

01963



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA
DE MEXICO

3

FACULTAD DE PSICOLOGIA
DIVISION DE ESTUDIOS DE POSGRADO

ESCUELA Y EDUCACION
PERSPECTIVA HISTORICO-CULTURAL
DIALOGICA

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRO EN PSICOLOGIA EDUCATIVA

P R E S E N T A :

LUIS BENJAMIN ESTREVEL RIVERA

294508

DIRECTORA: DRA. SYLVIA ROJAS RAMIREZ
COMITE: DRA. SUSANA ORTEGA PIERRES
MTRO. ARIEL VITE SIERRA
DR. EDGARDO RUIZ CARRILLO
DRA. ROSALIA VAZQUEZ AREVALO



MEXICO, D. F.

2001



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.



Escuela y educación: Perspectiva histórico-cultural-dialógica

U.N.A.M. Fac. de Psicología

Luis Estrevel

2001

1

HACE MUCHO TIEMPO, EN CIERTA NACIÓN UN GRAN MAESTRO SALIÓ JUNTO CON DOS DE SUS ALUMNOS A RECORRER EL MUNDO. EN UNO DE SUS VIAJES LLEGARON A OLVIDADO VILLORRIO. EL MAESTRO VISITÓ A UN BUEN AMIGO QUE AHÍ VIVÍA Y PIDIÓ A LOS ALUMNOS QUE CONOCIESEN EL LUGAR.

AMBOS RECORRIERON CURIOSOS LAS POLVORIENTAS CALLES, ÁVIDOS DE CONOCER AL MUNDO Y DE APRENDER. CAMINANDO POR UNA DE ELAS SE TOPARON CON UNA MUJER QUE, AGREDIDA POR UN HOMBRE PEDÍA SOCORRO. UNO DE LOS ALUMNOS HIZO EL INTENTO DE IR CON ELLA, EL OTRO LE DETUVO DICIÉNDOLE QUE NO ERA ASUNTO SUYO, QUE NO SE ENTROMETIERA. SIN EMBARGO, EL PRIMERO DESOYÓ EL CONSEJO E INTENTÓ AYUDAR. TERMINÓ HERIDO Y TIRADO EN LA CALLE MIENTRAS LA MUJER HUÍA Y EL HOMBRE, OLVIDANDO A AMBOS, SE ENCAMINABA HACIA OTRO LUGAR.

EL SEGUNDO ALUMNO AYUDÓ A SU COMPAÑERO Y LE LLEVÓ A CASA DEL AMIGO DEL MAESTRO. TRAS LA SORPRESA, EL MAESTRO ATENDIÓ AL HERIDO QUE GRAVE, GEMÍA LASTIMERO EN UN RINCÓN DE LA VETUSTA CASA, MIENTRAS, EL OTRO ALUMNO ORABA PARA QUE SU COMPAÑERO SALIESE CON BIEN DEL TRANCE.

EL AMIGO SE QUEDÓ CON EL HERIDO MIENTRAS EL MAESTRO SE APROXIMÓ AMABLE AL ALUMNO Y LE PIDIÓ LE DIJESE LO QUE HABÍA SUCEDIDO.

EL ALUMNO REFIRIÓ CON DETALLE SUMO CUANTO SUCEDIERA Y, AL TERMINAR GUARDÓ TEMEROSO SILENCIO.

EL MAESTRO LE PREGUNTÓ POR QUÉ NO INTERVINO AYUDANDO A LA MUJER Y, LA RESPUESTA QUE RECIBIÓ FUE QUE NO SABÍA QUE PASABA, Y QUE POR ELLO NO HABÍA ENCONTRADO RAZÓN DE INTERVENIR.

EL MAESTRO GUARDÓ SILENCIO UN MOMENTO, LE LLEVÓ HACIA LA PUERTA Y MOSTRÁNDOLE LA SOMBRA DE LAS ALTAS MONTAÑAS QUE CIRCUNDABAN EL VALLE LE CUESTIONÓ:

“¿SI TE PIDIERA QUE SUBIESES A LA MÁS ALTA DE ESAS MONTAÑAS PARA QUE ME TRAJERAS UNA PLANTA, Y QUE MUY SEGURAMENTE TU VIDA CORRERÍA EL MAYOR DE LOS PELIGROS, LO HARÍAS?”. EL ALUMNO RESPONDIÓ QUE NO. “¿Y SI ADEMÁS TE DIJESE QUE DE ESA PLANTA SE PUEDE OBTENER UN REMEDIO QUE PODRÍA SALVAR A NUESTRO COMPAÑERO, IRÍAS?”. EL ALUMNO RESPONDIÓ QUE SÍ.

SUSPIRANDO, EL MAESTRO LE HIZO UNA NUEVA PREGUNTA: “¿CUÁL ES LA DIFERENCIA ENTRE AMBAS SITUACIONES?”.

Y EL ALUMNO, HACIENDO GALA DE SU INGENIO REPLICÓ: “EN EL SEGUNDO CASO MI SACRIFICIO TENDRÍA UNA RAZÓN Y SENTIDO: SALVAR LA VIDA DE MI COMPAÑERO, EN EL PRIMERO PARECERÍA SER SÓLO UN CAPRICHO”.

CON VOZ PAUSADA EL MAESTRO CONTESTÓ: “SIN EMBARGO, EL ACTO ES EL MISMO. LO QUE LO HACE DIFERENTE ES EL SENTIDO QUE LE OTORGAMOS. —Y AGREGÓ AL VER EL DESCONCIERTO DEL ALUMNO— ASÍ PARECEN SER LAS COSAS. ELLAS POR SÍ MISMAS CARECEN DE SENTIDO. SOMOS NOSOTROS QUIENES SE LOS DAMOS.”

Y tal es lo que Silvia Rojas, Susi Ortega, Ariel Vite,
Carlos Trápaga, Francisco Narváez, Alma Núñez,
Eva Montaño y Ada Mendoza hacen conmigo:
ENSEÑARME A DARLE UN NUEVO SENTIDO A LAS COSAS.
GRACIAS INFINITAS.

LENTAMENTE, EL ALUMNO EMPEZÓ A SANAR, Y RECOPRÓ SU FORTALEZA. SUS COMPAÑEROS LE DIERON CUANTO APOYO PUDIERON. Y, ESTANDO YA MEJOR, AMBOS, EL MAESTRO Y SU AMIGO LE OBLIGARON A CAMINAR. ÉL RENUENTE SE OPOÑÍA ADUCIENDO UN GRAN DOLOR. ELLOS, HACIENDO CASO OMISO A SUS QUEJAS LO LLEVARON A OTRA DE LAS CALLEJUELAS.

EL MAESTRO ENFRENTÓ A UN GRUPO, EN DONDE UN HOMBRE RODEADO DE VARIAS MUJERES REÍA A CARCAJADAS. LO ENCARÓ E IDENTIFICANDO AL HOMBRE COMO EL QUE GOLPEARA AL ALUMNO LE INCREPÓ PARA QUE VOLVIESE A LUCHAR CON EL CHICO. INICIALMENTE EL HOMBRE SE NEGÓ EN ROTUNDO HASTA QUE EL MAESTRO LE PROMETIÓ QUE NINGUNO MÁS TOMARÍA PARTE, QUE SERÍA UNA LUCHA LIMPIA.

EL HOMBRE AL VER EL ESTADO DEL HERIDO SE ENVALENTONÓ Y FIERO SE LANZÓ A LA LUCHA. EL ALUMNO HERIDO SE DEFENDÍA, MIENTRAS, SUS AMIGOS Y LAS MUJERES MIRABAN EXPECTANTES. LA SORDA LUCHA DURÓ UNOS MINUTOS, EL HERIDO, HACIENDO ACOPIO DE FUERZA LOGRÓ DEJAR, NO SIN SUFRIR MÁS DAÑO, FUERA DE COMBATE AL HOMBRE QUE, SIN SENTIDO FUE RÁPIDAMENTE AUXILIADO POR LAS MUJERES. EL MAESTRO LO ATENDIÓ Y, TRAS CERCIORARSE QUE NO HABÍA PELIGRO LE DIO LAS GRACIAS POR SU AYUDA. UNA VEZ HECHO LO ANTERIOR VOLVIÓ CON SUS ALUMNOS Y AMIGO Y, SILENCIOSOS RETORNARON A CASA.

YA EN ELLA, SIENDO OBSERVADO POR EL HOMBRE Y EL OTRO CHICO LIMPIABA LAS HERIDAS DEL ALUMNO AL MOMENTO QUE LE PREGUNTABA SI SABÍA PORQUÉ LO HABÍA OBLIGADO A LUCHAR.

NINGUNO DE LOS ALUMNOS SUPO QUÉ DECIR.

EL AMIGO DEL MAESTRO PIDIÓ INTERVENIR Y, LUEGO DE MIRAR AL MAESTRO PREGUNTÓ AL HERIDO: "¿TENÍAS MIEDO DE ENFRENTAR AL HOMBRE?" —EL HERIDO ASINTIÓ CON LA CABEZA— "¿Y AHORA?" INQUIRIÓ.

EL CHICO PARECIÓ PENSARLO POR UN MOMENTO Y, ESBOZANDO UNA TÍMIDA SONRISA DIJO APENAS AUDIBLEMENTE: "YA NO".

EL HOMBRE RESPONDIÓ CON AMPLIA SONRISA Y AGREGÓ: "DE NO HABERLO ENCARADO SIEMPRE HUBIERA TENIDO ESE PODER SOBRE TI. PERO AHORA, YA SABES QUE ERES CAPAZ DE VENCER TUS MIEDOS".

Eso y mucho más es cuanto a IRMA, CARMEN, TONY, ÁNGELES, LILI, GINA, ROSALÍA, EDGARDO, TOÑO, ALBERTO, VÍCTOR... debo para poder terminar este sendero.

El viaje llegó a su final y los tres volvieron a su lugar de origen. Fueron recibidos con muestras de gran alegría y, todos, tanto los otros maestros como los demás alumnos, quisieron saber de sus peripecias.

Los tres en su momento refirieron sus aventuras dejando boquiabiertos a sus escuchas, resaltando lo que aprendieron y las reflexiones que, junto con su maestro, lograran desarrollar.

Tras días de oírlos, pidieron conocer las nuevas del lugar y, para su sorpresa les dijeron que nada de importancia y valía había sucedido.

Días después, uno de los alumnos miraba hacia el jardín cuando otro se le aproximó silencioso.

"Es hermoso" comentó el recién vuelto.

"Lo es —respondió el otro—, pero lo fue más hace unos meses cuando abrió el más pequeño de los rosales... ése, el de la esquina, el que no solía florear" comentó señalando la planta.

Volviéndose hacia él, el primero preguntó: "¿Y aún así dijiste que en nuestra ausencia nada de importancia había pasado y que todo seguía igual?"

Esos detalles, que siguen embelleciendo mis jardines, son los que mis alumnos, sobrinos, primos, padres, tías, hermanos, chicos del taller me regalan todos los días.

GRACIAS POR ENSEÑARME TANTO.

Luis STREVEL

Índice

Resumen	
Introducción General	1
CAPÍTULO I. GÉNESIS DEL SIGNO	8
Parte primera:	9
➤ Noción de desarrollo	12
➤ Niveles	14
➤ Las fuentes	15
➤ Las funciones	17
A. Funciones elementales	17
B. Los signos	18
C. Funciones superiores	21

2. La intelectualización	22
D. Funciones rudimentarias	23
➤ Consecuencias y la educación	24
➤ Tipos de edades	25
➤ Personalidad. Estructura	26
➤ Formaciones y edades	27
➤ Los dominios de la conciencia	28
➤ De la emoción a la afectividad	29
A. Bosquejo del desarrollo afectivo	31
➤ Obuchenie	32
➤ El Otro	35
➤ Internalización	36
➤ Corolario del desarrollo	37
➤ La zona de desarrollo	
A. Definición	38
B. Juego e imitación	39
C. Algunas modificaciones en el concepto de zona de desarrollo inmediato	43
D. La zona y los otros	44
E. La zona y la educación	44
F. Andamiaje	45
➤ Consecuencia	46
➤ Desarrollo y educación	46
➤ Actividad instrumental: Herramienta y símbolo	47
➤ El lenguaje	47
A. Las relaciones entre pensamiento y palabra	47
B. Las generalizaciones	50

Parte segunda: **Las edades.**

➤ Los planos de análisis	54
➤ Generalidades	56
A. El primer momento	57
B. El segundo momento	57
C. Tercer momento	60
D. El cuarto momento	66
E. Quinto momento	71
➤ Preludio	79
➤ Hablar: Producción de alocución	82
➤ Escuchar: comprensión de alocución	84
➤ Leer	85
A. Leer en la escuela	88
➤ Escribir	89
A. La enseñanza de la escritura	91

CAPÍTULO II. APROPIACIÓN DEL SIGNO

Parte primera:

➤ Supuestos Generales	97
A. Reconocimiento de la naturaleza simbólica de la realidad social.	98
B. Reconocimiento de la naturaleza histórica de la realidad social	98
1. La realidad social	98
2. El carnaval	99
C. La "reflexividad"	101
D. Reconocimiento de la "agencia humana"	102
E. Reconocimiento del carácter dialéctico de la realidad social.	102
F. Los fenómenos con que contacta el hombre son históricos y culturales.	102
➤ Supuestos específicos	102
A. La acción	103
B. La ética de los actos	103
C. Voz y voces	103
D. Mente	104
E. Condición sociocultural	104
➤ La dialogía	104
➤ Diálogo	105
A. Relaciones entre personas	105
B. El hablante y el oyente	107
➤ ¿Qué es comprensión?	108
A. Por qué se requiere la comprensión	109
B. Condiciones que afectan la comprensión	110
➤ Aprender a hablar	111
➤ Conocimiento	112
➤ La palabra	112
A. Características de la palabra	
1. Contenido ideológico	114
2. Bilateralidad	114
3. No pertenencia inicial	115
4. Diferenciación entre significado y sentido	115
5. Polifonía	115
6. Doble orientación	115
7. Indicador de cambio	115
➤ La translingüística	116
➤ Enunciaciones	116
➤ Lenguaje	
A. Definición dialógica	117
B. Arena social	118
C. Diglosia: lucha entre distintos lenguajes	119
D. Lenguaje como organizador	119
E. Funciones	119
F. Objetivos en el uso del lenguaje	120
G. Estudio del lenguaje	121

➤ Ideología	121
A. Los sentidos de la ideología	122
B. Lenguaje e ideología	123
➤ Signo	124
A. Significado	126
B. Sentido	128
C. ¿Cómo se crean los sentidos?	128
➤ Interpretación	129
➤ Pensamiento	130
➤ Conciencia	130
A. La pertenencia parcial	136
➤ El Otro	137
➤ Relación Yo-Otro	137

Parte segunda: **Dialogía** 139

➤ I plano. Género discursivo.	
A. Qué es un género discursivo	141
B. Origen	143
C. Tipos de géneros discursivos	144
D. Función	144
E. Características	145
1. Género y psiquismo	146
2. Género escolar	146
➤ II plano: El diálogo	
A. Qué es el diálogo	148
B. Diferencia entre diálogo y charla	148
C. Diálogo y monólogo	149
D. Diálogo y valoración	151
E. La idea	151
➤ III Plano: El discurso	152
A. Discurso ajeno	153
B. Tipos de discurso de acuerdo a su orientación	155
1. El discurso científico	160
➤ IV plano: Enunciación	161
A. Enunciado como unidad	162
B. Rasgos de los enunciados	164
C. Justificación del uso de la enunciación para el análisis de la educación	171
D. Potencialidades analíticas de la enunciación	171
➤ Propuesta de integración	175

CAPÍTULO III. ANÁLISIS DE LA ESCUELA Y LA EDUCACIÓN

➤ Análisis de la escuela y la educación	180
➤ La escuela y la educación	182
A. De los objetivos de la educación	183
B. Algunos presupuestos de la educación	183

C. Cambios al Ingresar a la escuela	183
➤ Cuestionamiento	184
➤ La educación entendida como construcción guiada del conocimiento	189
A. Elementos que afectan la construcción guiada del conocimiento	
➤ Lo ideológico y los valores	191
➤ Visión panorámica de la educación	194
➤ Algunas dimensiones de la experiencia escolar:	
A. Estructura de la experiencia escolar	196
B. Definición escolar de trabajo docente	212
1. Las relaciones maestro-alumno	214
2. El alumno	215
2.1 Condiciones que enfrenta	215
3. Maestro	217
3.1 Trabajo del maestro	218
3.2 Roles del maestro	219
➤ C. La presentación del conocimiento escolar	220
➤ D. Definición escolar de aprendizaje	227
A. Conocimiento y lo que es aprendizaje	228
B. Agentes encargados de la enseñanza	230
C. Formas de aprender	231
D. El éxito en la escuela	232
E. Resultados de la educación	233
➤ E. Transmisión de concepciones del mundo	234
A. El salón como campo de batalla	235
B. Fuentes de las interpretaciones y su manejo	237
C. Formas en que se transmiten las concepciones	240
D. Comprensión	243
➤ F. Transformación psicológica	246
A.. Escuela y desarrollo	247
B.. El conflicto	248
C. Pensamiento	249
D. La obuchenie	251
E. Los cambios	251

CAPÍTULO IV

➤ LA PENÚLTIMA PALABRA

Reflexiones I: Logros y perspectivas	254
Reflexiones II: Limitaciones teóricas	255
Reflexiones III: Estructura de la experiencia escolar	260
Reflexiones IV: Definición escolar de trabajo docente	262
Reflexiones V: Presentación de la experiencia escolar	263
Reflexiones VI: Definición escolar de aprendizaje	264
Reflexiones VII: Transmisión de concepciones del mundo	266
Reflexiones VIII: Transformaciones psicológicas	271
Reflexiones IX: Sentido y conciencia	277
Reflexiones X: Educación y conciencia	279
Reflexiones XI: Génesis de los géneros discursivos	280
Reflexiones XII: Géneros discursivos y ley de equivalencia	281
Reflexiones XIII: Géneros discursivos y las diferentes formas que posibilitan	282
Reflexiones XIV: Idea y habla interna	283
Reflexiones XV: Género discursivo y los datos: lo que queda fuera	284
Reflexiones XVI: La construcción-obtención de los datos	284
Reflexiones XVII: De la afectividad y los otros	285
Reflexiones XVIII: Afectividad y habla	286
Reflexiones XIX: Afectividad y conocimiento	287
Reflexiones XX: El otro	288
Reflexiones XXI: Yo	289
Reflexiones XXII: Relaciones educativas entre el Otro y Yo	289
Reflexiones XXIII: Endoculturación y educación	289

BIBLIOGRAFÍA

293

HEMEROGRAFÍA

308

Resumen

El presente trabajo teórico tiene como objetivo general analizar el proceso educativo ubicándolo en el contexto de nuestra sociedad y momento actual y resaltando los diversos momentos psicológicos por los que la persona cruza recalcando las formas en que el conocimiento es apropiado.

Para lograr lo anterior se presenta de forma analítica e integrada los trabajos de Vygotski y Bajtín rescatando las nuevas nociones que ahora están disponibles.

De esta manera, del primer autor se retoman conceptos como: desarrollo, edades, tipos de edades, habla, pensamiento, niveles de análisis, se redefine la zona de desarrollo, se presentan las nociones de lenguaje autónomo infantil, obuchenie, niveles de desarrollo, fuentes de desarrollo, funciones y sus tipos (elemental, rudimentaria y superior), arraigo cultural, signos, internalización, la autorregulación, conciencia y se integran describiendo cinco momentos de desarrollo.

De Bajtín se rescatan nociones como: la naturaleza simbólica de la realidad social, la carnavalización, la reflexividad, el agente social, la relación dialéctica con la realidad, la ética de los actos, las voces, la noción de polifonía, la comprensión, los géneros discursivos (primarios y secundarios), la palabra y sus características desde la dialógica, la distinción entre significado y sentido, la exotopía, el discurso.

Posteriormente se establecen los nexos de ambos trabajos resaltando su continuidad y mutuo enriquecimiento. Una vez realizado lo anterior se procede a analizar el evento educativo retomando algunas nociones de Mercer (1997) como construcción guiada del conocimiento, conocimiento compartido, estrategias y de Lemke (1997) con nociones como habla científica, tema, valores y ciencia.

Este análisis se realiza en seis niveles:

1. La estructura de la experiencia escolar. En donde se describen los espacios físicos de la misma y sus impactos en las relaciones entre los docentes y los alumnos.
2. La definición escolar de trabajo docente. En este nivel se desarrollan las nociones del trabajo que realiza el maestro (esencialmente controlar), los rasgos que lo definen así como aquello que define al alumno y que permite distinguir entre el "buen" y el "mal" alumno.
3. La presentación del conocimiento escolar. En esta parte se hace una revisión amplia y exhaustiva de las diversas maneras en que el trabajo educativo es realizado al interior del salón.
4. En este nivel se presenta y analiza la definición escolar de aprendizaje, se describen las diversas maneras de aprender, lo que constituye el éxito en la escuela y algunos de los resultados en la educación.
5. Transmisiones de concepciones del mundo. En esta parte del análisis se resalta a la educación como una forma de presentar a los alumnos maneras de ver, pensar y concebir al mundo que son contrapuestas a otras como el sentido común. Se describen algunas de las estrategias que se emplean para devalorar unas formas de conocimiento (el tradicional y de sentido común) y se valoran otras (el saber científico). De esta manera, la educación es concebida como una forma más de aprender a organizar y participar en el mundo de una cierta manera.
6. La transformación psicológica. Íntimamente relacionada con el anterior, en este nivel se describen y resaltan los cambios a nivel psicológico que se presentan al participar en las prácticas socialmente organizadas mencionadas en el nivel anterior. Esto es, se describe el paso de lo interpsicológico a lo intrapsicológico.

Finalmente, se presentan algunas consideraciones y reflexiones sobre la escuela y la educación y su papel en el proceso de endoculturación. Aunado a lo anterior se proponen maneras tanto teóricas como metodológicas de construir y realizar investigaciones futuras. Así, se cuestiona la objetividad, la noción de dato, la relación entre uno y los demás, el papel de la escuela y la educación, el impacto psicológico de participar en la práctica educativa.

Introducción

Tal y como es entendida en occidente, la educación es un proceso tan complejo que requiere de personal especialmente capacitado, instalaciones creadas a propósito y una amplitud temporal -dependiendo de la nación, el grupo y el estrato social, entre otros- que puede abarcar desde los 3 años hasta el final mismo de la existencia.

Exige de un trabajo tan minucioso que se supone que el personal encargado de llevarla a cabo debe a su vez ser preparado para poder conducirla. Aunado a esto se hace un riguroso proceso de selección de aquello que va o no a ser contemplado dentro de la educación, se jerarquiza lo que se concibe como importante destacándolo de lo accesorio, lo relevante de lo que no lo es, lo válido de lo irrisorio. En suma, es toda ella un proceso de clasificación y selección, cuya finalidad última sería la de la introducción paulatina de los alumnos en un mundo ajeno pero indispensable a su vida diaria. En otras palabras, se pretendería la socialización o capacitación de las personas para que funcionen convenientemente dentro de un ámbito social dado.

Sin embargo, conceptualizada de esa manera es concebirla como ajena al resto de la vida social de las personas y que éstas últimas se encuentran en el origen fuera de, independientes y ajenas a toda vida social. Es la metáfora de la masa original impoluta que debe ser sabiamente modelada por la mano responsable del educador para hacer hombres de bien.

De tal manera el educador es concebido como una especie de intermediario entre la sociedad y alguien poco menos que nada o salvaje para algunos y quien, con suma paciencia irá tallando la piedra para hacer surgir aquellas virtudes que su sociedad valora. Como tal, ese intermediario debe a su vez mantenerse incólume a los intereses ajenos a su labor, la educación así aislada debe ser independiente de cualquier interés que no sea el del conocimiento mismo. La objetividad y neutralidad encuentran de esta manera su carta de naturalización.

Es ésta, ni más ni menos, que otra expresión del enfoque atomista tan querido a la mentalidad moderna y, como tal, adolece del mismo problema fundamental: ¿cómo unir y recrear la unidad una vez que sus componentes han sido aislados y estudiados como variables independientes los unos de los otros? Y que se expresa en contradicciones tales como la inutilidad de programas en unas situaciones y su éxito rotundo en otras o los hallazgos tan opuestos detectados a lo largo y ancho del sinnúmero de investigaciones efectuadas en su interior.

Por otro lado, el conocimiento de la persona en el que se sustenta el sistema educativo dista mucho de aproximarse a lo que actualmente se maneja y que, expresado en los programas enfrenta a la gente a situaciones que o bien se encuentran más allá de toda su capacidad (aún con asistencia) o que, les son tan conocidos que en lugar de ser una especie de reto son más un aburrido repaso de algo cuyo sentido les es más bien ajeno y externo. Y todo porque prevalece la idea de lo que la persona debe ser sobre lo que en el momento es.

Posición que entre otras cosas, se refleja en las nociones de edades propias para el ingreso y egreso de los distintos niveles en que la educación ha sido dividida y que incluye la cada vez más aceptada idea de perder el tiempo si es que la persona reprueba o no es capaz de cubrir los requisitos impuestos en cada grado y nivel.

Lo anterior se traduce en los hechos en programas universales para todos los niños de una misma edad o, en su defecto y en el mejor de los casos, para comunidades rurales o citadinas. No importa quien está frente a quien, los alumnos y sus maestros son intercambiables y el resultado siempre será el mismo: aprendizaje.

Sin embargo, lo anterior no puede dar cuenta de los disímiles resultados obtenidos en las escuelas y que, usualmente, son atribuidos a variables externas a la educación cuyo pernicioso efecto no puede ser combatido por maestro alguno puesto que son competencia de otras personas, de otros niveles.

A todo lo anterior hay que agregar lo ajeno o artificial que las habilidades y saberes que se pretende inculcar pueden resultar para muchas de las personas que los reciben y que justifican observaciones como aquellas que rezan sobre la inutilidad de saber realizar cálculo, raíz cuadrada, despejar ecuaciones, conocer características de tendencias o escuelas literarias y un largo etcétera.

Además, las prácticas que se supone requiere y exige la educación como resumir, leer, escribir, investigar suelen ser presentadas y manejadas como algo externo a las prácticas cotidianas de la mayoría de las personas y cuyo sentido deviene de la autoridad que es la escuela o de ellas mismas. La apropiación es concebida así como un saber hacer e incluso como un saber pero un saber acrítico que no es capaz de cuestionar bases y razones. Y decimos suele porque, aún en la práctica educativa occidental se pueden encontrar salvedades a este tipo de aproximación como lo son los trabajos de la llamada "educación activa" con Decroly, Freinet y Freire, entre otros.

Por el lado del conocimiento, éste es seleccionado y jerarquizado, opuesto a otro saber que es descalificado de entrada. Es como si la vida previa o ajena a la educación fuese algo a eliminar o carente de valor con lo que hay que ser tolerante en la medida en que no todos tienen la fortuna de acceder a la escuela.

Así, estos saberes rechazados son punto menos que míticos, rescoldos de eras oscuras no iluminadas por la razón. De ahí la doble cruzada de todo educador: por un lado, destruir mitos e ideas no científicas, por el otro, enseñar a los alumnos a pensar correctamente.

Pero no sólo esto, este nuevo tipo de conocimiento además de ser considerado como valioso es presentado y manejado como algo importante y de por sí complicado y difícil. Esto se traduce en que se pueda afirmar que la escuela si bien es para todos no todos son para la escuela puesto que el saber que imparte es tan complicado que se requiere una serie de características personales para poder hacerle frente.

Así es como se instaura un doble papel: en el primero se le dice a una sociedad que todos se pueden y deben formar pero en la práctica se observa el segundo y que consiste en un proceso de selección en el que sólo los más capaces avanzan.

Tales son el papel y objetivos tradicionalmente asignados a la educación.

Sin embargo, la educación puede ser considerada de muchas otras formas, entre ellas la que se maneja en el presente trabajo y que puede ser resumida de la siguiente manera: La educación no es una práctica aislada de las otras, tampoco está separada de los intereses o pretensiones que se cruzan y enfrentan en la sociedad. Es, más bien, otra de sus arenas, otro de sus espacios y escenarios que expresa de una forma particular lo que acontece en una sociedad y cultura.

Concebida de esa manera la educación es manejada como un marco de interpretación que es presentado, negociado e impuesto en un intento más de dar sentido a cuanto nos rodea. Es una forma de explicar lo que se hace y piensa, lo que se valora y persigue. Es una especie de "logos" que presenta una perspectiva particular, que ofrece una serie de herramientas que dan cuenta del mundo, un intento de dar sentido a las cosas transformándolas del caos al cosmos griegos, esto es, del desorden al orden en el que ambos elementos coexisten y se requieren mutuamente para que el otro sea.

Entendida así, la educación es una de las formas en que se pretende ordenar al mundo y darle una explicación y una finalidad a las acciones humanas, es un discurso específico y particular que se sustenta y ancla en la interpretación última –producto del vivir en el interior de un grupo social organizado– que da sentido a una cultura, a una sociedad.

Pero como tal, se encuentra habitado y cruzado por toda la serie de contradicciones y posturas opuestas que se encuentran al interior de la misma sociedad y las refleja. De esta manera, en la educación se pueden percibir proyectos encontrados, explicaciones disímiles que cohabitan y se interaniman estableciendo diversas y cambiantes relaciones y posiciones en una coexistencia que jamás llega a su forma final.

Es la educación, considerada así, una práctica social privilegiada que no tiene un inicio o final claros o lugares específicos ya que en toda esfera de praxis o actividad social se le encuentra, haciendo que la frontera y distinción entre educación formal e informal se colapse y transformando a la escuela en un ámbito más donde ésta tiene lugar.

Hasta aquí la educación culminaría por ser una práctica meramente reproductora en donde se logra la transmisión fiel de saberes, prácticas y valoraciones de generaciones previas a las posteriores. Esto sólo resaltaría la continuidad entre los diversos momentos históricos y

dejaría en la incógnita el cambio que, para ser explicado, requiere recurrir a fuentes externas, ajenas a la sociedad misma.

Pero, y a diferencia de considerar a la educación en su vertiente psicológica como la capacitación de un novato por un experto en búsqueda de que el primero asimile los saberes, aquí se la concibe como la parte temporalmente final de un proceso que siendo social es internalizado por las personas adoptando una postura activa con respecto a lo que la educación les presenta. Es un actuar que retoma, criba, cuestiona y sobre todo transforma lo que la educación presenta estableciendo una relación de mutua transformación en la que lo que se enseña no es necesariamente lo que se entiende y mucho menos lo que se comprende y en donde, de forma simultánea, lo que se comprende, traducido en acción e ideas transforma los saberes y prácticas sociales. De esta manera, se hablará de una co-construcción, de la educación como una re-producción social en donde la reproducción también encuentra su lugar.

Así, se destacan los dos momentos que privan en la educación: el social y el psicológico, lo que inicialmente se ejerce y presenta entre las personas y aquello que de esto es internalizado.

Es ver a la educación como un proceso que requiere de la continua y constante presencia de los otros y de la persona; relación en la que se destacan los saberes y prácticas que se dan entre la gente y cómo algunos de ellos son apropiados por el individuo en su proceso de construcción. Apropiación e internalización que tienen su génesis y sus formas en relación con los momentos históricos de una sociedad y el instante biográfico de las personas. No es lo mismo que ha ofrecido nuestra sociedad a un individuo en los cincuentas que en la actualidad, ni, tampoco, en la actualidad una persona de 3 años enfrenta lo mismo que una de 10 ó 50.

De ahí que se requiera un enfoque genético, histórico y cultural en donde se realce lo psicológico sin olvidar lo social, en donde se retomen los distintos momentos del devenir psicológico en la apropiación de la cultura o endoculturación. En suma, un enfoque que retome a la persona y a la sociedad.

Tal enfoque, a nuestro entender, es el histórico-cultural manejado por Vygotski y continuado, aún sin saberlo siquiera, por Bajtín. Juntos nos permiten tener una luz que intenta dar cuenta, el primero, de los procesos y diversos momentos de la apropiación, el segundo, de la apropiación misma. Elementos ambos importantes y complementarios que dan un sentido nuevo y diverso a lo que sucede durante la educación.

De esta manera, en el presente trabajo se analiza el proceso educativo -desde una perspectiva histórico cultural enriquecida con la propuesta dialógica de Bajtín- entendido como "obuchenie" (esto es, como quien enseña, el que aprende y la relación entre ellos establecida, ampliada con la noción de dialogía, concebida como una relación en donde se enfrentan dos posturas o ideas en igualdad de condiciones) ubicándolo en el contexto de nuestra sociedad y momento actual y resaltando los diversos momentos psicológicos por los que cruza la persona recalcando las diversas maneras y formas de apropiación que logra del saber socialmente valorado.

Sin embargo, mencionado de tal manera el objetivo suena muy general y requiere ser explicitado.

Analizar la educación requiere primero, partir de un marco de referencia que oriente y guíe el trabajo. Y el de este escrito reposa, como ya se mencionó, en las aportaciones de Vygotski y

de Bajtín. Segundo, que tal análisis en este momento se concrete a quedarse en el nivel teórico. Ambos requieren de mayor justificación.

Por el lado de Vygotski se podría decir que la creciente importancia que van adquiriendo sus trabajos en nuestro país, expresada en las múltiples publicaciones que sobre él se pueden encontrar en la literatura especializada e incluso ya de divulgación puede cuestionar severamente una nueva presentación de los mismos, ¿Qué nuevo se puede decir si cuando se revisan las variadas integraciones hay citas que se han vuelto ya lugares comunes?, ¿Qué se puede agregar si se suelen revisar las mismas fuentes?.

La respuesta a ambas cuestiones que se ofrecen aquí es la misma: mucho.

Al inicio de la década de los noventas nuevas traslaciones y la aparición de traducciones directas al español de trabajos inéditos han empezado una nueva revolución. El Vygotski "esquilado", tergiversado, abreviado que se conocía está dando paso a un nuevo autor más complejo y de mayor envergadura. Conceptos y reflexiones hasta ahora desconocidos o comprendidos de una cierta manera adquieren nuevos sentidos al ser presentados al interior de un sistema extraordinariamente más amplio e integrado.

De esta manera, nociones como "arraigo cultural", "edad cultural" "lenguaje autónomo infantil" y "obuchenie" —sólo por mencionar algunos— empiezan a ser trabajosamente incorporados a un sistema que además requiere enfrentar los problemas de traducción como la de "habla" donde antes de mencionaba "lenguaje", o "inmediato" en donde previamente se escribía "próximo" o "proximal".

No son cambios minúsculos o de matiz puesto que, como se pretende demostrar en este trabajo, implican una completa transformación en la propuesta vygotskiana y hacen necesario un nuevo intento de presentación del trabajo de este autor en donde se resalten las novedades y los cambios a lo ya conocido.

Así, el primer objetivo es presentar algunos de los conceptos recientemente rescatados de Vygotski para, dar paso al segundo objetivo particular de este trabajo: integrarlos en un sistema que al parecer sólo fue bosquejado y mencionado aquí y allá por el mismo Vygotski. Me refiero a los diversos momentos de desarrollo que plantea y que se encuentran caracterizados por el sistema habla-pensamiento-conciencia-afectividad.

Es esta, a nuestro parecer, una de las mayores aportaciones de este trabajo porque, hasta donde se han revisado las fuentes originales, Vygotski plantea la metáfora de las capas de la cebolla para dar cuenta de los diversos niveles de análisis que emplea, mencionando que si son retirados la cebolla desaparece, indicando que sería la misma consecuencia para el estudio de lo psicológico. De esta manera, al presentar un bosquejo del sistema se pretende dar una visión integral de aquello que en las diversas publicaciones se presenta como fragmentario e inconexo.

Por el lado del otro autor considerado como parte del marco de referencia del análisis las razones para retomarlo son básicamente las mismas. Así, Bajtín también presenta una aproximación que si bien, usualmente considerada más propia de ámbitos filosóficos y artísticos, su veta psicológica es también rescatable y, en este momento, a nuestros ojos incuestionable.

Y lo es más si se considera que los redescubrimientos y propuestas de la llamada psicología cognitiva y ahora cultural consideran que lo psicológico descansa en relatos e interpretaciones. Y que, es precisamente tal el espacio dentro del que se mueve la interpretación bajtiniana.

De esta manera, el tercer objetivo particular consiste en analizar algunos de los conceptos propuestos por Bajtín que consideramos rescatables para la psicología en general y

compatibles y suplementarios de los manejados por Vygotski con la idea de enriquecer la propuesta de éste último.

Finalmente, como cuarto objetivo del presente trabajo se pretende hacer una integración crítica de las propuestas de Vygotski y Bajtín.

Así las cosas, y por el mayor desconocimiento que del trabajo de Bajtín se encuentra en la psicología se consideró indispensable presentar de forma un poco más amplia sus propuestas fundamentales resaltando la concepción dialógica que maneja de la conciencia y las relaciones que al interior de la misma construyen las diversas voces internalizadas.

Es por todo lo anterior que considero a ésta como la mayor aportación de la parte teórica de este trabajo: intentar hacer una primera integración de las propuestas vygotkiana y bajtinianas ya que uno de ellos —el primero— nos habla de la forma en que las personas pueden ir gestando los signos; mientras que, el segundo resalta las prácticas sociales donde los signos son creados e incorporados por las personas. Ambos coinciden en la consideración semiótica de la conciencia y, si bien Vygotski delineó el sistema y la estructura semiótica de ésta, fue Bajtín quien, de acuerdo a nuestro entender, aclaró en qué y cómo consiste ese sistema. Tal es el objetivo general de la parte inicial de este trabajo.

Si bien lo anterior es ya un logro el permanecer en un nivel tan abstracto limitaría los potenciales alcances de la propuesta teórica. Por ello, el siguiente y quinto objetivo es usar el marco teórico hasta aquí concebido como matriz de análisis de una de las prácticas que a Vygotski le parecían cruciales en el desarrollo y que Bajtín tan sólo mencionó de forma muy marginal: la escuela y la educación.

Pero, ¿Por qué precisamente en ese lugar y tal práctica social?. Sencillamente porque, como ya se mencionó en la primer parte de la introducción, es en la escuela en donde se confrontan de forma nítida distintos sistemas sociales de interpretación: el del llamado "sentido común", saber popular o conocimiento cotidiano y el "científico" o escolarizado, y, con ellos, se confrontan formas de pensar, sentir y actuar, valores y creencias, supuestos y rechazos.

¿En qué otra práctica social se podría ver con mayor facilidad el contacto de diversas formas de hacer y pensar?, ¿En dónde se podrían detectar con mayor facilidad los diferentes sistemas semióticos que se encuentran al interior de una comunidad?, ¿En qué práctica social se podría esbozar las relaciones que se establecen entre tales sistemas semióticos?, ¿En qué momento de la vida de la persona se podría delimitar con mayor precisión aquello que puede hacer sola y distinguirlo de lo que puede hacer tan sólo con ayuda de los demás?.

El lugar es la escuela, y la práctica social la educación.

Finalmente, y una vez realizado un análisis histórico-cultural-dialógico de esta esfera de praxis se pretende dar una serie de sugerencias y eventuales consecuencias y extensiones del empleo de un marco de referencia como el aquí empleado.

Para poder lograr todo lo anterior el trabajo ha sido dividido en una serie de capítulos. Así: En el primer capítulo se desarrolla la propuesta dialéctica. En donde se presenta un bosquejo de las nociones vygotkianas del sistema acción-habla-pensamiento-conciencia-afectividad en cada una de las "edades" que dicho autor maneja. Para ello se repasan brevemente algunos de los conceptos fundamentales que construyó dicho autor: su noción de desarrollo, de funciones elementales y superiores, la internalización, lo que es la obuchenie, las relaciones entre pensamiento y habla, conciencia, el doble origen de las funciones, la zona de desarrollo inmediato, la afectividad, etc. como preámbulo de la descripción de los distintos momentos o edades en la constitución psicológica de la persona.

En el segundo capítulo, la propuesta dialógica, se muestran las diversas formas en que los signos son apropiados por las personas y el contacto que en su interior establecen con quienes les rodean y los han precedido. Igualmente que en el anterior primero se repasan algunos conceptos como el de lenguaje, signo, voz, voces, enunciación, lo que es una idea, géneros discursivos primarios y secundarios, apropiación, la distinción entre significado y sentido hasta culminar en las distintas formas en que las diversas voces coexisten dentro de toda enunciación y que expresan las multitudinarias posturas ideológicas que una misma persona puede llegar a presentar.

Como corolario de este apartado se presenta un ejercicio de integración de ambas posturas, cuyo resultado será empleado para enmarcar al siguiente capítulo.

De esta manera, en el tercer capítulo, ensayo de análisis de la escuela y la educación, se busca retomar los elementos teóricos manejados en las propuestas dialéctica y dialógica y bosquejar un análisis de la práctica educativa como se le realiza hoy día. Dicho análisis se realizará en seis niveles y que va desde la estructura de la escuela y de la experiencia escolar, punto en donde se abordarán las diversas formas en que se organiza una clase; la definición de lo que es el trabajo docente, nivel en donde se desarrollarán las maneras en que se conciben los roles de maestro y alumno así como las relaciones entre ellos establecidas; las distintas formas en que la experiencia escolar es presentada; lo que se concibe como aprendizaje en la escuela y algunas de las prácticas a él asociadas; la "trasmisión" de las diversas concepciones que se presentan y enfrentan en el interior del salón por medio del género discursivo manejado en la educación; hasta llegar a los cambios en el ámbito psicológico que resultan de participar en esta actividad.

Primera parte

Tal vez en un principio haya sido el movimiento. Tal vez el movimiento se haya presentado en todo ser vivo. Pero, en el caso del ser humano pronto el movimiento fue rebasado por la representación. Es ella la que opone lo actual y efímero a lo pasado y perenne e incluso, al devenir.

Pero, si bien parece estar en la base de aquello que distingue al ser humano de las especies psicológicamente menos desarrolladas, no lo ha hecho siempre ni de la misma manera. La representación inició como señal e indicio que se plasmó en la pared de la caverna y pronto llegó al símbolo en el mito y la primer escritura jeroglífica. Eventualmente, acrisolada en los signos ha tornado posible expresar cosas que –según se dice– ningún movimiento sería capaz.

Así las cosas, la representación impone una nueva historia que todo grupo humano enfrenta. Genera una historia que, a diferencia de la natural puede ser recordada y deconstruida; hace del pasado un logro que, siempre negociado, eventualmente puede ser reincorporado. Crea la historia de la humanidad y la biografía de la persona.

Y es precisamente en el cruce de ambas en donde lo psicológico se forma puesto que, durante el desarrollo la biografía se va escribiendo inscribiéndose en un momento de la historia en el que una cultura existe en devenir pero que, a los ojos de quien la vive se mantiene más o menos constante, más o menos inmovible.

Esta historia se ofrece a la persona como un conjunto más o menos ordenado, más o menos evidente de, por un lado, objetos y herramientas, por el otro de personas, instituciones, creencias, valores, actividades, prácticas sociales, significados y sentidos... esto es, una cultura.

Al nacer la persona se enfrenta a un mundo ya dado y definido –pero, como se verá, jamás definitivo–, en el que los usos y costumbres son la meta a conquistar; un mundo que no le es ajeno en la medida en que la persona sólo puede ser en su interior, no es un mundo que se impone y la coarta haciéndole sacrificar la satisfacción de sus deseos o que le exige una adaptación o asimilación mecánicas y reproductoras. Se trata de un mundo que la persona crea y re-crea con su acción. Un mundo en el que la persona es y hace ser al mundo. Un mundo histórico y temporal que tanto es conquistado como formador de la persona. Por ende, para que ella pueda ser lo debe primero conocer y, durante este andar, dominarlo modificándolo y modificándose en el proceso. En otras palabras, durante la biografía se asiste a un paulatino desarrollo de apropiación cultural.

Pero, eso es, cuanto más, la mitad de la historia. Es lo social, pero, esos usos, prácticas y sentidos no son sólo empleados entre las personas. Pronto, y sin que se lleguen a dar cuenta forman parte de ellas, los han incorporado y amalgamado en ellos. En este proceso hacen que lo anteriormente social sea ahora individual pero no como un calco sino como una transformación que introduce modificaciones sutiles y a veces tan encubiertas e ignoradas que sólo con el paso del tiempo sus alcances se tornan evidentes. De esta manera, la misma apropiación de la cultura la reproduce y re-produce a la vez. El cambio anida en lo que pretende ser conservado.

Es precisamente en esa internalización de lo social que la conciencia y lo psicológico tienen lugar. Esto le da su carácter de histórica y cultural a la conciencia ya que se apropia de un mundo humano particular y lo hace de una forma específica. Así, el desarrollo se hace múltiple en tanto parte de un puerto similar pero avanza por derroteros cada vez más individuales y diferenciados. Como ejemplo se puede decir que la mayoría de los adultos saben emplear una llave para abrir una puerta pero, cada uno lo hace en su muy particular forma. Es así como, en cada acto humano coexisten lo social y lo personal.

Este proceso no sólo implica formas de conciencia sino que para una misma persona su conciencia presenta una historia con sus momentos claramente diferenciados. Y, con ella, formas de pensamiento y de habla también históricos, también biográficos.

En suma, hablamos de un proceso complejo, único e irreplicable: el desarrollo humano.

La noción de desarrollo de difícil construcción y más complicada aceptación, es, en ella misma, un ejemplo claro de lo complicado que es el cambio en la ciencia. Y lo es en un doble sentido.

En el primero, su aceptación como principio válido se vio relacionada con la misma suerte que el concepto de evolución enfrentó. Pero, hija de éste se encontró, paradójicamente, con una senda de tránsito más tranquilo en la medida en que los cambios entre el niño y el adulto no pueden ser rechazados sin más. La evidencia misma del cambio se impuso.

Pero, y he ahí el segundo sentido, el problema se gesta al diferenciar en primer lugar, entre cambio y transformación o entre crecimiento y desarrollo; en segundo lugar en la noción de lo que se va a considerar desarrollo.

Así las cosas, en Psicología se pueden detectar varias nociones de desarrollo. Históricamente, al menos en las culturas con relación de dependencia del modelo europeo occidental se pueden mencionar las propuestas por Freud y Piaget como de las principales. Cada una en su momento motivo de escándalo, sorpresa, admiración y rechazo, tienen entre sus méritos el haber transformado la idea que los adultos tenían de su propio pasado.

Sin embargo, ambas propuestas, hijas de sus respectivos tiempos, presentan una idea de desarrollo única y universal. Para las dos, todo ser humano cruza por las etapas que mencionan y resuelve los problemas por ellas citados. El desarrollo siendo un proceso biográfico se vio transformado en algo universal.

De manera simultánea a éstas aportaciones se pueden mencionar las ideas de dos investigadores cuyos trabajos –si bien por razones distintas– son poco conocidos y que introducen al desarrollo al interior del ámbito de lo histórico, de lo social y de la cultura. Uno de ellos en Francia (Wallon), el otro (Vygotski) en la –en ese momento naciente– Unión Soviética retoman las ideas del materialismo histórico y dialéctico. Y, con ellas, revolucionan radicalmente a la psicología en general y a la psicología infantil en particular.

Ambos ofrecen una noción del desarrollo rescatable y con sutiles diferencias entre ellas.

Elegir entre ellas es como escoger entre dos películas de Kubrick como “La naranja mecánica” y “Cara de guerra”. Cada una obra maestra que revela algunos pero no otros rasgos de la genialidad de su director y que sólo en conjunto nos permiten tener una idea más amplia de su autor.

Así las cosas, desarrollar una sin mencionar o retomar algo de la otra es correr el riesgo de dejar fuera algún aspecto importante. Sin embargo, se requiere que una de ellas sea el eje y la otra se use como suplemento.

Partir de la psicogenética walloniana hubiese implicado especializar un trabajo que ya de entrada puede resultar relevante a una minoría; mientras que, hacerlo desde Vygotski tendría la ventaja de que, comparativamente, es una propuesta más conocida pero, presenta la desventaja de ser algo menos terminado, pulido e integrado.

Con todo, es la segunda opción la que se retoma pensando que facilita la difusión del trabajo y que, es precisamente por ese carácter inacabado que presenta lo que facilita aún más su desarrollo y transformación. Ciertamente que ninguna de las dos posturas presenta una forma canónica, y más cierto que ninguna lo pretende. Pero, de ellas la propuesta histórico-cultural requiere de mayor trabajo.

De esta manera, es Vygotski quien nos servirá de guía explícito en el desarrollo humano.

En palabras de Vigotsky (1995m) el desarrollo sería "... un complejo proceso dialéctico que se distingue por una complicada periodicidad, la desproporción en el desarrollo de las diversas funciones, las metamorfosis o transformación cualitativa de unas formas en otras, un entrelazamiento complejo de procesos evolutivos e involutivos, el complejo cruce de factores externos e internos, un complejo proceso de superación de dificultades y de adaptación." (pág. 141).

El aceptar esta definición implicaría que:

- a) Sí se trata de un proceso dialéctico se verán formas opuestas;
- b) Sí en él hay periodos las diferencias entre ellos no pueden ser de forma en la medida en que se asistiría a la emergencia de nuevas funciones con su consecuente transformación cualitativa;
- c) Se vería un proceso en el que el avance coexistiría con retrocesos aparentes;
- d) Situación en la que todo parecería ser afectado por procesos externos como lo social e internos como la maduración y cuyo resultado sería la construcción del llamado arraigo cultural del niño, esto es, la persona se adueñaría paulatinamente y a la par sería constituida por los instrumentos y herramientas que el momento histórico y la cultura en la que nace le ofrecen.
- e) Esto conduciría a que durante el proceso de construcción del denominado arraigo cultural las formas primitivas de conducta cultural se enfrenten a formas nuevas, siendo modificadas, desplazadas o destruidas, pero siempre dejando alguna huella de su existencia.

Con ello se origina un curioso efecto doble de continuidad y lucha, ya que, de acuerdo al mismo autor (1995m) "La propia esencia del desarrollo cultural radica en la colisión de los desarrollos de las formas culturales de la conducta, que va conociendo el niño, con las formas primitivas que caracterizan su propio comportamiento." (pág. 142)

Entendido así el desarrollo es un proceso evolutivo y revolucionario, donde hay retrocesos, fallos, movimientos en zigzag, lucha, formación y conflictos donde se enfrenta lo natural y lo histórico, lo primitivo y lo cultural, lo biológico y lo social. En el que la persona no se concreta a reproducir la cultura en tanto que siempre se encuentra transformándola, apropiándose de ella en un momento determinado y de una forma específica, originando un sistema de actividad que expresa y realiza la relación existente entre el grado de desarrollo orgánico de la persona y el de su dominio en el uso de los instrumentos disponibles. En otras palabras, hablamos de un desarrollo cultural (Geertz, 1995c; Kozulin, 1994; Oliveira, 1996; Siguán, 1987; Vigotsky, 1979f, 1979h, 1993, 1995i, 1995m).

El sistema de actividad existente, al estar conformado por el estado del organismo y el uso que éste hace de los instrumentos culturales, posibilita al menos dos consecuencias:

La primera sería que cualquier nueva experiencia cultural a la que la persona se enfrente no se presenta como un simple fenómeno externo que es asimilado pasivamente por el individuo sino que será incorporado de acuerdo al nivel psíquico y maduracional en que la gente se encuentre. Esto es, si bien dos personas pueden enfrentar una misma experiencia cultural novedosa para ambos ésta no tendrá la misma repercusión para el desarrollo de las dos, por ejemplo, para una bien podría ser una experiencia nodal o básica, mientras que para la otra sería un ejemplo más de algo ya intuido. Para la primera se trataría de una experiencia que pondría en tela de juicio su sistema de actividad y para la segunda lo confirmaría. Así, la incorporación de la experiencia dependerá del nivel psicológico en que cada persona se encuentre.

La segunda consecuencia conduce al proceso de "acumulación" de la experiencia. Aquí el desarrollo es considerado como un proceso que presenta nexos revolucionarios ya que de acuerdo a Vygotski (1995m), "... el desarrollo no se produce por la vía de cambios graduales, lentos, por una acumulación de pequeñas peculiaridades que producen en su conjunto y al final alguna modificación importante. Ya desde el mismo principio el desarrollo observado es de tipo revolucionario. Dicho de otro modo, observamos la existencia de cambios bruscos y esenciales en el propio tipo de desarrollo, en las propias fuerzas motrices del proceso." (pág. 156) Esto provoca que las experiencias siempre produzcan alguna modificación en el sistema de actividad. Por momentos, este sistema se vería afinado, pulido por las experiencias, en otros, estaría comprometido puesto que la experiencia bien podría exigir de una transformación del sistema que, gracias a alguna modificación orgánica, transformaría el uso que la persona hace de las herramientas e instrumentos sociales, originando un salto cualitativo en el arraigo cultural de la persona (Vygotski, 1995i).

De esta manera, los cambios a nivel ontogenético y microgenético se entrelazan imbricándose en el desarrollo cultural entendido por un lado, como el desarrollo de la personalidad y por el otro, de su concepción del mundo. Se concibe a la personalidad como aquello sobrepuesto a lo natural, esto es, lo histórico del ser humano que surge por medio del desarrollo cultural; por ende, es histórica y abarca a la conducta caracterizada por el dominio de los instrumentos. Por el lado de la concepción del mundo se tiene que es lo que caracteriza la conducta global humana, es decir, es la relación cultural de la persona con el mundo que le rodea (Edwards & Mercer, 1988; Vygotski, 1995b).

Así, éste proceso origina formas nuevas y es irrepetible, parte de potencialidades que son o no cristalizadas por la relación activa establecida con el medio, y por ello, nunca se puede hablar de que dos personas distintas puedan presentar el mismo desarrollo ya que, "El hecho de que el conocimiento y la conciencia surjan y se estructuren en un medio social hace que cada individuo tenga unas determinadas posibilidades de desarrollo condicionadas por su medio social concreto, ... Y significa también que los distintos medios socioculturales ofrecen posibilidades distintas de desarrollo a los individuos que crecen en ellos." (Siguán, 1987 pág. 16), lo que se traduce en que cada una de ellas ha trabado contacto con una parte de esa realidad, su proceso de maduración, tanto biológica (entendida como el proceso que torna funcionales los distintos órganos, sistemas y aparatos) como cultural (concebida ésta última como la apropiación que la persona hace de los medios, instrumentos y herramientas que su grupo le ofrece –y que no necesariamente son todos aquellos de que el grupo dispone–) es diferente, su actividad o praxis instrumental y social son diversas, los significados a que han sido expuestos son variados y el sentido que les han asignado varía a su vez, así, la internalización parte de bases diferentes en cada caso y, su producto: la subjetividad lo es más (Kozulin, 1994; Oliveira, 1996; Siguán, 1987; Vigotsky, 1979f, 1979h, 1995i, 1995m).

¿Adónde conduciría todo esto?. De entre las múltiples consecuencias las dos más importantes serían, en términos generales:

Primera, el cambio en el dominio de la conducta en tanto que, de ser dependiente del mundo que nos rodea y estar sujeta a lo inmediato, la persona se tornaría capaz de crear por sí misma y de incorporar los estímulos artificiales (signos en su forma más desarrollada) que su sociedad le proporciona, empleándolos primero de forma externa y posteriormente interna para dominar sus reacciones, esta es la autorregulación o autodomínio.

Segunda, la progresiva toma de conciencia de los signos y de las operaciones del mismo pensamiento. En otras palabras, se logra mediatizar la conducta y la persona se hace consciente de los procesos que emplea para ello. Lo anterior significa que el desarrollo no

consiste en un proceso que apunta a la socialización sino que se orienta a transformar las relaciones sociales en funciones psíquicas. A partir de esto se puede afirmar que el desarrollo humano pasaría en general por tres momentos: el acto, la palabra y, eventualmente, la conciencia, y todo enmarcado por unas relaciones sociales particulares (García, 1993; Vigotsky, 1979h, 1993, 1995i, 1995l, 1995m).

Niveles

Lo hasta aquí expuesto habla de cambios, cambios que abarcan toda la extensión de la vida de una persona, de una sociedad, de una especie. Cambios que pueden ser agrupados en cuatro niveles históricos:

1. Filogenético, esto es, el desarrollo de la especie,
2. Sociogenético o histórico, entendido como la historia de los grupos sociales,
3. Ontogenético, esto es, la historia del individuo y
4. Microgenético, entendido como el desarrollo de los procesos psicológicos particulares durante las relaciones (Cole, 1993; Oliveira, 1996).

Veámoslos con más detenimiento.

- a) *Nivel filogenético*. Biológicamente hablando el ser humano está orientado hacia la actividad mediada, esto es, la capacidad de actuar de forma mediada o indirecta sobre el mundo por medio de los artefactos cuyos usos son transmitidos y perpetuados a las nuevas generaciones. Orientación, que, a su vez, es paulatinamente transformada por los cambios que las especies producen en el medio que le rodea. De esta manera, de los cuatro niveles éste es el que se transforma de forma más lenta (Cole, 1993).
- b) *Nivel histórico*. La mediación no es una sola sino que es particular al momento histórico que se está viviendo y que se traduce en prácticas sociales específicas como los nudos y pictogramas en la antigüedad o la educación formal que son propias de un cierto tipo de cultura; en donde cada una de éstas impulsa una forma de actividad particular como la escritura o el dibujo que permiten congelar las palabras, conservarlas, transmitir las en la distancia y en el tiempo, siendo una especie de memoria pero que no reproduce mecánicamente lo escrito sino que, por ser un instrumento de mediación ésta y su sentido cambia con el tiempo e, incluso, puede llegar a perderse o volverse práctica de grupos particulares como el maya y el latín, respectivamente (Cole, 1993).
- c) *Nivel ontogenético*. En este nivel se encuentran los cambios y lo que la persona se ha apropiado durante su historia, sería el utillaje práctico intelectual (Chartier, 1992a, 1992b, 1992c) expresado en los instrumentos y herramientas sociales de que la sociedad dispone y pone a disposición de la persona y que ésta se ha apropiado. Como ejemplo, se encuentra que en la escuela se posibilita la emergencia de habilidades representacionales del espacio, el incremento de la capacidad de recuerdo de unidades de información, la clasificación sobre bases no perceptuales y su modificación, el razonamiento se hace sobre las bases del problema, mientras que fuera de ella el razonamiento y conocimiento son situacionales, perceptuales. En suma, quien asiste a la escuela aprende paulatinamente un tipo de pensamiento específico que tiende a contrastar con el tipo de pensamiento que se constituye fuera de ella que, como se mencionó parece ser más situacional y un tanto ajeno a las relaciones de coherencia que se imponen en la escuela (Cole, 1993).

- d) *Nivel microgenético*. Entendido como la interacción particular, específica que la persona construye en un momento concreto con los demás. Momento en el que los tres niveles anteriores se realizan siendo recreados y re-creados, reproducidos y re-reproducidos, valorados y re-valorados. Es el instante en el que toda la historia se hace presente y se ve transformada al actualizarse. Son todos los cambios que se presentan con el simple hecho de realizar una acción cuyas consecuencias no dejan indemne a la función utilizada ya que siempre la transforman tanto en los niveles ontogenético como histórico y filogenético (Bajtín, 1992; Cole, 1993, Mercer, 1997; Tudge, 1993).

Las fuentes

Ahora bien, el desarrollo no se da en el vacío, ni se parte de la nada ni en él todo es posible. De entrada se encuentra reposando sobre dos bases cuya importancia varía conforme el proceso avanza: la línea natural u orgánica y la cultural. La primera línea genera las bases, las posibilidades del desarrollo, mientras que la segunda tiene como objetivo realizarlas; entre ellas hay discontinuidad y ruptura, encuentro y separación que requiere de una síntesis que genere una nueva condición. Y todo porque generan formas similares y distintas del desarrollo: ambas permiten la constitución de funciones pero, son las elementales en el primer caso y las superiores en el segundo (Baquero, 1996; García, 1993; Oliveira, 1996; Siguán, 1987; Vygotski, 1979b, 1979f; Wertsch, 1993).

La línea natural abarca los mecanismos biológicos de maduración y crecimiento, en ella se generan las funciones básicas que pueden ser encontradas también en otras especies, predominan al momento de nacer y su finalidad básica es la de permitir la supervivencia del ser, por lo que un cambio en ellas posibilita la evolución del tipo biológico de la especie. Por otro lado, la línea cultural se constituye tanto sobre la anterior como de forma paralela, lo que la hace irreductible a la anterior y le da su estatus de ser específicamente humana e implica, requiere y exige la apropiación y dominio de los recursos e instrumentos sociales que en el momento dispone la cultura, en otras palabras, durante el desarrollo de la línea cultural el hombre se va adaptando a los órganos artificiales –las herramientas– que el medio socialmente organizado le proporciona.

El resultado de esto es que las bases biológicas que permiten la evolución de toda una especie son especificadas al grado de generar desarrollos distintos, únicos y específicos, de donde se puede decir que “Las diferencias cualitativas en el modo de pensamiento entre individuos provenientes de diferentes grupos culturales estarían basadas, así, en el instrumental psicológico que surge del modo de organización de cada grupo.” (Oliveira, 1996 pág. 64). Lo que se traduciría en que la persona no sólo se apropia de formas distintas de pensar sino que crea formas diferentes de pensamiento dependiendo de la cultura o grupo en el que se vaya conformando (Baquero, 1996; Geertz, 1995b; Siguán, 1987; Vygotski, 1995j).

De donde se puede concluir que: “En la medida en que el desarrollo orgánico se da en un medio cultural, pasa a ser un proceso biológico históricamente condicionado. Al mismo tiempo, el desarrollo cultural adquiere un carácter muy peculiar que no puede compararse con ningún otro proceso de desarrollo, ya que se produce simultánea y conjuntamente con el proceso de maduración orgánica y puesto que su portador es el cambiante organismo infantil en vías de crecimiento y maduración.” (Vygotski, 1995j pág. 36).

Sin embargo, en este punto se hace necesario hacer dos aclaraciones: Primera, ambas líneas de desarrollo se han dado en momentos históricos diferentes, de hecho, la segunda sólo puede darse en el momento en que la primera llega a un momento de relativa inmovilidad

pero, si bien en la historia humana ambos procesos han ocurrido de forma desfasada, en el niño "Ambos planos de desarrollo —el natural y el cultural— coinciden y se amalgaman el uno con el otro. Los cambios que tienen lugar en ambos planos se intercomunican y constituyen en realidad un proceso único de formación biológico-social de la personalidad del niño." (Vygotski, 1995j pág. 36). Segunda, si bien la línea cultural culmina por ser predominante, jamás anula a la primera ya que la retoma resaltando y desarrollando las diferencias plasmadas de entrada en la herencia (García, 1993; Vygotski, 1995i).

Continuando. A su vez, la línea cultural presenta dos formas. Es social, propiamente dicha, considerada a partir de que la historia social de la humanidad impone en cada momento de su desarrollo un tipo de instrumentos que debe usar la persona, lo que tiene como consecuencia que trabaje contacto con un mundo ya hecho, con un mundo material y simbólico establecido y que le ofrece toda una serie de instrumentos, herramientas, conceptos, ideas, proposiciones, valores y creencias, en suma, tiende a uniformar las funciones. Esta es la segunda parte, si bien todo lo anterior existe en el ambiente social, una persona no lo contacta todo puesto que, en la medida en que se forma al interior de un grupo social, de una comunidad, conocerá una parte del conjunto y lo hará desde la perspectiva del momento histórico (Chartier, 1992b, 1992c; García, 1993; Vygotski, 1995i).

Así, por ejemplo, un niño de 1950 conocería un cine totalmente distinto al de un niño de hoy día. Y no sólo en la medida de que este último dispondría de más filmes con otros actores, autores, obras y tecnología —por mencionar algo—, sino que, el cine como una actividad social posee para el último un sentido distinto del que pudo haber tenido para el primero quien, por ejemplo se encontraba a merced de lo que en el momento hubiera en cartelera, mientras que el último puede ver una película las veces que desee prácticamente cuando lo quiera deteniéndola si le apetece, eligiendo con quien compartir la situación y casi por igual el instante. En otras palabras, el primero se enfrentaba a una práctica más o menos independiente a él mientras que el segundo lo hace con una que le asigna y permite un papel más activo. Pero, aún el segundo niño dispone del ir al cine como en la forma lo hiciera el primero, pero, el sentido sería distinto ya que para éste el cine le era presentado como una actividad más bien familiar, mientras que para aquel se enfatiza el factor diversión. Esto nos indica que en la forma una práctica social puede mantenerse más o menos sin cambio pero el conjunto del que forma parte cambia constantemente y, con ello, se transforma su sentido.

Es así como el desarrollo es considerado como social en la medida en que implica más que la dotación (herencia) y más que lo que la persona puede hacer por sí misma, en otras palabras, el desarrollo requiere siempre del otro, de ahí su carácter social. Así, el desarrollo infantil es afectado a través de medios que son compartidos por el grupo colectivo. En otras palabras, el desarrollo implica tanto a otra persona como a una sociedad (Baquero, 1996; Gallimore & Tharp, 1993; Litowitz, 1993; Siguán, 1987; Vygotski, 1979b; Wertsch, 1993).

Resumiendo. Hasta aquí tenemos la convergencia de las dos líneas de desarrollo entre las que se establece una extraordinaria relación de oposición, complementariedad y estimulación. Hay oposición en la medida en que permiten el desarrollo de funciones cualitativamente diferentes e incluso antagónicas (como se verá después), como ejemplo podríamos citar a una memoria (natural o elemental) que reposa en las relaciones perceptuales o situacionales y que se enfrenta a una memoria (superior) que lo hace sobre conexiones lógicas. Son complementarias en la medida en que la línea cultural no puede ser sin la existencia previa de la natural y su estimulación es mutua concibiendo que a línea natural propone algunas orientaciones que son rescatadas, pulidas y desarrolladas por una cultura. Sin embargo, la línea cultural presenta un doble y aparentemente paradójico papel en tanto que, por un lado,

enfrenta a los miembros de una generación a un medio social común pero, a la par sólo les presenta partes, campos, de él. Uniformidad y diversidad simultáneamente. El resultado es seres humanos similares y diversos a la vez.

Las funciones

Las funciones, como toda actividad psicológica humana, dependen del proceso de maduración orgánica presentada por el organismo, lo que se traduce, en primer lugar, en una secuencia y un cierto orden en su aparición y, en segundo, en diferencias de orden cualitativo entre ellas en relación con los distintos centros que las regulan. Así, se puede hablar de niveles distintos de funciones (García, 1993; Kozulin, 1994)

Partiendo de esto, si se considera que en el recién nacido el sistema nervioso central es funcional sólo en el nivel subcortical, entonces, se podrán esperar sólo las funciones elicítadas por tal nivel de maduración, mientras que, aquellas que requieren del trabajo de centros superiores estarán, por lógica, ausentes. De esta manera, lo característico de las funciones ya presentes en este momento y de aquellas que durante los primeros años emerjan es que son las básicas para garantizar no el funcionamiento del organismo –tal cosa es del dominio de lo biológico– sino la posibilidad de establecer relaciones, en un cierto nivel, con el medio que le rodea. Tales son las llamadas funciones que Vygotski denominó como elementales o primitivas (Bakhurst, 1992; Baquero, 1996; García, 1993; Kozulin, 1994; Vygotski, 1995, 1995k, 1996b, 1996d; Wallon, 1978).

Esta situación perdura por mucho tiempo, ya que si bien el proceso de maduración continua por largo tiempo (hoy día se habla de los inicios de la cuarta década de vida como el momento en que culmina), es sólo durante la infancia el momento en el que las funciones elementales van a camppear coexistiendo con la prehistoria otro tipo de funciones, las superiores.

Esta condición privilegiada permite entre otras cosas comprender sus raíces biológicas e inclinaciones orgánicas así como su posterior desarrollo; cosa que posibilita diferenciar aquellas funciones (como la memoria, atención, percepción y el pensamiento) presentes tanto en el nivel inferior como en el superior, así como poder observar las raíces genéticas de las dos formas culturales fundamentales: el uso de las herramientas y el lenguaje (Bakhurst, 1992; Baquero, 1996; García, 1993; Kozulin, 1994; Vygotski, 1995j).

Entre ambos tipos de funciones no existe una relación de sustitución de formas elementales por formas superiores, ni la convivencia o coexistencia al margen unas de las otras. Por el contrario, las primeras son la base de las segundas ya que, según Vygotski (1995a) "Toda forma superior de conducta es imposible sin las inferiores, pero la existencia de las inferiores o accesorias no agota la esencia de la superior." (pág. 119)

Es así como, a partir de lo anterior, Vygotski (1995l) pudo establecer la existencia y diferencia entre dos tipos básicos de funciones: "Llamaremos primitivas a las primeras estructuras; se trata de un todo psicológico natural, determinado fundamentalmente por las peculiaridades biológicas de la psique. Las segundas estructuras que nacen durante el proceso del desarrollo cultural, las calificaremos como superiores, en cuanto representan una forma de conducta genéticamente más compleja y superior." (pág. 121)

Funciones elementales

Como ya se mencionó, en las funciones primitivas o elementales predomina lo orgánico, de ahí que posibiliten una forma específica de relación del individuo con el medio: la directa e inmediata. Esta es la primera característica que, en breve, se puede decir que el niño responde a la estimulación que recibe en tanto percibe al estímulo. Además, capta una situación en dependencia de sus apetitos e intereses del momento y lo que capta lo maneja

como una totalidad aunque no perciba la totalidad de la situación. Lo cual expresa la segunda característica de este tipo de funciones: dependen en grado sumo de las emociones de la persona. Las cosas se le presentan como amalgamadas entre sí, sin más independencia que aquella que la experiencia actual imponga.

Por ello es que las funciones elementales implican una relación situacional con el medio en la que la persona no puede controlar sus reacciones ni mucho menos diferirlas, que, en el caso del movimiento implica, según Vygotski (1979a) que "... el movimiento no se halla en absoluto separado de la percepción: los procesos coinciden de modo casi idéntico." (pág. 61). Así, las relaciones que se establecen con las situaciones descansan tanto sobre lo inmediato como en la subjetividad del individuo (Bakhurst, 1992; Kozulin, 1994; Luria, 1995; Vygotski, 1979^a, 1979^b, 1995g; Wallon, 1978, 1985).

Es por ello que la persona puede imponer a las cosas las relaciones más personales e inverosímiles a los ojos del otro, esto explica que cualquier detalle por nimio, accidental o incidental que para un observador pueda parecer, pueda incluso llevar a anticipar la situación entera. Como contraparte, la intersubjetividad no puede ser construida en la medida en que el niño no es capaz de distinguir la subjetividad propia de la ajena y, si se recuerda el papel que las emociones tienen en el contacto con el otro se puede entender que la persona pueda participar de la actividad del otro pero no con él ya que por el contagio afectivo se pierde en los otros (Vygotski, 1979^a, 1979^b; Wallon, 1978, 1985).

Todo lo anterior implica además que la persona no puede proponer un orden distinto al que las cosas y el devenir le presentan. Aprende pronto a reconocer rutinas y secuencias y éstas pueden ser rotas tan sólo si en lo real se da tal contingencia, no se puede imaginar algo diferente a lo percibido. La representación que haría esto posible se encuentra aún muy lejana (Vygotski, 1979^a, 1979^b, 1995g; Wallon, 1978, 1985).

A este tipo de relación se debe entonces que cuando predominan las funciones elementales las reacciones y los estímulos se encuentran en el mismo plano y forman parte del mismo complejo dinámico que se ha fincado sobre las emociones y lo afectivo y en donde el todo y las partes se constituyen simultáneamente conduciendo sin más a la fusión en un complejo de la situación y la reacción a ella (Vygotski, 1995f, 1995i).

Los signos

Esta fusión inicial no se mantiene durante mucho tiempo en tanto que, en su labor cotidiana el niño se enfrenta a exigencias que requieren pueda anticipar de forma más o menos acorde con los otros, que anticipe lo que puede suceder a continuación y responder como los otros esperan lo haga. Son los demás por medio de sus reacciones y correcciones que ponen al niño ante el umbral de un nuevo descubrimiento.

Al parecer este umbral se empieza a franquear al momento mismo en el que el movimiento que el niño hace por asir algo fuera de su alcance es transformado por el otro que lo interpreta como el gesto de señalar y, por ende, un movimiento dirigido hacia el otro; condición que tiene como consecuencia que por vez primera el niño empiece a percatarse de que es por medio del otro que puede conseguir cosas que por sí mismo no (Kozulin, 1994; Vygotski, 1995f; Wertsch, 1993).

Sin embargo, esto plantea un doble problema ya que no es cualquier movimiento el que es retomado por el otro y además la acción va siendo acompañada por sonidos que se relacionan sólo con el objeto o la situación. En otras palabras, el niño, merced a la reacción del otro y al efecto que sus actos tienen sobre él, va descubriendo paulatinamente lo que el niño mismo hace para obtener los resultados deseados y, con este descubrimiento empieza a

usar aquello que ha identificado. Esto es, introduce en la situación algo novedoso que empezará a guiar su comportamiento y el de los demás: el signo.

Pero, no cualquier cosa es un signo, para Vygotski (1995n) "Llamamos signos a los estímulos-medios artificiales introducidos por el hombre en la situación psicológica, que cumplen la función de autoestimulación; adjudicando a este término un sentido más amplio y, al mismo tiempo, más exacto del que se da habitualmente a esa palabra. De acuerdo con nuestra definición, todo estímulo condicional creado por el hombre artificialmente y que se utiliza como medio para dominar la conducta -propia o ajena- es un signo." (pág. 83)

Esto redundante en que la persona se vuelve capaz de crear e introducir estímulos a la situación haciendo que su comportamiento y el de los otros respondan a estos estímulos artificiales y elegidos, creando nuevas relaciones entre el medio y las reacciones de la gente. De esta manera, el ser humano impone sobre el mundo natural uno nuevo que reorganiza al anterior en el que es él mismo el que genera las condiciones a las que va a subordinar su comportamiento y el de los demás (Kozulin, 1994; Litowitz, 1993; Luria, 1995; Rivière, 1988; Vygotski, 1995f, 1995n).

Es por medio de los signos que la cultura puede aspirar a homogeneizar las reacciones de sus componentes puesto que, al establecer las relaciones estímulo-signo-reacción rompe la unidad estímulo-reacción ya que, con el signo se puede tanto diferir la reacción como relacionar una nueva al mismo estímulo e incluso, gracias al rompimiento de la unidad, el estímulo mismo puede ser elegido del conjunto que la situación presenta. Esto no lleva a hablar de estímulos condicionados tal y como el análisis del comportamiento pregona, en la medida en que, la persona deja de ser meramente reactiva y se transforma en un ser activo en la construcción de las relaciones de su medio, además, el signo requiere por necesidad de la existencia de la sociedad y transforma el comportamiento poniendo las bases de un nuevo nivel: el de las funciones psicológicas superiores (Kozulin, 1994; Litowitz, 1993; Vygotski, 1995n).

Aunado a lo anterior se requiere agregar que los signos también poseen una historia doble: una es la génesis de sus distintas formas que los llevará de ser señales a los verdaderos signos y la otra es la que los lleva de ser medios de control externo y social a interno; ambas situaciones se deben, según Vygotski, (1995m) a que "El signo, al principio, es siempre un medio de relación social, un medio de influencia sobre los demás y tan sólo después se transforma en medio de influencia sobre sí mismo." (pág. 146). En ambas génesis es el lenguaje, entendido como la función central tanto de las relaciones sociales como de la conducta cultural de la persona, el que cumple con el papel principal de catalizador y transformador del paso de las funciones sociales a individuales (Vygotski, 1995l, 1995n; Wertsch, 1993).

Como fuere, el signo es empleado como un instrumento en la actividad humana, lo que lo hace semejante y a la vez diferente a las herramientas. ¿Qué hay de similar entre el signo y la herramienta?, ni más ni menos que su función mediadora ya que, por medio de ambos se influye, con los signos sobre el comportamiento propio y el ajeno, con las herramientas sobre el mundo. La diferencia básica y fundamental es su orientación puesto que, el signo está orientado hacia lo interno, hacia la persona por lo que la transforma psicológicamente, por su lado, la herramienta está orientada hacia fuera, hacia el mundo al que transforma. Pero, algo todavía más importante, ambas están interrelacionadas en tanto que, si por medio de la herramienta se transforma al mundo el cambio en éste requiere a su vez de una transformación en el control del comportamiento y, un cambio en el autodomínio repercute eventualmente en una posterior transformación del mundo. Así, la diferencia de efectos nos

habla de momentos distintos de un mismo proceso que avanza en espiral (Litowitz, 1993; Rivière, 1988; Vygotski, 1979e, 1995n; Wertsch, 1993).

Pero la historia no culmina aquí ya que la relación signo-comportamiento también presenta una génesis particular que puede ser descrita sucintamente en cuatro etapas:

- A) En un primer momento, los signos y el comportamiento son independientes entre sí, pueden ser presentados juntos o pretender establecer un nexo entre ellos, el resultado es que la persona los ignora.
- B) En un segundo momento los signos son introducidos a la actividad pero la entorpecen y no conducen al resultado deseado puesto que, si bien se les relaciona con el estímulo primario no permiten volver a él, por ejemplo, en la memoria el atar un nudo o cambiar un anillo de dedo funciona como el estímulo pero, en este paso si bien nos permite recordar que debemos acordarnos de algo no nos conduce al recuerdo que debemos recuperar y si a toda una multitud de ellos, la persona aún no tiene control sobre el proceso.
- C) En el tercer momento el signo ya es capaz de controlar el proceso, pero, inicialmente, debe haber cierta similitud entre el objeto y el signo a emplear, y solo posteriormente el signo puede ser cualquier cosa sin relación o parentesco alguno con el objeto; en nuestro ejemplo, el nudo o el anillo ya no sólo recuerdan que algo debe ser recuperado sino que ayudan a recordar exactamente lo que debe recordarse pero, si falta el anillo o el nudo el proceso no se da o sólo permiten recordar un plato el primero o tender, el segundo, ambas relaciones establecidas sobre la forma del anillo o el nudo. Lo que, en otras palabras significa que el nexo entre el estímulo y el signo es externo, fenotípico.
- D) Finalmente, en el cuarto momento el proceso puede ser llevado a cabo en su totalidad sin la presencia de estímulo externo alguno, el signo es generado por la misma persona, se le ha internalizado (Rivière, 1988; Vygotski 1979b, 1995c, 1995g).

¿Qué es lo que sucede con el comportamiento a partir de todo esto?. Tal vez la mayor de las revoluciones que enfrentará la biografía humana: el rompimiento y desligue de todo aquello que estaba unido y confundido... la unión inicial entre percepción y acción es rota, donde todo era inmediato se transforma en un campo sucesivo, dinámico y de atención en el que se separan los objetos del campo y de la acción, ya que de acuerdo a Vygotski (1979a) "*El sistema de signos reestructura todo el proceso psicológico y capacita al niño para dominar sus movimientos. Al mismo tiempo, reconstruye el proceso selectivo sobre una base totalmente nueva.*" (pág. 63). Este acontecimiento en apariencia simple implica la total ruptura de los comportamientos naturales y conduce a la aparición de las funciones específicamente humanas (Baquero, 1996; Kozulin, 1994; Vygotski, 1979a; Wertsch, 1993).

Por ejemplo, en el caso de la memoria se libera del recuerdo directo e involuntario provocado por los estímulos actuales y puede ahora elegirse los estímulos y el momento en el que se responderá a ellos. Esto es porque "En la forma elemental se recuerda casualmente una cosa; en las formas superiores, los seres humanos recuerdan cosas. En el primer caso, se forma un vínculo temporal debido a la aparición simultánea de dos estímulos que afectan al organismo; en el segundo, la propia persona crea, por su iniciativa, un vínculo temporal a través de una combinación artificial de estímulos." (Vigotsky, 1979b pág. 86) Con esto, el pasado emerge ya como tal y puede ser relacionado de forma activa y voluntaria con el presente (Vygotski, 1979a, 1979b, 1995c).

Así, el signo termina por invertir las cosas ya que opera sobre la persona y no sobre el entorno, inhibiendo las reacciones inmediatas posibilita la construcción del dominio del

comportamiento, primero, externo social, finalmente interno, pero, sin dejar de ser social (Rivière, 1988; Vygotski, 1979b).

De esta manera se puede afirmar que el resultado del desarrollo sociocultural es la sociogénesis de las formas superiores del comportamiento, pero a condición de que la persona se desarrolle en el interior de un grupo que presente un rasgo fundamental: el tener objetivos comunes, ya que, según García (1993): "No todo grupo organizado es un colectivo; éste es la forma más organizada de grupo: 'el colectivo es un grupo de personas que siendo parte de la sociedad se unifica con fines comunes para realizar una actividad conjunta sometida a los objetivos de la sociedad'... Únicamente en el colectivo recibe el individuo los medios que le permiten desarrollar sus cualidades plenamente." (pág. 167-168)

Por ello es que algunas de las funciones no están presentes entre los niños más pequeños y mediante la vida en sociedad se van desarrollando otras nuevas, lo que explicaría entre otras cosas los saltos en las diversas formas de pensar que presenta el niño y que lo llevan de lo concreto al manejo de leyes o que inicialmente su vida afectiva inicie presa de las emociones y que paulatinamente de vaya formando los sentimientos e incluso la pasión. Por ello, podemos entender que todo lo cultural sea social y que, eventualmente, el mecanismo de todas las funciones superiores sea una internalización de lo social... pero no de todo lo socialmente existente sino de aquello que el colectivo valora y rescata (Bakhurst, 1992; Entwistle, 1988; Vygotski, 1995; Wallon, 1974, 1975, 1978, 1985).

La relación que se establece entre los signos y las funciones y que origina a las llamadas funciones superiores vía la internalización de las prácticas culturales permitió a Vygotski (1995) el proponer la llamada ley genética cultural del desarrollo cultural y que consiste en que "... toda función en el desarrollo cultural del niño aparece en escena dos veces, en dos planos; primero en el plano social y después en el psicológico, al principio entre los hombres como categoría intersíquica y luego en el interior del niño como categoría intrapsíquica. ... pero el paso, naturalmente de lo externo a lo interno, modifica el propio proceso, transforma su estructura y funciones. Detrás de todas las funciones superiores y sus relaciones se encuentran genéticamente las relaciones sociales, las auténticas relaciones humanas." (pág. 150)

Lo anterior se traduce en que al inicio las funciones superiores se manifiestan en la vida social en forma de discusiones y que posteriormente al ser internalizadas se individualizan y emergen como reflexión (Vygotski, 1995). De esta manera se puede decir que "... las relaciones entre las funciones psíquicas superiores fueron en tiempos relaciones reales entre los hombres." (Vygotski, 1995, pág. 147).

