas para el trabajo de campo, ya que, en un principio, el objetivo principal del estudio se centraba en lo que pasaba en las escuelas.

A este trabajo le siguió la aplicación del modelo ecológico evolutivo de Bronfenbrenner, con la intención de caracterizar los contextos en los que se intervenía, y sus posibles efectos sobre las personas.

La violencia como objeto de estudio es un tema altamente sensible y complejo, y podemos optar por una gama amplia de enfoques analíticos para su comprensión. No obstante, en nuestro caso

retomamos muchos elementos de la perspectiva ecológica evolutiva (Bronfenbrenner, 2002), como un intento de articular de inicio las visiones que teníamos del tema, y como la manera más fiable en su momento de acceder a registros y formas de expresión en los diversos escenarios de la investigación: comunidades, escuelas, salones de clase.

Desde el modelo ecológico evolutivo se asume que lo que “cuenta para la conducta y el desarrollo es el ambiente como se lo percibe, más que como pueda existir en la realidad objetiva” (*Ibid*, p. 24). Y, justamente, la pretensión de nuestro proyecto de investigación era recoger la percepción que tenían diversos actores consultados con respecto a la violencia escolar.

La perspectiva ecológica, por otra parte, propone ver el mundo como un conjunto dinámico de redes y elementos en interacción (Tim, 2011). Las personas con problemas pueden ser vistas, en este sentido, como elementos dentro de estas redes, que reflejarían los valores humanos de la ecología a la que pertenecen.

La estructura de los entornos de una sociedad, como pone de manifiesto Bronfenbrenner (2002), “puede alterarse notoriamente y producir los cambios correspondientes en lo que respecta a la conducta y el desarrollo” (p. 24).

Este autor distingue varios niveles de interrelaciones. Al complejo presente en el entorno más inmediato del desarrollo de la persona lo denomina *Microsistema*. Reconoce, a su vez, que hay un principio de interconexión que aplica no sólo dentro de los entornos, sino en los vínculos entre estos, “aquellos en los que la persona en desarrollo participa realmente”, que denomina *Mesosistema*; en cuanto a tantos otros “en los que tal vez no entre nunca, pero en los que se producen hechos que afectan a lo que ocurre en el ambiente inmediato de la persona”, les da el nombre de *Exosistema*; por otro lado, existen patrones denominados *Macrosistemas*. El autor entiende esta estructura como una manifestación de los “patrones arqueados de la ideología y la organización de las instituciones sociales comunes a una determinada cultura o subcultura” (p. 27).

No obstante este posicionamiento teórico inicial, en el proceso, fundamentalmente al profundizar en el trabajo de campo, las conversaciones que se iban llevando a cabo, los registros, las observaciones, y las lecturas teóricas con las que intentábamos dar coherencia interpretativa, de a pronto fueron revelando y haciendo necesaria la adopción de puntos de vista que dieran cuenta cabal de las distintas experiencias comunicadas por los participantes, así como un estilo definido de comunicar los resultados.

La revisión de un conjunto amplio de literatura que aportaba ideas que nos hacían más inteligible el trabajo, nos llevó a ampliar la mirada más allá de un enfoque que intentara atrapar en generalidades las distintas expresiones de violencia que se iban manifestando, tanto por los entrevistados como las derivadas de los análisis de la información recopilada.

Así, se fueron incorporando, tanto en el proceso del trabajo de campo como en los análisis que se estaban llevando a cabo, autores como Foucault, De Certeau, Guattari, entre otros, que apuntaban a distintos aspectos del problema que al principio no visualizábamos.

El imprescindible Foucault (1990, 1992), primero, y particularmente, nos ofreció la oportunidad de comprender que, cuando los habitantes narraban los sucesos de la violencia, los vocablos sicario, levantones, narcotienditas, halconeos, entre muchos otros del diccionario del crimen, daban cuenta no sólo de los registros del terror, ni de la profusión de un grupo inédito de metáforas espaciales, sino que estábamos ante la existencia de una tecnología específica, una manera elocuente de instrumentar la fuerza: el surgimiento de instrumentos tecnológicos apropiados para instituir un poder, que fungían, a su vez, como un tipo de tecnología que, como Foucault planteara, “determinan la conducta de los individuos, los someten a cierto tipo de fines o de dominación, y consisten en una objetivación del sujeto” (*Ibid*, p. 48).

El autor sostendrá sobre este mismo y dilatado tema de su proyecto intelectual que: “El individuo, con sus características, su identidad, en su hilvanado consigo mismo, es el producto de una

relación de poder que se ejerce sobre los cuerpos, las multiplicidades, los movimientos, los deseos, las fuerzas” (*ibid*, p. 129).

La inteligibilidad aportada por la revisión de la literatura foucaultiana, aunque adopta cierta profusión en el texto, no se erigió en la columna vertebral del análisis, sino, como se advirtió párrafos arriba, a la par de la vocación que jugaron varios otros autores citados, ofreció la oportunidad de recoger, ordenar, dar coherencia y sentido a lo documentado.

Por su parte, De Certeau, un segundo autor central en la estructuración del objeto que intentábamos comprender en este primer tramo de la investigación, nos alertaba acerca de la necesidad de formular una metodología de búsqueda e interpretación propias, sobre lo encontrado en el terreno de lo empírico. Como él nos aconseja, “la interpretación es siempre una práctica localizada –como producción, ocurre en un lugar– y, en tanto producto, produce su propio lugar de producción” (De Certeau, citado en Benavides, 2004, p. 32).

En el proceso más íntimo del análisis del material empírico, de la revisión de las relatorías como un segundo plano del trabajo, todos aquellos intentos por mantener a las escuelas al margen de la violencia, que se revelaba cotidiana en la calles de la ciudad, las estrategias de prevención, o los ejercicios mismos de intervención ante los hechos, la aplicación de reglas disciplinarias establecidas por los directivos de las escuelas, cobraba mucho sentido de la mano de estos autores, ayudados por nuevos instrumentos, frente a los estragos causados en los contextos habitacionales.