Funciones superiores

Lo anterior asigna un papel diferente a la cultura, ya que, a decir de Vygotski (1995k) "... la cultura origina formas especiales de conducta, modifica la actividad de las funciones psíquicas, edifica nuevos niveles en el sistema del comportamiento humano en desarrollo. ... En el proceso del desarrollo histórico, el hombre social modifica los modos y procedimientos de su conducta, transforma sus inclinaciones naturales y funciones, elabora y crea nuevas formas de comportamiento específicamente culturales." (pág. 34)

Así, las funciones superiores que en ella se constituyen obedecen a un nuevo conjunto de leyes puesto que aparecen en el doble proceso de dominio de los medios externos de la conducta cultural (como la lectura, escritura, matemática, lengua, dibujo) y del pensamiento con sus funciones superiores como la memoria lógica, atención voluntaria, etc. e implican por los menos tres saltos cualitativos con respecto a las funciones elementales: El paso de la inteligencia "natural" a la instrumental, el paso de la mentalidad primitiva a la científica y el

de una inteligencia propia del niño a la del adulto (Bakhurst, 1992; Baquero, 1996; Kozulin, 1994; Luria, 1995; Rivière, 1988; Siguán, 1987; Vygotski, 1995j; Wertsch, 1993). ¿Qué es lo que caracteriza a las nuevas funciones?. Lo más fundamental de ellas es, como ya se mencionó, la introducción de los signos. Las consecuencias de esto son: en primer lugar, las funciones se transforman en voluntarias y por ende la persona misma puede controlarlas. En segundo lugar el signo, como expresión del lenguaje introduce en las funciones toda una carga de valores, creencias y saberes culturales, lo que permite a la persona intelectualizarlas. Una tercer característica es el tipo de sistema que forman en la medida de que, cuando sólo existen las funciones elementales éstas forman un sistema "puro", esto es, son independientes entre sí, lo que hace que el avance en una de ellas no afecte necesariamente a las demás. Por el contrario, las funciones superiores forman un sistema "híbrido" en el que se encuentran entrelazadas, imbricadas entre sí, por lo que la transformación en una de ellas afecta por necesidad a las otras (Bakhurst, 1992; Baquero, 1996; Kozulin, 1994; Rivière, 1988).

El autodominio

Con lo anterior se puede observar que con la introducción de los estímulos artificiales o signos se logra el autodominio o autorregulación en la medida de que es la propia persona quien elige ante qué estímulo va a responder e incluso la forma en que lo hará. Sin embargo, incluso esta elección es social ya que, en un primer momento son los otros los que indican las relaciones "válidas" y nosotros nos limitamos a seguirlas, por tanto, las relaciones establecidas son inicialmente sociales, con el proceso de apropiación e internalización de los signos la persona misma culminará por hacer todo el proceso pero, más o menos fielmente los lineamientos de su comunidad (Luria, 1995; Vygotski, 1995g, 1995n).

De esta manera se inaugura el llamado acto volitivo, acto en el que debe haber una intención so pena de caer bajo el dominio de la situación. Este acto está formado por tres partes: el motivo, el contramotivo y la acción. Lo paradójico del acto volitivo es que, una vez establecida la relación entre el signo y la situación la ejecución o realización misma del acto deja de ser voluntaria puesto que depende mecánicamente de las conexiones establecidas por la persona (Baquero, 1996; Vygotski, 1995g).

Como ejemplo se podría mencionar el decidir entre estudiar o no hacerlo y salir. La intención existe desde el momento en que se quiere realizar una acción, hay un motivo que es el estudiar y un contramotivo que es el salir ¿Cómo resolver esta situación?. Usualmente se hace por medio de introducir un signo. Si ambas opciones resultan igualmente valoradas a lo último a lo que se recurre es al azar, así, si se usa una moneda y cae "águila" se estudia, si por el contrario cae "sol" se saldrá. La conexión ha sido establecida. La consecuencia dependerá de la cara de la moneda que se vea. La decisión y con ella el acto voluntario se dio en el establecimiento de las conexiones, la acción es el resultado de la cara de la moneda (Luria, 1995; Vygotski, 1995g).

La intelectualización

El signo, mencionado ya más de una vez, se expresa fundamentalmente por medio de la palabra, ésta a la par, como se mencionará en extenso más adelante, es una generalización, esto es, incorpora tanto una serie de experiencias sociales como de sentidos y lo hace de una manera tanto histórica (entendida como lo que para la comunidad en ese momento significa) como biográfica ya que, dependiendo del tipo de pensamiento existente será el tipo de generación identificable en la palabra (Baquero, 1996; Vygotski, 1993, 1995e).

Sea cual fuere el caso, las funciones elementales son paulatinamente intelectualizadas por el signo lo que hace que la persona se torne capaz de manejarlas y de observar su

funcionamiento, percatándose de su existencia, de los mecanismos y estrategias que emplea y de sus cambios (Vygotski, 1993, 1995e).

Sin embargo, se debe aclarar que las funciones superiores no van a retomar toda la actividad humana y desalojarán a las funciones elementales. Éstas siguen operando y conservan campos completos de actividad bajo su control y que son aquellos en los que la cultura aún no ha creado procedimientos artificiales (Vygotski, 1995c).

Esto último evidencia una situación particular de las funciones superiores: Si bien son el resultado de la internalización de las prácticas culturales no todas las prácticas requieren ser internalizadas e incluso, existen funciones superiores internalizadas cuyas prácticas culturales generantes ya no poseen sentido o lo han cambiado en el nuevo orden histórico-cultural en el que la persona se forma. Así, por ejemplo, el leer en voz alta o contar historias ya no poseen vigencia en este momento. Sin embargo, las funciones a que dieron lugar continúan vigentes pero ahora cumplen otro papel en el desarrollo y en la constitución de la conciencia. Tales son las llamadas funciones rudimentarias (Bakhurst, 1992).

Funciones rudimentarias

Existen formas de conducta que expresan formas psicológicas petrificadas, fosilizadas, originadas en etapas más primitivas del desarrollo cultural humano y que se conservan aún vivas en la conducta del hombre de nuestros días, ya no poseen una importancia vital ni para el desarrollo ni para la supervivencia. Es por ello que se les da el nombre de funciones psicológicas rudimentarias, definiéndolas como: "... en sentido figurado podríamos denominar así las funciones psíquicas, conservadas hasta el día de hoy, que no realizan una misión esencial en la conducta del individuo y son vestigios de sistemas de comportamiento más antiguos." (Vygotski, 1995n pág. 65). Son evidencias del desarrollo, huellas de tiempos ya idos que testimonian el origen e historia de algunas de las funciones superiores activas pero no su carácter y estructura (Baquero, 1996; Kozulin, 1994; Vygotski, 1995n).

Estas funciones rudimentarias permiten atestiguar la existencia de sistemas funcionales y de conciencias distintas a los actuales que exigían funciones superiores diferentes o desarrolladas de otra manera que las actuales ya que, a decir de Vygotski (1995n) "Del mismo modo la existencia de funciones culturales rudimentarias en la conducta del hombre de nuestros días es una prueba indudable de que el sistema del comportamiento se ha desarrollado a base de antiguos sistemas primitivos en los cuales las funciones ahora rudimentarias fueron una parte activa, inseparable y orgánica." (pág. 66).

Lo anterior conduce a afirmar que el comportamiento actual se ha construido sobre sistemas más primitivos. Y que, el comparar esas funciones rudimentarias con las inferiores y superiores actuales posibilitan la comparación genética de sistemas superiores e inferiores y, con ello, contrastar la psicología del hombre primitivo con la del hombre actual, además, permiten comparaciones étnicas (Baquero, 1996; Kozulin, 1994; Vygotski, 1995n).

Sin embargo, entre las funciones superiores activas y las rudimentarias existe otra relación que consiste en que, "Creemos que las funciones rudimentarias y las superiores son los polos extremos de un mismo sistema de conducta, su punto inferior y superior, que marcan los límites dentro de los cuales se ubican todos los grados y formas de las funciones superiores. Ambos puntos, tomados en conjunto, determinan la sección del eje histórico de todo el sistema de conducta del individuo." (Vygotski, 1995n pág. 67).

Esto explica que los cambios en los sistemas psicológicos produzcan las funciones rudimentarias que, ahora arrancadas de los sistemas de que formaban parte y sin las bases sociales sobre las que se constituyeron existen aisladas, sin vínculos ni raíces, en un medio que no es el propio, casi como ajenas al torrente que es el desarrollo. Son antiguas,

primitivas y toscas, formas de desarrollo terminadas con un proceso ya concluido, formas psicológicas aparecidas en órdenes sociales ya rebasados (Baquero, 1996; Kozulin, 1994; Vygotski, 1995n).

Pero, si bien no se encuentran vinculadas al sistema actual si lo están al desarrollo cultural de la conducta, "En su tiempo, la aparición de cada forma nueva significaba una nueva victoria del hombre sobre su propia naturaleza, una nueva época en la historia de las funciones." (Vygotski, 1995n pág. 69).

Consecuencias y la educación

Como punto final de las funciones se podría decir que:

Primero, "El sujeto no se hace de dentro afuera. No es un reflejo pasivo del medio ni un espíritu previo al contacto con las cosas y las personas. Por el contrario, *es un resultado de la relación*. Y la conciencia no es, por así decirlo, un manantial originante de los signos, sino que es un resultado de los propios signos. Las funciones superiores no son solamente un requisito de la comunicación, sino que son un resultado de la comunicación misma." (Rivière, 1988 págs. 41-42).

Segundo, lo básico en el ser humano es su capacidad de crear sistemas simbólicos elaborados que mediatizan la relación de la persona con el mundo por medio de la representación y, con ello, proponer culturas. En tanto que "El hombre puede no sólo percibir las cosas, sino que puede reflexionar, hacer deducciones de sus impresiones inmediatas; a veces es capaz de sacar conclusiones aun cuando no disponga de la correspondiente experiencia personal inmediata. ... En consecuencia, el hombre no sólo puede captar las cosas más profundamente de lo que le permite la percepción sensible inmediata, sino que tiene la posibilidad de sacar conclusiones, no sobre la base de la experiencia inmediata, sino sobre la base del razonamiento." (Luria, 1995 pág. 11-12).

Tercero, es precisamente por medio del razonamiento que el hombre se relaciona tanto con un mundo físico como con un mundo interpretado concebido de una cierta manera, por ello, se puede afirmar que "Actuamos a la luz de ciertas lecturas de la realidad, lecturas que hacen de nuestra conducta una respuesta adecuada a la situación percibida. Desde este punto de vista, nuestras acciones son más conclusiones de argumentos que efectos de causas físicas. ... el mundo es un entorno dotado de significación y la trayectoria de la conducta del sujeto se determina por el significado que le da al mundo." (Bakhurst, 1992 pág. 226).

Cuarto. Toda actividad originada al interior de un colectivo culminará por incidir sobre la construcción de las funciones superiores y algunos procesos sólo pueden ser generados en actividades y procesos de socialización específicos. De entre todas las actividades que ofrece la cultura occidental a la educación se le ha asignado un papel esencial en la constitución de los procesos psicológicos superiores ya que por su intermedio la persona es endoculturizada y humanizada. De esta manera, la psicología que propone Vigotsky busca encontrar los fundamentos de la cultura humana, asignándole un papel importante a los símbolos y las prácticas culturales. Eso es debido a que lo propio de la escuela es el impulso, desarrollo y complejización de los procesos psicológicos superiores (Baquero, 1996).

De esta manera, "La escolaridad debe privilegiar, por lo señalado, el acceso al *dominio de los instrumentos de mediación* con un carácter acentuadamente descontextualizado y permitir el acceso a las formas de conceptualización de la ciencia. El acceso a la lengua escrita y a las formas de conceptualización propias de la ciencia no se advierten sólo como la apropiación de un cuerpo de saberes externo, con los que puede establecerse una relación de 'información', sino que su apropiación se concibe como una reestructuración de las funciones psicológicas del sujeto que permiten su desarrollo según el vector de un creciente control sobre las

propias operaciones intelectuales." (Baquero, 1996 pág. 104). En palabras de Vigotsky: "La educación, por su parte, puede ser definida como el *desarrollo artificial* del niño. La educación es el dominio ingenioso de los procesos naturales del desarrollo. La educación no sólo influye sobre unos u otros procesos del desarrollo, sino que reestructura, de la manera más esencial, todas las funciones de la conducta." (Vigotsky, citado en Baquero, 1996 pág. 105). De esta manera, se puede decir que el desarrollo consiste en la apropiación de objetos, saberes, normas e instrumentos elaborados por la cultura dentro de contextos de actividad conjunta socialmente definidos (por ejemplo la familia, la escuela, el trabajo). Y que, en el caso de la escuela consiste en enfrentar y exigir la apropiación de habilidades específicas como el de exponer las razones que subyacen a una propuesta, buscar la coherencia y consistencia de las razones o propuestas al interior de un sistema, por ende, la contradicción no es tolerada. De esta manera, la educación tiene un papel importante en la construcción del desarrollo (Baquero, 1996).

Pero, se requiere agregar que la educación no sólo impacta sino que crea, favorece y estimula un cierto tipo de desarrollo al permitir la generación y complejización de los procesos superiores avanzados y, con ellos, se crean desarrollos subjetivos específicos. Este efecto se ejerce sobre las actividades perceptivas, la organización de los estímulos recibidos que, de inconexos se les proponen formas de organización y esto redundando en la facilitación de su recuerdo, las clasificaciones son categoriales no sólo funcionales, el conocimiento puede ser usado desligándolo de las experiencias concretas y directas de las personas. En otras palabras, la educación es una estructura estructurante (Baquero, 1996).

De esta manera, el trabajar con las reglas que la escuela impone implica, de acuerdo a Vigotsky:

1. Ajustarse a demandas cognoscitivas y volitivas particulares,
2. El dominio gradual de los instrumentos de mediación crecientemente descontextualizados,
3. La apropiación que se hace de los instrumentos en aislado ya que ellos forman parte de sistemas conceptuales que también son internalizados por la persona,
4. La escuela implica un género discursivo particular y una organización de materiales, actividades, jerarquización y tiempos propia,
5. El aprendizaje implica tanto dominar los instrumentos descontextualizados como llevarlos a la contextualización en situaciones reales,
6. En la escuela se aprende a dominar instrumentos de mediación específicos, se les va tornando cada vez más descontextualizados, se debe obedecer sus reglas tanto intrínsecas como extrínsecas, se debe aprehender los motivos que regulan el uso de los instrumentos mediacionales.
7. El sujeto debe sujetarse a las reglas pero debe actuar para apropiárselas (Baquero, 1996).

Tipos de edades

Como corolario de los distintos tipos de funciones y las relaciones con el medio que cada una elicit se puede hablar de momentos en el desarrollo, de estadios o tipos en los que coexisten funciones naturales y emergen funciones sociales, estableciendo entre sí relaciones cambiantes que dan pauta a hablar de la distinción entre edades orgánica o maduracional e intelectual y cultural (Vygotski, 1995i).

La edad orgánica o maduracional puede ser fácilmente detectada por medio de la identificación de reflejos primarios y secundarios, la maduración ósea, la talla, la mielogénesis, entre otras.

Pero, ¿la edad cultural?. Sí de acuerdo a Vigotsky (1995j) se la entiende como "... calificaremos de edad cultural el nivel aproximado que alcanza el niño en su desarrollo

cultural..." (pág. 317) y se recuerda que lo social se impone a lo natural, en consecuencia, se requiere ante todo hablar de un punto inicial, el cero que sería establecido en el momento en que el niño resuelve las cosas teniendo como base sus funciones naturales. Este sería evidenciado por el uso mecánico de las habilidades o de los conocimientos, indicados porque por medio de un pequeño cambio las operaciones ya no pueden ser realizadas y, en el extremo opuesto, esto es, el momento en que se empezaría a hablar de edad cultural coincidiría con la verdadera comprensión de los mecanismos de las operaciones que permite resolverlas independientemente de las formas en que sean presentadas. De esta manera, la edad maduracional se expresaría por medio del uso externo de las operaciones sin comprensión alguna, mientras que, en la edad cultural se llegaría a su comprensión e internalización (Baquero, 1996; Vygotski, 1979f, 1995j).

Esto se traduciría en que la edad cultural se manifestaría por medio de "El dominio progresivo e interiorizado de los instrumentos de mediación, de los sistemas de representación disponibles y en uso en el medio social,..." (Baquero, 1996 pág. 48). Pero no se trata de una apropiación pasiva puesto que ésta y el dominio de los instrumentos de mediación son una fuente de desarrollo. Así, el desarrollo puede ser concebido como la apropiación progresiva de nuevos instrumentos mediacionales o el dominio de formas más avanzadas de algunos ya manejados, lo que llevaría en sí y exigiría la reorganización psicológica entre las nuevas funciones y las antes existentes creando nuevos sistemas interfuncionales (Baquero, 1996; Vygotski, 1987).

El resultado del desarrollo cultural sería así, ni más ni menos, como ya se mencionó, el desarrollo de la personalidad, de la conciencia y de una concepción del mundo (Siguán, 1987; Vygotski, 1995b).

Personalidad. Estructura

Por su lado, la personalidad expresa y está conformada por una estructura en constante cambio. A decir de Vygotski (1996c) "Llamamos estructura a tales formaciones globales no compuestas por la suma de partes aisladas, como una especie de agregados, pero que por sí mismas determinan el destino y el significado de cada parte que las integra." (pág. 262).

Como ya ha sido mencionado, esta estructura incorpora y funde pero sin fusionar los procesos históricos y naturales, cuya relación y constitución se expresan en la actividad de la persona, puesto que, "... el sistema de actividad del niño está determinado en cada etapa dada por el grado de su desarrollo orgánico, y por el grado de su dominio de las herramientas. Son dos sistemas diferentes que se desarrollan conjuntamente, formando de hecho un nuevo tercer sistema de un género muy especial." (Vygotski, 1995j pág. 38-39). De esta manera, ambos procesos se entrelazan, no se mezclan y forman una unidad dialéctica que termina por caracterizar cada etapa de edad y el tipo particular de desarrollo (Vygotski, 1987; Vygotski, 1995j).

Lo anterior no conduce a la idea de que todo el proceso de desarrollo apunta a la construcción de una estructura única y final que marcaría el desenlace. Por el contrario, a lo largo de la vida de la persona se puede atestiguar la emergencia de diferentes sistemas que, cada uno en su momento, ha sido retomado y destruido con la emergencia de uno nuevo. Condición que no implica que cada sistema que surge sólo lo haga cuando el anterior ya haya sido rebasado, agotado y abandonado por completo, puesto que la persona no agota las posibilidades de un sistema de actividad para poder saltar al siguiente, lo que sucede es que, merced a las relaciones con el medio y al constante proceso de maduración la persona pasa a uno nuevo cuando aún está aprovechando el anterior. De esta manera, los tipos de procesos (natural e histórico) se jalonan entre sí (Vygotski, 1987; Vygotski, 1995j).

Lo anterior, junto a las consideraciones de que en la línea natural las funciones que se elicitán con la maduración existen yuxtapuestas (por lo que el desarrollo en una no implica necesariamente un impacto en otra) y que, por tanto, se puede decir que se trata de un sistema inconexo. Mientras que, en la línea cultural, al transformar tal sistema permite que las diversas funciones se vayan entrelazando e imbricando, esto es, se crean conexiones antes inexistentes. Se transformaría en una importante repercusión que para Vygotski (1993) consistiría en que "En realidad, *el cambio de las conexiones interfuncionales, es decir, el cambio de la estructura funcional de la conciencia es lo que constituye el aspecto central de todo el proceso de desarrollo psicológico.*" (págs. 210-211).

Se forma así un sistema de actividad, entendido como las formas y modos de la conducta (actividad) de que dispone el ser y que constituyen un sistema que depende de los órganos y la organización del mismo, en el caso del hombre se puede afirmar que presenta un sistema de actividad que delimita su modo de conducta (Vygotski, 1995).

Estos sistemas de actividad son los que van a determinar los distintos momentos del desarrollo.

Formaciones y edades

Es así como cada momento de desarrollo va a estar caracterizado por primero, la existencia de funciones psicológicas; segundo, por la emergencia de alguna nueva y, tercero, por la nueva organización requerida.

Pero, lo realmente importante y definitorio es el segundo aspecto, esto es la aparición de formaciones cualitativamente nuevas con un ritmo propio (y que por tanto requiere de mediciones especiales). Y son consideradas como definitorias en tanto que con estas nuevas formaciones se puede determinar lo esencial de cada edad, en la medida en que, de acuerdo a Vygotski (1996c) "Entendemos por formaciones nuevas el nuevo tipo de estructura de la personalidad y de su actividad, los cambios psíquicos y sociales que se producen por primera vez en cada edad y determinan, en el aspecto más importante y fundamental, la conciencia del niño, su relación con el medio, su vida interna y externa, todo el curso de su desarrollo en el período dado." (págs. 254-255). Cambios que tienen como consecuencia que "La nueva estructura de la conciencia adquirida en cada edad significa ineludiblemente que el niño percibe de distinta manera su vida interior, así como el mecanismo interno de sus funciones psíquicas." (Vygotski, 1996c pág. 265).

De esta manera, las nuevas formaciones que emergen hacia el final de una edad cambian la estructura de la conciencia transformando el sistema de su relación con la realidad externa y consigo mismo. Es así como las relaciones entre la personalidad infantil y el medio social son dinámicas y específicas en cada edad. Situación que nos permite hablar de que "Al inicio de cada período de edad la relación que se establece entre el niño y el entorno que lo rodea, sobre todo el social, es totalmente peculiar, específica, única e irreplicable para esta edad. Denominamos esa relación como *situación social del desarrollo* en dicha edad. La situación social del desarrollo es el punto de partida para todos los cambios dinámicos que se producen en el desarrollo durante el período de cada edad. Determina plenamente y por entero las formas y la trayectoria que permiten al niño adquirir nuevas propiedades de la personalidad, ya que la realidad social es la verdadera fuente del desarrollo, la posibilidad de que lo social se transforme en individual." (Vygotski, 1996c pág. 264).

Así, al cambiar la estructura y conciencia del niño se puede esperar que se reestructuren sus relaciones y, por ende, se reestructura la situación social del desarrollo (Vygotski, 1996c).

Por ello, el criterio básico para diferenciar edades es la formación nueva en tanto ella revela los cambios internos del desarrollo y no sólo las meras transformaciones fenotípicas. Esto se

traduce en un proceso en el que se pueden distinguir periodos, edades y, yendo aún más allá, se puede incluso diferenciar entre tipos distintos de edades: las estables y las críticas (Vygotski, 1996c).

Las diferencias entre ellas comienzan siendo estructurales ya que las edades estables presentan una estructura claramente binaria, esto es, dos estadios; mientras que, las edades críticas presentan una estructura tripartita: fase precrítica, crítica y poscrítica (Vygotski, 1996c).

Sin embargo, las diferencias van más allá. Así se tiene que en las edades estables el curso de desarrollo es lento, los cambios son imperceptibles, internos, se deben a logros 'moleculares', no hay cambios bruscos que reestructuren la personalidad, los cambios aquí manifestados son resultado de un largo proceso molecular que son evidenciados como el resultado final de procesos de desarrollo latente. "En edades relativamente estables, el desarrollo se debe principalmente a los cambios microscópicos de la personalidad del niño que se van acumulando hasta un cierto límite y se manifiestan más tarde como una repentina formación cualitativamente nueva de una edad." (Vygotski, 1996c pág. 255). En ellas, las formaciones nuevas emergen hacia el final del período y se mantienen, si bien con otra importancia durante el desarrollo (Vygotski, 1996c).

En contraparte, por el lado de las edades críticas se observa un cambio repentino en la relación del niño con el medio. Si bien en las anteriores la actividad presenta mejoras graduales aquí se observan saltos y retrocesos, "La transición a la forma superior de la actividad intelectual se acompaña por un descenso temporal de la capacidad de trabajo, hecho que se confirma en los restantes síntomas negativos de la crisis. Tras cada síntoma negativo se oculta un contenido positivo que consiste, casi siempre, en el paso a una forma nueva y superior." (Vygotski, 1996c pág. 259). Es así como las edades críticas generan formaciones nuevas peculiares y específicas. Estas formaciones nuevas son temporales y transitorias, esto es, ni se conservan ni se integran a la estructura de la personalidad. Se extinguen y son integradas por las formaciones nuevas de la edad estable posterior en donde son incluidas como formas subordinadas (Vygotski, 1996c).

A modo de introducción y para ejemplificar tal proceso se puede decir en forma sucinta que la primer forma nueva que aparece es la percepción, a ella le sigue la memoria y, hacia el final de la infancia surgen los preconceptos que anuncian la eventual construcción de un pensamiento totalmente distinto: el conceptual y, con él, que la persona se haga consciente de sus procesos y que por ende pueda empezar a controlarlos (Vygotski, 1993).

Los dominios de la conciencia

Otro elemento a considerar es que para Vigotsky los dos componentes básicos de la conciencia son la inteligencia y la afectividad y se encuentran integrados a grado tal que en ambos podemos encontrar formas elementales y superiores. Así, por el lado de la inteligencia se observa a partir de un pensamiento situacional, sincrético y emocional, la paulatina construcción de un pensamiento lógico, conceptual y categorial; mientras que, por el lado de la afectividad se ve una transición de formas emocionales que se imponen en el contacto de la persona con lo que le rodea a formas afectivas reguladas por la propia persona (Kozulin, 1994; Páez & Adrián, 1993).

Lo anterior implica por necesidad que no se debe separar el intelecto y la afectividad incluso en el lenguaje ya que, "Quien separa desde un comienzo el pensamiento del afecto se cierra para siempre la posibilidad de explicar las causas del pensamiento, porque un análisis determinista presupone descubrir sus motivos, las necesidades e intereses, los impulsos y tendencias que rigen el movimiento del pensamiento en uno u otro sentido. De igual modo,

quien separa el pensamiento del afecto niega de antemano la posibilidad de estudiar la influencia inversa del pensamiento en el plano afectivo, volitivo, de la vida psíquica, porque un análisis determinista de esta última excluye tanto atribuir al pensamiento un poder mágico capaz de hacer depender el comportamiento humano única y absolutamente de un sistema interno del individuo, como transformar el pensamiento en un apéndice inútil del comportamiento, en una sombra suya innecesaria e impotente." (Vygotski, 1993 pág. 25). Es por ello que en toda acción, discurso, escrito, representación o plan de una persona, incluso la actividad pretendidamente más intelectual y "fría" "Muestra cómo cualquier idea encierra, transformada, la actitud afectiva del individuo hacia la realidad representada en esa idea. Permite también descubrir el movimiento direccional que parte de las necesidades o impulsos del individuo hacia una determinada intención de su pensamiento y el movimiento inverso que parte de la dinámica del pensamiento hacia la dinámica del comportamiento y a la actividad concreta de la personalidad." (Vygotski, 1993 pág. 25). Es así como en toda acción, incluso la verbal, se pueden detectar posturas y actitudes de la persona con respecto a lo hace o dice.

De la emoción a la afectividad

La importancia del dominio afectivo radica en que el primer contacto psicológico que el niño establece con el otro es a un nivel básico, elemental, parte orgánico, parte ya psíquico: es el contacto emocional. Punto importante ya que, a decir de Dunn (1993) "Para convertirse en *personas* –miembros de este mundo complejo– los niños deben desarrollar facultades de reconocer y compartir estados emocionales, de interpretar y anticipar las reacciones de los otros, de entender las relaciones entre los otros, de aprehender sanciones, prohibiciones y prácticas aceptadas de su mundo." (págs. 14-15). En otras palabras, estaríamos hablando de una primerísima comprensión con base emocional y que justifica las aseveraciones de Vigotsky y de Wallon de que la inteligencia y la afectividad integrados entre sí sean los componentes básicos de la conciencia (Páez & Adrián, 1993; Vygotski, 1993; Wallon, 1974, 1978, 1985).

Para Wallon el papel e importancia de las emociones estriba en una doble situación. La primera, es aquello que las elicit, así, "La existencia en común fue la matriz de las emociones, en la medida en que creaba entre los individuos una solidaridad de comportamiento y, por consiguiente, de actitudes en relación con las diferentes especies de situaciones." (1978 pág. 199); y, en segundo, su origen, ya que son generadas por las modificaciones en el tono muscular y visceral. Esta doble fuente permite que cumplan con dos papeles opuestos y complementarios en el desarrollo:

El primero de ellos consiste en que, debido a su contagiosidad, ya que son fácilmente identificables en el otro, permiten y posibilitan la cohesión de grupos y las consecuentes reacciones sincronizadas con el requerimiento fundamental de que escapen al control de la persona.

Lo anterior según Wallon se debe a que "Su poder de invasión, que precede a toda reflexión, proviene de que sus rasgos aparentes se integran con la totalidad de los automatismos, simultáneamente motores y vegetativos, que constituyen cada variedad de emoción." (1978 pág. 114).

Es como si su razón y objetivo fuera asegurar la comunidad necesaria de las reacciones en los grupos para mantener su vigencia y asegurar compartir las reacciones pero no sobre la base de la imitación (aunque la precede) puesto que no responde a modelos, situación que la hace difusa, ignorante de sí y le da su verdadero lugar: ser una especie de mimetismo. Ese contagio y tal razón explican que la emoción se incremente con el número de participantes y

que, además, desatada, pueda anular la capacidad de juicio, reflexión o cálculo intelectual. En otras palabras, confunden a la persona con los otros pero también con las situaciones que estén viviendo. El resultado de todo esto es o una reacción automática ante la situación, o por el contrario, el desorden motor que anula toda posibilidad de reacción (Wallon, 1978, 1985).

En segundo lugar, las emociones generan actitudes, movimientos que se suspenden en su ejecución pero que son capaces de transmitir un mensaje, de evocar y anticipar. De esta manera, las emociones se encuentran en la base misma de la representación pero, pueden o desbordarla impregnando toda reacción del individuo, o por el contrario ser controladas por la conceptualización a través de la reflexión o análisis y ser transformadas en un organizador interno de la conducta y cediendo posteriormente su lugar a la representación (Páez & Adrián, 1993; Wallon, 1985).

En otras palabras, las emociones pueden generar automatismos que exigen la sincronización exacta y perfecta del organismo con su medio anulando la conciencia de la persona o, en su defecto, pueden generar la representación y análisis de lo que nos rodea, manteniéndose de esta manera la separación entre la persona y el mundo y permitiéndole el conocimiento del mismo a través de lo que eventualmente se transformará en el doble mental de las cosas: su representación. Así, las emociones tienen componentes representacionales y corporales (Páez & Adrián, 1993; Wallon, 1985).

Ahora bien, las emociones, como toda función psicológica, pueden ser estudiadas buscando descubrir su desarrollo sociohistórico y genético. Esto es, al abordarlas como fenómenos psicológicos sólo pueden ser explicadas considerando tanto las influencias sociales y culturales en que se dan como su desarrollo y transformación que conduce a la aparición de las más complejas en el adulto o niño mayor (Páez & Adrián, 1993; Wallon, 1985).

De origen biológico, las emociones inicialmente pueden exteriorizarse de cualquier forma orgánicamente viable pero, conforme el grupo social va adquiriendo injerencia sobre ellas les va asignando de forma paulatina maneras socialmente válidas de expresión construidas a partir de las respuestas de los otros e indicaciones directas que le van enseñando al niño cómo responder emocionalmente a los acontecimientos, contextualizando y diferenciando en forma paulatina los sentimientos (Bruner, 1988; Geertz, 1995b; Le Bretón, 1999; Páez & Adrián, 1993; Wallon, 1985).

Así, en el desarrollo de las emociones se puede decir que existen también una línea natural-biológica y otra sociocultural. Ambas líneas convergen y se mezclan desde el inicio mismo de la ontogénesis. De esta manera, también en las emociones se puede establecer las diferencias entre las inferiores y las superiores. Siendo las primeras consideradas como 'naturales' y que forman un sistema emocional básico propio de toda la especie. Estas emociones son involuntarias, automáticas, sin el uso de signos y que buscan la adaptación al medio. Mientras que, las superiores emplean signos externos e internos, se vuelven más complejas, sociales, autocontroladas (Páez & Adrián, 1993; Wallon, 1985).

Con la aparición de las emociones superiores se modifican fundamentalmente las conexiones iniciales y, a la par, esto implicaría que las emociones complejas y superiores sólo puedan emerger históricamente y, al igual que las otras funciones psicológicas superiores, sean la combinación de relaciones originadas en la vida histórico-social de las personas (Páez & Adrián, 1993; Vigotsky, 1995).

Precisamente por lo anterior la comprensión de las emociones, percepciones e intenciones de los otros avanza con extraordinaria lentitud. De esta manera se observa que unas habilidades que son básicas para el desarrollo se transforman de forma tan lenta que esto se torna

evidente cuando niños de entre cuatro y seis años les resulta muy difícil ponerse en el lugar de otro y ver las cosas desde otra perspectiva. Pero, esta toma de perspectiva no aparece en forma homogénea a una edad sino que depende de la tarea y el contexto, encontrándose ya a los 18 meses, a los 2 años y medio, 4 y hasta los 10 (Dunn, 1993; Núñez & Rivière, 1998).

De esta manera, se puede encontrar que los niños pequeños son capaces de reconocer la expresión facial de emociones básicas (enojo, alegría, tristeza, miedo) y que reconocen las situaciones en que se dan y las causas. Por ello, se puede afirmar que inicialmente ciertas situaciones, reacciones y expresiones faciales se encuentran relacionadas con ciertas emociones. Derivado de esto se puede pensar que ciertas reacciones motrices y expresivas se asocian a situaciones y sentimientos lo que implica considerar que se va dando una paulatina diferenciación situacional-periférica de las emociones (Páez & Adrián, 1993).

Esta diferenciación conduce a que el niño por medio de la interacción repetida construya el significado que el otro presenta en los formatos de la interacción y que el pequeño va a ir interiorizando. La socialización emocional culminaría por ser la adquisición del conocimiento de las relaciones entre los estados emocionales y las situaciones asociadas. La interiorización de las reglas emocionales permitiría así estructurar su conocimiento de las emociones mismas (Páez & Adrián, 1993).

Este proceso descansa en el hecho de que los adultos tienen un buen conocimiento de las emociones y de las situaciones a ellas asociadas, éstos conocimientos son el resultado de la socialización de las reglas culturales con relación a las emociones consideradas como 'adecuadas' en cada situación social y, por tanto, califica y valora las distintas expresiones que el niño presenta aceptando las que el grupo rescata y rechazando toda expresión excesivamente idiosincrásica de las mismas. De esta manera, son los que rodean al niño los que moldean y/o regulan el conjunto emocional de acuerdo a los patrones socioculturales existentes. Así, lo que suele suceder es que ante una situación el otro genera una emoción y muy posiblemente el niño otra o ninguna. Por el lado del cuidador, éste, al desplegar las emociones confirma las reglas y valores morales de su comunidad y se vuelca hacia el niño a quien se hace partícipe de la situación y del sentido que el otro le está asignando. Es así como el niño descubre lo que se 'debe sentir' y cómo expresarlo en una situación particular (Le Bretón, 1999; Páez & Adrián, 1993; Tudge, 1993; Wallon, 1985).

Bosquejo del desarrollo afectivo

Por el lado de la génesis de la vida afectiva se puede decir que, al igual que el resto de la vida psicológica inicia con una fase caracterizada por el conjunto de reacciones del apetito alimenticio y de la inquietud motriz, momento en que la vida de relación es punto menos que inexistente si bien el niño reacciona a cierta estimulación medioambiental. A ella le sigue una etapa en la que el niño se vuelve hacia el ambiente humano, se presenta esa sociabilidad afectiva cuyos elementos se van a ir organizando para lograr, hacia los seis meses, generar el sistema íntegro de las emociones capitales, cuya primera manifestación son las sonrisas afectivas. El resultado en lo psíquico de este despertar emocional es que el niño se confunde con el medio humano, las emociones lo sintonizan con quienes le rodean y lo vuelcan hacia ellos y explican el por qué la sociabilidad se encuentra en el primer plano (Wallon, 1978).

Este perderse en el mundo social es detenido y fragmentado por la irrupción del lenguaje que, a su vez pasa de expresar básicamente lo emocional a lo objetivo (y cuyo indicador principal es el uso de gestos indicadores que se ubican entre el movimiento de agarrar y el de indicar). Con este cambio en el lenguaje el niño ahora es capaz de usar medios simbólicos para la generación y expresión emocionales, lo que culmina por hacer que el lenguaje mismo

y los signos incidan en ellas y las transformen en formas superiores (Páez & Adrián, 1993; Vygotski, 1993).

Con esta introducción de los signos las emociones como tales pasan a un segundo nivel y ahora, con otro tipo de relación con la vida intelectual de la persona se transforman en sentimientos, que, a decir de Rogers "Un sentimiento es una experiencia emocionalmente matizada, junto con su significado personal. O sea que incluye la emoción pero también el contenido cognitivo del significado de esa emoción en su contexto experimental. En el momento se los experimenta inseparablemente... El énfasis que los últimos siglos han puesto en la razón, el pensamiento y la racionalidad es el intento de divorciar dos componentes inseparables de la experiencia en detrimento de nuestra humanidad." (Citado en Entwistle, 1988 pág. 36). De esta manera, se puede decir que la afectividad influye y afecta en la motivación e integración del aprendizaje y desarrollo y que afecta incluso a la ciencia misma en la medida en que ésta descansa también en valores y creencias (Chang-Wells & Wells, 1993; Lemke, 1997).

Obuchenie

Todo este proceso atestigua el paulatino arraigo cultural de la persona. Proceso deconstructivo por medio del cual, la persona, en lo psicológico, internaliza las prácticas culturales y va logrando constituir el autodomnio de las diversas habilidades hasta el momento construidas; mientras que, hacia lo social, va logrando dominar las herramientas tanto prácticas como simbólicas que su comunidad le ofrece. El resultado es el establecimiento de un cierto tipo de relaciones con el medio. Un saber hacer y un saber que le permiten a la persona actuar en y con su grupo. Y lo hace porque comparte conocimiento (Castorina, 1996; Mercer, 1997, Oléron, 1987a, 1987b).

Es así como el conocimiento puede incluso llegar a ser concebido como un conjunto de prácticas sociales y como una comprensión de las mismas al que se ha llegado por medio de varios procesos constructivos a lo largo y ancho de toda la vida de la persona.

Pero, si bien todos los tipos de conocimiento se construyen individualmente esto no implica que los demás no tengan papel alguno en este proceso ya que su participación es vital para el proceso de construcción desde edades tempranas.

Lo anterior no significa que el conocimiento sea meramente transmitido por medio de proposiciones sino que se logra por medio de la transacción de información, proceso-resultado de la participación activa y dialéctica de la persona y el objeto que busca desarrollar en la persona –usualmente el alumno si se piensa en la educación formal– los conocimientos, valores y actitudes que constituyan su formación intelectual y afectiva.

Es por medio de éste proceso de transacción que las personas se enfrentan a información nueva que discuten y con cuya ayuda resuelven problemas en el contexto de actividades compartidas en donde el sentido y la acción son construidos y negociados colaborativamente (Bruner, 1986a; Chang-Wells & Wells, 1993; Mercer, 1997; Oliveira, 1996; Ornelas, 1991).

Esta negociación del conocimiento para poder lograr compartirlo implica que de entrada hay diferencias entre los modelos mentales de los participantes que, gracias a los contextos históricos culturales en que se formaron, son distintos de los que el niño o el otro han construido en la medida de que entre ambos se han dado cambios en las condiciones de existencia y las organizaciones sociales. Se establece así una relación intersubjetiva en la que las identidades de los participantes, sus ideologías y sus respectivas comprensiones son objetivadas durante la interacción dando como resultado un enfrentamiento entre ellas y cuya solución debe ser negociada. Por ello, la educación puede ser vista como una de las

prácticas culturales cuya finalidad básica es la de ir reconociendo semejantes diferendos (Del Río, 1987; Ornelas, 1991; Páez, 1991).

Como ya debe resultar claro, las situaciones en las que una persona aprende requieren necesariamente la participación de otra y/o de un objeto culturalmente significativo, lo que conduce a que la relación con el mundo siempre sea mediada y gestada por el otro (Castorina, 1996; Oliveira, 1996).

Esto nos lleva no a concebir de forma distinta procesos como el de enseñanza-aprendizaje tan valorado en Occidente y en el que los papeles siempre están claramente definidos y la relación establecida es más o menos vertical. Y nos obliga a pensarlos de una forma diferente para la que en español no existe palabra que se aproxime a la idea que Vygotski pretendía expresar, por ello, rescatamos el término empleado por el autor: *Obuchenie*.

Al respecto Oliveira (1996) comenta que "Es interesante destacar que el término ruso que Vygotsky utiliza para referirse a este proceso es *obuchenie*, que significa aproximadamente 'proceso de enseñanza-aprendizaje' y siempre incluye al que aprende, el que enseña y la relación entre ambos. El concepto original de Vygotsky no se refiere, pues, sólo al aprendizaje; tampoco se refiere sólo a la enseñanza: es un proceso global de relación interpersonal que a un tiempo incluye a alguien que aprende, alguien que enseña y la relación de enseñanza aprendizaje." (pág. 48). Pero, ese 'alguien que enseña' no se refiere exclusivamente a su presencia física, sino que abarca los objetos, la organización del ambiente, los significados, el lenguaje (Oliveira, 1996).

De entre las impactantes consecuencias que tiene el rescate de esta idea se puede mencionar que: en primer lugar, si bien Vygotski habló preferencialmente de la educación formal el pensar en la *obuchenie* implica que tal proceso se da en todo momento, en toda relación interpersonal o con el medio que nos rodea. En segundo lugar, desaparece la nítida distinción entre los roles de maestro y alumno y obliga a pensar que son intercambiables al interior mismo de una relación. En tercer lugar que la relación de enseñanza-aprendizaje tomará características particulares dependiendo de la esfera cultural en la que tenga lugar. Así, el ser humano siempre se encuentra realizando *obuchenie*, negociando saberes, compartiendo o no comprensiones, y lo hace incluso sin percatarse o sin que tal sea su objetivo.

La *obuchenie* puede descansar en la observación e incorporación paulatina en las actividades o, en su defecto, en la explicación y preparación específica de la persona. En ambos casos el lenguaje puede tener un lugar pero, al parecer es de mayor importancia en el segundo caso que en el previo. ¿Por qué?. Una primera respuesta es que "Esta es sin duda una verdad indiscutible: el lenguaje es un fenómeno social, no sólo porque los significados, la gramática, la sintaxis son convenidas culturalmente, sino porque es el instrumento socializador por excelencia. Con el aprendizaje del lenguaje no sólo se adquiere la habilidad o capacidad de interacción verbal, sino prioritariamente toda una serie de esquemas de comportamiento, una concepción del mundo, una valoración de él; se aprenden, en consecuencia, actitudes y actuaciones que intervienen de manera relevante en los éxitos o los fracasos intelectuales." (Ornelas, 1991 pág. 172).

Pero, como ya se acotó, el lenguaje presenta entre otras cosas:

- a) Comprensiones distintas expresadas en los comportamientos, actitudes y significados que las cosas elicitán en las personas;
- b) Posturas ideológicas también diferentes;
- c) Formas distintas de hablar propias de las esferas de actividad en que la persona se ha desarrollado y que implican, como se verá un poco más adelante formas de pensar y de conciencia particulares.

El resultado de esto es que haya diferencia de sentidos e incluso significados entre las personas. Estas diferencias en ocasiones (cuando suelen ser advertidas) son negociadas o aceptadas pero, en prácticas culturales como lo es la escuela se da un fenómeno diferente. En ella (al menos en la universidad) los acuerdos semánticos no suelen ser llevados a cabo en forma explícita, esto es, los significados no son unificados colectivamente ya que el profesor parte del supuesto de que el alumno ya debe saber las cosas y el alumno de que debería saberlo (por eso finge que lo conoce), por tal, el alumno se ve obligado a recurrir a sus propios referentes o unidades culturales. Pero, como se verá después, por medio de una serie de estrategias, el profesor irá logrando imponer los sentidos "oficiales", específicos y peculiares validados por la comunidad (Cornejo, 1991; Moll & Whitmore, 1993; Ornelas, 1991).

Con todos estos elementos se puede ahora hablar de la idea que Vygotski tenía sobre la educación formal: En breve, para él se trataba de un proceso de endoculturación y humanización en cuyo interior se construyen las funciones psicológicas superiores (Rivière, 1988).

Para ello, propone ver al desarrollo psicológico de una manera prospectiva, esto es, ver hacia el futuro con relación a la trayectoria actual de la persona. Y, con ello, rescatar la idea de la transformación que permite detectar los brotes, el surgimiento de lo nuevo para sobre ello poder trabajar, en otras palabras, detectar la zona de desarrollo del niño y trabajar sobre ella, esto es, la enseñanza debe adelantarse al desarrollo. Además, considera que el aprendizaje incide sobre el desarrollo que coadyuva a que lo externo se vaya internalizando, que la cultura sea apropiada por la persona. De ahí que: "...surge claramente la implicancia de la postulación de Vigotsky en la enseñanza escolar: si el aprendizaje impulsa el desarrollo, la escuela, agente social encargado explícitamente de transmitir sistemas organizados de conocimiento y modos de funcionamiento intelectual a niños y jóvenes, desempeña un papel esencial en la *promoción* del desarrollo psicológico de los individuos que viven en las sociedades letradas." (Oliveira, 1996 pág. 52).

Y, finalmente, que el papel de los otros miembros del grupo social es el de fungir como mediadores entre la cultura y el individuo promoviendo los procesos interpsicológicos que después serán transformados en intrapsicológicos. Su intervención es vital puesto que, no basta con la maduración o el ser expuesto a los objetos o situaciones, se requiere de su enseñanza. Y este tipo de intervención es privilegiado en la escuela y, por ende, es el espacio donde se posibilita el desarrollo, derivado de lo que, el rol del profesor es nodal para el desarrollo de la persona. "De este modo, el marco de referencia teórico vigotskyano caracteriza los procesos pedagógicos como intencionales, deliberados, dirigidos a la construcción de seres psicológicos que sean miembros de una cultura específica, cuyo perfil, por lo tanto, esté modelado por parámetros definidos culturalmente." (Oliveira, 1996 pág. 53). De esta manera, se puede decir que los logros de una cultura orientan el desarrollo de sus componentes (Oliveira, 1996).

Esto implica forzosamente cambios en lo mental, entre ellos se encuentran:

1. Las funciones van a ir siendo intelectualizadas y controladas por la misma persona, cosa que termina por hacerlas objeto de atención y reflexión.
2. La formación de los verdaderos conceptos ("científicos" en la terminología vygotskiana) y, con ellos, permitir un tipo nuevo de mediación e interacción con la que rodea a la persona.
3. La reorganización y creación de un sistema interfuncional más cohesionado que interpreta de forma distinta las experiencias tenidas (Chang-Wells & Wells, 1993).

Ahora puede ser claro: el hombre siempre requiere del otro, ya sea de su presencia física o del resultado de su acción. Es en relación con él que se orientan las acciones, con él se trabaja y puede incluso colaborar, con él aparecen formas nuevas de trabajo y la necesidad de coordinarse y compartir y, además, por él es que la conciencia se va constituyendo. Desarrollo y obuchenie lo exigen.

El otro concreto puede manejar y hacer las cosas de forma diferente a como la persona lo hace, si bien puede emplear las mismas palabras, como se verá un poco más adelante, les puede asignar un sentido distinto al manejado por los demás, de ahí que se puedan compartir significados pero no necesariamente sentidos. Dicho más llanamente, se comparte la base de la interpretación pero no necesariamente la interpretación misma (Bravo, 1987; Cruz, 1996).

El otro expresa así diferencia y diversidad que suele poner en jaque las visiones e ideas que uno maneja, que las pone a prueba aún sin querer y que culmina por relativizarlas. Esto genera una cuestión fundamental: ¿Qué hacer con el otro que introduce la inseguridad en mi concepción del mundo, que la hace una entre muchas otras, que le quita el sentido de ser absoluta, eterna y universal?.

La respuesta a esto ha variado en la historia de la humanidad y hace lo mismo en la biografía de la persona. En la historia, por ejemplo, algunas veces al otro se le ha negado su calidad de humano devaluándolo o concibiéndolo como dios; en el primer caso se transforma en algo a eliminar y en el segundo si bien "debe" ser emulado, su misma condición divina lo torna inalcanzable. En otras ocasiones, revistiendo el asunto de "democracia y respeto" se le concibe como algo distinto de lo que uno es pero que presenta similitudes tales que lo diferente puede ser "aceptado, obviado y tolerado".

Sea como fuere, dependiendo del rol que se le asigne al otro es la forma en que se le aborda y las cosas que se le permiten. Pero siempre manejando una diferencia y una relación social desigual y desbalanceada que debe ser tratada de alguna manera... y que usualmente consiste en, como indica Bravo (1987) que "El drama de toda cultura –podríamos concluir después de la lectura de Foucault– es el intento de reducir lo irreductible, la alteridad, hacia la tranquilidad ideológica de lo Mismo, de la Identidad. La alteridad parece ser lo insostenible. El 'orden', que toda cultura de alguna manera sacraliza, es el intento de reducir la alteridad hacia las formas de lo Mismo." (pág. 16). Con ello el otro se vuelve manejable dentro del horizonte de lo pensable. Pero, en este proceso de asimilación y de descubrimiento de lo similar se pierde lo que hace al otro precisamente lo que es: lo irreductiblemente diferente (Baudot, 1996, Bravo, 1987, Wulf, 1996).

Las formas en que lo anterior se logra varían y van desde la elección de valores morales que tienden a reducir las cosas a una dicotomía entre lo bueno y lo malo, lo aceptable y lo rechazable, a la imposición de costumbres que divide al mundo entre lo realizable y lo irrealizable, e incluso, en el saber que lo fragmenta entre lo que una persona debe conocer y lo que es perfectamente prescindible. Formas y medios variados pero que, a decir de Bravo (1987) "Cada momento de la cultura podrá así caracterizarse a través de los medios que pone en práctica para intentar reducir las formas de la alteridad." (pág. 17).

Sirva lo previo a modo de introducción para desarrollar la noción de que en toda relación interpersonal, incluso la que se da en las escuelas, se expresa una concepción de lo que uno y el otro son y de las posibilidades que se le asignan a cada uno.

De esta manera, la intersubjetividad, aquí entendida como el contacto entre diferencias pone en serios predicamentos al adulto en general y al profesor en particular ya que se enfrentan a

formas *otras* en el niño a quien se debe "educar" para introducirlo a la cultura dominante. En psicología llega esto al extremo mismo de propuestas que manejan el proceso de desarrollo como un paulatino desplazamiento y abandono por parte del niño de sus formas iniciales de pensar y que son sustituidas por las del adulto. Aquí, la diferencia es considerada como una situación ineludible al inicio del desarrollo pero que, eventualmente, y tras un largo proceso de enseñanza-aprendizaje será corregida haciendo que la persona pueda vivir de forma óptima y competente en el interior de su comunidad. Así, la diversidad y diferencia son concebidas de forma tácita como el enemigo a vencer ya que puede poner en peligro a la comunidad misma.

Esto explica el trabajo del maestro y el adulto quienes reducen la otredad a lo mismo vía la imposición de significados y sentidos. Es así como, en toda obuchenie se enfrentan visiones e ideologías diferentes. Pero, si el asunto quedase aquí el cambio no podría tener lugar puesto que, es incuestionable que por medio del arraigo cultural la persona es endoculturizada pero, como se verá, este proceso es enmarcado por otro: la internalización que posibilita tanto la reproducción como la re-producción de las cosas.

Internalización

Es este uno de los conceptos capitales propuestos por Vigotsky en tanto es el gozne en donde se articulan lo social y lo individual y se resuelve la falsa contradicción entre ellos establecida.

En el proceso de desarrollo en general, como en la afectividad y las funciones cognoscitivas en particular, inicialmente las reacciones de las personas son inmediatas, se dan ante la estimulación medioambiental sin casi injerencia de quien responde, son más bien automáticas pero, merced a que la persona se va haciendo capaz de entresacar algo del medio o de introducir algo entre la estimulación y su reacción es que la historia del signo empieza y, con ella, la de las funciones superiores vía la internalización.

Pero, ¿En qué consiste? Vigotsky la define de la siguiente manera: "Llamamos *internalización* a la reconstrucción interna de una operación externa." (1979e pág. 92).

Esto nos indica que no consiste en una mera traducción de una habilidad externa a una interna sino que, y he aquí lo importante, de una verdadera y completa transformación que va creando y transformando el plano interno.

De esta manera, la internalización debe ser entendida en una doble vertiente: por un lado la transformación de lo interpersonal en intrapersonal esto es, se trata del proceso a través del cual la persona, por medio de su participación en la relación interpersonal en la que se demuestra en la acción las formas culturales de pensamiento, es capaz de apropiarse de ellas, transformándolas de un fenómeno social a llegar a ser parte de su funcionamiento mental intrapersonal propio; y, por el otro, la transformación del proceso sobre el que reposa la estructura y función, a los que a la vez modifica.

Lo que significa que: a) este proceso implica la construcción más que la copia de una función; b) depende del dominio del sistema cultural apropiado de representación simbólica; y c) se lleva a cabo por medio de la interacción social (Castorina, 1996; Chang-Wells & Wells, 1993; Rivière, 1988; Vigotsky, 1979e).

Sin embargo, hay que agregar que la internalización no es un solo proceso de transformación sino toda una serie de ellos y que consisten de acuerdo a Vigotsky en:

1. *"Una operación que inicialmente representa una actividad externa se reconstruye y comienza a suceder internamente."* (1979e pág. 93), esto se logra a través del uso de los signos.

2. Como consecuencia del anterior se tiene que "*Un proceso interpersonal queda transformado en otro intrapersonal*" (1979e pág. 93-94), así, toda función aparece dos veces, primero a escala social y después individual, de interpsicológica se transforma en intrapsicológica (Vigotsky, 1979e).

3. "*La transformación de un proceso interpersonal en un proceso intrapersonal es el resultado de una prolongada serie de sucesos evolutivos.*" (1979e pág. 94), lo cual no significa que todas las funciones lleguen a ser internalizadas, algunas de ellas su estado final es el de signos externos, mientras que otras se transforman en signos internos tras un prolongado proceso y que exige que obedezcan a un nuevo conjunto de leyes propias del nuevo nivel alcanzado (Vigotsky, 1979e).

Así, "La internalización de las actividades socialmente arraigadas e históricamente desarrolladas es el rasgo distintivo de la psicología humana, la base del salto cualitativo de la psicología animal a la humana." (Vigotsky, 1979e pág. 94).

De esta manera, es que por medio de la internalización los materiales creados por la cultura dejan de ser externos y ajenos a la persona. Con ello la gente llega a interpretar las acciones propias a partir de los significados y códigos establecidos, por lo tanto es la cultura la que proporciona a los individuos los sistemas simbólicos de representación y sus significaciones que culminan por ser transformados en organizadores del pensamiento; por tanto, el otro adquiere así una mayor injerencia en la construcción del yo (Castorina, 1996; Rivière, 1988).

Este proceso se ve evidenciado e impulsado por las distintas funciones que aparecen en el lenguaje. Sobre todo con el lenguaje egocéntrico e interno, momentos en que la persona se habla a sí misma como los demás lo hacen con ella, con esto se modifica toda la estructura cognitiva y la estructura psicosocial o personalidad; así, si el habla interna es el habla del otro internalizada nuestro sí mismo es constituido por la internalización de los otros con quienes hablamos. Esto es, nosotros mismos somos creados a partir de la identificación con los otros, con grupos sociales y sus deseos y valoraciones (Baquero, 1996; Litowitz, 1993).

Corolario del desarrollo

Tras esta breve revisión, y siguiendo a Vygotski (1995) se pueden hacer algunas puntualizaciones sobre el desarrollo. Así, podríamos decir que:

1. Las formas culturales de comportamiento tienen una base natural;
2. En el desarrollo cultural una función es sustituida por otra abriendo con ello vías colaterales;
3. La actividad mediacional es la base estructural de las formas culturales de comportamiento y usa signos externos como medio para el desarrollo posterior de la conducta;
4. Por medio de las funciones superiores la persona logra el autodomio de su conducta (cuya deficiencia sería el rasgo característico de las deficiencias en el desarrollo).
5. El desarrollo es el resultado del tipo de relaciones que la persona establece con el medio.
6. El desarrollo es inminentemente social.
7. La presencia y apoyo del Otro es fundamental a lo largo de todo el proceso de desarrollo.
8. Con la intelectualización de las funciones la persona llega a ser capaz de tomar por sí misma algunos aspectos y funciones orientando de forma más activa su desarrollo.
9. Toda habilidad y función primero se da entre las personas y sólo posteriormente a nivel psicológico.
10. En el desarrollo se atestiguan saltos cualitativos en la relación que la persona establece con su entorno.

Ahora bien, si la internalización es el gozne entre lo social y lo individual ésta se da al interior de una nueva instancia propuesta por Vygotski y que es, precisamente, el "lugar" donde todas las cosas suceden: La zona de desarrollo.

Pero, antes de abordarla debemos iniciar con el nombre mismo que la traducción ha asignado al término "*zona blizaishevo razvitiya*" (indicado por Newman, Griffin & Cole, 1991 pág. 78) utilizado por Vygotski. Tradicionalmente ha sido traducido como "Zona de desarrollo próximo" o "Zona de desarrollo proximal", sin embargo, estos autores especifican que la traducción que reflejaría mejor la idea vygotskiana sería la de *zona de desarrollo inmediato*. ¿Lo anterior tan sólo es una diferencia de términos que no modifica la idea?. Veamos.

De acuerdo al Diccionario enciclopédico ilustrado (1980) "próximo" es definido como "cercano, que dista poco en el tiempo o en el espacio" (Vol. 9 pág. 3088), mientras que "inmediato" es considerado como "contiguo o muy cercano a otra cosa. Que sucede enseguida, sin tardanza" (Vol. 6 pág. 1948). Para el Pequeño Larousse ilustrado (1985 pág. 848 y 580 respectivamente), "Próximo" significa "que dista poco", mientras que "inmediato" es "contiguo, muy cercano,... instantáneo", Newman, Griffin y Cole (1991) en la nota de pie de página indican que "... en donde *"inmediato"* se utiliza en sentido coloquial en expresiones como: "te llamaré inmediatamente"" (pág. 78).

Al parecer la diferencia puede ser concebida como muy sutil ya que uno implica que algo está cercano y el otro que es contiguo o sin tardanza. Sin embargo, para término de lo aquí tratado la diferencia implicada es abismal en el sentido de que si la zona es considerada como próxima implica por lo menos que el efecto o cambio está un tanto en el futuro, que va a llegar, mientras que, si la zona es considerada como de desarrollo inmediato los efectos se presentan en este mismo momento. Lo anterior conduce a, en el primer caso, introducir un *impasse* entre la acción y sus consecuencias sobre el desarrollo y en el segundo la acción y su efecto se siguen sin intermediario alguno.

Ahora bien, si el término es relacionado con el de obuchenie ya descrito, la importancia del cambio de sentido puede hacerse más evidente ya que, si lo que a Vygotski le interesaba era no sólo quien aprende y quien enseña sino también la relación entre ambos, al introducir lo inmediato en la zona esto implicará entre otras cosas que la obuchenie tiene consecuencias instantáneas e inmediatas, así se justifica el nivel de cambio microgenético y llevaría a la conclusión de que cualquier relación interpersonal en la que se genere obuchenie podrá incidir necesariamente en la zona de desarrollo. De esta manera, la relación entre enseñanza y aprendizaje que implica la zona no hará referencia exclusivamente al aprendizaje formal o escolar sino a toda situación en la que se confronten dos formas de hacer o saber. Así, el desarrollo se posibilita en casi cualquier acción humana, lo que lo hace más dinámico y vital.

Así las cosas y aceptando la traducción de zona de desarrollo inmediato, en forma breve se puede decir que está formada por dos componentes: el nivel evolutivo real, esto es, todo aquello que el niño ya ha incorporado a su persona, habilidades y funciones que maneja y domina independientemente del entorno, ciclos evolutivos que ya han sido llevados a cabo, funciones que ya han madurado, productos finales del desarrollo y que es el obtenido en toda evaluación psicológica que, lo único que logra hacer es dar el perfil de lo ya logrado por el niño, esto es, de su historia, en otras palabras, indica el desarrollo mental retrospectivamente; el segundo elemento es el nivel evolutivo potencial que, a diferencia del anterior serían los procesos que el niño está en vías de dominar e incorporar y que, para ser

llevados a cabo requieren necesariamente de la asistencia o ayuda de un adulto o de un niño más capaz (Edwards & Mercer, 1988; Litowitz, 1993; Moll, 1993; Vigotsky, 1979d, 1996c).

La relación entre ambos genera lo que el autor denominó zona de desarrollo inmediato y que definió así: "No es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz." (Vigotsky, 1979d pág. 133). Con esto, la zona de desarrollo inmediato define las funciones que aún no han madurado pero que están en proceso de hacerlo, ergo, caracteriza al desarrollo mental prospectivamente, lo que nos permite trazar el futuro inmediato del desarrollo detectando aquello que se encuentra en proceso de internalización e implica necesariamente que la persona logra primero el desempeño y sólo posteriormente la competencia (Edwards & Mercer, 1988; Litowitz, 1993; Moll, 1993; Vigotsky, 1979d, 1996c).

Al introducir el concepto de la zona de desarrollo lo que Vigotsky plantea es la interdependencia del proceso de desarrollo y los recursos sociales existentes que se engarzan con ese proceso. De esta manera, se puede decir que la zona de desarrollo inmediato tan sólo se puede generar cuando el niño se involucra en una actividad colaborativa dentro de medios sociales (o discursivos) específicos (Moll, 1993; Moll & Whitmore, 1993).

De esta manera, el concepto de zona de desarrollo inmediato condensa, entre otras cosas:

1. El poder ponderar logros de desarrollo de una manera más ajustada.
2. Formula una especie de ley genética: la doble aparición de los procesos psíquicos, que tiene una de sus formas más elaboradas en la educación.
3. Se ubica entre lo ontogenético y los sociohistórico.
4. Implica la asimetría en las relaciones, las formas 'artificiales' del desarrollo cultural que contienen no sólo un saber diferente sino también una jerarquía social distinta entre los participantes y un poder diferencial para definir la situación (otro rasgo básico de la educación).
5. Así, implica el arribar a definiciones compartidas y además, la apropiación de motivos y valores implícitos en las actividades realizadas.
6. Es en su interior que los signos y su significado se elaboran y se transforman en lo fundamental en la actividad del hombre (Baquero, 1996; Moll, 1993).

Las principales actividades que inciden en la formación de la zona de desarrollo inmediato:

Juego e imitación.

Como ya se ha indicado, al igual que las funciones psicológicas superiores la zona de desarrollo inmediato sólo puede emerger en la relación social de la persona, esto es, sólo en el contacto socialmente organizado es que el ser humano puede crear espacios y formas de actividad completamente nuevos que, posteriormente, podrá aplicar y ajustar en situaciones cotidianas. Los mecanismos de que estamos hablando son el juego y la imitación, respectivamente.

Iniciemos con el juego. Se trata de una de las nociones más elusivas de la psicología, para ello Vygotski acota que es una actividad infantil en la que hay elementos cognoscitivos (el saber del niño), emocionales y afectivos (deseos y necesidades) y sociales (ya que todo juego obedece a reglas) y que son integrados en situaciones imaginarias creadas por el niño.

Tales situaciones aparecen cuando el niño se enfrenta a condiciones en donde no puede satisfacer sus requerimientos, el resultado es que, los elementos que conforman las

situaciones no realizadas son incorporados al juego como su parte emocional. Sin embargo, lo anterior no es suficiente en tanto que para Vygotski el juego no puede aparecer antes de los tres años. La principal razón que esgrime es que antes de esa edad el niño se encuentra presa de la afectividad y la percepción. Esto es, "A esta edad, la percepción no suele ser un rasgo independiente, sino más bien integrado de la percepción motora. Toda percepción es un estímulo para la actividad. Desde el momento en que una situación se comunica psicológicamente a través de la percepción, y que la percepción no se halla separada de la actividad motora y motivadora, resulta totalmente comprensible que, con el conocimiento estructurado de esta forma, el niño se vea limitado por la situación en la que se encuentra." (Vygotski, 1979c pág. 147). El resultado es que el niño no puede imaginar algo diferente a lo que vive.

Lo anterior se transforma en la medida en que los signos se van introduciendo en la actividad infantil y que se modifica radicalmente el desarrollo. Y que tal cambio modifica la relación y vinculación del juego con el desarrollo (Vygotski, 1979c).

Primeramente, hay que aceptar que el juego se vincula al desarrollo y que su papel se deriva de la relación de oposición entre la conducta cotidiana y la realizada en el juego (Vigotsky, 1979c).

Visto de esta manera se requiere contestar la siguiente cuestión: ¿Qué es lo que sucede en el juego? Vigotsky (1979c) responde: "El niño ve una cosa pero actúa prescindiendo de lo que ve. Así, alcanza una condición en la que el niño empieza a actuar independientemente de lo que ve... La acción en una situación imaginaria enseña al niño a guiar su conducta no sólo a través de la percepción inmediata de objetos o por la situación que le afecta de modo inmediato, sino también por el significado de dicha situación. ... para los niños muy pequeños resulta del todo imposible separar el campo del significado del campo visual, porque existe una íntima fusión entre el significado y lo que perciben visualmente... En el juego el pensamiento está separado de los objetos y la acción surge a partir de las ideas más que de las cosas... La acción, de acuerdo con las reglas está determinada por las ideas, no por los objetos en sí mismos." (págs. 148-149).

Esto es, el juego genera un estadio transicional en este proceso de disociación entre el significado de la palabra y el objeto real. Este estadio transicional parte del momento en el que la percepción se construye sobre una proporción en la que el objeto es el numerador y el significado es el denominador, aquí la percepción se construye sobre percepciones más bien generales que aisladas y en las que lo importante es que el objeto domina la relación objeto/significado.

Sin embargo, en el juego, con la capacidad de representar un objeto por otro, la relación entre objeto y significado se invierte y será ahora el significado el que predominará invirtiendo la relación a significado/objeto. ¿Cómo es que se da este cambio?. Al lograr que un objeto influya semánticamente a otro, el niño desglosa el significado del objeto a través de insertar otro objeto y, ya que para el niño la palabra es una propiedad del objeto el transferirla a otro se facilita porque el niño no capta a la palabra sino lo que designa, esto es, sólo cambia el referente y esto lo hace de forma espontánea (Vigotsky, 1979c, 1996c).

Por esto el que el niño cree una situación imaginaria es el indicador de que se está liberando de las situaciones concretas y que, opera sobre él un cambio al exigirle respetar reglas, lo que le permitirá desarrollar un mayor autocontrol para mantener el juego.

Esto se logra porque el juego reduce los riesgos de realizar una acción aún no desarrollada por completo en una situación real, posibilita intentar crear combinaciones, formatos

idealizados que admiten variación pero que se sujetan a una especie de patrón que permite predecir lo que va a pasar y la intercambiabilidad de los roles desempeñados en él.

De esta manera, el juego permite distribuir la atención sobre una secuencia de acontecimientos porque "Aquellos que en la vida real pasa inadvertido para el niño, se convierte en una regla de conducta en el juego." (Vigotsky, 1979c pág. 145). Esto se debe a que en todo juego existen reglas pero no son arbitrarias y preestablecidas sino que son aquellas que se desprenden de la misma situación imaginaria en la que el niño debe sujetarse a las impuestas por el papel que juega, como ejemplo si es un "padre" en el juego debe comportarse como él (Vigotsky, 1979c, 1996c).

Con esto se da un doble y contradictorio desarrollo ya que, si es cierto que toda situación imaginaria cuenta con reglas, todo tipo de juego con reglas contiene una situación imaginaria. Y es precisamente en el cambio de las reglas que de ser tácitas se van transformando paulatinamente en manifiestas y de situaciones imaginarias muy evidentes a otras más sutiles, es que se observa el desarrollo del juego en el niño y la inversión en la relación objeto / significado (Dunn, 1990; Vigotsky, 1979c, 1996c).

De esta manera se explica que al principio el juego tiende a representar situaciones muy apegadas a la realidad, esto no significa que no esté presente lo imaginario. Pero, en este momento depende mucho de los sucesos reales, "Es más bien memoria en acción que una situación nueva e imaginaria." (Vigotsky, 1979c pág. 156). Con esto se logra que el niño juegue pero aún es incapaz de simbolizar ya que el significado que el niño maneja retiene aún las propiedades de las cosas esto es, aún requiere de las situaciones reales para significar, en otras palabras, debe existir cierta relación entre el objeto real y el que lo representa. Con todo, el juego puede ser considerado como un espacio privilegiado para poder hacer observaciones sobre el saber de los niños. Pero, conforme el juego avanza se hace presente la realización consciente de un propósito que termina por decidirlo y orientarlo (Dunn, 1990; Vigotsky, 1979c, 1996c).

En un segundo momento surgen las reglas que se van tornando cada vez más y más exigentes haciendo del juego una actividad paulatinamente más sutil y generando una aparente contradicción: "En cierto sentido, un niño cuando juega es totalmente libre de determinar sus propias acciones. Sin embargo, en otro sentido esta libertad no es más que ilusoria, ya que sus acciones se hallan subordinadas al significado de las cosas, y el pequeño se ve obligado a actuar en consecuencia." (Vigotsky, 1979c pág. 157).

Así, el crear una situación imaginaria es una forma de desarrollar el pensamiento abstracto y, con ello, se logrará romper la fusión percepción-acción. De esta manera, es por medio del juego que se abren espacios de posibilidad de acción y representación, por su intermedio la persona en general y el niño en particular postulan formas de un "poder hacer" que los libera del hacer de una manera ya manejada y dominada por ellos. Y es precisamente en este espacio que los otros pueden incidir partiendo de todo aquello que el juego ha posibilitado y que, en pocas palabras sería lo potencial. Así, por su intermedio se generaría la zona de desarrollo inmediato (Bruner, 1990; Vigotsky, 1979c).

Sin embargo, si la situación quedara ahí todos crearíamos de forma casi infinita y correríamos el riesgo de perder contacto con lo que los demás hacen y la vida en común y la creación de una cultura y una comunidad terminarían por ser del todo imposibles.

Aquí es donde hace su aparición y de donde adquiere su papel la imitación entendida como una re-producción de lo que el niño ha visto, y cuya importancia radica en que "... el desarrollo que parte de la colaboración mediante la imitación es la fuente de todas las propiedades específicamente humanas de la conciencia del niño. ... La imitación, si la

interpretamos en el sentido amplio, es la forma principal en que se lleva a cabo la influencia de la instrucción sobre el desarrollo." (Vygotski, 1993 pág. 241).

Sin embargo, se necesita hacer una precisión de entrada. Antes que nada se requiere diferenciar entre dos tipos cualitativamente distintos de imitación: Así, se puede hablar de la existencia de una imitación básica, que es mecánica y, en el caso del ser humano, de un segundo tipo ya que en él la imitación exige de la comprensión del significado de lo que se va a imitar (Vygotski, 1995I).

Así, en cada momento podemos detectar por medio de este segundo tipo de imitación lo que el niño en el momento puede hacer en la esfera intelectual más que en la de la actividad propia y que, además, tal capacidad de imitar se ve modificada de acuerdo al curso del desarrollo normal, o que repercute en que en cada etapa exista una cierta zona de imitación intelectual que se relaciona profundamente con el nivel real del desarrollo (Vygotski, 1996c)

De ahí el papel tanto innovador como restrictor de la imitación.

Este doble papel es evidenciado porque, por un lado, la imitación nos indicará aquello que el niño puede o no hacer auxiliado ya que "Para imitar es necesario tener alguna posibilidad de pasar de lo que sé a lo que no sé." (Vygotski, 1993 pág. 239). Pero, esta posibilidad no es infinita ya que está supeditada a lo que el juego ha creado.

Por el otro lado, la imitación exige y conduce a la posibilidad de colaborar con los otros, de trabar contacto de otra manera con la vida social en general y posibilita el papel tan importante de la educación en la medida de que por intermedio de ella el niño se hace sujeto del trabajo de los otros. Trabajo que permitirá, por un lado, que el niño reproduzca lo que su comunidad valida y, por el otro, que vaya más allá de lo que por sí mismo hace, esto es, por medio de la instrucción el otro jalona al niño para hacer las cosas en un nivel superior. De esta manera, "En esto se basa toda la importancia de la instrucción en el desarrollo y eso es lo que constituye en realidad el contenido del concepto de zona de desarrollo próximo. La imitación, si la interpretamos en el sentido amplio, es la forma principal en que se lleva a cabo la influencia de la instrucción sobre el desarrollo." (Vygotski, 1993 pág. 241).

Lo anterior reformula tanto el papel que la imitación tiene en el desarrollo, así como las condiciones que éste debe cumplir para que aquella se posibilite.

En otras palabras, la imitación se ve reducida en el sentido de que no cualquier imitación puede ayudar al desarrollo, ya que aquella que sólo reproduce lo que el niño ya maneja por sí solo nada aporta al proceso. Pero, a la vez se ve ampliada en el sentido de que la más valiosa es la que excede las posibilidades actuales del niño. Estableciendo con ello el límite superior de la imitación y que consiste en todo aquello que ni aún con auxilio de los otros el niño puede imitar.

Lo anterior da su sentido particular y condiciones específicas al aprendizaje en el hombre: "... el aprendizaje humano presupone una naturaleza social específica y un proceso, mediante el cual los niños acceden a la vida intelectual de aquellos que les rodean." (Vigotsky, 1979d pág. 136).

Condiciones que permiten hablar de lo que el autor propone como el "buen aprendizaje". Y que consiste en aquel que antecede al desarrollo, de ahí que considere a éste aprendizaje como el formador de la zona de desarrollo inmediato: "Nosotros postulamos que lo que crea la zona de desarrollo próximo es un rasgo esencial de aprendizaje; es decir, el aprendizaje despierta una serie de procesos evolutivos internos capaces de operar sólo cuando el niño está en interacción con las personas de su entorno y en cooperación con algún semejante. Una vez se han internalizado esos procesos, se convierten en parte de los logros evolutivos independientes del niño." (Vigotsky, 1979d pág. 138-139).

Es así como, lo que el juego posibilita la imitación lo cristaliza dando pauta a nuevas actividades y funciones que, eventualmente serán la plataforma de nuevas y futuras creaciones tanto individuales como sociales (Vygotski, 1996c).

Algunas modificaciones en el concepto de zona de desarrollo inmediato

Como suele suceder, un concepto no puede permanecer inerte y opuesto al cambio y, de hacerlo queda fuera del flujo del pensamiento de una sociedad. Así, la idea de la zona de desarrollo inmediato ha conocido algunas propuestas para su modificación como las que hacen Tudge (1993) y Gallimore y Tharp (1993).

Por su parte, Tudge (1993) considera que la zona de desarrollo inmediato (ZDI en adelante) no sólo antecede al niño sino a cuantos le rodean y que esto implicaría pensar que se facilitaría el desarrollo de los niños menos capaces pero que a la vez se dificultaría el de los más. Los experimentos efectuados por este autor confirman tal predicción e incluso se extiende la afirmación al encontrar que tales efectos no sólo se presentan durante las relaciones de la pareja sino que se mantienen cuando los miembros trabajan en lo individual. En pocas palabras, el efecto es poderoso y persistente (Tudge, 1993).

En cuanto a los segundos, éstos proponen cuatro estadios de la zona de desarrollo inmediato que serían:

Estadio I. Momento en el que los otros más capaces ayudan al desempeño y éste depende por completo de ellos para realizar la actividad. En este momento a lo que el niño llega es a comprender cómo se relacionan las diferentes partes de la actividad o el significado de la operación. Este estadio llega a su fin cuando la responsabilidad de adecuar la ayuda, la transferencia y la responsabilidad de la acción han sido traspasadas al niño.

Estadio II. El control ya lo ejerce el niño pero aún no ha sido automatizado ni internalizado, es el momento en que el niño aún verbaliza para controlar su actuar, es un período de transición entre la regulación externa y la autorregulación. Este proceso también es detectable en el adulto.

Estadio III. En este momento ya se ha internalizado la ayuda, ya no se recurre a la planeación y apoyo ni del otro ni del lenguaje egocéntrico, la habilidad se automatiza y fosiliza. Aquí se sale de la zona de desarrollo inmediato.

Estadio IV. El desempeño es desautomatizado y nos lleva a la recurrencia por medio de la zona de desarrollo inmediato (Gallimore & Tharp, 1993).

Sin embargo, a nuestra consideración es Baquero (1996) quien le atribuye una dimensión más amplia y acorde con el sistema vigotskyano. Así, partiendo de las conclusiones de este autor indica que

Si se acepta que...

1. Lo que hoy se hace con ayuda mañana se hará por uno sólo; y
2. La autonomía se logra a partir de una dependencia inicial (lo que revela la relación dinámica y cambiante entre aprendizaje y desarrollo, ya que, para Vigotsky la zona de desarrollo inmediato es un rasgo del aprendizaje en la medida en que despierta procesos evolutivos internos que sólo pueden emerger cuando la persona se relaciona de forma cooperativa con otros).

Se podría decir que:

La zona de desarrollo inmediato por medio de la internalización sería el mecanismo por el que se van a constituir los procesos psicológicos superiores.

Y que por lo tanto:

- A. Si bien se habla que la asistencia de alguien con mayor dominio o control de la situación es lo que propicia el desarrollo, es de vital importancia considerar que esto sólo se puede dar en el proceso de 'obuchenie'.
- B. Que el uso de la medición de la ZDI permitiría predecir el curso inmediato del desarrollo de una persona, puesto que trabajar en ella implicaría incidir en funciones aún en formación y no terminadas, lo que conduce a la afirmación fundamental de este autor:

Por lo que se puede afirmar que "Lo importante aquí es recordar que la ZDP obliga a pensar más que en una capacidad o característica de un sujeto, en las características de un sistema de interacción socialmente definido." (Baquero, 1996 págs. 141-142). El hablar de un sistema socialmente definido implica considerar que la situación es definida de acuerdo a las representaciones que de ella tengan los participantes, esto es, en la intersubjetividad de la situación, en el grado en que es o no compartida. De esta manera, la zona de desarrollo inmediato permitiría analizar sistemas de relación definidos socialmente y observar sus cambios, tanto de los sistemas como de las subjetividades (Baquero, 1996).

Lo que se integra perfectamente con el hecho de que Vigotsky enfatiza la importancia e inseparabilidad de las condiciones socioculturales para poder comprender el pensamiento y su desarrollo. De esta manera, el pensamiento es constituido en las actividades sociales del niño con los otros. Que, en el caso de un ambiente tan específico como lo es la escuela conduce a hablar de la relación entre el pensamiento y la organización social de la instrucción e indica el sentido de la relación entre la enseñanza y el desarrollo: la primera debe precederlo (Moll & Whitmore, 1993; Vigotsky, 1979d).

La ZDI y los otros

El que los otros tengan un papel tan importante en la formación de la persona llega a su clímax al retomar las dos actividades fundamentales que Vigotsky propone para identificar la zona: uno es el ya mencionado de la imitación cuya función básica sería la de transformar lo potencial en real, mientras que el otro sería el juego que es el que abre la perspectiva de la zona, el primero, cumple con las posibilidades generadas por la zona, el segundo, las crea. Y es así como, en este proceso que el niño se socializa de forma acorde con la cultura dominante. Siendo el lenguaje la forma más poderosa de lograrlo ya que asegura compartir significados lingüísticos, conocimientos y comprensiones (Mercer, 1997; Rivière, 1988; Tudge, 1993).

La zona y la educación

Teniendo como base lo anterior se puede afirmar que la zona de desarrollo relaciona lo psicológico con lo pedagógico y lo social. Ya que, en primer lugar, la zona de desarrollo inmediato es generada por una relación social en la que se gestó obuchenie y, en segundo, se parte de la noción de que tanto el desarrollo como la enseñanza se encuentran socialmente implantados, lo que indica que esta última está culturalmente orientada, por ejemplo, en la escuela se busca una serie de conceptos particular en demérito de otros (Hedegaard, 1993).

Es así como en el salón de clase se da un proceso de mediación social que va conformando una zona de desarrollo inmediato colectiva en la que se interrelacionan las diversas zonas individuales como parte de un sistema negociador de enseñanza. Y es un proceso mediado en dos sentidos: En el primero porque es controlado estratégicamente por el maestro para involucrar a los estudiantes en diferentes aspectos de la lectura y escritura; en el segundo, es mediado en el sentido que el profesor crea contextos futuros en los que los niños pueden aplicar conscientemente las nuevas modalidades que han aprendido (Moll & Whitmore, 1993).

Lo anterior es realizado preferentemente por medio del lenguaje, por todo lo anterior se puede afirmar que la mediación implica tanto interacciones sociales como mediaciones semióticas. Lo que exige reconceptualizar la zona de desarrollo inmediato no viéndola tan sólo como la transmisión de habilidades de una persona más capaz a una que lo es menos, sino también como una transacción por cuyo intermedio la co-construcción de significados es facilitada por la variedad de actividades que toman lugar en el interior del salón de clase y que tienden a que el conocimiento validado socialmente sea compartido por los participantes con el objetivo de poder construir una comprensión del mismo también compartida (Mercer, 1997; Moll & Whitmore, 1993).

Andamiaje

Al interior de la zona se trabaja de una cierta manera, que, de acuerdo a algunos permite el rescate de la noción de andamiaje. El concepto de andamiaje propone que en una situación social cooperativa la persona más hábil apoya y ayuda a la menos hábil para llevar a término la situación. Conforme la persona menos hábil da muestras de ir logrando realizar segmentos cada vez mayores de la labor el experto va retirando su apoyo. Aunque es menester aclarar que esto último no parece ser indispensable puesto que existen otras formas en que la actividad del que aprende es mínima e incluso nula, por ejemplo, ver una demostración, leerla, escucharla.

Así, el andamiaje se encuentra en toda actividad humana que implicase enseñanza-aprendizaje, es ajustable, temporal, pero sobre todo explícito. Si bien usualmente se le piensa como un acontecimiento privado, que puede ser efectuado entre dos personas, puede ser pensado como que elimina o reduce drásticamente la participación creativa del niño cuyo papel se vería reducido a la mera reproducción de lo que el otro hace ya que se supone que el adulto reduce la libertad del niño al dirigir su atención a algún aspecto particular de la tarea. Este problema se ve salvado si se piensa que lo que se le enseña al niño es la comprensión conceptual de un acontecimiento y no el mero hacerlo de una manera dada (Baquero, 1996; Bruner, 1990; Cazden, 1991; Chang-Wells & Wells, 1993; Mercer, 1997).

Sin embargo, no toda asistencia que se da a la persona menos capaz puede ser considerada como andamiaje puesto que éste requiere de una intervención sensible al nivel de la persona para auxiliarla, si sólo se le proporciona instrucciones o se le resuelve el problema se le estará ayudando pero jamás estableciendo un andamio (Mercer, 1997).

De una manera más profunda y para que el andamiaje no conduzca a una mera reproducción o imitación pasiva de lo que el otro sabe hacer debe implicar forzosamente un cambio en la comprensión del evento o situación que la persona enfrenta (Mercer, 1997).

Si bien como ya se mencionó el andamiaje se presentaría en toda actividad humana que implique el proceso de enseñanza-aprendizaje y además que produzca nuevas comprensiones, en cada esfera de actividad humana presentará rasgos particulares: por ejemplo, en primer lugar, en la escuela se basa en la conversación ya que por su intermedio se aprenden formas de hablar y pensar que dan nuevos campos teóricos para recontextualizar las experiencias que, con base en ellos, pueden ser reinterpretadas. En segundo lugar, si bien el proceso en otras actividades puede no ser consciente en la escuela es necesariamente explícito (Cazden 1991; Mercer, 1997).

Todo lo anterior nos remite a poder recontextualizar esta misma noción. Para que un proceso de andamiaje incida en el desarrollo del individuo, que forme parte de una vivencia y, por su intermedio afecte a una edad debe forzosamente crearse en y contemplar la zona de desarrollo inmediato (Coll et al, 1995).

Más concretamente, en el discurso educativo se podrá hablar de andamiaje tan sólo si se contemplan los siguientes tres aspectos:

1. El proceso de internalización, que no es mecánico y que conduce a la construcción de un plano de conciencia interno, pero, no posibilita el salto mental hacia una idea nueva.
2. Respuesta frente a comprensión. El progreso de una lección se finca en las respuestas que el alumno da a las preguntas que hace el profesor, para éste último son obvias pero no para el niño, de esta manera el maestro emplea algunas estrategias para obtener la información como son: preformulación (insertando en la pregunta expresiones que sirvan de orientación), reformulación (en donde se evidencian las pistas dadas).
3. Naturaleza de los conocimientos. (Cazden, 1991).

Consecuencia

Lo anterior explicaría la gran importancia que la escuela tiene para el desarrollo: Baquero (1996) dice "Dicho de otra forma, la escuela puede considerarse un dispositivo cultural orientado a producir *ciertos tipos* de desarrollo, a generar Zonas de Desarrollo Próximo, en los sujetos que se incorporan a su régimen de prácticas..." (pág. 171).

Lo que implicaría la síntesis de las nociones de zona y andamiaje ya que, "La ZDP y la asistencia andamiada en actividades compartidas, constituiría el escenario donde se produce el progresivo acuerdo sobre los 'significados' a partir de un acuerdo primitivo sobre las referencias." (Baquero, 1996 pág. 182).

Desarrollo y educación

Y es precisamente en este proceso de interiorización que la relación con el medio exterior adquiere una importancia relevante ya que es por medio de la acción entre personas que el desarrollo tiene lugar. No es un proceso de enseñanza-aprendizaje, ni aquel en el que un experto enseña a un novato o sólo la ayuda graduada que es el andamiaje. Se trata simple y llanamente, de la "obuchenie".

Así, la "educación" no es evento ajeno, externo a la persona por cuyo intermedio se la introduce a una cultura y comunidad de sentido, como tampoco es tan sólo el conjunto de actividades reglamentadas que tienen lugar en el espacio cerrado de la escuela.

Esas son visiones un tanto cerradas y restringidas de la situación puesto que, la obuchenie tiene lugar en toda actividad socialmente organizada en la que por definición se van a encontrar por lo menos dos visiones y formas de hacer y pensar las cosas que permiten que quien las realice las haga, quien les observe no sólo se vuelva capaz de imitarlas sino de relativizar su propia postura.

Esto es lo que le permite a Vygotski (1995i) afirmar que "El educador empieza a comprender ahora que cuando el niño se adentra en la cultura, no sólo toma algo de ella, no sólo asimila y se enriquece con lo que está fuera de él, sino que la propia conducta reelabora en profundidad la composición natural de su conducta y da una orientación completamente nueva a todo el curso de su desarrollo. La diferencia entre los dos planos de desarrollo del comportamiento —el natural y el cultural— se convierte en el punto de partida para la nueva teoría de la educación." (pág. 305). Con esto, la educación pasa de hablar de cooperación a lucha para resolver los conflictos ante los que se encontrarán el niño y quien le rodea (Rivière, 1988; Vygotski, 1995h).

De esta manera, la educación posibilita la construcción del desarrollo con la condición básica de que le anteceda pero, dentro de las posibilidades de la persona. Esto es, la enseñanza debe instalarse más allá del límite de aquello que la persona puede hacer por sí misma pero, simultáneamente, debe evitar llegar al extremo de poner a la gente en la situación de enfrentar problemas que ni con la ayuda de los demás puede resolver. Así, "En esto no hace

falta insistir: el aprendizaje sólo se produce cuando los utensilios, signos, símbolos y pautas del compañero en interacción son incorporables por el niño en función de su grado de desarrollo *previo*." (Rivière, 1988 pág. 60).

Para lograr lo anterior se requiere poder determinar el nivel de desarrollo mental del niño y que es evidenciado por lo que la persona es capaz de imitar en el plano intelectual. "Aquellos que hoy puede realizar en colaboración con el adulto y bajo su dirección, podrá realizarlo por sí mismo el día de mañana. Eso quiere decir que cuando esclarecemos las posibilidades del niño para realizar la prueba en colaboración, establecemos al mismo tiempo el área de sus funciones intelectuales en el proceso de maduración que darán sus frutos en el próximo estadio de desarrollo;..." (Vygotski, 1996c pág. 268).

Y, por ende, se revela la importancia fundamental de abordar el desarrollo y no las formas terminadas ya que, lo que importa es trabar contacto con las posibilidades de desarrollo por medio de la construcción de instrumentos adecuados. Por ello, las unidades a analizar serían la actividad instrumental y la interacción (Baquero, 1996; García, 1993).

Actividad instrumental: Herramienta y símbolo

Al hablar de actividad instrumental es menester, ante todo, hacer la distinción entre herramienta e instrumento. Como repaso, podemos decir que la herramienta se encuentra fundamentalmente orientada hacia el exterior, introduce modificaciones en el mundo; mientras que, el instrumento se encuentra orientado hacia la persona y el mundo social. En esta distinción el lenguaje adquiere una posición privilegiada puesto que originalmente se dirige hacia el otro y, eventualmente la persona lo dirige hacia sí misma (Baquero, 1996).

Pero, inicialmente la actividad no puede siquiera contemplar, y mucho menos incluir, ni al instrumento o a la herramienta ya que "... la forma primaria de actividad intelectual es el pensamiento activo, práctico, orientado hacia la realidad, que representa una de las formas básicas de adaptación a condiciones nuevas, a las cambiantes situaciones del medio exterior (Vygotski, 1993 pág. 42).

El lenguaje

Es precisamente por este carácter dual de herramienta inicial, instrumento final que el lenguaje adquiere una importancia fundamental para el estudio del desarrollo ya que es capaz de influir en la forma en que se piensa y percibe ya que propone al pensamiento un orden, distinciones y diferenciaciones, algunos comunes a varias culturas, otros específicos a ellas. Incluso transforma las formas en que la persona relaciona las cosas ya que, de hacerlo sobre una base perceptiva se pasa a una funcional y, eventualmente a una categorial. Sin embargo, esto no sólo refleja un cambio en la forma de relacionar los objetos sino que implica una transformación en la forma de pensarlos (Cole & Scribner, 1977; Wallon, 1974).

Las relaciones entre pensamiento y palabra

Lo anteriormente dicho requiere de una precisión. El pensamiento y el habla no siempre se encuentran relacionados. Al observar el desarrollo se atestigua una época en que el niño no habla pero es capaz de enfrentar y resolver las distintas situaciones que la vida le impone. Posteriormente, la palabra empieza a bosquejarse pero, si bien puede llegar en la forma a ser similar a la empleada por el adulto el uso que el niño de ella hace revela que empieza siendo un sonido más o menos vacío, tal vez con una fuerte carga emocional y luego afectiva y que sólo posteriormente también se irá colmando de un siempre cambiante contenido intelectual que no elimina al afectivo (Baquero, 1996).

Pero, si bien el pensamiento y el habla traban contacto no se unen y uno se transforma en el otro, sino que tan sólo una parte del habla traba contacto con el pensamiento y otra no; lo que explica que haya formas de lenguaje que no expresan sentidos y también que formas de pensamiento no requieran del lenguaje para ser. Así, en el primer caso se tendría al lenguaje que expresa estados emocionales no se relaciona necesariamente con el contenido intelectual de lo que se dice, y, en el segundo, sería el caso de la llamada inteligencia práctica (Vygotski, 1993).

De esta manera, se puede afirmar que el pensamiento y el lenguaje parten de raíces genéticas diferentes y que tienen desarrollos diversos que pueden ser analizados en distintos niveles:

- A) A nivel filogenético no hay correlación fija entre ambos desarrollos (Kozulin, 1994).
- B) En el nivel antropogenético se observa un proceso de establecimiento dinámico de relaciones entre ambos. La relación entre el pensamiento y el habla no es constante a lo largo del desarrollo, cambia en cantidad y calidad; son procesos que se tocan, cruzan y separan varias veces, en ocasiones coexisten en paralelo, otras llegan a fundirse momentáneamente y, a continuación se bifurcan nuevamente (Kozulin, 1994; Vygotski, 1993).
- C) Finalmente, a nivel ontogenético se pueden distinguir un estadio preintelectual del habla y uno preverbal del pensamiento. De esta manera, en un inicio el pensamiento existe y se manifiesta por medio de las acciones de la persona sin tener contacto alguno con el lenguaje, esta es la fase prelingüística del pensamiento. Por el lado del habla sucede lo mismo, al iniciarse no expresa contenido intelectual alguno, lo que sugiere una fase preintelectual del lenguaje, al cruzarse ambas líneas hacia los dos años se generan nuevos procesos mentales como lo son que parte del pensamiento se hace verbal y parte del habla se torna intelectual. Este cambio se hace evidente por dos cosas: el primero consiste en que el niño busca ampliar activamente su vocabulario y, el segundo, el niño incrementa su léxico. Con esto el niño pasa de la etapa en que el habla era predominantemente afectiva-volitiva a tornarla, vía el descubrimiento de su función simbólica, en intelectual (Kozulin, 1994; Vygotski, 1993).

Sin embargo, esta relación no se establece de manera uniforme y para siempre, por el contrario, Vigotsky postula que hay una serie de encuentros y desencuentros entre ambas líneas en donde, en cada punto de contacto se relacionan algunas fibras de cada senda. Y es precisamente este momento en el que se pasa de un desarrollo natural a uno cultural (Kozulin, 1994; Vygotski, 1993).

Así, en esta relación Vigotsky distingue cuatro estadios principales:

1. Estadio 'primitivo' aquí el habla es preintelectual y el pensamiento es aún preverbal.
2. Estadio de la inteligencia práctica, a nivel sensoriomotor se domina la lógica de resolución de problemas, aquí el habla presenta ya formas gramaticales pero aún no se relacionan con sus operaciones lógicas (no maneja causalidad, temporalidad o condicionalidad si bien usa palabras como por qué, si, cuando, pero), así, la sintaxis del habla precede a la del pensamiento.
3. Se empiezan a emplear medios simbólicos externos para resolver problemas internamente, ejemplo, el niño cuenta con los dedos, en el campo del habla ésta está dominada por el habla egocéntrica (entendida como intermedio entre el habla externa y la interna).

4. Caracterizado por los procesos de internalización, el niño internaliza los medios simbólicos y ya no se recurre a mediadores o apoyos externos, aparece el habla interna (Kozulin, 1994).

En resumen se puede decir que:

- A. Pensamiento y habla tienen diferentes raíces genéticas,
- B. El desarrollo de ambos sigue líneas distintas e independientes,
- C. Su relación es variable,
- D. Tanto el habla como el pensamiento humanos tienen aspectos similares con los de los antropoides (uso de instrumentos y funciones emocional y social, respectivamente),
- E. La conexión entre pensamiento y habla parece ser exclusiva del hombre, y,
- F. Existe una fase prelingüística del pensamiento y una preintelectual del habla (Vygotski, 1993).

Partiendo de todo lo anterior si se busca conocer la relación que en un momento dado existe entre pensamiento y habla se debe recurrir a la unidad que los expresa a ambos: y esta es, inicialmente para Vigotsky la palabra con significado pero, posteriormente de forma similar a Bajtín lo será la enunciación o la dupla que propone Wallon.

El que la unidad sea la palabra con significado la hace por un lado, objeto tanto del análisis lingüístico como de la psicología (al expresar un concepto entendido como un reflejo generalizado de la realidad que se refiere a grupos o clases de objetos y, sobre todo, a sus relaciones); mientras que por el otro, se transforma en el parámetro del desarrollo de los significados, proceso que no consiste en la mera acumulación de asociaciones sino que es una verdadera transformación estructural del significado; ya que "... la lengua no refleja un universo conceptual platónicamente preconcebido, sino que contribuye a formarlo." (Eco, 1994 pág. 245). En otras palabras, el habla modifica al pensamiento (Baquero, 1996; Eco, 1994; Rivière, 1988).

Para poder dar cuenta de esto último la relación entre pensamiento y habla debe ser abordada desde una perspectiva genética en la que se estudie el poder generalizador o significado de la palabra, tanto en el mismo significado de la palabra como en las relaciones interfuncionales que en el lenguaje se generan. Por lo que el método sugerido es el del análisis semántico que posibilitaría observar los cambios en los significados de las palabras y los conceptos, que, en el caso del habla se trataría de un proceso cuyos momentos principales serían: habla social, habla egocéntrica, habla interiorizada (Baquero, 1996; Rivière, 1988).

Además de concebir el desarrollo de la relación palabra-pensamiento se debe considerar que el pensamiento humano es dialógico, esto es, cuando un objeto entra en un diálogo se enfrenta a dos sistemas lógicos que le asignan sentidos distintos, representaciones diferentes que usualmente colisionan. Es así como un pensamiento no existe en aislado ni ajeno al mundo sino que se gesta al trabar contacto con otro pensamiento y se enriquece con él en la medida en que lo conciba como un igual en el sentido de tener ambos las mismas posibilidades de ser y no uno mejor que el otro y al que incluso, hay que eliminar. Este hecho aparentemente sencillo posibilita la interacción entre formas culturalmente diferentes de pensamiento. Y con ellas apropiarse continuamente del lenguaje del otro y de esta manera establecer membresías grupales, crecer y definirse a sí mismos (Cazden, 1993; Kozulin, 1994).

¿A qué conduce todo esto? A hablar, simplemente de generalizaciones. En cada etapa o momento existe una forma de ellas que permite el establecimiento de ciertas formas de pensar.

De esta manera, se podría bosquejar, por ejemplo que en el preescolar las generalizaciones surgen no a partir de ideas aisladas sino de la generalización de las percepciones, esto es, de las generalizaciones que predominaban en la fase anterior. Así, las nuevas generalizaciones son generalizaciones de generalizaciones. En las que las operaciones que antes eran las superiores ahora funcionan como inferiores puesto que son consideradas como casos particulares de las nuevas operaciones superiores que son más generales que las antecedentes (Vygotski, 1993).

Ahora bien, no sólo hay cambio entre las distintas fases (cambios interfásicos) sino dentro de cada una (movimiento intrafásico) que son transiciones de una forma de generalización a otra superior, hay reorganizaciones en las relaciones de comunalidad pero no tan bruscas y radicales como al cambiar de fase. Ya que lo que sucede es que la nueva estructura de generalización construida al inicio de la fase afecta tan sólo a algunos conceptos, usualmente nuevos, y, en esa transición intrafásica esta nueva estructura se aplica a todos los conceptos construidos con anterioridad. En otras palabras, en los cambios interfásicos se construyen nuevas estructuras (vía la adquisición de nuevos conceptos) que modifican las medidas, relaciones de comunalidad y comunalidad antes existentes, mientras que, en las transiciones intrafásicas las nuevas estructuras revolucionan a las ya existentes (Vygotski, 1993).

De lo anterior se puede deducir que los conceptos no se van a relacionar entre sí sobre la base de la asociación sino sobre su tendencia hacia la comunalidad (Vygotski, 1993).

¿Pero qué es la comunalidad?

La comunalidad o el poseer algo en común (rasgo que no implica el manejo de la generalización: esto es, captar la comunalidad se traduce en poder formar conjuntos, generalizar sería dar un nombre al conjunto), es la relación más básica, fundamental, natural y sensible entre los conceptos y su significado, de esta manera, se puede decir que "Si cada concepto es una generalización, evidentemente, la relación entre uno y otro conceptos será una *relación de comunalidad*" (Vygotski, 1993 pág. 260).

Esto implica que la comunalidad no coincide con la generalización propia de cada una de las fases del desarrollo del pensamiento (puesto que a cada una pertenece un tipo distinto de generalización), lo que permite que haya conceptos de diferente comunalidad con la misma estructura de generalización y, a la inversa, con una misma comunalidad pero en diferentes estructuras de generalización (Vygotski, 1993).

De lo anterior se puede agregar que las relaciones de comunalidad se vinculan con la estructura de generalización, de esta manera, "... a cada estructura de generalización (agrupación sincrética, complejo, preconcepto, concepto) le corresponde su sistema específico de comunalidad y de relaciones de comunalidad, de los conceptos generales y particulares, su medida de unidad, su unidad de lo abstracto y de lo concreto, medida que determina la forma concreta del movimiento de los conceptos, de la operación del pensamiento en una u otra fase del desarrollo del significado de las palabras." (Vygotski, 1993 pág. 261-262).

Se puede decir que el manejar la comunalidad es moverse en un plano horizontal que nos permite agregar objetos a una lista como camisa, gorro, pantalón, abrigo, zapatos, etc. Mientras que, dominar la relación de comunalidad implicaría moverse en un plano vertical (y, por ende nuevo) y crear un concepto superior que englobe y subordine a la lista

anteriormente formada, en nuestro ejemplo sería con la palabra 'ropa'. Esta nueva operación no se encuentra por mucho tiempo al alcance del niño, esto es, el pequeño puede llegar a establecer comunalidades pero no descubrir ni mucho menos controlar las relaciones de comunalidad (Vygotski, 1993).

"Cada fase de generalización tiene su propio sistema de relaciones y de comunalidad. De acuerdo con la estructura de este sistema se distribuyen en orden genético los conceptos generales y particulares, de modo que en el desarrollo de los conceptos el movimiento de lo general a lo particular y de lo particular a lo general resulta diferente en cada fase de desarrollo de los significados, en función de la estructura de generalización que predomina en esa fase. Cuando se pasa de una fase a otra, varía el sistema de comunalidad, así como todo el orden genético de desarrollo de los conceptos superiores e inferiores." (Vygotski, 1993 pág. 263). Esto conduce a que tan sólo en las fases superiores de desarrollo surge un nuevo principio que va a dar un salto al pensamiento mismo: "Este principio dice que *cualquier concepto puede ser designado con ayuda de otros conceptos mediante una cantidad innumerable de procedimientos.*" (Vygotski, 1993 pág. 263).

Por ello, se puede decir que un concepto tiene longitud y latitud. La longitud de ubicaría entre los polos o extremos del pensamiento visual y el pensamiento abstracto, lo que implicaría que "... los conceptos se distinguirán por su longitud en función de la medida en que esté representada la unidad de lo abstracto y lo concreto en cada concepto." (Vygotski, 1993 pág. 264). Y la latitud del concepto hablará de la plenitud y diversidad de la realidad representada en los conceptos, así, "... será posible designar como *latitud del concepto* el lugar ocupado por éste entre otros conceptos de igual longitud, pero que se refieren a otros puntos de la realidad,..." (Vygotski, 1993 pág. 264). Un concepto superior en longitud es más amplio en términos de contenido y abarca todo un conjunto de líneas de latitud representados por conceptos subordinados (Vygotski, 1993).

La longitud va a caracterizar la naturaleza del acto de pensamiento, lo que se abarca de los objetos en los conceptos a partir de la unidad de lo concreto y lo abstracto; la latitud hablará de la relación entre el concepto con el objeto y la aplicación del concepto a un punto de la realidad. Juntas establecerán todas las relaciones de comunalidad que existen dentro del concepto en cuestión tanto en el ámbito de comunalidad (en lo horizontal) como de relaciones de comunalidad (vertical). Este lugar del concepto dentro del sistema de los otros conceptos determinado por su latitud y longitud recibe el nombre de medida de comunalidad del concepto (Vygotski, 1993).

La medida de comunalidad de un concepto es vital ya que, "Gracias a la existencia de la medida de comunalidad para cada concepto, surge su relación con todos los demás conceptos, la posibilidad de pasar de unos conceptos a otros, de establecer relaciones entre ellos a través de caminos innumerables e infinitamente diversos, surge la posibilidad de la equivalencia de los conceptos." (Vygotski, 1993 pág. 264).

En el lenguaje infantil el concepto sólo puede ser expresado mediante un procedimiento único no puede tener un equivalente (esto es, poder ser expresado de distintas maneras, esta es la ley de equivalencia de los conceptos) porque no posee relaciones de comunalidad con otros conceptos, no hay aún diferentes medidas de comunalidad entre los objetos (Vygotski, 1993).

En cada etapa de desarrollo de la generalización existe una ley de equivalencia diferente que depende de las relaciones de comunalidad establecidas entre ellos, de esta manera, "... es completamente evidente que *cada estructura de generalización determina la posibilidad de la equivalencia de los conceptos en su círculo.*" (Vygotski, 1993 pág. 265). Así las cosas, se

puede afirmar que el funcionamiento de un concepto está en relación directa a la medida de comunalidad que posea (Vygotski, 1993).

"Por eso, desde el punto de vista funcional, la medida de comunalidad *determina todo el conjunto de operaciones posibles del pensamiento con el concepto.*" (Vygotski, 1993 pág. 266).

Conforme se van desarrollando las relaciones de comunalidad el concepto se va a ir independizando de la palabra, del sentido de la expresión, resultando con ello una mayor libertad en las operaciones semánticas y la expresión verbal (Vygotski, 1993).

¿Cómo se refleja esto en la conciencia?

Iniciemos con una cita de Vygotski (1993): "Sólo el establecimiento de la conexión *entre la estructura de la generalización y las relaciones de comunalidad* han puesto en nuestras manos la clave para resolver esta cuestión. Si estudiamos la relación de comunalidad de cualquier concepto y su medida de comunalidad obtendremos el criterio más seguro de la estructura de generalización de los conceptos reales. Ser un significado es lo mismo que mantenerse en determinadas relaciones de comunalidad con otros significados, es decir, disponer de una medida de comunalidad específica." (págs. 266-267).

Y consideremos que para este autor la conciencia presenta una estructura doble. La externa es un sistema formado, en este momento por las funciones superiores, lo que nos lleva a entender que "Por estructura sistemática de la conciencia debe comprenderse, a mi juicio, la peculiar relación recíproca de las funciones aisladas, es decir, que en cada período de edad las funciones determinadas se interrelacionan y forman un determinado sistema de la conciencia." (Vygotski, 1996e pág. 362).

Mientras que, la segunda estructura está formada por los sentidos que se manejan, en palabras de Vygotski (1996e) "Considero que, convencionalmente, la estructura sistémica de la conciencia puede denominarse estructura externa de la conciencia, mientras que la estructura semántica, el carácter de la generalización –su estructura interna–. La generalización es un prisma en el cual se refractan todas las funciones de la conciencia. ... Todos los actos de la conciencia son una generalización..." (pág. 362).

Rescatando ambas cosas se puede considerar a la conciencia como constituida esencialmente por signos, esto es, es un mecanismo de significación, por ello, la conciencia es un reflejo activo y generalizado de la realidad. De esta manera, la conciencia refleja lo real no de forma directa sino por medio de categorías y conceptos. Ahora bien, el significado de los signos y los conceptos mismos cambian en el desarrollo y, con ellos, la estructura interfuncional de la conciencia, esto implica que las funciones presentan variaciones internas y, a la par, se modifican las relaciones entre ellas (García, 1993; Luria, 1995; Rivière, 1987; Vygotski, 1996e).

Esto permite conceptualizar que la mente va a reflejar objetivamente la realidad, cosa que es observada en la actividad entendida como una doble experiencia ya que primero es planeada y luego realizada, en la primera se realiza una especie de análisis de la situación en la que el objeto de la misma es resaltado y se propone una manera de actuar, forma que es regulada y retroalimentada por la ejecución. Esto implica que, como ha sido mencionado ya con anterioridad, entre el estímulo y la respuesta que se le da se introduce un término nuevo: el signo, entendido como toda aquella construcción convencional humana que es usado para controlar el comportamiento propio y de los otros. Así, la persona deja de responder ante lo inmediato y lo hace a un sistema de autoestimulación creado por el ser humano, de ahí la función capital de los signos: su función mediatizadora (García, 1993; Luria, 1995).

Todo esto permite llegar a la siguiente afirmación: "Creo que la aparición de la conciencia sistémica, ya mencionada por mí, es el momento central, característico de la conciencia, pues lo esencial para el ser humano no es el simple hecho de percibir el mundo, sino de comprenderlo, y su conciencia se mueve siempre en el plano de algo atribuido de sentido." (Vygotski, 1996e pág. 365).

Segunda parte

Las edades

Los planos de análisis

Una vez revisados algunos de los conceptos básicos de Vygotski lo que se requiere es hablar, en primer lugar, de los distintos planos de análisis que el autor propone para poder justificar el objetivo del presente trabajo. Vygotski menciona que su labor lo lleva de enfrentar las capas más superficiales de la situación a las más profundas pero que, dada la relación existente entre ellas no se las puede ir quitando porque, a semejanza de una cebolla, el retirarlas una a una permitirá llegar a su centro: el vacío. En cambio, es en su conjunto y relaciones que la cebolla existe y asimismo, el sistema formado por el habla, el pensamiento, la conciencia y la motivación subyacentes sólo existe considerado en su totalidad.

De ahí que los distintos planos de análisis que el autor considera sean precisamente éstos (desde el más superficial hasta el más profundo, lo que no implica que en ellos se encuentren también planos de distinta profundidad): El habla, el pensamiento, la conciencia y la afectividad.

En segundo lugar se debe hacer la aclaración que, rescatando la noción de estructuración de los distintos componentes se puede identificar por lo menos cinco momentos que implican y revelan cinco formas en que estos elementos se relacionan, ya sea porque aún no existen ya

porque están pero de una forma distinta. Esto es, en su génesis se pueden detectar cinco diferentes sistemas.

Planos de análisis	Momentos				
	1º	2º	3º	4º	5º
<i>Habla</i>	Inexistente	Autónomo	Social	Egocéntrico	Interno
<i>Pensamiento</i>	Práctico		Sincrético	Complejos	Categorial
A) Funciones	Elementales			Transición	Superiores
B) Representación	Inexistente	Indicio	Señal	Símbolos	Signos
<i>Conciencia</i>	Inexistente	Proto-nosotros	Ligada a la acción		Separada
<i>Afectividad o motivación</i>	Orgánica	Ligada a la acción			Social

Cuadro 1. Los momentos del desarrollo del sistema habla-pensamiento-conciencia-afectividad

A partir de la información contenida en el cuadro 1 podríamos caracterizar globalmente esos cinco momentos como sigue:

Primer momento. Cronológicamente se presentaría durante el primer año y estaría caracterizado por la ausencia de habla y de conciencia, por la paulatina emergencia de las funciones elementales, la ausencia de representación y por la imposición de una vida emocional fuerte. Hacia su ocaso se establece la llamada vida de relación pero en concordancia con una extrema dependencia del niño con respecto del entorno.

El segundo momento vería la aparición del lenguaje autónomo infantil, el afianzamiento de un pensamiento práctico, con la percepción como la función elemental dominante y con ella de los preludios de la representación vía la señal, la aparición del primer tipo de conciencia, el proto-nosotros de Vygotski y una afectividad que si bien se liga por completo a la acción responde tan sólo a sí misma. Esto se traduce en un contacto del niño con lo que le rodea impregnado por una subjetividad que empieza a someter con cuanto traba contacto.

El tercer momento vería la aparición crucial del habla social en el niño y los inicios, gracias a que la subjetividad sigue imponiéndose, pero ya no de forma total, de un pensamiento sincrético basado en la memoria natural que se traduce en un nuevo tipo de conciencia en la que la persona ha dejado atrás la confusión inicial y, ya separada –al menos corporalmente– de los demás se hace valer pero, sigue atrapada por el momento actual.

En el cuarto momento aparece el habla egocéntrica y se empiezan a vislumbrar las llamadas funciones superiores y con ellas el uso de símbolos. Con esto la conciencia de la persona en la forma se aproxima a la adulta pero sigue estando ligada a lo presente pero ahora ya empieza a establecer nexos entre cosas en los que coexisten tanto relaciones subjetivas como objetivas.

En el quinto momento el lenguaje se ha internalizado y con él la persona puede empezar a usar signos y vía la internalización estimula aún más el desarrollo de las funciones superiores y emerge la conciencia que usa conceptos verdaderos, la subjetividad ahora responde más a valoraciones sociales.

Tales son, en breve, los cambios que Vygotski menciona y que serán ampliados en el siguiente capítulo con las aportaciones Bajtín.

A continuación se indicarán las concepciones generales sobre el habla, el pensamiento, la conciencia y la motivación, posteriormente se desarrollará cada uno de los momentos citados.

El principal interés de Vigotsky era el desarrollo del habla y su relación con el pensamiento, y, en general, la relación entre habla y conciencia humanas. "Su meta era comprender cómo un *concepto* –una idea intelectual– se relaciona con su *significado*; y cómo se relaciona éste con sus distintas *encarnaciones verbales*." (Kozulin, 1994 pág. 149-150).

Como resumen de lo dicho supra, Vigotsky considera que el pensamiento y el habla parten de raíces genéticas y presentan desarrollos diferentes. Filogenéticamente hablando no hay correlación fija entre ambos desarrollos, a nivel antropogenético se observa un proceso de establecimiento dinámico de relaciones entre ambos en tanto la relación no se constituye de manera uniforme y para siempre, por el contrario, Vigotsky postula que hay una serie de encuentros y desencuentros entre ambas líneas en donde, en cada punto de contacto se relacionan algunas fibras de cada línea, situación que se traduce, a nivel ontogenético en la distinción de los cuatro estadios principales ya citados: 1. Estadio 'primitivo', momento en el que el habla es preintelectual y el pensamiento es aún preverbal. 2. Estadio de la inteligencia práctica, a nivel sensomotor se domina la lógica de resolución de problemas, aquí el habla presenta ya formas gramaticales pero aún no se relacionan con sus operaciones lógicas (no maneja causalidad, temporalidad o condicionalidad, si bien usa palabras como por qué, si, cuando, pero), así, la sintaxis del habla precede a la del pensamiento. 3. Se empiezan a emplear medios simbólicos externos para resolver problemas internamente, ejemplo, el niño cuenta con los dedos, el campo del habla ésta está dominada por el habla egocéntrica (entendida como intermedio entre el habla externa y la interna). 4. Caracterizado por los procesos de internalización, el niño internaliza los medios simbólicos y ya no se recurre a mediadores o apoyos externos, aparece el habla interna (Kozulin, 1994; Vygotski, 1993).

En este proceso el otro adquiere una importancia capital porque todos los actos de la persona son interpretados como una forma que busca establecer comunicación con quienes le rodean, proceso que requiere del uso funcional de los signos (Kozulin, 1994).

Sin embargo, lo anterior no implica que el habla exprese tan sólo contenidos intelectuales ya que, se ha observado que el lenguaje inicia expresando exclusivamente contenidos emocionales ya que se relaciona con movimientos emocionales expresivos, y culmina por hacerlo con contenidos "objetivos". Sin embargo, los estados emocionales si bien son enriquecedores en términos expresivos a la par son empobrecedores y obstáculos para el desarrollo y funcionamiento de las operaciones intelectuales (Vygotski, 1993).

Es hacia los dos años de vida que las líneas de pensamiento y lenguaje se contactan y transforman al niño. A partir de este momento el lenguaje se hace intelectual y el pensamiento verbal, esto se hace evidente, como se recordará, por dos situaciones: la primera consiste en que el niño amplía activamente su vocabulario y, segunda, el niño aumenta su vocabulario. Con esto el niño pasa de la etapa en que el lenguaje era predominantemente afectivo-volitivo a tornarlo, vía el descubrimiento de su función simbólica, en intelectual (Vygotski, 1993).

Como ya se mencionó, es en lo social en donde se va a ir conformando el hombre, ya que, lo social paulatinamente va a ser individualizado, por tanto, la conciencia no es un dato primario sino que es construida a partir del contacto con los otros. Condición que se traduce en situaciones como el que se es consciente de uno mismo en la medida en que se es de los demás y viceversa y que, por tanto, uno se trate como lo hace con los otros, haciendo de sí mismo un otro más. Esto haría que la conciencia sea, finalmente, un contacto social con uno mismo (Rivière, 1987, 1988).

Contacto social en el que inicialmente la conciencia se construye sobre la percepción afectiva, sobre la unión del afecto con la acción. Por ende, la primera relación de la persona con los objetos se da por medio del afecto y sólo muy tardíamente se hará por medio de los contenidos intelectuales (García, 1993; Vygotski, 1996e).

¿Cómo es que estos cambios tienen lugar?. A continuación se les describirá.

El primer momento

Cuando el niño llega a la vida es más bien un cúmulo de reflejos, de reacciones más o menos desorganizadas y globales, con breves lapsos de vigilia esparcidos de forma irregular en períodos más o menos largos. El único contacto con el medio es cuando come o cuando manifiesta desagrado en general. Así, la vida de relación es punto menos que inexistente y con ella, la conciencia, si se la concibe como una construcción social, se encuentra ausente. Las formas con que cuenta el niño para indicar su estado son muy limitadas y pueden ser reducidas básicamente a los gritos y el llanto, ambos indiferenciados en este momento. Paulatinamente ambos son retomados por quienes rodean al niño y se les va asignando un sentido que es co-construido por el mismo niño quien también los identifica, maneja y propone. El resultado no es otro que su paulatina diferenciación.

Todo esto es resultado y consecuencia del pobre control y conocimiento que el niño tiene de su cuerpo. Esta situación permite a Vygotski asegurar que en este momento el habla es inexistente (el niño ni siquiera es capaz de controlar el aparato fonador) y el pensamiento aún no se expresa puesto que su vehículo (el cuerpo) en general está más allá de su alcance; esto redundará en que los movimientos y sonidos que emite la criatura no son capaces de expresar algún contenido intelectual y éste no encuentra cauce incluso en el movimiento mismo (Vygotski, 1993).

El segundo momento

La situación anterior se ve transformada por completo con la aparición del habla. Sus inicios se dan a partir de una base innata: los reflejos como el grito o las reacciones vocales infantiles que en las primeras semanas se van a ir transformando en reflejos condicionados, situación que permite el establecimiento de relaciones entre las reacciones vocales con las situaciones. Esto logra que eventualmente aparezcan reacciones de contacto social pero, no lo hacen ante una señal aislada sino ante un conjunto de ellas con ciertas similitudes entre sí. Sólo posteriormente se irán diferenciando hasta ir reduciendo el grupo ante el que se presentan y, eventualmente, aparecer ante una sola de ellas, ahí se podría hablar ya de una cierta relación de condicionamiento (Vygotski, 1995d).

Inicialmente las reacciones vocales se dan como parte orgánica de un conjunto más amplio como lo son los movimientos. De este conjunto de movimientos desorganizados se va a ir destacando en forma paulatina la reacción vocal y, con ello, logrará adquirir un significado central, a la par, los movimientos se van especificando y se reducen a la cara, hombros y brazos y, finalmente, incluso llegará a destacarse sobre estos últimos movimientos. En todo este período se tornan evidentes dos funciones fisiológicas de la reacción vocal: una, la expresión de los estados emocionales del niño, en otras palabras, las reacciones vocales expresivas, entendidas como "... el síntoma de una reacción emocional general que expresa la existencia o la perturbación del equilibrio con el medio." (Vygotski, 1995d pág. 171).

La segunda función, y que requiere que la anterior se haya establecido ya como reflejo condicionado, es la función de contacto social que permite a la persona responder de forma diferencial a las enunciaciones del otro. Con ello se logra que la reacción emocional dé paso a la reacción vocal como medio de contacto social, esto implica que, al inicio, la reacción vocal

se da al margen del pensamiento infantil, lo que constituye la etapa preintelectual del lenguaje ya citada (Vygotski, 1995d).

Pero, si bien el niño emite ya palabras inteligibles para su medio aún no es capaz de establecer la relación entre signo y significado ya que ni él, ni incluso un niño en edad escolar, pueden entender el carácter convencional del lenguaje en general y de la relación palabra-objeto en particular en tanto que inicialmente la palabra se funde con el objeto y le pertenece, forma parte de él. Situación que se traduce en que el niño "Buscará siempre la explicación del nombre en las propiedades del propio objeto..." (Vygotski, 1996a pág. 323). En otras palabras, el objeto se llama de una cierta manera por sus propiedades. Esto sería un indicador de que el nombre del objeto es manejado como un indicio y que se funde de tal forma con el objeto que al niño le resulta difícil si no del todo imposible imaginarse que el objeto pueda ser llamado de otra manera (Vygotski, 1996a).

Sin embargo, una observación capital de Vygotski es que este lenguaje es radicalmente distinto del que maneja el adulto pero no sólo en lo fenotípico, como usualmente se le ha querido ver, sino que incluso psicológicamente lo es ya que en su forma inicial presenta una estructura afectiva compleja, no diferenciada que incluye no sólo el vocablo empleado sino que integra toda la situación y acción del niño a que se refiere. En pocas palabras, este lenguaje infantil no es tan sólo una etapa en el desarrollo del lenguaje sino que refleja una etapa particular en el desarrollo del pensamiento. Y es tal la diferencia que Vygotski propone manejarlo como un tipo por completo nuevo y diferente que amerita incluso un nombre particular y que propone llamar lenguaje autónomo infantil (Vygotski, 1995k, 1996a).

El carácter de autónomo le es asignado porque obedece a leyes que se originan en el niño y que no parecen contemplar las que regulan el lenguaje del adulto. Característica que expresa indudablemente de una forma nueva la consideración de que en este momento se presenta la completa imposición de la afectividad infantil sobre su actividad y las relaciones que por intermedio de ésta el niño puede establecer (Vygotski, 1996a).

Pero, el lenguaje autónomo infantil no sólo se caracteriza por ser impermeable a las reacciones del otro sino que además, presenta otra serie de rasgos que lo hacen único y diferente de otras formas de habla y que, de acuerdo a Vygotski son:

1. En el nivel motor o articulatorio, se puede decir que se trata de un lenguaje radical esto es, es un idioma que cuenta sólo con raíces y no con palabras tal y como aparecen en el lenguaje del adulto, aunque puede presentar cierta similitud con algunas de ellas deformándolas.
2. La segunda diferencia y, la más básica, es que entre las palabras del lenguaje autónomo del niño y las del lenguaje adulto hay diferencias en la significación. En el lenguaje autónomo infantil el significado es inestable y se transfiere a los distintos componentes presentes cuando una palabra fue creada, esto es, el niño pasa del significado inicial a otros significados que se derivan de las partes aisladas de la situación o cuadro. "Los niños aplican una palabra, un significado a todo un conjunto de cosas que los adultos designan cada vez con una sola palabra. Los significados de las palabras autónomas infantiles no coinciden con las nuestras, ninguna de ellas puede ser correctamente traducida a nuestro lenguaje." (Vygotski, 1996a pág. 327).
3. Como consecuencia de las diferencias estructurales y semánticas el lenguaje autónomo infantil se hablará de una forma de comunicación distinta de la que elicit el lenguaje adulto y lo que conduce a que la comunicación sólo podrá darse entre el niño y las personas que entiendan los significados que el primero maneja. Por esto, la comunicación con niños que atraviesan este período sólo es posible en situaciones concretas ya que, "La

palabra puede ser utilizada en la comunicación cuando el objeto está a la vista. Si el objeto está a la vista la palabra se hace comprensible.” (Vygotski, 1996a pág. 328).

4. La relación entre las palabras aisladas es particular. El lenguaje autónomo infantil es agramático, si bien obedece a leyes dictadas por el niño éstas mismas cambian y le dan un aspecto de incoherencia y falta de cohesión que atentan contra su comprensión.
5. Finalmente, el lenguaje autónomo y sus significados se elaboran con la participación activa del niño en situaciones particulares. Así, el lenguaje autónomo es siempre el resultado de las interacciones entre el niño y las personas de su entorno (Vygotski, 1996a).

Si las anteriores se profundizan un poco más se tiene que los significados construidos en este habla permiten integrar varios objetos en uno mismo pero sólo a partir de distintos indicios observados. Por ello, las palabras del lenguaje autónomo no pueden sustituir las situaciones como lo hacen las palabras del lenguaje del adulto, lo único que pueden hacer es resaltar algo de la situación, esto es, identifican y denominan pero no pueden significar ni representar lo ausente. En consecuencia, cuando un niño usa el lenguaje autónomo sólo puede hablar de lo que ve, la evocación en ninguna de sus formas y la representación están ausentes (Vygotski, 1996a).

Pero eso no es todo, además, el lenguaje autónomo infantil maneja los significados en forma aislada, no puede crear categorías que engloben a otras más reducidas como la palabra 'mueble' para englobar 'silla', 'mesa', 'buró' y 'armario', en otras palabras, no puede establecer la relación de comunalidad entre los significados de las palabras haciéndolas de esta manera aisladas. Así, en el lenguaje autónomo infantil las palabras coexisten sin una relación jerárquica (que no es lo mismo que subordinación) entre sí, cosa que es fundamental en el lenguaje adulto. Lo que sí es que al interior de cada palabra se dan diferentes grados de comunalidad pero no existe ésta entre las diferentes palabras (Vygotski, 1996a).

De ahí que “Da la impresión de que en el lenguaje autónomo infantil los significados de la palabra todavía reflejan de manera inmediata uno u otro objeto, una u otra situación, pero no reflejan la relación de las cosas entre sí a excepción del nexo situacional que se da en el cuadro visual-directo que compone el contenido del significado inicial de la palabra en el lenguaje autónomo. De aquí se deduce que el significado de la palabra en el lenguaje autónomo no es constante, sino situacional, una misma palabra puede significar ahora una cosa y en una situación distinta otra.” (Vygotski, 1996a pág. 333). Lo que provoca que “Este significado, repetimos, no es objetal, sino situacional. Para nosotros, todo objeto tiene su propio nombre, independientemente de la situación en que se encuentre, pero en el lenguaje autónomo infantil el nombre varía según sea la situación.” (Vygotski, 1996a pág. 333).

El hecho de que el significado de la palabra en el lenguaje autónomo infantil sea situacional y que por tanto dependa tanto de que el objeto designado se encuentre ante nosotros y de la relación con él percibida en la situación, implica por necesidad que el pensamiento verbal recién inaugurado, no pueda existir al margen de la situación verbal-directa. Esto se traduce en que en estos momentos, el pensamiento del niño presenta tanto rasgos lingüísticos verbales como visuales-directos, esto se hace evidente por el hecho de que las palabras tan sólo son capaces de reflejar relaciones directas entre las cosas y que además, entre ellas, como ya se mencionó, no existe relación de comunalidad (Vygotski, 1996a).

Por esto, la forma en que las palabras son unidas en el lenguaje autónomo infantil no es por otro nexo que no sea la situación, los objetos presentes. Es por ello que el pensamiento no se encuentra desligado de las situaciones, es más, está subordinado a la percepción y, con ella, a lo afectivo y volitivo, de ahí que sus contenidos intelectuales se encuentren en un segundo

plano. Por esto el lenguaje autónomo transmite tan bien el contenido afectivo y no es capaz de enjuiciar, este lenguaje se encuentra plagado de momentos volitivos pero no de intelectuales (Vygotski, 1996a).

A partir de lo anterior resultará claro considerar que el pensamiento infantil surge como un todo difuso e indiferenciado, condición que explica que el niño puede describir toda una situación o acción o una "idea" por medio de una sola palabra. Además, debemos considerar que en este momento el pensar significa orientarse entre las relaciones afectivas dadas y actuar conforme al campo percibido. Y que, en tercer lugar es éste el momento en que la percepción predomina y campea en las relaciones que el niño establece con lo que le rodea. Pero, esta percepción no es como la del adulto ya que en ella se pueden diferenciar dos características: primero, es apasionada y, en segundo lugar, es la función predominante de la conciencia (por lo que en esta edad se encuentra en las condiciones óptimas para su desarrollo). De esta manera, el pensamiento está ligado a lo actual y afectivo como nunca más lo estará posteriormente (Vygotski, 1993, 1996e).

Sin embargo, este estado va cambiando paulatinamente conforme el niño empieza a utilizar dos o más palabras para expresarse. Esto se traduce en que el pensamiento va adquiriendo forma y diferenciación, lo que permitirá al niño incorporar palabras y relaciones entre ellas que le permitirán expresar las distinciones que su pensamiento es ya capaz de establecer (Vygotski, 1993, 1996e).

Esto no obliga a que entre pensamiento y palabra exista una relación uniforme y de unidad, por el contrario, entre ellos hay contradicción. Por ello el pensamiento no puede usar al lenguaje como si fuera un traje a la medida, esto es, la palabra no traduce simplemente al pensamiento. El pensamiento se reestructura y modifica al transformarse en lenguaje, esto es, se realiza en la palabra (Vygotski, 1993, 1996e).

¿Qué características presentaría en tales condiciones la conciencia?. Sería situacional y operativa, creada y extinta en la acción, repleta de contenidos afectivos, informe, indiferenciada pero, sobre todo, descansaría en la percepción de las cosas en las que empieza a introducir un orden subjetivo. El mundo se impone a la percepción y por medio de ella a la conciencia fragmentaria, difusa, esporádica y situacional, siendo la subjetividad la que culmina por colorear al mundo y las relaciones con él establecidas.

Tercer momento

Eventualmente, el lenguaje autónomo sufre una doble influencia: por un lado, es retomado y transformado por el medio social que rodea al niño y, por el otro, y basado en lo anterior, descansa en la creciente capacidad de éste último para responder y adecuarse a las exigencias del entorno social. De esta manera, el lenguaje autónomo infantil tiende a ser eliminado más no así las capacidades que revela. El movimiento dirigido hacia el otro, la maduración paulatina del aparato fonador y el consecuente control y dominio que el niño logra se traducen en la producción de sonidos cada vez más diferenciados y próximos a los que se emplean en el medio adulto.

Con estos cambios se observa el doble proceso que menciona Oléron (1987a) y que consiste en un empobrecimiento y enriquecimiento simultáneos. El habla infantil se empobrece en la medida en que la diversidad de sonidos que el niño emite se va reduciendo conforme ajusta al aparato fonador para emitir los sonidos requeridos por su lenguaje materno. Por otro lado, se enriquece en el sentido en que cada vez va a pronunciar más y mejor los sonidos del habla materna.

Como se recordará, para Vygotski el lenguaje es tanto un instrumento como una herramienta y, a partir de ello se le puede caracterizar una doble orientación: social por un lado, y

psicológico por el otro, como herramienta en el primer caso e instrumento en el segundo, cuya relación es de filiación y oposición.

De acuerdo a Vigotsky lo que caracteriza a una herramienta es su orientación hacia la transformación del mundo que nos rodea, mientras que, el instrumento está preferentemente orientado a la transformación de quien lo usa. Así las cosas, en el proceso del aprender a hablar en su momento inicial aparecen primero aquellas funciones y formas orientadas a impactar a quienes rodean al niño, por ello es fundamentalmente, un medio de comunicación social, de expresión y de comprensión; en un segundo lugar, el lenguaje incide sobre el hablante mismo cuando éste se habla como si lo hiciera a algún otro. De esta manera, es social en el primer caso, psicológico en el segundo (Baquero, 1996; Rivière, 1988; Vygotski, 1979f).

Así las cosas, en su orientación social el lenguaje es usado para compartir y dar forma a experiencias atribuyéndoles un sentido colectivo y conjunto, esto se logra porque, como Mercer (1997) indica "El lenguaje es un medio para transformar la experiencia en conocimiento y comprensión culturales. ... El lenguaje es, por lo tanto, no sólo un medio por el cual los individuos pueden formular ideas y comunicarlas, sino que también es un medio para que la gente piense y aprenda conjuntamente." (págs. 14-15). Esto transforma al lenguaje en una forma social de pensamiento que requiere de la apropiación de los sentidos de lo que los otros hacen y dicen (Mercer, 1997; Wallon, 1974).

Mientras que, en su orientación individual y para el mismo autor (Mercer, 1997) se concibe que "... el lenguaje es un medio vital por el cual nos representamos a nosotros mismos nuestros propios pensamientos." (pág. 14). Y, con ello, se logra dar sentido a las experiencias personales (Baquero, 1996; Luria, 1995; Mercer, 1997; Vygotski, 1995f).

Así las cosas el niño empieza a adentrarse en el mundo verbal adulto. Y primero, y antes que todo, el niño le habla a una persona, objeto o animal no a sí mismo. De esta manera aparece la primera gran función del habla (la social o comunicativa), y la primer exigencia: el habla debe ser entendida por los demás. En esto radica que la primera función del lenguaje sea aquella que le permite ser un medio de expresión y comprensión sociales que le posibilita establecer relaciones entre las personas, de ahí que se pueda afirmar que su función fundamental es la comunicativa, lo que la hace la base del comportamiento interpsicológico (Baquero, 1996; Kozulin, 1994; Rivière, 1988; Siguán, 1987; Vygotski, 1993, 1995e, 1995m; Wertsch, 1993).

Para poder hacer frente a esta función y exigencia y con ella poder lograr la comunicación el habla debe ante todo poder realizar una cosa: sustantivar, esto es, dotar de nombre a los objetos. Esta no es una mera operación de nominalización de las cosas puesto que, por medio de ella los objetos son separados del campo perceptivo e individualizados, de esta manera se posibilita poder insertarlos en otras estructuras que no sean exclusivamente las perceptuales. Así, "La función primaria del lenguaje no consiste en que las palabras posean un significado para el niño, ni en que ayuden a establecer una conexión nueva correspondiente, sino en el hecho de que la palabra es, al principio, una *indicación*." (Vygotski, 1995f pág. 232).

La palabra resalta un indicio del objeto, centra la atención en él y lo hace una especie de portavoz del mismo. En este proceso se reorganiza la atención del niño que deja de subordinarse a las leyes del reflejo de orientación y se subordina ahora al lenguaje adulto inhibiendo aquel reflejo y con él la ejecución de procesos instintivos, de esta manera, las acciones infantiles se reorganizan sobre una base social. Esto se logra gracias que, de acuerdo a Vygotski (1996e) "El lenguaje permite introducir siempre en la situación algo

nuevo, algo que no está contenido en ella de manera directa y nos permite decir verbalmente algo que no guarda ninguna relación con la situación dada." (pág. 346) (Luria, 1995; Vygotski, 1979^a, 1995g, 1995m, 1996d, 1996e; Wallon, 1974).

Sin embargo, aún esta función de indicación requiere de la intervención del otro en tanto que el indicio retomado por el niño puede ser considerado culturalmente sin valor o de difícil percepción para los demás. Es ahí precisamente donde se inicia el proceso de negociación-imposición entre la persona y su medio social que da como resultado constituir una frágil y siempre cambiante base de acuerdo o de significado compartido entre los participantes indispensable para poder establecer la comunicación. De esta manera, todo hablante puede ser considerado como un creador de sentido.

Pero, no se encuentra en total y completa libertad para construir palabras y significados (característica que, como ya se vio, es propia del lenguaje autónomo) ya que el otro por medio de sus reacciones re-valora los significados modificándolos, en un movimiento que no tiene fin. Esto se debe a que "... el significado de la palabra existe antes objetivamente para otros y tan sólo después comienza a existir para el propio niño." (Vygotski, 1995l pág. 150).

Pero, ésta es tan sólo la mitad del proceso, ya que pronto el lenguaje es usado no en el sentido cero o literal sino en su sentido figurado, estableciendo por medio de usos –como las metáforas– nuevos nexos entre las cosas, de esta manera, el empleo del sentido figurado es uno de los procesos que permiten los cambios en los significados de las palabras. El resultado de esto es la creación de nuevos significados y la mejora de la comprensión y el control de la persona (Chang-Wells & Wells, 1993; Rivière, 1988, Vygotski, 1995d, 1995m).

De lo anterior se puede derivar que "El lenguaje tiene sentido en una comunidad determinada, siendo inaccesible a otras comunidades que no compartan las mismas arbitrariedades." (Vila, 1987 pág. 235). Y esto se debe a que "*El componente verbal de la conducta está determinado en todo lo fundamental y esencial de su contenido por factores objetivos-sociales.* El entorno social es lo que ha dotado a una persona de palabras y lo que las ha unido a significados específicos y juicios de valor; el mismo entorno determina y controla incesantemente las reacciones verbales de una persona durante toda su vida.

Por lo tanto, nada de lo verbal de la conducta humana (interna o externa) puede ser achacado al sujeto individual aislado; lo verbal no es propiedad suya sino del *grupo social.*" (Bakhurst, 1992 págs. 236-237).

De esta manera, se integran y complementan la posesión del lenguaje y la resolución de tareas puesto que, en las interacciones el adulto y el niño requieren negociar procedimientos para realizar sus intenciones, con ellos se posibilita el mantenimiento de las relaciones y, para el niño, permiten la generalización que le posibilitará dominar el lenguaje requerido para la resolución de una tarea (Rivière, 1988; Vila, 1987).

Simultáneamente a lo anterior se observa una serie de cambios en la medida que, inicialmente la palabra para ser comprendida requiere de ser captada en la situación práctica ya que sin ella es incomprensible. Esto es, sólo puede ser entendida en función de la situación, de quien la pronuncia, el lugar que ocupa en la enunciación, los gestos que la acompañan, la entonación etc., esto es, la palabra es inicialmente simplráxica pero, de forma paulatina se va a ir desligando de cada uno de estos elementos transformándose en una palabra que llega a ser su propio contexto para la comprensión. En otras palabras, llega a ser sinsemántica (Luria, 1995).

Estos cambios también son evidenciados por una modificación radical en el comportamiento del niño puesto que pasa de recibir más o menos pasivamente el nombre de las cosas a buscarlo activamente. Así, la estructura inicial de la palabra amorfa y con un significado

difuso que se refleja en una referencia objetual cambiante y situacional va especificándose, la estructura se afina, el significado se aclara y la situación deja de importar. Así se posibilita la siguiente función de la palabra: la significativa o generalizadora y analítica, esto es, ahora el niño empieza a trabar contacto con el significado del habla (Luria, 1995; Vygotski, 1979a, 1993).

En un segundo momento del desarrollo, éste principalmente orientado hacia el individuo, emerge la que es la tercera función (y que es específicamente humana) de la palabra; en ella, "La palabra no sólo reemplaza a la cosa, sino que la analiza, *introduce esta cosa en un sistema de complejos enlaces y relaciones.*" (Luria, 1995 pág. 39), en otras palabras, se genera la paulatina construcción del significado propiamente dicho o significado categorial o conceptual, por medio del cual, la palabra además de reemplazar analiza los objetos profundizando sus propiedades para poder abstraer y generalizar sus características, creando categorías e incluyendo a los objetos y situaciones en ellas.

Esta es la función simbólica que hace referencia a lo individual, a la internalización y creación del nivel intrapsicológico y que transforma a la palabra en un instrumento poderoso de análisis del mundo posibilitando con ello el salto de lo perceptual a lo racional, a la intelectualización. En ella, los signos en formación se tornan relativos y, precisamente por esto, su significación puede superar su mera existencia formal. Así, en el interior de ciertos límites, pueden ser intercambiados, modificados o alterados sin que ello implique que el pensamiento se detenga o sea deformado. Lo que culmina por importar, al final de cuentas, no es el signo en sí sino su significación. Por ello, el niño no puede comunicarse bien, ya que, no es que le falte la palabra sino los conceptos o generalizaciones, en cuya ausencia resulta imposible la comprensión (Baquero, 1996; Luria, 1995; Vygotski, 1993, 1996e; Wallon, 1978).

¿Por qué son tan importantes los signos para la comunicación?. Vygotski (1993) responde: "Para transmitir a otra persona cualquier sensación o contenido de la conciencia no hay otro camino que catalogar el contenido que se transmite dentro de una clase determinada, de un determinado grupo de fenómenos, y eso exige necesariamente, como sabemos, *una generalización.* Resulta, por consiguiente, que *la comunicación presupone necesariamente la generalización y el desarrollo del significado verbal,* es decir, que la generalización sólo es posible cuando se desarrolla la comunicación. Por tanto, las formas superiores de comunicación psíquica, propias del hombre, son únicamente posibles gracias a que éste, con ayuda del pensamiento, refleja la realidad de forma generalizada." (pág. 22).

El uso de los signos permite considerar un nuevo tipo de comprensión que es más compleja que la exigida por la palabra simpráxica. Ya que ahora se hablará que hay comprensión en la medida en que, partiendo de pensar en un mismo sujeto u objeto los hablantes le apliquen los más variados predicados puesto que, de darse lo inverso el resultado sería la mal interpretación (Vygotski, 1993).

De esta manera, se requiere que el significado de la palabra sea estable y el mismo para los hablantes so pena de afectar e incluso impedir la comunicación y con ella la comprensión. La palabra, entonces debe formar parte de un sistema sinsemántico.

Con este nuevo tipo de comprensión se posibilita un novedoso cambio en la estructura y contenidos de las enunciaciones: la abreviación. Puesto que "Cuando en los pensamientos de los interlocutores existe un sujeto común, la comprensión se logra por completo con ayuda de un lenguaje abreviado al máximo y con sintaxis extremadamente simplificada. En el caso contrario, la incomprensión es total, pese a emplear el lenguaje completo. Así, a veces dos personas no necesitan ser sordas para no poder ponerse de acuerdo, basta con que den

sentido diferente a una misma palabra o mantengan puntos de vista opuestos." (Vygotski, 1993 pág. 323-324).

De esta manera, cuando se vive en estrecho contacto psicológico se puede dar la comprensión a partir de formas abreviadas del lenguaje. "Cuando los pensamientos de los interlocutores son los mismos, cuando sus consciencias siguen la misma dirección, el papel de las excitaciones verbales se reduce al mínimo." (Vygotski, 1993 pág. 323).

Pero, volviendo a la función significativa, ¿Qué es lo que introduce en la conciencia infantil la primer palabra con sentido?. Tal vez la que sea la mayor de las conquistas del ser humano: La generalización y el pensamiento verbal. Lo que importa de la palabra es su generalización esto es, que no se refiere a un objeto único sino a un grupo de ellos. En otras palabras, "Precisamente, el surgimiento de las generalizaciones en el dominio del lenguaje, permite ver los objetos no sólo en su relación situacional recíproca, sino también en su generalización verbal." (Vygotski, 1996e pág. 360).

Pero, algo de capital importancia es que esta generalización o significado (que viene a ser lo mismo) no se da de una vez y para siempre sino que va cambiando, desarrollándose; así, se puede decir que el niño usa una forma de generalización y significación distinta a la empleada por el adulto. De esta manera, la palabra al introducirse en la actividad lo que hace es introducir las generalizaciones y, también, un nuevo principio de actividad de la conciencia: el uso del pensamiento verbal (Vygotski, 1987).

Lo anterior genera una doble relación. Por un lado, la generalización, y por ende la significación de la palabra, es distinta en cada etapa de la vida y repercute en el grado de adecuación de la comunicación adulto-niño y, a la inversa, el tipo de generalización existente en cada etapa va a determinar el tipo de comunicación posible entre ellos. Situación que se debe a que "En dependencia del nivel de desarrollo en que se encuentra el lenguaje, el pensamiento manifiesta ciertas peculiaridades. Hasta que el lenguaje del niño no alcance un determinado nivel, su pensamiento tampoco puede sobrepasar un cierto grado de desarrollo." (Vygotski, 1996a pág. 335). Esto se traduce en que la generalización es distinta entre el niño y el adulto, e implica que si bien en ambos se puede ver que usan la misma palabra para referirse a un mismo objeto el camino por medio del cual la aplican es diferente (Vygotski, 1996d, 1996e).

En lo que respecta al pensamiento, el que priva en este momento es el sincrético, caracterizado porque en él las agrupaciones que se forman obedecen a criterios subjetivos, cambiantes y no relacionados con las palabras (Baquero, 1996).

El pensamiento sincrético se caracteriza porque "El sincretismo es una peculiaridad del pensamiento infantil que le permite pensar en bloques íntegros sin disociar, ni separar un objeto de otro. ... y es una forma reorganizadora del pensamiento en el niño de edad preescolar." (Vygotski, 1995e pág. 266). Es precisamente por ello que el niño puede unir cualquier cosa con otra, incluso lo que un adulto concibe como separado (Vygotski, 1995e).

De esta manera, "El sincretismo, por lo tanto, es una conexión incoherente del pensamiento, o sea, la supremacía de la conexión subjetiva, de la conexión que es fruto de la impresión directa sobre la coherencia objetiva. ... Desde el punto de vista objetivo esto significa que para el niño la conexión de sus impresiones es la conexión de los objetos, es decir, percibe la conexión de sus impresiones como si fuera la conexión de los objetos. ... Según Pavlov es una etapa de excitación inicial, difusa y desplegada que acompaña a las primeras impresiones y origina todo un complejo relacionado con esta impresión." (Vygotski, 1995e pág. 266-267).

práctica y en la experiencia visual del niño. Podríamos decir que el complejo-colección es *la generalización de cosas sobre la base de su coparticipación en una misma operación práctica*, sobre la base de su colaboración funcional." (pág. 142). De esta manera, el rasgo que va a unir contempla al menos dos elementos para incluir al tercero, mientras que en el complejo anterior tan sólo lo hacía con dos. Es como si la totalidad empezara a imponerse y fuera contemplada. Así, la acción se hace un tanto más amplia o global con respecto a la situación. En cuanto a la palabra muy bien puede decirse que las bases de las redes semánticas aquí es donde sientan sus bases (Luria, 1995; Vygotski, 1993)

C. Complejo en cadena. Aquí el atributo que se elige como base en la primer o primeras selecciones se cambia por otro que se encuentra en el último objeto seleccionado y no necesariamente se le encuentra en el objeto núcleo. Este nuevo atributo se transforma ahora en la base para la posterior selección y así sucesivamente, de esta manera, un objeto se relaciona sólo con el precedente y consecuente, no más. Así, el significado de la palabra se va modificando a lo largo de los eslabones de la cadena. "Aquí se evidencia hasta qué punto el pensamiento en complejos tiene un carácter perceptivo-figurativo concreto. El objeto, incluido en el complejo en virtud de un determinado atributo asociativo, se incorpora a él no como portador de ese atributo particular gracias al cual forma parte del complejo, sino como un objeto concreto integral, con todos sus atributos. El niño no abstrae ese rasgo de todos los restantes y tampoco le adjudica un papel principal respecto a todos los demás; es importante por su valor funcional, pero es igual que los otros, un rasgo más entre los muchos del objeto." (Vygotski, 1993 pág. 143). En este tipo de complejo puede faltar el centro estructural y cada nueva elección se transforma momentáneamente (hasta que se realice la siguiente) en el centro de la relación. Así, el complejo no se encuentra por encima de los elementos que lo conforman, y que son integrados como totalidades, sino que está al mismo nivel que ellos. Esto explica que en el habla la persona pueda poner al mismo nivel palabras como 'mesa' y 'mueble'.

Así, la gran conquista de esta etapa es que el pensamiento ya no sólo establece relaciones estáticas entre las cosas, sino que los atributos empiezan a permitir formar grupos más extensos pero, en el trayecto los atributos se pierden. Sin embargo, la limitación que este tipo de complejo revela es que la persona aún no desliga el atributo de la situación u objeto en que se encuentra. Así, la conciencia aún se presenta amalgamada y ligada a lo real-concreto en donde aún no puede diferenciar entre lo importante y lo accesorio.

D. El complejo difuso. En este tipo de complejos el atributo que va a servir como base de las conexiones es indeterminado, vago, difuso, empieza a permanecer más allá de una o algunas relaciones iniciales pero, es como si se fuera diluyendo de forma paulatina. Así, por ejemplo, si en una tarea de selección se inicia con triángulos se pasa a trapecios, luego a cuadrados, posteriormente a hexágonos, semicírculos y círculos, de esta manera, el rasgo tomado como base se va difuminando y tornando indeterminado e ilimitado. Esto en la palabra implica que si bien en el complejo anterior su significado podía mutar drásticamente de una elección a otra aquí el cambio se hará gradual, casi imperceptible y, con ella, la conciencia en su estructura se hará más estable pero con un equilibrio más que lábil puesto que las distinciones entre las cosas aún son débiles. Sin embargo, ya puede medio mantener y por tanto separar un atributo de las cosas. De esta manera, las clases empiezan a ser gestadas y con ello la conciencia inicia su desligue de lo real y concreto.

E. Los pseudoconceptos o conceptos potenciales. Formalmente son iguales a los conceptos pero psicológicamente no. Externamente la palabra aquí es un concepto pero internamente es un complejo. La gran diferencia es su extensión. Así, por ejemplo, en las investigaciones

de Vygotski encontró que si pedía a un niño que agrupara objetos que compartían algunas características pero que requerían de presentar dos de ellas simultáneamente y no sólo una, al darle una muestra de un cierto color como el rojo la persona elegía todos los objetos con ese color, si se mostraba (indicándole la palabra bajo el mismo) que uno de ellos no podía integrarse al conjunto y por ende que el nexo no era el color, se obtenía que una persona que maneja ya el pensamiento conceptual se vuelve sobre todo el conjunto formado y lo deshace aceptando precisamente que el nexo no es el que pensaba mientras que, una persona en el nivel de pseudoconceptos se concreta a eliminar el objeto que no encaja y mantiene los demás aseverando que el grupo formado es correcto. Así, la palabra se aplica a los mismos objetos pero su extensión es diferente entre quien maneja un concepto y quien no. Esto es, la generalización entre ambos es distinta no así la jerarquización (Kozulin, 1994; Vygotski, 1993)

Lo anterior se debe de acuerdo a Vygotski (1993) a que "Aunque el pensamiento del niño esté dirigido por los significados estables y permanentes de las palabras, los principios fundamentales que rigen su actividad no se modifican. Estos principios tan sólo se adecuan a las condiciones concretas en que tiene lugar el desarrollo del pensamiento del niño." (pág. 148).

Si tal es la situación ¿Por qué se da tal fenómeno? Vygotski (1993) nos responde: "El lenguaje de quienes rodean al niño, con sus significados estables y constantes, predetermina los cauces del desarrollo de sus generalizaciones. Canaliza su actividad en una dirección determinada, estrictamente delimitada. Pero, dentro de ese camino prescrito, el niño piensa tal y como corresponde a su nivel de desarrollo intelectual. Los adultos, al servirse del lenguaje para comunicarse con él, pueden determinar la dirección del desarrollo de la generalización y su destino, es decir, la generalización resultante. Pero no pueden transmitirle su forma de pensar. El niño asimila de ellos sólo los significados ya elaborados de las palabras; no los objetos y complejos concretos, que tiene que elegir por sí mismo." (pág. 148). De esta manera, el adulto impone las pautas de generalización y transferencia de los sentidos de la palabra y el niño los usa pero encajados en una forma distinta de pensamiento. Por ello, ambos usan palabras con el mismo significado, lo que da la ilusión de que, al haber comprensión el proceso ha terminado, pero, en realidad enmascaran dos formas de pensar distintas (Kozulin, 1994; Vygotski, 1993).

Así es como se revela la contradicción interna de los pseudoconceptos: son meros complejos que equivalen a conceptos a grado tal que el adulto no percibe la diferencia puesto que el pseudoconcepto incluye los mismos objetos concretos que el concepto (Kozulin, 1994; Vygotski, 1993).

Todo lo anterior produce que la palabra en situaciones diferentes pueda tener significados distintos, designar objetos diversos e, incluso, reunir significados contrarios siempre y cuando exista una relación entre ellos. "Esta combinación de significados opuestos en una palabra sólo es posible como resultado del pensamiento en complejos, en el cual cada objeto concreto integrante del complejo no se funde con restantes elementos del mismo, sino que conserva su identidad concreta." (Vygotski, 1993 pág. 156).

De esta forma, y a manera de colofón siguiendo a Vygotski (1993) se puede decir que "Por tanto, la conclusión fundamental del estudio de la segunda fase del desarrollo de los conceptos podríamos formularla así: el niño que se encuentra en el estadio del pensamiento en complejos piensa, como significado de la palabra, en los mismos objetos que los adultos, gracias a lo cual resulta posible la comprensión entre ambos, pero lo piensa de otra forma, siguiendo otro procedimiento, con ayuda de otras operaciones intelectuales." (pág. 154).

Tal divergencia culminará por desaparecer en la medida en que el pensamiento se desligue de lo real-concreto y de sus componentes orales. Esto es, el pensamiento conceptual exige e implica la aparición de un nuevo tipo de pensamiento: el interno (Vygotski, 1993).

Quinto momento

El habla egocéntrica claudica con rapidez y, con ella las funciones social y psicológica del lenguaje culminan por separarse y dan a luz a una novedosa forma de hablar: la interna.

Es por medio del habla interna que los aspectos y prácticas sociales son internalizados y transformados en elementos psíquicos que conforman la conciencia. Por esto Vygotski pudo afirmar que la conciencia es un producto social y que, con este tipo de habla la persona puede conversar consigo misma, tomarse como otro, esto es, se considera a sí mismo como un objeto social y traba contacto consigo mismo (Kozulin, 1994; Rivière, 1988; Vygotski, 1993)

Por tanto, el habla interna es el resultado de cambios funcionales y estructurales que si bien en los trabajos de Vygotski constituye el clímax, se observa, como se verá en el capítulo siguiente con las propuestas de Bajtín, que el proceso está aún muy lejos de culminar.

El habla interna termina por transformarse en la base y sustento de nuevos tipos de pensamiento como lo son el autista y el lógico. Para poder lograr esto el habla interna implica, como ya se mencionó, la reconstrucción del habla externa y la aparición de nuevas funciones (Baquero, 1996; Vigotsky, 1979f, 1993).

De aquí la capital importancia de las diferencias entre el habla comunicativa y la interna. Entre ellas se tiene que si bien el habla interna sigue siendo habla, esto es, pensamiento que se relaciona con palabras, en ella el pensamiento no se realiza en las palabras (como sucede con el habla exterior) ya que la palabra muere al dar a luz un pensamiento.

Lo anterior crea dos características fundamentales del habla interna: la primera consiste en que el habla interna sería el acto de pensar con significados puros no con palabras y, el segundo, es que, estos significados van variando a lo largo de la vida, y con ellos el lenguaje interno también se torna fluctuante puesto que se mueve entre la palabra y el pensamiento (Vygotski, 1993).

De ahí que el habla interna funcione como una especie de borrador antes de hablar o escribir, en tanto ordena al pensamiento. Esto no implica que el habla social y la egocéntrica no lo hagan, tan sólo que lo hacen de forma distinta, así, el habla social lo hace de forma lineal, extensa y explícita, el habla egocéntrica lo hace introduciendo abreviaciones, finalmente, el habla interna lo organiza en forma simultánea y espiral (Voloshinov, 1992; Vygotski, 1993; Zavala, 1995).

Lo que debe ser rescatado es que el habla interna es una formación especial psicológicamente hablando que presenta unas características propias y ciertas relaciones con las otras formas de actividad verbal. Ya que hay una gran diferencia si se habla para el otro o para uno mismo. Por ello, se puede decir que el habla interna no reproduce la externa ya que ésta última consiste en la materialización y objetivación del pensamiento, mientras que, el habla interna consiste en el desvanecimiento del lenguaje en el pensamiento, así, la estructura de ambos debe diferir y presentar estructuras y características propias (Baquero, 1996; Vygotski, 1993).

¿Cuáles serían éstas últimas?

La primera de las características es que terminará por no necesitar ya de la vocalización esto es, el niño tan sólo requiere pensarla, ya no necesita decirla para poder trabajar con ella. Sin embargo, aún se requiere del refuerzo y desarrollo de la estructura de la palabra, esto se

traduce en la eliminación de la manifestación y la transformación de la forma en que se organiza el lenguaje (Rivière, 1988; Vygotski, 1993).

Pero, la desaparición del aspecto vocal se da después de que la estructuración ha cambiado ya, de esta manera se puede afirmar que el que no haya verbalización no es el aspecto definicional del habla interna, sino que tal papel le corresponde a la estructura y función del nuevo tipo de lenguaje. De esta manera, el descenso en el coeficiente del habla egocéntrica indica que el habla interna se abstrae de la sonorización y que se ha diferenciado por completo del lenguaje social y que el lenguaje puede hacer uso de sí mismo como un contexto, lo que posibilita hasta este momento la aparición de la anáfora (Baquero, 1996; Luria, 1995; Rivière, 1988; Vygotski, 1993; Wertsch, 1993).

La segunda característica importante del habla interna es su sintaxis, ya que este habla se fragmenta, reduce y abrevia lo que lo hace incoherente e incomprensible si se le compara con el habla externa. En palabras de Vygotski (1993) "Para poder hablar con nosotros mismos no necesitamos pronunciar las palabras hasta el final. Nos basta la intención para saber qué palabra vamos a pronunciar." (pág. 332). Esta abreviación conduce a que en el habla interna lo que se da es un proceso de predicalización, esto es, el habla interna tiende a obviar eliminando al sujeto y sus complementos y a mantener el predicado y sus complementos. Y lo hace porque el sujeto del pensamiento nos es conocido, por ello se predica y se puede hacer elipsis, esto es, el habla interna no reproduce la estructura semántica del habla social, sino que tiene una propia en la que las unidades se asemejan a respuestas de un diálogo y que no pueden ser divididas y cuya lógica descansa en valores emocionales. De esta manera, se puede decir que la forma sintáctica fundamental del habla interna es su carácter predicativo puro, esto es, se reduce su aspecto fásico, se transforma su sintaxis y semántica. Por eso, la fundamentación, demostración y aclaración de lo que se está hablando no se da cuando dialogamos con nosotros mismos sino cuando confrontamos nuestros pensar con el de los otros (Baquero, 1996; Luria, 1995; Rivière, 1988; Voloshinov, 1992; Vygotski, 1993; Zavala, 1995).

Como la tercer característica se tiene que en el ámbito de la semántica tenemos que en él predomina el sentido sobre la palabra, esto es, la palabra no traduce al pensamiento sino que en ella se crea. Atrás quedan los sonidos, las relaciones concretas y experienciales directas, el pensamiento no se arroja en la palabra para ser dicho o mencionado, no, en el habla interna la palabra implosiona, se colapsa sobre sí misma y deja tan sólo lo más íntimo e importante: El sentido. Entendido según Vygotski como "... el sentido de la palabra es la suma de todos los sucesos psicológicos evocados en nuestra conciencia gracias a la palabra. Por consiguiente, el sentido de la palabra es siempre una formación dinámica, variable y compleja que tiene varias zonas de estabilidad diferente. El significado es sólo una de esas zonas de sentido, la más estable, coherente y precisa. La palabra adquiere su sentido en el contexto y, como es sabido, cambia de sentido en contextos diferentes. Por el contrario, el significado permanece variable y estable en todos los cambios de sentido de la palabra en los distintos contextos. ... El significado real de la palabra no es constante. ... La palabra en su singularidad tiene sólo un significado. Pero este significado no es más que una potencia que se realiza en el lenguaje vivo y en el cual éste significado es tan sólo una piedra en el edificio del sentido." (1993 pág. 333). Así, por el enriquecimiento de los sentidos es que los significados pueden ir cambiando, en cada contexto la palabra se impregna del nuevo sentido cognoscitivo y afectivo, por ello, el sentido cambia tanto entre las diferentes conciencias como para una misma. De esta manera, y, siguiendo al mismo autor se puede afirmar que "El verdadero sentido de cada palabra está determinado, en definitiva, por la abundancia de

elementos existentes en la consciencia referidos a lo expresado por la palabra en cuestión." (1993 pág. 334).

El trabajar exclusivamente con sentidos hace que aparezca otro rasgo del habla interna: un proceso llamado aglutinación, en el que una sola palabra incorpora en ella el sentido de una miríada, una situación o una reflexión entera (Baquero, 1996; Wertsch, 1993).

Esto permite que sea el habla interna la que logre ser el motor de la transformación de los sentidos de una palabra, y es precisamente en ella, en la internalización de los sentidos usados por los otros que el trabajo de Vygotski se engarza con el de Bajtín en tanto que, aquí las voces ajenas traban contacto con la propia, aquí y sólo aquí los sentidos se contactan y con ellos las ideologías y visiones del mundo se trastocan mutuamente... lo social y lo psicológico mutuamente se crean (Vygotski, 1993, Zavala, 1991).

Por todo lo anterior puede resultar claro que el desarrollo de los aspectos internos y externos del habla es opuesto. Así, nuestra habla evoluciona oscilando entre la falta de correspondencia entre lo gramatical y lo psicológico (Vygotski, 1993).

Esto implica que si bien podemos estar más o menos claros gramaticalmente de qué es cada parte de una frase, como lo que es su sujeto y predicado, psicológicamente hablando, el sujeto y predicado de la misma pueden no coincidir con sus respectivas partes gramaticales. En otras palabras, el sujeto y predicados psicológicos pueden no ser el sujeto y predicados gramaticales. Esto es, cualquier parte de la oración puede ser el sujeto o predicados psicológicos o expresar su género, número, ser el pronombre, el superlativo, un tiempo en particular, etc (Vygotski, 1993).

Al no poder coincidir las sintaxis semántica y verbal la expresión verbal plena no es posible en tanto que se debe dar una especie de transición entre ambas. Proceso de transición que evoluciona y que lleva al niño a empezar a distinguir aquello que al inicio manejó mezclado: lo semántico y lo sonoro. Esta confusión inicial es lo que posibilita que el niño conciba a la palabra como un atributo más del objeto y es hasta que los empieza a separar que la palabra se irá transformando en el nombre del objeto para, eventualmente, ser insertada en un sistema al momento en que las estructuras nuevas generadas por los conceptos científicos transformen las relaciones de los conceptos ya existentes. Momento en que aquello que se ha manejado de forma a-consciente se transforma en consciente, y, con ello, se potencializa su manejo, control y dominio por parte del niño (Baquero, 1996; Vygotski, 1993).

Todas estas características del habla interna elicitan la aparición de nuevas funciones en la persona, entre ellas destacan el análisis, planeación y regulación de la acción (Luria, 1995; Rivière, 1988).

Este poder hablarse a uno mismo como si fuera otro permite que emerja la acción voluntaria entendida como un sistema de autorregulación o autodomio del comportamiento. De esta manera, el acto voluntario implica la existencia de una estructura mediatizada que se apoya en los medios verbales –tanto externos como internos– y que produce un nuevo tipo de consciencia que, a consideración de Bajtín (1993c) "Puede decirse que todo el campo de la vida interior, todo el mundo de nuestras sensaciones, se mueve en un área que lo sitúa entre el estado fisiológico del organismo y la expresión exterior acabada. Cuanto más se aproxima este mundo de las sensaciones a su límite más bajo, tanto más confusa y oscura será su cognoscibilidad, su perceptibilidad. Pero cuanto más cercano esté a su límite superior –la expresión acabada– será tanto más complejo, pero al mismo tiempo expresará con más claridad, con mayor riqueza y más plenitud, toda la complejidad de la situación social. *El lenguaje interior es la esfera, el campo, en el que el organismo pasa del ambiente físico al*

socia. En él tiene lugar la sociologización de todas las reacciones y manifestaciones orgánicas.

...Una conciencia que no se encarna en el material ideológico de la palabra interior, del gesto, del signo, del símbolo, no existe o no puede existir." (pág. 238). Esto es, tan sólo al momento en que el habla interna hace su aparición es que se sientan las bases para que el niño se transforme en un individuo en toda la extensión de la palabra puesto que ahora se puede tomar como uno entre muchos otros y tratarse como lo hace con los demás e incluso, al introducir el signo verdadero en el comportamiento de la persona incide directamente en la aparición y transformación de las llamadas funciones superiores (Bajtín, 1993b, Luria, 1995; Siguán, 1987).

Una vez identificadas las características y funciones del habla interna lo que sigue es hablar del pensamiento conceptual a que sirve de soporte. Y que, como su nombre lo indica, maneja ya conceptos y signos en toda su extensión. Por medio del concepto une, generaliza elementos aislados y los abstrae o separa de las condiciones reales en que fueron encontrados, esto es, ya no depende de la experiencia ni de vínculos reales-concretos. Pero, el manejo de conceptos no significa que el desarrollo termine aquí ya que, los mismos conceptos van a ir evolucionando. Además, el concepto siempre forma parte de los juicios en tanto implica relaciones y el trabar contacto de nuevo a nivel interpsicológico (Baquero, 1996; Kozulin, 1994).

De acuerdo a Vygotski (1993) el nivel conceptual tan sólo es alcanzado hasta que el niño llega a la adolescencia, antes que ellos los más jóvenes, como ya se vio, usan equivalentes funcionales que se distinguen de los verdaderos conceptos en el tipo de generalización que implican y la forma en que usan las palabras para designarla; así, el uso de la palabra como herramienta funcional es lo que permite la aparición de verdaderos conceptos (Kozulin, 1994).

De esta manera, la palabra parece ser el elemento fundamental para la constitución de los conceptos. Y lo es porque se le usa como medio para dirigir de forma activa la atención, analizar y resaltar atributos de los objetos, abstraerlos y poder sintetizarlos. En otras palabras, actúan y se combinan de una nueva manera las funciones intelectuales básicas, lo que permite a la persona dirigir y controlar sus propios procesos psíquicos y esto sólo se logra empleando al signo de forma funcional ya que "El concepto es imposible sin palabras, el pensamiento en conceptos es imposible sin el pensamiento basado en el lenguaje. El nuevo aspecto, esencial y central de todo este proceso, que puede ser considerado con fundamento la causa de la maduración de los conceptos, es el *uso específico de la palabra*, la utilización funcional del signo como medio de formación de los conceptos." (Vygotski, 1993 pág. 132). Lo que implica sutiles distinciones y transformaciones puesto que los conceptos no se construyen de forma mecánica sino que exigen la reelaboración de los objetos por parte de la persona. Por ello, el pensamiento natural no puede construir conceptos ya que éstos requieren que los objetos sufran transformaciones en las que se seleccionan rasgos y las cosas son finalmente separadas de las situaciones concretas, operaciones imposibles para el pensamiento sincrético (Vygotski, 1995e; 1993).

Pero, esto no se da por sí mismo ya que la persona se ve sujeta a una serie de exigencias que la ponen en el brete de trabajar no sólo de forma sino intelectualmente de manera que pueda comprender lo que el otro dice. Ya no sólo se trata de coincidir en la referencia sino de trabar contacto con la idea o sentido que el otro propone comprendiendo los nexos y relaciones que propone, de esta manera, es sólo en un medio social que un pensamiento conceptual puede llegar a ser. Por ello, para Vygotski (1993) "... donde el medio no presenta

al adolescente las tareas adecuadas, no le plantea exigencias nuevas, no despierta ni estimula el desarrollo de su intelecto mediante nuevas metas, el pensamiento del adolescente no despliega todas las posibilidades, no llega a alcanzar las formas superiores o las alcanza con gran retraso." (pág. 133).