EL INGRESO AL TERRITORIO: LA CARTOGRAFÍA PSICOSOCIAL DE LA VIOLENCIA

Una actividad emprendida por los investigadores se abocó en principio a lograr una representación espacial donde se ubicaban las escuelas del estudio. Dado el conocimiento de algunos integrantes del equipo sobre ciertas características de las zonas, nos propusimos

extraer réditos de las ventajas interpretativas que podía concedernos la visualización de los lugares, más allá de la ubicación geográfica, aprovechando sus propias vivencias subjetivas al experimentar distintas formas de relación con esos espacios; reconociendo el hecho de haber vivido varios años ahí, realizado estudios de educación básica, y provenir de familias asentadas de origen en esos lugares. Eso, de algún modo, constituía una gran ventaja y, definitivamente, un capital para la investigación misma.

Nos proponíamos y nos interesaba como proyecto de equipo, y tal como sostienen Habegger y Mancilla (2006):

Desarrollar una pedagogía del territorio. A través de una construcción simbólica del territorio (entendido éste tanto por el espacio como por las relaciones que interactúan en y sobre él) se abren perspectivas para una mejor comprensión de la realidad territorial, de cómo vivimos el territorio que habitamos, y cómo construimos el futuro territorio que deseamos (p. 6).

Se destacaba con lo anterior entender y aprehender el territorio como el espacio desde dónde nos concebimos y pensamos lo que somos, y nuestra posición en él. Para interpretarlo, se trataba, en palabras de Guattari, “de reposicionar o de crear y experimentar nuevas articulaciones funcionales” (p. 12) como un aspecto necesario de la investigación.

Mediante la cartografía nos proponíamos, adicionalmente, obtener una imagen visual y descriptiva de las particularidades del territorio como sustento vital de sus habitantes, imagen ciertamente reconfigurada como resultado de las acciones específicas de la violencia en la ciudad, y que devenían difícilmente perceptibles sin la mirada desde nuestros papeles de investigadores.

Desde cierta óptica, con estos posicionamientos de base, presumíamos que era posible dar cuenta del poder que despliega la violencia sobre el terreno social, encarnada en el tema del neologismo narco y sus implicaciones para el movimiento de las personas. Nos asistimos de Foucault (1992), ya en ruta clara, para escudriñar

en las entrañas de ese poder específico, pensarlo en los detalles, sus expresiones, sus variantes, su mecánica de funcionamiento. Como este autor sostiene:

Cuando pienso en la mecánica del poder pienso en su forma capilar de existencia, en el poder encuentra el núcleo mismo de los individuos, alcanza su cuerpo, se inserta en sus gestos, sus actitudes, sus discursos, su aprendizaje, su vida cotidiana (p. 97).

Asumimos, por otra parte, ampliar nuestro horizonte incorporando la noción particular de territorio propuesta por Guattari (2004) como el:

(...) espacio vivido, así como a un sistema percibido en cuyo seno un sujeto se siente en su casa. El territorio es sinónimo de apropiación, de subjetivación encerrada en sí misma. El territorio puede desterritorializarse, esto es, abrirse y emprender líneas de fuga e incluso desmoronarse y destruirse (p. 139).

Esta metáfora espacial en su origen nos fue permitiendo no sólo delimitar nuestra zona de búsqueda sino, al mismo tiempo, develar procesos que las conversaciones convencionales y el recorte físico de la indagatoria no aportaban. Con ella finalmente comprendíamos, alentados por las lecturas de Foucault (1992), “que, en la percepción de las implantaciones, de las delimitaciones, del perfilamiento de los objetos, de los gráficos, de las organizaciones de los dominios, lo que se hacía aflorar eran los procesos” (p. 126).

La búsqueda de una representación espacial, revestida ahora de elementos teóricos de alta densidad y peso específico, contribuyó a disponer de recursos con los cuales diferenciar e interpretar entre aquellos espacios y sus prácticas establecidas de origen, según las versiones que nos dieran los pobladores, de aquellos espacios y prácticas reconvertidos, sin su intervención o en contra de ella, como consecuencia de las acciones generadas por la violencia. Comprender, como intentábamos, los comportamientos asumidos por los habitantes de los barrios más vulnerados, su forma de vivir en ellos,

era admitirlo como una consecuencia de la reconfiguración forzada por fuerzas externas a su voluntad. Consistía en asistir por nuestra cuenta a territorios escindidos, divididos, como segunda naturaleza. Para aplicar estas nociones, si bien en una escala analítica mucho menor que la sostenida por De Sousa (2012), a propósito de sus análisis del pensamiento occidental moderno, “La división es tal que el ‘otro lado de la línea’ desaparece como realidad, se convierte en no existente y, de hecho, es producido como no-existente. No-existente significa no existir en ninguna forma relevante o comprensible de ser” (p. 160). Territorios invisibilizados, en efecto, en los que lo comunicado por los habitantes tenía sentido sólo desde ahí, de ese lado de la línea, sobre el que habíamos decidido pararnos después de algunos pasos andados por el proyecto en marcha.

PERCEPCIONES Y REPRESENTACIONES ACERCA DE LA VIOLENCIA EN EL ENTORNO INVESTIGADO

El conjunto de consideraciones teóricas y empíricas anteriores, en su diversidad, nos permitieron documentar pormenorizadamente la reconversión paulatina, pero imparable, de los territorios que conforman las zonas del estudio como un efecto crucial de la violencia. Fue posible observar un proceso intensivo y amplio de reconversión de prácticas y la inducción, en muchas de ellas largamente estructuradas, de usos alternos, como describimos en su momento en diversos apartados.

Aparece en escena, ante nuestras miradas, de la mano de la violencia, ligada fundamentalmente al narcotráfico, un nuevo actor, hasta esos momentos difuso, sin rasgos claros: los cárteles de la droga y sus sicarios, a partir de los cuales el territorio se rehace al incorporar nuevas prácticas, documentadas masivamente en forma de extorsiones, secuestros, asesinatos.

Mediante la toma del territorio se distorsiona la vida social de sus habitantes, se disuelven los procesos de rutinización; una

primera consecuencia social notable, como un elemento central de la personalidad, en la vida cotidiana. Como documentó intencionalmente Bettelheim, con su propia experiencia en los campos de concentración nazis, un mecanismo institucionalizado de dominio en los campos era la descomposición deliberada de las rutinas, que resultaban esenciales para la praxis social.

La ruptura y el ataque deliberado sobre las rutinas ordinarias de la vida producen un alto grado de angustia, un despojo de las respuestas socializadas que se asocian con la seguridad del manejo del cuerpo y con un marco predecible de la vida social (Bettelheim, citado en Giddens, 2006, p. 97).

Ciertamente, esta consecuencia insidiosa en el modo de vida cotidiano, no proviene de una intención planeada, deliberada e intrusa de los grupos que disputan el valor del territorio, como en los campos del nazismo, ni existe parangón alguno, pero es resultado de sus efectos intensa y extensivamente acumulativos.

Con este cúmulo de acciones, y quizá como efecto agregado, se verá fuertemente fragmentado el uso del tiempo social. Se imponen desde entonces horarios preferenciales para la diversión, el esparcimiento sin riesgo, la llegada al domicilio, sobre todo si no es vitalmente imprescindible estar fuera del hogar.

Como nos manifestaron de múltiples formas los colonos consultados, y lo recopilamos en nuestras notas de campo: *“anteriormente no era así la situación, familias completas se podían observar a altas horas de la noche practicando algún deporte o simplemente jugando con sus hijos, las calles se encontraban llenas”*. Se escenifica, según estas experiencias, una visión teatral del actuar cotidiano: el flujo migratorio cotidiano, concentrado en ciertas horas del día, al caer la tarde se transforma en la imagen de calles desoladas.

En los espacios, rediseñados y refuncionalizados a costa de la vida social comunitaria, se singulariza el territorio. Ante el peligro, leemos en Deleuze y Guattari (2002):

Nos reterritorializamos en cualquier cosa, no conocemos más segmentaridad que la molar, tanto al nivel de los grandes conjuntos a los que pertenecemos como al de los pequeños grupos en los que nos integramos, y hasta en nuestras cosas más íntimas o privadas (p. 230).

Por los efectos anteriores, se erigen nuevas demarcaciones en el interior mismo de los barrios o colonias, se experimentan nuevas cartografías y se rediseñan las calles, que albergan desde ya una larga lista de acciones: asesinatos, levantones, extorsiones, despojo de vehículos. Se inscribe sobre el espacio público un poder paralelo excluyente. Todo poder, establece Foucault, “produce realidad; produce ámbitos de objetos y rituales de verdad. El individuo y el conocimiento que de él se puede obtener corresponden a esta producción” (Foucault, 2003, p. 198).

Enajenados los espacios de su uso social primigenio, se agrega a su vocación de origen más de un cometido: misceláneas, tiendas, taquerías, entre otros, convertidas en negocios de distribución y almacenaje de drogas.

Se moviliza en la percepción comunitaria el uso cartográfico del territorio, con todos los elementos anteriores como nuevos componentes con los que habrá que interactuar. En esta nueva geografía, la violencia desde ya marchará sobre ruedas, se masacra o liquida desde los automotores. A menudo los automóviles funcionan como incineradores, depósitos mortuorios o simples receptáculos de restos humanos. Las metáforas asaltarán la semántica del lenguaje convencional al aportar al diccionario comunitario referentes surgidos desde los acontecimientos ligados a la violencia: narcotienditas, levantones, halconeos, sicarios. Metáforas que ahora implican dominio, posiciones, y sustancian hechos y situaciones con las que se convive a diario; todas contienen mensajes grabados por el peso de los hechos, sus magnitudes, su acento lapidario, sus frecuencias, y encarnan asimismo a quienes las representan. La belleza del idioma recreada en imágenes terrenales profusas: “La metáfora es el arma de los fuertes. La utilizan hasta saciarse

para hacerla natural y evidente. De pronto, las palabras mismas dan miedo” (Augé, 2014, p. 15).

La escenografía, al repetirse tantas veces, normaliza lo indecible, lo vuelve asequible, se acepta, digiere, se justifica, se convive sin alternativas con ello. Junto a los efectos secundarios de las rupturas de la vida cotidiana, en el sentido establecido más arriba, advertimos la ocurrencia de “un proceso de resocialización en el que se restablece una actitud de confianza (...) que incluye una identificación con figuras de autoridad” (Giddens, 2006, p. 98). Como destaca de nuevo la experiencia de Bettelheim descrita por Giddens:

La secuencia de angustia acrecentada, regresión, a la que sigue una construcción de pautas de acción ejemplares (...) se presenta en una serie de acciones críticas en contextos por lo demás muy diferentes, como respuestas a verse en líneas de fuego en el campo de batalla durante periodos prolongados (...) y a otras condiciones de apremio extremo (Giddens, 2006, p. 98).

En estas circunstancias se dispone por primera vez de un discurso que logra articular los diversos registros de lo que sucede cotidianamente, a todas horas. La comunidad entera comparte códigos de comunicación: frases, imágenes, proposiciones. La violencia se constituye ciertamente como objeto:

El objeto no aguarda en los limbos el orden que va a liberarlo y a permitirle encarnarse en una visible y gárrula objetividad; no se preexiste a sí mismo, retenido por cualquier obstáculo en los primeros bordes de la luz. Existe en las condiciones positivas de un haz complejo de relaciones (Foucault, 1991, p. 73).

Las instituciones que dispensan habitualmente resguardo y seguridad se diluyen, son francamente inoperantes o acaso invisibles a lo evidentemente atroz de la realidad de la violencia cotidiana, que campea sin control; cuando no, son partícipes directos “*los mismos preventivos se la pasan robando a la misma gente, vacían el tanque de gasolina de las patrullas y se lo llevan*”, comentaba una de las autoridades comunitarias consultadas.

En otras, momentos y espacios están en condiciones tan vulnerables como los habitantes civiles comunes, o carecen de la capacitación para contrapesar las respuestas de los grupos delincuenciales; *“la policía que, a su vez, sólo se pasa de largo sin ponerles atención ya que también viven con el miedo de alguna represalia, como se ha llevado a cabo no sólo con los policías sino con todas las personas en general”*.