Se puede decir entonces que es gracias al nuevo uso de las palabras como medio para formar conceptos que el pensamiento de la persona da el salto de su forma infantil a la del adolescente. Con ella aparece la característica fundamental indispensable para poder llegar al concepto: el joven logra controlar y dominar por completo sus procesos psíquicos, esto es, pasa de los procesos intelectuales inmediatos a los mediados por signos. En otras palabras, de las funciones elementales a las superiores (Vygotski, 1993).

Esta nueva situación incide en toda la actividad de la persona pero sobre todo en los nuevos aprendizajes que, de ser inscritos en redes propias del pensamiento en complejos lo harán ahora en redes verdaderamente conceptuales. Es así como, hasta este momento la persona se vuelve realmente capaz de responder a la exigencia escolar de usar y contactar cosas que no están presentes y que no se encuentran –y muy probablemente jamás lo estarán– entre sus experiencias personales pero que requiere de algunas de ellas para poder construirse (Vygotski, 1993).

Si bien la función básica del pensamiento conceptual es la de dividir, analizar, sintetizar y abstraer ésta no aparece de la noche a la mañana. De ahí que el mismo pensamiento conceptual presente etapas.

Así, en su primera fase es muy similar a los pseudoconceptos puesto que une objetos concretos sobre la base de la máxima semejanza entre sus elementos. Pero, al ser semejantes y no iguales la persona empieza a jerarquizar los atributos rescatando los que muestran mayor parecido entre los objetos y formando con ellos grupos indiferenciados. Lo que importa en este momento es que los atributos han sido divididos en dos grupos que reciben atención diferencial y, con esto, se da el salto a los inicios del pensamiento conceptual en la medida de que ahora un objeto no se incorpora a un grupo basado en la ley del todo o nada (incorporando o rechazando todos sus atributos) sino que al ser seleccionados se asiste a un empobrecimiento de los nexos que la persona considera como válidos. Pero, a la par, un enriquecimiento en la medida en que los nexos han sido jerarquizados, de esta manera, un objeto ya no aporta todos sus atributos pero sí los que ahora son concebidos como importantes (Vygotski, 1993).

En la segunda fase aparecen los llamados conceptos potenciales, aquí se destaca un atributo en común para unir los objetos, con ellos se descompone una situación. De esta manera, la primera función – la del análisis– se establece (Vygotski, 1993).

En la etapa siguiente los atributos que han sido abstraídos son sintetizados de nuevo y tal síntesis se transforma en la base del pensamiento, pero, esto requiere de la palabra ya que, "Sirviéndose de la palabra, el niño dirige deliberadamente su atención hacia determinados atributos, sirviéndose de la palabra los sintetiza, simboliza el concepto abstracto y opera con él como el signo superior entre todos los que ha creado el pensamiento humano." (Vygotski, 1993 pág. 169).

Pero, el usar un concepto no implica necesariamente que se le pueda definir. Esto implica que si bien el uso del concepto se da relativamente pronto esto no sucede con la conciencia que la persona pueda tener de él. Lo anterior conduce a pensar que la mera experiencia y su consecuente elaboración lógica no son suficientes para la constitución de los conceptos, sino que se requiere de otra cosa que permita el desligue total y absoluto del concepto de las situaciones concretas. Aún la persona si bien usa la palabra como un concepto la define como

si fuera un complejo, por ello, se presenta el problema de poder trasladar el sentido de un concepto a nuevas situaciones abstractas. Esto implica que "El pensamiento se desarrolla pasando del género a la especie y a la variedad, y o al revés." (Vygotski, 1993 pág. 173).

Lo anterior permite afirmar que si bien el pensamiento conceptual es propio de la adolescencia los pensamientos sincrético y complejo no desaparecen sino que, aún en un segundo plano coexisten las tres formas. Sin embargo, a lo más que por este camino se puede llegar es a la formación de un cierto tipo de conceptos: los cotidianos. Que si bien desde la perspectiva lógico-formal son verdaderos conceptos, desde la lógica-dialéctica son sólo representaciones generales, esto es, una forma muy evolucionada de complejos (Vygotski, 1993).

Junto a los conceptos cotidianos existen otras formas, de entre ellas se destacan los llamados conceptos científicos. Entre ambos hay diferencias y relaciones que impactan al desarrollo conceptual, por ello, a continuación se les caracterizará brevemente.

Por el lado de los conceptos cotidianos se tiene que su fuente fundamental es la actividad cotidiana de la persona. Actividad sobre la que se reflexiona y que conduce a la elaboración de una forma de generalización particular que permite la coexistencia de conceptos cotidianos incluso contradictorios ya que entre ellos no existe mayor relación que la yuxtaposición o que, en el mejor de los casos, llegan a formar pequeños sistemas más o menos independientes de otros existentes. Esto les da su segunda característica: son asistemáticos y dependen del contexto, lo que los aproxima a los complejos (Kozulín, 1994).

A partir de lo anterior se puede decir que lo que caracteriza a los conceptos cotidianos en la edad escolar es que la persona no puede tomar conciencia de qué relaciones puede usar de forma espontánea y automática que sean correctas. Este rasgo a-consciente se hace evidente si, después de observar que la persona emplea operaciones lógicas si la acción lo demanda y por su no uso si se le pide que lo haga de forma consciente y voluntaria. Así, los conceptos se encuentran aún dentro de su saber hacer pero no de su saber. Y es ésta precisamente la debilidad de un pensamiento que emplea conceptos cotidianos: no se pueden abstraer por completo y se opera arbitrariamente con ellos (Oléron, 1987a; Vygotski, 1993).

Pero si bien el concepto cotidiano debe ser no consciente porque la persona se orienta más hacia el objeto representado que hacia el acto de pensamiento que lo incluye, por contraparte, los conceptos científicos exigen el ser conscientes y formar parte de un sistema, así, "... sólo dentro de un sistema puede el concepto adquirir un carácter voluntario y consciente. El carácter consciente y la sistematización son plenamente sinónimos respecto a los conceptos, lo mismo que lo son espontaneidad, a-consciencia y ausencia de sistematización, tres términos diferentes para denominar lo mismo en la naturaleza de los conceptos infantiles." (Vygotski, 1993 pág. 215). Esto es de capital importancia en la medida en que un concepto aislado, fuera de un sistema sólo permite establecer relaciones entre los propios objetos, esto es, relaciones empíricas, lo que justifica que en edades tempranas a la percepción se impongan la lógica del acto y las conexiones sincréticas. Ahora que, con el sistema las relaciones cambian y dejan de ser directas y se transforman en mediadas por otros objetos, posibilitando de esta manera el establecimiento de relaciones supraempíricas (Vygotski, 1993).

Por ello, el pensamiento infantil se encuentra más próximo a los rasgos de los actos y de los sueños que el del adulto cuyo pensamiento se aproxima a un sistema y a la conciencia. Esto implica que la insuficiente limitación del pensamiento infantil no expresa otra cosa que las relaciones de comunalidad manejadas por el niño que le permiten relacionar cosas que desde el pensamiento adulto son contradictorias puesto que, "Para que la contradicción pueda

sentirse como un obstáculo para el pensamiento, hace falta que dos juicios que se contradicen uno a otro sean considerados como un caso particular de un concepto general único. Pero eso es precisamente lo que no existe ni puede existir en los conceptos que se hallan fuera de todo sistema." (Vygotski, 1993 pág. 275).

Lo que el niño hace es emitir juicios sobre una base empírica, por ello, no puede concebir las contradicciones puesto que éstas sólo son concebibles desde la perspectiva de un sistema y no de la percepción. Sin embargo, esto no queda aquí ya que también se expresa al momento en que el niño no puede conectar los conceptos superiores con los inferiores, lo que implica que aún en el pensamiento sincrético prevalecen las conexiones empíricas y las de la lógica de la percepción. "Por eso el niño considera la relación entre sus impresiones como la relación entre las cosas." (Vygotski, 1993 pág. 276).

En contraparte, el concepto científico exige un cierto nivel de desarrollo del pensamiento y con él de formas específicas de generalización. Así, la persona responde a los cambios que los significados de las palabras presentan (Vygotski, 1993).

Pero, este tipo de conceptos no puede gestarse en cualquier tipo de actividad. El manejo de los objetos y las relaciones que implican entre ellos requieren de un trabajo diferencial, de una actividad específica que al parecer es la instrucción (Vygotski, 1993).

Es precisamente durante la instrucción –la escuela y el salón de clase serían tan sólo una de las formas en que esta puede realizarse– que los conceptos científicos tienen lugar y todo porque son organizados en estructuras formales, lógicas y descontextualizadas. Estos sistemas establecen relaciones de comunalidad entre los diversos conceptos, de ahí que sea por medio de una práctica social específica –la instrucción– que las relaciones de comunalidad entre los conceptos son impuestas por el medio social que rodea a la persona (Kozulin, 1994; Vygotski, 1993).

De ahí que "Los conceptos científicos se encuentran en la encrucijada de los procesos de desarrollo espontáneo y de aquéllos inducidos por la acción pedagógica. Revelan simultáneamente las modalidades de construcción subjetivas y las regulaciones de la cultura. Resultan punto de encuentro de la experiencia cotidiana y de la apropiación de los cuerpos sistemáticos de conocimiento." (Baquero, 1996 pág. 126-127).

Y es precisamente por la actividad social en que se construyen los conceptos científicos que adquieren algunas de sus características. Así, se les presenta de forma explícita esto es, son definidos antes o después de trabajar con ellos –rasgo que es en sí tanto su principal ventaja como debilidad–, en segundo lugar son presentados como un sistema interrelacionado enfatizando sus semejanzas y diferencias y los nexos existentes entre ellos. De esta manera, se crean categorías que son paulatinamente enriquecidas y modificadas durante la instrucción y, teniéndolas como marco de referencia se van a re-contextualizar, y por tanto, otorgar un sentido nuevo, las experiencias ya tenidas y las nuevas. En otras palabras, por medio de la instrucción el mundo es re-conceptualizado (Castorina, 1996; Lemke, 1997; Vygotski, 1993).

Ahora bien, ambos tipos de conceptos no existen en aislado o en esferas incomunicadas puesto que interactúan entre sí (Kozulin, 1994).

Esta interacción es indispensable ya que si bien los conceptos científicos organizan el pensamiento de la persona suelen carecer de nexos con la realidad (sucede a la inversa con los cotidianos) de ahí que la persona tenga problemas para aplicarlos en situaciones cotidianas. Por ello, "Para que se produzca el desarrollo del pensamiento infantil es preciso que los conceptos 'científicos', que progresan de arriba a abajo, desde generalizaciones vacías a cosas concretas, interactúen con los conceptos cotidianos, que progresan hacia arriba, hacia una mayor sistematicidad: ..." (Kozulin, 1994 pág. 167). Dicho de otra manera,

el concepto científico es un proceso que se orienta de arriba a abajo, va de propiedades superiores y más complejas hacia propiedades más elementales; a la par que el espontáneo va de abajo a arriba, de propiedades más elementales hacia superiores. Esto se debe a que el concepto espontáneo se origina en el contacto directo con las cosas mientras que, el científico parte de un contacto mediado con el objeto (Vygotski, 1993).

Pero, esto no acaba aquí ya que si bien "El desarrollo de los conceptos científicos se inicia en la esfera del carácter consciente y la voluntariedad y continúa más lejos, brotando hacia abajo en la esfera de la experiencia personal y de lo concreto. El desarrollo de los conceptos espontáneos comienza en la esfera de lo concreto y lo empírico y se mueve en la dirección de las propiedades superiores de los conceptos: el carácter consciente y la voluntariedad. La relación entre el desarrollo de estas dos líneas opuestas descubre sin duda alguna su verdadera naturaleza: *La conexión entre la zona de desarrollo próximo y el nivel actual de desarrollo.*" (Vygotski, 1993 pág. 254). Esto es, en el doble proceso de aterrizaje de los conceptos científicos en situaciones concretas y de creación de generalidades y sistemas de los conceptos cotidianos el nivel actual de desarrollo traba contacto íntimo con lo inmediato de la zona de desarrollo. De esta manera, el nivel real y el potencial están siempre en contacto y el segundo transformándose siempre en el primero. El desarrollo siempre está presente (Kozulin, 1994; Vygotski, 1993).

En este proceso, los conceptos cotidianos son transformados por los científicos ya que la persona llega a descubrir que el primero es tan sólo un caso particular de la relación que el concepto científico expresa, y, a la inversa, los conceptos científicos también sufren una transformación en la medida en que al contactarse con los cotidianos éstos les brindan situaciones concretas que presentan elementos o salvedades no contempladas con anterioridad. El resultado es una mutua 'adecuación' (Vygotski, 1993).

Si todo lo anterior es cierto, los objetivos de la instrucción se ven profundamente transformados en tanto ahora se desarrolla la idea de que la educación debe enfatizar el conocimiento y desarrollo de conceptos científicos para poder impactar sobre el pensamiento del niño y desarrollar con esto la zona de desarrollo inmediato, pero, también se debe reconocer las diferencias de ritmo existentes entre el desarrollo mental y el aprendizaje, para poder aprovecharlas lo mejor posible puesto que se deben conocer las diferencias de desarrollo en las diferentes disciplinas y de aprendizaje en las mismas para cada alumno. Esto es, se requiere manejar y respetar la obuchenie de cada caso (Kozulin, 1994).

En resumen, se puede decir que lo que caracteriza a ambos tipos de conceptos es:

1. Se habla de dos lógicas de desarrollo complementarias, los conceptos científicos parten de ser definidos verbalmente y forman parte de un sistema que les otorga un sentido.
2. Los conceptos espontáneos no son sistemáticos, parten de su aprehensión en lo cotidiano y no suelen avanzar hacia la generalización.
3. Los conceptos científicos son parte de procesos superiores avanzados, por ende, sólo pueden ser constituidos en prácticas culturales específicas.
4. Precisamente el trabajo descontextualizador y creador de sistemas de la educación será lo que permita el dominio crecientemente abstracto y voluntario de los conceptos científicos.
5. La debilidad de los tipos de conceptos es, para los cotidianos el no poder acceder a la abstracción, para los científicos el verbalismo en que suelen caer.
6. La evolución de los conceptos implica evolución en sus estructuras de generalización, esto es, la organización jerárquica y formación de sistemas, que, en el caso del concepto cotidiano lo ubica entre el objeto y el concepto científico y su carencia de abstracción lo

limita a encontrarse dentro del área de lo real-concreto y, en segundo lugar, de las relaciones de comunalidad.

7. La comunalidad se refiere al grado de equivalencia entre los conceptos, esto es, designar uno con ayuda de otro, lo cual se puede lograr en virtud del sistema que forman. Esta es la ley de equivalencia de los conceptos.
8. Esta ley es distinta para cada etapa de desarrollo ya que cada una de éstas últimas posee una estructura de generalización que determina la equivalencia posible de los conceptos que la forman. Estas estructuras no son simplemente anuladas por las nuevas sino que las nuevas se construyen sobre las anteriores inhibiéndolas, integrándolas, esto es, no se toma a los conceptos como entes aislados y se les integra a una nueva estructura sino que la generalización definitoria de la estructura anterior es nuevamente generalizada por la nueva estructura (Baquero, 1996).

Preludio

Lo hasta aquí expuesto podría dar la impresión de que se está hablando de un desarrollo abstracto. Nada más lejano de ello. Si algo tiene en particular el enfoque histórico-cultural es que se habla de un desarrollo concreto y específico, dado en situaciones reales.

Es precisamente por esto que se observa en primer lugar al lenguaje no en su nivel formal, el que un hablante cualquiera usaría, sino en la interacción real —como habla—, cotidiana en donde se desarrollarían y construirían los sentidos del mismo puesto que, "... el acto lingüístico (la emisión) 'nace, vive y muere en el proceso de la interacción social... Su forma y significado se determinan básicamente por la forma y carácter de esa interacción.'" (Voloshinov, citado en Bakhurst, 1992 pág. 235).

En segundo lugar, se concibe que los estados psicológicos conscientes son básicamente fenómenos semióticos y se manifiestan inicialmente en forma de emisiones, tanto hacia los otros como para uno mismo, y posteriormente en lecturas y escritura. Por ello, el mundo al que la persona hace frente se encuentra desde la percepción misma organizado por las formas de representación que maneja la persona y que le han sido impuestas por su cultura, "No hay ninguna forma de acceso a la realidad que no sea una interpretación o lectura, y de ahí que el mundo que encuentran nuestras mentes sea siempre un mundo leído o interpretado." (Bakhurst, 1992 pág. 236). De lo anterior se desprende que la conciencia sea esencialmente semiótica y que fuera de ello, no se pueda hablar de la primera. Así, el contenido de los estados mentales es determinado por el significado de los signos que los comprenden (Bakhurst, 1992; Vygotski, 1993).

Por esto, para el psicólogo lo que debería importar no es tanto la forma en que se estructura el lenguaje sino que puede intentar comprenderse cómo es que se usa, para qué sirve, en otras palabras, se busca comprender los significados que los contextos sociales y los usos que se hacen del lenguaje tienen para los hablantes. Por ende, se puede decir que existen distintas formas de hablar, escuchar, leer o escribir dependiendo de las situaciones sociales o contextos. Así, el ir al cine, en un transporte público, cocinar e incluso asistir a la escuela son algunos contextos a los que se enfrenta el niño y en los que debe aprender a usar el lenguaje (Triadó, 1987).

Este aprender a hablar en una situación social específica requiere que se reconozcan las diferencias existentes entre las distintas situaciones así como los usos del lenguaje. Por ello se puede decir que lo que sucede en gran medida es que el niño debe hacer frente a formas de hablar más o menos estereotipadas, más o menos diferentes a las empleadas al interior del hogar y que requieren formas de percibir y por ende de relacionar las cosas distintas a las que suele emplear (Triadó, 1987).

De esta manera, para poder realizar un estudio del habla ya sea oral o escrita de la persona se deben considerar los siguientes supuestos:

1. La interacción discursiva en una situación, la clase por ejemplo, exige de la competencia de la persona tanto en las estructuras como en las funciones del lenguaje;
2. Cualquier situación en general y el salón en particular, es un contexto comunicativo único (aunque a la vez comparte algunos rasgos con otros contextos como el familiar) y, por ende, la competencia que requiere es específica puesto que está orientado preferentemente a la adquisición de información científica, lo que lo hace un tanto más restringido y a la par facilita la evaluación de las intervenciones infantiles;
3. Existen diferencias en la competencia comunicativa entre las personas, ya que cada una posee una serie de conocimientos y expectativas sobre el lenguaje particular, lo que implica modos distintos de pensar, reflexionar y analizar las experiencias (Triadó, 1987).

Así, "Si se quiere estudiar el lenguaje del niño sólo se puede hacer a partir de su discurso y de su reacción al discurso de los demás." (Triadó, 1987 pág. 233). Esta condición es de gran importancia en la medida en que todo discurso es, al final de cuentas una teoría, una postura frente al mundo que la persona presenta. Postura más o menos similar y diferente a la que los demás presentan o han elaborado y con respecto a la que hay que establecer relaciones de similitud y diferencia ya que, dependiendo de ello se hará más o menos explícita la información, se hará una mayor diferencia entre lo que dado y lo nuevo. Por tanto, la organización que una persona da al habla en una conversación socialmente situada también dependerá del conjunto de supuestos y presuposiciones comunes (o que se conciben como tales) entre los hablantes (Kozulin, 1994; Rivière, 1988; Vygotski, 1993).

Precisamente por esta situación es que la comprensión se convierte en algo tan vital. Sin embargo, entre las personas no suelen intercambiarse significados de las palabras, esto es, las palabras no suelen ser empleadas en su acepción de diccionario sino que se les da un matiz particular, un giro específico que si bien parte del significado ya no lo es. En otras palabras, se emplea lo que Vygotski concibiera como lo más importante en la objetivación de la palabra: su sentido (Kozulin, 1994; Vygotski, 1993).

¿Qué diferencia existe entre ambos?. De las muchas distinciones realizadas es Luria (1995) quien –a mi juicio– las reseña mejor: "Por significado entendemos nosotros el sistema de relaciones que se ha formado objetivamente en el proceso histórico y que está encerrado en la palabra. ... Asimilando el significado de las palabras dominamos la experiencia social, reflejando al mundo con diferente plenitud y profundidad. El 'significado' es un sistema estable de generalizaciones, que se encuentra en cada palabra, igual para todas las personas; este sistema puede tener distinta profundidad, distinto grado de generalización, distinta plenitud de alcance de los objetos por él designados, pero siempre conserva un 'núcleo' permanente –un determinado conjunto de enlaces." (pág. 49). Junto a esto se encuentra el sentido que, en palabras del mismo autor (1995) "Por sentido, a diferencia de significado, entendemos el significado individual de la palabra separado de este sistema objetivo de enlaces; está compuesto por aquellos enlaces que tienen relación con el momento dado y la situación dada. Por eso, si el 'significado' de la palabra es el reflejo objetivo del sistema de enlaces y relaciones, el 'sentido' es la aportación de los aspectos subjetivos del significado, en correspondencia con el momento y situación dados." (pág. 49).

Lo anterior se traduce en que una palabra posee a la par un significado que es objetivo, que se ha formado históricamente y que se encuentra en todas las personas, y un sentido en donde se plasman las necesidades inmediatas, la situación dada y las vivencias afectivas de la persona. Así, el significado sería el elemento básico del lenguaje, mientras que el sentido lo

sería de la comunicación. Además, el adulto dispone de ambos, el niño se tiene que apropiarse del primero y crear el segundo (Luria, 1995). Ambos coexisten en una plática, escritura y lectura, si bien su importancia es dispar. Pareciera que cuando se le inicia o hay poco conocimiento común entre los hablantes se enfatiza en compartir el significado, el cual sería la base indispensable para pensar en poderse comunicar, pero que, junto a él y sin que los hablantes se percaten de ello se va introduciendo el sentido al responder a las exigencias particulares y específicas que impone la conversación efectuada... En otras palabras, siempre nos encontramos creando el sentido de los signos. "Por esto con frecuencia las palabras adquieren de manera insensible significados diferentes, sin que nadie se dé cuenta del cambio; así pues, sería justo decir que todo signo es perfecto para el que lo inventa, pero tiene siempre algo de vago e incierto para el que lo recibe... Diré aún más: he dicho que todo signo es perfecto para el que lo inventa, pero esto no es rigurosamente cierto más que para el momento en que lo inventa, porque cuando utiliza el mismo signo en otro momento de su vida, o en otra disposición de espíritu, ya no está completamente seguro de reunir exactamente en este signo la misma colección de ideas que había reunido la primera vez." (Destutt de Tracy, citado en Eco, 1994 pág. 245). Así, lo que sucede en toda conversación, lectura y escritura es la creación de la intersubjetividad, del más o menos compartir el sentido dado a una expresión –lo ínter de la intersubjetividad– y de crear-manejar los cambios que en la charla el sentido adquiere para cada hablante –lo subjetivo de la intersubjetividad–.

De esta manera, en las pláticas que efectuamos cotidianamente, y no sólo en aquellas en las que pretendemos 'instruir' proponemos sentidos a las cosas, explicaciones y visiones del mundo, teorías hubiéramos dicho no ha mucho tiempo. Pero esa sólo es la mitad de la historia puesto que, se les propone y busca imponer a los otros de cuya aceptación o rechazo depende que la idea así presentada se maneje por el colectivo no sin antes haber sido revalorada.

Estas observaciones traducidas a lo psicológico llevan a establecer un contraste llamativo: Mientras que en el lenguaje oral y escrito se observa la transición del uso de una palabra de su significado a su sentido; en el lenguaje interno se observa el predominio del sentido sobre el significado, de la frase sobre la palabra y del contexto sobre la frase. Precisamente por esto último es que en el habla interna se crea el doble proceso de aglutinación (entendida como la formación de palabras compuestas en el lenguaje interno que pueden expresar conceptos complejos) e influjo de sentido (que consistiría en que una palabra integra los sentidos de muchas otras y puede fusionarlas, llegando al grado de que una de ellas puede contener el sentido de todo un texto, obra o discurso). Es así como, en el habla interna la palabra se satura de sentidos e implica que, para poder ser expresada, debe poder desglosarlos (Vygotski, 1993).

Así, al hablar lo que se hace es una reestructuración del lenguaje interno con su estructura y sintaxis propias a otra estructura y sintaxis diferente, "La transición del lenguaje interno al externo es una complicada transformación dinámica, la transformación de un lenguaje predicativo e idiomático en un lenguaje sintácticamente articulado e inteligible para los demás." (Vygotski, 1993 pág. 338-339).

Esta reestructuración es distinta y particular si lo que se hace es hablar, leer o escribir. Todas éstas actividades más o menos específicas, pero siempre requeridas, en la escuela y que a continuación serán reseñadas:

Hablar:

Producción de alocución.

¿Qué es lo que sucede al hablar?. En pocas palabras hay todo un proceso de transformaciones que se inicia con el proceso psíquico de su formación que va desde la idea, al esquema interno, al lenguaje interior culminando en el lenguaje exterior (Luria, 1995).

Las diversas etapas de la generación de una enunciación, de acuerdo a éste autor son:

1. El motivo de la alocución. Esto es, la necesidad de expresar un contenido dado. El motivo puede ser una demanda, un contacto o un concepto. Lo anterior se traduce en no considerar a las exclamaciones como expresiones de una demanda, ya que si bien éstas poseen un fuerte contenido afectivo no son alocuciones verbales verdaderas porque no implican una motivación especial.

Ahora bien, la motivación puede detectarse a lo largo de un continuo que la lleva de estar dirigida hacia el otro o hacia uno mismo. En el primer caso se estaría hablando del lenguaje coloquial, ya que en él el proceso se encuentra dividido entre dos personas, lo que hace que el motivo de la enunciación sea el responder al otro, esto es, el motivo no es interno.

La forma más simple de este lenguaje coloquial es aquella en la que un interlocutor repite por completo lo que dijo el anterior, esto implica una nula actividad creadora de parte de quien responde. Junto a esta se encuentra aquella forma en que la respuesta implica una verdadera elaboración nueva introduciendo cosas a la conversación, ésta exige comprender la pregunta y tomar algunas de las posibles respuestas generando un enunciado activo.

Se puede detectar una tercer forma de alocución verbal: el monólogo autónomo, pero, a diferencia de los anteriores posee un motivo y una idea autónomas internas que deben ser lo suficientemente estables para poder crear y seguir un programa para la enunciación verbal activa.

2. El proyecto de la alocución. Este determina el contenido de la alocución, aquí se separa el tema del rema, psicológicamente hablando aquí se forma el sentido subjetivo general de la futura alocución. La persona empieza a comprender cómo va a trasladar el sentido subjetivo a un sistema de significaciones objetivas desarrolladas y, sobre todo, comprensibles para los otros. Este es el momento en que el pensamiento se encarna en habla.

3. El 'Registro semántico' primario. Aquí se establecen los enlaces semánticos entre el tema y el rema separados en la etapa anterior, el resultado es la coherencia de la enunciación, cosa que la transforma en una formación semántica cerrada. Se construye una alocución verbal plegada cuya transformación es una estructura sucesiva se logra por medio del trabajo del habla interior.

4. El lenguaje interior. Aquí el sentido inicial es transformado en un sistema de significados desplegados sintácticamente organizados. Se debe recordar que el habla interna es amorfa, abreviada y predicativa, lo que le da su característica al proyecto que ahora cristaliza en palabras aisladas en las que todas sus valencias se encuentran potencialmente activadas, esta potencialidad es la base para la traducción de la alusión plegada a la desplegada.

5. La formación de la enunciación verbal desplegada. Es cerrada, coherente, en ella se entrelazan oraciones dentro de un proceso de comunicación y de transmisión de la información. Estas oraciones se relacionan con el gesto y el contexto en que se dan, de esta manera, las frases además de su naturaleza referencial presentan un significado sociocontextual. En esta etapa el tema y el rema son ampliados, divididos en una cadena de eslabones que explicitan su contenido, esto exige la conservación de ambos y la capacidad de la persona de inhibir la intervención de estimulaciones extrañas, de no hacerlo, el sistema semántico estaría abierto a las injerencias medioambientales. Esto implica un doble control, la

inhibición de lo ajeno a la enunciación y sobre ella misma para poder conducirla a término (Luria, 1995).

Si bien el proceso enunciado es general adopta características específicas dependiendo de las formas que adopte la alocución verbal: la oral (dividida en diálogo y monólogo) y la escrita (Luria, 1995).

a. Lenguaje oral. Sus formas son exclamaciones, diálogos y monólogo. La exclamación no es un verdadero lenguaje ya que no transmite información sobre acontecimientos o relaciones, ya que son reacciones afectivas verbales involuntarias (Luria, 1995).

1. Lenguaje oral coloquial. Presenta una estructura gramatical específica. El motivo que es su origen no necesariamente es interno ya que se comparte con otros, es originado en sus observaciones y preguntas. Como característica se tiene que quien contesta a una pregunta sabe el tema que se está tratando, además, los interlocutores comparten el conocimiento de la situación en el que se da la conversación, esto posibilita que además de poder incluir en la charla los componentes verbales se puedan integrar los no verbales. Esto permite que las enunciaciones puedan ser elípticas e incompletas en lo gramatical.

2. Monólogo. En él la planeación y el motivo reposan en una sola persona, deben ser lo suficientemente estables como para poder ser cumplidos, la inhibición a reaccionar a estímulos ajenos o asociaciones secundarias debe estar muy desarrollada. También puede presentar elipsis a condición de que el escucha tenga conocimiento de la situación a que se está haciendo referencia, si no hay tal conocimiento la estructura semántica se amplía y no da paso a las obviedades. Lo que implica separar e indicar las partes más importantes enfatizando los pasos entre ellas, sin embargo, si lo que se busca no sólo es comunicar las situaciones y relaciones sino el sentido interno y lo emocional la estructura del monólogo es otra. Lo que tiene en común con el diálogo es que se dirige a otro, es reactivo a sus reacciones, lo que implica que algunas veces puede ser regulado desde fuera, puede echar mano de los marcadores no verbales (Luria, 1995).

b. El lenguaje escrito. Presenta varias formas pero todas poseen la misma estructura lingüística que lo distingue del lenguaje hablado y radican en lo psicológico, en que el lenguaje escrito no hay un interlocutor real, el motivo y proyecto inicial no son compartidos sino que son determinados por quien escribe. Exige que la persona se represente al interlocutor y que contemple sus reacciones posibles ya que no hay correcciones durante la marcha, esta forma de comunicarse carece casi por completo de formas no verbales en las cuales apoyarse, no puede partir del compartir la situación, ni del contenido simpráxico o de los medios no verbales que trabajan como marcadores semánticos en el lenguaje verbal. Por todo esto, el lenguaje escrito descansa por completo en el despliegue total de los medios gramaticales de que dispone la persona, por tanto, debe ser sinsemántico en grado sumo y debe ser escrito de forma tal que quien lo lea pueda hacer el camino inverso desde el lenguaje exterior hasta el interno y el subtexto.

El proceso de comprensión de este tipo de lenguaje es particular. En primer lugar porque lo escrito siempre puede ser releído, además, su origen no es el 'natural' del lenguaje oral ya que es el resultado de un aprendizaje específico que inicia con el dominio consciente de sus medios de expresión, lo que implica que en sus primeras etapas no se le puede usar como el vehículo del pensamiento y medio de comunicación en tanto que, lo que importa es el control de las técnicas de escritura, por tanto, desde su inicio mismo el lenguaje escrito es un acto voluntario consciente. En él importa un nivel léxico ya que exige más nitidamente la elección de las palabras, requiere de la elección consciente de las estructuras sintácticas a usar, cosa

que pasa desapercibida en el lenguaje oral. Se le puede considerar la base para ciertos procesos del pensamiento (Luria, 1995).

La relación existente entre ambos tipos de lenguaje es compleja, pero se destacan: El lenguaje oral y el escrito obedecen a reglas diferentes (presencia y ausencia de interlocutor, la codificación abreviada y desplegada, inconsciencia y conciencia, recursos simplráxicos y sinsemánticos, respectivamente). Finalmente, en ocasiones el lenguaje escrito influye y modifica al oral, originando el estilo oficinesco de hablar (Kozulin, 1994; Luria, 1995; Vygotski, 1993).

Escuchar:

Comprensión de la alocución

Si bien el proceso de la construcción de la alocución va del sentido al significado, para comprender las enunciaciones se pasa del lenguaje desplegado de la enunciación y comprender el significado de toda ella hasta llegar a comprender su subtexto (Luria, 1995).

Para comprender el sentido de la comunicación verbal ya sea oral o escrita describiremos de forma breve el proceso. Éste se inicia en un primer nivel cuyo resultado es poder elaborar hipótesis sobre el sentido de la enunciación. Así, la primera condición que debe resolver la comunicación es la búsqueda de sentido y su elección de entre todas las posibles lecturas que al texto se le pueden hacer. Lo que importa es comprender la enunciación como un conjunto y no las palabras en aislado (cuya comprensión es aquí un proceso subordinado que en su momento debe resolver el problema de la polisemia), lo que se busca es encontrar lo que le da coherencia a toda la enunciación, su sentido interno, su subtexto, para ello se le busca relacionar con el contexto en que la comunicación se da. La segunda condición de comprensión es que las personas conozcan las estructuras sintácticas profundas de la enunciación. Esto es, distinguir el sentido externo del interno para poder comprender los motivos que hay tras las acciones (Luria, 1995).

Al intentar comprender la frase, se puede diferenciar entre aquellas enunciaciones en las que la estructura externa refleja la interna y aquellas en que hay divorcio entre ambas, de las primeras se puede decir que la misma estructura de la frase indica tanto los elementos de que se trata como su importancia, la segunda requiere de un proceso de análisis y transformación de los elementos que componen la enunciación (Luria, 1995).

El momento siguiente consiste en la búsqueda del sentido interno o subtexto, para ello se trabaja con el texto como un todo pudiéndose identificar la incorporación o fusión de sentidos que torna a algunas partes de la enunciación como los núcleos semánticos de la misma puesto que en ellas se encuentran concentrados los sentidos de la misma (Luria, 1995).

Esto parece indicar que la comprensión del texto es un proceso activo que exige separar y comparar los núcleos semánticos, lo que hace que este proceso de análisis llegue a término vía la síntesis. Este proceso se acelera y abrevia tan sólo en la medida en que la lectura se automatiza. Por el lado del lenguaje oral los núcleos son señalados por la entonación, pausas, acento (Luria, 1995).

Otra de las dificultades de la comprensión de un texto es su contenido y los enlaces probabilísticos de las unidades semánticas, lo que hace que se diga que hay una probabilidad alta al momento de que al leer el inicio de una frase se pueda anticipar la terminación y baja cuando no se puede, el segundo caso implica que las conjeturas para completar la frase no sean suficientes. Todo esto también se presenta al nivel de textos completos, pero, independientemente del nivel, cuando la probabilidad de predicción es baja se requiere de un mayor trabajo de análisis y, por ende, se dificulta la comprensión (Luria, 1995).

que "Con y por la lectura, la función simbólica está siempre alerta. Leer es imaginar." (Jean, 1982 pág. 65).

Ahora bien, continuando con el proceso se encuentra que al segundo momento el lector, ya más avezado, se enfrasca en la comprensión de lo leído. Pero aquí se enfrenta a un nuevo problema: debe interpretar el texto. Esto sucede porque, como indica González (1995) "Decir que un texto se convierte en objeto de interpretación significa, en primer lugar, que se presenta como una pregunta al lector." (pág. 96). De esta manera, al intentar comprender un texto lo que en verdad se está buscando es primero, reconstruir esa pregunta y, en segundo, comprenderla. Sin embargo, esta reconstrucción de la pregunta que todo texto plantea no se hace en el vacío o como si fuera la primera vez ya que se encuentra siempre enmarcada por la historia, la tradición (González, 1995).

De esta manera, "La comprensión tiene una naturaleza histórica; por tanto, cualquier interpretación es producto del tiempo y espacio del intérprete, de la misma manera que la obra es producto de su propio espacio y tiempo." (González, 1995 pág. 96-97).

Esto es, al leer no sólo se encuentran dos personas: lector y autor sino dos tiempos, dos momentos históricos y lugares... dos conjuntos de ideas y creencias. Así las cosas, la situación biográfica y cultural adquieren capital importancia puesto que como indica González (1995) "Leemos desde nuestro horizonte, el horizonte del presente, el cual está en proceso de constante formación ya que estamos obligados a poner a prueba nuestros prejuicios, y esta prueba se realiza en el encuentro con el pasado y la comprensión de nuestra propia tradición. El horizonte del presente, que no existe en sí mismo, no se forma, pues, al margen del pasado; de la misma manera, no se puede hablar de horizontes históricos que sea necesario ganar. La comprensión es el proceso de fusión de estos horizontes, y esta fusión se realiza siempre dentro de la tradición; allí lo viejo y lo nuevo crece juntos y ni lo viejo ni lo nuevo se destacan explícitamente por sí mismos." (pág. 103).

Es así como al interpretar se adjudica un sentido a lo leído fincándolo inicialmente desde alguna expectativa particular del lector, por tanto, "No existe una interpretación libre de prejuicios; siempre el intérprete, para comprender el pasado, se guía por un conjunto particular de prejuicios; y aquí la noción de prejuicio no tiene el valor de juicio falso sino sólo quiere decir un juicio previo, formado antes; ..." (González, 1995 pág. 97). De esta manera toda persona proyecta en lo leído lo que ella es, lo que el mundo le ha proporcionado y con el que se ha constituido tanto en el ámbito psicológico como cultural (González, 1995; Lafite, 1982).

Sin embargo, si bien al interpretar, usualmente se pretende revisar constantemente el sentido propuesto, puesto que "Comprender un texto presupone estar dispuesto a dejarse decir algo por él; presupone estar receptivo a la alteridad del texto. Pero este estar receptivo no significa permanecer en estado neutral ante la novedad de lo percibido sino que incluye una incorporación de las propias opiniones previas y prejuicios, con el fin de que el texto mismo pueda presentarse en su diferencia y tenga así la posibilidad de confrontar su verdad objetiva con esas opiniones previas (González, 1995 pág. 97).

Situación debida que, por el lado del texto tenemos que así como no hay una lectura inocente, prístina no hay un texto neutro que muestre todo cuanto sucedió asignándole un valor similar a los acontecimientos. Por el contrario, todo texto es una selección múltiple. Se seleccionan los datos que en él se van a presentar, la relación entre ellos, el o los ángulos en que van a ser abordados, las explicaciones que se dan y las que son devaloradas e incluso, se elige la forma en que va a ser presentado ya sea reportaje, novela, cuento, film, etc. Y por ende las vías de difusión y las personas a quienes va dirigido. De esta manera, "El documento

es monumento. Es el resultado del esfuerzo cumplido por las sociedades para imponer al futuro —queriéndolo o no— aquella imagen de sí mismas. *En definitiva, no existe el documento verdad.*" (Le Goff citado en González, 1995 pág. 111).

Esto implica que, para poder entenderlo se deben considerar las condiciones en que fue producido. De esta manera, un documento es un producto orientado en una situación histórica particular. Así, el documento no sólo proporciona información sino que también informa sobre quienes lo produjeron, para ello se pueden identificar las condiciones de su composición, difusión, publicación, lectura y reacciones provocadas antaño y las actuales (González, 1995; Lafite, 1982).

Si a lo anterior se agrega que el lenguaje parte de un supuesto fundamental que consiste en que debe dar el máximo de información con el mínimo de datos, se tendrá una idea de otra fuente que posibilita el poder realizar no sólo una lectura a un texto sino una variedad amplia ya que, al economizar los medios y usar las palabras 'estrictamente' requeridas para brindar la información se abre la puerta a la ambigüedad puesto que, por un lado, en esa economía se puede introducir partes del discurso que le incorporen sentidos varios e incluso contradictorios, esto se puede deber tanto a las estructuras empleadas por el locutor como por las expectativas del receptor sobre las que se adecua lo dicho por el primero y por el otro se puede originar en la polisemia (Held, 1982).

Si el asunto quedara ahí la lectura sería posible pero su comprensión no. Para reducir tal ambigüedad el lector recurre a elementos como la actividad, el tema abordado, el contexto, el momento, sus conocimientos sobre el tema, el saber de su comunidad y al autor del texto. Es de esta manera como se gesta la autoridad ya de la comunidad, la tradición o de quien escribe puesto que, de una manera u otra de entrada se reconoce y conoce que su juicio es preferible o superior al nuestro y por ende que puede percibir las cosas mejor que uno mismo (González, 1995).

Pero, esto es sólo de entrada puesto que si la persona se transforma de lector por lo menos en comentador de lo leído se autoconfiere un rol distinto y establece una relación diferente con el texto y su autor ya que ahora no lo contempla como alguien que 'sabe' o 'conoce' más sino que lo hace de forma particular que puede ser mínimamente comentada, esto es, si se le comenta se introduce un elemento de re-valoración al texto, sus ideas son retomadas y puestas dentro de otro horizonte que se permite intuir una diferencia o contraste respecto de ella. Esto llega al extremo si el texto es enfrentado como auctor en la medida en que, se le transforma en un pretexto para hacer avanzar las ideas y suposiciones del lector, aquí el autor pierde toda 'autoridad' impuesta y se traba contacto con él en un terreno nuevo: el del diálogo (Bourdieu, 1995,1997).

Así, toda lectura es en sí misma múltiple, plural, permite decodificaciones variadas de un mismo texto y se mueve entre el sentido cotidiano y el innovador y creativo jamás dados ya de entrada sino como una práctica significante "... podemos estudiar nuestra 'práctica significante'... no como una estructura ya hecha, sino como una estructuración, como un aparato que produce y transforma sentidos..." (Kristeva, citada en Held, 1982 pág. 275, nota).

Leer en la escuela

Estas diferencias en el caso de la escuela adquieren un papel predominante ya que a ella asisten niños con referencias culturales y códigos sociales completamente distintos a los que requiere y exige la escuela. Esto es, de entrada existe una diferencia mayor que la usualmente aceptada, diferencia que toda lectura debe contemplar no para reducirla o eliminarla sino para enriquecer la propia actividad educativa (Lafite, 1982).

en el dibujo se observa una especie de relato muy similar a las que el niño hace al hablar, lo que puede indicar que el dibujo nace del habla oral ya que tanto los primeros dibujos como los conceptos verbales que usa el niño muestran los rasgos esenciales y constantes de los objetos. Y es precisamente aquí que el trazo se transforma en dibujo con el que se representa algo, el hecho de que descubra que un dibujo puede representar algo se da primero en los dibujos de los otros que en los propios pero, al parecer, considera que si un objeto y el dibujo se parecen el primero es concebido como otro objeto, evidenciado por la actitud del niño ante el objeto y el dibujo. De esta manera, es posible afirmar que el desarrollo del lenguaje es determinante para el desarrollo de la escritura y del dibujo (Vigotsky, 1979g, 1995n).

Se puede decir que al hacer trazos para recordar el niño al inicio no los puede emplear de tal forma, los anota pero no los emplea, esto es, no sirven como ayuda mnemotécnica, pero, en un segundo momento, empieza a emplearlos y, al mismo tiempo los trazos se empiezan a diferenciar ya sea topográficamente ya en términos de longitud... en otras palabras, los trazos se están transformando en signos y, con ello, se abre la puerta a la escritura. Para que se dé el siguiente salto el niño debe comprender que no sólo las cosas pueden ser dibujadas sino que también lo puede ser el lenguaje (Vigotsky, 1979g, 1995n).

Considerando esto, se puede indicar que la escritura cruza por diversas etapas que son: la del garabato, en donde el niño puede trazar grafías pero que, posteriormente no le sirven para recuperar la información; en la segunda el niño realiza marcas topográficas, en esta etapa las grafías ayudan al niño a reconocer por su ubicación espacial fragmentos de lo que 'escribiera'; en una tercera etapa la grafía es relacionada con alguna característica del objeto que representa: tamaño, número etc.; posteriormente el niño podrá usar la pictografía en donde hace distintos diseños, a continuación, y por medio de la escolarización el niño se irá apropiando del sistema convencional de la escritura (Oliveira, 1996).

Aceptando lo anterior, se pueden indicar 4 conclusiones básicas:

1. La escritura debe ser enseñada en el periodo preescolar, al momento en que el niño sea capaz de descubrir su función simbólica.
2. Con la condición de que el escribir sea vital para el niño, debe tener sentido para él y no como un mero hábito motor.
3. El aprendizaje de la escritura debe ser natural, lo que implica presentarla como lo fue el lenguaje oral en su momento, impregnar todas las actividades del niño, ser necesaria, no impuesta. Así, el leer y escribir deben ser elementos de sus juegos (Baquero, 1996; Vigotsky, 1979g, 1995n).
4. La escritura puede ser concebida como una especie de herramienta por medio de la cual el niño internaliza los valores y modos de una sociedad. En tanto que, la escritura no es la simple transcripción de lo verbal sino que es un sistema de representación de la realidad que va siendo dominado y controlado conforme la persona avanza –mediante la enseñanza– en su alfabetización (Oliveira, 1996).

Así, el escribir y el leer para poder tener una utilidad funcional no pueden quedarse en la mera interpretación o traducción. Requieren forzosamente de ser comprendidos. Y la comprensión, en palabras de Vygotski (1995n) requeriría de ser precisada puesto que, "Para nosotros está claro que la comprensión no consiste en que se forman imágenes en nuestra mente de todos los objetos mencionados en cada frase leída. La comprensión no se reduce a la reproducción figurativa del objeto y ni siquiera a la del nombre que corresponde a la palabra fónica; consiste más bien en el manejo del propio signo, en referirlo al significado, al

rápido desplazamiento de la atención y al desglose de los diversos puntos que pasan a ocupar el centro de nuestra atención. ... el proceso que se define como comprensión habitual consiste en establecer relaciones, en saber destacar lo importante y pasar de los elementos aislados al sentido del todo." (pág. 199).

Comprender de esta manera implica trabar contacto no con los significados sino con los sentidos; y no sólo contactarlo sino que comprender lleva a la cuestión de la manera en que tales sentidos son presentados, impuestos, negociados y apropiados por el otro quien los internaliza. Esta cuestión y problemática son respondidas por Bajtín.

Es así como, al leer, escribir o escuchar una enunciación o texto lo que se pretende es captar no los significados sino los sentidos particulares que el otro da a su producción. Y, como se ve, hablar y escuchar no son dos partes de un mismo proceso sino que son dos, cada uno con su propia complejidad y características. Sí complementarios, pero jamás equivalentes. Si no lo son ni en el nivel biológico o motriz mucho menos en el psicológico.

Una situación similar se presenta con el leer y escribir. Estas funciones complejas que requieren de una representación muy desarrollada que permita hacer presente lo ausente, una –la primera– intenta captar lo que otro pensara, los sentidos formados por otra persona, la otra –la segunda– pretende hacer explícitos los sentidos creados por el escritor y hacerlos accesibles a un lector eventual.

De esta manera, hablar y escuchar, leer y escribir son los extremos de dos actitudes que hacen frente a exigencias distintas en cada una de las situaciones: hablar y escribir siempre son hacia el otro; escuchar y leer suelen ser desde el otro.

Otro al que, de una manera u otra, hay que contemplar. Con este Otro se comparten el habla y los signos pero no en términos de identidad puesto que, siempre hay algo distinto entre las formas en que usamos las palabras y las maneras en que el Otro lo hace. Esta individualidad se expresa aún en expresiones formalmente idénticas pero funcionalmente distintas... individualidad que se construye y que requiere no sólo del manejo de los signos sino de su apropiación.

Capítulo II

Apropiación del signo

Primera parte

"¿Por qué nos inquieta que el mapa esté incluido en el mapa, y las mil y una noches en el libro de las Mil y una noches? ¿por qué nos inquieta que don Quijote sea lector del Quijote y Hamlet espectador de Hamlet? Creo haber dado con la causa: tales inversiones sugieren que si los caracteres de una ficción pueden ser lectores o espectadores, nosotros, sus lectores o espectadores, podemos ser ficticios."

Jorge Luis Borges.

Si bien hacia finales de su trabajo y de su vida Vygotski esboza cambios fundamentales en su teoría en el sentido de modificar la unidad y la forma de análisis así como el de incorporar

elementos orgánicos al desarrollo psicológico su muerte impide que los integre y transforme su propuesta.

Sin embargo, casi de forma simultánea, y en la misma Unión Soviética, otro pensador rebasa algunas de las limitantes intuidas por Vygotski y, si bien aborda la situación desde la perspectiva del análisis literario, muchos de los elementos que propone pueden ser retomados por la psicología a condición de transformar sus bases.

Si bien la propuesta vygotskiana no sólo se basaba y aplicaba sino que desarrollaba el materialismo y empleaba la lógica dialéctica para el análisis y explicación de los eventos, continuaba creando un mundo en el que las cosas tendían a darse de una vez y para siempre.

Pero, avances e ideas originados en otras ciencias como la física con los trabajos de Heisenberg y su principio de indeterminación, o la teoría de la relatividad de Einstein empezaron a mostrar un mundo no tan sólido y definitivo como se le creía. Y tal sucede en la medida de que, a partir de ellos la incertidumbre se introduce a las nociones cotidianas y las diversas perspectivas tal vez mutuamente contradictorias pero simultáneamente "verdaderas" terminaron por cimbrar las bases de un pensamiento que daba al mundo por dado y concluido. Como consecuencia se revela un universo abierto a la posibilidad y en el que las relaciones mecánicas dejan de existir, en el que las elecciones no tienen fin y en donde nada es o puede ser rebasado, terminado o anulado para siempre.

Con todo esto parece que lo transitorio llega al delirio de saberse eternamente fugaz pero siempre potencialmente rescatable. Y, con ello, lo contradictorio adquiere un nuevo sentido al descubrir que la síntesis no integra salomónicamente y de forma armoniosa a la tesis y la antítesis sino que la solución de la querrela es temporal y que los elementos aparentemente rebasados pueden muy bien en otras condiciones volver a ser concebidos como válidos.

De esta manera, se abren las puertas de un mundo en el que el acuerdo final pasa a ser una utopía y una forma de dictadura, y en el que una sola forma de explicación fenece dando paso a la idea de que los acuerdos y validaciones son temporales, que la diferencia en lugar de ser concebida como decadencia y debilidad se transforma en la fuente potencial de la mayor de las riquezas. Y todo esto exige pensar de forma diferente las relaciones humanas, la construcción de sus personas, ya que el mundo ahora es definido a cada momento, en cada interacción y, por ende, jamás se le puede dar por concluido.

Siempre en cambio y en transformación, el mundo sería testigo de la emergencia y desaparición de cosas, especies y eventos así, por ejemplo, un fenómeno social o una práctica cultural no existen ni para siempre ni siempre han sido y en su devenir ha cambiado su forma y función. Dando con ello pauta a justificar los distintos tipos de funciones superiores que mencionara Vygotski y a repensar cuanto en la internalización tiene lugar.

Nueva concepción del mundo que exige, para ser comprendida, delimitar su historicidad y genealogía. Y, para ello, se requiere evidenciar los supuestos generales en los que descansa y que acompañados de otros más particulares dan sentido a los trabajos de Bajtín (Ibañez, 1994).

Estos supuestos han sido co-construidos por muchos investigadores y pueden ser manejados a dos niveles: El primero, general y de gran amplitud en la medida en que presenta una serie de nociones que transforman la concepción de la naturaleza, del hombre, la cultura y toda actividad humana; el segundo, supuestos específicos de la propuesta bajtiniana que aterrizan, especifican y dan sentido particular a los anteriores. Ambos requeridos para poder intentar dar sentido a la translingüística y a la dialógica que propone Bajtín.

Supuestos Generales

De esta manera, algunos de los llamados supuestos generales serían:

1. Reconocimiento de la naturaleza simbólica de la realidad social.

Esto es, un fenómeno social está constituido por una dimensión simbólica y no le precede. "En efecto, lo social no aparece hasta el momento en que se constituye un mundo de significados compartidos entre varias personas. Es este fondo común de significaciones el que permite a los individuos investir a los objetos con una serie de propiedades que no poseen "de por sí", sino que son construidas conjuntamente a través de la comunicación y que se sitúan, por lo tanto, en la esfera de los signos." (Ibañez, 1994 pág. 227). En otras palabras, una comunidad, una cultura sólo existe en la medida en que manejen y creen interpretaciones de las cosas (y con ellas valoraciones) que sean más o menos comunes a sus miembros (Cucho, 1999; Geertz, 1995a; Ibañez, 1994; Mèlich, 1996).

De esta manera, se resalta que "Por su vinculación con la dimensión simbólica y con la construcción y circulación de significados, queda claro que cualquier cosa que denominemos "social" está íntima y necesariamente relacionada con el lenguaje y la cultura. Nada es social si no es instituido como tal en el mundo de significados comunes propios de una colectividad de seres humanos, es decir, en el marco y por medio de la intersubjetividad. Esto implica que lo social no radica en las personas, ni tampoco fuera de ellas, sino que se ubica precisamente entre las personas, es decir, en el espacio de significados del que participan o que construyen conjuntamente, como muy bien lo vio Vigotsky, entre otros." (Ibañez, 1994 pág. 227). Y por tanto, lo social no puede ser reducido a la mera interacción que si bien ésta puede ser condición necesaria no es suficiente para que emerja lo social ya que éste requiere de la relación establecida entre personas insertas en un marco interpretativo más o menos compartido fincado y construido en un uso lingüístico particular (Cucho, 1999; Ibañez, 1994).

2. Reconocimiento de la naturaleza histórica de la realidad social.

Sin embargo, la realidad social y los simbolismos a ella relacionados no son creados de una vez y para siempre, sino que se encuentran en constante devenir y transformación. Lo que se traduce en la concepción de la sociedad como una producción humana que va siendo modificada a través del tiempo y durante las acciones de las personas. Y que, si bien inmersas en el cambio los fenómenos, prácticas y estructuras sociales no "olvidan" el pasado, sino que, por el contrario, poseen una memoria y una génesis que explica lo que en un momento dado son con relación a la historia de su producción y posibilita su "re-generación" (Ibañez, 1994).

La realidad social.

Así las cosas, lo que denominamos realidad social no es algo que preexista a la persona sino que, es producida por la propia actividad de los seres humanos. Actividad que es concebida como un proceso, situado en el tiempo y en el espacio, durante su desarrollo es capaz de crear las condiciones para su propia transformación y, con ella, la revolución en los fenómenos sociales (Ibañez, 1994).

De esta manera, todo fenómeno humano es intrínsecamente histórico. Lo que, de acuerdo a Ibañez (1994) le confiere otras características. "En efecto, los fenómenos sociales no sólo son históricos porque cambian con el tiempo y porque son relativos al periodo histórico en el que se manifiestan, sino que son intrínsecamente históricos en el sentido de que, por decirlo rápidamente, tienen memoria. Las características presentes del fenómeno no son independientes de su genealogía, o lo que es lo mismo, su forma actual resulta de las prácticas sociales y de las relaciones sociales que lo fueron constituyendo. Es más, se puede considerar que todo fenómeno social lleva incorporada la memoria de las relaciones sociales que lo instituyeron como tal y que han quedado sedimentadas en su seno. Como muy bien lo han visto los postestructuralistas, entre otros, no se puede dar cuenta satisfactoriamente de un fenómeno si no se dilucida también su proceso de constitución." (Ibañez, 1994 págs. 218-

219). En el ámbito psicológico las consecuencias de esta situación para Vygotski son las llamadas funciones arcaicas. Esto es, las funciones que, en un momento dado fueron superiores pero que, desaparecidas las condiciones históricas que las obligaban y daban razón permanecen y subsisten como recuerdos funcionales de órdenes y prácticas sociales ya sin razón pero aún efectuadas y por el momento carentes de vigencia.

Entre las prácticas sociales caducas y las emergentes se establecen relaciones de oposición e integración que pueden revitalizar formas antiguas y ya abandonadas o dejar sin sentido prácticas otrora concebidas como importantes. Esto se traduce en que no sólo las prácticas sino los saberes relacionados a ellas cambian, lo que exige la transformación de la ciencia misma y requiere de la concepción de que se pueden proponer teorías pero que éstas son efímeras y siempre sujetas a revisión en la medida de que, las relaciones entre los hombres y entre ellos y las cosas cambian constantemente (Ibañez, 1994; Small, 1991; Rutland, 1993). Todo lo anterior se realiza en cada una de las prácticas sociales que tienen cabida dentro de una cultura, más notorios algunos aspectos en unas que en otras, todas podrían ser sujeto de análisis y discusión, ya que en cada una se observa el choque y la transformación, con las emergencias consecuentes, en una sociedad. Esta historicidad de los fenómenos sociales fue abordada en extenso por Bajtín quien enfatizó una de ellas que, a su juicio revela de forma más nítida el proceso del cambio en su sentido y función, la pertenencia a la cultura occidental y su "universalidad" en ella permiten destacar con mayor facilidad los cambios y transformaciones. Y tal práctica no es otra que:

El carnaval

Los cambios en los sentidos y los significados se dan a velocidades diferentes. Los primeros se presentan con cada uso de la palabra, los segundos, en comparación, se transforman de forma muy lenta. Ahora bien, parece que los cambios en los significados se dan primero entre quienes usan el habla que entre las instituciones que la manejan. Así, los hablantes pueden emplear palabras de nuevo cuño o con significados distintos a los aceptados como "cantinflear" o "álgido" mucho antes que, instancias como la Real Academia Española se enfoque siquiera a ellas.

De acuerdo a Bajtín hay momentos y prácticas sociales que invierten o transforman más que otras el orden establecido, lo ponen en tela de juicio y muestran su relatividad e historicidad al presentar al mundo de otra manera. La broma, el chiste y la metáfora se inscriben en la órbita individual, la novela, poesía y el carnaval en la social.

Esto se debe a que "Cada época tiene sus propias reglas de lenguaje oficial, de decencia y corrección. Existen en cada época palabras y expresiones que sirven como señal; una vez empleadas, se sobreentiende que uno puede expresarse con entera libertad, llamando a las cosas por su nombre y hablando sin reticencias ni eufemismos. Esas palabras y expresiones crean un ambiente de franqueza y estimulan el tratamiento de ciertos temas y concepciones no oficiales." (Bajtín, 1993c pág. 169).

Pero, ante esta concepción se elevan prácticas como el carnaval resaltando su función relativizadora de lo serio, lo institucional y la certeza presentando una forma diferente de observar al mundo. "A diferencia de la fiesta oficial, el carnaval era el triunfo de una especie de liberación transitoria, más allá de la órbita de la concepción dominante, la abolición provisional de las relaciones jerárquicas, privilegios, reglas y tabúes. Se oponía a toda perpetuación, a todo perfeccionamiento y reglamentación, apuntaba a un porvenir aún incompleto." (Bajtín, 1993c pág. 15). En él lo más sacro y respetado era ridiculizado, desacralizado, rebajado, ultimado y vuelto a crear, además, en su momento fue el espacio privilegiado en el que se crearon palabras, insultos, juramentos y metáforas que introdujeron

de forma lenta y al principio imperceptible cambios en la forma de hablar, y, por tanto, eventualmente, en la de pensar (Beristáin, 1995; Mercer, 1997).

Y esto se debe a que, en pocas palabras "El carnaval traviste, corona, desc corona, invierte los rasgos e intercambia y convierte los roles, da sentido al sinsentido y transforma en un sinsentido el sentido. Su lógica es la lógica del dar vuelta, del al revés. Es la parodia sistemática de los sistemas y apunta a la arbitrariedad de todas las normas y reglas." (Morson, citado en Beristáin, 1995 pág. 226). Y lo hace porque presenta un mundo otro organizado, caótico en la apariencia y desde la perspectiva de la visión predominante pero, desde la del carnaval mismo su propuesta es lógica y pletórica de sentido (Bajtín, 1993c).

Sin embargo, esto va más allá, no sólo se cuestiona la validez de las normas vigentes sino las de cualquier norma que quiera ser impuesta, de esta manera, y como una de sus consecuencias, los privilegios –en el sentido más amplio del término– tan sólo pueden aspirar a tener un valor relativo e histórico (Beristáin, 1995).

Pero, para poder comprender estos cambios se requiere manejar los conocimientos, valores y significados "oficiales" y aquellos que se proponen, sólo de esta manera se puede dar cuenta de las concepciones del mundo que se enfrentan y con ellas la cultura predominante (Bajtín, 1993c).

Así las cosas el carnaval se opone al régimen y visión establecidos en los que la seriedad, el castigo, la vigilancia, lo eterno, campean y apunta a la igualdad y al contacto libre y familiar entre las personas creando una nueva forma de comunicación entre ellas que sólo en él podría tener cabida. Con ello, se genera un tipo de lenguaje típico y particular que expresa sin ambages la modificación, la renovación, el cambio y la transitoriedad de las cosas. Por eso, une lo opuesto e invierte las cosas, pero, siempre su parodia niega y crea (la parodia actual tan sólo hace lo primero), por ello su risa es general (todos ríen), universal (se ríe de todo) y ambivalente (destruye y crea, destrona y ensalza) e incluso, el pueblo se ríe de sí mismo; crea nuevos géneros, cambia sentidos y elimina acepciones (Bajtín, 1993c; Pollock, 1993).

Mientras que la visión "oficial" mira hacia el pasado, hacia la conservación de las cosas tal y como son, en el carnaval se proponen nuevas formas que, fincadas en la risa-elogio proponen el cambio y otros mundos. El resultado es el choque entre ambas puesto que el carnaval confronta y mina las bases de los sistemas establecidos (Bajtín, 1993c).

El cambio inicia dando sentidos nuevos a lo establecido ya fuere leyes, rituales o formas de expresión, ya sea por consonancia o asonancia pero siempre se enriquecen los sentidos de las expresiones, en pocas palabras, el lenguaje cambia los sentidos y con ello permite formas diversas de pensar. "La concepción cómica destruyó el poder a través de la boca del bufón." (Bajtín, 1993c pág. 87). La risa fue mucho más allá de ridiculizar las acciones sino también las creencias y pensamientos, esto es, modificó las formas mismas de pensar y, con ellas, las acciones y actitudes respecto de lo oficial (Bajtín, 1993c; Pollock, 1993).

La visión del mundo que durante el medioevo propuso la carnavalización exigió eliminar el temor que el hombre sentía hacia todo, lo aproximó al entorno y lo hizo parte de él, además, dejó atrás la actitud contemplativa y la transformó en acción e intervención. Así las cosas, por medio del carnaval una nueva concepción y metodología del conocimiento fueron concebidas: el conocimiento científico (Bajtín, 1993c).

Hasta aquí el ejemplo.

Ahora bien, estos cambios y transformaciones en las prácticas sociales y las relaciones a ellos asociadas generan un novedoso fenómeno de capital importancia tanto en lo social como en lo psicológico: La genealogía. Ésta atestigua no sólo la transformación de los fenómenos sociales sino el cambio en ella misma al posibilitar la transformación de acciones y

acontecieres literalmente invisibles en un periodo histórico dado a visibles y relevantes en otros. En otras palabras, de ser "no-acontecimientos" llegan a ser "acontecimientos" (Ibañez, 1994).

Esto aniquila las relaciones causales mecanicistas entre las cosas e introduce, como Heisenberg lo demostrara en la física, la posibilidad ya que, ahora se concibe que el curso de una evento nunca está determinado de una sola manera, sino que, a decir de Ibañez (1994) "En cada momento existen varios momentos posibles, de los que tan sólo uno se realizará. En esta medida se puede decir que, al igual que lo que ocurre con el futuro, tampoco el pasado está "ya escrito" puesto que sus características se van actualizando en función de unos desarrollos posteriores concretos que no agotan, por definición, el conjunto de todos los desarrollos posibles. No es ya que el futuro dependa en parte del pasado, sino que el propio pasado adquiere algunas de sus características en función del futuro que efectivamente se realiza. De todos los "no-acontecimientos" que están presentes en una situación histórica dada, sólo se concretizarán aquellos que se puedan ver desde el futuro que efectivamente se ha realizado. Los otros permanecerán ocultos para siempre, puesto que ninguno de los posibles futuros que hubieran podido evidenciarlos se ha realizado. De esta forma, la genealogía de un fenómeno social cambia a medida que se producen acontecimientos posteriores y, por otra parte, nunca se puede acceder a un conocimiento total de esa genealogía. Las consecuencias son obvias: si para conocer un fenómeno es preciso conocer su genealogía, y si ésta es cambiante, entonces también debe ser cambiante el conocimiento del fenómeno. Por otra parte, si la genealogía de un fenómeno no es nunca totalmente cognoscible, tampoco lo es el fenómeno, con lo cual el conocimiento psicosocial es necesariamente incompleto." (págs. 219-220). Lo anterior deriva que en cada etapa una sociedad presente un número específico y limitado de temas expuestos a su atención y valoración. Puesto que, para que algo sea considerado un tema digno de ser comunicado y, por tanto transformado en signo, debe afectar las bases de la existencia material del grupo en que se aborda o crea. "En otras palabras, sólo aquello que posea un valor social puede entrar en el mundo de la ideología, constituirse y consolidarse en él." (Voloshinov, 1992 pág. 48). Temas que tienen cabida al interior de lo que en el momento son los acontecimientos y éstos, a su vez, forman parte de lo pensable (Ibañez, 1994; Voloshinov, 1992; Wallon, 1974). Temas en los que coexiste lo individual y lo social ya que son propuestos y validados por el grupo y retomados y transformados en signos, y por ende, internalizados por las personas (Wertsch, 1993). Esto se debe a que, según Bajtín (1993b) "Por sí mismo, en efecto, y librado a sus propios recursos, el individuo aislado no está en absoluto en condiciones de incorporarse a la historia. Es sólo como miembro de un grupo social, en una clase y por una clase, que accede a una realidad y actividad históricas. Para entrar en la historia no basta con nacer físicamente como el animal, que permanece al margen de la historia. Es necesario, por así decirlo, un segundo nacimiento, un nacimiento social. ... Y sólo con este nacimiento social comienza la ideología. Es por ello que no debemos ignorar este segundo nacimiento social y reducirlo todo al hecho biológico del nacimiento y de la vida de un organismo tomado aisladamente, en una empresa vana y destinada de entrada a fracasar. No existe una sola acción del hombre integral, una sola de sus construcciones ideológicas, que pueda explicarse e interpretarse de esta manera. Y no existen siquiera problemas específicamente biológicos que puedan resolverse por entero, si no se considera con precisión la situación social del organismo individual que se estudia." (pág. 174).

3. La "reflexividad".

Ahora bien si los procesos se dan entre las personas significa que no les son ajenos o externos sino que la relación con ellos es íntima. Situación que posibilita la capacidad de

reflexionar, de fundir al sujeto y al objeto, de que la persona se vea a sí misma como objeto de análisis y a partir de ello construir un mundo de significados compartidos con espacio intersubjetivo y que, entre sus consecuencias tendría el "Verse con los ojos de los demás, verse en los ojos de los demás, anticipar los efectos de sentido, o de otro tipo, que producimos en los demás, entender lo que hacen o pretenden los demás, en definitiva, hacer que seamos inteligibles para los otros y recíprocamente, todo ello sería imposible sin la conciencia de sí mismo que permite la reflexividad." (Ibañez, 1994 pág. 231).

Como consecuencias de lo anterior podrían indicarse que gracias a la reflexividad la persona puede desarrollar actuaciones estratégicas. Esto es, actuaciones que anticipan los efectos de sus actos sobre los demás. Situación que, en forma paradójica le crea la posibilidad de que, una vez anticipado, la persona pueda modificar las interacciones generando con ello la impredecibilidad de su conducta por los otros y la transformación del conocimiento en un doble sentido: primero, del conocimiento que los otros tienen de uno y, segundo, del conocimiento que la persona tenga de sí misma. Y, por otro lado, con esa transformación enfrentar aquello que la comunidad da como lo dado y natural y llevar a adoptar una postura crítica frente al mismo ya aceptándolo, ya rechazándolo pero como producto de una decisión más personal y no sólo social. Lo que lleva a la siguiente noción (Ibañez, 1994).

4. Reconocimiento de la "agencia humana".

A partir de lo anterior, se puede proponer que la conducta humana es propositiva, esto es, la conducta humana es intencional, por ello, la persona misma se transforma en la fuente, el agente (entendido como el que actúa) de su quehacer. El que la persona sea capaz de razonar y use sus razonamientos para responder le hace escapar del determinismo universalista que pretendería que dado un estímulo la persona reaccione de una forma dada y, por contraparte, le permitiría aceptar que ya no sólo se trata de que se presenten las condiciones necesarias para una acción x, la persona actúa o no dependiendo de su decisión de hacerlo y, con ello, se genera la posibilidad de apropiarse de las cosas, de dejar atrás una concepción "naturalista" del mundo en el que las cosas son porque así deben ser y se maneja la idea de que el mundo es en tanto en él se participa y, al hacerlo, se le re-crea al transformarlo y, al transformarlo se le crea (Ibañez, 1994).

5. Reconocimiento del carácter dialéctico de la realidad social.

Lo que implica ya no ver ni analizar en términos de objetos sino de entidades que solo pueden existir merced a sus relaciones recíprocas y en constante y continuo proceso. Lo anterior elimina la falsa oposición entre individuo y sociedad, "... la sociedad sólo adquiere un estatus de existencia a través de las prácticas desarrolladas por los individuos, a la vez que éstos no existen como seres sociales si no es mediante su producción por la sociedad. Se trata de un proceso de mutua construcción, en el que las causas y los efectos intercambian continuamente su estatus. ... En este mismo sentido, si bien es cierto que los actos sólo adquieren sentido en el contexto en que se expresan, sería erróneo atribuir al contexto un estatus independiente de los actos: el contexto está construido por los actos que resultan de él." (Ibañez, 1994 pág. 233).

6. Los fenómenos con que contacta el hombre son históricos y culturales.

En lo que toca al ser humano este jamás se encuentra ante fenómenos naturales, todos poseen un carácter histórico y cultural y, por ende, deben ser analizados y transformados, nada nos es dado por la naturaleza, todo ha sido construido por nosotros (aunque hallamos partido de un mundo natural) (Ibañez, 1994).

Supuestos específicos

Ahora bien, teniendo lo anterior como marco de referencia se pueden mencionar sucintamente algunos supuestos básicos específicos de esta perspectiva. Y ellos son:

1. La acción.

Lo que debe ser descrito y explicado es la acción. Por su intermedio las personas establecen contacto con su medio creándolo y recreándolo así como a sí mismos. En otras palabras, en la acción se conjugan las personas y su medio. Acciones que llegan a ser predecibles en la medida en que obedecen a una cierta gama de reglas o normas tanto explícitas como implícitas establecidas por el grupo, lo que hace que las acciones puedan ser anticipadas por el otro (si es que se considera que la persona que va a actuar sigue tales normatividades). Todo esto conduce a considerar a la acción no como el mero resultado de una persona en aislado sino que exige del establecimiento de la relación de al menos dos de ellos que deben interpretar la situación y así comprenderla para poder ponerse de acuerdo, coordinarse. Además, la acción suele emplear instrumentos como el lenguaje que actúan como mediadores y formadores de la acción y de las personas. Así, la acción es mediada (Mercer, 1997; Wertsch, 1993), pero no sólo eso ya que además presenta otra característica inalienable a toda acción y ella es la responsabilidad.

2. La ética de los actos

Para Bajtín todo acto concreto se presenta en una situación particular, con una responsabilidad que le es inherente y que es el aspecto moral de la acción. Esta responsabilidad parte de concebir que el mundo real se vive a partir de una triple óptica: yo-para-mí, otro-para-mí, yo-para-otro. A partir de esto se puede decir que los actos del hombre son éticos porque son realizados para el otro y bajo su mirada, lo que implica que incluso el acto mismo (al igual que las personas) sea algo inacabado y que no coincide por completo con las intenciones de acción de las personas. Esta situación permite proponer la tríada: dado-planteado-creado (Bubnova, 1996).

De esta manera, la responsabilidad de todo acto ético consiste en la forma en que se vincula una situación concreta de un hombre al mundo, a sí mismo y al otro, es, por tanto, una ética que se va construyendo y que, sobre todo es intersubjetiva. Lo que, en palabras de Bubnova (1996) implicaría que "Concebida de esta forma, 'la ética no es la fuente de los valores sino el modo de relacionarse con los valores'. La fuente de los valores es el sistema de relaciones con el otro." (pág. 26).

Por lo tanto, es en las relaciones interpersonales en las que los actos tienen lugar y en donde las acciones permiten y expresan a las primeras dotándolas de valores que, eternamente inacabados, se crean, ejercen y mantienen o transforman pero que siempre, se encontrarán disponibles y en posible negociación en la siguiente acción. Por ello, Bajtín (1988 pág. 234) puede afirmar que "... nada definitivo ha sucedido aún en el mundo, la última palabra del mundo y acerca de él todavía no se ha dicho, el mundo está abierto y libre, todo está por suceder y siempre será así." (Bajtín, 1988 pág. 234).

3. Voz y voces.

Si se parte de las siguientes premisas:

1. Considerar a la acción mental como creada y usuaria de mecanismos semióticos.
2. Que muchas de las funciones mentales están profundamente relacionadas con los procesos comunicativos.
3. Que la psique presenta una génesis en donde las prácticas comunicativas son el crisol donde surgen las funciones mentales.
4. Que, siguiendo a Vygotski, las funciones aparecen primero en un nivel interpsicológico y que posteriormente mediante la internalización lo hacen en un nivel intrapsicológico.
5. Que, como consecuencia de la anterior, la conciencia es el contacto social con uno mismo.

Se puede proponer que hacia los demás una persona expresa una postura, una voz que pretende dialogar con ellas pero que, a la par, esa voz coexiste y se confronta con otras internalizadas, de donde se puede afirmar que el diálogo siempre se encuentra presente tanto con los otros como con uno mismo. En este segundo caso se puede hablar de la existencia de voces y que, al igual que las de los otros estas voces internas representan de forma diversa a la realidad y una de ellas tiende a predominar (Wertsch, 1993).

4. Mente.

Los procesos mentales para ser entendidos deben ser estudiados dentro del conjunto del que forman parte pero, además, la mente no se ubicará en un misterioso interior orgánico sino que se extiende más allá de la mera individualidad física ya que se distribuye y construye socialmente y emplea los instrumentos de mediación (quienes a la vez conforman y definen a las mismas funciones mentales que los usan), así, la mente (y la conciencia) es un producto social (Wertsch, 1993).

5. Condición Sociocultural.

La acción mental siempre tiene lugar en el contexto de escenarios culturales, históricos e institucionales, fuera de ellos no puede existir y gracias a las características en ellos presentes en un momento dado es que se puede construir de una cierta manera y, con ella, la conciencia misma (Wertsch, 1993).

De esta manera, sólo en un ambiente que exige a un grupo social organizado, con interpretaciones más o menos comunes, en alguna medida opuesto al cambio y a la vez dado a la transformación, en el que las instituciones vayan cambiando, apareciendo o tornándose caducas es que las personas como tales pueden tener lugar y, con ellas, la conciencia.

Hasta aquí los supuestos específicos.

Ahora bien, de entre las posibles consecuencias de éstos se tiene que las relaciones que se establecen entre los actores sociales requieren de ser ideadas como propuestas. Esto es, concebirlas como agentes que pretenden definir al mundo con cada una de sus acciones que tanto corroboran las ideas previas como las ponen en tela de juicio. Relación de filiación-oposición que requiere no sólo la presentación de lo ideado sino su contrastación con la postura de los demás en el foro que Bruner mencionara alguna vez pero que, a diferencia de éste autor, las cosas irían más allá ya que en el foro además de hablar se requiere oír, y no sólo esto último.

Se necesita que se intercambien ideas que expresan posturas, que quien habla sea capaz de escuchar, que lo que una persona diga no sea un ruido de fondo o un mero pretexto para lanzarle una verborrea interminable que no le permita intercalar palabra y participar... se requiere dialogar con el otro, con lo que dice, con lo que propone para poderle responder.

También se dialoga con uno mismo, con la palabra que se pretende decir y que más o menos rebelde se opone a nuestras intenciones porque expresa las de los demás. Diálogo con los otros, con uno mismo, con la palabra en tanto ajena, en tanto propia.. (Holquist, 1993).

Y que nos lleva a la propuesta básica de Bajtín:

La dialogía

El nombre no es gratuito, el fundamento de las relaciones es el diálogo, el contacto y choque entre por los menos dos formas de ver las cosas y de pensarlas. Proceso en el que, a diferencia de la dialéctica —que, como ya se mencionó, tiende a suprimir los opuestos y basarse en oposiciones resueltas eliminando la riqueza, diversidad y oposiciones del diálogo— la dialogía mantiene en coexistencia simultánea a las diversas posturas entendiéndolas como voces y no pretende o busca su anulación sino que, por el contrario, resalta su revolución permanente en posiciones diferentes que indican tanto dispersiones de la persona, esto es,

posturas diversas que una misma persona puede adoptar durante un diálogo, así como relaciones de coexistencia de enunciaciones creados por diversos autores. En otras palabras, que una misma palabra exprese las posturas no sólo de una persona si no de varias, en suma, la dialogía vendría siendo la interrelación simultánea de posibilidades específicas que se concretizan y realizan en el diálogo que se desarrolla en una situación concreta entre hablantes reales entendidos como personas socialmente organizadas (Volek, 1995; Zavala, 1991, 1992).

Diálogo

De esta manera, precisamente porque las cosas se dan en el interior de los diálogos es que la existencia implica necesariamente la coexistencia y empatía con el otro y hacia el otro, la relación con él.

Pero; si el diálogo entre dos quiere ser mantenido, y no que uno se pierda en el otro, se requiere conservar la separación o diferencia entre los interlocutores, aún cuando ambos papeles los ejerza la misma persona ya que, de acuerdo a von Foerster (citado en Ceruti, 1995) "Diálogo = verse con los ojos de otro" (pág. 32). Otro que nos relativiza y que nos presenta las cosas de otra manera y que, merced a la construcción paulatina de la conciencia culmina, en un primer momento, en la posibilidad de dialogar con uno mismo (Volek, 1995).

Diálogo siempre presente y en el que, en última instancia, al hablante realmente no le interesa tanto la forma de la enunciación que produce, sino que sea capaz de expresar el sentido que en ese momento se ha generado, por tanto, que sea flexible y cambiante (Voloshinov, 1992).

Cosa que transforma los papeles tradicionalmente asignados al hablante y al oyente en tanto que, ahora el hablante debe anticipar la respuesta del otro y éste último a su vez, al comprender prepara una contra argumentación (Bubnova, 1996; Zavala, 1992).

Así. La dialogía y el diálogo tienen lugar y expresión en el discurso, entendido como un lugar de encuentro semiótico, el sitio donde se interceptan las manifestaciones textuales con las variables situacionales y contextuales. En donde el contexto no es entendido como la mera realidad física que rodea a los hablantes sino que, incluye el cúmulo de conocimientos que se suponen compartidos entre ellos y todo aquello que es menester manejar para comprender el sentido de la enunciación. Cosa que implica la existencia de una profunda relación entre cultura, lengua y comunidad y posibilita que el lenguaje intervenga en la construcción sociocultural de los pueblos (Bubnova, 1996; Cuche, 1999; Lomas et al, 1993). Y que nos conduce a cuestionar las formas en que se establecen nexos entre los hablantes.

Relaciones entre personas

Bajo tales circunstancias la relación entre las personas adquiere un nuevo matiz ya que ahora, será concebida como la operación que se da entre un mínimo de dos personas que viven en sociedad y que participan en episodios sociales, relación que es recíproca, en donde cada uno es consciente del otro, espera ciertas acciones y reacciones del otro que sean acordes con las circunstancias y las reglas que el episodio social impone (Mercer, 1997). En otras palabras, "La relación del hombre con su medio ambiente y de los hombres entre sí; así como las circunstancias en las que ocurre, los propósitos para los que se realiza y los resultados de la acción, constituyen en el hombre experiencias que cuando se repiten regularmente permiten que anticipe los resultados de su acción frente a objetos y circunstancias similares a los experimentados con anterioridad." (Jiménez-Ottalengo y Paulin-Siade, 1985 pág. 7).

Agregando que, en esta relación nada muere ni está dado de una vez y para siempre puesto que, con cada nuevo paso las conquistas anteriores adquieren un nuevo sentido, lo que

implica que tanto continuamos como renovamos el trabajo de los pensadores y transformamos los no-acontecimientos en acontecimientos (Ibañez, 1994; Podgorzec, 1996). Y esto no sólo se aplica a los objetos o al medio que rodea a las personas, sino que las incluye ya que, es en esa interdependencia que se genera una libertad interior e inconclusividad y falta de solución final que es una persona. Así, la persona se constituye en relación con los otros pero no lo hace en forma terminal ya que siempre se encuentra en proceso de constitución; proceso que la lleva a concebir al otro como alguien ajeno pero, en forma simultánea, a uno mismo como un otro entre los otros. Esto es, toda persona no es "él" o "yo" sino un "tú" con valor pleno, lo que implica que es otro "yo" que finalmente es equitativo y ajeno a mi "yo"; con ese otro "yo" se puede establecer un diálogo que se realiza en el presente de un proceso creador que se continua y en donde la palabra adquiere un gran número de nuevas características (Bajtín, 1988).

Esta conclusividad atribuida por el otro y la inconclusividad inherente al proceso que es el desarrollo establecen una relación que lleva a la persona a ser siempre conocida y desconocida a la vez, esto es, para los demás es parcialmente conocida y a la par, abierta a presentar facetas nuevas. Sistema cerrado y abierto al unísono, sistema complejo según Morin (1998).

Ahora bien, por el lado de la conclusividad se tiene que paulatinamente se van generando nociones de lo que el otro es. Estas expectativas desarrolladas en la medida en que la persona adquiere experiencia, logran tener un significado especial al formar parte de un sistema de experiencias y expectativas que sólo pueden ser transmitidas a los otros si la acción concreta e individual se vierte en signos que posibilitan su abstracción y generalización, permitiendo con ello su conocimiento significativo que logra sentido cuando los otros tienen experiencias similares. En esta relación se emplean objetos que tienen un significado y el lenguaje y sus signos, por medio del lenguaje las experiencias pueden ser transmitidas, conocidas y experimentadas por los otros (Jiménez-Ottalengo & Paulin-Siade, 1985).

Además, se elicitán formas de comunicación social particulares. Estas integran a los objetos con el psiquismo de quien los emplea y adquieren rasgos específicos sólo en relación con una forma particular de relación social en la que se "espera" un objeto-uso-función psicológicas ya conocidas pero que, en la medida en que plantee o proponga una nueva relación entre estos tres factores genera una posible fractura, a condición de que esta nueva relación pueda ser percibida en lo que posee de diferente y no sólo sobre lo que tiene de común con lo anterior (Small, 1991; Voloshinov, 1995a). Cosa que conduce a aceptar que los valores asignados en la relación social han sido deslizados pero que, "Ningún valor, positivo o negativo, es creado por el mismo extrañamiento, sino que gracias a éste simplemente se pone en evidencia." (Bajtín/Medvedev, 1994 págs. 117-118).

Y, con esto, nos encontramos de lleno en la inconclusividad de la persona en tanto que, al manejar signos paulatinamente desliza en ellos su postura, sus creencias, sus ideas. A la par, y como un resultado del creciente manejo y autorregulación que el signo permite, la persona es capaz de adoptar una postura respecto de sí y de modificarla activamente en todo momento, con ello, se hace impredecible para los otros ya que se sujeta a sí misma al devenir de los sentidos que construye y que, vertidos hacia el otro le colocan ante la disyuntiva de captar no sólo lo nuevo del sentido propuesto sino lo novedoso que tal sentido expresa de la persona que lo propone y que exige de la comprensión tanto de la idea manifestada como del autor.

Por ello es que a partir de estas consideraciones se tendría por necesidad que repensar los papeles del hablante, del oyente y los atributos a ellos asignados. Puesto que, para Bajtín (1992) "Toda comprensión de un discurso vivo, de un enunciado viviente, tiene un carácter de respuesta (a pesar de que el grado de participación puede ser muy variado); toda comprensión está preñada de respuesta y de una u otra manera la genera: el oyente se convierte en hablante." (pág. 257). Respuesta que puede ser inmediata o mediata, hablada o actuada, pero siempre, tarde o temprano, lo escuchado y comprendido aparecerá en los discursos posteriores o en la conducta del oyente (lo que justifica a los géneros secundarios). Por tanto, la comprensión real y total del discurso ajeno posee un carácter de respuesta activa, esto es, la comprensión vendría a ser una fase inicial y preparatoria de toda contestación (Bajtín 1992).

Por esto el hablante debe considerar el punto de vista del escucha, de quien busca su comprensión que no es entendida como el reconocimiento de una forma aceptada y establecida de la enunciación, sino como la comprensión del sentido del enunciado, de su novedad y no del reconocimiento de su identidad con otros enunciados (Voloshinov, 1992).

¿Pero, qué pasa en tanto con el hablante?. Bajtín (1992) responde: "También el hablante mismo cuenta con esta activa comprensión preñada de respuesta: no espera una comprensión pasiva, que tan sólo reproduzca su idea en la cabeza ajena, sino que quiere una contestación, consentimiento, participación, objeción, cumplimiento, etc." (pág. 258). Respuesta que contempla y anticipa organizando su enunciación de tal manera que responde incluso antes de ser cuestionado, y puede hacerlo porque, al momento de hablar no es el primero en el mundo que lo hace ya que anteriormente él mismo ha fungido como escucha. Por ello, ahora puede anticipar cuestiones y responder a las que, planteadas en diálogos anteriores concibe como vigentes y relevantes en el momento actual. Así es como el diálogo es un sistema cerrado y abierto a la vez. Cerrado en la medida en que intenta responder a la situación concreta actual, abierto en la medida en que incorpora e intenta resolver situaciones ya pasadas o anticipadas. De nuevo, el diálogo es un sistema complejo (Bajtín, 1992; Morin, 1998; Zavala, 1992).

Así las cosas, tanto el hablante como el oyente se encuentran orientados y requieren de la comprensión del otro tanto para poder dialogar como para llegar a ser. De ahí que se requiera responder a la siguiente cuestión:

"Si el poema es oscuro, es porque existe un saber determinado del cual carece el lector; cuando este saber se adquiere, queda abierta la vía hacia la comprensión (desde luego, no es más que un comienzo)."

Todorov

Entre el yo y el otro pueden existir una multiplicidad de relaciones. Siempre en contacto el uno con el otro se interaniman y co-construyen transformándose mutuamente en una danza que parece no tener fin. Danza que requiere que ambos existan y no la anulación de uno por el otro. Relación que exige el respeto de la otredad no en su transformación en lo mismo, en aquello reconocible y manejable por la conciencia sino en la conservación de la diferencia, de lo irreductible de uno para el otro, de lo no pensable que el otro puede llegar a presentar. Esto es, de la comprensión del otro en su otredad (Small, 1991; Wulf, 1996).

Para poder lograr la comprensión del signo ajeno la conciencia requiere relacionarlo con otros signos ya conocidos, esto es, la comprensión responde al signo mediante otros signos. Cadena que continua en la medida en que siempre se presentan nuevos signos e ideas y que jamás queda sumergida en una existencia íntima, subjetiva, no material. Así, por un lado y en palabras de Alejos (1995) "Comprender al autor de un texto es ver y comprender la otra conciencia, la conciencia ajena." (pág. 199). Y, por el otro, para Zavala (1991) "Comprender significa dialogar, desdoblarse en interlocutores infinitos." (pág. 67). Falsa oposición porque, independientemente de si sea hacia el otro o hacia uno mismo la necesidad de la comprensión se torna evidente en la medida en que una obra, cualquiera que sea su índole, empieza su vida sobresaltándonos, afectando nuestra forma de pensar y de sentir, para luego, ser incorporada a nuestra visión del mundo, no sin transformarla un poco. A partir de tal momento convivimos con ellas y, como resultado de tal transición y en la forma en que es considerada deja de ser innovadora (Small, 1991).

Lo arriba mencionado se traduce en que la comprensión dialógica no se presenta el investigador-autoridad intentando describir y dar la última palabra sobre el otro o convertirse en él. Por el contrario, debe establecerse una relación dialógica en la que nadie pierda su propia personalidad ni su posición, su capacidad de participación, donde la posición de "exterioridad" (o exotopía en términos bajtinianos) del investigador, es precisamente lo que posibilita el diálogo y la comprensión profunda de una cultura (Alejos, 1995; Alvarado, 1993; Voloshinov, 1992). Es así como "Comprender un texto presupone estar dispuesto a dejarse decir algo por él; presupone estar receptivo a la alteridad del texto. Pero este estar receptivo no significa permanecer en estado neutral ante la novedad de lo percibido sino que incluye una incorporación de las propias opiniones previas y prejuicios, con el fin de que el texto mismo pueda presentarse en su diferencia y tenga así la posibilidad de confrontar su verdad objetiva con esas opiniones previas." (González, 1995 pág. 97).

Entendida de esta manera la comprensión presenta dos niveles. En el primero tendería hacia el contenido interno de la psique, de la vivencia. En ese caso comprender significa relacionar al signo interior con otros igualmente internos, percibirlo dentro del contexto de una psique dada, esto es, comprender al otro. En el segundo, la comprensión del signo externo o ideológico, se percibe al signo interno en el sistema ideológico correspondiente. Esto es, todo enunciado se constituye en dos direcciones hacia el sujeto: primero, expresa signos internos y exige que el oyente los relacione con el mundo interior, lo que es una comprensión psicológica y, en el segundo, busca una comprensión ideológica (Voloshinov, 1992).

Ahora bien, esta comprensión ideológica a su vez presenta dos formas de poderse dar: Una de ellas implicaría una asimilación mecánica de lo dicho por el otro, en la segunda los sentidos que el otro maneja son incorporados y poblados con la voz propia. Las consecuencias son que, el primer tipo de asimilación permite la repetición mecánica, vacía de contenido personal de lo que el otro dijo; por el contrario, en la segunda los signos ajenos son conectados con los signos propios incorporándose mutuamente y volviendo a los ajenos internamente persuasivos. El primer tipo de asimilación concibe la palabra ajena como la autoridad incuestionable o la ausencia total de valor, el segundo concibe a la palabra ajena como una visión con la cual se puede establecer un diálogo en términos de igualdad. De esta manera, la comprensión requiere de una interpretación de lo dicho por el otro, pero considerando que "No existe una interpretación libre de prejuicios; siempre el intérprete, para comprender el pasado, se guía por un conjunto particular de prejuicios; y aquí la noción de prejuicio no tiene el valor de juicio falso sino sólo quiere decir un juicio previo formado antes; ..." (González, 1995 pág. 97).

Por qué se requiere la comprensión

La comprensión es requerida en la medida en que, como ha sido mencionado ya más de una vez, al interior de una sociedad, grupo e incluso la misma persona, existen por lo menos dos posturas, dos culturas: la oficial y la marginal cuya relación es de confrontación en la medida en que la segunda siempre encuentra prácticas sociales, valoraciones particulares para ridiculizar y, sobre todo, relativizar a la primera, presentándola como una forma histórica y una entre otras (Bubnova, 1996).

Mientras que, en el nivel de la comunicación discursiva cotidiana se encuentra que la enunciación presenta formas y contenidos novedosos, en tanto se encuentra en un constante proceso de generación, esto se debe entre otras cosas a que las relaciones mutuas entre los hablantes se encuentran en cambio también constante (si bien poco perceptible), situación que origina el contenido comunicado ya que, finalmente, la comunicación es un acontecimiento (Bajtín/Medvedev, 1994).

Y es un acontecimiento irreplicable y siempre nuevo porque "En la realidad las relaciones entre A y B se encuentran en un permanente proceso de cambio y generación, y están transformándose durante el propio proceso de la comunicación.

Tampoco existe un mensaje preexistente, X. Éste se genera en el proceso comunicativo entre A y B.

Por lo tanto, el mensaje no se transmite de una persona a otra, sino que se construye a modo de puente ideológico, en el proceso de interacción entre ellos. Este proceso determina tanto la unidad temática de la obra en proceso de generación, como la forma de su realización concreta; no pueden ser separados y deslindados, así como a una cebolla no se le puede encontrar el núcleo quitándole las capas una tras otra." (Bajtín/Medvedev, 1994 pág. 236).

De esta manera, la palabra en la comunicación deja de ser autosuficiente ya que para poder ser entendida se requiere percibirla contextualizada en la situación social en que se ha generado. En términos bajtinianos: concebir a la palabra como un cronotopo, esto es, reconstruir el contexto situacional (motivos, evocación del pasado, formas de pensamiento) de una obra o enunciación y que la entrelaza con los otros temas, intereses y obras creados en el momento. Esto es, se resalta el aspecto semiótico del texto y se le enlaza con la red de signos con la que pretendemos configurar al mundo, no con los significados sino con los sentidos (Bubnova, 1996; Monroy, 1994; Voloshinov, 1995).

Con todo, si bien un texto puede elicitar varias interpretaciones se deben respetar leyes lingüísticas que posibilitan la comprensión recíproca y, con ella, la revaloración. Es así como

para poder explicar y entender un enunciado se debe considerar su objeto, su significado, la actitud del hablante respecto a los enunciados ajenos y al propio (Alejos, 1995; Bajtín, 1993b; González, 1995; Todorov, 1992).

La consecuencia de esto es una concepción novedosa de la verdad puesto que ahora, "La comunicación interna así concebida tiene como consecuencia una particular concepción de la verdad; ésta es siempre ficción, algo a alcanzarse, nunca totalmente captada." (Zavala, 1991 pág. 37). Esto implica que la verdad no es íntima e inmanente a las cosas; por el contrario, es una propuesta abierta inserta en la arena social que es la comunicación e implica un modo particular de exponerse y aceptar el sentido doble de toda palabra: como mostrarse ante el otro y como correr un riesgo al ser re-valorado (Cruz, 1996).

Esto se debe a que "La palabra es territorio común del emisor y del receptor, y el diálogo, la arena donde se debate la lucha interna. Comprender significa oponer a la palabra del locutor una contrapalabra. No estamos ante un problema puramente individual; ... Sin el discurso del otro no lograremos asomarnos al mundo interior y no surgirá acto de comprensión ni de interpretación, ni situación alguna de comunicación." (Zavala, 1991 pág. 103).

Y es preciso resaltar que lo que se pretende al dialogar con el otro es la comprensión y no el entendimiento en la medida en que para Bajtín "... en una explicación actúa una sola conciencia y un solo sujeto, en tanto que dentro de una comprensión actúan dos conciencias y dos sujetos." (Alejos, 1995 pág. 219).

La explicación conduce al entendimiento del discurso, fincado en que los interlocutores piensan en "lo mismo", cosa que, parece facilitar su percepción independientemente de lo completo o fragmentario del discurso. Es la situación en la que una postura busca imponer su visión al otro, no le permite cuestión alguna salvo para reforzarse o anular otras opciones. Es la tendencia a presentarla como "la verdad" y colocarla ajena del terreno social generando una paradoja: la aleja del terreno social en la medida en que la transforma en una especie de hito incuestionable e inamovible, pero, a la par, la coloca como un elemento que da sentido a ese mismo mundo social y que le da un cierto orden... es lo ideológico como lo maneja Romero (1987) y que, por esa misma condición deja de ser pensado y es aceptado, colocado más allá de toda discusión y, con él, el orden natural de las cosas encuentra su partida de nacimiento.

Pero, si las posturas presentadas en cada discurso son diferentes el entendimiento se dificulta ya que las ideas manejadas por el otro adquieren sentido desde su postura y muy bien pueden ser impensables desde la postura personal. Aproximarse a ellas implica acercarse a un mundo otro, distinto, en el que las relaciones establecidas entre las cosas difieren en relación con las que la persona suele usar... sólo es en la medida en que una nueva idea no sólo trastoca nuestra postura sino que la persona se abra a ella, intente captarla en su singularidad es que se posibilita la comprensión (Iakubinski, 1995; Voloshinov, 1995b).

Condiciones que afectan la comprensión

Si se parte de que de acuerdo a Bajtín todo acto humano es un texto en potencia que sólo puede ser comprendido en el contexto dialógico de su tiempo, se tiene que el texto presenta un primer sujeto que es su autor y un segundo que intenta reproducir el texto original. De esta manera, en toda relación dialógica se asiste al encuentro de esos dos sujetos o autores, dos o más épocas, dos o más visiones. Con ello se tiene que la comprensión puede ser afectada por una multiplicidad de factores (Alejos, 1995).

Entre ellos tenemos los que la exigen, como el hecho de que el hombre sólo puede ser comprendido y aprehendido completamente por el otro gracias a que es otro y a su posición exotópica en el espacio. Considerando a ésta última como el mecanismo más poderoso para la comprensión, en tanto que, "Un sentido descubre sus profundidades al encontrarse y al

tocarse con otro sentido, un sentido ajeno; entre ellos se establece una suerte de diálogo que supera el carácter cerrado y unilateral de estos sentidos, de estas culturas. Planteamos a la cultura ajena nuevas preguntas que ella no se había planteado, buscamos sus repuestas a las preguntas nuestras, y la cultura ajena nos responde descubriendo ante nosotros sus nuevos aspectos, sus nuevas posibilidades de sentido... En un encuentro dialógico, las dos culturas no se funden ni se mezclan, cada una conserva su unidad y su totalidad abierta, pero ambas se enriquecen mutuamente." (Bajtín, citado en Bubnova, 1996 págs. 58-59).

Lo anterior se traduce en que, por un lado, la comprensión no es un calco exacto y pasivo de la vivencia ajena sino que es su traslado a un plano completo y totalmente distinto en su valoración y que exige su re-acentuación, esto es, retorna a la palabra a su coloquio anterior devolviéndole su responsabilidad. Por otro, se resaltaría la naturaleza histórica de la comprensión en la medida en que cualquier interpretación es producto del tiempo y espacio en el que se encuentre el intérprete, de la misma manera que la obra a comprender es producto de su propio espacio y tiempo (González, 1995; Zavala, 1996).

Esto último realza el papel de la historia y de la tradición sobre la comprensión. Expresada en forma de géneros discursivos que imponen el qué decir y la manera en que puede ser abordado son, eventualmente, el marco a partir del cual el proceso de comprensión es iniciado y que intenta, al final de cuentas, captar los significados y sentidos expuestos en el texto. Así, "Comprender un texto literario significa estar vinculado al asunto que se expresa a través de la tradición y que tiene un determinado lazo con la tradición desde la que habla el texto. Cada época entiende un texto de una manera peculiar ya que ese texto forma parte de una tradición por la que cada época tiene un interés objetivo y en la que intenta comprenderse a sí misma. Es decir, que el sentido de un texto tal y como se presenta a su lector no depende del aspecto que presentaba a su autor o público original sino que está determinado por la situación de su intérprete, y en consecuencia por el todo del proceso histórico. ... La comprensión no es un mecanismo reproductivo sino siempre productivo, y esta productividad es siempre histórica." (González, 1995 págs. 100-101).

Es por ello que la comprensión requiere que la persona diga cosas, pero para ello se necesita, antes que nada...

Aprender a hablar

Si bien todo ser humano presenta la capacidad de adquirir lenguaje este proceso está sujeto a restricciones sociales y culturales, ya que, las lenguas existen en su uso en comunidades caracterizadas todas por su desigualdad. Y es precisamente por esas diferencias que las personas generan un dominio práctico de muchas formas genéricas pero no de todas las existentes en su cultura, sino en aquellas en las que toman parte. Así, las personas tienen un dominio diferencial de las diversas formas en la medida en que éstas responden a las situaciones típicas de habla, temas "propios" de ellas, en donde se dan contactos entre los significados de las palabras y las enunciaciones concretas actuales bajo circunstancias características (Cazden, 1993; Jiménez-Ottalengo 1985; Jiménez-Ottalengo & Paulin-Siade, 1985; Lomas et al, 1993).

Considerando lo anterior surge un cuestionamiento: ¿Qué es lo que realmente sucede cuando se aprende a hablar? En pocas palabras es aprender a construir enunciados que retoman los ajenos y que son reelaborados dialógicamente para crear los propios. Así, las enunciaciones entran tanto a nuestra experiencia como a nuestra conciencia. Considerado así el enseñar la lengua materna buscaría dotar a la persona de recursos expresivos y de comprensión, de reflexión de esos usos lingüísticos y comunicativos para que pueda usar adecuadamente los diversos códigos disponibles en las situaciones y contextos característicos de su cultura (Alejos, 1995; Cazden, 1993; Lomas et al, 1993).

Es por ello que el significado de las palabras descansa en su uso cultural, regulado y público. Así, el adquirir un lenguaje es adquirir las reglas socialmente valoradas que lo regulan en situaciones y contextos, reglas que son implícitas y que se crean durante el uso del lenguaje, no son externas a él. Todo esto hace al lenguaje una forma de actividad, regulada y pública, por tanto, si la lengua se encuentra ligada al contexto las oraciones que se emiten no se producen al azar sino que responden a restricciones socioculturales e interpersonales (Burke, 1996; Lomas et al, 1993).

Pero, lo anterior no significa en momento alguno que durante el uso del lenguaje y de los géneros el hablante los deje tal y como los recibió sino que introduce en ellos modificaciones en sus sentidos, lo que implica que en cualquier interacción coexiste la tendencia a la unidad y la tendencia a lo diverso, la búsqueda de conservar los significados y, por medio de ellos deslizar los sentidos particulares con los que cada persona puebla al habla al dirigirse a otro (Jiménez-Ottalengo & Paulin-Siade, 1985).

A partir de esto se puede afirmar que la experiencia discursiva individual es formada y desarrollada al interactuar con los enunciados individuales ajenos. Esto es, se trata de un proceso de asimilación ciertamente creativo, de palabras originalmente ajenas y con un grado diferente de asimilación o de alteridad (Bajtin, 1992).

Conocimiento

Como consecuencia de lo anterior el conocimiento ya no puede pensarse como una posesión individual y resultado de una reflexión solipsista sobre el mundo sino como una respuesta, esto es, como la recepción activa del discurso del otro. Situación que implica la necesaria interdependencia de los objetos y de las personas (Zavala, 1996).

El conocimiento puede ser manejado y construido de muchas maneras. Puede ser expuesto al realizar acciones como lavar un auto, poner una mesa, hacer una silla y puede ser "enseñado" al explicar cómo funciona un objeto, corregir una palabra o un nombre asignado e incluso, al estar en una clase.

En el primer caso lo que predomina es la acción, es el acto el que es puesto ante la atención del otro quien debe descubrir y diferenciar lo que es relevante de lo que no, en el segundo, la atención del otro es dirigida mediante la palabra hacia ciertos aspectos de la acción, de la explicación o argumentación. Formas que en lo cotidiano de nuestra cultura no se presentan en forma pura, esto es, una excluyendo a la otra, sino que mezcladas privan en la mayoría de las situaciones, dependiendo de ésta última el grado e importancia que cada una adquiera.

Cada una requeriría así de una cierta forma de comprensión y explicación. En el acto se necesita participar en él, mezclarse e incluso llegar a confundirse con los otros en su quehacer. Mientras que, por el lado de la oralidad la comprensión exige todo lo contrario: separarse de la situación, verla en perspectiva y luego aproximarse a ella.

Y, siendo que en la educación actual posee más importancia que la acción es que a continuación intentaremos abordar lo que la palabra es.

La palabra

Por lo anteriormente dicho quedará ya claro que la palabra adquiere un sentido muy particular. Así, que cuando Bajtin habla de la palabra entiende a la lengua en plenitud, compleja, viva. "Donde el análisis lingüístico ve sólo las palabras y las interrelaciones entre sus aspectos abstractos (fonéticos, morfológicos, sintácticos, etc.), la percepción artística viva y el análisis sociológico concreto descubren las relaciones entre personas, sólo reflejados y fijados en el material verbal. El discurso es un esqueleto que se cubre de carne viva sólo en el proceso de percepción artística y, por lo tanto, sólo en el proceso de comunicación social viva." (Voloshinov, 1995a pág. 217).

Así las cosas la palabra siempre es social y se encuentra entre las personas y dirigida hacia ellas ya que sólo es realmente comunicativa en la medida en que se orienta hacia un escucha y prevé una respuesta, ya que la comunicación sólo es posible si existe el otro y además, es la única condición en la que el hombre manifiesta al 'hombre dentro del hombre' tanto para los otros como para sí mismo (Bajtín/Medvedev, 1994; Zavala, 1995).

Ya que, como indica Zavala (1992) y "Dicho sencillamente: la palabra siempre está orientada hacia un interlocutor; la palabra pertenece por igual al que la enuncia y a quien está destinada." (pág. 13). Esto se posibilita en la medida en que los participantes coincidan inicialmente en el significado de las palabras que emplean y, a partir de ello y rescatando el contexto ir construyendo los sentidos particulares que la palabra irá adoptando durante el diálogo, posibilitando la intersubjetividad. "Por eso se puede decir que cualquier palabra existe para el hablante en sus tres aspectos: como palabra neutra de la lengua que no pertenece a nadie; como palabra *ajena*, llena de ecos, de los enunciados de otros, que pertenece a otras personas; y, finalmente, como *mi* palabra, porque, puesto que yo la uso en una situación determinada, la palabra está compenetrada de mi expresividad." (Bajtín 1992 pág. 278).

Es precisamente por ésta triple condición que una palabra no dicha o en un diccionario realmente nada comunica. Es tan sólo al formar parte de un texto, obra o enunciación que encarna un propósito, no antes y su uso la marca al incorporarse a una estructura particular que le da un sentido que en aislado no puede tener y que sólo se hace real al pertenecer a una cierta estructura que presenta unos rasgos característicos que deben ser considerados. En otras palabras, la forma es importante pero no lo único a considerar ya que se requiere rescatar también los objetivos. "Sólo las formas y los objetivos de las correspondientes estructuras ideológicas pueden proporcionar los principios rectores para la selección y valoración de los elementos lingüísticos." (Bajtín/Medvedev, 1994 pág. 148).

Por esto se puede afirmar que la palabra tiene una historia que siempre la acompaña. Así, la palabra en primer lugar es bivocal, esto es, poblada por las voces o posturas ideológicas de sus usuarios. Y lo es en un doble sentido puesto que la persona tanto dialoga consigo misma –generando el fenómeno de la autocontemplación de la conciencia– como con los otros, reales y virtuales, presentes o ausentes, cosa que genera formas diversas de conceptualizar la realidad y la dualidad entre el sujeto externo y el interno.

De esta manera, en la comunicación el signo y la palabra expresan con toda claridad su doble papel limitante y polifacético. Pero, para poder ser esto la palabra debe cumplir con una doble función. Por un lado, ser un fenómeno ideológico (y, por tanto, signo y posición ante el mundo), y, por otro, un signo neutral no especializado disponible para todos (y es el único que existe) (Voloshinov, 1992).

Así, las relaciones dialógicas son por definición extralingüísticas puesto que requieren de la palabra pero considerada como un fenómeno total y concreto y que tan sólo vive en la comunicación dialógica entre conciencias. De esta manera, los enunciados deben formar parte de las enunciaciones de dos personas y trabar contacto entre sí, contemplarse y responderse entre sí, deben emitir juicios que puedan ser discutidos (Bajtín, 1988; Stubbs, 1987; Wertsch, 1993).

Consecuencias de esto son, por un lado, que las palabras "... en el reino del lenguaje no pertenecen a nadie, pues tienen sólo *significación (znacenie)*, un sentido típico, mientras que el *significado real (smysl)*, que es lo que las palabras adquieren en el mundo de la enunciación, involucra a gente particular en situaciones históricas y sociales reales." (Holquist 1993 pág. 121). Por tanto, su expresividad genérica no le pertenece ni a ella misma ni a nadie en particular (Bajtín, 1992).

Esto es, la palabra no pertenece a nadie pero puede ser apropiada por todos los que la usen. Lo que redundaría en poder concebir que: "Todos somos creadores en la medida en que arrancamos significados particulares de los sistemas generales: un hablante es a su enunciación lo que un autor a su texto." (Holquist 1993 pág. 127). Por ello es que "..., la palabra no es una cosa sino el medio eternamente móvil y cambiante de la comunicación dialógica, nunca tiende a una sola conciencia, a una sola voz, su vida consiste en pasar de boca en boca, de un contexto a otro, de una colectividad social a otra, de una a otra generación. De este modo la palabra no olvida su camino y no puede librarse hasta el final del poder de los contextos concretos de los cuales había formado parte." (Bajtín, 1988 págs. 282-283).

Y es precisamente esta condición la que le ha permitido llegar a ser lo que es. En palabras de Voloshinov (1992) "... la palabra llegó a convertirse en el material signico de la vida interior, esto es, de la conciencia (el discurso interno). La conciencia sólo pudo desarrollarse al disponer de un recurso elástico y corporalmente expresivo. La palabra llegó a ser tal recurso. La palabra puede utilizarse como signo de uso interno, por así decirlo; puede realizarse como signo sin tener que expresarse plenamente hacia el exterior." (pág. 38).

De esta manera, la palabra entendida como signo, y no como señal, se hace presente e indispensable en todo acto de comprensión y de conciencia. Puesto que, "No existe un solo signo cultural que, al ser comprendido y conceptualizado, quede aislado, sino que al contrario, todos ellos forman parte de la *unidad de una conciencia estructurada verbalmente*. La conciencia siempre sabe encontrar una aproximación verbal hacia el signo. Por eso alrededor de cada signo cultural se forma una especie de círculos concéntricos hechos de reflejos y ecos verbales. *Toda refracción ideológica del ser en devenir*, no importa en qué material signifiante se realice, *es acompañada por una refracción ideológica en la palabra*, como fenómeno satélite obligatorio. La palabra está presente en todo acto de comprensión y en todo acto de interpretación." (Voloshinov, 1992 pág. 39).

Concepción y consecuencias que atribuyen una serie de atributos a considerar en las palabras y que son:

Características de la palabra

A. Contenido ideológico

La primera característica de las palabras así entendidas es que "En la vida real, nosotros jamás pronunciamos ni oímos palabras, sino que oímos la verdad o la mentira, lo bueno y lo malo, lo importante o lo nimio, lo agradable o lo desagradable, etc. La palabra siempre aparece llena de un contenido o de una significación ideológica o pragmática. Así es como comprendemos la palabra, y respondemos únicamente a una palabra así: una palabra que nos afecta en una situación ideológica o vital." (Voloshinov, 1992 pág. 101). Esto es, la palabra jamás es neutra puesto que siempre expresa una postura o implica una toma de posición activa de parte del hablante y que se dirige al oyente (presente o no) evidenciando la cima del iceberg que es la comunicación ya que, tras la palabra se encuentran no sólo las valoraciones que el hablante actual hace con ella sino que su palabra retoma y responde a las valoraciones previas con que él mismo u otros hablantes la han poblado.

B. Bilateralidad

A partir de ahí una segunda característica: "En realidad, la palabra representa un acto bilateral. Se determina en la misma medida por aquel a quien está destinada. En cuanto palabra, aparece precisamente como producto de las interrelaciones del hablante y del oyente. Toda palabra expresa a 'una persona' en su relación con 'la otra'. En la palabra me doy forma a mí mismo desde el punto de vista del otro, al fin de cuentas desde el punto de vista de mi colectividad. La palabra es el puente construido entre el yo y el otro. Si un

extremo del puente está apoyado en mí, el otro se apoya en mi interlocutor. La palabra es el territorio común compartido por el hablante y su interlocutor." (Voloshinov, 1992 pág. 121). De esta manera, al momento de ser empleada la palabra contempla tanto a quien la dice como a quien se espera la reciba. En este diálogo el discurso se organiza como la palabra acerca del que está presente, de la que oye y del que puede contestar. Así, la palabra en un sentido siempre está entre nosotros y a la vez nos conforma (Bajtín, 1988; Zavala, 1992). Lo anterior permite afirmar siguiendo a Bajtín (1988) que "... sólo una orientación dialógica y participativa toma en serio a la palabra ajena y es capaz de apreciarla como una postura que tiene un sentido, como otro punto de vista. Mi palabra establece un nexo más próximo con la palabra ajena sin fundirse con ella al mismo tiempo y sin disolver en sí su significado, es decir conservando plenamente su independencia en tanto que palabra, únicamente gracias a una orientación dialógica interior." (pág. 95).

C. No-pertenencia inicial

De esto último se deriva una tercer característica: Una palabra jamás es del todo propiedad de una persona en tanto incorpora las valoraciones previas hechas con ella y subsisten como eco. Así, la persona dialoga con la palabra, intenta comprenderla y responderle, pretende incorporarle su sentir y sus ideas, es como arrebatarla del dominio ajeno y apropiársela para que pueda transformarse en vehículo de expresión del pensamiento del hablante además del que los usuarios y poseedores previos le han asignado. Es, en suma, poseerla, no sólo emplearla.

D. Diferenciación entre significado y sentido

A partir de lo anterior se constituye la cuarta característica que sería la distinción entre significado y sentido. Esto es, entre lo que un diccionario dice que significa una palabra y el matiz particular que unos hablantes específicos crean en una situación comunicativa concreta y cuyo resultado sería, como ya se mencionó, tanto la apropiación de la palabra como su transformación y renovación.

E. Polifonía

Este proceso de apropiación conduce a la quinta característica de la palabra que sería, ni más ni menos su polifonía, esto es, simultáneamente es nuestra palabra y la palabra ajena. Dicho de otra manera, toda palabra expresa la posición tanto personal como la ajena. Así, en la palabra coexisten de forma sutil varias voces que se interaniman de formas variadas, de tal forma que, en una misma intervención puede haber más de un acento, una postura, una visión del mundo. Por ello, lo que importa, al final de cuentas, es poder identificar primero, quién está hablando en cada momento para de esta manera poder determinar los cambios de voces y perspectivas ideológicas que se dan sin que necesariamente haya indicación externa alguna (Wertsch, 1988).

F. Doble orientación

Como sexta característica se tendría entonces que la palabra presenta una doble orientación: hacia el objeto del discurso (o tema) y hacia el discurso ajeno. Esto es, el discurso se orienta hacia aquello de que se habla y, simultáneamente, hacia lo que los otros han dicho sobre el mismo tema (Bajtín, 1988, 1993a; Bubnova, 1996; Morson, 1993; Zavala, 1995).

G. Indicador de cambio

Todas las características arriba mencionadas conducen a poder considerarla como un indicador de las transformaciones sociales puesto que, al estar presente en toda interacción e interrelación social en la palabra se cruzan infinidad de hilos ideológicos, lo que le asigna un significado, denotar un objeto, una acción, un acontecimiento o una experiencia psíquica. En otras palabras es un material ya elaborado y con leyes propias que reflejan en cada momento la situación en la que la esfera de actividad se encuentra y que, por ésta misma razón se

puede llegar a constituir en el indicador más sensible de cuanta transformación en ella tenga lugar (Bajtín, 1993b; Bubnova, 1996; Voloshinov, 1992).

Concebida de tal manera la palabra queda fuera de las formas tradicionales de ser abordada y estudiada exigiendo una nueva que contemple e integre todo lo arriba mencionado.

La Translingüística

Y, para lograrlo Bajtín propone a la translingüística –que integraría ciencias como la filosofía, lingüística, estética, poética, psicología; y teorías como el marxismo, evolucionismo, etc.–, a la que entiende como aquella ciencia que estudia los aspectos de la vida de las palabras que no contempla la lingüística pero que requiere de ella para su estudio. De esta manera, la translingüística estudia las relaciones dialógicas de la palabra con la palabra ajena (incluso del hablante consigo mismo) (Bajtín, 1988; Stubbs, 1987; Wertsch, 1993; Zavala, 1992).

Pero, las relaciones dialógicas no se dan entre palabras (en el sentido lingüístico), ni entre oraciones ya que no son usadas en el plano de la lengua sino entre enunciaciones.

Punto que aproxima la propuesta translingüística con el enfoque histórico cultural en la medida en que pretende explicar los procesos mentales del hombre integrándolos a los escenarios culturales, históricos e institucionales en que tienen lugar (Bajtín, 1988; Stubbs, 1987; Wertsch, 1993).

Enunciaciones

Pero si bien la lengua se utiliza en la mayoría de las actividades humanas, las formas en que es usada varían enormemente lo cual no contradice en modo alguno su unidad. La lengua se usa a través de enunciados concretos y singulares propios de los participantes que forman parte de alguna de las esferas de la praxis. Lo que conduce a que para su análisis sea importante considerar a la persona, la colectividad y la historia (Bajtín, 1992; Burke, 1996; Zavala, 1992).

En la enunciación se emplean palabras pero no en aislado sino formando proposiciones que expresan valoraciones y actitudes ante las cosas. Enunciados en los que lo que importa no es su extensión o lo florido del lenguaje empleado sino las relaciones que se han propuesto entre los sentidos en él incorporados. De esta manera, el uso y acceso a una organización y jerarquía se observa a través del empleo de términos abstractos pero sólo bajo la condición de que se dominen todas las implicaciones semánticas de los términos lingüísticos. De donde se desprende que lo que importa es la estructura del léxico y no su riqueza (Bajtín, 1992, 1993^a; Holquist, 1993). Por ello, para Bruner (1986a) “Independientemente de lo rico que sea el vocabulario disponible para describir un campo determinado, su uso como instrumento de pensamiento es limitado si no está organizado en una jerarquía que pueda activarse como un todo.” (págs. 165-166).

Por ende, la enunciación no es el equivalente a la suma de las oraciones que la forman, sino que es una estructura de orden superior puesto que, requiere de considerar al contexto como algo cognitivo (la experiencia), cultural (la visión del mundo compartida por los participantes) y social (los aspectos institucionales que permiten identificar las situaciones) que tanto es creado como a la vez crea a la enunciación ya que, sólo concibiendo la íntima relación entre ambos posibilita identificar y explicar las presuposiciones e inferencias de las que parten las producciones discursivas y que inciden en su comprensión (Lomas et al, 1993).

Así las cosas, las enunciaciones sólo existen al interior de relaciones sociales que ellas mismas ayudan a conformar e introducen en ellas por necesidad al pluralismo y el relativismo (derivados del diálogo y el carnaval) y a la responsabilidad individual y la intersubjetividad (Bubnova, 1996; Stubbs, 1987).

Visto lo anterior. No sólo la palabra o las enunciaciones requieren de ser re-definidas sino que esta transformación llega incluso a niveles tan elevados como lo es el lenguaje.

Lenguaje Definición dialógica

El lenguaje es un fenómeno social, por su medio se relacionan las personas, se comunican, se identifican entre sí. Posibilita la abstracción y universalización de experiencias y significados y lo hace por medio de categorías que son el resultado de las experiencias acumuladas por los hablantes que conforman un marco mental y conceptual que es similar para todos los participantes de la misma comunidad pero que a la vez son particulares a cada uno de sus miembros. "Esto último lleva implícito el carácter universal del lenguaje y del conocimiento. Todo lo que el lenguaje nombra se universaliza: en el momento en que se nombra una experiencia particular se trasciende de lo individual y particular a lo colectivo y general, en cuanto que el nombre mismo es un medio de expresión e interpretación que surge dentro de la comunicación en la que se nombró y en donde adquirió su sentido." (Jiménez-Ottalengo & Paulin-Siade, 1985 pág. 9).

Pero, va más allá ya que, en la concepción que Bajtín (1993a) maneja de él se tiene que "Las lenguas son concepciones del mundo no abstractas sino concretas, sociales, atravesadas por el sistema de las apreciaciones, inseparables de la práctica corriente y de la lucha de clases. Por ello, *cada objeto, cada noción, cada punto de vista, cada apreciación y cada entonación, se encuentran en el punto de intersección de las fronteras de las lenguas y las concepciones del mundo*, se hallan implicados en una lucha ideológica encarnizada." (págs. 426-427). Esta idea hace que el lenguaje sea algo vivo, cambiante, progresivo, lejos de los modelos abstractos la existencia del lenguaje sólo es posible en su empleo, esto es, cuando se transforma en habla y es usado por los hablantes en la producción de enunciaciones en donde es concretizado y actualizado en relaciones particulares al interior de situaciones relacionales específicas, esto es, por medio de la comunicación, puesto que sólo es en ella que el lenguaje llega a ser un instrumento de interacción social y en donde los signos adquieren significados compartidos (Alejos, 1995; Bajtín, 1993^a; Bubnova, 1996; Burke, 1996; Jiménez-Ottalengo 1985; Jiménez-Ottalengo & Paulin-Siade, 1985; Lomas et al, 1993; Lozano, et al, 1993).

Esta característica hace que el lenguaje sea no sólo histórico sino que en él tenga cabida y sentido un proceso heteroglotico, esto es, que si bien se concibe que en una nación existe algo considerado o impuesto como la lengua nacional su unidad no pasa de ser una mera ficción ya que se encuentra estratificada en dialectos, modos de ser de grupos, géneros, lenguajes generacionales, lenguajes de corrientes políticas, ideológicas, de modas, etc. Así, por ejemplo, el dialecto de un grupo, en relación con otro al interior de una misma lengua nacional si bien la comparten son un modo otro de hablar y expresan diferentes posiciones ante los eventos. Ahora bien, este concepto debe ser diferenciado de la extraposición (usualmente traducida como heteroglosia) y que consiste en un excedente de visión y de conocimiento para la visión del horizonte y entorno del otro. De esta manera, cuando una persona emplea un dialecto o una jerga profesional de hablar el cambio no se reduce a emplear palabras distintas sino a toda una ideología otra que se objetiva en diferentes prácticas sociales organizadas, en las que coexisten distintas formas de hablar e ideologías en un mismo instante en relación con la actividad humana colectiva existente (Bajtín, 1993b; Bubnova, 1996; Burke, 1996; Pollock, 1993; Zavala, 1996).

Tal coexistencia de formas de hablar e ideologías producen en él la existencia de logoesferas, entendidas como un espacio en el que el significado está dado por la lucha de los opuestos que intentan mantener las cosas separadas y en movimiento y las fuerzas que intentan

mantener las cosas unidas, en su lugar. En otras palabras, entre la inmovilidad y el cambio extremos (gramática y sintaxis en el primero, la enunciación en el segundo). Por ello, el lenguaje es el campo de una lucha constante en donde coexisten voces varias que entran en conflicto entre sí y que tornan al lenguaje como algo compartido y heterogéneo, compartido y antagónico. En él, cada palabra es capaz de expresar el acento de voces distintas que implica encontrar el discurso que está dentro del discurso (Holquist, 1993; Zavala, 1996). Y que puede ser entendido como una

Arena social

Considerando lo anterior queda claro que el lenguaje siempre se encuentra habitado por lo otro, lo lejano y distante, por esto, "El lenguaje no es un medio neutro que cursa libre y fácilmente hacia la propiedad privada de las intenciones del hablante; está poblado –sobre poblado– con las intenciones de los otros. Su expropiación, forzarlo a someterse a nuestras intenciones y acentos es un proceso difícil y complicado." (Bajtin, citado en Cazden, 1993).

De esta manera, cada palabra puede asumir pronunciaciones, entonaciones y alusiones diversas y se puede transformar en el escenario de conflictos sociales, por lo que, de acuerdo a Zavala (1992) "Podemos imaginarnos entonces el lenguaje como una red de protagonistas donde los personajes se disputan la legitimidad de las palabras que se reivindican como razón o identidad. Se trata de quién tiene la "razón" o dice la 'verdad'." (pág. 14).

Lucha que es evidenciada por el lenguaje ya que, de acuerdo a una frase de Unamuno citada por Zavala (1995) "No, no comunica uno lo que quería comunicar –pensó–; apenas un pensamiento encarna en palabra, y así revestido sale al mundo, es de otro, o más bien, no es de nadie por ser de todos." (pág. 161). Sale al mundo y se transforma en el sujeto que puede ser incorporado, aprehendido o privatizado por un grupo, una persona, una institución, de ahí que se transforme, como ya se mencionó, en un indicador sensible al cambio social (Morson, 1993; Zavala, 1991, 1992).

Por ello se puede decir que al interior de una sociedad existe una multiplicidad de lenguajes y que se encuentran dialogando y polemizando entre sí ya que, "Todo idioma es realmente un conjunto de idiomas. La gente de diferentes grupos, edades, generaciones y lugares tiene sus dialectos propios, y cada uno de ellos ostenta el sello de una colección de valores y una destilación de experiencia. Todos estos idiomas compiten por tener preeminencia. ... Cada grupo que predomina culturalmente busca sancionar *su* dialecto como *el* idioma, en tanto que es, en realidad, sólo un dialecto entre muchos, aunque pueda ser el que goza de mayor prestigio social. Eso convierte a los otros dialectos en formas implícitas de oposición cultural. La unidad de un idioma no está dada, sino que es propuesta una y otra vez " (Morson 1993 pág. 27). Lo que se traduce en que la estructura de la lengua impone modos de pensar, percibir, hábitos, costumbres que creemos seguros y universales. Pero a la vez, estos lenguajes no contactan en términos de igualdad sino de quién es quien habla, esto es, harán uso y se apoyarán en las diferencias sociojerárquicas existentes entre los hablantes o los grupos. Diferencias que serán utilizadas para validar y concebir como inferior aquello que define al otro e incluso, pueden emplearse para impedirle el ascenso social (Díaz, 1987; Morson, 1993; Padden, 1992; Small, 1991, Zavala, 1992).

Así, de acuerdo a Zavala (1992) "La ley del lenguaje es la lucha por el signo –la heteroglosia– que, a su vez, representa y comprime puntos de vista sobre el mundo, formas de conceptualizar las experiencias sociales, cada una marcada por tonalidades, entonaciones, valores, verdades y significados diferentes. ... Cada miembro de una comunidad comparte la misma lengua, pero cada actor social 'vive' o percibe la lengua común de manera distinta. Cada clase social emplea el mismo sistema lingüístico-semiótico con finalidad diferente para darle su propia forma y sentido." (pág. 19). Es de esta manera como la clase dominante

intenta imponer su opinión y 'verdad' por medio del signo volviéndolo unacentuado y monológico, eterno, incambiable, mientras que, en contraparte, las clases oprimidas buscan liberarlo, volverlo dialógico (Zavala, 1992).

Como ejemplo de lo anterior puede citarse a la:

Diglosia: lucha entre distintos lenguajes

La valoración no sólo se apoya en lo que se dice sobre las cosas sino que implica a quien lo dice y las situaciones en que lo hace. De esta manera, en la medida en que los contextos en que se usa una lengua van siendo cambiados y emergen otros en los que se emplea otra lengua, la primera va dejando de ser usada generando la impresión de que no puede ser aplicada en ningún lugar o actividad de forma apropiada (Padden, 1992).

De esta manera, entre ellas se establece una relación de lucha y conflicto asimétrica e inestable entre una lengua o forma de hablar dominante y una dominada, generándose el desplazamiento de una de ellas por otra. En otras palabras, la existencia de la diglosia (Díaz, 1987; Hamel, 1987).

Pero, será tal sí y sólo sí ambas lenguas establecen nexos puesto que, "Allí donde la conciencia creadora vive en una sola y única lengua, y donde las lenguas –en caso de que una conciencia participe de múltiples lenguas– se hallan rigurosamente delimitadas, resulta imposible superar este dogmatismo profundamente arraigado en el pensamiento lingüístico mismo. No podemos situarnos fuera de nuestro idioma sino allí donde se opera una *alternancia* histórica importante de las *lenguas*, cuando éstas empiezan a medirse a sí mismas y al mundo, cuando en su interior empiezan a hacerse sentir vivamente *los límites de los tiempos, de las culturas y de los grupos sociales.*" (Bajtín, 1993 pág. 427).

Lenguaje como organizador

Así las cosas el lenguaje se encuentra inserto entre dos polos, por un lado "... el lenguaje es un instrumento de control social porque regula, dirige, ajusta y organiza tanto las creencias como el conocimiento, los sentimientos y las acciones de los hombres en sociedad. Este control social se ejerce con el lenguaje (el lenguaje como instrumento) y sobre el lenguaje (la coerción social como instrumento). Con el lenguaje se ejerce control a través de decir o no decir algo, de revelar o velar una temática; sobre el lenguaje se ejerce control a través de las costumbres verbales, de los mores y de las costumbres lingüales, es decir a través del cómo sí o cómo no expresar una temática." (Jiménez-Ottalengo & Paulin-Siade, 1985 pág. 10), aquí es donde se establece la relación entre lenguaje e ideología, ya que la valoración forma parte, de entrada, del proceso de interpretación del signo, con lo que el carácter ideológico está ya dado (Monroy, 1994).

Mientras que por el otro, en todo lenguaje existe la posibilidad del cambio, de la modificación de la valoración de las cosas, del establecimiento de nuevas relaciones y de la percepción de nuevas atribuciones. En otras palabras: El cambio y la estabilidad coexisten, una sin la otra no pueden ser.

Las consecuencias de esto son que el lenguaje es capaz de orientar y organizar la experiencia de la persona, puesto que, de acuerdo a Bruner (1986a) "... el lenguaje influye en el conocimiento sólo si hay una codificación lingüística, es decir, sólo si el estímulo se representa verbalmente." (pág. 163).

Por ende, se puede decir que el lenguaje posee:

Funciones

A partir de esto se comprenderá que el lenguaje cumple distintas funciones en una misma situación.

A escala social se tendría que, en primer lugar el lenguaje –incluso ya desde el manual– representa una separación del mundo animal y genera la construcción de uno nuevo: el

mundo de la historia social. A través de él la humanidad se coordina en la consecución de una meta por lo que exige la comprensión entre los participantes del plan, pero a la vez organiza al pensamiento social, a la conciencia social. Así, se requiere que el significado oculto en el gesto o en la palabra sea comprendido para otro, esto es, que sea un signo, pero, debe ser un signo constante –lo que no niega que este signo conozca una historia, un proceso de transformación efectuado por sus mismos usuarios– (Bajtín, 1993b).

Esta es la función socializadora en tanto que es por medio del lenguaje que el hombre se socializa ya que se le comunican y significan las experiencias que pueden ser dichas, ocultadas, buscadas o evitadas para una cultura. Esta función es doble: primero, al ser transmitido, el lenguaje se transforma en el medio para expresarse y comunicarse con los otros; la segunda consiste en que, como medio de valoración produce el significado que a su vez expresa un sistema de normas que rige en una sociedad y que por ellos establece los límites de lo decible, expresable, comunicable y actuable para los miembros de una sociedad. "Por tanto, el lenguaje es vehículo de expresión y medio a través del cual se aprehende; se comunica la realidad conocida y se descubre lo aún no conocido; de ahí que, el lenguaje sea tanto instrumento del pensamiento como hecho social y fenómeno cultural. Como instrumento del pensamiento posibilita la aprehensión y expresión de la vida y la realidad; como hecho social, permite la comunicación de esa realidad, y como fenómeno cultural, estructura y es estructurado por esa misma realidad." (Jiménez-Ottalengo & Paulin-Siade, 1985 pág. 8).

En segundo lugar se tendrían funciones como: referirse al mundo exterior y dar mensajes explícitos (función referencial-cognitiva), expresar sentimientos (función emocional), establecer o mantener relaciones sociales, organizar esfuerzos sociales, revivir experiencias, descargar tensiones, cristalizar ideas, recordar (función nemotécnica), medir el tiempo (Stubbs, 1987).

Ellas caracterizarían el uso del lenguaje en cada una de las esferas de la praxis social y generarían los rasgos principales que definen los géneros discursivos. Así, por ejemplo, el habla del maestro emplearía profusamente las funciones poética, de contacto y metalingüística ya que se centra en la forma del mensaje, en los canales de comunicación y en el significado de la emisión (las 3 funciones, respectivamente) y que pueden ser reagrupadas bajo el nombre de funciones metacomunicativas ya que son comunicación sobre la comunicación, que se dan en un medio físico en el que las personas se pueden controlar mutuamente (Stubbs, 1987). De ahí se puede hablar de que el lenguaje es usado para ciertas cosas, en otras palabras, se hablaría de

Objetivos en el uso del lenguaje

La persona usa el lenguaje con varias finalidades. Entre ellas se tendría: primero, como un modo de controlar la conducta de la gente o dirigir su pensamiento, así, en manos de una cierta clase se le puede usar para engañar, controlar e incluso comunicarse; segundo, la persona usa el lenguaje y el discurso para representarse en el discurso mismo y hacer solicitudes al otro por cuyo intermedio se individualiza o extraña. De esta manera, por medio del discurso se instala al otro y la persona que habla se confronta con él, se hace valer e historiza; tercero, según Holquist (1993) "Cuando el ser humano usa el lenguaje, lo hace... como dos conciencias involucradas en una comprensión activa: el hablante escucha y el escucha habla." (pág. 121). Esto es, el hablante termina por concebirse como otro entre otros (Burke, 1996; Morson, 1993; Zavala. 1995).

Lo anterior requiere e implica dos cosas: la primera es que la sociabilidad exige del otro tanto interno como externo para poder gestar la verdadera comunicación; la segunda, que la comprensión del otro es un proceso que le impone al escucha identificar los motivos

aparentes y ocultos del hablante y las respuestas a que éste da pauta y anticipa (Morson, 1993; Zavala, 1995). Ambas requieren ser aprendidas.

Estudio del lenguaje

Todo esto requiere forzosamente estudiar al lenguaje ubicándolo con relación al emisor, al receptor y dentro de una atmósfera social, en una situación social concreta, en el establecimiento de relaciones. De esta manera se constituye la unidad del medio verbal y el acontecimiento social inmediato de la comunicación, en la que es menester establecer diferenciaciones ya que, "En la comunicación emotiva un organismo expresa y el otro experimentan estados emotivos análogos; en la comunicación intelectual –en cambio– un individuo expresa y el otro experimenta estados mentales análogos. Es decir, que en la comunicación intelectual los dos organismos (humanos) comparten un universo de discurso cuyos articuladores son las experiencias compartidas, las visiones del mundo similares y la lengua articulada" (Jiménez-Ottalengo, 1985 pág. 19). Cosa que es posibilitada porque el lenguaje tanto expresa (entonces se relaciona a la personalidad) como pone en común (en donde se relaciona al sistema de la sociedad) (Jiménez-Ottalengo, 1985; Voloshinov, 1992).

Si el lenguaje es una arena social en donde por medio de las enunciaciones las personas expresan, proponen y discuten posiciones será menester entonces dar cuenta de éstas últimas y, para ello, se recurre a la noción de:

Ideología

Lo anterior conduce a que todo colectivo organizado posibilite y requiera que entre sus miembros y los ajenos se de la comunicación creando para ello obras cuya importancia radica en los vínculos sociales e interacciones que establecen y por cuyo intermedio la persona traba contacto con la carga ideológica expresada en los objetos y sus relaciones y que caracteriza al grupo que los ha creado (Bajtín/Medvedev, 1994).

Esto se da porque los colectivos al interrelacionarse generan interpretaciones de lo que conciben como acontecimientos y no-acontecimientos, esto es, proponen una visión del mundo, una cultura, que son expresadas en todos los objetos que crean y que introducen a la esfera de las acciones sociales, a la comunicación, estableciendo nexos particulares entre los objetos y su significado. Esto es, proponen conjuntos de ideas que dan sentido a sus acciones. Horizontes ideológicos que se expresan en su totalidad en todas y cada una de las obras que los grupos realizan. De esta manera, las personas se encuentran siempre inmersas en fenómenos ideológicos plasmados en objetos concretos, en el material ideológico objetivamente accesible como lo son las palabras, los gestos, colores, líneas, puesto que "Todo producto ideológico (ideologema) es parte de la realidad social y material que rodea al hombre, es momento de su horizonte ideológico materializado." (Bajtín/Medvedev, 1994 pág. 48). Lo mismo se aplica a la palabra que existe materialmente ya sea susurrada o escrita, impresa o pensada por medio del habla interna (Bajtín/Medvedev, 1994; Ibañez, 1994; Mèlich, 1996; Voloshinov, 1995^a, 1995^b).

Por tanto, el ser humano siempre se encuentra rodeado de objetivaciones de la ideología ya que las cosmovisiones, creencias, estados de ánimo "Únicamente llegan a ser una realidad ideológica al plasmarse mediante las palabras, las acciones, la vestimenta, la conducta y la organización de los hombres y de las cosas, en una palabra, mediante un material signico determinado." (Bajtín/Medvedev, 1994 pág. 46). Lo que implica que la creación de la ideología y su concepción se da durante el proceso de la comunicación social, insertos en un proceso social que les da sentido (Bajtín/Medvedev, 1994; Voloshinov, 1995a).

Esto tiene varias repercusiones. En la primera se establece una estrecha relación entre la autoridad y el pasado. En palabras de González (1995) tenemos que "Lo consagrado por la

tradición y por el pasado posee una autoridad que se ha convertido en algo anónimo; nuestro ser está determinado por el hecho de que la autoridad de esta tradición tiene poder sobre nuestras acciones y comportamiento. ... Nuestra actitud respecto al pasado no es la distancia ni la libertad respecto a lo transmitido, sino que siempre estamos dentro de tradiciones; y ello hace que no veamos como extraño o ajeno lo que dice la tradición, sino como algo propio." (pág. 99).

Como segunda repercusión se tendría que si una sociedad busca satisfacer necesidades ensayando diversas formas de acción llega a un conjunto de soluciones "exitosas" que son estandarizadas y que pasan al repertorio colectivo e individual de conocimiento. De esta manera, las experiencias se 'cristalizan' en configuraciones ideológicas y formas culturales y socialmente diferenciadas de interacción verbal, esto es, se generan patrones de interacción verbal y situaciones comunicativas estructuradas que en palabras de Bajtín reciben el nombre de géneros discursivos (Hamel, 1987).

Todo esto garantizaría hasta cierto grado la continuidad de las cosas y sus valoraciones. Sin embargo, al ser producto de la comunicación ínter y entre grupos "En el horizonte ideológico de cualquier época y de cualquier otro grupo social no existe sólo una verdad, sino varias verdades mutuamente contradictorias, no sólo un camino, sino varios, ideológicamente divergentes. Cuando el hombre escoge una de las verdades como indiscutible y toma uno de los caminos por evidente, escribirá un tratado científico, formará parte de alguna corriente, ingresará en algún partido. Pero tampoco dentro de los límites de su tratado, de su partido, de su creencia podrá "dormirse en los laureles": el flujo de la generación ideológica volverá a colocarlo ante dos caminos, ante dos verdades, etc. El horizonte ideológico se encuentra en un continuo proceso de generación, siempre y cuando el hombre no se vea atrapado en un sitio estancado de la vida. Tal es la dialéctica de la auténtica vida." (Bajtín/Medvedev, 1994 págs. 63-64).

Lo que nos permitiría afirmar que "El medio ideológico es la conciencia social de una colectividad dada, conciencia realizada, materializada, externamente expresada. Está determinado por la existencia económica del grupo y, a su vez, determina la conciencia individual de cada uno de sus miembros. La conciencia propiamente individual puede llegar a serlo sólo después de manifestarse en estas formas del medio ideológico que le son dadas: en la lengua, en el gesto convencional, en una imagen artística, en el mito, etcétera." (Bajtín/Medvedev, 1994 pág. 55).

Por ello, en toda obra se entrelazan al menos dos posturas ideológicas dispares ya que al proponer una necesariamente distingue y rechaza otra, al proponer valores por necesidad se opone a otros, incorpora unos y rechaza otros y entre ambos establece una relación cambiante. En este proceso de incorporar y desincorporar se observa un cambio en los sentidos que se manejan, no de forma mecánica que implicaría ya el abandono de uno ya la incorporación mecánica sino que se sobreponen (Bajtín/Medvedev, 1994).

Los sentidos de la ideología

La ideología es un concepto que cruza reiteradamente la propuesta bajtiniana, pero, no lo hace de la misma manera y en el mismo sentido. De ahí que sea necesario presentar algunas de las acepciones que Bajtín le otorga:

La primera y más general permite concebirla como la pertenencia de una persona a una familia, profesión, etnia o nación, lo que conduce a la conformación de tipos de vida similares y a una primera conclusión: "Una construcción ideológica es ante todo social" (Bajtín 1993b pág. 210) y no la reduce a ser un fenómeno subjetivo o psíquico, por lo que lo ideológico se encuentra siempre entre los individuos organizados y es su medio de comunicación en tanto se encuentra en todas las acciones, gestos, palabras, por ello, es algo externo a las personas.

Éste es el ámbito de la ideología cotidiana a la que considera como el conjunto de todas las experiencias vivenciales, las sensaciones cotidianas y sus expresiones que reflejan la realidad social objetiva y las expresiones ligadas a ella, cuyo resultado es el de dar sentido a toda acción y estado 'consciente', es por ello que toda obra establece nexos con esta ideología cotidiana para poder adquirir un cierto sentido (Bajtín, 1993b; Silvestri, 1993; Voloshinov, 1992; Zavala, 1992).

La ideología cotidiana presenta varios estratos: en el más básico se encuentran las vivencias originadas en situaciones causales y momentáneas, por lo que son difusas, poco desarrolladas; por el lado de los estratos superiores se tiene que se aproximan a los sistemas ideológicos, son más móviles y tensos; reflejan con más nitidez los cambios en las relaciones entre las personas y los que se dan en los sistemas ideológicos (Voloshinov, 1992).

En un segundo nivel la ideología es considerada como un sistema de ideas y valores socialmente determinado, esto es, se refiere a un tipo de conciencia social y de clase en donde los signos ideológicos conforman el ambiente ideológico que es la conciencia social de una comunidad, en donde de acuerdo a Silvestri (1993) "El mismo signo puede reflejar los puntos de vista diferentes de los distintos grupos sociales, mostrar relaciones diferentes con la misma realidad objetiva." (pág. 56) (Emerson, 1993; Silvestri, 1993).

Finalmente, en la tercer acepción el concepto es aplicado al signo. Esto es, el signo involucra un significado, la representación de otro objeto ya que para Voloshinov (1992) "Todo producto ideológico posee una significación: representa, reproduce, sustituye algo que se encuentra fuera de él, esto es, aparece como signo. Donde no hay signo no hay ideología." (págs. 21-22). Pero, representación y signo no son neutros, no existe per se ni en el aire puesto que "Cuando incorporo a mi conciencia un signo, lo incorporo ya empapado con la valoración social, con el punto de vista de un grupo determinado, aun cuando no necesariamente pertenezca a ese grupo -para el caso, lo que importa es mi grupo de referencia-..." (Silvestri 1993 pág. 56). En este nivel la ideología traba contacto con la conciencia en la medida de que, "El medio de la conciencia es el medio ideológico. Sólo por él y con su ayuda la conciencia humana se abre paso hacia el conocimiento y dominio de la existencia socioeconómica y natural." (Bajtín/Medvedev, 1994 pág. 55).

Independientemente de la acepción empleada, todo medio ideológico se caracteriza por ser siempre contradictorio, puesto que, hacia los otros (ya sea personas, grupos sociales o culturas) se muestra distinto, con acentos diferentes, mientras que, hacia el interior de grupos o culturas da la apariencia de que "..., para cada colectividad determinada y en cada época de su desarrollo histórico, este medio representa una singular y unificada totalidad concreta, abarcando en una síntesis viviente e inmediata a la ciencia, el arte, la moral, así como a otras ideologías." (Bajtín/Medvedev, 1994 pág. 55).

Esto implica que todo acto de conciencia y toda acción humana se encuentran orientadas y determinadas por el medio ideológico prevaeciente, pero a la vez, ambas lo determinan. Cosa que implica aceptar que todo hecho aún el más aislado representa una parte subordinada al medio ideológico y que, por tanto, se encuentra determinado por él (Bajtín/Medvedev, 1994; Voloshinov, 1995b).

Lenguaje e ideología

Volviendo al lenguaje se tiene que para Bubnova (1995) "El lenguaje al nombrar objetos, estados y fenómenos, al mismo tiempo connota un sistema de relaciones axiológicas, jerarquizadas, acentuadas de un modo particular. Desde la edad más temprana asumimos sin cuestionar, junto con los nombres de los objetos, el sistema mencionado de relaciones valorativas, que saltan a la vista en las fórmulas de cortesía, en las definiciones de los femenino y lo masculino, en los estereotipos nacionales, etc. ... De este modo, los postulados

de origen determinan la visión del mundo como "de contrabando", aparecen impresos en las expresiones lingüísticas." (pág. 300). De esta manera, el lenguaje determina una serie de prejuicios y valoraciones, de posturas e intereses. En pocas palabras, expresa las ideologías de las personas (Bubnova, 1995).

Esto se debe a que al producir enunciaciones la persona elige las valoraciones que encierran las formas de hablar, esto es, se eligen las palabras, sus combinaciones y disposición a partir de sus valoraciones implícitas. En este acto el material verbal ofrece resistencia a las nuevas valoraciones sociales, por ello, la palabra es introducida a la obra o enunciación presentando las diversas valoraciones sociales, respeta las reglas que la lingüística impone para la combinación, esto es, considera las posibilidades de la lengua pero no se constriñe a ellas ya que es por medio de la valoración que una de esas posibilidades se transforma en un hecho. Así, se puede entender que dos grupos sociales que parten de presupuestos socioeconómicos diferentes puedan emplear las mismas palabras pero con una entonación y estilo diferentes, en otras palabras, asignarán una valoración diferente a la misma palabra, enunciación u obra. Por esto se puede afirmar que una lengua se encuentra en un constante proceso generativo inserto en un horizonte de valoraciones lo que implica la diferencia de formas de enunciados pero sobre todo de los sentidos usados por distintos grupos sociales. Al ser valoradas las enunciaciones son introducidas a la vida social en una época histórica dada y en un grupo social concreto. En este proceso se renuevan y matizan las valoraciones. Así, entre la lengua como sistema abstracto y su realidad concreta se encuentran la valoración, valoración que es social porque organiza la comunicación puesto que, a escala individual jamás podría haber aparecido el signo y lo ideológico (Bajtín/Medvedev, 1994).

Signo

Ahora bien, el lenguaje, la enunciación, la palabra y con ellas la diglosia y la valoración retoman objetos singulares y los transforman en una especie de vehículo capaz de expresar otra realidad que pueden distorsionar, representar o verla desde una perspectiva particular y no necesariamente compartida, en otras palabras, los objetos son transformados en signos y, con este proceso el objeto llega a formar parte de la ideología (Voloshinov, 1992, 1995b).

Sin embargo, el signo no es algo etéreo, alejado de la realidad sino que la refleja y forma parte de ella ya que siempre se da sobre un soporte material (sonido, masa, color, movimiento... etc.), por esto "Tanto el signo mismo como todos los efectos que produce, esto es, aquellas reacciones, actos y signos nuevos que genera el signo en el entorno social, transcurren en la experiencia externa." (Voloshinov, 1992 pág. 33).

De esta manera, el signo sólo puede emerger en lo interindividual pero no entre cualesquier persona, ya que es imprescindible que la gente esté socialmente organizada, que represente a un colectivo (Bubnova, 1996; Silvestri, 1993; Voloshinov, 1992, 1995b).

Colectivos varios que coexisten al interior de una sociedad que proponen ideologías disímiles que podrán emplear incluso los mismos signos en la medida en que "El signo, gracias a su carácter neutral y compartido por todos los grupos sociales, es la arena de la lucha de clases, porque en su territorio se cruzan las opiniones, valoraciones, posturas ideológicas y existenciales, que provienen de los sujetos organizados en clases sociales." (Bubnova, 1996 pág. 35). Así, el signo se introduce a la comunicación importando el horizonte social de una época dada y de un grupo social determinado estableciendo el campo de lo que una cultura considera como legítimamente cognoscible, pensable y, por consecuencia, realizable (Bubnova, 1996; Medvedev, 1995; Rutland, 1993; Voloshinov, 1992).

Pero, a condición de que el objeto no sea transformado sólo en señal como las de las autopistas en donde la persona tan sólo debe reconocer la relación entre la señal y el objeto por ella designado. Por el contrario, la persona se debe apropiarse de lo que el signo

representa, de su significado y modificarlo al dialogar con él, sólo en la medida en que le otorga nuevos sentidos el objeto llega ser signo y, merced a esta pluralidad de representaciones requiere ser comprendido.

Por esto, siguiendo a Voloshinov (1992) se tiene que "Sólo un signo se comprende, mientras que una señal se reconoce." (pág. 99). Y requiere ser comprendido porque un signo es una realidad que representa de una manera y orientación particular a otra realidad y, agrupados forman los distintos horizontes ideológicos en los que se desenvuelve la persona en sus actividades sociales. Por lo que, para poder comprender a la persona se le debe considerar tanto en el conjunto de ellas como en su diversidad esto es, en su heterogeneidad y heteroglosia (Monroy, 1994; Silvestri, 1993).

Y esto es necesario porque en un mismo signo coinciden distintas ideologías o posturas de personas y clases frente a la realidad. Con ello, al interior del signo se generan luchas y contradicciones –a condición primero, de que los fenómenos se encuentren en un mismo plano y estén sujetos a una unidad superior, esto es, que haya un sentido compartido y referencia a una idea común; segundo, que posibilite también la afinidad, y, tercero, que exista un mínimo de diferencia puesto que sólo lo que es diferente puede interactuar– que reflejan y realizan las que se dan entre los diversos grupos sociales que intentan imponer los sentidos que manejan como los únicos viables y legítimos.

El resultado de esto es que el signo termina por no ser de nadie, estar plagado por infinidad de voces e ideologías así como el mantenerse vivo y cambiante ya que "Todo signo se caracteriza por una flexibilidad semántica e ideológica que permite el cambio, la renovación y la diferencia. Todo signo es *ambivalente*, intercambiable y multivocal. Es, en definitiva, una unidad de identidad y diferencia, o dicho de otra manera, de identidad y otredad. Se distingue de Humboldt y de Schlegel en que los individuos *nunca* comparten un mismo significado, puesto que los contextos son *distintos*." (Zavala, 1992 pág. 18).

Así, en este proceso el tema (entendido como aquella parte de la realidad que culmina por ser el objeto del signo) cambia conforme la valoración y acentuación que recibe lo hace. Derivado de esto se tendría que el objeto del signo, su valoración y el signo mismo constituyen una unidad indisoluble que expresa los antagonismos y las posiciones sociales de las diversas facciones (Bajtín/Medvedev, 1994; Silvestri, 1993; Voloshinov, 1992; Zavala 1992).

Este cambio en el signo no obedece a su reconstrucción sino a su deconstrucción puesto que, el cambio no parte eternamente de cero sino que "... la deconstrucción pone de manifiesto la inconsecuencia o insuficiencia de los postulados de base, los elementos no conscientizados en el sistema, en las figuras y en el desarrollo lógico del discurso." (Bubnova, 1995 pág. 292). ¿El resultado? Una constante transformación de los signos en la que lo rebasado se mantiene tanto dentro del nuevo sentido que el signo ha adquirido como en estado latente a espera de otras condiciones que le otorguen de nuevo validez social.

Lo anterior permite a Silvestri (1993) afirmar que "El signo, al reflejar la realidad, refleja junto a ella una visión socialmente determinada de dicha realidad: es siempre un fenómeno ideológico. No todos los fenómenos de la naturaleza son reflejados. En cada etapa del desarrollo de la sociedad existe un grupo particular de objetos, una determinada serie de relaciones, que son accesibles a la atención social. Sólo éstos reciben forma semántica y se vuelven tema de intercambio comunicativo. Ningún signo refleja en toda su extensión y profundidad a un objeto, ya que el reflejo depende siempre de un sujeto real, en un determinado momento histórico y situación social. Las palabras, en tanto signos ideológicos, no se limitan a reflejar la realidad, sino que la interpretan en el intercambio comunicativo social." (pág. 44).

El trabajar con signos permite al ser humano operar no sólo en el plano de lo inmediato sino de lo mediato, de lo no-presente, de lo abstracto y, esto se logra por medio del uso de herramientas que exigen una nueva forma de abordar el problema ya que "El uso de herramientas supone una mediación: mediación en tanto son medios –instrumentos– para dirigir el comportamiento hacia otra cosa, y en tanto implican una ruptura de la inmediatez en la relación con la realidad." (Silvestri 1993 pág. 33).

Como ya resultará evidente, el reflejo que el hombre construye de la realidad es a través del uso de signos, cuya función fundamental es la de actuar como mediadores entre el hombre y la realidad. De ahí que los signos no sólo se incorporen a la conciencia sino que la construyan haciéndola un producto social (Silvestri, 1993; Wertsch, 1993).

Ahora bien, como lo demostrara Vygotski, la palabra o signo es internalizada pero, de acuerdo con lo hasta aquí mencionado, no se internalizaría un signo neutro y uniforme, con una sola postura sino que se trata de una palabra poblada por miríadas de voces que implican otras tantas posturas que, constituidas en una conciencia múltiple culminarán por dirigir y regular la conducta y el pensamiento, generando las funciones superiores. Así, al momento de internalizar un signo con él se internalizan las posturas y, por tanto, formas en que las cosas son representadas y que imprimirán, gracias a que la internalización no es una calca sino una transformación, orientaciones específicas al pensamiento y al habla interna (Silvestri 1993; Wertsch, 1988).

Al hacer mención de la palabra, la enunciación y el lenguaje se bosquejó una distinción necesaria que, al introducir las nociones de ideología y signo logra su cabal importancia: la distinción entre significado y sentido y una de sus consecuencias capitales: la necesidad de la interpretación como elemento a considerar en toda comprensión.

Significado

En lo cotidiano se observa que en el lenguaje prevalecen lógicas distintas que implican universos explicativos y suposiciones diversas, en pocas palabras, traban contacto significados que dependen del uso y que dan cuenta de la situación en que se dice una cosa queriendo dar a entender otra, de ahí que el análisis del discurso deba hacer frente a la interpretación, a las funciones que puede cumplir –algunas de las cuales son de aparición tardía– y que usualmente se mezclan (Bubnova, 1996; Stubbs, 1987).

Este es el otro problema al que la comprensión debe hacer frente: la polisemia. Para lograr ser comprendida la persona debe determinar el significado único de la palabra que está empleando, para lograrlo requiere dar claridad y precisión al lenguaje o forma de habla que se emplea, pero, al hacerlo no se puede pasar por alto que éste es tan sólo un lenguaje entre todos los posibles y que con esto "El asignar significados precisos a las palabras implica establecer un sistema lingüístico particular, uno entre otros, orientado a determinados fines, por lo que es erróneo suponer que lo mismo debe ocurrir con la totalidad de lo que llamamos lenguaje, que es algo diverso, complejo y dinámico." (Alejos, 1995 pág. 199).

Así las cosas, el hablante se mueve entre la amplitud y la unidad de significados de la palabra, utilizando los géneros discursivos y las esferas de actividad como los primeros orientadores y delimitadores y, con ello, rescatando los diversos contextos en los que la palabra es empleada enfrentando en este segundo momento la diversidad de la direccionalidad de los contextos y la consecuente relación de aceptación o rechazo generada por ellos, así como los participantes, la lógica por ellos empleada, las reglas y procedimientos que regulan la actividad (Alejos, 1995; Rutland, 1993; Stubbs, 1987; Voloshinov, 1992).

Como consecuencia de esto se tiene que "... significar supone conciliar la polisemia de la palabra con su unidad... y comprender entraña la nueva significación contextual, la actitud

activa, la orientación hacia el futuro.” (Zavala, 1992 pág. 16). Esto es, se traba contacto con la palabra a nivel del significado que la actividad elicitada pero, al comprenderla se va más allá, se llega a su sentido.

Esta relación con el significado y el sentido cambia completamente dependiendo del género discursivo que se esté empleando. Así, por ejemplo, cuando éste es el artístico el significado está dado ya de forma completa y más bien cerrado, ha sido concluido. Mientras que, en los trabajos científicos el dilema es exactamente el opuesto: el significado no está fijo y dicho de forma definitiva sino que es convencional, relativo y suplantable dependiendo de los otros discursos a los que está abierto y es receptivo. De esta manera, lo que se está aislando no son las características abstractas de la situación sino sus significaciones ideológicas (Bajtín/Medvedev, 1994; Morson, 1993).

Ahora bien, esto no quiere decir que los significados no cambien, también lo hacen pero tal modificación debe ser analizada dentro del contexto del área ideológica en que se presenta ya que, al considerarla como una totalidad responde con todos sus componentes a cualquier cambio que se dé en una de sus bases. Por ello, la explicación que se proponga debe rescatar todas las diferencias cualitativas entre las áreas que están interactuando intentando describir los cambios, de esta manera, “Sólo bajo esta condición el resultado del análisis no registrará tan sólo una correspondencia externa de dos fenómenos eventuales pertenecientes a planos distintos, sino que mostrará el proceso de una generación dialéctica efectiva en una sociedad, proceso que se inicia en las bases y culmina en las superestructuras.” (Voloshinov, 1992 pág. 42).

Esto podría explicar y evitar la diseminación del significado, esto es, que el significado acumule muchos significantes, cosa que culmina por vaciar a la palabra de significado y la transforma en un sonido hueco, inútil para la comunicación y para el pensamiento. Riesgo que siempre se corre al retomar la palabra dicha por otro ya que, en esta acción la misma palabra o definición pueden adquirir un sentido distinto, un tono diferente y llegan incluso a hacer que aquello dicho por el otro y que en su boca fue considerado como cierto en la nuestra cambie a grado tal que ya no lo sea (Bajtín, 1988; Wall, 1993).

Así, en la interpretación que se hace del discurso ajeno se requiere establecer la distinción entre el sentido directo, que sería el que se deriva de la enunciación y el sentido indirecto, que vendría a ser lo que se quiere dar a entender con la misma, esto es, distinguir entre el significado y el sentido y cuyas diferencias son:

1. Al nivel de aserción, el directo prohíbe o niega, el indirecto ordena o afirma;
2. En el tiempo, el sugerido se aprehende a partir de lo expresado;
3. En el soporte lingüístico, el primero emana de las palabras, el segundo de un sonido, frase o texto completo;
4. En los medios de aprehensión, lo expresado se comprende a partir de las reglas gramaticales mientras que lo sugerido requiere de un contexto (tiempo, espacio, interlocutor, etc.);
5. En el efecto, el primero aporta una percepción cognoscitiva, el segundo además produce un encanto;
6. De nombre, el primero es unívoco, lo segundo puede ser plurívoco;
7. En la persona interpelada, en lo expresado a un personaje, en lo indirecto puede ser a otro que incluso puede no estar presente.

De esta manera, las diferencias más importantes se dan en el ámbito de las dimensiones lingüísticas, el número de sentidos y, sobre todo, en el orden de aparición ya que el discurso directo precede al indirecto y, por tanto, a lo simbólico (Stubbs, 1987; Todorov, 1992).

Si se habla de comunicación en general se estará trabando contacto con los significados de la palabra, esto es, independientemente de quién hable, dónde, para qué y a quién, las palabras tenderán a estar muy próximas a su significado de diccionario y le dirán prácticamente lo mismo a cualquiera. Pero, si en lugar de ello se menciona una conversación particular entre dos hablantes concretos, en una situación social específica, en un momento y lugar determinados y con una finalidad única se tendrá que aquellas palabras que en el caso anterior significarían lo mismo independientemente de quien las empleara, adquirirán un decir original, dirán mucho menos que lo que el diccionario indica pero a la par, expresarán mucho más que aquello que el diccionario contempla. En otras palabras, pasarán de ser empleadas a partir de su significado y se trabajarán a partir del sentido creado durante el acto concreto y presente (Silvestri, 1993; Volek, 1995).

Es decir, "El problema del sentido se vincula al del significado en cuanto éste consiste en relacionar al signo con la cosa (el objeto, la idea o el acontecimiento), mientras que el sentido pone en relación al signo con los sujetos. Significar es –ante todo– nombrar; es decir, participar en el proceso del conocimiento, mientras que dar sentido es –ante todo– interpretar; es decir, participar en el proceso de comunicación. De ahí que, aún cuando el significado esté más cerca de lo objetivo y el sentido de lo subjetivo y de lo intersubjetivo, uno y otro sirven para determinar la forma en la que los miembros de una cultura adquieren conocimiento de la estructura social en la que viven, lo que les permite ajustar sus actividades en el seno de la vida social." (Jiménez-Ottalengo & Paulin-Siade, 1985 pág. 12).

Esto posee una gran repercusión: El sentido de los acontecimientos no se fija de una vez y para siempre sino que va evolucionando conforme lo hacen los cambios en la situación comunicativa, puesto que, cambian el sujeto, las circunstancias, el receptor... y, por tanto también el sentido cambia si bien la expresión como tal puede mantenerse inalterable. Así, el valor que en un momento se le atribuyó a la situación siempre se encuentra en terreno de discusión, de re-valoración en donde las versiones y sus sentidos son constantemente deconstruidos. Y, por tanto, el error no existe, lo que existe es el acuerdo o desacuerdo sobre un sentido, sobre un defecto. Por tanto, la última palabra sobre cualquier acontecimiento jamás puede ser dicha (Bubnova, 1996; Podgorzec, 1996; Silvestri, 1993).

¿Cómo se crean los sentidos?.

Primero, al aprender a hablar la persona traba contacto con la palabra ajena, poblada de sentidos manejados y avalados por los otros, en un segundo lugar, la persona se empieza a hablar a sí misma y con este paso genera el habla interna. En este proceso se internalizan una infinidad de voces que chocan entre sí, signos que rivalizan en su valoración de las cosas y que exigen forzosamente de una toma de postura, de esta manera, la conciencia se gesta al hablarse como si uno fuera otro pero, al ir logrando esto, una voz se vuelve internamente persuasiva y maneja, domina, controla y se impone temporalmente a las otras. Al hacerlo propone sentidos particulares a las palabras de los otros a quienes les quita autoridad sobre la palabra escuchada e internalizada. Así, la palabra se va poblando de sentidos propios que no anulan a los ajenos sino que los retoman y los contemplan. El resultado de esto es el cambio sutil y a veces impreciso y poco detectable de la palabra, cambio que es evidenciado tan sólo al ser vertida en forma de idea y ser discutida en diálogo por los otros quienes detectan los cambios e intentan responder a ellos mediante la comprensión de los nuevos sentidos generados por la persona y que, inesperados resultan extraños, ajenos, otros y que por tanto conmocionan al oyente (Bialostosky, 1993; Wall, 1993; Zavala, 1995).

Cambio que requiere de una ardua labor para ser detectado y comprendido. Esto es, se requiere de la

La interpretación es requerida en la medida en que el lenguaje es flexible, ambiguo, plástico, con gran potencial de significación y de que no suele existir correspondencia exacta entre lo que se dice y lo que se quiere decir "La interpretación (en cuanto diferente de la comprensión) no es –según vimos– un acto automático; es necesario que algo, en el texto o fuera de él, indique que el sentido inmediato es insuficiente, que debe ser considerado tan sólo como el punto de partida de una encuesta que desembocará en un segundo sentido." (Todorov, 1992 pág. 108).

Un ejemplo de esto es la metáfora ya que implica un mismo predicado para dos sujetos diferentes, siendo por ello la relación simbólica por excelencia e implica equivalencia; otro ejemplo sería la metonimia (se designa una cosa por el nombre de otra) que exige que un mismo sujeto presente dos predicados diferentes, de esta manera combina elementos heterogéneos por equivalencia y contigüidad. Con todo, la interpretación es, al final de cuentas, un intento para conciliar un uso antiguo con una razón nueva, en donde el valor de verdad de una frase es relativo a su uso en un contexto determinado (Alejos, 1995; Stubbs, 1987; Todorov, 1992).

Lo anterior exige que la persona desarrolle habilidades y estrategias que le permitan trabar contacto con lo que la persona quiere decir y esto se logra considerando elementos como el texto, la situación, los hablantes, su relación, entre otros.

Por el lado del texto se tiene que presenta indicios que validan la interpretación y son de dos niveles: los sintagmáticos, esto es, la relación de una parte del texto con otras (que pertenecen al mismo contexto) del mismo y que a su vez se dividen en indicios por carencia (contradicción o discontinuidad entre fragmentos de un mismo texto y por exceso – tautologías, redundancias–) y el nivel paradigmático, en él se relaciona al texto con el conocimiento de la comunidad, con la memoria colectiva. Presentando varios tipos: aquello que es incomprensible aún usando diccionarios, a éste tipo se le ignora o interpreta; otro tipo es aquello que contradice lo que una sociedad en un momento dado concibe como posible y/o verosímil; otro tipo es lo verosímil cultural, esto es, normas y valores de lo que enmarca lo conveniente al interior de una sociedad (Todorov, 1992).

Mientras que, por el lado de la persona se tiene que psicológicamente al enfrentar una situación se le aplican esquemas previamente construidos, éstos pueden ser actualizados respondiendo a las novedades de la situación o, en su defecto, mantenidos puesto que son capaces de dar cuenta del evento. Lo mismo sucede al interpretar, primero se requiere que el sentido que presenta la enunciación no responda a lo que se espera o se sabe y, posteriormente, proponer un nuevo sentido que de cuenta de la enunciación (Todorov, 1992).

De esta manera, interpretar es un acto de creación. "Pero crear no significa inventar. Toda creación está relacionada tanto con sus propias leyes como con las del material que está elaborando. Toda creación se determina por su objeto y su estructura y por lo tanto no admite arbitrariedades y, en esencia, nada inventa sino que tan sólo revela aquello que ya está dado en el objeto mismo. Se puede llegar a una idea correcta, pero esta idea tiene su propia lógica y por eso no puede ser inventada, es decir, hecha desde el principio hasta el fin." (Bajtín, 1988 pág. 96).

Para finalizar, y considerando todo lo mencionado anteriormente, se tendría que abordar la construcción de las distintas formas de pensamiento y, en última instancia de la conciencia misma, del Otro y la relación entre éstos dos.