En amplios márgenes del territorio estudiado por los investigadores, la autoridad municipal ha sido suplantada, a menudo con registros palpables de su convivencia, como en el ejemplo inmediato anterior, por múltiples grupos que dominan no sólo el tránsito cotidiano de los habitantes sino que han asumido, asimismo, el control del peaje de los impuestos al implantar cobro de cuotas para las diversas actividades económicas establecidas. Como nos narra el propietario de un puesto de vendimias en el mercado principal de la colonia, *“éste ha sido uno de los lugares más perjudicados por la delincuencia organizada al llevarse a cabo varios asesinatos, extorsiones y cobro de cuotas”*.

Ante lo inocultable e indecible de los sucesos, de sus manifestaciones más explícitas, de la irritación social que metaboliza de a poco los hechos de la realidad, se intensifican en el plano institucional las acciones de contención de corte netamente policiaco.

Con ello, en la cartografía que constituye la nueva realidad, aparece un segundo actor que desterritorializa desde arriba (Haesbaer, 2013): el Estado; con su presencia se crean zonas de excepción en una sociedad de origen fragmentada, insegura y acorralada. Como sostiene Guattari (2004): *“la desterritorialización consistirá en un intento de recomposición de un territorio empeñado en un proceso de reterritorialización”* (p. 139), y el Estado ha entrado a jugar sus cartas en una arena donde el miedo ha echado raíces. El temor, propio de la condición humana, se vuelve una característica del actuar cotidiano. Como señalan al respecto Deleuze y Guattari (2002):

Constantemente tememos perder. La seguridad, la gran organización molar que nos sostiene, las arborescencias a las que nos aferramos, las máquinas

binarias que nos proporcionan un estatuto bien definido, las resonancias en las que entramos, el sistema de sobrecodificación que nos domina (p. 230).

En reemplazo de estrategias eficaces de intervención, se inventan neologismos para tal propósito: *polígono de seguridad*; se eligen sitios y se trazan sus contornos, como en una zona de guerra, se montan las trincheras, que incluyen las zonas más vulneradas y altamente agredidas. Se apuesta con ello a crear nuevos imaginarios y fuentes alternas de producción semiótica, pero sobre todo de consumo doméstico para restituir seguridad psicológica; la dimensión más asediada por los hechos de violencia, el poderío mediático con su producción de imágenes de fuerza militar sustituye la eficacia de las instituciones, se promociona su fortaleza en papel y simbólica.

En esta cartografía interactiva de dos caras, operada por una parte por la delincuencia y delimitada por el Estado por la otra, la violencia persiste, se encarna, se exagera, desplaza familias enteras; como en la siguiente experiencia recogida en nuestras notas de campo: *“Fueron a mi casa a informarnos que deberíamos dar una cuota mensual; como no cumplimos el día que fueron por el primer pago, balacearon nuestra casa; desde entonces tuvimos que abandonarla”*.

Las experiencias como ésta son comunes en un número indeterminado de habitantes, y afloran a la primera demanda cuando el miedo no se ha somatizado al nivel de trauma, o se ha despojado al organismo del mecanismo psicológico básico de huida. Con De Sousa, desde una dimensión política de los acontecimientos, descubriremos que el tipo de violencia descrito anteriormente ha traído consigo “destrucción física, material, cultural, humana” (De Sousa, 2012, p. 16).

Las estadísticas mortuorias, revelan que “el poder encuentra el núcleo mismo de los individuos, alcanza su cuerpo (...) su vida cotidiana” (Foucault, 1992, p. 97); se convierten en sólo un aspecto acumulativo más de la escenografía. En los últimos tres años, según información del Sistema Nacional de Seguridad en Guerrero, fueron asesinadas de manera dolosa 5,426 personas; en este nuevo

plano, el nivel de indefensión se acrecienta, muerde las entrañas. A las restricciones de movilidad impuestas por la violencia, y las nuevas demarcaciones funcionales en los territorios habitados por ésta, se agregan otras expresiones más individualmente insidiosas y erosivas. Acechan, para expresarlo con Foucault (1992), “en el punto en el que el poder encuentra el núcleo mismo de los individuos, alcanza su cuerpo, se inserta en sus gestos” (p. 97). Las estadísticas sumarias de la misma instancia muestran que en ese mismo periodo fueron secuestradas 453 personas. Las extorsiones, un lado poco visible y de menor estridencia pública, pero altamente insidioso en el marco de la economía social, por su forma subrepticia de operar y sus consecuencias, se situaron en 318 y, por otra parte, 4,641 propietarios de automóviles fueron despojados de manera violenta de sus vehículos.

LA DESTRUCCIÓN DE LOS LAZOS SOCIALES

Por si todo lo anteriormente dicho no bastara, la instalación e intensificación de la violencia ha contribuido, al mismo tiempo, a socavar y disolver antiguos vínculos comunitarios. Las narrativas constatan las experiencias puntuales compartidas colectivamente; al respecto, se enumeran los lados vulnerados de la convivencia, se recogen los vocablos incorporados a la descripción de la realidad inmediata, se ubica a los sujetos de aprendizaje (los niños), se descubre cómo la violencia “se inserta en sus gestos” (Foucault, 1992, p. 97), se delinean los nuevos oficios en los que participan integrantes del vecindario: *“En la colonia se puede identificar una temerosa actuación de los ciudadanos cuando salen a las calles, se perdieron muchos comportamientos de amistad entre los ciudadanos, ya no casualmente se saludan, se notan los espacios sucios y descuidados. Las personas salen con miedo a presenciar o a estar involucradas en percances, como los que suceden a lo largo de los días; es triste escuchar a los niños hablar con términos desagradables como: narco,*

mañana, federales, soldados, secuestro, o frases como: ‘en la tienda que está cerca de mi casa pasan a pedir cuota y si no las dan los balacean, mi vecino se la pasa cortando cabezas, acaban de matar a un persona que yo conozco.’”