A partir de lo anterior la misma noción de pensamiento se vería transformada en la medida en que, "El pensamiento del hombre no es sistemático sino dialógico. Por eso exige respuesta y objeciones, consenso y disensión: únicamente en la atmósfera de esta confrontación libre se puede desarrollar el pensamiento humano y artístico." (Bajtín en Podgorzec, 1996 pág. 119). Así, el pensamiento implica y exige el diálogo tanto con los otros como con uno mismo. El primer punto ya había sido desarrollado por Vygotski pero, aceptar el segundo tiene una seria implicación ya que "El resultado del pensamiento circular dialógico tiene consecuencias epistemológicas ciertamente distintivas: significa una aceptación de la pluralidad interna, del lenguaje poblado por lo otro, el otro, vaciado por la ausencia." (Zavala, 1991 pág. 35). Esto sucede porque pensar implica interrogar y escuchar, poner a prueba posiciones conjugándolas y separándolas, relacionándolas con el otro, ya que, según Unamuno (citado en Zavala, 1995) "Pensar es pensar para los demás, pensar es una función social." (pág. 137). Por ello, aún el estar de acuerdo no implica la fusión de dos voces o ideas, puesto que siempre se mantiene al menos un destello de la otredad de la palabra con el acento y el sentido particulares de cada voz en tanto que, si bien una palabra no pertenece a nadie, el sentido que se le da le es propio a la conciencia que la profiere y que es manejado en el pensamiento (Bajtín, 1988).

Pensamiento que produce conocimiento que, de acuerdo con Unamuno (citado en Zavala, 1995) "La razón, lo que llamamos tal, el conocimiento reflejo y reflexivo, el que distingue al hombre, es un producto social. {...} Pensar es hablar consigo mismo, y hablamos cada uno consigo mismo gracias a haber tenido que hablar los unos con los otros {...} El pensamiento es lenguaje interior, y el lenguaje interior brota del exterior. De donde resulta que la razón es social y común." (pág. 137). Razón que ofrece bases y fundamentos para actuar como lo hace. Bases que son históricas y relativas (Sánchez, 1996).

De esta manera, siendo el pensamiento resultado del contacto social, de la interiorización de los instrumentos proporcionados por una cultura particular, y estando en dependencia con las prácticas se tiene entonces que al presentarse variaciones culturales se produzcan así mismo cambios en los modos de pensar (Bruner, 1986a).

Conciencia

A partir de lo anterior se tiene que la cultura se nos presenta como una especie de matriz que nos permite ciertas formas de ver y pensar, sentir y hacer que terminamos por dar como las únicas, eternas y universales. Lo que redundaría en impedir o dificultar el aceptar que la nuestra es una cultura entre otras más, que las valoraciones y afirmaciones que plantea son unas entre muchas otras posibles y que, la diferencia entre las culturas no es que unas sean más o menos sino que parten de otros supuestos simplemente diferentes a los que tiene como base la nuestra (Small, 1991).

Esto se torna factible en la medida en que al interior de la misma se establecen y posibilitan toda una serie de procesos, de intercambios continuos y recíprocos que rigen los llamados episodios sociales en donde se crean y re-crean las identidades sociales e individuales que, expresadas en los diálogos revelan la lucha y la otredad entre las identidades y propuestas de los participantes como sus rasgos fundamentales y la construcción de la conciencia como su consecuencia capital (Jiménez-Ottalengo & Paulin-Siade; Schueller, 1993).

Intercambios que usan del habla y que conducen a concebir que la existencia entonces será un diálogo que la persona debe aprender a emplear de acuerdo a la esfera de praxis en la que se encuentre. De esta manera, la lengua termina por ser el factor que constituye la identidad social en tanto permite diferenciar prácticas culturales y distintos modos de comunicación (Díaz, 1987; Zavala, 1991).

Esto repercute en que el lenguaje posibilite diferenciarse de los demás, primero, en un nivel social puesto que refleja la organización cultural y sirve como medio de identificación con respecto a los valores particulares de los grupos. En otras palabras, "Como señalamos, un aspecto central en la reproducción del reconocimiento y la pertenencia al grupo es el hecho de saber y poder comunicarse; es decir, de saber hablar, argumentar, persuadir, informar, saludar o tomar la palabra conforme las normas comunales, tomando en cuenta los contenidos implícitos conocidos y valorados por el grupo; ..." (Sierra, 1987 pág. 81).

Así es como el lenguaje, según Díaz, (1987) "Señala quién es el prójimo y quién el extraño; quién comparte mi cosmovisión y quién choca frente a ella. Posibilita mi semejanza y mi diferencia: mi cultura." (págs. 60-61). Esto es, el lenguaje posibilita la construcción de una identidad étnica (Díaz, 1987; Sierra, 1987)

Y lo hace de dos formas: En la primera, por ser una especie de referente común ya que es un sistema de signos donde se integran representaciones, símbolos e identificaciones colectivas; la segunda, por ser una práctica social que marca la identidad en la interacción discursiva misma, esto es, en su función comunicativa se observan recursos, estrategias y estilos que forman parte de patrones culturales que en suma "... son parte de los patrones culturales comunicativos que permiten la intercomprensión al interior de los grupos sociales y con ello su mutuo reconocimiento, al mismo tiempo que delimitan el grupo hacia el exterior,..." (Sierra, 1987 pág. 76). En otras palabras, la identidad integra lo que es similar a uno y simultáneamente lo separa de lo que es diferente (Sierra, 1987).

Pero además, la diferenciación se establece en un segundo nivel y es cuando la persona habla sobre sí misma ya que esto permite en el lenguaje crear un ámbito otro respecto del mundo. Situación debida a que la palabra es el medio privilegiado de la conciencia individual, y lo es por dos razones básicas: de entrada es neutra y por lo tanto puede desempeñar cualquier función ideológica y, en segundo lugar, es producida por el organismo individual sin ayuda de algún material externo a él (Bravo, 1987; Voloshinov, 1995b).

Es por ello que, de acuerdo a Voloshinov (1992) "En cada palabra, en cada enunciado, por insignificante que sea, siempre se renueva esta viva síntesis dialéctica de lo psíquico y lo ideológico entre lo interno y lo externo. En todo acto discursivo la vivencia subjetiva se anula dentro del hecho objetivo del discurso-enunciado, y la palabra se subjetiviza en el acto de comprensión de respuesta, para generar tarde o temprano una réplica como respuesta." (pág. 70). Es así como el mundo interior construido por intermedio de la palabra se adapta a las posibilidades de nuestra expresión que organiza la vivencia dándole forma y sentido (Voloshinov, 1992).

Por ello, es que para Bajtín la vida social es la que determina y construye a la conciencia, en tanto que "La conciencia se construye y se realiza mediante el material sígnico, creado en el proceso de la comunicación social de un colectivo organizado. La conciencia individual se alimenta de signos, crece en base a ellos, refleja en sí su lógica y sus leyes. La lógica de la conciencia es la de la comunicación ideológica, la de la interacción sígnica en una comunidad. Si privamos la conciencia de su contenido sígnico ideológico, en la conciencia nada quedará. La conciencia sólo puede manifestarse en una imagen, en una palabra, en un gesto significativo, etc. Fuera de éste material queda un desnudo acto fisiológico, no iluminado por la conciencia, es decir, no iluminado, no interpretado por los signos." (Voloshinov, 1992 pág. 36).

Así las cosas se entenderá la afirmación de que, de acuerdo a Silvestri (1993) "Todo lo que constituye el psiquismo ha sido interiorizado por un sujeto histórico, a posteriori de su conquista en el plano colectivo, a lo largo de un proceso de construcción social del

conocimiento y su acumulación en la cultura, evolucionando en siglos de trabajo humano sobre la realidad." (pág. 91).

Pero esto implica que no sólo la conciencia sino, incluso, todo lo orgánico sufre profunda transformación en el ser humano, cuyas reacciones consideradas como "naturales" han sido retomadas por la cultura y se les ha atribuido significación. De esta manera, se puede afirmar siguiendo a Silvestri (1993) que "Para que exista psiquismo humano, para que exista conciencia, el organismo debe unirse con el mundo exterior del signo. Incluso las sensaciones fisiológicas, aquellas aparentemente más "naturales", deben incorporarse al material del lenguaje interior. Sólo así las necesidades naturales, que compartimos con los demás animales, se volverán deseo humano. Aquellas sensaciones e imágenes, en el hombre consciente, ya no serán nunca puros reflejos orgánicos." (págs. 31-32).

Esto posee dramáticas consecuencias; la más importante consistiría en que "La lengua materna no se reciba por la gente: la gente despierta por primera vez dentro de la lengua materna." (Voloshinov, 1992 pág. 115) A partir de esto y de aceptarse que la conciencia refleja la lógica del material sígnico en cuyo contacto se ha ido formando, entonces, la conciencia reflejará por necesidad las relaciones existentes en él. Esto es, como ya ha sido mencionado, los signos incorporan valoraciones diferentes reflejadas por la diversidad de sentidos con los que han sido poblados, expresan distintas visiones y posturas respecto del mundo, a veces complementarias, a veces contradictorias pero siempre varias. En consecuencia, la conciencia reflejará y expresará las relaciones de contradicción existentes en el medio social en el que se forja y, por ende, será histórica en la medida que en ella tienen cabida las preocupaciones de la época, lo pensable y los acontecimientos que se confrontan con lo no-pensable y los no-acontecimientos. Será una arena en la que las distintas valoraciones y sentidos se enfrenten, expresará la multitud de voces habidas en el medio social e incluso, ella misma a su vez, será un conjunto de tales voces más o menos relacionadas, más o menos confrontadas (Silvestri, 1993).

Así, la conciencia será social en su origen o aún dentro de ella misma ya que "Sin contar con una objetivación, con una expresión mediante un material determinado (el material del gesto, de la palabra interna, del grito), la conciencia es una ficción." (Voloshinov, 1992 pág. 126).

En esta faceta social requerirá forzosamente de los medios culturalmente creados para expresarse y quienes a su vez la formarán. Entre ellos destaca el lenguaje en tanto que sólo por su intermedio la persona reconoce y entiende la realidad, pero, no sólo el social que es lineal, el que se emplea entre los hablantes sino que éste es internalizado –adquiriendo una forma simultánea y espiral– y transformado en el lenguaje interno que es el único que en verdad posibilita la aparición de la conciencia y que le permitirá no sólo hablar con los otros sino consigo misma (Bajtín 1993c; Medvedev, 1995; Silvestri, 1993; Rutland, 1993; Voloshinov, 1992; Zavała, 1995).

El hecho de que la conciencia sólo pueda existir en una imagen, palabra o gesto significativo siempre y cuando pueda ser expresado y localizado y, por tanto, que se requiera un material sígnico ágil, flexible, implica una relación distinta con aquello que no traba contacto con los signos (Holquist, 1993; Voloshinov, 1992, 1995b). Por eso, siguiendo a Bajtín (1993c): "Puede decirse que todo el campo de la vida interior, todo el mundo de nuestras sensaciones, se mueve en un área que lo sitúa entre el estado fisiológico del organismo y la expresión exterior acabada. Cuanto más se aproxima este mundo de las sensaciones a su límite más bajo, tanto más confusa y oscura será su cognoscibilidad, su perceptibilidad. Pero cuanto más cercano esté a su límite superior –la expresión acabada– será tanto más complejo, pero al mismo tiempo expresará con más claridad, con mayor riqueza y más plenitud, toda la complejidad de la situación social. El lenguaje interior es la esfera, el campo, en el que el

organismo pasa del ambiente físico al social. En él tiene lugar la sociologización de todas las reacciones y manifestaciones orgánicas.

...Una conciencia que no se encarna en el material ideológico de la palabra interior, del gesto, del signo, del símbolo, no existe o no puede existir." (pág. 238). Así las cosas, la importancia del lenguaje interior es tal que "En realidad hasta una toma de conciencia simple, confusa, de cualquier sensación... incluso en el caso de que no tenga expresión exterior, necesita una forma ideológica. Así, cualquier toma de conciencia tiene necesidad del lenguaje interior, de una entonación interior, y de un embrionario estilo interior... La expresión exterior, en la mayoría de los casos, no hace sino seguir aclarando la orientación social del lenguaje interior, y las entonaciones que ya están contenidas en él." (Bajtín 1993c pág. 236).

Es así como la conciencia se va construyendo a partir no del lenguaje en general sino de los enunciados particulares por ella empleados, pero, como éstos a su vez, terminan por conformar los géneros se puede afirmar que es a través de ellos que el hombre se orienta con respecto a la realidad puesto que, con su auxilio la conciencia genera su visión y entendimiento. Sin embargo, como se recordará, los géneros discursivos se originan en las distintas esferas de praxis humana, por tanto, la riqueza o pobreza de géneros a los que tenga acceso una conciencia dependerá en primer lugar de las prácticas socialmente organizadas que le proponga, valore e imponga una comunidad y, en segundo lugar, a la ideología existente en el momento que articula las formas de representación y las posibilidades de construcción de los distintos géneros. Por ello, una conciencia será tanto más o menos capaz de generar tantas visiones y comprensiones del mundo como géneros pueda manejar y la forma en que éstos hayan sido apropiados y, por ende, la palabra es la instancia privilegiada donde coinciden el psiquismo y la ideología entre las que no hay frontera, tan sólo diferencia de grado (Medvedev, 1995; Voloshinov, 1992).

Ahora que, como ya se mencionó, cuando son exteriorizados los enunciados expresan ideas y éstas, a su vez, revelan la conciencia humana, puesto que, ninguna idea es exclusivamente abstracta, independiente, siempre pertenece a alguien, lo refleja y es que las conciencias se relacionan en la esfera de las ideas, de ahí que se pueda decir que las conciencias se relacionan entre sí ya que no son autosuficientes, se vinculan entre sí, coexisten ya sea cerrándose o abriéndose al otro pero siempre, contemplándolo. Y si las personas están constituidas y organizadas por las ideas que los rigen, se tiene entonces que cada persona representa de forma distinta y en plano diferente a la realidad. De esta manera, la idea implica una visión y comprensión del mundo válida tan sólo para la persona que la postula y que entra en relación con las otras ideas o perspectivas de las otras personas; esta confrontación no es resuelta mediante la disolución de las oposiciones por medio de la dialéctica relación entre tesis-antítesis-síntesis. Entre ellas existe interacción y coexistencia nada pacífica sino de conflicto en un cierto momento específico, siempre vivenciando las cosas como si fueran presentes y, por tanto, nunca predeterminadas, abiertas a inaugurar caminos, cambios (Bajtín, 1988).

Tomando lo anterior como marco se tiene que la identidad es el resultado de un proceso sociocultural e histórico creado por el conjunto de normas, reglas, espacios, prácticas y creencias compartidas en donde el lenguaje posee un lugar central y que se traduce en que la identidad se encuentre en movimiento perpetuo, que se restablece, resiste y desarticula de acuerdo a la situación y a la fuerza de cada grupo social y los géneros trabajados. Finalmente, es un proceso de individuación por medio del cual la conciencia trabaja sobre temas ideológicos que la penetran y conforman adoptando en su interior acentuaciones particulares y propias que son constantemente contrastadas y confrontadas con las

manejadas por los otros ya que, la conciencia se encuentra por completo orientada hacia un auditorio social (Emerson, 1993; Sierra, 1987; Zavala, 1995).

Pero, como ya se mencionó, en el proceso de construcción del lenguaje interno y con él de las valoraciones sociales, se internalizan una infinidad de voces que coexisten en nuestro interior. Y será, en el momento en que una de esas voces que expresan distintas concepciones, valores y posiciones, internamente persuasiva se imponga que se podrá hablar de un yo pero, esa voz y su preeminencia cambia cada vez que la persona dice algo.

De esta manera, la continuidad en la conciencia es una mera impresión en tanto que, cada vez que se habla bien puede ser una voz distinta la que lo haga, ya que en su interior hay al menos dos voces discutiendo, en cada expresión hay tanto ruptura como la posibilidad de asumir de inmediato la postura contraria, hay a la vez seguridad e incertidumbre... todas yuxtapuestas en un mismo momento en un solo plano sin fundirse la una en las otras, en un acuerdo eterno o en una discusión permanente y sin solución (Bajtín, 1988; Cazden 1993; Morson 1993; Zavala, 1992).

Por ello es que Zavala (1995) puede afirmar que "La búsqueda del yo es pérdida y encuentro y pérdida; el texto se organiza en la búsqueda de lo desconocido, del yo que nos encierra y nos condena a vivir con otros." (pág. 120). Ahora que, esto plantearía el problema de cómo es que la persona se reconoce. De acuerdo a Bajtín (1988) lo haría en la medida en que la persona reconozca como propios los significados de los rasgos de la realidad —entendida como el entorno y la persona misma— y de su autoconciencia.

En suma, se tiene entonces que aún en una misma persona coexisten distintas voces o perspectivas que implican variados puntos de vista que traban contacto entre sí predominando sucesivamente, esto es, la conciencia es polifónica, entendiéndose que "La esencia de la polifonía consiste precisamente en que sus voces permanezcan independientes y como tales se combinen en una unidad de orden superior..." (Bajtín, 1988 pág. 38). Siendo precisamente por esto que la persona se construye en la interacción de voces, en el diálogo entre ellas establecido, en el que la persona representa a su yo, al otro y al tercero (héroe), y todo por medio de un lenguaje que fue recibido del otro y que es sancionado por el tercero y que es usado reflejando los diversos matices de las creencias respectivas validadas por cada voz (Bajtín, 1988; Bubnova, 1996; Zavala, 1992).

Este cambio en las perspectivas que una persona maneja le permite verse a sí misma desde diferentes puntos de vista ya que cada voz es en sí un horizonte de significado, un punto de vista sobre el mundo. Cada voz implica una concepción de la realidad y, si bien laboran en planos diferentes siempre terminan por trabar contacto. Estas conciencias interactúan entre sí sin que una sea el objeto de otra ni, mucho menos, ofrecerla como algo terminado sino inconcluso, el vórtice mismo del momento de decisión, de creación. Cada voz expresa una posición ideológica con igual autoridad que las otras sin resolver jamás el conflicto establecido entre ellas en forma definitiva. Cada conciencia es capaz de aprehender fragmentos de cuanto nos rodea que conforman el horizonte de cada conciencia y sólo pueden ser comprendidos en el plano de la conciencia de la que forman parte. Dando como resultado que la personalidad puede ser contemplada como otra personalidad con derechos iguales que laboran en planos diferentes, completos y equitativos que propone cada una un horizonte desde el cual contemplar, contextualizar y explicar la realidad (Bajtín, 1988).

Como consecuencia de esto se tiene que la persona siempre tiende a romper el marco definitorio y conclusivo en el que es encerrado por la palabra ajena, de esta manera, la persona jamás coincide por completo consigo misma puesto que, siempre sale de esos límites que los otros le imponen en su representación, en la cosificación que de él pueden llegar a hacer (Bajtín, 1988; Zavala, 1992).

Así, es precisamente en el diálogo consigo mismo y con los demás que la conciencia se realiza pero, esta no es la única forma en que la relación entre las diversas voces puede ser planteada ya que, si bien se ha hablado de los casos en los que una voz predomina sin anular a las otras, puede darse el caso de que una de ellas no logre ser internamente persuasiva. El resultado sería una lucha sin cuartel en donde los cambios en las perspectivas y las voces serían constantes y se produciría la indecisión; mientras que, en una tercera opción se tendría que una voz predominaría anulando por completo a las otras. El resultado en este caso sería la disgregación de los puntos de vista sólidos y la posibilidad de que la realidad objetiva y el comportamiento social sean guiados por inclinaciones e impulsos casuales, sin principios. "Aquí estamos en presencia de un fenómeno de desprendimiento ideológico del individuo del ambiente social, que habitualmente continúa con el completo desclasamiento del hombre. En condiciones sociales particularmente malas, esta separación del individuo del ambiente social ideológico que lo nutre, puede además llevar finalmente al completo hundimiento de la conciencia, a la locura." (Bajtín 1993a pág. 254).

Pero todo a condición, y es aquí donde el trabajo de Bajtín hace avanzar el de Vygotski, de que la persona se apropie de los signos. Ya no basta con su internalización puesto que, pueden llevar a procesos mecánicos en donde el signo se relaciona a un acontecimiento, persona u objeto de forma lineal, es el momento en que, por ejemplo, el rojo se relaciona sólo con el alto del semáforo o con una manzana o la pluma con la escritura. La relación así establecida es externa, dada como única y "natural", propia de toda una cultura.

Lo que ahora se requiere es que la internalización posibilite la apropiación de la palabra, que haga a la señal un signo verdadero en la medida en que la persona se apropia de él y es capaz de incorporarle y dotarlo de nuevos sentidos y relaciones, es poblarlo y poseerlo, romper sus nexos mecánicos y hacerlo instrumento de expresión propia. Así, la pluma ya no sólo conducirá a la escritura sino al recuerdo de una carta, a una fiesta particular y a la apertura de una puerta. El signo, de ser ajeno se transforma en propio.

Y por ello, al ser apropiado y poblado por nuestra voz y postura es que al hablar, al intentar comunicar esos nuevos sentidos se deben lograr dos cosas: una, que una de las múltiples voces que nos pueblan se maneje como la que va a dirigir la enunciación y, otra, que sea capaz de crear una atmósfera hacia el otro que haga comprensibles los sentidos que intenta comunicar. Por ello, la atmósfera no puede ser neutral puesto que todo en ella debe provocar, interrogar, problematizar y burlarse de la persona, esto es, la atmósfera debe ser percibida como la palabra acerca del que está presente y no sobre el ausente, esto es, debe ser un discurso de la segunda persona y no de la tercera (Bajtín, 1988).

Lo anterior sucede a condición de que un signo externo pueda ser incorporado a un contexto interno para así poder ser comprendido y vivenciado ya que la vivencia psíquica es lo interior que se transforma en lo exterior –mientras que el signo es lo exterior que llega a ser lo interior–. De esta manera el signo deja de ser un mero objeto físico (Voloshinov, 1992).

Así, toda vivencia para ser tal requiere de tener una orientación social. Pero, aún en esto se puede distinguir diferencias ya que la vivencia se vive como tal entre dos polos de receptor: la vivencia-yo y la vivencia-nosotros. Cuanto más se aproxima a la vivencia-yo pierde su articulación ideológica y por ende ya no puede ser objeto de la conciencia, aquí la vivencia pierde su orientación social y no puede ser formulada verbalmente; por el lado de la vivencia-nosotros la conciencia se va aclarando y la vivencia articulando conforme la orientación social se impone, así, "Cuanto más unido, organizado y diferenciado es el colectivo al que un individuo se orienta, tanto más brillante y complejo es su mundo interior." (Voloshinov, 1992 pág. 124).

Esto repercute en que la conciencia, si bien constituida por el discurso interno y participe en el discurso vivido jamás sea singular, autónoma y separada. Sino que siempre sea intensamente social y otra (Schueller, 1993).

A partir de ello se pueden explicitar algunas consecuencias:

La primera de ellas es que la conciencia es absolutamente social, es un hecho sociohistórico e ideológico, esto es, la personalidad que se construye es ideograma. En otras palabras, es un producto ideológico definido en los materiales semióticos de donde selecciona como propias algunas de las voces del discurso polifónico (Emerson, 1993; Morson, 1993; Silvestri 1993; Voloshinov, 1992).

Segunda, la psique es una especie de frontera entre yo y los otros (Morson, 1993).

Tercera, el pensamiento es una especie de diálogo realizado con destinatarios imaginados, más o menos claros y definidos pero siempre basados en voces o posturas conocidas. En nuestro pensamiento preguntamos y respondemos y esto se torna más evidente cuando se debe tomar una decisión momento en que según Bajtín (1993a) "Nuestra conciencia parece casi dividirse en dos voces independientes que se contraponen una a la otra.

Y siempre una de estas voces, independientemente de nuestra voluntad y de nuestra conciencia, coincide con la visión, con las opiniones y las valoraciones de la clase a la que pertenecemos. La segunda voz es siempre la voz del representante más típico, ideal, de nuestra clase." (pág. 252) (Morson, 1993).

Cuarta. A partir de lo anterior se puede decir que la conciencia es múltiple, que en ella hay separación, disociación y alienación, que es contradictoria tanto en su interior como en su relación con el exterior (Zavala, 1992, 1995). Pero, al final de cuentas, "Todo lo significativo puede ser reunido en una sola conciencia y sometido a un solo acento; aquello que no se somete a semejante reducción es accidental e inesencial." (Bajtín, 1988 pág. 117). Situación que se debe a que la internalización de valores y posturas conduce a la construcción no de una sola conciencia sino de una pluralidad interna formada por la miríada de voces incorporadas, por lo que puede expresar posturas distintas, ideologías dispares. Con esto la conciencia deja de ser acallada y una especie de dios onnisapiente y se ve cambiada por voces que aprecian algunos aspectos de las cosas pero no todos y que, precisamente por eso requieren hablar entre sí estableciendo un diálogo interior marcado por las condiciones sociohistóricas en que la persona ha sido fraguada y en el que una voz tiende a predominar pero jamás a anular a las otras, lo que genera la heterogeneidad al interior de las enunciaciones y la actividad de autoobservación en la búsqueda de la conciencia de la comprensión de su propio signo interno (Voloshinov, 1992; Wertsch, 1988; Zavala, 1991).

Quinta. Si bien la conciencia es esencialmente múltiple... "Soy conciente de mí mismo y me convierto en mí mismo sólo cuando revelo mi yo a otro, a través de otro y con la ayuda de otro..." (Bajtín citado en Emerson 1993 pág. 76)

La pertenencia parcial

A partir de lo previo se puede afirmar que entre el individuo y la sociedad existe una relación dialéctica ya que la sociedad es una realidad que compenetra a la persona y la configura y, en contraparte, la sociedad sería el producto de la acción recíproca entre las personas (González, 1996).

Precisamente por ello los procesos que generan el contenido psíquico son interindividuales, sociales, así, "Un fenómeno psíquico comprendido e interpretado sólo puede estar sujeto a una explicación que comprenda factores sociales que determinan la vida concreta de un individuo dado en las condiciones de un ambiente social." (Voloshinov, 1992 págs. 51-52).

Por tanto, y de acuerdo a la propuesta de Bajtín (1988) "Un hombre que permanezca a solas con su persona no es capaz de atar los cabos incluso en los estratos más profundos e íntimos de su vida espiritual, no puede existir sin otra conciencia. El hombre jamás encontrará la plenitud únicamente en sí mismo." (pág. 251). Lo que redundo en que no seamos completamente nosotros mismos en las enunciaciones que producimos puesto que lo que se hace y dice siempre es algo parcialmente ajeno a nosotros como autores, de la misma manera en que no podemos pertenecernos por completo (Morson 1993).

El Otro

Hasta aquí sólo es la mitad del proceso en tanto que el yo no puede ser sino en relación con el otro. El otro, siempre presente, el otro condición que va a permitir la construcción del yo, de la conciencia, ya que "Ser significa ser para otro y, a través del otro, ser para sí mismo." (Bajtín citado en Bubnova, 1996 pág. 27). El Otro exige que la vivencia sea conectada con el signo y con él transformada para poder ser externada en forma de narración que contempla y ubica al destinatario pero que, como si fuera un juego de espejos ubica y delimita al autor. De esta manera, la alteridad presenta un horizonte, una postura o visión productora de sentido, haciendo al otro no un objeto sino otro sujeto con todas sus particularidades igual que al autor (Alejos, 1995; Bajtín, 1988; Bravo, 1987).

Pero, ese contemplar al otro incide en que el autor se vislumbra desde la perspectiva de ese otro. De esta manera, "El discurso dialogizado representa justamente convertirse en ese otro para sí mismo, mirarse a sí mismo con los ojos valorativos del otro, en el lenguaje del otro." (Zavala, 1991 pág. 40). Dicho con otras palabras, es terminar por verse como un yo que revela a un otro que son intercambiables (Zavala, 1991).

Sin embargo, ese otro pone en tela de juicio lo que para la conciencia es válido en sí, relativiza los valores, historiza el "Así son las cosas" y anula la eternidad del "orden de las cosas". Precisamente por ello, "El drama de toda cultura –podríamos concluir después de la lectura de Foucault– es el intento de reducir lo irreductible, la alteridad, hacia la tranquilidad ideológica de lo Mismo, de la Identidad. La alteridad parece ser lo insoportable. El 'orden', que toda cultura de alguna manera sacraliza, es el intento de reducir la alteridad hacia las formas de lo Mismo." (Bravo, 1987 pág. 16). De esta manera, una cultura y sus diversos momentos pueden ser caracterizados a través de los medios (como la moral, entendida como la reducción de dualismos a formas maniqueas, y la represión que extingue por destrucción las diferencias) que pone en práctica en su intento de reducir las formas que adopta la alteridad (Bravo, 1987).

Relación Yo-Otro

Las relaciones entre yo y el otro descansan en palabras que tienen significado y sentido y, por ende, exigen ser dialógicas y darse en el diálogo. Ya que, según Zavala (1992) "La vida discursiva no existe sin la palabra del otro." (pág. 17). Así si ella falta lo más que entre las personas puede darse es una relación mecánica (Alejos, 1995; Bajtín, 1988; Holquist, 1993; Zavala, 1992).

El resultado es que entre conciencias que dialogan sólo puede haber confrontación o acuerdo, patentización de sus límites y diferencias, no ignorancia. Situación debida a que "Pensar en estas conciencias significa hablar con ellas, en caso contrario, ellas enseguida empiezan a mostrarnos su lado objetual; se callan, se cierran y se convierten en imágenes concluidas y objetuales." (Bajtín, 1988 pág. 101). Cosa que se debe a que "La dialogía implica el intercambio de roles (como en el juego erótico), que cada cual sea el otro de sí mismo, el distinto de sí mismo. El discurso ajeno es a manera de 'descubrimiento colombino'..., y nos dice que toda situación concreta comporta una ética de responsabilidad." (Zavala, 1996 pág. 138). En otras palabras, se da un diálogo entre las conciencias y uno al interior de cada una.

Reflejado en la anticipación a las observaciones y réplicas ajenas y que implica la completa y total dependencia de las conciencias para su cambio y transformación puesto que, es tan sólo en la consideración de los otros, en el tenerlos en el horizonte que la conciencia puede tanto orientar su discurso como organizar la visión que encarna (Bajtín, 1988; Zavala, 1995).

Y que provoca que en el discurso interno se incorporen las palabras ajenas como otras visiones del mundo que se entrecruzan con la o las que ya manejaba la persona. En la medida en que, "Todo miembro de una colectividad hablante se enfrenta a la palabra, no en tanto que palabra natural de la lengua, libre de aspiraciones y valoraciones ajenas, sino 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, 1988 pág. 283). Pero, no coexistiendo yuxtapuestas puesto que son parcialmente permeables entre sí, por lo que, al entrar en diálogo modifican sus acentuaciones y visiones, ya resaltando la otredad ya anulándola (Bajtín, 1988; Bravo, 1987).

De esta manera, el papel del otro es permitirle al yo su accesibilidad a lo real y es a la vez frontera y límite. Esto se debe a que no es posible construir una identidad del yo sin la correspondiente identidad de un nosotros (que puede entenderse a varios niveles: compañeros, amigos, familiares, pueblos, ciudades, naciones, grupos, etc.) (González, 1996; Zavala, 1996).

Esto es, porque, "A fin de cuentas, cuando alguien afirma su identidad lo hace al mismo tiempo para sí y frente a los otros. No basta con la propia convicción de creerse diferente: aquellos otros deben sancionar (reconocer) la diferencia. Ambas dimensiones se requieren recíprocamente. El individuo está obligado a mantener su identidad tanto en la dimensión vertical de su biografía... como en la dimensión horizontal,..." (Cruz, 1996 págs. 11-12).

De esta manera, la imagen que propone la persona genera una serie de efectos como el poner en marcha un proceso de asignación de identidad que es relativamente autónomo a ella, por lo cual, podemos llegar a pensar en nosotros de acuerdo a lo que los otros opinan sobre nosotros y no sólo lo que nosotros pensamos de nosotros mismos, con esto se estaría evidenciando que "... la verdad no es algo dado sino producido... No hay esencia a desvelar, sino identidad a construir!" (Cruz, 1996 págs. 12-13). Identidad que no es creada en el solipsismo de una conciencia encerrada en sí misma y producida por medio del delirio sino que, "La conciencia propia constantemente se percibe sobre el fondo de la conciencia del otro con respecto a uno, el 'yo-para-mí' aparece sobre el fondo del 'yo-para-otro'. Por eso la palabra del héroe acerca de sí mismo se construye bajo la incesante influencia de la palabra del otro acerca de él." (Bajtín, 1988 pág. 290). Lo que hace que el pensamiento y la conciencia se den en los límites, en los umbrales de la conciencia ajena (Bajtín, 1988).

Esta condición le atribuye un papel fundamental al otro puesto que la autoridad que se le puede atribuir reposa en un acto de reconocimiento y conocimiento de que su juicio es preferible o superior al nuestro. De esta manera, la autoridad se adquiere. Así, obedecer al otro (que también puede fincarse en la tradición) significa que el otro puede percibir mejor algo que uno mismo —quizá debido en parte al exceso de visión o exotopía—. Este es el resultado del contacto tenido con otras conciencias, con otros grupos y sus ideologías que pueden incluso desplazar la ideología personal (Bajtín, 1993a; González, 1995).

Segunda parte

Dialogía

Lo hasta aquí revisado nos permite tener una visión panorámica de la propuesta de Bajtín y de algunos de sus nexos con la obra de Vygotski. Como ya se mencionó, los trabajos y tesis bajtínicas se engarzan perfectamente con algunas de las ideas vygotkianas a las que complementan.

Tal es el caso de las nociones de pensamiento y conciencia que se manejan en ambas posturas ya que, si bien Vygotski llegó a intuir la estructura semántica de ambos, es Bajtín quien se interna más profundamente en las diversas formas en que los signos son apropiados por las personas y poblados con su voz.

Sin embargo, quedarse ahí tan sólo nos daría una idea general y superficial de las maneras concretas en que el proceso de apropiación de los signos y de construcción de conciencia se da en las personas.

De esta manera, las exotopías, internalizaciones, apropiaciones, excesos de sentido, auras estilísticas, contacto entre las voces, el tercero que se puede detectar en toda conversación, etc. todos sólo pueden tener lugar en la práctica social del diálogo.

Así, sólo en los intercambios que pretenden ser comunicativos entre las personas es que las ideas, posturas y visiones pueden ser generados y contrastados. Sólo en el uso del signo es que éste tiene algún valor. De nada vale que se encuentre al interior de las tapas del más

hermoso y amplio de los diccionarios si la comunidad semiótica no echa mano de él y lo emplea en sus transacciones.

Veamos un ejemplo. De acuerdo a Oakley (1997) durante parte de la Edad Media se gestó, difundió y usó el llamado amor caballeresco. Esta práctica social exigía primero, que la dama se encontrase sola mientras su esposo –un noble caballero la más de las veces– viajaba a la llamada tierra santa para rescatarla de las manos de los “infieles”. En segundo lugar se necesitaba que la dama fuese de virtud a toda prueba, casta, fiel y creyente en la divinidad. Tercero, que algún buen caballero apoyado por damas de honor y mujeres de edad cuidase de la virtud de la dama. Cuarto, que hubiese otro caballero –en ocasiones el mismo mencionado en la tercer razón– que se enamorase perdidamente de la dama en cuestión. Quinto, que este caballero enamorado fuese también virtuoso, casto y fiel a su señor que estaba en las Cruzadas.

El resultado de esto es que el caballero se las arreglaba para estar cerca de la dama a quien cortejaba con sutiles cantos entonados como al azar, furtivas miradas cruzadas con el rabillo del ojo y, en los casos más aventurados y extremos, dar una prenda de amor (pañuelo o cabello). Quizá el caballero creaba una figura femenina que funcionaba como el alter ego de la dama a quien podía expresar su pasión sin cortapisas y sin temor a las terribles consecuencias que dejarse llevar por pasiones menos abstractas podrían acarrear sobre ambos.

Esta práctica social permitió la construcción de una forma de romanticismo única en la historia del llamado viejo mundo. Lo que se tradujo en relaciones innovadoras entre las personas y dio a luz a un género literario novedoso en el que la palabra amor adquiría insospechados sentidos antes inexistentes.

Los “amantes caballerescos” tuvieron que encontrar las formas de confesarse todo su amor sin que ninguno corriera peligro. Las trovas compuestas y poemas recitados tan sólo levantaban el velo de la identidad de la dama amada pero sólo lo suficiente para que los involucrados recibiesen el mensaje. En pocas palabras, se construyó una esfera de praxis específica y unas maneras propias de decir sin decir las cosas, esto es, un género discursivo particular. Los diálogos como tales fueron más bien fortuitos y las réplicas que a una intervención se daban podrían tardar días en ser recibidas.

Ya en un nivel un poco más psicológico este tipo de amor exigió una forma diferente de pensar ese sentimiento. Y esto en la medida de que requirió de un forzoso divorcio de lo físico y un adentrarse de lleno en el llamado amor ideal o platónico tan caro a la religión imperante en el momento.

¿Qué sucedería si hoy día alguna persona intentase conducir una relación afectuosa retomando tales lineamientos?. Seguramente recibiría muchos calificativos denostadores e injuriantes. En este momento, la pureza se encuentra al interior de otras tesituras.

Así, lo que un día fue concebido como la práctica ideal del amor hoy se encuentra ya en desuso y quizá devaluada. Las palabras y actos que eran su “marca de expresión” hoy duermen el olvido parcial del desuso y lo caduco.

Lo mismo sucede con el resto de los signos. Sólo en su empleo es que existen y que pueden ser habitados por quienes echan mano de ellos.

De esta manera, todo signo tiene lugar al interior de una situación social de interacción específica que lo orienta en sus significados y delimita su uso. Estos son los géneros discursivos.

A la par, en esas situaciones sociales los participantes toman parte intercambiando expresiones, participando en diálogos.

En cada diálogo las personas expresan sus ideas y posturas. Esto es, producen discursos.

Finalmente, las personas cada vez que intervienen en un diálogo para expresar su discurso al interior de un género discursivo propio de una esfera de praxis emiten enunciaciones en donde expresan posturas y contraposturas, se apropian de sentidos y proponen ideas.

Estos cuatro niveles (género discursivo, diálogo, discurso y enunciación) nos permiten ubicar en concreto el uso y apropiación de los signos que las personas pueden llegar a construir y completan las formas exclusivamente psicológicas vistas en el capítulo anterior.

Así, con estos niveles se completa lo psicológico del pensamiento que delimita al signo con el uso social que del mismo hace la persona. Nuevamente se resuelve la falsa dicotomía individuo-sociedad.

La conciencia se expresa en las enunciaciones, pero éstas tienen lugar al interior de conversaciones que a su vez se encuentran dentro de actividades socialmente organizadas que ocurren en un lugar determinado en un momento específico de una vida, de una cultura.

Todos estos elementos son necesarios para entender lo que se propone, para comprender las ideas que entran en juego y las transformaciones que lo psíquico sufre como consecuencia.

A la par, se transforman en los distintos planos de análisis arriba mencionados que nos llevan desde lo más "externo" como lo es la situación social de la enunciación hasta la conciencia, desde las formas en que se habla hasta las voces que coexisten en la conciencia. Planos que a continuación serán revisados.

I. PRIMER PLANO GÉNERO DISCURSIVO

Qué es un género discursivo

El ser humano vive en una sociedad organizada, en ella tienen cabida toda una serie de prácticas, de esferas de praxis que dan sentido al grupo y que se traducen en actividades valoradas socialmente que, a su vez, requieren de formas más o menos específicas de relación entre los actores. Formas que abarcan los actos y las formas de hablar y que son tan variados como las esferas de actividad humana, formas que deben ser aprendidas y enseñadas y que permiten eventualmente la participación de las personas en las prácticas socialmente organizadas. Formas que expresan el saber y saber hacer, tanto a escala social como individual y que excluyen las que la comunidad no valora. Estas formas sirven como entramados o guías sobre las que el hablante construye sus emisiones y que usa como la vía inicial para comunicarse con el otro usando enunciados –orales, gestuales y escritos– concretos y singulares que son propiedad de los participantes en la esfera de la praxis humana (Bajtín, 1992; Burke, 1996).

Todas estas formas se articulan en la situación, es decir, de acuerdo a Bajtín (1993a) en "... la efectiva realización de la vida real de una de las formas, de una de las variedades, del intercambio comunicativo social." (pág. 247). En otras palabras, es la circunstancia de un acontecimiento dado que contiene tres aspectos sobreentendidos de la parte extraverbal de la enunciación:

- a. Espacio y tiempo en los que ocurre la enunciación: el dónde y cuándo se habla,
- b. el objeto o tema de la enunciación: el de qué se habla,
- c. la actitud de los hablantes frente a lo que ocurre, esto es, la valoración.

Lejos de ser estáticos los géneros cambian de momento a momento, y estas modificaciones transforman el sentido generado en las interacciones. Por ello, en palabras de Bajtín (1993a) "... la diferencia de las situaciones determina la diferencia de los sentidos de una misma expresión verbal. Por lo tanto, la expresión verbal, la enunciación, no refleja sólo pasivamente

la situación. Ella representa su solución, se vuelve su conclusión valorativa y, al mismo tiempo, la condición necesaria para su ulterior desarrollo ideológico" (pág. 260). De aquí se desprende la importancia que la situación tiene para la generación de enunciados: "Si los hablantes no estuviesen unidos por esta situación, si no tuviesen una comprensión en común de lo que está ocurriendo y una clara actitud al respecto, sus palabras serían incomprensibles para cada uno de ellos, serían insensatas e inútiles. Sólo gracias al hecho de que para ellos existe algo "sobreentendido", puede realizarse su comunicación verbal, su interacción verbal." (Bajtín 1993a pág. 261). De esta manera, el diálogo y los intercambios sólo pueden tener lugar en una situación (Bajtín, 1993a, 1993c; Burke, 1996).

A partir de lo anterior se tiene que la situación enmarca los enunciados y a los enunciadores quienes emplean el tacto discursivo, esto es, consideran las leyes sociales que rigen las pronunciaciones y acentos distintivos (Considerando además que el tacto se orienta entre dos polos: los cumplidos y los improperios y se determina por todas las interrelaciones entre los hablantes, su horizonte ideológico y la situación concreta de la conversación, lo que le da sentido y significado precisos al intercambio social en cuestión. Así, toda palabra posee una reserva discreta a partir del tacto.), que dan forma a los enunciados, permitiendo determinar su género y estilo desde el plano extraverbal y situacional –tono, timbre, voz, mirada, gesto– de la enunciación (Bajtín/Medvedev, 1994; Monroy, 1994).

A partir de esto los enunciados reflejan las condiciones específicas y el objeto de cada esfera por medio de su contenido o tema, por su estilo (el léxico, la fraseología y gramática de la lengua) y por la composición o estructuración. Estos tres componentes (contenido temático, estilo y composición) están vinculados en la totalidad del enunciado y por la especificidad de cada esfera de comunicación. En conclusión se tiene que cada esfera del uso de una lengua genera tipos relativamente estables de enunciados, estos son los géneros discursivos que de entrada le son presentados a la persona (Alejos, 1995; Bajtín, 1992; Cazden, 1993; Monroy, 1994; Ramírez, 1993; Wertsch, 1993).

En palabras de Bajtín/Medvedev (1994) "El género es la forma tipificada de la totalidad de la obra, de la totalidad del enunciado. Una obra sólo es real en la forma de un género determinado. La importancia estructural de cada elemento puede comprenderse únicamente en relación con el género." (pág. 208).

Retomando lo anterior se pueden mencionar algunas de sus características:

1. Para Bajtín (1992) los géneros discursivos son ricos y variados debido a que la actividad humana es muy variada y en cada esfera de la praxis hay todo un repertorio de géneros discursivos que se va diferenciando y creciendo con relación al desarrollo y complejidad de la esfera. Esto permite considerar que "Hablamos sólo en géneros discursivos definidos, es decir, todos nuestros enunciados tienen formas de construcción globales típicas, definidas y relativamente estables. Nuestro repertorio de géneros discursivos orales (y escritos) es rico. Los usamos con confianza y habilidad en la práctica, y es bastante posible que no sospechemos siquiera su existencia en la teoría." (Bajtín citado en Wertsch, 1993 pág. 81).
2. Además, el género discursivo es heterogéneo ya que puede estar compuesto desde una palabra hasta una obra de gran extensión como: Las réplicas en los diálogos cotidianos, relatos, cartas, órdenes militares, decretos, oficios, declaraciones públicas, escritos científicos y obras literarias, entre otros. Pero, esto no significa que los géneros discursivos no tengan cosas en común. Puesto que, entre otras cosas permiten que "Cuando oímos el discurso de otros, adivinamos su género desde las primeras palabras; predecimos una determinada extensión (es decir, la extensión aproximada de la totalidad

del discurso) y una determinada estructura compositiva; prevemos el final." (Bajtín citado en Wertsch, 1993 pág. 82).

De esta manera, el género es la forma típica de toda una obra o enunciado en una esfera de práctica social y conduce a que cualquier obra lo sea en la medida en que se presente en la forma de un género discursivo reconocible y determinado, ya que todos y cada uno de sus elementos tan sólo adquieren sentido en conexión con el género. Es por ello que el género es un conjunto de maneras en la orientación colectiva hacia la realidad, orientación jamás pasiva en tanto que siempre se encuentra abierta al cambio e incorporación de elementos, desarrollando con ello el entendimiento de la realidad y transformándose incluso el proceso de la comunicación social ideológica tornándose en un complejo sistema de recursos y modos de dominación conceptual y de conclusión forjadora de lo real. Lo que se debe a que, eventualmente, el género puede ser concebido como una especie de orientación que relaciona al autor y al receptor y que determina el modo de lectura a seguir de un texto (Alejos, 1995; Burke, 1996; Cazden, 1993; Medvedev, 1995; Todorov, 1992; Wertsch, 1993).

Por otro lado, su heterogeneidad expresa la dinámica de una cultura, ya que los géneros son una de las formas que la cultura asume e incluso, yendo más allá, son un aspecto constitutivo de las culturas. "Consideremos por ejemplo que diferentes formas genéricas conllevan necesariamente hábitos y rutinas de comunicación discursiva: tenemos entonces, que a cada esfera de la actividad humana corresponden modalidades específicas de producción, circulación y recepción de ciertos discursos sociales. Los géneros del discurso, simples o complejos, con acentos monológicos o dialógicos, no sólo traducen rutinas, hábitos, tendencias privilegiadas de interacción verbal en determinada comunidad o grupo social; el intercambio genérico discursivo es, al mismo tiempo, un aspecto constitutivo de las identidades subjetivas y colectivas." (Alvarado, 1993 pág. 203).

Esto significa que los géneros discursivos funcionan como una especie de marco de los procesos de comunicación discursiva, por su intermedio se vincula un acto de comunicación verbal con un campo semiótico-discursivo (en donde traba contacto con un conjunto de símbolos y discursos "preconstruidos" específicos de la esfera particular de la actividad social.). "En otros términos, las peculiares formas de interacción verbal, orales y escritas, dominantes en determinada comunidad, son en sí mismas formas concretas de un proceso histórico y cultural que la identifica y la distingue de otras comunidades o grupos." (Alvarado, 1993 pág. 204).

Es precisamente por ello que "Si bien admiten amplia variación y creatividad, los enunciados no son combinaciones absolutamente libres. El emisor debe optar por el género que se adecue a la circunstancia concreta de la emisión. ... Una elección incongruente o un mal dominio del género comprometen la intercomprensión y sus consecuencias prácticas." (Silvestri 1993 pág. 96). Lo que nos indica que el manejo de la práctica social y los géneros a ella relacionados son de capital importancia para posibilitar la comunicación al emplear formas verbales sociales (como el habla de militares, abogados, etc.). Lo que exige que una persona hable distintas formas de lenguaje dependiendo de la situación en que se encuentre, y, el cambio de tesitura lo hace con toda naturalidad sin percatarse en momento alguno de que lo está haciendo, así, parece ser que la heteroglosia coincide con una falta de conciencia de la misma (Burke, 1996; Cazden, 1993; Ramírez, 1993).

Origen

Como ya resultará claro, los géneros discursivos se originan en los múltiples usos sociales de la lengua en las diversas esferas de la actividad del hombre, lo que, para Alvarado (1993) redundaría en que "Hay que llamar la atención sobre las implicaciones de esta fuerte correlación: se puede afirmar que un género discursivo es una forma concreta de interacción

social." (pág. 199). De ser cierto lo anterior se podría considerar que los cambios y evolución de los géneros discursivos se ligan profundamente a los cambios en la vida social. De esta manera, la historia social puede ser contemplada desde la perspectiva de la conformación progresiva de los diversos géneros discursivos y a su vez, éstos reflejar los cambios que en aquella se presenten y que permiten la transformación de los patrones de interacción verbal y, con ella, de aquello que puede o no ser hablado/realizado/pensado (Alvarado, 1993; Bajtín, 1992; Burke, 1996; Hamel, 1987; Jitrik, 1991a; Voloshinov, 1992).

Por esto, y a decir del mismo autor (1993) "En este sentido, me parece que el estudio de los géneros debe abandonar todo intento de clasificar formas fijas de expresión y asumir, en cambio, que la dimensión genérica de la comunicación verbal está imbricada en un proceso sociocultural complejo y representa una actividad prácticamente ininterrumpida: la semiosis social." (pág. 201).

Pero sin olvidar que las distintas formas de usar el lenguaje en una comunidad – transformados en los géneros discursivos– cultural e históricamente determinada generan distintas representaciones de los mundos sociales, lo que permitiría manejar a los géneros discursivos como modelos de la realidad. De esta manera, según Bajtín/Medvedev (1994) "El género arroja luz sobre la realidad; la realidad ilumina al género." (pág. 217). Cosa que se debe a que cada género posee sus propios modos y medios de visión y entendimiento de la realidad que sólo son accesibles desde él (Alvarado, 1993; Medvedev, 1995; Voloshinov, 1992).

Es así como cada género es una forma particular tanto de construcción como de terminación. Pero, siempre es una totalidad que se encuentra orientada doblemente hacia la realidad: en primer lugar la obra se orienta hacia ciertos oyentes y perceptores y las condiciones de interpretación y percepción, por su intermedio entra en el tiempo y espacio reales, lo que le asigna a la obra un cierto lugar en la vida cotidiana, a una esfera ideológica; en segundo lugar, el contenido se orienta hacia la realidad de la que sólo puede captar ciertos aspectos. En otras palabras: "Cada género es capaz de captar sólo ciertos aspectos de la realidad; le pertenecen determinados principios de la selección, determinadas formas de la visión y del entendimiento de la realidad, determinados grados de la envergadura y de la profundidad de la penetración." (Medvedev, 1995 págs. 231-232).

Tipos de géneros discursivos

Pero, la historia no culmina aquí. Bajtín propone hacer una distinción entre al menos dos tipos de géneros discursivos. Así, se tendría a los géneros primarios o simples que básicamente consisten en formas de diálogo oral, formados en la comunicación discursiva inmediata por lo que tienen una relación también inmediata con la realidad y con los enunciados reales de los otros.

Por otro lado, estarían los géneros discursivos secundarios o complejos quienes absorben y reelaboran varios géneros primarios, estos últimos están ejemplificados por las novelas, dramas, investigaciones científicas, géneros periodísticos. Éste tipo de género sólo surge en condiciones de comunicación social muy complejas en las que el contacto directo, cara a cara de los interlocutores es difícil e incluso imposible por lo que puede mediar el contacto entre ellos y, por ende, también su relación con la realidad es mediata (Bajtín, 1992; Silvestri, 1993).

Función

Visto así, se puede afirmar siguiendo a Bajtín/Medvedev (1994) que "No existe un determinado patrón de lenguaje cotidiano y práctico. Los enunciados reales –la única actualidad que puede estar en la base de la caracterización de las funciones comunicativas del lenguaje– se construyen de maneras muy diversas de acuerdo con las diferentes esferas y

propósitos de la comunicación social cotidiana. Entre las construcciones comunicativas cotidianas y prácticas determinadas, las diferencias formales pueden ser incluso más profundas y drásticas que aquellas que existen entre un tratado científico y una obra poética." (pág. 159). De esta manera, para poder hablar de las distintas funciones del lenguaje de algún tipo de construcción comunicativa se deben analizar los distintos tipos de actuación discursiva y sus correspondientes formas de enunciación en todas las esferas de la comunicación-praxis en una sociedad y los grupos que la conforman considerando también la complejidad concreta ideológica (conceptos, creencias, costumbres, etc.) dentro de cuyos límites se construye cada enunciación (Bajtín/Medvedev, 1994).

A partir de esto se puede decir que la función central de los géneros discursivos no es la de limitar y dar instrucciones que los hablantes deben seguir sino que, por el contrario, disponen una especie de urdimbre para la interacción verbal que posibilita un estatuto semiolingüístico equivalente para los participantes en la medida en que pueden asumir alternadamente la doble función que es indispensable en todo diálogo: destinador/destinatario (Alvarado, 1993)

Características

Todo género discursivo presenta una serie de características que le son propias y que se distinguen en los usos que de éste hace una persona. Entre ellas se tienen:

1. Si bien las personas usan los géneros no se concretan a repetirlos mecánicamente, siempre le incorporan algo nuevo, los hacen suyos, los personalizan y desarrollan, y estas innovaciones pueden ser distinguidas incluso en fragmentos de obras de la persona, su identificación se ve favorecida en la medida en que se tenga un mayor y más amplio conocimiento de los contactos genéricos que la persona haya tenido, en otras palabras, detectando las influencias que la persona sufrió (Alvarado, 1993; Bajtín, 1988).
2. Están determinados por la situación discursiva de que se trate.
3. Son influidos por la posición social y las relaciones personales entre los participantes.
4. Presentan un tono característico.
5. Poseen un estilo que les es propio y cuyos cambios atestiguan las transformaciones del género mismo y de la vida social.
6. La posibilidad de expresar la individualidad en los enunciados que se expresan. Ya que si bien todo enunciado es individual y puede reflejar la individualidad del hablante esto es, poseer un estilo individual, los géneros discursivos no responden por igual a esa manifestación de individualidad, algunos la posibilitan más que otros. Los extremos de esta situación serían los géneros literarios que permiten un máximo de expresión de individualidad en el estilo y, el otro serían aquellos géneros discursivos que usan formas estandarizadas como los documentos oficiales, las órdenes militares, en el trabajo, en estos géneros se refleja lo más superficial de la individualidad. En los diversos géneros el estilo individual no suele formar parte de los enunciados, no es su finalidad sino que es un producto que los acompaña. Así, en el enunciado traban contacto lo social, genérico, nacional con lo específico, individual.
7. El tema, en la medida en que un género discursivo no puede abordar todas las temáticas disponibles en la comunidad (Bajtín, 1992)
8. La elección de expresiones y palabras consideradas como las que caracterizan al género discursivo. Situación de vital importancia en la medida que "Toda elección de palabras crea un microcosmos o universo de discurso y predice lo que puede ocurrir en este contexto." (Stubbs, 1987 pág. 18). En otras palabras, esta es la guía que el género propone puesto que "Es el género elegido lo que preestablece los tipos de oraciones y las relaciones entre éstas." (Bajtín 1992 pág. 271).

9. Estructura. Todo género presenta una forma característica de presentar y organizar las ideas y que hace previsible (pero no obliga) lo que se dirá a continuación (Stubbs, 1987).

Género y psiquismo

Rescatando la noción de Vygotski del doble origen de las funciones superiores y aplicándola a los géneros discursivos tendríamos que no sólo se dan y permanecen en el plano intersíquico sino que repercuten a/y en la formación de la conciencia puesto que, siguiendo a Bajtín/Medvedev (1994) "Se puede decir que la conciencia humana posee todo un repertorio de géneros internos para la visión y la concepción de la realidad. Una conciencia puede ser más rica en géneros, otra más pobre, de acuerdo con el medio ideológico en que una conciencia determinada se desenvuelve." (pág. 214).

Ahora bien, como ningún género –salvo el artístico– es conclusivo la conciencia lo que busca es comprender y no finalizar, ya que, el manejo de un nuevo género posibilita novedosas formas de concepción y de representación de la realidad, puesto que en él "De hecho, la visión y la representación en términos generales se funden. Los nuevos recursos de la representación nos obligan a ver los aspectos siempre nuevos de la realidad visible, mientras que los nuevos aspectos de lo visible no pueden aclararse ni formar parte sustantiva de nuestro horizonte sin nuevos recursos para su fijación. Una cosa se lleva a cabo mediante un nexo indivisible con la otra." (Bajtín/Medvedev, 1994 pág. 214). Así, una idea, situación o recuerdo jamás logran adquirir una forma terminal en tanto que siempre estarán en función de aquello que en el momento la conciencia sea capaz de captar e imponer en cuanto la rodea. De esta manera, los géneros permiten el desarrollo de nuevas funciones psicológicas superiores y con ellas, de formas noveles de conciencia y de concepción de la realidad ya que "La concepción de la realidad se desarrolla, se genera, en el proceso de la comunicación ideológica social." (Bajtín/Medvedev, 1994 pág. 215).

Así las cosas la conciencia no puede expresarse y construirse por igual independientemente ni de las prácticas socialmente organizadas ni de los géneros discursivos a ellas relacionados puesto que, como ya se mencionó, no todos los géneros permiten por igual la individualidad en tanto algunos de ellos –los más estandarizados como los ordenamientos militares o judiciales– presentan formas tan estrictas que queda poco margen para que la persona manifieste su individualidad en la enunciación, mientras que, otros géneros como la novela o el habla cotidiana posibilitan una mayor creatividad por parte del hablante. Más, como ya ha sido mencionado, la manifestación del estilo individual usualmente no es la finalidad de la enunciación, por el contrario, es una especie de resultado colateral de la misma (Bajtín, 1992).

Género escolar

Vista así, la situación de aprender a desempeñarse en situaciones sociales implica aprender a manejar los distintos géneros discursivos a ellas relacionados ya que con la práctica se aprende a usar los géneros y: "Cuanto mejor dominamos los géneros discursivos, tanto más libremente los aprovechamos, tanto mayor es la plenitud y claridad de nuestra personalidad que se refleja en este uso... tanto más plástica y ágilmente reproducimos la irrepetible situación de la comunicación verbal: en una palabra, tanto mayor es la perfección con la cual realizamos nuestra libre intención discursiva." (Bajtín 1992 pág. 270). De esta manera se puede afirmar que: "El proceso de socialización no consiste, obviamente, en reemplazar un género discursivo por otro; consiste, en cambio, en diferenciar y añadir géneros discursivos. ... Más aún, la socialización implica el dominio de las reglas para el empleo de géneros discursivos determinados en escenarios socioculturales determinados." (Wertsch, 1993 pág. 152). Esto implica que en ciertos escenarios se usará extensamente cierto género discursivo que culminará por dominar en el primero y terminará por privilegiarlo, de donde se puede

tomar esto como la explicación de la noción de que un género discursivo sea considerado como el más adecuado que algún otro para describir y explicar un fenómeno o una forma de interacción social (Wertsch, 1993).

Rescatando lo anterior redundaría en considerar que al ingresar a una nueva práctica social como lo es la escuela la persona no sólo debe aprender a comportarse siguiendo las reglas establecidas, sino que debe aprender a hablar y con ello a pensar de acuerdo a los géneros socialmente validados en la actividad socialmente organizada. Y debe hacerlo so pena de ser excluido y estigmatizado.

La persona se enfrenta ante diferencias como las de la posibilidad de expresar la individualidad en un género que no conoce. Así por ejemplo, si traba contacto con el género artístico éste tiende a ser una totalidad concluida, de ahí que un cuadro no tenga continuidad o una escultura no pueda ser modificada. Sin embargo, puede hacer frente a un género que tiende a ser más condicional y substancial y que por tanto se encuentra mayormente sujeto a causas externas. Tal es el caso del trabajo científico en general y de la escuela en particular. Ya que "De hecho, el trabajo científico no concluye jamás: donde termina una investigación, empieza otra. La ciencia es unidad y jamás finaliza. No se fragmenta en una serie de obras conclusas y válidas por sí mismas." (Bajtín/Medvedev, 1994 pág. 208). De esta manera, en la ciencia y la escuela un enunciado termina pero no puede presentar jamás la conclusión temática, siempre habrá algo más que decir sobre el mismo tema (Bajtín/Medvedev, 1994).

Así las cosas el género escolar debe ser aprendido por el niño, como anteriormente lo fue el género familiar de la comida o de las pláticas frente al televisor o entre amigos. Y esto se presenta porque esta situación es completamente diferente a otras ya que en ella "Los profesores tiene que dedicar mucho tiempo y esfuerzo a mantenerse en contacto con sus alumnos, no sólo por las condiciones de comunicación –que distan mucho de ser ideales– del aula media, sino también por la propia naturaleza de la enseñanza. Tienen que atraer y mantener la atención de los alumnos, hacer que hablen o estén callados, que sean más precisos en lo que dicen y escriben, e intentar establecer algún tipo de comprobación, y llevarla a cabo, para ver si la mayor parte de los alumnos los siguen. ... Lo que dice el profesor se caracteriza por un elevado porcentaje de emisiones que llevan a cabo determinados actos de habla como informar, explicar, definir, preguntar, corregir, estimular, ordenar, pedir. También se caracteriza por secuencias de discurso que no tienen parangón, o muy escaso, fuera de la enseñanza, como ejercicios orales, dictados, respuestas en grupo y similares." (Stubbs, 1987 pág. 56).

A partir de esto se tiene que este género se caracteriza porque el maestro tiende a usar cierta clase de esquemas clasificatorios, pretende establecer la homogeneidad en el uso y sentidos de las palabras obviando la diversidad o devalorándola. Para lograr esto tiende a dominar el discurso y a su unificación y si bien los alumnos tienden a la diversidad el maestro logra la regulación de los procesos mentales de los alumnos gracias a la diferencia de poder entre su voz y la de los alumnos (reflejado, entre otros medios, en que el maestro suele dar instrucciones y es quien pregunta) (Morson, 1993; Stubbs, 1987; Wertsch, 1993).

Lo que pretende el maestro es generar un intercambio, entendido como una acumulación negociada de significado compartido y que suele tomar la estructura IRrt, en donde hay un Inicio que predice una respuesta, la Respuesta se produce ante un inicio precedente, por lo que inicio y respuesta tienen una relación simétrica, mientras que rt o retroalimentación tiene la función de cerrar el intercambio y es optativa. Esta estructura acepta variaciones y se acepta que incluso la R sea no verbal, cuando sólo hay intercambio de información sólo hay IR (Stubbs, 1987).

Es por este intercambio y la forma en que el maestro habla al alumno que el profesor les comunica su definición de la situación y la forma de la relación alumno-maestro que concibe como adecuada. Emplea en ello formas de interacción verbal que no serían toleradas en otros contextos que no fueran la escuela (Stubbs, 1987). Este género discursivo parece negociar con el otro pero, realmente implica la imposición de una voz sobre las demás. En otras palabras, tendería a ser un género monológico.

II. SEGUNDO PLANO EL DIÁLOGO

Qué es el diálogo

Los géneros discursivos, cuyo cambio es más bien lento, se realizan, en un primer nivel, en el diálogo, concebido, según Bajtín (1988) como "El diálogo no es la antesala de la acción sino la acción misma." (pág. 354). Tal acción se da en un momento y lugar específicos, situación que culmina por hacerlos históricos y sujetos al devenir.

En el diálogo las conciencias y la subjetividad traban contacto al presentar cada una su postura (discurso) por medio de las enunciaciones que presentan y elaboran los sentidos tras los que se encuentran los llamados sujetos discursivos –reales o potenciales, presentes o ausentes–. Tal condición permite que el diálogo no se vea constreñido a los intercambios en una conversación, sino que el contacto pueda ser establecido entre enunciados que tal vez no se conozcan entre sí pero que, en términos de sentidos establecen una relación dialógica (la intertextualidad de Bajtín) y entre distintas posturas todas cobijadas por la misma palabra (o heteroglosia) pero sólo evidenciadas por los distintos sentidos que la palabra puede mostrar (Alejos, 1995; Podgorzec, 1996; Pollock, 1993; Schueller, 1993; Wertsch, 1993; Zavala, 1996).

Es así como dentro de una conversación existen simultáneamente varios diálogos puesto que todo enunciado hace un trabajo múltiple ya que por un lado dialoga con los enunciados del otro (ante los que se dirige, contempla e incluso anticipa), mientras que, a la par, dialoga consigo mismo, con las distintas voces que la palabra se ocultan. Es de esta manera como los enunciados de un hablante traban contacto con los de otro (entendido como con quien se conversa o a quien realmente responden nuestras enunciaciones) interanimándose mutuamente. De ahí que un enunciado siempre pertenezca a alguien y que a veces sea muy difícil desligarlo del contexto y de la voz que lo emitió (Wertsch, 1993).

Voces que expresan posturas y que contestan aún cuando no lo sepan, voces que requieren de la contrapalabra para ser comprendidas y que sólo en su contacto (tanto hacia el escucha como en su interior) se puede hablar de diálogo (Emerson, 1993; Pollock, 1993; Wertsch, 1993; Zavala, 1991). En el que la persona que habla, el autor tiene derechos sobre lo que dice pero, el escucha también los tiene ya que, como afirma Zavala (1991) "El *otro* no es oyente pasivo, sino colectividad lingüística; el paso es de un *oyente* que *comprende* a un *otro* que toma una activa postura de respuesta, y el *oyente* se convierte en hablante en alternancias." (pág. 40).

Diferencia entre diálogo y charla

Sin embargo, no toda conversación es un diálogo en la medida de que en él siempre existe un tema, no así en la charla que es el acto de hablar acerca de lo que no se va a hablar logrando con ello abrir cuantos espacios discursivos sean posibles para no decir nada.

Esto conduce, a decir de Wall (1993) a considerarla como que "Es el instrumento de un cerrar perpetuo de todas las posibles aperturas en el discurso hacia la otredad o hacia algo nuevo que la otredad podría proporcionar. Los hablantes compulsivos necesitan llenar los silencios

que algunas veces amenazan con establecerse a su alrededor. El platicador obsesionado no puede permitir nada externo que acompañe al flujo interno de su propio discurso." (págs. 224-225)

Condición que lo hace abiertamente autoritario y monológico, ya que "La charla asimila agresivamente toda la otredad dentro de sí, y la arroja en un flujo (que nunca termina) de logorrea agresiva. La charla desinfla toda nuestra otredad. Se puede ser literalmente absorbido en el vacío semántico que la charlatanería impone y por tanto llegar a estar objetivado. La agresividad de quien charla es transmitida por su rechazo a detenerse." (Wall, 1993 pág. 224). El resultado es que el charlador elimina al otro y no puede establecer diálogo con él salvo en lo formal. Estableciendo así al monolingüismo como una forma de autoridad que defiende e impone los sistemas dominantes y su 'verdad' (Zavala, 1992).

Lo anterior tiene serias consecuencias para las identidades de los participantes en los discursos así como para sus argumentaciones que se encuentran delimitados institucionalmente.

Por el lado de las identidades retomemos el caso de los hablantes que sólo pueden descubrir lo que piensan y creen por medio de la discusión con los puntos de vista ajenos, esto es, de la plática y no de la charla. Además, por el lado de las argumentaciones se tiene que éstas sólo pueden ser constituidas a partir de lo que el otro y sus posturas presenten como objeción o respuesta a lo dicho por nosotros, desde esta posición, el hablante sólo puede expresar actitudes provocado por su interlocutor. Así, es en la plática o el diálogo el momento en el que, al contrastar nuestras perspectivas con las ajenas podemos construir y percatarnos de nuestra identidad (Bialostosky, 1993). En palabras de Zavala (1991) "El desenlace, si se pudiera hablar de desenlace puesto que éste es un mundo sin palabra final y conclusiva, es la conciencia de sí que adquiere cada uno de los interlocutores." (pág. 86).

En la charla nada de esto podría tener lugar. El charlista no responde a contra argumentaciones ni se ve en la necesidad de percatarse de sí al reorganizar sus propuestas, el "receptor" de la charla no puede adoptar una actitud ni valorar lo que el charlista dice. En ambos casos la identidad es afectada. El charlista impone la propia, el escucha ve la suya anulada.

Diálogo y monólogo

Ahora bien, cuando se logra establecer una conversación se puede o bien defender una posición frente a otras que son consideradas y retomadas, no desechadas e ignoradas, manejando a la propuesta propia contra las otras no en su ignorancia, sino en su oposición, teniendo esto como resultado al diálogo; o, en su defecto, se puede establecer, como se vio en la charla, un contacto de tipo monológico puesto que, "Un discurso verdaderamente monológico y autoritario no sería de ninguna manera un discurso sino un fracaso para reconocer o responder a posiciones contrarias, un silencio que identificó esas posiciones como de poca importancia y cerró el caso." (Bialostosky, 1993 pág. 192).

Lo primero exige la conversación con el oponente ya que sin él, el diálogo no puede ser, ya que la dialógica no se cierra al otro, por el contrario, intenta producir respuestas y el responder a cuanta provocación encuentre; mientras que, el segundo exige forzosamente la victoria total y la destrucción del oponente (Bialostosky, 1993), puesto que, de acuerdo a Bajtín (1988) "Toda discusión de dos voces en una sola, por su predominio, está resuelta con anterioridad, es tan sólo una discusión aparente, todas las interpretaciones del autor con pleno sentido tarde o temprano se reunirán en un centro discursivo y se reducirán a una sola conciencia, y todos los acentos se resumirán en una sola voz." (pág. 285).

Entendido así el dialogo en general y el signo que en su interior se constituye pueden expresar varias posturas puesto "... que nadie puede negar que las palabras, los signos están

abiertos a significar aquello que la clase social en cuyo seno se produce expresa en general de manera más o menos consciente. Esta idea, con todas sus matizaciones implica que *todas* las significaciones de una sociedad están configuradas en varios discursos socioculturales que luchan por la *definición* de cada signo." (Zavala, 1992 pág. 16), lo que nos lleva a hablar de heteroglosia, entendida según Pollock (1993) como: "La heteroglosia es el tejido de líneas punteadas dentro de la lengua –dialecto, sociolecto, idiolecto, así como expresiones idiomáticas nacionales– que permiten el cambio. En estas líneas, o límites entre las expresiones idiomáticas, están las "zonas libres", donde las palabras pueden atravesar de un significado contextual a otro. El significado nunca está fijo de manera permanente; las palabras son más bien campos de fuerza. Estos límites entre los acentos y entre las lenguas hablan de la fluidez de la lengua y de la libertad, tanto del que habla como del que escucha, de crear siempre nuevos significados. La heteroglosia naturalmente contrabalancea aquellas fuerzas que tienden a fijar el lenguaje y a limitar el significado. La heteroglosia asegura el cambio." (pág. 120). Lo que nos habla de que cada persona o clase da su propia interpretación (por ende, en cada signo se entrecruzan las interpretaciones) que es revalorada en cada contacto dialógico posibilitando con ello el cambio de su significación (Pérez-Pisonero, 1989; Zavala, 1992).

Sólo en este caso se puede hablar de comunicación puesto que para Bajtin (1993a) toda comunicación siempre está dirigida hacia otro (aunque éste no se encuentre presente) "*... a su comprensión y su respuesta, ... a su consenso o disenso, en otras palabras, a la percepción valoradora del oyente*" (pág. 250). Y esto porque en todo diálogo que realmente lo sea se produce un otro que implica un posible anverso a lo que el autor dice, esto es, el rechazo de lo que postula, concebir como falso lo que se presenta como cierto, exaltar lo que se desprecia, creer en lo que se duda o afirmar el ser en lo que para el otro es el parecer (Zavala, 1991).

Entre ambos se establecen relaciones dialógicas que no requieren para poder ser de la enunciación toda sino que pueden retomar cualquier parte de ellos, incluso una palabra aislada a condición de que no sea percibida como parte impersonal de la lengua sino como la expresión de una postura ajena con sentido completo, esto es, como representante de una voz extraña.

En un segundo plano, las relaciones dialógicas también pueden ser establecidas entre diferentes estilos lingüísticos, sociolectos etc. Pero sólo si son percibidos como posiciones de sentido, como expresiones de visiones del mundo en forma verbal.

En un tercer y último plano las relaciones dialógicas pueden ser establecidas al interior de la enunciación misma entre sus partes que pueden expresar valoraciones diferentes e incluso contrastantes. En pocas palabras, se habla de la polifonía de la enunciación (Bajtin, 1988).

El concebir las relaciones dialógicas en tales niveles implica por necesidad considerar las diferencias sociojerárquicas entre las distintas voces y posibilita con ello restaurar y reconstruir las voces que se oponían escuchando las que han sido marginadas por la cultura hegemónica que las ha apropiado y silenciado. Lo que permite considerar que el mundo no es uno sólo sino que está plagado de palabras ajenas que exigen nuestra orientación y postura hacia ellas (Bajtin, 1988; Zavala, 1992).

Palabras que no necesariamente son sólo aquellas a las que en este momento se responde sino que, por la polifonía pueden introducir voces no sólo ajenas sino lejanas (este es el tercero en el discurso) y a quien en verdad se responde (Zavala, 1995).

Es así como, al interior de todo diálogo se desarrolla la relación entre un autor de una obra artística (la creación verbal) y su 'héroe' (el personaje o tema), a través del héroe el autor dialoga con el ser ya que el héroe se concibe como otro y, como ya se mencionó, una de las

funciones del otro es ayudar a la formación del yo individual. De esta manera, la plática no puede ser segmentada por oraciones o palabras sino por quién es el que habla y a quién lo hace ya que las relaciones entre tales partes siempre presuponen la respuesta de otro y, con ello, posibilitan la exotopía, entendida como la valoración de la otredad (Bubnova, 1996; Holquist, 1993; Pollock, 1993; Werstch, 1993).

Diálogo y valoración

Ante esto es fácil concluir que la charla anula la posibilidad de la contrapalabra, de la respuesta y de la comprensión tanto del otro como propia y, con ello, de la "verdad" concebida como algo obvio y eterno y no como que "La *verdad* no es algo *dado*, es terreno de lo posible, de actividad valorativa." (Zavala, 1995 pág. 164) ya que ésta no puede ser contenida por una conciencia individual sino en la comunicación dialógica entre conciencias paritarias (Podgorzec, 1996). Así, para Bajtín (1988) "La verdad no nace ni se encuentra en la cabeza de un solo hombre, sino que se origina *entre los hombres* que la buscan conjuntamente, en el proceso de comunicación dialógica." (pág. 155).

La idea

Recapitulando lo anterior se puede afirmar que al pensar se construyen posturas, concepciones y meditaciones hasta ese momento personales, íntimas dueñas de representaciones internas resultado de una primera confrontación al interior de la conciencia que, al dialogar consigo misma anula la noción de una conciencia única y omnisapiente y posibilita concebir la existencia de una multiplicidad de conciencias empíricas (Bajtín, 1988). Pero, en este momento la conciencia aún no es capaz de crear idea. ¿Por qué?. Sencillamente porque para Bajtín (1988) "La idea no vive en una conciencia individual y aislada de un hombre: viviendo sólo en ella, degenera y muere. La idea empieza a vivir, esto es, a formarse, desarrollarse, a encontrar y a renovar su expresión verbal, a generar nuevas ideas, tan sólo al establecer relaciones dialógicas esenciales con ideas *ajenas*. 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. La idea se origina y vive en el punto de contacto de estas voces-conciencias.

La idea... no es una formación subjetiva, individualmente psicológica, con una "residencia permanente" en la cabeza de una persona; la idea es interindividual e intersubjetiva, la esfera de su existencia no es la conciencia individual sino la comunicación dialógica *entre* conciencias. 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. Igual que la palabra, la idea es dialógica por naturaleza, y el monólogo es únicamente una forma convencional de su expresión, constituida con base en el mismo monologismo ideológico de la época moderna..." (págs. 125-126).

La idea es el opuesto exacto de lo que se maneja al interior de un monólogo puesto que en él, siempre siguiendo a Bajtín (1988), tenemos que "En un mundo monológico, *tertium non datur*, un pensamiento o bien se afirma, o bien se niega, de otra manera tal pensamiento simplemente pierde su plenitud de sentido. ... En cuanto a las ideas polémicamente negadas, éstas tampoco se representan, puesto que la refutación, cualquiera que sea su forma, excluye la representación auténtica de la idea. Un pensamiento ajeno refutado, no rompe el contexto monológico, al contrario, éste se encierra con una mayor tenacidad dentro de sus límites. Una idea ajena negada no es capaz de crear, junto con una conciencia, una conciencia ajena equitativa, en caso de que esta negación siga siendo una negación puramente teórica de la idea como tal." (págs. 114-115).

Es así como la actitud monológica impide por completo la representación de una idea puesto que ésta representación tan sólo es posible ubicándola más allá de la afirmación y la negación y no considerándola una simple vivencia psíquica sin significación directa porque "La idea ajena ora se asimila, ora se niega polémicamente o deja de ser idea." (Bajtin, 1988 pág. 121). Por el contrario, se requiere concebir a la idea en ella contenida como una visión y representación del mundo, esto es, como una postura ideológica personal que presenta una conclusión más o menos clara que es temporal y que debe poder ser representada guardando la distancia con ella sin afirmarla o fundirla con la ideología propia (Bajtin, 1988).

Así, sólo en el diálogo cotidiano es que las ideas pueden trabar contacto y modificarse. Y por ende, es el lugar en donde por excelencia se les pueden detectar, tanto aquellas que dominan el plano ideológico del momento como las que han sido marginadas y se expresan de forma solapada o en situaciones específicas, también se pueden detectar las ideas que apenas están madurando, las que se encuentran aún en embrión. En otras palabras, es posible detectar la variedad y multiplicidad de concepciones del mundo, tanto las actuales y vigentes como las del pasado y las que se están gestando (Bajtin, 1988).

Así, es menester empezar a hablar del discurso, sus formas y relaciones entre las voces que puede contener.

III PLANO: EL DISCURSO

De acuerdo a Todorov (1992) "El discurso es una manifestación concreta de la lengua, y se produce necesariamente en un contexto particular, en el cual intervienen no solamente los elementos lingüísticos, sino también las circunstancias de su producción: interlocutores, tiempo y lugar, y las relaciones existentes entre estos elementos extralingüísticos. Ya no se trata de frases, sino de frases enunciadas o, por decirlo más brevemente, de *enunciados*." (pág. 9). Todas estas condiciones que posibilitan que el discurso presente formas concretas son un fenómeno ideológico ya que se le imponen a la persona como algo ya dado y forman los géneros discursivos. Sin embargo, el asunto no termina ahí puesto que, a decir de Zavala (1992) el proceso discursivo es "... una variedad de *géneros cotidianos* que se determinan por su fricción con la palabra ajena." (pág. 17). Palabra con la que establece una serie de relaciones y la cual impone el *principio de pertinencia*, esto es, todo discurso tiene una razón de ser (razón que es ideológica e histórica) y que, en caso de no ser detectada es exige que se le busque, en otras palabras, que se le interprete (Bubnova, 1996; Rutland, 1993; Todorov, 1992).

Sin embargo, el discurso verbal no es autosuficiente, surge de una situación real no verbal y presenta una conexión íntima con ella, se impregna de ella y, si se separa de ella pierde su sentido. Por ello es que un discurso verbal divorciado de la situación en que se originó no puede ser ni verdadero, falso o demás, requiere de la situación para poder ser valorado, de ésta manera, se resalta la importancia e incapacidad de separación entre el discurso verbal y la situación no verbal en que se origina (Lozano, et al, 1993; Voloshinov, 1995a).

Estos dos aspectos se traducen en la creación de los géneros discursivos y las relaciones que al interior de cada enunciación se establecen entre las voces y las respectivas ideologías que cada una expresa. Por el lado del primer aspecto se puede decir que un discurso tanto expresa una práctica social como es capaz de crearla y transformarla. Esto se debe a que todo discurso se encuentra sujeto a la interdiscursividad, esto es, hace referencia a otros discursos y formas manejados en la comunidad, aunque no necesariamente conocidos sus contenidos por los hablantes particulares quienes pueden reproducir las formas que han oído

emplear en las mismas condiciones pero, introduciendo en ellas sutiles cambios para poder expresar los sentidos que buscan comunicar (Bajtín, 1988; Emerson, 1993; Jitrik, 1991a).

Es en este manejo que el discurso es capaz de expresar las posiciones individuales de los hablantes, esto es, expresa su ideología. Pero, no es producido de una forma "neutra" que pueda ser entendida por cualquier oyente. Por el contrario, una enunciación es producida teniendo siempre en cuenta por un lado, al auditorio hacia el que va dirigida; en segundo lugar se le relaciona con las experiencias discursivas previas tenidas por los hablantes y tercero, considera tanto a las emisiones previas como anticipando las posibles y eventuales respuestas que puede recibir, cosa que implica la orientación activa del hablante. El resultado de todo esto es que el discurso se encuentra en constante reorientación y que cada enunciado pueda ser considerado como un "entimema social" (entimema: es un silogismo reducido a dos proposiciones: la antecedente y la consiguiente [Dic. Larousse 1985 pág. 408]) en el que hay premisas no expresadas y un contexto implícito (Bajtín, 1988; Bubnova, 1996; Iakubinski, 1995; Jitrik, 1991a; Morson, 1993; Stubbs, 1987).

En lo formal, en las conversaciones suele haber réplicas y alternancia e intercambio o interrupción recíproca que caracteriza al diálogo y permite considerarlo como la forma "natural" de las interacciones humanas. Pero, si bien de entrada todo discurso formalmente es un diálogo, funcionalmente se debe establecer la distinción entre conversaciones dialógicas, caracterizadas porque en ellas se da la polifonía, esto es, que cada participante presenta una voz propia, sus propios sentidos, en suma, visiones del mundo diferentes y contrastantes y que son contrastadas, no anuladas, en las que el diálogo es visto como un proceso en el que los temas están sujetos a discusión y reelaboración; y las conversaciones funcionalmente monológicas, que consisten en aquellas que pretenden dar un horizonte único, una interpretación y 'verdades' únicas e indiscutibles, imponen una sola voz y anulan o no contactan con otras. Son formas que pretenden presentar una visión del mundo como la única posible o, en algunos casos como la mejor, pero siempre, tienden a anular gestos, entonaciones y percepción del otro haciendo del diálogo más un producto que presenta algo terminado y fuera de cabal discusión y que relaciona al discurso con la autoridad, el rito y la ceremonia (Alejos, 1995; Bubnova, 1996; Iakubinski, 1995).

Discurso ajeno

Una consecuencia importante de lo mencionado en la sección anterior es que, según Zavala (1991) "El discurso convierte las ideas (ideologías) propiamente dichas en objeto de representación." (pág. 28). Y, por tanto, de discusión y su manejo es interpersonal e intersíquico "Entonces, el proceso de transmisión y/o asimilación de las ideas ajenas pasa necesariamente por formas del discurso ideológico y la intencionalidad particular, instancias capaces de transmitir las actitudes y valores individuales y sociales, siempre y cuando tengamos en cuenta que lo individual no puede sino expresarse en formas igualmente sociales." (Bubnova, 1996 págs. 20-21) y posibilita su eventual internalización y transformación en eventos intrapsíquicos en los que las otras posturas crean y contactan con las propias. En otras palabras, es en el discurso, en la enunciación donde las diversas posturas traban contacto. Este es el segundo aspecto: la relación que al interior del discurso se establece entre la palabra propia que expresa una postura ideológica y la palabra ajena, que a su vez expresa otra u otras.

Aunado a lo anterior, al interior de lo que cada cual dice se puede establecer inicialmente la distinción entre lo que es de uno como autor y aquello que incorpora de lo dicho por los otros. Tales son los discursos propio y el ajeno. Autores como Alejos (1995) han trabajado la relación entre ellos, pero es Voloshinov (1992) quien lo expresa con más claridad al afirmar

que "Discurso ajeno' es *discurso en el discurso, enunciado dentro de otro enunciado, pero al mismo tiempo es discurso sobre otro discurso, enunciado acerca de otro enunciado.*

Todo aquello de lo que hablamos es apenas el contenido del discurso, el tema de nuestras enunciaciones. ... pero un enunciado ajeno no es solamente el tema del discurso: puede, por así decirlo, formar parte del discurso y de su construcción como un singular elemento estructural. Con esto, el discurso ajeno conserva su autonomía estructural y semántica, sin destruir, sin embargo, el tejido del contexto que lo adoptó." (pág. 155).

De esta manera, la palabra ajena ha permitido descubrir el lugar que la palabra propia tiene y ha sido relacionada con el poder, la fuerza, la verdad y, por tanto, ha exigido que el pensamiento se oriente hacia ella (la palabra ajena), pero lo que realmente importa es identificar las formas en que se transmite el discurso ajeno ya que reflejan las tendencias principales y constantes de la percepción activa que el hablante hace de ese otro discurso (Voloshinov, 1992).

El mecanismo para hacer lo anterior se sitúa en la sociedad, en tanto ésta selecciona y gramaticaliza los aspectos de la percepción activa de un enunciado ajeno que tengan importancia social (en otras palabras, que sean relevantes para la existencia económica del colectivo hablante). De ahí se deriva la noción de que "... la transmisión cuenta con un tercero, esto es, con aquel a quien precisamente se transmiten las palabras de una persona" (Voloshinov, 1992 pág. 158). Esta característica de todo enunciado consolida la influencia de las fuerzas sociales sobre la actividad discursiva (Voloshinov, 1992).

A partir de lo anterior se pueden identificar algunas formas en las que el discurso ajeno es refractado en el propio y entre las que se tiene: el discurso del héroe, la estilización, la parodia, la reproducción del discurso oral (Skaz) (Zavala, 1992).

Aunado a esto se plantea el problema de las distintas formas en que la palabra ajena es asimilada en la propia, para Bajtín existen sólo dos formas del discurso (aunque en un texto ambas funciones se encuentran en una tensión dinámica): el autoritario y el internamente persuasivo en función de la autoridad de una de las voces para interanimar a la otra:

- a) El discurso autoritario cuyo resultado es la memorización. Esta es una aproximación monológica y autoritaria, ya que no se dialoga con el discurso del otro. Este tipo parte de la idea de que los enunciados y sus significados son siempre fijos y no susceptibles de modificación al trabar contacto con otras voces, en este tipo de discurso la autoridad y el significado vienen entrelazados y no posibilitan la interanimación de las voces y exige el obedecer sus significaciones, no introducir variaciones ni transiciones. A este tipo de discurso se le trata como unidad, no se le puede fragmentar, se le acata o rechaza totalmente, por lo que sólo puede ser transmitido, esto es, sólo repetido y jamás representado y, por tanto, en el mejor de los casos produce su memorización. Tal es, en pocas palabras, la función unívoca del discurso.
- b) El discurso internamente persuasivo en donde se expresa el discurso ajeno con palabras propias. Se establece un diálogo entre la palabra propia y la ajena o entre las diversas posiciones que una misma persona puede presentar y, mediante la conformación de un discurso en el que las múltiples voces se retoman, contestan y acotan, no se eliminan o ignoran se produce un discurso internamente persuasivo que posibilita la construcción de una visión novedosa. De esta manera, presenta una palabra que en parte es nuestra y en parte del otro, por lo que permite la interanimación dialógica, esta palabra es capaz de despertar otras, de generar nuevos significados. Esta es una función dialógica del discurso (Emerson, 1993; Wertsch, 1993; Zavala, 1991).

Lo que importa es que, al considerar el discurso ajeno se debe prestar especial atención a los desplazamientos de sentido que ese discurso sufre al ser refractado por el del sujeto

transmisor. Esto es, al ser incorporado a otro discurso el ajeno se ve re-valorado y, por tanto, modificado su sentido original puesto que el hablante enfatiza aspectos o relaciones que el autor original pudo o no haber privilegiado (Bubnova, 1996).

Esto se logra merced a que el discurso ajeno forma parte de la estructura del discurso del autor del que a la vez es el tema y también forma una unidad temática con él, de esta manera, el tema ajeno se manifiesta como el tema del tema del discurso del otro. Esto exige que el discurso del autor presente algunas modificaciones para dar cabida al discurso ajeno, así, "El enunciado autorial que admite en su composición otro enunciado, elabora normas sintácticas y composicionales para su asimilación parcial, para que participe de la unidad sintáctica, composicional y estilística del enunciado autorial, conservando a la vez, aunque en forma rudimentaria, la independencia inicial (sintáctica, composicional, estilística) del enunciado ajeno, sin lo cual su plenitud sería inaprehensible." (Voloshinov, 1992 pág. 156).

Esta incorporación se da en todo tipo de discurso, desde aquellos en donde no se borra en absoluto la otredad del enunciado como lo es el estilo libre, el libre indirecto y en el discurso directo hasta aquellos que sutilizan a grado tal la distinción que pareciera la eliminan (Voloshinov, 1992).

Todo lo anterior posibilita y requiere establecer una serie de distinciones entre los sujetos y los destinatarios, que, resumidas quedarían de la siguiente manera:

1. La diferencia entre el sujeto productor o empírico, es aquel que emite o pronuncia el discurso y el sujeto interlocutor o enunciadore de la enunciación que es la voz que está hablando. Así se tiene que "El enunciadore es, como hemos apuntado, lógicamente diferente del emisor, en cuanto éste es una realidad empírica y aquél una construcción textual, autor lógico y responsable del texto pero también construido por él." (Lozano et al, 1993 pág. 113). Ambos pueden coincidir, esto es, quien emite el enunciado es quien habla o divergir, el que emite es una especie de portavoz de quien habla.
2. Se puede también distinguir entre el yo-narrador y el yo-personaje, el primero es el que enuncia y el segundo es enunciado. Además, se puede decir que en una misma enunciación puede haber más de un enunciadore (incluso implícitos) que dialogan entre sí y que posibilitan a la persona hablar de sí misma, cosa que implica que el comentadore haya desarrollado una perspectiva exterior al campo que está comentadore, esto es, que puede verse como si fuera otro.
3. Se puede diferenciar entre el destinatario previsto por el texto o intervención y el destinatario directo quien es a quien en verdad se dirige la comunicación (el sujeto discursivo de Bajtín o el tercero). De esta manera, se tiene que hay el emisor y el destinatario y el enunciadore y el destinatario directo. Los primeros son los interlocutores "físicos" o presentes, los segundos quienes en verdad hablan y deben recibir el mensaje.
4. La diferencia entre discurso personalizado, entendido como aquel en el que el enunciadore se representa a sí mismo en la enunciación, elaboradore el enunciado alrededor de dos ejes: el yo-aquí-ahora y, por el otro, se representa al tú interlocutor; y el discurso despersonalizado en donde el sujeto se borra de la enunciación, esto es, si existe pero no está manifestado (Lozano et al, 1993).

Tipos de discurso de acuerdo a su orientación

De acuerdo a Voloshinov (1992) "El que percibe el enunciado ajeno no es un ser mudo privado de palabra sino un hombre pleno de discursos internos." (pág. 159). Por tanto, lo que sucede es que la palabra ajena traba contacto con el discurso interno de la palabra propia, es la palabra que contacta con la palabra en donde la palabra propia, concebida como el discurso interno (entendido como contexto) permite percibir el enunciado ajeno.

En general esto se hace en dos direcciones. En la primera el enunciado ajeno se enmarca en un contexto existente de comentario, en una situación interna y externa, mientras que en la segunda, a la par se va preparando la réplica. El resultado de esto es que en cada intervención que forma un diálogo se dan el comentario y la réplica, ambos coexisten si bien uno tiende a predominar. Por ello lo que importa es analizar la relación entre el discurso ajeno o referido y el discurso transmisor o propio o autorial (Voloshinov, 1992). ¿Cómo se identifica esta relación?. Por medio de la detección de los tipos de discurso que son mostrados en la tabla 2.

Orientación	Relación entre las voces propia y ajena al interior de la enunciación	Palabra	Tipos de discurso
a) Estilo lineal	Se mantienen separadas	Univocal	Discurso directo Discurso inmediato
b) Estilo pictórico	Contactan pero una absorbe a la otra	Univocal	Absorción del discurso ajeno por el autorial. Ejemplos: Transmisión analítica del discurso ajeno, discurso directo predeterminado, estilo directo reificado. Absorción del discurso autorial por el ajeno. Ejemplos: Cuasi directo, cuasi indirecto, discurso ajeno anticipado y disperso.
c) Orientado al discurso ajeno	Se retoma la voz ajena	Bivocal	Estilización Imitación Referencia por elisión

Tabla 2. Las diferentes orientaciones discursivas y sus tipos de discurso según Bajtín

Orientaciones que a continuación desarrollaremos.

1. Discurso orientado hacia su objeto. Está fundamentalmente caracterizado por la preservación de la identidad y autenticidad del discurso ajeno, que es aislado, enmarcado por el discurso transmisor y que no presenta entonación diversa entre las voces.

El tipo de discurso representativo es el discurso directo e inmediato, orientado temáticamente –usa palabra que nombra, comunica, expresa, representa–, cuenta con la comprensión inmediata y orientada igual a la comprensión temática. En éste las palabras de un locutor citado (L') pueden ser introducidas en forma de discurso directo (DD), mientras más fiel sea la transcripción que el locutor que habla (L) hace de lo que dijo L' se hablará de que hay un máximo de objetividad. "Pero la "objetividad" no depende exclusivamente del grado de conformidad del discurso citado respecto del original, sino también de si existe o no intervención, desviación del sentido, etc., por parte de quien cita (L) en las palabras reproducidas, y esa intervención se puede producir incluso en las reproducciones más fidedignas." (Lozano et al, 1993 pág. 149).

Ya que al introducir las palabras ajenas en las propias les construimos nuevas significaciones y les atribuimos algo de lo nuestro. Por ello: "Citar a otro en la forma de D.D. supone cederle la palabra íntegramente, lo que implicaría reproducir el contexto de su enunciación, y por esta necesidad, jamás totalmente satisfecha, L no se difumina totalmente tras L' a quien cita." (Lozano et al, 1993 pág. 149).

Gracias a este rasgo es que las palabras del otro pueden ser usadas para usos distintos, entre ellos: 1. A través de ellas, e indicando que son de otro, expresarse; 2. Para calificar al locutor citado sin realizar juicio alguno sobre él (ni explícito ni implícito), sobre todo cuando existe diferencia de cultura y habla entre el locutor que habla y el locutor citado. 3. Se puede parodiar el discurso ajeno reproduciéndolo tal cual pero en tono burlón o exagerando el usado (gestos incluidos) por el locutor citado, con esto, se descalifica al locutor citado (Bajtín, 1988; Lozano et al, 1993).

Los límites de esta postura nos permiten diferenciar, primero entre la percepción social y, por otro, el discurso ajeno, (el qué y el cómo); en segundo lugar, el autoritarismo o dialogismo de la palabra ajena, este sería el llamado *estilo lineal de la transmisión del discurso ajeno*, "Su tendencia principal consiste en la creación de los contornos externos nítidos en un discurso ajeno débil en su individuación." (Voloshinov, 1992 pág. 162).

Así, este tipo de discurso estaría caracterizado porque en su interior se dan las réplicas entre el discurso del autor y el del otro que ha sido incorporado, distingue usando sintaxis, comillas y todo aquello que sirva para enmarcar el discurso del otro generándose un locutor ajeno a quien está hablando (Morson, 1993; Iakubinski, 1995; Voloshinov, 1992; Wertsch, 1993; Zavala, 1991).

Este tipo de discurso tan sólo expresa una voz, lo que hace a la palabra univocal –que es precisamente la que caracteriza a los discursos del primer y segundo tipo– y se caracteriza porque es el discurso directo de los personajes, presenta significado temático inmediato, se encuentra en un plano distinto al discurso del autor con el que guarda distancia o perspectiva y si bien habla de un objeto es a la vez objeto de otra orientación. En un mismo discurso hay dos unidades y centros discursivos: enunciado y unidad del discurso del autor y el enunciado y unidad del discurso del personaje que se encuentra subordinado a la primer unidad que la incluye como uno de sus momentos; entre ellos existe diferencia de estilo, ya que, la palabra del personaje se presenta como palabra ajena, es tratado como objeto de la intención del autor, por otro lado, el discurso del autor su palabra adopta un estilo dependiendo de la orientación de su significado objetual directo, se adecua a su objeto, es expresiva, fuerte, comunicativa, se orienta hacia su comprensión objetiva, puede expresar una posición del autor del discurso. Un ejemplo de este tipo de discurso es el directo, en él hablan tanto el autor como el héroe, es posible distinguir sus entonaciones, se mantienen separados (Bajtín, 1988; Voloshinov, 1992).

Cuando el contacto es cara a cara este tipo de discurso se ve modificado por la presencia del otro quien afecta la percepción del discurso y la manera de hablar. La percepción visual incluye la mímica, gestos y movimientos corporales que en ocasiones se constituyen como réplicas dentro de un diálogo y substituyen a la expresión verbal. Además, la mímica y los gestos adquieren usualmente un significado similar al atribuido a la entonación por lo que modifican el significado de las palabras, por ello se puede hablar de una entonación mímica y gestual, así, se puede afirmar que en toda comunicación directa la entonación gestual acompaña al componente verbal (Iakubinski, 1995).

2. Discurso directo objetivado (de un personaje representado). En éste el discurso autorial tiende a abrirse al discurso ajeno, a eliminar sus bordes y fronteras, es lo opuesto al anterior y recibe el nombre de *estilo pictórico de transmisión del discurso ajeno*, ya que permite la

absorción del discurso del otro y que implica necesariamente la reformulación más o menos abierta y expresa de lo que el otro dijo ya citándolo más o menos fielmente, ya sintetizándolo, esto es, emplea el llamado discurso indirecto.

En este estilo se pueden detectar al menos dos subtipos:

- a) El debilitar las fronteras del enunciado ajeno proviene del contexto autorial (humor, ironía, amor, desdén), lo que tiende a relativizar las valoraciones sociales y posibilita detectar y responder ante lo individual del discurso (Iakubinski, 1995; Lozano et al, 1993; Morson, 1993; Voloshinov, 1992; Wertsch, 1993; Zavala, 1991).

De entre sus formas se tiene a la transmisión analítica del discurso ajeno, y que se caracteriza porque en forma simultánea se transmite y analiza el discurso ajeno, además obliga a que todos los elementos emocionales y afectivos del discurso sean llevados de la forma al contenido del discurso. Por todo ello, en el discurso indirecto son posibles las reducciones y elisiones (propias del discurso directo) (Voloshinov, 1992).

Además, presenta la *modalidad analítico-temática*, como una posición plena de sentido del hablante, por lo que al referirlo se destaca su composición temática, esta modalidad favorece la réplica y el comentario autorial e impone una distancia marcada entre el discurso ajeno y el autorial. En esta modalidad el autor adopta una postura llena de sentido respecto a lo que dice y se vuelve impositivo, dogmático y autoritario (Voloshinov, 1992).

La primer dirección también es ejemplificada por el llamado discurso directo predeterminado. Aquí las fronteras del discurso ajeno se debilitan en extremo imponiéndose las entonaciones autoriales así como se debilita la objetividad del discurso del otro. Otra modalidad de la primer dirección es el estilo directo reificado, aquí se diluye el discurso ajeno, el contexto autorial se estructura de forma que el personaje (introducido por el autor) se impone al discurso mismo (Voloshinov, 1992).

- b) En este tipo el discurso autorial es como absorbido por el discurso ajeno que se torna más fuerte y activo, que llega a la condición de que el mismo discurso autorial sea manejado como si fuera un discurso ajeno. Esta segunda dirección se ve caracterizada por los discursos cuasi indirecto y cuasi directo, por el lado del discurso directo predominan sus formas más flexibles (Iakubinski, 1995; Lozano et al, 1993; Morson, 1993; Voloshinov, 1992; Wertsch, 1993; Zavala, 1991).

Se encuentra caracterizado por la *modalidad analítico-discursiva*, el discurso ajeno es percibido y transmitido como expresión, en donde se caracteriza tanto al tema como al hablante mismo. Posibilita introducir los giros y estilos del otro captando su especificidad, usualmente usa el entrecomillado, por tanto, esta modalidad exige una gran individuación del discurso ajeno, por ello se le observa en el terreno del discurso individualista crítico y realista (Voloshinov, 1992).

Una segunda modalidad es el discurso ajeno anticipado y disperso, se constituye ante la anticipación del tema que el otro va a dar al discurso del autor y que provoca que las mismas palabras autoriales suenen a palabra ajena (Voloshinov, 1992).

Ambas modalidades expresan dos concepciones de la palabra ajena: "En la primera modalidad, el personaje hablante aparece como portador de una determinada posición de sentido (cognoscitiva, ética, vital, cotidiana), y no existe para el autor fuera de esta posición, reproducida de un modo estrictamente objetual. No hay lugar para que se plasme en una imagen. Dentro de la segunda modalidad, por el contrario, el personaje se construye como una *manera* subjetiva (individual y típica) de pensar y hablar, manera que implica también una valoración por parte del autor. En este caso la persona hablante sí se plasma en una imagen." (Voloshinov, 1992 pág. 176).

Con todo, esta coexistencia de voces más o menos separadas puede transformarse en el tercer tipo de discurso debido a que "La debilidad o destrucción de un contexto monológico tiene lugar sólo en el caso de que se enfrenten dos enunciados dirigidos, equitativa y directamente, hacia un mismo objeto. Dos discursos dirigidos hacia un mismo objeto, dentro de los límites de un contexto, no pueden ponerse juntos sin entrecruzarse dialógicamente, no importa si se reafirman recíprocamente, se complementan o por el contrario se contradicen, o se encuentran en una relación dialógica de algún otro tipo (por ejemplo, relación pregunta-respuesta). Dos discursos equitativos con un mismo tema, en el caso de confrontarse, deben emprender inevitablemente una reorientación mutua. Dos sentidos encarnados no pueden estar uno al lado del otro como dos cosas; han de confrontarse internamente, es decir, han de entablar una relación semántica." (Bajtín, 1988 pág. 263).

3. Discurso orientado hacia el discurso ajeno (la palabra bivocal). En este la palabra ajena es aprovechada para externar tanto lo que el otro dijo, sus sentidos como los míos, es tanto palabra ajena como propia y se expresa por ejemplo en la parodia y la estilización (Bajtín, 1988).

En su primer subtipo: la estilización presupone la existencia de un estilo y tan sólo el discurso del primer tipo presenta un estilo porque éste presupone la existencia de diversos puntos de vista y de valoraciones de los mismos y, por ende, puede ser estilizado, lo que pasa es que la palabra ajena es retomada, en cuanto tema y es obligada a servir a los propósitos del hablante, es retomada como expresión de un punto de vista particular, lo que la vuelve convencional. Si bien aquí la palabra es convencional, inicialmente no lo era. Con todo, su significado inicial, directo y no convencional sirve a otros propósitos que retoman a la palabra y la hacen convencional (Bajtín, 1988).

Y es precisamente esto lo que distingue a la imitación (el segundo subtipo) de la estilización en tanto que, la primera no convencionaliza a la forma porque toma en serio lo que imita, se apropia de él asimilando la palabra ajena, fusionando por completo las voces y, en caso de que se pueda distinguir alguna diferencia entre ellas esto se encuentra del todo alejado de la intención del imitador (Bajtín, 1988).

En pocas palabras, en este tipo el autor usa la palabra ajena para cumplir con sus intenciones, por ello, la subyuga a sus aspiraciones, la controla. Si sigue su curso original estaríamos hablando de un relato de narrador o de una estilización, en los que ambas voces coexisten y se orientan hacia una misma dirección, no se cambia su tema, la palabra se mantiene ajena pero tan sólo se le convencionaliza. En el caso de que la palabra ajena sea retomada y reorientada se observa su parodiación que atestigua el choque de las dos voces y, en donde se obliga a la palabra ajena a servir a propósitos totalmente opuestos y que le suelen ser hostiles. La parodia es muy utilizada en las conversaciones cotidianas, así "En el discurso cotidiano esta utilización de la palabra ajena es muy corriente, sobre todo en el diálogo, donde un interlocutor muy frecuentemente repite al pie de la letra las afirmaciones del otro aportándole una nueva valoración y acentuándola, a su manera, con duda, indignación, ironía, burla, mofa, etcétera." (Bajtín, 1988 pág. 271). Lo que las vuelve bivocales y posibilita que nuestro discurso cotidiano práctico se llene de voces ajenas; con algunas nos fundimos por completo olvidando su procedencia, con otras reafirmamos nuestras palabras reconociendo su prestigio para nosotros y, con otras, las llenamos de nuestras propias orientaciones que incluso les pueden ser ajenas o contrarias (Bajtín, 1988).

En un tercer subtipo de la palabra bivocal la palabra ajena queda fuera del discurso del autor pero este la considera y se refiere a ella, en otras palabras, la palabra ajena no se introduce al discurso propio pero desde su exterior lo influye, usualmente se ve esto en una polémica oculta (en la que se choca contra las aseveraciones dadas por algún otro, usualmente en su

ausencia) puesto que, la palabra ajena apenas y se sobreentiende pero es rechazada, en ella se habla del objeto pero el rechazo de la otra palabra se sobreentiende, es indirecto; y en las réplicas de los diálogos (Bajtín, 1988).

La polémica oculta revela una forma de dialogismo oculto ya que el otro interlocutor no está presente ni siquiera se perciben sus respuestas pero su palabra se siente fuertemente como orientadora del discurso que escuchamos al adquirir una forma evidentemente dialógica en las que tan sólo se oyen la mitad de las intervenciones. Lo anterior implica que, en la estilización, parodia y narración la palabra ajena es pasiva, se introduce al discurso y nada más, se le da un nuevo sentido y orientación, en esta variación (la polémica oculta) la palabra ajena es activa se lucha contra sus sentidos se opone a ella, aquí la palabra no sólo es bivocal sino biacentuada, se mantiene ajena y no se aproxima a la propia como en las dos variaciones anteriores, se mantiene hostil y ajena, irreductible y abierta al diálogo. Como ejemplo de lo anterior se tiene, entre otros muchos, a la forma epistolar (Bajtín, 1988).

En resumen. Se puede decir que en el primer tipo de discurso las voces coexisten pero son ajenas una a la otras, en el segundo una de las voces es como aprehendida, devorada por la otra, ya la del autor ya la ajena, mientras que en el tercer tipo ambas dialogan entre sí. Las dos primeras serían así formas monológicas, mientras que sólo el tercer tipo en cualquiera de sus subtipos exigiría del establecimiento de relaciones dialógicas entre los participantes.

El discurso científico

Si todo lo anterior priva en todo tipo de discurso ¿adquirirá algún rasgo particular en el género discursivo científico?

Partamos de una consideración. De acuerdo a Bajtín (1988) "En un artículo científico, respecto a un problema determinado, en donde aparecen opiniones de diferentes autores, ya para ser refutadas, ya, por el contrario, para ser confirmadas y completadas, nos enfrentamos al caso de una correlación dialógica entre palabras directamente significantes dentro de un contexto. Asentimiento-desacuerdo, afirmación-complemento, pregunta-respuesta, etc., son relaciones netamente dialógicas, establecidas, desde luego, no entre palabras, oraciones u otros elementos de un solo enunciado, sino entre enunciados enteros." (pág. 263).

Además, debemos considerar que, el llamado discurso científico sería una de las formas del denominado discurso cultivado que, a decir de Bajtín (1988) "Un discurso cultivado es la palabra refractada por el medio autorizado y establecido." (pág. 284). Esto es, la voz científica propone una postura que es retomada y refractada por las voces "oficiales" que la pueblan de sentidos aceptados. Pero, si ahí terminara el asunto el conocimiento científico sería exclusivamente reproductor de la ideología y postura predominante. Sin embargo, gracias a que en él coexisten voces (teorías) distintas en interanimación y que dialogan produciendo incorporaciones y asimilaciones los desplazamientos en los sentidos se vuelven inevitables; junto a esto, la persona en su formación como científico internaliza la voz autorizada pero, como se vio en la parte anterior, al hacerlo el sentido se crea y desplaza y, con él, se introduce la posibilidad del cambio.

Esto se ve agravado porque el discurso científico oscila entre dos extremos que no suelen ser compatibles: la claridad y la precisión. Esto parte de que se supone que el discurso científico está caracterizado por ser unívoco, esto es, no puede presentar ambigüedad, pero, para poder ser comprendido por la sociedad requiere de ser traducido hasta el lenguaje que la sociedad maneja. Con esta traducción una parte del significado se va perdiendo, diluyendo su precisión y enfrentándose a la polisemia imperante en otros ámbitos discursivos debido a que, como ya ha sido mencionado, los discursos se dan en situaciones prácticas y claramente

determinadas; con esto, se gana en comprensión pero se va perdiendo en verdad (Fortes, 1991; Jitrik, 1991b; Lara, 1991a).

Además, el discurso científico presenta rasgos característicos en su argumentación como el uso de un lenguaje matemático. También, puede empezarse a hablar de tipos de discurso científico como el discurso científico social y el discurso científico gremial. En un primer nivel las diferencias entre ellos son que en el primero se definen los diversos términos, se emplea para la divulgación y en su introducción usa la ironía porque una misma voz expresa evaluaciones contrastantes y opuestas; mientras que en el segundo ya no se va a definir aquello que se presupone la comunidad sabe y se emplea la primera persona del singular, se usa para la discusión y no emplea la ironía (Lara, 1991a; Voloshinov, 1995a).

En un segundo nivel o de la argumentación las diferencias son más evidentes. Entre ellas tenemos que, en el discurso científico social se usa el misterio, imágenes cotidianas en las que se resalta lo científico, se usan historias personales para que el escucha se aproxime al gremio. Se oponen dos categorías: creencia y ciencia, se hace caer la sospecha sobre la primera y se va demostrando que se equivoca, además, se ponen en tela de juicio sus suposiciones, cosa que no se hace con respecto a las que maneja la ciencia, a continuación se invita al lector a formar parte de los que manejan la verdad, y con ello, la ciencia; por todo esto, se puede afirmar que todo discurso científico de divulgación es, finalmente, un discurso de propaganda. Su finalidad última es la de presentar la forma en que se hace el trabajo llamado científico, esto es, se presentan las normas que debe cumplir un discurso para ser considerado como científico (Lara, 1991a, 1991b; Lemke, 1997).

La consecuencia de todo esto es que el discurso científico parte tanto de un paradigma como de un conjunto de valores que se traducen en normas de acción y que califican y distinguen lo bien de lo mal hecho, y que, en el nivel discursivo se transforman en una serie de normas que el receptor debe socializar, esto es, aceptar. Así, el hecho no es tan sólo que se invite al escucha a formar parte de un gremio particular sino que, lo que en verdad se está haciendo es invitarlo a integrarse a un campo de valores ya legitimados. Por esta situación es que el análisis del discurso no es unívoco, sino que puede ser efectuado de diversas maneras (Giménez, 1991; Lara, 1991b; Lemke, 1997).

Si bien en una misma esfera de actividad socialmente organizada pueden coexistir distintos discursos, uno de ellos tiende a sustentar los valores y códigos ideológicos del grupo cultural dominante expresados en producciones materiales e intelectuales —que no es por necesidad el que domina en lo económico o político— y los otros discursos que son desplazados, censurados y silenciados en constante contradicción que es reflejada en los mismos textos culturales en donde se relacionan en contradicción y oposición dialógica distintos puntos de vista, de existencias y voces simultáneas, lo cual genera enunciaciones ambiguas y posiciones semánticas en conflicto (Zavala, 1991).

Como consecuencia de esto se tiene que "El encuentro dialógico produce la heterogeneidad: el choque de voces, de contextos y de silencios." (Zavala, 1991 pág. 40). Relaciones conflictivas que son evidenciadas en las preguntas temporales que entre ellas se plantean y la diversidad de posiciones de los hablantes (Zavala, 1991).

IV PLANO: ENUNCIACIÓN.

Como ya ha sido mencionado, las formas y usos de una lengua son tan variados como las esferas de actividad humana. Pero, si bien participamos con muchos otros en las mismas (o similares) actividades como asistir al trabajo, ir a la escuela, transportarnos, cada uno de

nosotros emplea la lengua en esas actividades compartidas de una forma específica, única. En otras palabras, se habla y, las partes de ese habla que cada uno produce son las enunciaciones o enunciados –que pueden ser orales y escritos– concretos y singulares (ya que son irrepitibles) que son propiedad de los participantes en la esfera de la praxis humana (Bajtín, 1992).

Los enunciados reflejan las condiciones específicas y el objeto de cada esfera por medio de su contenido o tema, por su estilo (el léxico, la fraseología y gramática de la lengua) y por la composición o estructuración. Estos tres componentes (contenido temático, estilo y composición) están vinculados en la totalidad del enunciado y por la especificidad de cada esfera de comunicación generando tipos relativamente estables de enunciados que son los ya abordados géneros discursivos (Bajtín, 1992).

Precisamente por esta doble vinculación se tiene que la enunciación es capaz de expresar tanto el aspecto social considerado como apropiado por un grupo como el aspecto particular, individual, la postura personal, la valoración que la persona hace y toma respecto al tema desarrollado en la enunciación. Sin embargo, como ya ha sido mencionado, los géneros discursivos no responden por igual a esa manifestación de individualidad, algunos la posibilitan más que otros (Bajtín, 1992).

Enunciado como unidad

Las nociones abordadas en la sección precedente permiten considerar al enunciado como la unidad fónica y unificada real de la comunicación discursiva en tanto que, posee totalidad de sentido, es siempre una reacción a enunciados previos usualmente dichos por otros a los que se subordina y contempla porque, al final de cuentas, es un eslabón más de la comunicación verbal; y a la vez, anticipa la respuesta de enunciados posteriores lo que le exige generar nuevos significados, de esta manera, el enunciado se transforma en un dispositivo para pensar.

Esto implica que la comunicación ya no puede ser entendida como transmisión sino como deconstrucción de los significados. Características que lo distinguen de las unidades de la lengua –la palabra y la oración– (Alejos, 1995; Bajtín, 1992; Bajtín/Medvedev, 1994; Wertsch, 1993).

Aclaremos esto. Con respecto a la oración, las diferencias básicas que con ella tiene el enunciado son:

1. Los límites de una oración no implican cambio de sujeto discursivo, mientras que en la enunciación sí (Bajtín, 1992).
2. La oración es una idea relativamente concluida que se relaciona con otras ideas de un mismo hablante en el interior de un enunciado, hay pausas entre ellas pero, la subsiguiente oración completa a la anterior, mientras que, en la enunciación las ideas pueden provenir de distintas voces y establecer diferentes relaciones entre ellas (acuerdo, oposición, etc.) (Alejos, 1995; Bajtín, 1992).
3. El contexto de una oración es el contexto discursivo de un mismo hablante, no se relaciona con el contexto extraverbal (situación, ambiente etc.) o con los enunciados de otros ambientes o de los otros. Para la enunciación es todo lo contrario (Bajtín, 1992).
4. Las oraciones no poseen plenitud de sentido, manejan sólo significado. La enunciación se basa en que el hablante introduce necesariamente sentidos particulares que tornan específica, particular e irrepitible su enunciación (Alejos, 1995; Bajtín, 1992).
5. Las oraciones no implican la toma de postura del hablante, mientras que el enunciado al expresar cambios en la valoración de lo dicho necesariamente la requiere (Alejos, 1995; Bajtín, 1992).

6. A partir de lo anterior, se entiende que una oración no exige una respuesta, mientras que la enunciación tanto la espera anticipándola como a su vez es una respuesta a enunciaciones previas (Bajtín, 1992).

7. La oración es dicha, mientras que las enunciaciones tienen dirigibilidad, esto es, se orientan hacia otro (Holquist, 1993).

Resumiendo, se tiene que la oración no es delimitada por el cambio de sujetos discursivos, no tiene contacto inmediato con la realidad, no se relaciona de manera directa con los enunciados ajenos, no posee plenitud de sentido ni determina la posición de respuesta del otro. Su naturaleza es más bien gramatical y no estilística (característica ésta última propia de la enunciación).

Por ello, la unidad real discursiva es la enunciación ya que el discurso sólo puede existir en la realidad en forma de enunciados concretos pertenecientes a hablantes o sujetos del discurso concretos, no importando su extensión, contenido o composición, puesto que es una totalidad que se orienta al tema y, con él, se transforma en un acto sociohistórico determinado (Bajtín, 1992; Bajtín/Medvedev, 1994; Bubnova, 1996).

Así, la enunciación tiene un contenido, un significado determinado, las palabras que forman las enunciaciones poseen un significado pero este es transformado en un sentido particular dependiendo del sentido general de la enunciación. Sentido general que a su vez depende de la situación específica en la que se genera la enunciación y que implica que en toda comunicación verbal exista tanto la enunciación producida por el hablante como la comprensión-respuesta por parte del oyente. Ambos roles son jugados en forma sucesiva y complementaria generando un intercambio de enunciaciones que son llamadas diálogo (y que son consideradas como la forma más natural del lenguaje), que si bien es una forma más de la interacción discursiva, (y al parecer la más importante), debe ser entendido en extenso, por ejemplo un libro es una actuación discursiva que busca la comprensión de quien lo lee, responde a otros textos y anticipa posibles respuestas, por ello forma parte de una discusión ideológica a gran escala. De esta manera, todo enunciado es tan sólo un momento en la comunicación discursiva y, simultáneamente, es un momento en el proceso generativo de un colectivo social dado (Bajtín, 1993a; Voloshinov, 1992).

Pero, al hablar de situaciones sociales que postulan formas de hablar (los géneros) en donde se establecen los diálogos entre las personas que implican la interanimación de voces que se expresan finalmente en los sentidos de las enunciaciones, la función expresiva, si bien requerida no es suficiente para poder explicar la comunicación. Ahora, se requiere concebir que el comunicarse no basta con decir sino que se exige que los sentidos creados por el hablante sean captados y comprendidos por el receptor.

A partir de esto se afirma que el hablante no es el activo en el proceso y el oyente el pasivo. Se habla de que el oyente al momento mismo de recibir el discurso del otro va preparando una respuesta, adopta una actitud respecto a lo que escucha. Esto se debe a que toda comprensión implica necesariamente una respuesta que puede ser inmediata o mediata, en voz alta o por medio de una acción pero, lo que importa es que tarde o temprano lo escuchado y comprendido resurgirá en los discursos o acciones posteriores de la persona oyente. Así, toda comprensión es la parte inicial de una respuesta (Bajtín, 1992; Silvestri, 1993).

Pero, también por el lado del hablante se menciona una comprensión activa preñada de respuesta ya que espera no la comprensión pasiva sino una contestación, consentimiento, participación, objeción, cumplimiento, etc., por lo tanto, su enunciación anticipa las posibles respuestas que el otro pudiera dar y, a la par, todo hablante es un contestatario ya que lo

que dice es a su vez una respuesta a lo que oyó con anterioridad (Bajtín, 1992; Bubnova, 1996; Silvestri, 1993).

En resumen: el otro siempre tiene un papel activo en el proceso de la comunicación discursiva en la que siempre se expresa una opinión que se enfrenta con una contraopinión, así, según Voloshinov (1992) "...las formas de un enunciado total sólo pueden ser percibidas y comprendidas sobre el fondo de otros enunciados totales en la unidad de una esfera ideológica." (pág. 112). Esto es, toda argumentación es parte de un argumento social en el que cada enunciado individual es un logos (entendido tanto como discurso como conocimiento) que tiene a su vez un antilogos; pero, el primer logos es a su vez el antilogos de otro logos previo dentro de la comunidad en la que se da la argumentación (Bajtín, 1992; Bialostosky, 1993).

Rasgos de los enunciados

Ahora bien, el enunciado presenta una serie de características que ayudan a delimitarlo, definirlo y analizarlo y que son las que permiten entrelazar y diferenciar los distintos niveles hasta ahora mencionados (género, diálogo y discurso). Entre ellas se tienen los rasgos estructurales que son tanto externos como internos y los rasgos funcionales que entrelazan la parte verbal (que es expresada) y una extraverbal, que no es expresada pero que se sobreentiende —esta es la situación y el auditorio— (Bajtín, 1993a) (Ver Tabla 3).

Rasgos	Localización	Elementos	Criterios	Factores
Estructurales	Externo	Fronteras	Cambio de sujeto discursivo	
	Interno	Conclusividad específica	Posibilidad de ser contestado	1. Agotamiento del objeto del enunciado. 2. Intencionalidad del hablante. 3. Formas genéricas y estructurales de terminación.
Funcionales		Actitud del hablante hacia el enunciado	a) Expresa postura activa del hablante. b) Presenta actitud subjetiva y evaluadora. c) Aureola estilística de la palabra. d) Orientación. e) Relación sociojerárquica.	

Tabla 3. Características estructurales y funcionales de los enunciados según Bajtín

Entre los rasgos estructurales del enunciado se tiene, para el cambio de los sujetos discursivos:

1. Las fronteras de cada enunciado como unidad de la comunicación discursiva. Están *definidas por el cambio del sujeto discursivo*, esto es, por quién está hablando, *esta es la cara externa*. Esto es, posee un principio y final absolutos; antes se encuentran los enunciados de otros, después, los enunciados respuesta de otros. Se deja de hablar para ceder el turno al otro o para que se de la comprensión silenciosa. Este cambio de sujetos adopta modalidades distintivas dependiendo del género o esfera de actividad (además de que por medio de éstas fronteras el enunciado traba contacto con el medio verbal –los enunciados de los otros– lo hace con el medio extraverbal), siendo la más simple el diálogo (Bajtín, 1992; Voloshinov, 1992).

Ahora bien, como ya ha sido mencionado, cada enunciado expresa cierta posición del hablante y anticipa cierta réplica que se relaciona con las anteriores (las relaciones que se pueden establecer entre las réplicas son de afirmación, pregunta y objeción, afirmación y consentimiento, proposición y aceptación, orden y cumplimiento, etc.), cosa que sólo es posible entre enunciados que pertenecen a diferentes sujetos discursivos porque presuponen la existencia de los otros (Bajtín, 1992).

2. El segundo rasgo es la conclusividad específica del enunciado. Esta *es la faceta interna del cambio de sujetos discursivos*. Consiste en que se dijo o escribió todo lo que en un momento dado se quiso decir, esto es, el fin de una obra o enunciado siempre es condicional, nunca agota el contenido del objeto –situación característica de la obra científica– puesto que lo que se culmina es la composición, no el tema de la enunciación (Bajtín, 1992; Holquist, 1993; Medvedev, 1995).

Esta conclusividad se determina por criterios particulares:

A. *La posibilidad de ser contestado*. Esto es, poder tomar una postura de respuesta o de comprensión tácita ante el enunciado ajeno. Cuestión que para Bajtín/Medvedev (1994) conduce a que "Comprender un enunciado significa entenderlo en el contexto de su propia vigencia y en el de nuestra contemporaneidad (en caso de que no coincidan). Es preciso entender el sentido dentro del enunciado, el contenido del acto y la realidad histórica del acto en su unidad interior concreta. Sin esa comprensión el propio sentido está muerto, se convierte en una especie de significado de diccionario, en un sentido innecesario." (pág. 196). Esta problemática sólo emerge al estudiar la enunciación en la medida en que anteriormente al estudiar el lenguaje se ha enfatizado su función expresiva sobre la comunicativa, como si se necesitara la existencia de un hablante y se menospreciara la del escucha, que, en el caso de ser considerado se le reduce a la mera recepción pasiva de lo que el primero dice (Bajtín, 1992; Bajtín/Medvedev, 1994).

Lo anterior está determinado por *tres factores*:

A.1 *Se agota el sentido del objeto del enunciado*. No se le puede agotar por completo, en los géneros altamente estandarizados se aproxima mucho a ello, mientras que en los géneros creativos es muy difícil lograrlo. Lo que importa es que, dentro de los límites de la intención del autor se expresa todo el sentido que se ha manejado o creado. Aquí se expresa la individualidad del hablante (Bajtín, 1992).

A.2 *El enunciado es determinado por la voluntad discursiva del hablante o su intencionalidad*. Esta es la parte subjetiva del enunciado. Se identifica lo que el autor quiere decir y este sentido único que pertenece a todo enunciado considerado como totalidad es el tema, si no lo hay no se puede hablar de enunciado porque sólo en su plenitud concreta como fenómeno histórico que es lo puede poseer (Bajtín, 1992; Voloshinov, 1992).

El tema es irreplicable pero requiere forzosamente de la significación de las palabras (que es repetible) ya que el significado para ser requiere de un tema, mientras que el tema requiere

de la estabilidad de la significación para poderse relacionar con enunciaciones previas o posteriores (Morson, 1993; Voloshinov, 1992).

El tema al adecuar los significados y transformarlos en dependencia de la situación los formula y reformula conduciendo a que el enunciado absorba a la significación e impida su anquilosamiento. De ahí que, para Voloshinov (1992) "La manera más correcta para formular la relación mutua entre tema y significado es la siguiente. El tema es el *límite superior y real de la significación lingüística*; en realidad, sólo el tema quiere decir algo concreto. El significado es *el límite inferior* de la significación lingüística. El significado, fundamentalmente, nada quiere decir y tan sólo posee una potencialidad, una posibilidad de significación en un tema concreto." (pág. 141). Con esto se puede decir que el tema es inseparable de la situación de enunciación e incluso, de las formas que puede adquirir el enunciado, esto es, de los géneros. Esta es la doble orientación de una obra que se funde en los géneros (en donde se une la realidad fáctica de la obra y su sentido) (Bajtín/Medvedev, 1994).

Ahora bien, durante un diálogo puede darse también el cambio de tema y, una de las formas de hacer esto es el uso de prefacios que, a decir de Stubbs (1987) si bien son optativos establecen límites del discurso, hacen referencia a conversaciones o partes previas del discurso (aunque se pueden emplear para disociar al hablante de lo previamente dicho) y pueden ser usados para predecir su continuación. Esto es, indican que lo que viene no está relacionado secuencialmente con lo previo y, con ello, quien les usa toma el control de la estructura de la conversación. Son ejemplos. "Quería contarte...", "sabes, estábamos hablando de...", "a propósito...", "ahora bien...", "bien..." (Stubbs, 1987).

Su estructura (en acontecimientos formales como seminarios) suele ser: 1. Término para dirigirse a una persona, 2. Atenuación, 3. Explicación, 4. Indicador de posición, 5. Metaafirmación autorreferente, 6. Metareferencia lo que ha dicho el otro hablante (Stubbs, 1987).

Además, existen varios tipos, el primero es el de interrupción que permite tomar la palabra, como ejemplo se presenta: "quiero añadir a eso...", "puedo preguntar...", "si pudiera volver a hacer la pregunta...", "un momento, permítame dejar en claro...", "Su estructura sería más o menos: 1. Término para dirigirse a otro, 2. Formas de atenuación (puedo, podría, permítame...) y 3. Metaafirmación autorreferente (Stubbs, 1987).

Un segundo tipo indica el punto de vista personal, estos son los prefacios de alineamiento e implican afirmaciones personales, posturas con respecto a lo dicho, por ejemplo: "creo que...". Además pueden indicar un punto de vista oficial, esto es, posturas de un grupo (p.e. "En opinión de mis representados..."), o que el hablante quiere alinear su emisión con lo previamente dicho (p.e. "es lo que quería decir...") (Stubbs, 1987).

El tercer tipo serían los apoyos cuya función no sólo sería la de transmitir información sino que implica adoptar una postura con respecto a lo dicho. Distinguiéndose entre reconocimiento (éste confirma que se ha escuchado, se limita a indicar que una emisión ha sido recibida e incorporada al discurso), aceptación (indica que el contenido proposicional de una emisión previa ha sido comprendido e implica que es aceptada y considerada como relevante) y apoyo (donde se respalda el contenido proposicional –incluso propone uno nuevo– de forma explícita de la emisión previa), pero todos tienen la función de aceptar la emisión previa del discurso (Stubbs, 1987).

A.3 El enunciado posee formas típicas, genéricas y estructurales de conclusión. Estas son las formas genéricas estables del enunciado. La voluntad discursiva se realiza sobre todo en la elección de un género discursivo; esta elección depende de la esfera discursiva, el sentido del objeto o tema, la situación concreta, los participantes, etc. De esta manera, "En lo sucesivo, la intención discursiva del hablante, con su individualidad y subjetividad, se aplica y se adapta

al género escogido, se forma y se desarrolla dentro de una forma genérica determinada." (Bajtín, 1992 pág. 267).

Así, nos expresamos por medio de ciertos géneros discursivos. Al aprender a hablar no aprendemos palabras sino enunciados y, con ellos, géneros discursivos. "Aprendemos a plasmar nuestro discurso en formas genéricas, y al oír el discurso ajeno, adivinamos su género desde las primeras palabras, calculamos su aproximado volumen, (o la extensión aproximada de la totalidad discursiva), su determinada composición, prevemos su final, o sea que desde el principio percibimos la totalidad discursiva que posteriormente se especifica en el proceso del discurso." (Bajtín, 1992 pág. 268).

Existen géneros tan estandarizados que la voluntad discursiva sólo se expresa por la elección del género y la entonación que se da al enunciado, por ejemplo; saludos, felicitaciones, despedidas, deseos de toda clase, preguntas sobre la salud, los negocios. Aunque, estos mismos géneros presentan formas oficiales, familiares e íntimas. Junto a estos existen géneros más libres como las pláticas de salón, conversaciones entre amigos, comensales, etc. Lo que los une es que permiten la reestructuración pero, a condición de que: "... para utilizar libremente los géneros, hay que dominarlos bien." (Bajtín, 1992 pág. 269). Si no se sabe manejar un género no se sabe intervenir a tiempo, ni comenzar o terminar correctamente. Así: "Cuanto mejor dominamos los géneros discursivos, tanto más libremente los aprovechamos, tanto mayor es la plenitud y claridad de nuestra personalidad que se refleja en este uso..." (Bajtín, 1992 pág. 270).

3. El tercer rasgo constitutivo del enunciado: La actitud del enunciado hacia el hablante mismo (el autor del enunciado) y hacia los otros participantes en la comunicación discursiva (Bajtín, 1992). Caracterizado por:

Primero. Todo enunciado expresa una postura activa del hablante dentro de una esfera de objetos y sentidos. Así, el contenido de un enunciado, la intención del autor, es lo primero que lo caracteriza y lo que precede y orienta la elección de los recursos verbales y el género a usar (Bajtín, 1992, Lozano et al, 1993). Situación debida a que, de acuerdo a Lozano et al (1993) "... un enunciado no sólo representa un estado de cosas, sino que además expresa los sentimientos y pensamientos del locutor y también suscita o evoca en el oyente sentimientos." (pág. 65).

Segundo. La composición y estilo son determinados en segundo lugar por la expresión, esto es, *la actitud subjetiva y evaluadora, esto es, lo emocional* del hablante con respecto al contenido de su propio enunciado (Bajtín, 1992).

Esta valoración siempre se encuentra presente en un enunciado y siempre está ausente en una palabra u oración. "Las palabras son de nadie, y por sí mismas no evalúan nada, pero pueden servir a cualquier hablante y para diferentes e incluso contrarias valoraciones de los hablantes." (Bajtín, 1992 págs. 274-275). La expresión es manifestada por medio de la entonación expresiva ya que "La expresividad no se determina por el esquema lógico del enunciado, sino por toda su plenitud y totalidad individual, y por toda la situación histórica concreta. La entonación expresiva matiza igualmente el sentido y el sonido, acercándolos íntimamente en la irreplicable unidad del enunciado." (Bajtín/Medvedev, 1994 pág. 196).

Es a través de la entonación que se establece el vínculo entre la enunciación, la situación y el auditorio, y provee el significado general de la enunciación y el de las palabras en particular. Así, se define a la entonación como la expresión sonora, mímica y gestual de la valoración social (Bajtín, 1993a).

Si se acepta que la entonación es la valoración de la situación y del auditorio esto conduce a la elección de las palabras que les correspondan y asigna a cada palabra, frase y oración el lugar más acorde en la enunciación. En otras palabras, "La entonación, que expresa la

orientación social, no sólo exige palabras o expresiones de un estilo particular, no sólo les da un significado particular, sino que indica qué puesto deben ocupar, las distribuye en la enunciación." (Bajtín 1993^a pág. 272). En conclusión, sólo en el enunciado hay emotividad, expresividad y evaluación, lo que crea la irrepitibilidad histórica de cualquier enunciado (Bajtín, 1992; Bajtín/Medvedev, 1994).

La valoración social es el elemento que une la existencia material de la palabra con el sentido que el autor quiere expresar y que sólo puede existir en la palabra viva, en la palabra anidada en una enunciación concreta puesto que forma parte de un acto social. Es precisamente ahí donde la enunciación es a la vez un complejo material (fónico, articulatorio, visual) y parte de la realidad social. En este proceso "El enunciado ya no es un cuerpo físico ni un proceso físico, sino un acontecimiento de la historia, aunque infinitamente pequeño. Su singularidad es la de una realización histórica en una época determinada y en condiciones sociales determinadas." (Bajtín/Medvedev, 1994 pág. 194).

En este mismo acto el sentido se realiza y se torna un fenómeno histórico en tanto que se constituye en objeto de discusión, se incorpora al horizonte ideológico. Así, de todos los objetos y significaciones posibles y accesibles a un grupo social determinado es sólo una significación y un objeto el que ingresa al horizonte de los hablantes en un proceso de comunicación ideológica en un tiempo y lugar específicos. De esta manera, el sentido y la palabra se fusionan en un fenómeno histórico: el enunciado. Pero, tal fusión a su vez es histórica: "La relación orgánica entre signo y sentido lograda durante el acto histórico concreto de la enunciación, existe sólo para el enunciado determinado y únicamente para las determinadas condiciones de su realización." (Bajtín/Medvedev, 1994 pág. 195).

En otras palabras, el signo se crea para ser destruido, responde a una situación específica y con ella termina pero, no pierde tal carga o sentido adquirido, lo conserva y acumula, lo transforma e integra, siempre es pasado real pero un presente virtual. Todo esto es la valoración social ya que actualiza al enunciado tanto en su presencia fáctica como su sentido semántico, determina la selección del objeto, de la palabra, la forma y límites de un enunciado concreto, su contenido y la relación entre el contenido y la forma (Bajtín/Medvedev, 1994; Voloshinov, 1995a).

Estas valoraciones expresan y formulan los problemas históricos de toda una época en la vida de un cierto grupo social, mientras que, otras valoraciones se relacionan a eventos más inmediatos y breves, con lo actual. Entre ambos tipos de valoración no hay divorcio, aún la inmediata y momentánea se relaciona con la estable y la expresa y actualiza, de ahí la participación en el medio ideológico imperante (Bajtín/Medvedev, 1994).

El resultado es que la valoración organiza incluso el trabajo de conocimiento del objeto mismo, por ello, la valoración no termina en el enunciado sino que lo trasciende e impregna al objeto o acción a la que éste se vincula. Esto lo hace porque por un lado, organiza a la visión propia y concepción del acontecimiento que se transmite, mientras que por el otro lo hace con las formas mismas de transmisión como lo es la disposición del material, las digresiones, retrocesos, reiteraciones y demás (Bajtín/Medvedev, 1994; Voloshinov, 1995a).

Ahora bien, ¿Cómo se expresa la valoración? En el nivel más pronunciado y superficial por medio de la entonación expresiva (usualmente determinada en relación con la situación social más próxima, lo que hace innecesario algún apoyo referencial) que consiste en agregar una entonación a una palabra causal como una interjección o adverbio que suelen ser repetidos. La principal desventaja de esto es que no tan sólo puede dar cuenta de las circunstancias inmediatas a la enunciación, por tanto, es un fenómeno colateral y secundario de las significaciones. Y esto se da porque la entonación trasciende los límites del contexto ya que *"La entonación siempre se encuentra en el límite entre lo verbal y lo no verbal, de lo dicho y*

lo no dicho." (Voloshinov, 1995a pág. 208) y descansa sobre lo compartido por una comunidad: "La comunidad de los valores fundamentales sobrentendidos es el cañamazo donde el habla humana viva aborda los diseños entonacionales." (Voloshinov, 1995a pág. 209).

De esta manera, la entonación se orienta hacia el apoyo del otro presente o de la comunidad puesto que, de acuerdo a Voloshinov (1995a) "Es necesario recordar todo el tiempo lo siguiente... *la entonación y el gesto son activos y objetivos por su tendencia.* ... Al entonar y gesticular, el hombre adopta una posición social activa ante los valores determinados, condicionada por los propios fundamentos de su existencia social." (pág. 211). Otros a los que usa como testigos cuando, transformada la entonación en una metáfora entonacional (da a entender mucho basándose en una palabra), se dirige a un tercer participante -el héroe- (usualmente no entendido por completo). Es así como, al menos en esta característica, la metáfora entonacional se asemeja al gesto que, a su manera, se apoya en la complicidad del otro y resalta a un héroe a quien en verdad va dirigido (Voloshinov, 1995a).

Y, en un nivel más interno por medio de la estructura misma del enunciado (que usualmente se apoya en la valoración fónica anterior) y que incide en su referencialidad. En resumen, se puede decir que la entonación tiene dos direcciones: hacia el oyente (como aliado o testigo) y hacia el objeto del enunciado entendido como el tercer participante (el héroe de la entonación). Sin embargo, esta doble característica se encuentra en todos los elementos del enunciado verbal, sólo que es más evidente en la entonación (Voloshinov, 1995a).

El resultado de todo esto es que, la valoración es finalmente un cambio en el significado, esto es, una re-valoración de lo dicho anteriormente y que se traduce en una construcción de sentidos nuevos que son revelados y generados a partir de los sentidos previos (Voloshinov, 1992).

Tercero. Las palabras que elegimos para estructurar el enunciado raramente las escogemos por su significado de diccionario, más bien las tomamos de los enunciados de los otros, sobre todo de los enunciados afines al que construimos por su tema, estilo y composición, con ello se usa la palabra dentro de una expresividad determinada por un género, con un contacto específico de la palabra con la práctica social, por ello se habla de una expresividad típica de la palabra dentro del género y, por ende de la esfera. Esta es la '*aureola estilística de la palabra*' que no le pertenece a ella sino al género, es una especie de eco del género que resuena en la palabra "El estilo nunca pertenece exclusivamente al hablante, sino por lo menos a dos personas... moldeadas por sus experiencias como miembros de grupos sociales." (Morson 1993 págs. 26-27). Por ello, en la palabra se mantienen los ecos de los sentidos que los otros les han dado. "Los significados neutros (de diccionario) de las palabras de la lengua aseguran su carácter y la intercomprensión de todos los que la hablan, pero el uso de las palabras en la comunicación discursiva siempre depende de un contexto particular. Por eso se puede decir que cualquier palabra existe para el hablante en sus tres aspectos: como palabra neutra de la lengua, que no pertenece a nadie; como palabra *ajena*, llena de ecos, de los enunciados de otros, que pertenece a otras persona; y, finalmente, como *mi* palabra, porque, puesto que yo la uso en una situación determinada y con una intención discursiva determinada." (Bajtín, 1992 pág. 278). Así, el estilo siempre está vinculado a las formas típicas de la enunciación y a los géneros discursivos (Bajtín, 1992; Voloshinov, 1992). Como resultado de lo anterior se tiene que la experiencia discursiva se forma y desarrolla en contacto e interacción con los enunciados ajenos. En este contacto se da un proceso de asimilación de las palabras ajenas, esto es, en las palabras que usamos hay diversos grados de alteridad o de asimilación, de esta manera, según Bajtín (1992), "Las palabras ajenas aportan su propia expresividad, su tono apreciativo que se asimila, se elabora, se reacentúa

por nosotros." (pág. 279). Y, con ello, se modifica a la voz y la conciencia que lo enuncia ya que la palabra ajena se va integrando al discurso del héroe sin que él se percate y va rompiendo su continuidad y seguridad tal y como fue revisado en el plano del discurso puesto que, la introducción del discurso ajeno en el propio, expresada en los modelos sintácticos (estilo directo, estilo indirecto y el indirecto libre), y sus modificaciones y variantes rompe con lo monológico de nuestras enunciaciones y de nuestra conciencia (Bajtín, 1992, 1988; Voloshinov, 1992).

En resumen. El enunciado, su estilo y composición son determinados por dos factores: el aspecto temático y el expresivo. Todo enunciado está lleno de reacciones, responde a otros enunciados, los supone conocidos y adopta una postura respecto a ellos. "Uno no puede determinar su propia postura sin correlacionarla con la de otros." (Bajtín, 1992 pág. 281).

Las formas en que se reacciona a los enunciados de los otros son muy variadas. Entre ellas tenemos que los enunciados ajenos pueden ser introducidos directamente al contexto de nuestro enunciado, o sólo palabras u oraciones aisladas que representan a los enunciados enteros. Ahora bien, ya sea los enunciados enteros o sólo sus partes pueden conservar la expresividad ajena o su acento puede ser cambiado (vía la ironía, indignación, veneración, etc.), pueden presentar distinto grado de reevaluación, pueden ser sobreentendidos o expresados con toda claridad. La valoración que hacemos del objeto o el sentido puede estar determinada también por los enunciados ajenos emitidos sobre el mismo particular. Así, la expresividad de un enunciado contesta a los enunciados ajenos (Bajtín, 1992).

Las interrelaciones que se crean entre el discurso ajeno al propio y éste último son esencialmente dialógicas, así, la entonación diferente que los demarca indica el cambio de sujetos discursivos dentro de un enunciado, con ello se crean fronteras que son débiles y específicas puesto que la expresividad del hablante las traspasa e inunda el discurso ajeno (Bajtín, 1992).

En la medida en que un enunciado se relaciona no sólo con los enunciados anteriores a él sino con los posteriores (ya que es construido contemplando la posible respuesta del oyente) se tiene que "El hablante no es un Adán, por lo tanto el objeto mismo de su discurso se convierte inevitablemente en un foro donde se encuentran opiniones de los interlocutores directos (en una plática o discusión acerca de cualquier objeto cotidiano) o puntos de vista, visiones de mundo, tendencias, teorías, etc (en la esfera de la comunicación cultural." (Bajtín, 1992 pág. 284).

Cuarto. Otro rasgo importante del enunciado es *su orientación hacia alguien*, esto es, siempre está destinado a alguien y que no es otra cosa que: "... *la dependencia de la enunciación del peso sociojerárquico del auditorio* " (Bajtín 1993^a pág. 256), y esto es importante en la medida en que el grado de conciencia, claridad y formulación de un enunciado está en relación directamente proporcional a su orientación social. "Y es que toda conscientización requiere un discurso interior, una entonación interior y aun un estilo interior incipiente... La expresión externa, en la mayoría de los casos, solamente reitera y aclara el sentido de la orientación interna del discurso interior y las entonaciones ya presentes en él." (Voloshinov, 1992 pág. 123)

Así, todo enunciado presupone tres elementos. Un autor, concebido como el emisor de un enunciado determinado cuya posición o postura se expresa por medio de la enunciación y hacia quien se puede reaccionar dialógicamente. Un héroe entendido como el centro organizador de todo enunciado y un destinatario a quien va dirigido (que puede ser alguien específico o un grupo, presente o ausente) y con quien también se parte de los supuestos de que comparte con el interlocutor un mismo o similar horizonte social típico y estable, de una clase social dada, esto es, una especie de auditorio estable entendido como "... *la presencia*

de los participantes de la situación " (Bajtín 1993ª pág. 247). El destinatario de un enunciado puede coincidir personalmente con aquel a quien responde el enunciado, esto es, en el diálogo suele ser la persona a la que se está hablando. Así, la anticipación de la respuesta se engrana directamente con la construcción del enunciado mismo ya que se considera la situación y el conocimiento que el destinatario maneja y que conduce a organizar el discurso de una manera específica puesto que, intervenciones prolongadas conducen a suponer una orientación débil de discurso hacia la réplica del escucha o lector (Bajtín, 1992; Stubbs, 1987; Voloshinov, 1992, 1995a).

Quinto. Los enunciados son *afectados por la relación sociojerárquica existente entre los hablantes*. Lo anterior se debe a que las obras no se interrelacionan entre sí sino que los hombres interactúan por medio de ellas. Esta relación depende de la existente entre los hombres, relación que determina entonación, combinación de palabras, selección de las mismas, etc. "Por lo tanto, el enunciado, en sus aspectos más típicos y significativos, se determina por las interrelaciones constantes y más generales entre los hablantes en cuanto representantes de determinados grupos e intereses sociales, y en última instancia, de las clases sociales." (Bajtín/Medvedev, 1994 pág. 237).

De esta manera, se tendría que lo ideal sería que el oyente fuera visto como un aliado del autor, lo que se traduciría en que éste último se aproxime al héroe del enunciado pero, lo que suele suceder es todo lo contrario, esto es, se pueden dar reacciones como la de la polémica entre ellos (en donde al autor percibe como iguales al autor y al oyente), la sátira (donde el autor ridiculiza al héroe y al oyente que es percibido como próximo a él), el ridículo (en donde el oyente se solidariza con el autor en contra del héroe o, en otros casos el autor se alía con el héroe en contra del oyente).

Todo esto expresa una relación afectiva entre ellos y que puede llegar incluso hasta la sinceridad en la que se funden el hablante y el destinatario y se posibilita un enfoque extraoficial y libre de la realidad. Estos estilos y géneros familiares tienen mucho que ver con la destrucción de las visiones del mundo oficiales (Bajtín, 1988, 1992; Voloshinov, 1995a).

Justificación del uso de la enunciaci3n para el an3lisis de la educaci3n.

Si se considera que, derivado de todo lo anterior se puede afirmar que "La situaci3n y el auditorio, como ya dijimos, determinan sobre todo la *orientaci3n* social de la enunciaci3n y, finalmente, el *tema* mismo de la conversaci3n. La orientaci3n social a su vez, determina la *entonaci3n* de la voz y la *gesticulaci3n* -- que dependen parcialmente del tema de la conversaci3n --, en las cuales encuentra su expresi3n exterior la disímil relaci3n del hablante y del oyente ante aquella situaci3n y su distinta *valoraci3n* de la misma." (Bajtín 1993ª pág. 268).

Se tiene que el enunciado es un fenómeno límite que media entre los sentidos y la conciencia, los significados y los sentidos y, eventualmente, entre nosotros y los otros ya que, las voces que en el enunciado coexisten nos llevan a percibirnos con los ojos del otro, otro que siempre nos valora, lo que nos lleva no a la existencia inm3vil y simult3nea de diversos significados sino a la conciencia permanente de otros significados (Pollock, 1993; Zavala, 1995).

Potencialidades analíticas de la enunciaci3n

Las características mencionadas del enunciado lo pueden transformar en la pieza clave en donde se engarzan los mundos social y psicol3gico del hombre. Y que, retomados para an3lisis posibilitaría diferenciar en toda relaci3n social y en lo diferentes niveles lo siguiente.

A. En el ámbito psicológico distinguir:

1. La estructura semiótica de la conciencia que se expresa en la enunciación.
2. El tipo de pensamiento que se articula en la enunciación.
3. Las voces con las que la conciencia traba contacto.
4. El tipo de contacto establecido entre las voces (dialógico –con la asimilación internamente persuasiva de los sentidos ajenos– monológico (con una relación mecánica y reproductora con las voces ajenas).
5. La forma de apropiación de las voces ajenas (internamente persuasiva o reproducción mecánica).
6. El contenido afectivo –vía la entonación– de la enunciación.
7. La actitud del hablante hacia su misma postura.

B. En el ámbito social, diferenciar:

B.1 A nivel de género discursivo.

1. Las características externas, de género, propias de la esfera de praxis.

B.2 En el nivel de la relación entre significado y sentidos, nos permite distinguir:

1. Entre los significados "oficiales" y valorados de los sentidos que intentan ser expresados.
2. Las confrontaciones entre los sentidos y los significados, entre los grupos sociales y entre la persona y los demás.
3. Identificación de las ideas que los interlocutores presentan en la conversación.
4. Las distintas formas en que las personas presentan sus ideas y aportaciones en una conversación.
5. Como un indicador confiable de la existencia o no de la obuchenie vygotskiana.

B.3 En el nivel de las relaciones sociales establecidas:

1. Las relaciones sociojerárquicas entre los hablantes.
2. El papel que se le asigna al otro en la relación.
3. El concepto que el hablante tiene del escucha.

B.4 En el ámbito ideológico.

1. El sistema de signos en cuyo interior las enunciaciones adquieren sentido.
2. El contenido ideológico imperante en la situación discursiva.
3. Los conjuntos de ideas, normas, valores y creencias que entran en contacto.

B.5 A nivel de tipo discursivo de interacción:

1. Entre un diálogo funcional y uno monológico.
2. Entre diálogos funcionales y charlas.

En breve. Las enunciaciones contextualizadas en la situación social en la que tienen lugar pueden permitirnos detectar la forma específica de construcción de lo psicológico y las relaciones sociales que la persona ha co-construido con los demás.

Y que, en intento de operacionalización –reconociendo que existirían muchas y muy variadas formas de intentar hacer lo anterior y que cada una de ellas resuelve y gesta problemas específicos, y que por ende, ninguna sería la panacea como tampoco la caja de Pandora–.

A continuación se presenta una serie de preguntas que, al parecer del autor de esto, permitirían hacer un análisis con cierto grado de profundidad y que daría pauta a responder a algunas de las inquietudes que se mencionarán en el capítulo IV de este trabajo:

A. Organización de la información.

1. Ante todo ordenar los enunciados, la mejor manera sería enumerándolos de forma progresiva en el orden en que fueron emitidos.
2. Junto a ellos anotar el nombre de la persona que habló.

B. En cuanto a los componentes se podrían hacer las siguientes preguntas:

B.1 Para el *componente verbal*:

B.1.1 Para identificar las fronteras externas del enunciado: ¿Qué persona está hablando?

B.1.2 Para identificar la conclusividad específica de la enunciación:

1. ¿Se expone una idea completa?
2. ¿Qué da a entender?
3. ¿De qué tema se habla? ¿De qué forma se le aborda?
4. ¿Con qué palabras se da a entender que se ha terminado de hablar?
5. ¿El enunciado puede ser contestado?
6. ¿En qué enunciado es contestado (anotar el número)?

B.2 *Semiótica corporal*:

B.2.1 Para identificar la situación:

1. ¿En qué lugar y en qué momento se da el habla?
2. ¿De qué se habla?
3. ¿Cuál es la actitud del que habla respecto a lo que está pasando en la conversación?

B.2.2 Para determinar auditorio: ¿Qué relación social existe entre los hablantes en este momento?

C. Análisis del discurso.

C.1 *Forma del enunciado*.

1. Para entonación oral gestual: Describir los gestos y entonaciones que acompañan a cada palabra o grupo de ellas
2. Para palabra usada: ¿Cuáles son las palabras o palabras que son el centro del mensaje? Estas son las palabras clave.
3. Para disposición de la palabra usada: ¿En qué parte del enunciado están esas palabras clave?

C.2 *Sentido de la enunciación*.

1. Para significado: ¿Cuál es el significado que el diccionario o en general da de las palabras clave?
2. Para sentido propio:
 - a. ¿Qué quiso decir el hablante con las palabras clave?
 - b. ¿Qué diferencias hay con respecto al significado?
3. Para sentido ajeno:
 - a. ¿Qué entendió el escucha con las palabras clave?
 - b. ¿Qué diferencias —si las hay— presenta con el sentido propio?

C.3 *Relación de los sentidos entre los enunciados*.

1. Para tipo de relación: ¿Con qué enunciados anteriores se relaciona éste (indicar el número) y qué tipo de relación es (confirma, refuta, complementa o ignora)?

2. Para forma en que se relaciona: ¿Lo que se contestó en la pregunta anterior lo da a entender o lo dice claramente?
3. Para forma de apropiación: ¿Las palabras clave que dijo el otro son repetidas tal cual o se les parafrasea? Si es esto último indicarlas

C.4 *Comprensión del sentido de la enunciación ajena*: ¿Se comprendió lo que el otro quiso decir?

C.5 *Los Interlocutores*:

C.5.1 El productor:

1. Para distinguir entre sujeto productor e interlocutor: ¿Quién habla? (la persona que está haciendo uso de la palabra o en la palabra hablan otras voces? (especificarlas).
2. Para distinguir entre yo-narrador y yo-personaje: ¿La persona que está haciendo uso de la palabra se maneja como observador o como participante de lo que narra?
3. Para identificar la postura del hablante respecto a su enunciado: ¿Cuál es la actitud del hablante con respecto a lo que dice?

C.5.2 El destinatario

1. Para distinguir entre destinatario previsto y directo: ¿A quién le habla? (a la persona con quien conversa o a alguna otra, especificarla).

Así las cosas, lo expuesto hasta aquí puede ser manejado como una idea, como una postura ideológica de un hablante que ingresa a la larga cadena de enunciaciones que es la conversación humana. Pero, reducida a esto correría el riesgo de quedar en una mera especulación.

Por tanto, el paso siguiente es emplear esta postura propuesta (y que provisionalmente puede recibir el nombre de postura histórico-cultural-dialógica) para realizar un análisis de alguna esfera de praxis humana.

De entrada cualquier esfera de praxis podría haber sido seleccionada: una narración deportiva, pláticas informales en camiones, mercados, programas televisivos nacionales y demás.

Pero, de entre todas las posibles nos parece que una de ellas se presta especialmente para hacer un ejercicio de análisis: La escuela y la educación.

Lo anterior requiere de una explicación.

Como ya ha sido mencionado, en la sociedad humana parece que toda práctica socialmente organizada permite, mantiene e impulsa el proceso de endoculturación con el consecuente arraigo cultural y su expresión en la edad cultural vygotskianos.

Sin embargo, en actividades como la educación formal éste proceso se presenta de forma más explícita, más regulada y acabada. Y, dada la importancia que se le asigna a esta actividad hoy día y a la creciente discusión que sobre su papel social se plantea en círculos especializados y mal denominados "legos", podemos llegar a concebirla como la actividad en donde el presente de una comunidad y su futuro se encuentran.

Esto último no se refiere sólo a la diferencia de edad entre el maestro y el alumnado. Sino que también abarca los diferendos entre sistemas de creencias y de valores; entre los sentidos asignados a la misma práctica social; entre sistemas de funciones superiores diversos; entre perspectivas monoculturales y de diversidad cultural; y entre grupos sociales que intentan imponer su postura ideológica y con ella el sentido que al mundo se le puede dar, por sólo citar unos ejemplos.

De esta manera, es en el interior de la escuela y durante el proceso educativo que muchas de las posibilidades sociales pueden cristalizar o ser sofocadas, y donde el individuo puede

encontrar al fin su lugar en relación con lo social o verse relegado y confundido en éste último.

Así las cosas la escuela y la educación son posibilidad y no sólo reclutamiento y mantenimiento como Spindler (1999) mantiene. Y su estudio un compromiso.

Por tanto, abordar la escuela y la educación desde una perspectiva histórico-cultural-dialógica es un ejercicio que nos puede permitir comprender esa institución en su múltiple papel: como reproductora y re-productora social y como generadora de sistemas cognoscitivos, afectivos y de pensamiento más o menos compartidos, más o menos divergentes. Y cuestionar profundamente, su supuesta neutralidad y objetividad.

Tales son las razones que nos permiten rescatar esta actividad cuyo análisis se realizará en el capítulo siguiente.

Pero que, para poder ser hecho requiere de la presentación de una forma de primera integración entre las propuestas vygotskiana y bajtiniana. Tal es el punto que a continuación se desarrolla.

Propuesta de integración

Como se recordará, el quinto objetivo del trabajo presente es el de proponer una integración de las obras de Vigotsky y Bajtín. A continuación se bosqueja una forma en que tal cosa podría ser realizada. Esto no significa que sea la única o la mejor, desde perspectivas distintas seguramente se resaltarán otros aspectos y no se atribuirá importancia igual a los aquí señalados. Lo que importa, eventualmente, es poder pensar en la construcción de un nuevo sistema interpretativo de lo que nos rodea.

Por ello, los trabajos anteriormente reseñados nos permiten tener una visión amplia pero necesariamente fragmentaria -e incluso inconexa- de los procesos que tienen lugar al interior de la escuela y la práctica educativa.

Con ello se hace menester realizar un intento de integración de los distintos trabajos buscando reducir en la medida de nuestras capacidades las distancia existentes entre ellos y, evidenciar los huecos que, necesariamente, resultan de tal labor.

Así las cosas, se podría iniciar rescatando cuatro nociones claves: la zona de desarrollo inmediato, la dialogía, la comprensión compartida y la obuchenie como ejes rectores de la integración propuesta.

La razón básica de hacer lo anterior estriba en que, como ya resultará claro para el lector, son las nociones nodales del trabajo de los principales autores revisados e, incluso, son aquellas sobre las que descansa el peso total de su propuestas teóricas.

De esta manera se podría manejar que, para que una interacción socialmente organizada incida en el desarrollo y construcción de los participantes requiere partir de un objetivo básico: lograr que los participantes vean las cosas como cada uno de ellos lo hace, que perciban al mundo desde la perspectiva ajena. En otras palabras, que se intente construir la comprensión compartida tal y como Mercer (1997) lo propone.

¿Cómo se logra lo anterior?

En primer lugar intentando efectuar la relación al interior de la zona de desarrollo inmediato de al menos uno de los participantes (Vygotski, 1979d, 1995). Cosa que significa necesariamente que por lo menos uno de ellos sea sensible a las posibilidades y capacidades ajenas. Esto no significa en modo alguno que se requiera de una preparación espacial o que se trate de una habilidad tan ajena al grueso de la comunidad que sólo se encuentre desarrollada en algunos casos. Nada más alejado de la realidad puesto que, como lo

evidencian los trabajos de Dunn (1990, 1993) y Rivière y Nuñez (1998) la habilidad de atribuir estados mentales y afectivos a los demás es ciertamente temprana y extendida, no se trata de alguna construcción propia de privilegiados aunque sí, parece requerir del desarrollo típico.

En segundo generar una obuchenie que exija a cada uno de los parternaires exhibir de forma expresa sus saberes, saberes-hacer e incluso su saber-hacer técnico presentándolos como una de las formas de realizar/pensar/sentir las cosas (Mercer, 1997). Pero, en oposición a lo anterior parece que estas habilidades requieren del ser enseñadas, situación que, siguiendo los trabajos del mismo Mercer (1997), parece ser que es preferentemente al interior de la educación formal que las personas aprenden a exhibir sus saberes evidenciando las razones en las que éstos se apoyan. No es que en las relaciones externas a la escuela no se haga lo anterior, lo que significa es que este tipo de relación, al menos hoy día en nuestras comunidades, es uno de los objetivos explícitos de la práctica educativa en donde, se pretende lograr que el saber se imponga por sí mismo y no por el respaldo que le da una tradición o la posición social de la persona que lo presenta. Por lo menos eso es lo que se pretende porque, como ya resulta evidente, tal distinción no pasa de ser un deseo.

En este instante se introduce nitidamente el cuarto elemento: la dialogía (Bajtín, 1993^a, 1994) ya que, el proponer nuestra forma de hacer/pensar/sentir como una de las posibles y abierta a reformulación puede generar una relación sociojerárquica parcialmente vertical y simultánea y potencialmente sin restricciones hacia las propuestas ajenas, facilitando el cambio de poder en las relaciones establecidas y que con ella, la obuchenie se haga más dinámica y que por ende, los participantes se vean beneficiados al poder contraponer sus propuestas personales con las otras. Sin embargo, a diferencia de las anteriores hasta este momento la práctica de la dialogía es el resultado de posturas las más de las veces no conscientes ya que, si se observa en torno a nosotros los padres imponen su poder fincados en la naturalización del mismo, los maestros en la pretendida "objetividad" e inherente superioridad del saber científico sobre el mundano, otros niños en que lo saben porque un adulto prestigioso lo dijo, etc. La dialogía como fuente de organización de las relaciones humanas es algo tan reciente y poco conocido que se necesita tanto difundir como integrar a nuestras prácticas sociales cotidianas independientemente de la esfera social en que las personas se encuentren.

De este punto se desprende que, si se logra establecer una relación dialógica con los demás se puede incluso llegar a las nociones de polifonía y exotopia de Bajtín. ¿Qué significaría esto?. Para el primero de los conceptos que el hablante se diese cuenta de que sus aportaciones no son creaciones exclusivamente 'suyas' sino que siempre se encuentran en relación con lo que otras personas han hecho o dicho, que, quizá muy a su pesar, incorpora y responde a nociones anteriormente manejadas y conocidas, esto es, que está incorporando a los demás.

Mientras que, para el segundo, y muy relacionado con el previo, se podría llegar a descubrir que una de las grandes ventajas de la presencia y contacto dialógico con el otro estriba en que gracias a que está fuera del lugar que nosotros ocupamos puede percibir, entender y comprender las cosas desde otra perspectiva en tanto capta elementos que para nosotros no son concebibles y, por tanto, incorporables a nuestras concepciones. De esta manera, gracias a su otredad y la diferencia que requiere ser mantenida el otro puede presentarme nociones e ideas nuevas que contrastan con las propias y que, quizá se necesitase incorporarlas a nuestra visión vía la comprensión compartida (Mercer, 1997).

Así, la espiral se cierra sobre sí misma y se pasa de nuevo sobre los puntos pero ahora en un nivel superior.

Pero, las anteriores serían tan sólo las primeras repercusiones ya que, si se analiza con un poco de mayor detalle se tendría que, como resultado de todo lo anterior, los roles sociales de enseñante y alumno se truecan constantemente, las acciones de uno se vuelven motivo de reflexión, discusión e incluso disputa para el otro. Quien, en contraparte presenta sus nociones transformándolas en ideas para que sean analizadas, extendidas, ampliadas, recortadas, transformadas, etc. En suma, apropiadas por el compañero.

Uno de los posibles resultados de este trabajo puede ser que la asimilación pasiva del saber ajeno sea reducida y que, a la par, se generen nuevos saberes que puedan incluso negar a los previos. Y que tales saberes puedan ser apropiados por los participantes en la forma internamente persuasiva que Bajtín (1994) menciona, cosa que se traduce en su rescate fragmentario ya que, como se recordará, una de las características de este tipo de apropiación es precisamente la relación horizontal entre el discurso propio y el ajeno, en donde éste puede ser fracturado sin por ello transformar radicalmente sus sentidos.

Ya en un nivel psicológico una de las posibles consecuencias de lo previo es que el proceso de arraigo cultural mencionado por Vygotski (1979f, 1995i, 1995j, 1996c) se vea radicalmente transformado. ¿En qué sentido? Primero en el que la persona arraigada adopte un papel más activo en el proceso ya que siempre lo que se le presente se encontrará en litigio y discusión.

Segundo, que el proceso no conozca un final en la medida en que si todo se encuentra en perenne definición nada puede tener una resolución definitiva, a lo más que se podría llegar sería a una resolución temporalmente definitiva.

Tercero, y como consecuencia del anterior, se podría considerar que ni aún la persona "mayor", el "enseñante", "experto", "maestro" o como se le prefiera denominar, han culminado su proceso y su saber es historizado. Así, la postura que cada uno maneje se volvería transitoria.

Todo lo hasta aquí mencionado serían las generalidades de la integración propuesta y, requeriría forzosamente de algunas especificaciones.

1. El momento de desarrollo.

La discusión propia de una relación dialógica que se da al interior de la zona de desarrollo inmediato en una interacción donde se gesta obuchenie y que pretende lograr la comprensión compartida puede partir, al menos inicialmente y sobre todo mientras más pequeño sea uno de los participantes, de intentar, antes que nada, focalizar algún evento o elemento del medio (en otras palabras, construir el dato) como "espacio" común a los participantes, transformándolo en la arena social de discusión, haciéndolo de una cierta manera (el género discursivo bajtiniano). Pero siempre, pretendiendo transformarlo en signo dejando atrás las señales y los indicios. Lo que se busca es que no sólo haya el mismo referente tras la palabra, movimiento o acción sino que se gesten los mismos procesos intelectuales y afectivos ante ella. Esto es, que el pensamiento y sentimiento que se corporeizan en la palabra o la acción sean lo más parecidos posibles.

Pero, para lograrlo, se requiere, ante todo, no perder el objeto del que se trata, por ello, tras delimitarlo y diferenciarlo de cuanto le rodea se necesita mantenerlo en la atención de la persona -una atención voluntaria, superior-, relacionado pero no extraviado en su afectividad y el quehacer cotidiano que amagan con confundirlo en un sistema situacional que se opone al pensamiento abstracto.

Es, en corto, transformarlo en la base de un eventual conocimiento tanto del medio como de la persona misma y de los demás. Sin más, es posibilitar la emergencia del signo en todo su

esplendor. Llevando el dato al grado de comunalidad requerido para poder ser abordado y creador de niveles superiores de pensamiento, afectividad y motivación.

Una vez logrado lo anterior se podría intentar dar el siguiente paso: la transformación, según Vigotsky (1996d), de la experiencia en vivencia y, por ende, en motivo para la reflexión y el conocimiento. Esto es de capital importancia ya que, en la medida en que una situación vivida por la persona pueda ser transformada en conocimiento se le puede abordar en su ausencia, proponerle devenires distintos, preverla e identificarla en su gestación. No es eliminar las reacciones inmediatas y más o menos adecuadas al medio sino establecer una relación radicalmente distinta con él. En palabras de Vigotsky, sería pasar de una relación inmediata con el medio a una mediada por el signo, de una relación elemental a una superior, de responder a estímulos "naturales" a hacerlo ante estímulos "artificiales".

2. El arraigo.

Así, en toda relación con tales características se puede lograr el arraigo cultural. Pero, como ya ha sido mencionado, no como una mera adaptación o copia de los saberes ya existentes, sino como una re-elaboración de los mismos.

Condición que podría ser identificada en al menos dos formas o vías:

- a) Por participar de forma independiente en una práctica socialmente organizada.
- b) Por el manejo independiente del género discursivo a ella asociado.

Así considerado, podría hablar de un arraigo ya apropiado, terminado en el sentido vigotskyano, de una especie de arraigo real que requiere ser complementado por un arraigo potencial o en proceso indicado por la participación en las prácticas y el manejo de los géneros relacionados a ellas asistidos por el otro.

De esta manera, el arraigo se visualizaría más fácilmente como un proceso constante y que irá más allá del sólo llegar a formar parte de una comunidad puesto que, en el mismo proceso de arraigamiento la cultura, sus prácticas y por ende la comunidad sería deconstruida.

Y lo sería porque los diferentes sistemas semióticos que entran en contacto vía los sentidos que los participantes aportan a la relación se animan mutuamente. Son los saberes socialmente aceptados pero abiertos a la reformulación del momento y al cuestionamiento. La arena social de Bajtín (1993c, 1994) revelaría de tal manera su importancia.