El discurso sociológico estimaría que en todos estos rasgos no hay unidad, pero todos en conjunto apuntan a darle identidad a los hechos consumados como violencia.

Desde una mirada etnográfica diríamos que: “Los espacios públicos en los que debatir sobre la violencia no existen, están fragmentados, desequilibrados” (Augé, 2014, p. 3). La ciudad sacudida en sus entrañas, inestable, torturada, “se traumatiza” (De Certeau, 2000) por los acontecimientos.

Al caminar por las calles de sus barrios, el transeúnte redescubre una ciudad contenida en sí misma, replegada en su orgullo y antropología bullanguera, esperando un mañana distinto, “*a ver cuándo termina esto*”, suele oírse entre algunos de sus habitantes. El ciudadano común no dispone de herramientas para revertir las secuelas de la transformación que la ciudad ha sufrido a costa y a pesar de ellos, no acierta a recomponer su territorio, del que de súbito fue despojado.

Por el contrario, al mismo tiempo que se vive en alerta permanente, se desarrollan, bajo estos cielos contrariamente apacibles, nuevas mortificaciones y nuevas místicas que dan cuenta, en paralelo, de los diversos actores involucrados: “*Aquí en la colonia te tienes que cuidar de los policías, de los malos, y cuando andes por la calle que Dios se apiade de tu alma*”.

Por otra parte, podríamos decir que entre los moradores el dolor se calla, se comparte sólo para sus adentros, se susurra para distraer la realidad que pesa como un fardo. La inhumanidad que se refleja en estas diversas sensaciones y sentimientos puede ser descrita, según lo que luminosamente escribió Paul Celan (2002), en los siguientes versos: “*Negra leche del alba la bebemos de tarde/
La bebemos a mediodía de mañana la bebemos de noche/
Bebemos y bebemos.*”

El poema de Celan, al describir los horrores vividos en carne propia en su cautiverio en los campos de concentración nazis, al sintetizar en ellos miles de experiencias, redescubre, desnuda, no sólo la fragilidad humana, que nos comparte tan estéticamente en unos pocos versos, sino que pone al descubierto también la sinrazón de los acontecimientos, y la nefasta capacidad de las conductas humanas para desdoblarse en los tiempos y lugares tan diversos y distantes al suyo.

Por otra parte, las manifestaciones externas de descontento no llegan a articularse, no hay consensos que detonen acciones, no hay porosidad social que descubra las pérdidas humanas y materiales que el conflicto ha impuesto a sangre y fuego. Los esfuerzos ciudadanos no encuentran los canales de información para hacer patente la necesidad. Los autores materiales e intelectuales se cubren bajo el manto de múltiples tonalidades, la bruma impune de las complicidades entre delincuentes y autoridades se dibuja más espesa. Aún no se descubre un hecho sociológico básico que, sin embargo, parece incubarse en tiempos mejores.

La sociedad humana tiene la propiedad esencial de que la publicidad de las acciones influye en las acciones mismas. El comportamiento global de los hombres se transforma cuando están expuestos ante el público, ante sus ojos y ante su juicio (Heller, 1985, p. 127).

En intensas situaciones de asedio, la comunicación es una más de las víctimas, pues pierde esencialmente su carácter autopoietico, en el sentido ya tratado en este texto; se diluye su carácter transmisor de los contenidos de las relaciones interhumanas y sociales, que es característico de la comunicación humana en tiempos de estabilidad social.

Hasta ahora parece temprano aún, y nadie repara en los daños a la salud pública y el lugar que ocupan los traumas en la psique individual, así como sus consecuencias futuras; las constelaciones dejadas como herencia. Como lo advierten algunos estudios: “Las

experiencias traumáticas se transmiten a la siguiente generación a través de procesos de vinculación emocional” (Ruppert. 2012, p. 38).

El autor sugiere con ello una facultad humana intrínseca en la que el “sentido de vinculación se encuentra en el descubrimiento de neuronas espejo” (*ibid*, p. 53). Según los trabajos en esta línea de investigación sobre las constelaciones, encontraríamos:

La existencia de células nerviosas específicas que siempre se encienden dentro de una persona cuando esta realiza una acción determinada (...) estas células nerviosas también se encienden en el *observador* de una persona que realiza la acción (...) las células nerviosas del observador reflejan como un espejo el entorno y se encienden de la misma manera que en el cerebro de la persona que actúa (p. 53).

Parece necesario entonces establecer proyectos de trabajo e investigación que formulen hipótesis sobre posibles consecuencias en las generaciones futuras, y acotar con propuestas puntuales sus efectos previsibles.

Justamente este trabajo, como decíamos en el debut del mismo, constituye un esfuerzo por integrar un cúmulo ciertamente muy acotado de experiencias cotidianas de sobrevivencias exitosas en algunas zonas habitacionales específicas del conflicto; da cuenta de sus características y condiciones de operación. Se nos ocurre acudir al mecanismo que la ciencia psicológica y de la salud ha impulsado en tiempos recientes: la resiliencia. Las estrategias colectivas puestas en marcha en condiciones límite deben tener explicaciones plausibles y, por ahora, tenemos al alcance indagar en aquellos factores que puedan dar cuenta de ello. El de resiliencia es uno de ellos. Richarson y colaboradores (citado en Henderson, y Milstein, 2005), la describen como: “El proceso de lidiar con acontecimientos vitales disociadores, estresantes o amenazadores de un modo que proporciona al individuo destrezas protectoras y defensivas adicionales a las previas a la disociación resultante del acontecimiento” (p. 26). Wolin y Wolin, por su parte, hablan de “la capacidad de

sobreponerse, de soportar las penas y de enmendarse a uno mismo” (*op. cit.*, p. 26).

No obstante, uno y otro sólo dan cuenta de una cara de la moneda: la explicación de las conductas de sobrevivencia. Falta aún identificar los factores protectores internos que otorgan soporte a esas vivencias específicas, así como aquellos otros de orden ambiental que contribuyen a erigir las soluciones pertinentes.

Posturas más abarcadoras atribuyen a las personas una alta capacidad para fabricar con constancia nuevas subjetividades. Guattari (1998) sostendrá que las personas construyen permanentemente nuevas referencias en las que confluyen dimensiones externas a ellas como internas. Como dijera el autor:

Los procesos de subjetivación o de semiotización no están centrados en agentes individuales sino doblemente descentrados (...) implican el funcionamiento (...) tanto de naturaleza extrapersonal, extraindividual (sistemas maquínicos, económicos, sociales, tecnológicos, icónicos, ecológicos, etológicos, de medios de comunicación de masas) (...) como de naturaleza infrahumana, infrapsíquica, infrapersonal (sistemas de percepción, de sensibilidad, de afecto, de deseo, de representación, de imagen y de valor, de modos de memorización y de producción de ideas, sistemas de inhibición y de automatismos, sistemas corporales, orgánicos, biológicos, psicológicos...) (p. 45).

De lo que se trata, en síntesis, es de hacer asequible a la comprensión la riqueza acumulada por las comunidades para sobreponerse a situaciones de asedio y violencia extremas; se trata de dar cuenta en qué condiciones de producción social emergen y son objeto de apropiación colectiva.

ALGUNAS REFLEXIONES DE TRABAJO

Se ha intentado reconstruir las condiciones en que viven los habitantes de algunas colonias de Acapulco, sus percepciones acerca

de la violencia y sus distintas consecuencias en la vida cotidiana, a partir y en el contexto de las acciones ligadas al narcotráfico. En realidad, más que exponer conclusiones al respecto, las ideas que siguen constituyen sugerencias de estudios ampliados y, si acaso, de intervención psicológica y social.

En cuestiones de intervención en el plano comunitario, los psicólogos estamos a menudo fuera de la fiesta, para volver referencialmente a Bruner. Por ejemplo, se intenta poner de manifiesto la importancia que tendría estudiar los efectos que ha incubado en la vida social la exposición de las personas a una intensa tensión y a la ruptura de las formas tradicionales de convivencia cotidiana. Pero no sólo se revela esta temática como una perspectiva de estudio, sino para proponer al mismo tiempo formas factibles de restituir la confianza social cotidiana, y de volver a unir los lazos sociales destruidos por las experiencias traumáticas de los últimos años en la ciudad.

Como también se ha procurado mostrar, se desconocen otros múltiples impactos que los hechos de violencia han traído en el plano de la salud pública. Éste podría convertirse ciertamente en un proyecto que rebasa los intereses individuales, en un trabajo no sólo de documentación sino, al mismo tiempo, de intervención institucional.

Un proyecto sin duda muy prometedor para las temáticas que podrían estudiarse desde presupuestos teóricos de la psicología cultural, consistiría en documentar la microcultura creada, aprovechar las experiencias desarrolladas por los habitantes de las zonas acorraladas por la violencia, para resistir a ella o para incorporarla como un hecho cotidiano.

Otros estudios podrían indagar en el operar táctico de los sujetos, de la capacidad de conducirse con habilidad en territorio minado y ajeno. Como apuntara De Certeau respecto a la táctica (1996):

Es] un cálculo que no puede contar con un lugar propio, ni por tanto con una frontera que distinga al otro como una totalidad visible. La táctica no tiene más lugar que el del otro [...] lo “propio” es una victoria del lugar sobre el

tiempo. Al contrario, debido a su no-lugar, la táctica depende del tiempo, atenta a “coger al vuelo” las posibilidades de provecho. Lo que gana no lo conserva. Necesita constantemente jugar con los acontecimientos para hacer de ellos “ocasiones”. Sin cesar, el débil debe sacar provecho de fuerzas que le resultan ajenas (p. 49).

Resultaría interesante indagar, siguiendo a De Certeau, acerca de las capacidades para operar en condiciones límites para las propias vidas e integridad, y cómo sobreponerse a escenarios que superan sus capacidades individuales.

Como sugiriera insistentemente Guattari (1998): “Cualquiera que sea el peso de las estructuras de poder de los grandes conjuntos, existe una infinidad de potencialidades moleculares y se producen prácticas revolucionarias moleculares que no tienen que ser entendidas como algo individual” (p. 74).

Habría que promover iniciativas institucionales sobre cómo resguardar esos artefactos esencialmente culturales, construidos por los habitantes en medio de situaciones extremas, como las que aquí se han querido mostrar.

Quizás habría que otorgar un reconocimiento a la capacidad humana para generar nuevas subjetividades, articuladas alrededor de sus capacidades autopoieticas, en el sentido sostenido por Luhmann y Guattari; es decir: “la idea de que los sistemas, [en tanto instancias creadoras] no solamente ponen en acción sus propios elementos, sino que también autoalimentan su estructura; hacen una autoproducción existencial, que crea, no solamente sus estructuras internas, sino también en referencia con el mundo, la relación con la alteridad” (Guattari, 1998, p. 53).

Precisamente para Guattari, en el ser humano la autopoiesis “no se instituye entre términos equivalentes en un mismo campo de referencia, sino que implica el diseño de universos de referencia heterogéneos” (Guattari, 1998, p. 59).

El estudio nos remite también a aspectos metodológicos que habrá que seguir explorando. Particularmente, en tanto contribución

específica de la cartografía al diagnóstico de la violencia, nos ha permitido sumergirnos en las zonas altamente vulneradas, avistar sus horizontes para construir y representar diversos hechos, implicarnos buscando rescatar la voz de los sujetos, callada por el miedo.

En los distintos pasajes, por otro lado, los análisis propuestos no guardan una línea teórica homogénea; en tal sentido, sin ser una muestra heterológica de autores y perspectivas, en el tratamiento de este tema específico, se revelan capaces de dar cuenta de las conductas humanas que subyacen en los diversos actores entrevistados y, finalmente, podrían fungir como guías para estructurar alternativas viables al caso.

Con todo, ha sido un largo e intenso proceso el que nos trajo hasta aquí. Nos ha resultado difícil como equipo hacer inteligible lo que vimos, delimitar el territorio del campo de violencia, hacerlo asequible, como establece Foucault (1997), lograr que se organice, se “coagule” (p. 162).

REFERENCIAS

- Augé, M. No-lugares y espacio público. <http://paisarquia.files.wordpress.com/2011/03/auge-no-lugares-y-espacio-publico.pdf>. Consultado el 5 de noviembre de 2014.
- Bronfenbrenner, U. (2002). *La ecología del desarrollo humano*. México: Paidós.
- Bruner, J. (2012). *La Educación, puerta de la cultura*. Madrid: Machado.
- Celan, P. (2002). *Obras completas*. Madrid: Trotta.
- Cole, M. (1999). *Psicología cultural*. Madrid: Morata.
- De Certeau, M. (1996). *La invención de lo cotidiano I. Artes de hacer*. México: Universidad Iberoamericana/Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente.
- De Certeau, M. (2012). *La posesión de Loudun*. México: Universidad Iberoamericana.
- Deleuze, G., Guattari, F. (2002). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pre-textos.
- De Benavides, C. (2004). Presentación, en Ortega, F. (Ed). *Cuadernos Pensar en Público, número 0. La irrupción de lo impensado. Cátedra de estudios culturales Michel de Certeau*. Bogotá: Universidad Javeriana.

- De Sousa, B. (2012). *Una epistemología del sur*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2002). *El orden del discurso*. Barcelona: Fábula, Tusquets Editores.
- Foucault, M. (1997). *Un diálogo sobre el poder*. Madrid: Alianza Editorial.
- Foucault, M. (2003). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1991). *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1992). *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.
- Foucault, M. (1990). *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona: Paidós.
- Galindo, J. (2009). Apuntes para una sociología de la violencia, Barbosa, M., y Yébenes, Z. (Coords). *Silencios, discursos y miradas sobre la violencia*. México: UAM-Anthropos, pp. 201-232.
- Guattari, F. (1998). *El devenir de la subjetividad. Conferencias, Entrevistas, Diálogos (Chile, 1991)*. Santiago de Chile: Dolmen ediciones.
- Guattari, F. (2004). *Plan sobre sobre el planeta. Capitalismo mundial integrado y revoluciones moleculares*. Madrid: Traficante de sueños.
- Guattari, F. (2006). *Micropolítica. Cartografías del deseo*. Madrid: Traficantes de sueños.
- Guidens, A. (2006). *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Habegger, S., y Mancila, L., (2006). *El poder de la Cartografía Social en las prácticas contrahegemónicas o La Cartografía Social como estrategia para diagnosticar nuestro territorio*. Consultado el 15 de marzo de 2014 en: http://areaciega.net/index.php/plain/Cartografias/car_tac/el-poder-de-la-cartografia-social
- Haesbaert, R. (2014). Conferencia *Territorio, poder y desterritorialización: una mirada latinoamericana*, en: http://www.youtube.com/watch?v=xCru0UZE_2w
- Heller, A. (1985). *Historia y vida cotidiana. Aportación a la sociología socialista*. México: Grijalbo.
- Henderson, N., y Milstein, M. (2005). *Resiliencia en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Ruppert, F. (2012). *Trauma, vínculo y constelaciones familiares. Comprensión y curaciones de las lesiones del alma*. México: Paidós.

SEMBLANZA DE LOS AUTORES

Amílcar Carpio Pérez. Profesor de tiempo completo en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) Ajusco. Licenciado en Historia por la Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH). Maestro en Humanidades con especialidad en Historia por la Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa (UAM-I) y doctor en Humanidades por la UAM-I. Desde 2006, se ha desempeñado como docente a nivel licenciatura en instituciones como la ENAH y la UPN. Es autor de diversas obras publicadas en países como Argentina, Brasil, Costa Rica y México. Es coautor del libro de texto gratuito de Historia a nivel primaria (4°, 5° y 6° grado), de los ciclos 2009-2015, publicados por la SEP. Sus líneas de investigación son: Enseñanza y aprendizaje de la Historia, Historiografía en los siglos XIX-XXI, Historia de los catolicismos en México durante los siglos XIX y XXI. Contacto: *ozomatli_acp@hotmail.com*

Silvia Chávez Venegas. Profesora universitaria. Maestra especialista en Educación Especial en la Secretaría de Educación Pública (SEP) y terapeuta especializada en Alteraciones del desarrollo. Es licenciada en Psicología por la Universidad de Guadalajara (U de G). Maestra en Psicología con residencia en Neuropsicología Clínica por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Ha sido

docente en distintas instituciones como la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), la Universidad Panamericana (UP) y la Universidad Intercontinental (UIC). Dentro de sus líneas actuales de investigación destacan: Neuropsicología del desarrollo y El juego como un proceso activo. Contacto: *silvia.chavez.venegas@gmail.com*

Felipe Cruz Pérez. Profesor de tiempo completo en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Es licenciado en Psicología por la UNAM y Ph. D. en Psicología por la Universidad Estatal de Moscú. Dentro de sus líneas de trabajo se encuentran: Teoría del pensamiento, Análisis representacional y estrategias de funcionalización cognoscitiva, Neuropsicología del desarrollo y Diseños de intervención en trastornos del espectro autista. Ha realizado diseños e implementaciones psicopedagógicas para la Secretaría de Educación Pública (SEP) y para algunos organismos educativos a nivel internacional. Es consultor y asesor de distintos grupos de trabajo en el ámbito de la inclusión educativa y la atención a personas con discapacidad. Contacto: *felcruz@unam.mx*

Alexandre Leurs Massart. Maestro en Psicología Clínica: Sistémica y Psicoanálisis en Niños por la Universidad Católica de Lovaina, Bélgica. Estudió la Licenciatura en Psicología por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), de la cual se tituló con mención honorífica. Su trabajo clínico se enfoca en el desarrollo del psiquismo y sus múltiples expresiones; es un ferviente defensor de la patopsicología. Ha trabajado como acompañante terapéutico en intervenciones neuropsicológicas y en psicoterapia institucional en Bélgica. Contacto: *leusalex@gmail.com*

Patricia Mar Velasco. Es responsable del seminario Pedagogía de la Gestalt del Posgrado en Pedagogía de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Es investigadora en el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la UNAM.

Licenciada en Sociología por la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) y doctora en Historia Económica y Social por la Universidad de Viena, Austria. Es autora de diversos artículos sobre educación en revistas nacionales e internacionales. Dentro de sus líneas actuales de investigación destacan: Derechos humanos y la educación y El enfoque de la Gestalt en la educación. Contacto: *pgmar@servidor.unam.mx*

Jorge Mendoza García. Profesor titular de tiempo completo en la Licenciatura en Psicología Educativa por la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Es licenciado en Psicología y maestro en Psicología Social por la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), así como doctor en Ciencias Sociales, línea en Psicología Social, por la Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco (UAM-X). Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores. Es autor y coordinador de diversas obras sobre memoria colectiva, psicología social y procesos psicosociales. Entre sus líneas de trabajo resaltan: memoria colectiva, olvido social y guerra sucia en México. Contacto: *jorgeuk@unam.mx*

María del Carmen Ortega Salas. Profesora investigadora de tiempo completo en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Licenciada en Psicología y especialista en Psicoterapia Existencial del Instituto Humanista de Psicología Gestalt (IHPG). Miembro del Cuerpo Académico Prodep Construcción de Conocimiento y Educación de la Mente para Aprender. Es autora y coordinadora de diversas obras relacionadas con la formación continua de docentes de enseñanza básica y alfabetización académica en la enseñanza superior; también ha publicado varios artículos en revistas especializadas. Contacto: *mcortega@upn.mx*

Gerardo Ortiz Moncada. Profesor de tiempo completo en la Universidad Pedagógica Nacional Ajusco (UPN). Profesor de asignatura de la Maestría en Psicología con residencia en Neuropsicología

Clínica de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Es licenciado en Psicología por la UNAM, maestro en Diagnóstico y Rehabilitación Neuropsicológica por la UAP y doctor en Pedagogía con orientación en Antropología Cultural por la UNAM. Ha sido profesor de licenciatura y posgrado en la Facultad de Psicología de la UNAM, en la Facultad de Estudios Superiores-Zaragoza de la UNAM, en el Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM, en la Facultad de Ingeniería de la UNAM y en la Universidad Iberoamericana, entre otras instituciones. Cuenta con diversas publicaciones a nivel nacional e internacional y ha impartido numerosas conferencias en México y el extranjero. Dentro de sus líneas de investigación destacan: Narrativa de maestros en contextos interculturales, Atención a la diversidad en comunidades rurales, Psicología, cultura y educación. Contacto: *gortizm@g.upn.mx*

José Simón Sánchez Hernández. Profesor investigador de tiempo completo en la Universidad Pedagógica Nacional Ajusco (UPN). Maestro en Pedagogía. Cuenta con Perfil Deseable Prodep. Es miembro del Cuerpo Académico Construcción de Conocimiento y Educación de la Mente para Aprender. Es co-autor y coordinador de varias obras sobre formación docente en contextos escolares y ha publicado varios artículos acerca de la alfabetización académica y los usos del lenguaje escrito en las disciplinas. Ha participado en las Cátedras de Psicología del Consorcio de Universidades Mexicanas (Cumex), en la mesa de Psicología Educativa. Contacto: *jsanchez@upn.mx*

Neftalí Secundino Sánchez. Doctor en Educación por la Universidad Iberoamericana. Es profesor investigador de tiempo completo en la Unidad UPN 122, Acapulco, Guerrero. Ha trabajado en proyectos de diseño curricular y actualmente se desempeña como profesor de licenciatura, maestría y doctorado. Ha sido ponente en diversos congresos de investigación educativa. Sus líneas de trabajo actuales incluyen: Análisis de la práctica docente en contextos de educación

superior, Diseño curricular: desarrollo y evaluación del currículo, Análisis del discurso en la enseñanza en escenarios de educación media superior y superior, entre otros.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Aurelio Nuño Mayer *Secretario de Educación Pública*
Salvador Jara Guerrero *Subsecretario de Educación Superior*

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Tenoch Esaú Cedillo Ávalos *Rector*
Omar Alberto Ibarra Nakamichi *Secretario Administrativo*
Alejandra Javier Jacuinde *Directora de Planeación*
Martha Isela García Peregrina *Dirección de Servicios Jurídicos*
Fernando Velázquez Merlo *Director de Biblioteca y Apoyo Académico*
Xóchitl Leticia Moreno Fernández *Directora de Unidades UPN*
América María Teresa Brindis Pérez *Directora de Difusión
y Extensión Universitaria*

COORDINADORES DE ÁREA ACADÉMICA

Adalberto Rangel Ruiz de la Peña *Política Educativa,
Procesos Institucionales y Gestión*
Jorge Tirzo Gómez *Diversidad e Interculturalidad*
Pedro Bollás García *Aprendizaje y Enseñanza en Ciencias, Humanidades y Artes*
Carlos Ramírez Sámano *Tecnologías de la Información y Modelos Alternativos*
Iván Rodolfo Escalante Herrera *Teoría Pedagógica y Formación Docente*

COMITÉ EDITORIAL UPN

Tenoch Esaú Cedillo Ávalos *Presidente*
América María Teresa Brindis Pérez *Coordinador Técnico*

Vocales académicos internos

Etelvina Sandoval Flores
Rosa María González Jiménez
Jorge Mendoza García
Armando Solares Rojas
Rosalia Menéndez Martínez
Abel Pérez Ruiz

Subdirectora de Fomento Editorial *Griselda Mayela Crisóstomo Alcántara*
Formación y diseño de portada *Margarita Morales Sánchez*
Edición y corrección de estilo *Rosalba Michaca*

Esta primera edición de *Psicología, Cultura y Educación* estuvo a cargo de la Subdirección de Fomento Editorial, de la Dirección de Difusión y Extensión Universitaria, de la Universidad Pedagógica Nacional y se terminó de imprimir el 17 de noviembre de 2017, en los talleres gráficos del Departamento de Reproducciones Gráficas de la Secretaría de Educación Pública, con domicilio en Mariano Azuela núm. 197, col. Santa María la Ribera, C. P. 06400, Ciudad de México. El tiraje fue de 300 ejemplares.