3. Educación

Así las cosas, la abismal distinción tanto en definición como en forma de contactar y usar los distintos tipos de conceptos se ve colapsada y reducida ya que, los saberes cotidianos pueden trabar contacto de forma directa con los conceptos científicos en un medio "natural", en donde se dan las relaciones entre las personas: la vida diaria.

Con ello, la escuela y la educación se aproximan a lo que sucede allende sus tapias. Y no con la mirada superior de un saber histórico que se naturaliza a sí mismo, sino como una forma más de percibir-relacionarse-pensar-creer con sus ventajas y limitaciones. Y que, coexistiendo en mutua retroalimentación con otras formas como el llamado sentido común y la tradición puede verse enriquecida y transformada.

Esto se haría evidente al interior de las enunciaciones en donde, identificando las relaciones que el hablante propone entre las voces que en ellas establece se podría trabajar a partir de sus posturas y sus razones anteponiéndoles objeciones y reformulaciones, explicitando las bases de las oposiciones intentando construir las bases de una relación dialógica en donde los conceptos científicos se interaniman de una cierta manera con los cotidianos y en donde, simultáneamente, éstos se ven transformados por los primeros. Así, se resuelve la gran problemática bosquejada por Vigotsky (1993) en la relación entre ambos tipos de conceptos.

4. Los géneros discursivos.

De esta manera, el manejo de los diferentes géneros discursivos nos puede dar indicios de las formas y niveles de apropiación de los significados culturales así como de las diversas esferas de praxis en las que participa una persona.

A partir de ello, los sentidos y las ideas podrían ser fácilmente detectadas y, con ellas, identificadas las relaciones entre los diversos sistemas o urdimbres que la persona ha logrado establecer entre lo propio y lo ajeno. Manifestando en ello el tipo de pensamiento que se esconde tras esos vínculos.

De nuevo, lo anterior se puede manifestar claramente al interior de las enunciaciones identificando las distintas voces y las relaciones que el hablante establece entre ellas.

5. La obuchenie.

Contemplando lo hasta aquí mencionado la obuchenie vygotskiana pasaría de ser quien enseña, quien aprende y la relación entre ellos establecida a ser considerados al interior de una esfera de praxis dominada por un tipo de género discursivo en donde se confrontan diferentes sistemas de sentido transformados en ideas. Esto es, traban contacto diversas posturas ideológicas expresadas en formas específicas de hablar y hacer que manifiestan las formas de pensar-sentir manejadas por cada participante. Son distintos sistemas semióticos que, en su contacto se deconstruyen mutuamente.

Capítulo III

Análisis de la escuela y la educación

Mas nada aparece en el orden de las ideas de modo gratuito e innato y, cuando una urdimbre creencial cambia, las palabras también van mudando de significación pues el contexto donde cobran valor ya no es el mismo.

Jorge Sauri

Analizar la escuela es una tarea punto menos que titánica. Por ello, y reconociendo lo limitado de las posibilidades actualmente existentes, se hará un análisis breve y necesariamente superficial, intentando proporcionar algunos elementos a retomar al revisar las prácticas educativas referidas por la literatura, y que son consideradas desde la perspectiva de las propuestas histórico-cultural-dialógica desarrolladas en los primeros capítulos de este trabajo. Para hacer lo anterior el análisis será presentado inicialmente en forma general intentando desbrozar los supuestos básicos sobre los que se ha hecho descansar ésta práctica social intentando revelar su naturaleza histórico-biográfica para, a continuación, desglosarlo en seis niveles que intentan dar una visión amplia y completa de lo que es la educación y que se basa parcialmente en los propuestos por Rockwell (1995a).

La riqueza de los niveles que propone Rockwell (1995a) nos permite construir una visión general que abarca la escuela y la educación. Se trata de una visión holística acorde a las condiciones que el marco teórico manejado en los dos capítulos previos exige para el análisis de todo evento, de todo proceso.

Así, los niveles propuestos nos llevarán desde la presentación y cuestionamiento de los aspectos más "externos" de la práctica educativa como lo son las instalaciones escolares y la organización de la escuela hasta los niveles más "profundos" que contemplan las

concepciones del mundo que se confrontan al interior de la práctica educativa así como la construcción de la conciencia.

Ninguno de ellos es considerado como el más importante no como la razón última de la situación. Por el contrario, es sólo en su interacción y en el sistema que forman que adquieren sentido y una función particular. Por ende, para poder realizar el trabajo se necesita que, aún y cuando se aborde uno de ellos siempre se le considere en relación con los otros.

Así las cosas, los niveles que se abordarán son:

1. La estructura de la experiencia escolar, en donde se bosquejarán algunas de las diversas formas en que una clase es organizada;
2. La definición escolar de trabajo docente, punto en el que se abordará lo que se considera es un maestro y un alumno y las relaciones entre ellos establecidas;
3. A continuación se abordará la presentación del trabajo escolar, punto en el que se va a desarrollar el cómo es que se presenta el conocimiento;
4. A partir de éste se abordará la definición escolar de aprendizaje, momento en donde se hablará de lo que en la escuela se concibe como aprender y qué prácticas se le asocian;
5. A continuación se desarrollará el aspecto de la transmisión de concepciones del mundo por medio del discurso educativo;
6. Para culminar con las repercusiones que todo lo anterior tiene en el nivel psicológico.

Al parecer, toda sociedad humana conocida ha terminado por instituir sus diversas prácticas y relaciones. Con ello se las organiza y se les ubica en el horizonte. Al hacerlo, aquello que era realizado en lo cotidiano sin prestársele mayor atención es separado de los actores sociales y culmina por presentárseles ya como algo dado, ya como algo eterno e incluso externo a ellos pero que "así debe ser". En otras palabras, lo que en su momento fue terreno de discusión y acuerdo pasa a ser algo dado, presupuesto y colocado como telón de fondo que dará sentido a todas y cada una de las acciones de los individuos quienes culminarán por no percibirlo siquiera pero sí seguirlo.

Las organizaciones donde se cristalizan éstos órdenes suelen ser las prácticas y las instituciones que, tanto tienden a reproducir las relaciones sociales que en su día fueron sus bases, como a re-producirlas, esto es, introducen los cambios en ellas. Ambas cumplen un papel contradictorio y polos entre los que se mueven ya oscilando hacia uno, ya hacia el otro pero siempre ambos presentes, pujantes y en conflictiva relación.

Así las cosas, la sociedad occidental en este momento puede ser caracterizada por la estructura que la conforma expresada tanto por las instituciones que en ella tienen sentido como por las funciones que las mismas poseen. Así, por ejemplo, si bien se puede decir que junto con otras culturas coincide en la presentación de ejércitos su papel y función son características de cada una de ellas. La guerra puede ser encontrada a lo largo de la historia humana, pero sus sentidos difieren entre las sociedades: guerras floridas, cruzadas, por el mundo libre o por el espacio vital... todas razones que tuvieron su razón en su momento para un grupo y un orden particular y su sinrazón para otros.

Con esto no será de extrañar que la escuela de modelo occidental actual sólo adquiera sentido si se le contextualiza en las relaciones y cultura que le proponen y si se le relaciona con otros aspectos que los grupos sociales postulan. No puede ser vista en aislado ya que, como parte del sistema de él recibe su función y sólo en él puede ser lo que es puesto que forma parte de la estructura concebida para mantener y recrear el orden social y con él coincidir en objetivos.

Ante lo anterior el estudio deberá realizarse del sistema todo pero, al menos hoy día esto es un tanto difícil. Ahora bien, gracias a la tesis holográfica (Martínez, 1998) que propone el postmodernismo, cada elemento de una organización social la expresa y la contiene a la vez que manifiesta su particularidad. Si se toma tal cosa como aceptable el estudio de una institución como lo es la escuela y de la función asignada: la educación, permitirá, a condición de no separarla del sistema, trabar contacto con las interpretaciones culturales generales y el orden social prevaleciente e identificar simultáneamente aquello que la distingue de los otros elementos del sistema. Así, lo general y lo particular son expresados y expuestos por la misma institución (Calvo, 1992; Guzmán y Jiménez, 1991).

¿Qué papel o papeles cumple la escuela en la sociedad occidental actual?, ¿Cuál o cuáles son sus finalidades?, ¿Dónde y de qué manera se expresan en su interior?, ¿Qué factores la influyen?, ¿Qué implicaciones psicológicas tiene?... éstas son algunas de las cuestiones cuya respuesta esbozaremos aquí.

Para intentar responder lo anterior iniciaremos mencionando algunos de los supuestos que maneja la escuela occidental actual. Así se tienen:

A. Para el conocimiento:

1. El conocimiento es una identidad independiente.
2. El conocimiento válido y verdadero es proporcionado por el maestro y no por el alumno.

3. El conocimiento es una actividad particular y específica ajena a lo cotidiano.
4. El conocimiento no puede ser 'absorbido' de una sola vez, se le gradúa fragmentándolo.
5. La forma en que se fragmenta el conocimiento refleja la fragmentación existente en la realidad y la naturaleza.
6. El conocimiento se adquiere de forma rectilínea (cuando en verdad es reticular, más como el armado de un rompecabezas) (Small, 1991).

B) Para el programa:

1. El programa muestra el conocimiento que debe ser adquirido, el que es valorado por la sociedad.
2. El programa indica las relaciones existentes entre las asignaturas y los saberes, los que el alumno busque o plantee no son considerados (Small, 1991).

C) Para los participantes:

1. Existe una ejecución idónea que todos los alumnos pueden lograr y que se considera como la medida de su éxito escolar inmediato y un indicador de las ejecuciones futuras.
2. Los participantes en el sistema, maestro y alumnos, no tienen vida emocional y afectiva, lo que importa es su capacidad de manejo e incorporación del saber (Small, 1991).

De los objetivos de la educación

A partir de ello se puede concluir que la escuela es presentada como el espacio privilegiado para adquirir conocimientos por medio de actividades cuidadosamente planeadas en las que los participantes transforman sus saberes, en pocas palabras, la escuela hace competente a la persona. Cosa que validaría los objetivos explícitos de la misma y que son:

- i. Debe apoyarse y contribuir al desarrollo psicológico y social de la persona.
- ii. Debe permitirle entender, explicar y actuar sobre los fenómenos naturales y sociales.
- iii. Debe aprender a expresarse y comunicarse con sentido. Esto es, la escuela debe "... ayudar a los alumnos a adquirir, reconocer y desarrollar formas específicas de utilización del lenguaje." (Mercer, 1997pág. 92). Esta exigencia es presentada por medio del discurso, entendido según Mercer (1997) como "... el lenguaje utilizado para dar cuerpo a la vida social e intelectual de una comunidad." (págs. 92-93) (Delval, 1992; Edwards & Mercer, 1988).

Algunos presupuestos de la educación

Todo lo anterior parte a su vez del supuesto de que el hombre nace inacabado y es la sociedad por medio de la educación que lo termina y lo transforma en alguien similar a las personas que ya existen. Esto sucede porque el desarrollo de la persona tan sólo puede tener lugar en sociedad, y que incluso, influye al niño aún antes de que nazca, y, por medio de su interacción con ella el niño va a ir adquiriendo las pautas comportamentales características de la misma: aprende a caminar, la forma de vestirse, los usos sociales, el comportamiento con los objetos, normas morales, valores, criterios estéticos, interpretar las reacciones de los otros y responder adecuadamente a ellas, las comidas apetecibles, la forma de dormir y satisfacer necesidades y demás. Esto es, va a aprender cultura y su "transmisión" es lo que se denomina educación; sin embargo, el adulto prepara al niño a ser lo más parecido a él transmitiéndole creencias, valores, actitudes, etc. Visto así, el papel de la educación es conservador, pretende reducir las diferencias entre las sucesivas generaciones y, por tanto, se establece una sutil contradicción entre esta asimilación y la detección y trabajo de las diferencias (Delval, 1992; Guzmán & Jiménez, 1991; Le Bretón, 1999; Spindler, 1999).

Cambios al ingresar a la escuela

Así las cosas, surgen una serie de cuestiones, entre las que destaca: ¿Qué es lo que sucede con el niño al ingresar a la escuela?.

Intentaremos responder. Por principio de cuentas enfrenta tres grandes transformaciones. En la primera, el niño deviene en alumno, la segunda cambia al adulto en maestro y la tercera consiste en que el saber es transformado en saber a enseñar o enseñado.

Con estas transformaciones aparece una nueva constelación ya que entre el maestro y el alumno se generan relaciones institucionalmente marcadas, esto es, se 'firma' tácitamente el llamado contrato didáctico, cuya vigencia tan sólo es vista cuando se le transgrede, pero que preexiste a los participantes, y que, sin embargo, es elaborado y reelaborado en cada interacción, lo que nos dice que puede ser negociado y que establece los derechos y obligaciones de los participantes; mientras que, en relación con los contenidos se establece y delimita el carácter y sentido de lo que puede o no ser aprendido, esto es, el conocimiento es valorado (Lerner, 1996; Rockwell, 1995a).

Esto se debe a que la escuela presenta, al ahora alumno, prácticas poco usuales e incluso desconocidas u opuestas a las que ha vivido en otros contextos, pero si bien le brinda una serie de experiencias le veda otras; para los maestros sucede algo similar, ya que define lo que deben o no saber y lo que pueden o no hacer. A la par, las mismas organizaciones de clase (un maestro frente a varios alumnos) transmiten una estructura y relaciones de poder más o menos implícitas (Rockwell, 1995a).

Cuestionamiento

Al organizar y ubicar las distintas prácticas sociales y su correspondiente traducción en instituciones y telón de fondo nos conduce directamente a la noción de ideología que propone Bajtín. Así, con este trabajo se presenta una postura, una visión del mundo que va a dar sentido a las cosas no como una entre tantas otras sino como la visión verdadera, única a falta de la existencia de otras, ajena a los agentes sociales cuyo papel será el de reproducirla. Incluso, se transforma la noción de responsabilidad ya que, si la persona sólo se reconoce como reproductor de los actos cuyas raíces y finalidades últimas escapan a su poder le resultará más económico perpetrar las acciones no reconociendo su injerencia, concibiéndolas como un "así se debe hacer" en donde la responsabilidad se limita a llevar a cabo "bien" los actos puesto que, sólo los otros, los que tiene el poder pueden cambiarlo.

Se trata ni más ni menos de diluir la responsabilidad adjudicándola a alguien incorpóreo, más allá de todo bien y mal, de la historia y del devenir... es una situación, como menciona Eliade (en su Tratado de historia de las religiones), similar a la de los dioses uranios quienes tras haber creado al mundo se desentienden por completo de él y dejan algunos dioses tutelares para que mantengan funcionando la creación pero quienes, en última instancia no pueden sino hacerla funcionar dentro de los cánones preestablecidos. Con esto, la persona no sólo se separa de su responsabilidad de los actos sino que con ello pierde su posibilidad de reconocerse como agente o actor social.

Una segunda consecuencia de esto es que la postura así presentada y validada termina por intentar anular cualquier otra que sea diferente. En otras palabras, hablamos de una actitud monológica en donde una visión y una postura son presentadas como las únicas, donde no es posible pensar más allá de ellas porque sencillamente ese más allá no existe.

En suma, y en general, vista de esta manera, la vida social se caracterizaría por producir personas que se reconocen como entes actuantes pero no como creadores sociales, responsables en lo inmediato de sus acciones con el objetivo de aproximarse lo más posible a lo establecido so pena de ser calificados como enajenados, locos o excéntricos... personas cuya máxima preocupación es seguir las reglas en donde sus voces intentan ser acalladas y devaloradas... esto es, participar de la única cultura (entendida como interpretación). ¿Será éste el coste del arraigo cultural?.

Lo anterior nos conduciría a cuestionar sobre el tipo de identidad social e individual que produce nuestra cultura. Siguiendo principalmente el razonamiento de Augé (1996), Mercer (1997) y Vygotski (1979, 1993, 1996) entre otros, ambas se producen al interior de las relaciones que se establecen en las distintas esferas de praxis en las que nos movemos. Pero, si en cada una de estas esferas la diferencia pretende ser anulada ¿Cuál es el resultado?... como ya ha sido mencionado, se constituiría una identidad lábil, con bordes tan poco definidos que no podría coexistir con otros tipos de identidad y con ellos colapsaría. La consecuencia para la conciencia tal y como la define Vygotski no sería menos dramática: o no existiría y nos transformaría en masa tal como Maisonnueve (1979) lo menciona o presentaría una estructura fragmentaria.

Vista así la escuela es una institución y un conglomerado de prácticas sociales en donde tiene lugar una forma de arraigo cultural y la constitución de un tipo de conciencia en relación estrecha con las predominantes en el sistema que es la sociedad en el momento histórico en que la persona se forma. En otras palabras, como menciona Delval (1992) "... el individuo se hace dentro de una sociedad determinada y en un grupo específico dentro de esa sociedad, en un momento histórico dado." (pág. 17). Esto se traduce por necesidad en que si el niño se desarrolla en el interior de un medio social lo hace a través de todos y cada uno de los contactos que tenga con los demás, ya sean adultos o niños. En estos contactos el niño participa en un proceso educativo que se realiza no sólo en la escuela sino también con la familia, los objetos que nos rodean, en la calle (Delval, 1992).

Es a través de estas relaciones que la persona va construyendo las características que hacen en cada época al ser humano y las propias de la cultura y época específicas. De ahí que se pueda decir que la persona enfrenta acciones históricas, políticas y materiales que dan sentido a su actuar, cosa que, como ya se mencionó, no implica en modo alguno la total y absoluta dependencia de la persona con respecto a lo social (Calvo, 1992; Delval, 1992).

Es así como, la escuela, una de tantas instituciones que la sociedad presenta a la persona, puede (como ya ha sido indicado) expresar los valores que sustentan a la cultura que la mantiene. Esto es, lejos de ser una especie de mítico paraíso resguardado de la realidad social por las altas paredes circundantes, en donde los trabajadores llegan tras dejar fuera sus problemas y preocupaciones, y en el que un saber desinteresado y objetivo se construye es, ni más ni menos, una expresión más de ese mismo orden social y de él recibe un papel (Cornejo, 1991; Rockwell, 1995a; Rogers y Kutnick, 1992).

El papel que se asigna a la escuela intenta anular los saberes previos adquiridos por el niño y que, por medio del lenguaje, se pretende lograr la transmisión cultural y las formas en que una experiencia puede ser tal y las maneras de organizarla (Ferreiro, 1996; Stubbs, 1984).

Se revela así la primera gran función de la escuela: "La institución escolar ha sido creada para cumplir una función: la de comunicar a las nuevas generaciones los saberes socialmente producidos, aquellos que son considerados -en un momento histórico determinado- como válidos y relevantes. La comunicación de los contenidos escolares -de esos aspectos del saber que han sido seleccionados como 'saber a enseñar'- da lugar a la relación didáctica, a esa relación ternaria que se establece entre el maestro, los alumnos y el saber." (Lerner, 1996pág. 76). Esto es, si bien en lo implícito la escuela es empleada para dar forma al pensamiento de las personas e incluso transmitirle valores morales institucionalmente la función explícita que se le ha asignado es la de traspasar una parte del conocimiento acumulado de una sociedad y eliminar otra (Cazden, 1991; Edwards & Mercer, 1988; Lerner, 1996).

De esta manera se le asigna el ser un factor de equilibrio y estabilidad social, esto es, socializa a la persona concibiéndolo más como la transmisión de valores y actitudes que del conocimiento y que es conceptualizado como independiente del estudiantado al que haga frente, por ello, beneficia a unos y perjudica a otros, y lo hace de dos maneras: 1. Promocionando a las personas de las clases dominantes y, con ello, reproduciendo la estructura social y, 2. Por medio de la transmisión de ideas y actitudes que se orientan hacia la conservación del mismo orden. Lo anterior requiere establecer una distinción: la adquisición de saberes específicos se relaciona a los distintos medios sociales, mientras que las estructuras intelectuales generales requieren de la coordinación interindividual propia de las sociedades humanas (Cornejo, 1991; Delval, 1992; Lerner, 1996).

Todo lo anterior ilumina de forma particular los distintos supuestos sobre los que la escuela descansa. Y que, con respecto al conocimiento tenemos que la fragmentación e independencia de éste con respecto de las personas y de la sociedad pretende darle un carácter ahistórico, universal y, sobre todo, objetivo e imparcial. Siguiendo a los diversos autores revisados tendríamos que ninguna práctica o saber son universales sino históricos y que además son valorados de acuerdo a un sistema imperante que está en constante y continua oposición con otros, de un saber que está entre los actores sociales y que, (retomando la observación de Lemke 1997) no es particularmente difícil ni propiedad de un grupo específico adiestrado en sus usos, sino que como tal ha sido valorado. La ciencia concebida así no es más que un conjunto de creencias valorado por un grupo que impone a los otros y por cuyo intermedio introduce valores de todo tipo en las relaciones sociales. Nuevamente la postura ideológica de Bajtín en su enfoque monológico hace su aparición disfrazada de una naturalidad, objetividad y universalidad que aniquila el devenir y la transformación... como mencionaron alguna vez los filósofos franceses: hubo historia pero ya no la hay.

Ahora bien, no todo conocimiento es igualmente validado, esto genera, entre otras, a la oposición sentido común saber científico tan cara en nuestras escuelas y que siempre va en detrimento del primero, saber y saber hacer vilipendiados por la ciencia que les niega no la existencia pero sí valor alguno. De ahí la cruzada emprendida por medio de la educación intentando destruir mitos proporcionando la luz de la razón que debe iluminar la oscura vida cotidiana y que, por la dificultad en sí ya argumentada exige ser abordado de forma gradual, fragmentaria eliminando paulatinamente el folklore, tradiciones y creencias previas a la era de la razón.

Como consecuencia se tiene que el alumno se ve entre al menos dos sistemas de interpretación distintos y opuestos, dos posturas ideológicas contradictorias que luchan por dar sentido a lo que nos rodea. Situación que, al menos al interior de la escuela conduce a una forma de hablar y de pensar acorde con lo que el maestro valida y que no necesariamente es empleada fuera de ella como lo demuestran los trabajos de Carraher, et al, (1997a, 1997b); Carraher y Schliemann, (1997), Schliemann, (1997a, 1997b) en donde los saberes escolares no sólo son repetidos por las personas sino que son re-creados por ellas en formas particulares que bien pueden ir en contra de lo canónico que predica la escuela. Así, una cosa es lo que se enseña en la escuela y una muy otra lo que el alumno aprende. De esta manera coexisten formas, posturas o voces distintas en un diálogo en el que algunas de ellas son apoyadas reiteradamente mientras otras, carentes de tal apoyo, cuanto más cuentan con la reflexión que la persona haga.

Amén de los objetivos arriba mencionados la escuela persigue otros, pero éstos, más bien de naturaleza implícita, entre lo que se encuentran:

- a) El que la educación pretende introducir a las personas en una cultura de lenguaje y pensamiento preexistente. Esto es, por medio de la educación se enseña dónde, qué y cómo pensar, hablar y comportarse;
- b) Que el control que lo anterior exige no le sea externo a la persona sino que sea ella misma la que termine por manejar su propio comportamiento sin requerir de injerencia externa, en otras palabras, pretendería lograr la autorregulación de la persona (Edwards y Mercer, 1988)

Ambos expresan los dos niveles mencionados por Vygotski de aparición de las funciones superiores: el interpsicológico y el intrapsicológico y que contrastan con lo que tradicionalmente ha hecho la escuela y la psicología educativa y que según Mercer (1997) consiste en que "En términos generales, la investigación psicológica ha tendido a centrarse o bien en la enseñanza o bien en el aprendizaje, en lugar de centrarse en el desarrollo del conocimiento y de la comprensión como una realización conjunta." (pág. 55). Realización que se construye por medio de la comunicación al crear y manejar situaciones sociales en las que, como ya se mencionó, el lenguaje juega un papel predominante si se considera que:

1. Es por medio del lenguaje hablado que profesor y alumnado enseñan y muestran lo aprendido;
2. El profesor ejerce un gran control sobre las conversaciones intentando llegar a la meta u objetivo previamente planteado;
3. El lenguaje hablado es parte de la identidad del usuario, sus variantes implican variaciones de orden social, tanto de léxico como de formas de establecer y mantener conversaciones que bien pueden exigir un proceso de ajuste entre los participantes dentro del salón (Cazden, 1991; Lemke, 1997).

De esta manera, se encuentra finalmente que la educación requeriría de la construcción de una comprensión mutua donde los sentidos que presentan, postulan y defienden los participantes expresen interpretaciones y valoraciones particulares de las cosas que confrontan y que requieren de un proceso negociador que ponga en contacto los sentidos diversos atribuidos y las actitudes hacia las cosas a ellos relacionadas. Lo anterior se hace no con la pretensión de que entre las personas se entiendan (lo que exige la asimilación de uno por el otro) sino que se comprendan. Esto es, que se capten en la otredad de los sentidos, en lo irreductible que las diferencias entre ellos tienen, por tanto, se elicitó la reflexión y la respuesta (Bruner, 1988; Edwards & Mercer, 1988; Mercer, 1997; Wulf, 1996).

De lo anterior se desprenden dos cosas: la primera es que la formación de las personas en la escuela enfatiza principalmente y de forma explícita lo que se ha denominado lo cognoscitivo mientras que lo afectivo es mantenido al margen o eliminado en virtud del frenesí objetivista. Sin embargo, esto no es exclusivo de la escuela sino que deviene del enfoque racionalista ya mencionado y que establece relación de oposición-negación con las emociones y lo afectivo. Pero, de acuerdo a Vygotski y Bajtín en toda acción humana se encuentra este elemento e, incluso, es el motor primero. ¿Esto significa que la afectividad no pasa por el cedazo cultural? Nada de eso, como lo indican Le Bretón (1999) y Wallon, (1985) la percepción misma es transformada por lo social y, con ella, la vida afectiva... ¿Dónde es que esto tiene lugar?.

De acuerdo a estos mismos autores es en lo que denominamos cotidiano, cosa que no excluye a la escuela ya que en ella se modelan e imponen formas en que las molestias, enojos y demás emociones "pueden" ser expresadas y ante qué cosas. Por ejemplo, al obtener una calificación baja y mantenerse impávido el grupo que rodea a la persona le

reclama tal "cinismo" indicándole que se debe sentir apenado o, por el contrario, el obtener una calificación máxima va acompañado de una multitud de muestras de alegría. En acto tan aparente nimio se le indica a la persona ante qué debe responder, la manera en que debe hacerlo y como debe sentirse.

La segunda situación que se desprende de esto es que el diálogo interno se mantiene a pesar de la imposición monológica que se pretende tenga lugar. La persona no sólo existe en la escuela y gracias a su participación en múltiples esferas de praxis es que se enfrenta a distintas valoraciones de una misma idea o acción. Ya que, como se recordará, en los diversos géneros discursivos coexisten lo social y lo personal. Así si bien, la persona se puede enfrentar más de una vez a un mismo saber lo hace en momentos distintos y con compañeros también diferentes que enfatizan aspectos distintos de una misma técnica o que los insertan en sistemas antes ajenos adoptando una postura particular con respecto a lo que se dice, resaltando aspectos antes obviados o ignorados y, con ello, dándole un nuevo sentido a lo ya conocido. Y, con esto, se destruye la noción de la adquisición rectilínea del conocimiento ya que un saber no es co-construido y compartido de una vez y para siempre puesto que eternamente estará sujeto a discusión y revisión ya que, como el mismo Bajtín comenta, nadie ha dicho la última palabra sobre tema alguno.

El resultado de estas dos situaciones es la co-construcción de lo social y lo individual, de lo compartido con los otros y de lo estrictamente personal. Esta situación dialógica se da en todas las personas y que se expresa de formas distintas en los aspectos que dejan de ser manejados como "naturales" y son manejados como resultado de decisiones propias, de proposiciones específicas que la persona en su carácter de agente social es capaz de producir.

Todo esto cuestiona al programa en tanto que el saber se concibe como validado por alguien en un momento dado y no con un valor en sí y que, por sobre todo, puede ser producto de la negociación entre los participantes quienes abandonan con ello la postura del *tu-maestro-sabes-yo-alumno-debo-aprender-y-sólo-tú-me-puedes-enseñar-calificándome-comparándome-contra-un-ideal* a una novedosa relación en la que los saberes de ambos poseen de entrada el mismo valor. Esto no implica en modo alguno el ser tolerante con el otro ya que, tal actitud es la de la condescendencia hacia los demás, sino la del respeto en donde se concibe que ambos poseen el mismo derecho a definir la situación. Con ello la responsabilidad es retomada por la persona.

Así las cosas, de concebir a la escuela como un medio privilegiado para adquirir conocimiento a través de actividades cuidadosamente planeadas en las que las personas transforman sus saberes pretendiendo compartir no sólo el qué se sabe sino el cómo se piensa y qué se valora. De esta manera, la escuela genera saber y saber hacer necesarios para un colectivo, en suma, los hace competentes.

Se le puede manejar, como hito momentáneo, e interpolando algunas precisiones en el párrafo anterior, se puede indicar que la escuela sí es un medio privilegiado para adquirir (*un cierto*) conocimiento por medio de (*algunas*) actividades cuidadosamente planeadas en las que las personas (*usualmente los alumnos*) transforman sus saberes pretendiendo compartir no sólo el qué se sabe sino el cómo se piensa y qué se valora. De esta manera, la escuela genera (*una forma particular de*) saber y saber hacer (*considerados como*) necesarios para un colectivo, en suma, los hace competentes (*para desempeñarse en un medio social dado en un momento histórico particular*).

La descripción anterior se expresa en los ya abordados objetivos explícitos pero ahora matizados y que los transformaría de la siguiente manera:

- i. De apoyar y contribuir al desarrollo psicológico y social y de la persona, se transforma en el apoyo y estimulación de una cierta forma de desarrollo psicológico y social considerados como necesarios por un colectivo.
- ii. De deber permitirle entender, explicar y actuar sobre los fenómenos naturales y sociales, se transforma en un comprender y actuar desde una perspectiva particular en donde se retomen las otras voces, se dialogue con ellas y se llegue a su incorporación no en forma mecánica sino internamente persuasiva (condición sine qua non de la comprensión), concibiendo a la postura así construida y quizá compartida como una entre otras y producto de un momento, lo que la hace jamás concluida. Esta comprensión que maneja signos y sistemas semióticos en un cierto nivel y tipo de desarrollo que expresan motivos y formas de conciencia específicas.
- iii. Comprender que las formas específicas de uso del lenguaje de la escuela son sólo unas entre muchas otras. No son ni mejores o peores que las demás (incluso en la misma escuela) y que gracias a que en ellas se expresan lo social y lo individual es que la conciencia encuentra formas de presentarse ante los otros y ante uno mismo. Además de que, el hecho de recurrir a formas no canónicas no indica retraso en la persona sino formas específicas a ella en las que se articulan formas de pensar y de conciencia.

Así, el que el ser humano inicie la vida inacabado posibilita su participación en un colectivo merced al arraigo social que va construyendo por medio de las relaciones que establece con los demás. Arraigo que se expresa en la edad cultural y que, retomado por la escuela puede muy bien facilitar su trabajo al concebirse no como la transmisora pasiva de saberes sino como la institución en la que se generan las condiciones para que la persona se apropie de algunos de los usos materiales y sociales de los bienes de su cultura, que comprenda el utillaje con el que ha trabado contacto y que reproduciendo su uso lo re-produzca. Que sea como el auctor de Bourdieu (1997) que lleva al saber y al saber hacer más allá de donde los encontró. Con esto, en la escuela no sólo tiene cabida la reproducción de un orden social sino que a la par, se da su re-producción.

Lo anterior transforma también al alumno y al maestro ya que, lejos de pensar ambos roles como estáticos se puede concebirlos ahora como simultáneos en cada participante ya que, si se habla de una relación dialógica ambos son capaces de proponer ideas, sentidos particulares que requieren ser comprendidos por el otro. Así, al expresar una idea uno de los participantes actúa como el "maestro" y el otro como el "alumno" quien a su vez, al responder con una contrapostura adopta el rol del "maestro" y asigna al otro el de "alumno". Con esto las nociones de experto y aprendiz se ven relativizadas y reelaboradas en cada actuación, en cada relación en donde tenga lugar la obuchenie.

La educación entendida como construcción guiada del conocimiento
A la luz de lo anterior la educación puede ser concebida de otra manera. En la educación tal y como se le entiende hoy día en occidente se tiene básicamente que una persona ayuda por medio del establecimiento de una relación social particular a otra a desarrollar sus conocimientos y comprensiones. Esto es, se le ayuda a participar en la cultura puesto que, "La cultura, en la medida en que existe en cualquier mente individual, comprende una proyección más o menos implícita de la realidad. Siguiendo a Kroeber, que otorga al término un sentido más amplio y contrapuesto al antropológico (la cultura como algo supraindividual o "sobreorgánico", por usar las mismas palabras), la cultura es una representación abstracta de la realidad compartida por una gente con una tradición común." (Bruner, 1986b pág. 191). En

otras palabras, la cultura implica compartir interpretaciones. Este proceso se da en la "obuchenie" de Vygotski que combina la enseñanza, el aprendizaje y las relaciones entre las personas inmiscuidas en la interacción. Ahora bien, en su interior se gesta la llamada 'construcción guiada del conocimiento' (Bruner, 1986c; Le Bretón, 1999; Mèlich, 1996; Mercer, 1997).

Este trabajar con el otro para que se desarrolle en una cierta dirección no es privativo de la educación ya que se le puede detectar en toda actividad humana. Da como resultado la continuidad de la vida social y la construcción de la identidad personal que tienen lugar al interior de las modalidades de las prácticas sociales imperantes en el grupo y que se traduce en dotar de una cierta estructuración y significación al comportamiento ya que "Las discordias entre las opiniones expresadas sobre el niño por diferentes personas y entre estas opiniones y las comprobaciones que él puede hacer, al menos sobre sus acciones y sus comportamientos, poseen efectos sobre la aceptación por parte del niño de la representación que los demás le proponen de sí mismo. Pero tienen también consecuencias sobre la representación que desarrolla él acerca de las personas en cuestión." (Oléron, 1987^a pág. 124).

La representación así construida puede partir de dos fuentes: si abrevia en los sujetos colectivos o grupales de los que forma parte la persona se hablará de una visión del mundo que sustenta al individuo y que lo coloca a un nivel transindividual; pero, si la significación parte de la persona y sus diferentes relaciones con los sujetos colectivos, entonces se hablará de la conciencia real y fragmentaria del sujeto (Mercer, 1997; Middleton & Edwards, 1992a; Negrín, 1995; Oléron, 1987a).

Esta comprensión que pretende ser desarrollada en la escuela pone en contacto a por lo menos dos personas con diferentes capacidades: por el lado del niño se tiene que si bien aprende lo hace a partir casi exclusivamente de su propia actividad y experiencia más o menos directa, por lo que su comprensión se mueve en el nivel de las experiencias concretas y de los procedimientos prácticos. En contraparte, el pensamiento adulto construye la comprensión a partir de principios ajenos a la práctica y que regulan las relaciones entre las cosas. En otras palabras, se enfrentan una comprensión que se basa en los hechos y los objetos y que casi no puede rebasarlos a una que usa relaciones arbitrarias establecidas entre los hechos y los objetos... se enfrenta un pensamiento situacional y concreto a uno conceptual y abstracto y cuyo contacto tanto son las prácticas compartidas como la atribución al otro de una vida psicológica, intenciones y deseos (Edwards & Mercer, 1988; Oléron, 1987^a; Wallon, 1974).

Estas diferencias no sólo son de edad o de cultura sino de su apropiación por medio de los instrumentos que en ella se emplean y del participar en las prácticas socialmente organizadas que presenta. Todo esto permite al adulto proponer la forma de pensar, sentir y valorar y el cómo hacerlo y que es presentada al niño en búsqueda de su transformación en la medida en que se considera que la visión infantil no es la adecuada y que es obligación del adulto presentarle las cosas 'como son' y como deben ser tratadas. Con ello se tiende a anular la visión de la cultura entendida como una especie de foro en donde se le negocia y renegocia constantemente tendiendo a eliminar o mantener controladas las diferencias y variaciones que necesariamente cualquier persona al actuar y pensar introduce en ella (Bruner, 1988; Cazden, 1991; Le Bretón, 1999).

Esta tendencia se finca en que los contactos, conflictos e intercambios que el niño establece con los demás se dan en el interior de un marco de reglas, normas y prácticas sociales que le son impuestas y que debe considerarlas ya sea para obedecerlas o forzarlas. Lo anterior

implica dos cosas: un saber psicológico (ya que entran en juego sobre la afectividad informaciones, representaciones, proyectos, decisiones y estrategias) y; un saber hacer, esto es, no sólo contemplar sino encontrar las formas de actuar para lograr los fines (Mercer, 1997; Oléron, 1987b).

Todo lo anterior cristaliza en el salón de clase en donde la finalidad es construir conjuntamente al conocimiento y en donde tanto el maestro ayuda a los alumnos a desarrollar su conocimiento y comprensión como a la inversa. En este proceso la conversación empleada dota de sentido a cuanto es tratado e intenta orientar las participaciones hacia uno de ellos ya que en ocasiones bien pueden coexistir dos marcos de referencia que validan y valoran puntos diferentes de un mismo acontecimiento e incluso éstos pueden ser contradictorios. A partir de esto se puede decir que una clase puede ser considerada como un esfuerzo conjunto del maestro y los alumnos de mantener un foco de atención común y estructuras de actividad compartida durante el mayor tiempo posible con la idea de lograr el cambio intraindividual (Cazden, 1991; Edwards & Mercer, 1988; Lemke, 1997; Mercer, 1997; Middleton & Edwards, 1992b; Oléron, 1987b).

Elementos que afectan la construcción guiada del conocimiento

Lo ideológico y los valores

La construcción guiada del conocimiento y la comprensión por ser hechos sociales se ven enmarcadas y afectadas por elementos de éste último y, por tanto, lastradas con una carga cultural e ideológica que definen, en concordancia con los valores imperantes, lo que va a ser considerado como buena enseñanza y un aprendizaje logrado. A partir de ello se justifica lo que se va a aprender o no, el cómo pensar, hablar, ver las cosas, valorando a quien se expresa de acuerdo al habla deseada, que sigue las reglas establecidas y que prioriza lo que la comunidad escolar indica. Todo esto es presentado como invariable, eterno, ahistórico e irrefutable y que debe aproximarse a un mundo que si bien se transforma lo que importa es conocerlo tal y como es, para ello se debe hipotetizar sobre él con la condición de comprobar, de acuerdo a criterios establecidos por otros, los supuestos presentados.

Así, el conocimiento puede ser generado por muchos pero validado por unos cuantos en la búsqueda de anular las interpretaciones de otros grupos. De esta manera, la ciencia forma parte del sistema de valores sociales y los expresa por medio de los temas, tópicos y patrones temáticos que le son propios y que son seguidos y reproducidos porque son valorados y son valorados porque históricamente han sido benéficos para alguien.

En otras palabras, de acuerdo a Lemke (1997) "La ciencia, a través de su historia, encarna elecciones de valor y sistemas de valor y refleja los intereses y el poder de aquellos grupos que han estado en una posición de influencia, por más indirecta que sea, sobre su historia y curso de desarrollo." (pág. 5). Presenta las cosas como si fueran hechos, datos incontrovertibles y no se discuten ni su selección ni otras alternativas posibles para elegirlos o interpretarlos. Es así como la ciencia se presenta como una forma radicalmente diferente y totalmente válida de conocer, aislada de la vida social e incluso neutra y objetiva, ajena a intereses pero siempre una actividad increíblemente difícil por lo que sólo los expertos pueden manejarla confiablemente, cosa que obliga al resto de las personas a aproximarse a ella y no a la inversa (Bruner, 1988; Edwards & Mercer, 1988; Lemke, 1997; Negrín, 1995; Potter, 1998).

Pero, desde una perspectiva posmodernista no puede serlo. Lo que sucede es que la ciencia así como cualquier otra forma de hablar presenta sus particularidades, sus formas convencionales de hablar, razonar y actuar que deben ser aprendidas. Y ahí radica la cuestión. Otras formas de hablar se aprenden prácticamente en todo lugar y no hay lugares

creados ex profeso o "experto oficial" en su manejo, no así la ciencia que es aprendida en sitios de acceso restringido, a edades claramente estipuladas y mediante prácticas que sólo en ella pueden ser. Así, la ciencia se transforma en un marco privilegiado convertido en el Olimpo al que sólo los elegidos pueden tener acceso y que explica y valora el "fracaso" como la evidencia de que la ciencia es difícil y no para cualquiera (Cazden, 1991; Edwards & Mercer, 1988; Lemke, 1997).

Esto se refleja incluso al interior del salón en la medida en que en él se confrontan interpretaciones diferentes, así para Lemke (1997) "Los conflictos del aula reflejan en un microcosmos conflictos sociales más amplios que nuestra sociedad se ha negado persistentemente a afrontar durante mucho tiempo." (pág. 99). Esto se posibilita en la medida en que una visión del mundo se concreta necesariamente en toda obra humana en tanto ésta expresa de forma coherente la estructura social, intelectual, afectiva del colectivo que la generó, por ejemplo, el lenguaje ya que, en la escuela se privilegia una forma de él, un sociolecto que coincide con los grupos en el poder y que devalora cualquier otra forma de hablar (Bruner, 1988; Caillot, 1994; Edwards & Mercer, 1988; Le Bretón, 1999; Lemke, 1997; Negrín, 1995).

Esta visión se expresa en la escuela, entre otras cosas, en el establecimiento de la distinción y contradicción entre el habla y conocimiento científicos y los cotidianos ya que de entrada condena la confianza del alumno en su juicio personal al concebirlo como algo interesado y sesgado por las creencias, mientras que el saber científico es objetivo, universal, impersonal (Bruner, 1988; Edwards & Mercer, 1988; Lemke, 1997; Negrín, 1995).

Aunado a lo anterior se puede considerar las experiencias tenidas por la persona y que son derivadas de las actividades, compañeros y materiales que la comunidad considera como deseables y viables para cualquiera de sus elementos y que concuerdan con los valores manejados en ella. Así, un niño puede ser cuidado por un abuelo para jugar en un parque con los columpios y otros niños pero no ser cuidado por un policía, llevado al cine para ver un film 'para adultos' o hablar de temas como devaluaciones o usar aparatos 'delicados' (Bruner, 1988; Orr, 1992).

Ahora bien, no sólo se habla de prácticas en las que la persona puede no insertarse, sino que incluso se hace mención de que en la comunicación cotidiana se observan las oposiciones de qué recordar-olvidar, a quién, de qué manera, etc. en relación con el marco ideológico imperante. "Estos dilemas salen a la luz en toda retórica, justificación o explicación que se organice como defensa o intento de legitimar qué aspectos del pasado deben ser recordados u 'olvidados' en las circunstancias actuales. La 'verdad' del pasado siempre es, al menos potencialmente, cuestionable." (Middleton y Edwards, 1992a pág. 25). Esto sucede en la medida en que la reconstrucción conjunta del pasado y el proceso de conmemoración pueden ser concebidos como formas de aportar marcos de referencia en los que tanto los adultos como los niños aprenden a recordar y que son recicladas y actualizadas en cada nueva conmemoración y que son mutuamente controladas por los participantes quienes se corrigen para mantener la versión del acontecimiento (Middleton & Edwards, 1992^a, 1992^b; Potter, 1998; Rabossi, 1989; Ridley, 1992; Shotter, 1992).

Así se construyen relatos en donde en las re-presentaciones de los acontecimientos se conjugan la tradición, la historia a recordar y lo específico del estilo de quien cuenta la historia. De esta manera, en el relato no se puede disociar lo que pertenece al grupo social de lo individual puesto que ambos se van construyendo y modificando ya que, el estilo y las modificaciones paulatinamente se van incorporando a la historia y se convierten en la base de futuras reminiscencias del mismo acontecimiento y que posibilitan rescatar elementos que

previamente no se valoraban y descartar otros que en este momento ya carecen de sentido. (Middleton & Edwards, 1992^a; Shotter, 1992).

Esto también se da a escala institucional en donde, de acuerdo a Middleton y Edwards (1992a) "La noción de recuerdo y olvido social institucional no se refiere únicamente al hecho de que las organizaciones sociales creen documentos en forma de actas, archivos y auditorías financieras, sino también a la manipulación a gran escala de lo que debe o puede ser recordado: el recuerdo y el olvido socialmente organizado. ... La importancia de la noción de olvido y recuerdo institucional reside en que demuestra que el recuerdo colectivo es fundamental para la identidad e integridad de una comunidad. No es sólo que 'quien controla el pasado controla el futuro', sino que quien controla el pasado controla quiénes somos." (págs. 25-26).

Situación esta última que se ve agravada si se considera que, al comparar el recuerdo de una conversación en forma escrita y verbal se atestiguan diferencias, como si cada modalidad tuviera sus características que la hacen diferente de la otra. De esta manera, en la escrita se impone una noción de coherencia más englobadora que en la modalidad verbal, se introducen más inferencias en la modalidad escrita así como se incorporan formas típicas de la literatura. Con esto, se puede afirmar que la persona al transcribir o escribir una conversación no sólo recuerda los acontecimientos sino que los reorganiza, esto es, re-escribe la historia, con esto se puede aceptar que la naturaleza del recuerdo es función del estilo del discurso que lo constituye (Middleton & Edwards, 1992b; Potter, 1998; Shotter, 1992; Yerushalmi, 1989).

Por esto, se puede decir que, el recordar y olvidar, por tanto, no obedecen tan sólo a criterios internos sino que requiere o entra en juego con criterios externos que son los que en última instancia se imponen y consisten en la vigencia que se otorga a las actividades sociales cotidianas y que conducen a destacar lo que se va a poder observar de una situación y a indicar la forma en que eso se conectará con las vivencias anteriores. Sin embargo, en cada actividad social no existe una manera única de hacerle frente sino que coexisten en pugna varias de ellas y una es la que se impone, con esto, el conflicto no es eliminado sino que la sociedad genera esferas de actividad en donde se expresa ese conflicto (Cole & Scribner, 1977; Orr, 1992; Shotter, 1992; Wallon, 1978; Yerushalmi, 1989).

Considerando lo previo, se tiene que en el nivel individual la identidad también puede ser explicada en términos de lo recordado o recordable y de ciertos olvidos y que, por medio de los signos se transforma en una función controlada y lógica, lo que permite que el pasado sea evocado por un motivo dado y no por concomitancia o accidente. Con esto, la memoria se vuelve activa (superior en la terminología de Vygotski) y, al usar los signos se vuelve narrativa, esto es, se recuerda construyendo narraciones que exigen de la evocación de acontecimientos previos para su conclusión inteligible. Así, recordar es dar una lectura al pasado, esta lectura requiere de habilidades lingüísticas derivadas de tradiciones explicativas y narrativas de la cultura y cuyo significado depende de las prácticas interpretativas de la comunidad (Bakhurst, 1992; Cole & Scribner, 1977; Kozulin, 1994; Rabossi, 1989).

Otro elemento a considerar es el tipo de actividad en que el aprendizaje haya intentado ser construido. Así se tienen por ejemplo prácticas en solitario como la lectura, experimentación en casa, investigación individual, relatos de experiencias particulares; por el lado del trabajo grupal se tienen los trabajos en equipo, las discusiones, exposiciones, investigaciones coordinadas y demás. Cada una de ellas requiere una serie de habilidades particulares, una forma de hablar específica y una manera concreta de relacionarse con los demás (Mercer, 1997).

Como ejemplo, se tienen las habilidades metacognitivas que se van desarrollando durante la instrucción. Por medio de ellas se indica qué procesos mentales se están llevando a cabo, cómo se argumenta, justifica, pero sobre todo se emplean para dar cuenta a los demás lo que se pretende hacer y resolver eventuales o reales conflictos entre las personas (Middleton & Edwards, 1992b).

Otra fuente importante que incide en la construcción guiada del conocimiento lo es el conocimiento de la vida psicológica de los otros y que descansa sobre ciertos saberes: 1. El otro posee vida psicológica. 2. La vida psicológica del otro es cognoscible pero no por completo. Así, hay medios para conocerla y límites al alcanzarla. 3. La vida psicológica del otro es tanto similar como diferente a la propia. 4. Algunos de los elementos de la vida psicológica ajena se hacen evidentes en interacción con los demás (Oléron, 1987a).

Esto requiere de un cierto nivel de desarrollo, por tanto, esta capacidad se va construyendo de forma paulatina. El acceso a la vida psicológica ajena es facilitado por el tener experiencias comunes pero, precisamente esto hace que, cuando lo psicológico es más propio, personal, individual u opuesto a lo propio el conocimiento se vea alterado. Por tanto, acceder al conocimiento del otro es precisamente acceder al conocimiento de que es otro y que implica necesariamente captar las diferencias y, con ellas, trazar su imagen. Así, el conocimiento de los demás se construye en el interior de una contradicción entre lo que se tiene de semejante con él (expresiones, palabras, actitudes y sentimientos) y lo que hay de diferente entre ambos, sólo rescatando ambos es que se puede conocer y diferenciar a uno mismo del otro (Le Bretón, 1999; Oléron, 1987a).

Las fuentes para conocer al otro son sus expresiones corporales en general y facial en particular, las palabras que emplea. Con todo, al parecer durante mucho tiempo los niños se orientan a identificar indicios más externos, accidentales o no significativos que hacia aquellos que expresan sentimientos. Y nuevamente es el adulto el que dirige la atención del niño hacia los puntos claves a considerar para interpretar las expresiones del otro. El considerar a la mímica como la base de la interpretación de los estados del otro no se suele encontrar presente antes de los 8 ó los 10 años y, posteriormente a esa edad se transforma en el indicador básico para poder intentar interpretar al otro (Oléron, 1987a).

Finalmente, otro factor importante a considerar son los intereses de la persona puesto que, en relación con ellos será lo que se presente o no como dato, la forma en que se le proponga ya ensalzando su importancia ya desmeritándola y, por último, la estructura que le de sentido a los datos retomados-rechazados en la medida en que todos y cada uno de estos elementos obedecen necesariamente a la intención que el hablante maneja y están en relación con los efectos que pretenda producir (Potter, 1999).

Visión panorámica de la educación

Retomando todo lo hasta aquí mencionado se puede comenzar indicando siguiendo a Bajtín, (1993a) que la educación: "... es la aspiración de enseñar al hombre a tener constantemente en cuenta a su auditorio,... de enseñar una expresión precisa y táctica,... por medio de gestos y de mímica, de la orientación social de las propias enunciaciones." (pág. 257).

El considerar al auditorio se finca en el tipo de relaciones sociales que se dan al interior de la escuela considerándolas como un conjunto de relaciones y prácticas institucionalizadas históricamente contextualizadas por el currículum escolar en el ámbito normativo. En estas relaciones interactúan tradiciones, variaciones regionales y locales, decisiones políticas y administrativas, imprevistos e interpretaciones particulares de maestros y alumnos de los materiales sobre los que gira la enseñanza. Y dan como resultado un intercambio constante de papeles que relativiza la postura personal, exigiendo para ello de la deconstrucción,

reorganización y validación de saberes, recreación de sentimientos, afectos y valores; que permiten dar un sentido tanto cognoscitivo como social y afectivo a lo que se está aprendiendo (Calvo, 1992; Coll, et al, 1995; Echeita, 1995; Guzmán & Jiménez, 1991; Rockwell, 1995a; Vásquez & Martínez, 1996).

Pero, en la educación no sólo se considera al auditorio sino que se enseña además una forma particular de expresarse. Esto en la escuela es de vital importancia porque en ella el lenguaje juega un doble papel. Por un lado, es el vehículo privilegiado por el que se construye el conocimiento que va a compartirse, segundo, es un objetivo en sí mismo. Como fuere, por su intermedio se crean y mantienen las relaciones sociales y junto con ellas, la expresión y, vía la internalización de los procesos sociales de pensamiento, la identidad y actitudes de quien habla (Baquero, 1996; Moll & Whitmore, 1993).

A la persona se le enseña a expresarse de una manera particular. Por ejemplo, en el habla escolar se encuentra que los niños al dar una explicación tienden más a generar oraciones con estructuras supraordenadas que a usar etiquetas, mientras que, fuera de la escuela (en el habla usualmente denominada cotidiana) la relación es inversa. Así, la escuela exige hablar con un léxico particular que jerarquice y ordene las cosas, esto es, que se agrupe y, por lo tanto, requiere que la persona perciba de forma distinta lo que le rodea.

Esto último es facilitado por la práctica escolar del lenguaje escrito, que de acuerdo a Vygotski permite separar al lenguaje del contexto inmediato de referencia y lo transforma en su propio contexto. El resultado psicológico de esto es que se potencializa una mayor facilidad para el manejo y modificación de las situaciones y contextos (cosa que es favorecida por un contexto lingüístico y entorpecida por un contexto situacional) (Bruner, 1986a).

Sin embargo, el niño no entra a la escuela en blanco y mudo. Ingresas con todo un saber y una amplia gama de experiencias y estrategias que le han permitido hacer frente a los requerimientos de su grupo social.

Entre estos saberes se encuentra el de un sociolecto particular que no necesariamente coincide con el empleado en la escuela y que es considerado como el habla "ideal", "propia" y "deseable" de una persona "educada". Aquí se gesta una confrontación que puede conducir a que el maestro devalore a la persona y que ésta se enfrente a una doble problemática: por un lado, y al igual que el resto de los compañeros (incluidos los que manejan el sociolecto "oficial", e. g. los de clase media), debe hacer frente a la comprensión de los conceptos; por otro lado, y esta es una problemática específica de este tipo de persona, debe aprender el lenguaje empleado en la escuela ya que éste último bien puede evocar contextos sociales y elicitar prácticas culturales que son ajenas a la persona. Introduciendo con esta práctica la discutible cuestión de lo cotidiano (entendido como el estudio de todo tipo de actividades que para cada persona en particular constituyen procesos significativos de reproducción social y apropiación cultural) (Rockwell, 1995c; Stubbs, 1984).

Esta diferencia de experiencias y de saberes, de prácticas y valoraciones se encuentra en la base de la falta de equivalencia entre lo que la escuela enseña y lo que el alumno aprende y que "Indica más bien que el proceso de aprendizaje en el educando se estructura mediante una lógica propia que no siempre coincide con la del educador. Cada sujeto selecciona, interpreta e integra, a su manera, los elementos que se presentan en el aula; incluso puede construir conocimientos que superan o contradicen los contenidos transmitidos por la escuela." (Rockwell, 1995a pág. 16).

Aunado a lo anterior se debe considerar el proceso mismo de desarrollo psicológico de la persona. Como se recordará, el desarrollo y la educación son inseparables pero, entre ellos existe una multiplicidad de relaciones que son cambiantes conforme ellos mismos se

transforman. Con todo, para que la educación tenga incidencia alguna sobre el desarrollo debe precederlo, esto es, se requiere que las prácticas educativas incidan al interior de la zona de desarrollo inmediato directamente sobre las funciones aún inmaduras pretendiendo posibilitar la aparición de las funciones voluntarias vía la introducción de los signos a la vida mental. Con esto se reconoce que el desarrollo es cultural, que la transformación de una función sólo impacta a otras si se habla de las superiores y que por ende "El pensamiento abstracto del niño se desarrolla en todas las asignaturas y su desarrollo no se descompone en modo alguno en cursos separados de acuerdo con todas las materias que componen la instrucción escolar." (Vygotski, 1993 pág. 237), no así de las elementales y las arcaicas en donde los efectos se circunscriben a la función trabajada.

En suma, el trabajo escolar según Vygotski (1993) consistiría en que "... en la escuela el niño no aprende a hacer lo que es capaz de realizar por sí mismo, sino a hacer lo que es todavía incapaz de realizar, pero que está a su alcance en colaboración con el maestro y bajo su dirección." (pág. 241).

El que la escuela reorganice las experiencias posibilita la emergencia de las funciones superiores e indica que por medio de sus prácticas pueden generarse los "verdaderos" conceptos (los llamados conceptos científicos de Vygotski) y el pensamiento abstracto tal y como en occidente hoy día se les concibe. Pero, no sólo lo anterior, también se aprende el llamado currículum oculto, esto es, el niño es socializado con una cierta orientación, valores, creencias y prácticas (Del Río, 1987; Delval, 1992; Edwards, 1992; Moll & Whitmore, 1993; Oliveira, 1996; Vygotski, 1993).

¿Dónde se da todo esto? Sencillamente en las prácticas educativas y el diálogo asociado a ellas. Ya que, "En cierto sentido, en nuestra cultura, la enseñanza es conversación." (Stubbs, 1984 pág. 13), ya que en ella se expone, explica, debate, pregunta, se responde, se escucha, repite, parafrasea y se resume. Así, y considerando que el hablante es pragmático y que por tanto aprende a hablar de acuerdo a la situación social que enfrenta (lo que lo hace multiestilístico y multidialectal) se tiene que la persona aprende a hablar "escuela" o ciencia, como menciona Lemke (Edwards, 1992; Lemke, 1997; Stubbs, 1984).

Hasta aquí se presenta un panorama general de lo que la escuela y la educación pueden ser. Sin embargo, lo anterior es realizado de muchas maneras que van desde la forma en que se estructura la experiencia escolar hasta la transformación misma de la conciencia de la persona y, en cada una de estas dimensiones hay rasgos que les son específicos y que se insertan con las otras generando el sistema complejo que es la práctica educativa.

Por ello, intentando identificar sus respectivas influencias es que a continuación se abordarán los seis niveles propuestos por Rockwell (1995a), indicando sus rasgos y analizándolos. Esta parte del trabajo se realizará en dos niveles. Al inicio de cada nivel se desarrollarán las generalidades del mismo para que, a continuación, se aborde con más detalles cada una de ellas.

Algunas dimensiones de la experiencia escolar:

A. Estructura de la experiencia escolar

La estructura de la experiencia escolar se hace evidente a través del uso del tiempo, del espacio y de las reglas que permiten agrupar a los alumnos y normar sus participaciones, con ellas se constituyen formas de comunicación que regulan la interacción maestro-alumno (Rockwell, 1995a).

Así, en general se tiene que por el lado de la organización escolar el niño puede ingresar a una escuela completa (con todos los grados del nivel) o incompleta cosa que, en la mayoría de los casos se relaciona con el nivel socioeconómico de su familia e incide en sus expectativas de terminación o deserción. Por el lado de la asignación a los grupos ésta se realiza de diversas maneras. En ocasiones se hace al azar, en otras por preferencias de los padres (estos son los casos más benignos) pero, hoy día tienden a ser agrupados de acuerdo a su desempeño académico (Rockwell, 1995a).

Nada de esto es neutro y sin efecto ya que "La estructura escolar comunica a la población parámetros de clasificación no necesariamente coincidentes con la capacidad de aprender, pero así le son presentados. Sobre la base de edad, trabajo, lugar de residencia, presencia del padre, presentación e incluso color de la piel, los niños son seleccionados para determinado turno, grupo o fila." (Rockwell, 1995a págs. 20-21). Lo importante de esto es que a partir de ello los niños van a crear e internalizar imágenes de sí que les van a influir en el aprendizaje y en la actitud que van a desarrollar respecto al mismo (Rockwell, 1995a).

Mientras que, por el lado del tiempo, la escuela, al presentar un horario más o menos rígido prepara al alumno a insertarse a un sistema económico pero, más que orientarse al uso del tiempo se hace más énfasis en la disciplina para cubrir las actividades programadas. Y aquí se establece una nueva distinción y clasificación en la que, la distribución de tiempo asignado a las diversas actividades refleja el grado de importancia que en la educación se les confiere. Así se tiene las ceremonias, festejos oficiales y concursos artísticos y deportivos, dentro del salón se da más tiempo a organizar las actividades, señalar su inicio y término, recordar tareas; por el lado de las asignaturas se confiere más tiempo a matemáticas y español que a ciencias naturales y sociales, y al interior de ellas, se dedica más tiempo a lo mecánico y repetitivo, y poco a las respuestas (Rockwell, 1995a).

Por el lado de las formas de participación se observan estructuras bien delimitadas que son asimétricas y donde el maestro inicia, dirige, controla y comenta, da turnos, exige, aprueba o desaprueba las respuestas de los alumnos. Lo anterior implica que el niño debe aprender a participar en la clase, identificar lo que quiere el maestro (Rockwell, 1995a).

Ahora que, a la par, entre los alumnos se dan otras estructuras y actividades, puesto que se explican, comentan y con ello convierten el aprendizaje en una actividad social y colectiva, entre ellos se da más la discusión. Esto no se queda aquí ya que, el hecho de que un niño asista a la escuela o deje de hacerlo impacta las actividades del hogar en la medida en que se tienen que abrir espacios y momentos para preparar al niño, ayudarlo con su tarea y cumplir con las labores que se realizan fuera de la escuela (Rockwell, 1995a).

Especifiquemos un poco lo arriba mencionado. Por principio de cuentas debemos recalcar que la vida escolar gira en torno al material escrito o texto y a ciertas prácticas, que son usadas para establecer relaciones entre las personas, relaciones que están mediadas por el constante intercambio discursivo alumnos-maestro.

En segundo lugar, se tiene la afirmación de que el contenido siempre está relacionado con la forma en que es presentado; por tanto, una nueva forma agrega, transforma o elimina significados previos y hace de las cosas algo completamente nuevo. Así, formas como el orden, la secuencia, control de la transmisión, la postura física exigida para responder, las palabras y entonación empleadas, todo esto modifica y propone contenidos. Esta reelaboración y re-elaboración de los contenidos en las prácticas educativas culminan por ser la base que permite a todos los participantes dar primero, formas variadas al conocimiento, segundo, construir formas distintas de apropiárselo y de abordar los textos. Estas condiciones

unidas, permiten la transformación del sentido de las prácticas y de los materiales escritos (Coll, et al, 1995; Chartier, 1992a, 1992b; Edwards, 1995; Rockwell, 1995b).

Considerado de esta manera, el trabajo en la escuela permitiría la innovación infinita pero, "Una clase es una actividad social. Tiene un modelo de organización, una estructura. Eventos de tipo específico tienden a sucederse unos tras otro en un orden más o menos definido. Tiene un principio y un final, y como todos los otros tipos de actividades sociales, se construye." (Lemke, 1997 pág. 18). Así, al interior del salón se manejan una serie de reglas y organizaciones que lo mantienen dentro de un cierto cauce y forma.

Esto se debe a que todo tipo de actividad social se mantiene vigente sólo en la medida en que los participantes se atienen a las reglas que la sustentan e, incluso, su trasgresión se hace siguiendo a su vez reglas implícitas (Lemke, 1997).

En el caso de la escuela se habla de reglas oficiales, explícitas en los inicios de la vida escolar de la persona pero que, se supone son tan conocidas por los alumnos mayores que no requieren ser explicitadas. En el caso de requerir que sea respetada se le menciona en forma positiva, no se le formula abiertamente, se le nombra como si fuera un mero recordatorio, esto da a la intervención del maestro el carácter de amonestación y a la regla de una intemporal universalidad (Lemke, 1997; Rockwell, 1995b).

Éste carácter implícito permite que estas reglas no requieran ser escritas. Tal situación tiene implicaciones importantes puesto que, solo las leyes escritas pueden ser transgredidas y cuestionadas en su validez además de que pueden ser manejadas como la expresión de intereses ajenos e incluso opuestos a los de los participantes. Por ello, al presentarlas como implícitas se les maneja como propias, aceptadas y exentas de cualquier discusión (Lemke, 1997). En términos vygotskianos nos enfrentaríamos ante la indispensable internalización y la bajtiniana apropiación de las cosas, acciones, ideas, valores, en suma, el exigido paso del nivel intersicológico al intrapsicológico, de la regulación a la autorregulación que posibilite el insertarse en actividades más complejas sin tener que seguir contemplando habilidades más elementales pero indispensables para aquellas.

Ahora bien, como ya se mencionó, la regla misma contempla y puede predecir su trasgresión, esto es, elicitada e indica las formas en que puede ser violada. Por ejemplo, en el salón los alumnos pueden responder sin ser nominados, tirar papeles, hablar con el vecino, iniciar una discusión. Esto a lo más que aspira es a atentar contra la actividad que se está desplegando pero, no la elimina. En otras palabras, el alumno puede realizar acciones que violan la regla pero no impugnan su validez (Lemke, 1997).

De esta manera, la escuela al "naturalizar" las reglas oculta su imposición. Con esto se ve natural que se exija poner atención a lo que el maestro dice y que tenga el poder y derecho de determinar a qué, quién, cuándo y cómo atender; además de poder corregir y dictar. Todas actividades que vinculan de una forma particular al educando con la sociedad (Lemke, 1997).

El hecho de enmascarar las reglas y presentarlas como compartidas tiene el efecto de tergiversar los conflictos internos en el salón, haciéndolos ver como meras violaciones producto de descontrol e impericia y no como la expresión de conflictos de intereses de diferentes grupos sociales en donde se expresan formas alternativas de funcionamiento a la manejada como la oficial (Lemke, 1997).

Así las cosas, las reglas intentan imponer y mantener vigente el control social y establecen las relaciones sociojerárquicas que de acuerdo a Bajtín es indispensable reconocer al intentar comprender una enunciación y el género discursivo que ésta cristaliza. Por otro lado, la imposición de ésta diferencia se extiende incluso a "invertir" diferencialmente las propuestas

que haga el maestro con respecto a las que presentan los alumnos. De esta manera, las propuestas del maestro son presentadas como las de un grupo, el científico, que no posee más interés material o ideológico que el de manejar la verdad y en donde la labor docente es la de la mera transmisión.

Este control social se expresa en primer lugar en la asignación de una categoría a cada participante: el maestro es un adulto y el alumno es un niño. A partir de ello entra el aprendizaje del adulto que, a lo largo de su vida ha descubierto que existen diferencias en los derechos de cada uno. Por ello, los derechos infantiles en la conversación se encuentran restringidos, de esta manera, el adulto asume que tiene el control de la conversación por ello puede imponer el tema a tratar, la forma de abordarlo, evaluar lo que el niño dice y dar por concluida la plática sin tener que negociar nada de esto con el niño. Reglas no negociables y de no frecuente trasgresión ya que mantienen vigentes los mecanismos de control originados en esferas ajenas a la educativa. De esta manera, los derechos en la escuela son asimétricos, el poder lo detenta el profesor y con sus actuaciones logra una mayor adaptación por parte del alumno hacia el profesor que a la inversa (Cornejo, 1991; French, 1992; Lemke, 1997).

Éstas son las bases del género discursivo que la persona debe aprender y en donde se descubre en constante y continua valoración y validación por parte de quien "sabe". Nuevamente el signo llega inserto en una trama de interpretaciones y valoraciones sociales sin las que no puede existir pero a las que en la práctica se intenta encubrir. Situación que incide directamente en la constitución de un tipo particular de conciencia, paradójicamente más abierta al otro en el sentido de que se está atento a su evaluación y, a la par, más cerrado puesto que, la internalización de su voz se hace a costa de no cuestionarla, de no establecer con ella una relación internamente persuasiva... monólogo disfrazado de diálogo en el que el signo permanece otro sin poder ser poblado por el hablante ni mucho menos apropiado. Lejos están la comprensión y la posibilidad de una diferencia constructiva.

A partir de lo anterior se tiene que el maestro presenta al grupo las llamadas estructuras de aprendizaje, entendidas como las acciones/decisiones que se relacionan al tipo de actividades que los alumnos desempeñarán (la estructura de actividad), el grado de autonomía existente dentro de clase (estructura de autoridad) y el tipo de reconocimiento que se va a recibir (estructura de evaluación). Estas estructuras influyen las relaciones psicosociales (en sus componentes cognitivo/afectivo/social/motivacional de los procesos interactivos) que se dan al interior del salón de clase (Echeita, 1995).

Pensadas así las actividades sociales presentan tres características:

- A. La primera es que son contingentes en el momento en que suceden, en otras palabras, hay una cierta probabilidad de que un conjunto de cosas siga a un cierto evento y que, relacionadas con una actividad, una vez que ésta última se desempeña se hacen esperables unas y no otras logrando que el comportamiento sea relativamente predecible. Así, tenemos que "Toda la cooperación social está basada en que los participantes compartan un mismo sentido de la estructura de la actividad: de qué es lo que está sucediendo, cuáles son las opciones para lo que sigue, y quién se supone que debe hacer qué. Una clase tiene este tipo de estructura de actividad." (Lemke, 1997 pág. 20). Que no coarta a las personas sino que, empleadas como reglas pueden ser usadas como estrategias para que la persona pueda expresar su individualidad (Coulon, 1995; Cuche, 1999; Lemke, 1997).
- B. La segunda es que las actividades se encuentran siempre en constante revisión. Así, una es la actividad planeada, otra la que, merced a las aportaciones de los participantes, se empieza a desarrollar y una muy otra la que en verdad ha sido

llevada a cabo, lo que permite que en cada momento la actividad pueda ser redefinida por los actores. Por tanto, la estructura sólo puede ser identificada a posteriori y debe ser considerada como algo que se ha ido conformando, cosa que no niega una cierta estabilidad de la estructura, su ritualización, ni la existencia de estilos pedagógicos ni que puede ser problemática, lo que originaría incomprendimientos mutuos, divergencias en las interpretaciones. Esto último generaría un proceso doble de construcción: por un lado los alumnos construyen significados relativos a los contenidos que no necesariamente concuerdan con los del maestro y, por el otro, maestro y alumnos construyen la interactividad a medida que la secuencia didáctica avanza. Y, por tanto, la actividad sólo puede ser definitiva en retrospectiva (Coll, et al, 1995; Lemke, 1997). Así, la reproducción y la re-producción tienen lugar simultáneamente, los géneros discursivos encuentran su constante redefinición y re-creación y la posibilidad de introducir lo personal en las enunciaciones se abre y, con ella, se posibilita la generación de sentidos y, eventualmente, su presentación en forma de ideas.

- C. La tercera consiste en que dependiendo del momento en que una actuación tiene lugar comportamientos idénticos pueden poseer significaciones distintas y comportamientos diferentes pueden poseer la misma. Así, no es la materialidad de la acción la que la va a definir sino el sistema al que en el momento pertenece (Coll, et al, 1995; Wallon, 1974). Con esto, los géneros discursivos y las esferas de praxis pueden mantenerse abiertos entre sí, retroalimentándose y manteniendo la precaria unidad que todo sistema complejo es, conservando y transformando simultáneamente, llevando la obuchenie a siempre estar en devenir.

Como consecuencia de ellas se tendría que cualquier cambio que se presente dentro del salón será necesariamente la consecuencia de una relación o de la transformación de esta última. Y estos cambios necesariamente indicarán los límites de las partes que forman la clase. En cada una de ellas las relaciones entre lo que se dice y cómo se dice y lo que se hace y cómo se hace forman un sistema característico y sólo en su interior adquieren una función particular. De esta manera lo discursivo y lo no discursivo son igualmente importantes para poder realizar un análisis de envergadura (Coll, et al, 1995; French, 1992; Lemke, 1997). Y evidenciarán, por un lado, las características particulares de la obuchenie específica que tiene lugar; y, por el otro, las sutiles diferencias que al interior de la relación sociojerárquica se gestan.

Es precisamente por estas características que la estructura observada de una clase no es muy precisa. A pesar de ello se han propuesto una serie de unidades, y entre ellas se destacan, yendo de las mayores a las más específicas:

1. La secuencia. Está formada por una serie de sesiones en las que se desarrolla el mismo contenido didáctico o la actividad conjunta.
2. Las secuencias a su vez están formadas por las sesiones de trabajo, en ellas lo que suele suceder es que se retoma lo que se mencionó en la sesión precedente, así se asegura la continuidad y se resalta aquello en lo que se está de acuerdo en términos de significados ya compartidos y la experiencia tenida para llegar a ellos.
3. A su vez, las sesiones están formadas por segmentos de interactividad o segmentos de actividad conjunta, definidos por la manera en que se organiza la actividad conjunta. Así, si se cambia la organización se cambia de segmento. "Los SI [segmentos de interactividad] se definen por el conjunto de actuaciones esperadas o esperables, y por lo tanto aceptadas o aceptables, de los participantes; cuando, en el transcurso de un SI determinado, los participantes exhiben comportamientos que no forman parte del

conjunto de actuaciones esperadas, se producen rupturas, bloqueos o discontinuidades en la actividad conjunta y surgen llamadas de atención de los propios participantes sobre lo inadecuado de dichos comportamientos." (Coll, et al, 1995 pág. 255). En todo esto, los cambios microgenéticos tienen lugar y sólo sobre ellos se puede pensar en constituir cambios a nivel ontogenético. Esto requiere de la transformación incesante de las relaciones sociales entre los participantes y que traduce, en última instancia, los niveles diversos del arraigo cultural y de la apropiación de algunas de las herramientas e instrumentos sociales existentes y que han sido puestos a disposición de la persona. Estos segmentos responden a una cierta estructura de participación que regula lo que puede o no ser realizado por los participantes. Metodológicamente hablando hay dos criterios que permiten identificarlos:

- a) La unidad temática o de contenido (de lo que se ocupan los participantes), esto es, qué se puede decir o hacer, y
- b) El patrón de comportamientos o actuaciones dominantes esto es, quién, cómo y cuándo puede decir o hacer algo.

El cambio en uno de ellos o en ambos indica el inicio de un nuevo segmento, por ejemplo se tiene cambio en el tipo de actividad o de tema o por modificaciones más sutiles como, en el caso de los alumnos: cambiar de posición, dar vuelta a la página de sus cuadernos, dejar sus plumas, observar alrededor del salón, comentar con su compañero, mirar por la ventana, hacer preguntas; por parte del profesor se encuentran pausas, escribir en el pizarrón, revisar notas, amonestar a los alumnos y comenzar un nuevo episodio. El peso de cada factor depende de la situación, la estructura y el contenido de la situación (Coll, et al, 1995; Lemke, 1997; French, 1992). Es éste el momento en el que el género discursivo traba contacto con la obuchenie y en ella con la zona de desarrollo inmediato ya que siempre se exige a la persona que haga algo auxiliada por los otros, que lo realice de una cierta manera y hacia alguien en específico... el compartir acciones e interpretaciones sienta aquí sus reales.

Continuando tenemos que existen distintos tipos de segmentos, algunos de los detectados son:

3.1 Segmentos de aportación de información. Presentan los siguientes patrones de actuación: Del maestro, su actuación básicamente consiste en: Explicar, seguir actividades, dar consignas, proponer acciones a realizar, seguir y comprender las propuestas de los alumnos, dar órdenes, realizarlas, ejemplificar, preguntar y verificar. Es él quien dirige y controla la actividad, sería el momento en que el andamiaje reposa casi por completo en uno de los actores quien presenta la forma validada socialmente de realizar y pensar las actividades. Es, sin más, la voz social que se propone al individuo.

3.2 Segmentos de práctica. En ellos la actuación de los alumnos consiste en: iniciar y/o seguir los intercambios instruccionales con parejas o profesor. Aquí la actuación del maestro consiste en responder a preguntas y hacerlas. La situación es eminentemente social, se pretende manejar las interpretaciones en el nivel interpsicológico, se busca compartir los significados expuestos por el maestro.

3.3 Un tercer tipo de segmentos lo es la ejecución de rutinas. En ellos los alumnos aportan información, siguen las instrucciones, realizan las rutinas solicitadas. Aquí el maestro da respuestas, inicia o sigue intercambios de apoyo con los alumnos (Coll, et al, 1995). Es el momento en que el proceso de andamiaje se torna realmente tal

puesto que se comparte la responsabilidad de llevar a buen término la actividad, es el gran cambio en la obuchenie en tanto la relación va de explicar a realizar conjuntamente; en términos de la construcción guiada el adulto constriñe, delimita, orienta y re-orienta la labor de los otros. Ya no sólo se comparten enunciados sino acciones.

De esta manera, se puede decir que en general una sesión "típica" presenta segmentos de interactividad como la llamada sección de inicio que a su vez se divide en: invitaciones a iniciar hechas por el maestro, aceptaciones de los alumnos; posteriormente se siguen una serie de episodios considerados como actividades preliminares como pasar lista, revisar tareas y dar información que suelen ir antes de la sección que es la clase principal en la que se aborda un contenido temático nuevo, suele incluir palabras como 'hoy' o 'ayer', en ella se emplea usualmente el diálogo triádico o los relatos de los maestros, eventualmente, suele darse un repaso antes de la disolución y la actividad postclase. Estos segmentos pueden durar hasta 15 a 20 minutos y usualmente sólo se presenta uno a la vez. Finalmente, hay una sección de cierre. En el ámbito psicológico lo que se tendría aquí sería que con este tipo de diferenciación y engarce de actividades se constituyen los elementos propios de toda narración que se expresan también en el discurso y el género discursivo escolar en donde se exige respetar la secuencia inicio-desarrollo-final de un momento que puede ser considerado tanto una ampliación de un momento previo como la propuesta de un nuevo nivel de información que incorpora saberes previos. La jerarquización del saber y su parcialización expresados en la actividad realizada.

Ahora bien, los segmentos también permiten identificar funciones instruccionales específicas, por ejemplo, el nivel de control de la actividad ejercido por los participantes. Así, parece ser que en los momentos en que nueva información es presentada se observa un mayor control del maestro, mientras que en los momentos en que se ejemplifican son los alumnos los que dirigen la acción. En resumen, los criterios básicos para identificarlos serían: unidad de tema o contenido y la presencia de un patrón de comportamiento o actuación dominante (Coll, et al, 1995; Lemke, 1997; French, 1992). De nuevo, el control del saber que es manejado y presentado por el maestro, no propone una versión sino que postula la versión, por parte del alumno se ve en la situación de aplicar el conocimiento. Siguiendo a Vygotski lo que se tendría en este momento es que los conceptos científicos traban contacto con lo cotidiano demostrando uno de los dos caminos que dicho autor manejara en el contacto de los distintos tipos de conceptos y de pensamientos en la medida en que, como ya ha sido mencionado, precisamente en este momento de explicación-ejemplificación los alumnos aprenden a insertar sus vivencias en novedosos sistemas de interpretación, en culturas o visiones distintas a las que previamente manejaban. Momento de suma riqueza potencial para los participantes a condición de que los distintos sistemas de interpretación puedan coexistir y relacionarse de forma dialógica transformándose mutuamente. Sin embargo, lo que suele suceder es que la explicación del maestro se presenta como la única válida, más allá de toda discusión y con esto, la posibilidad de ver una misma situación desde distintas posturas se diluye lamentablemente. Las voces pretenden ser acalladas.

El uso y análisis de los segmentos permite identificar la estructura de la actividad y su evolución, por tanto, en ellos se define el contexto de la actividad conjunta en cuyo interior las personas actualizan, negocian, modifican e incluso comparten los sistemas de significado sobre el contenido abordado, pero, lo hacen de manera muy gruesa, por ello se requiere de una unidad de análisis más fina para poder lograr lo último (Coll, et al, 1995).

A partir de esto se han propuesto otras dos unidades de análisis: la configuración de segmentos de interactividad, que se repite con frecuencia y sistematicidad y, entre los segmentos y los mensajes la configuración de mensajes, que forman unidades que transmiten significados que no pueden ser reducidos a los significados propios de cada mensaje (Coll, et al, 1995).

Veamos qué es lo que sucede en una sesión. Para que inicie se debe decir o hacer algo, esto es, realizar un tipo particular de interacción. En ocasiones implica una orden, un tipo de voz particular, una actitud. Pero, es importante aclarar que, para que una clase de inicio se requiera tanto de la participación como la colaboración del maestro y los alumnos (Lemke, 1997). Situación a menudo olvidada o no considerada puesto que reconocerla sería a su vez, reconocer que el alumno participa de forma activa en su formación y que la noción del mismo como un ente pasivo se encuentra por lo menos en entredicho.

Por parte del profesor los inicios pueden ser indicados por algunas fórmulas verbales como 'iniciemos', 'comenzar', 'borren el pizarrón' o actos como borrarlo, cerrar la puerta o, lo más típico e importante el dirigir la atención de los alumnos a una actividad específica. Por el lado del alumnado se observa una creciente incorporación a la actividad iniciada por el profesor. Con todo, si bien existen algunos indicadores no se puede fijar con exactitud el momento en que una clase comienza, pero se sabe que lo ha hecho en el momento en que se analiza la situación en retrospectiva (Lemke, 1997).

Ahora bien, algunos de los tipos de estructura detectados en el salón son los siguientes:

I. Una vez comenzada una sesión da pauta para llegar a la parte central. En donde se ha detectado la presencia de una estructura básica en los diálogos que en ella tienen lugar y cuyo sentido dependerá de la conversación en curso y de lo sucedido previamente. Esta es la multicitada secuencia triádica IRE o IRF. Ésta consiste en que el maestro comienza solicitando la participación del alumno, usualmente en forma de pregunta (Iniciación); acto seguido el alumno responde en forma breve o extensa (Respuesta); y, finalmente, el maestro comenta lo que el alumno respondió antes de llamar a otro (Evaluación o Feedback) (Cazden, 1991; Lemke, 1997; Mercer, 1997; Stubbs, 1984).

El papel de estos elementos es básico, por el lado de "Las preguntas que hace el maestro en la primera parte de la secuencia IRE son elementos esenciales para la construcción de la mayoría de los andamiajes, ya que dirigen la atención mental del aprendiz hacia determinadas características de la tarea que tiene entre manos. El término reconceptualización, por el contrario, centra nuestra atención en la tercera parte, considerada por lo general como una simple "evaluación"; pero el nombre evaluación no hace honor a la importancia de esta tercera parte, que a menudo sirve, no para emitir un veredicto de corrección o incorrección, sino para inducir en el aprendiz un nuevo modo de contemplar, categorizar, reconceptualizar e incluso recontextualizar los fenómenos (referentes) sometidos a la discusión." (Cazden, 1991 pág. 124). Así, salir "airoso" de una IRE no es sólo el haber contestado "bien" sino el haberse introducido en otra forma de ver las cosas y de pensarla, de manejar otro sistema semiótico, de participar en otra cultura, de hablar con otra voz que eventualmente puede llegar a ser internalizada.

En apariencia las preguntas que el maestro hace son abiertas pero la verdad es que sólo lo son en la forma porque su función es la de recibir una única respuesta. En la segunda parte lo que se pretende es que el alumno no sólo de la respuesta esperada sino que mencione las razones por las cuales responde como lo hace. En otras palabras, debe justificar su respuesta, para ello las opiniones deben ser manifestadas de forma clara y explícita. Mientras que, es en

la tercera parte que se logra el establecimiento de un marco de referencia o perspectiva referencial en común sobre el evento, esto es, no sólo lo evalúan sino que le permiten construir una visión del mundo en un proceso que inicia compartiendo las referencias hasta culminar en hacerlo con los significados. Esto se logra mediante métodos como el de dar pistas y señales (o descubrimiento por indicios) aquí se proporcionan algunos elementos y terminología nueva pero disfrazando el hecho dándole la forma como si fuera el alumno quien lo descubre, se insiste sobre la terminología haciéndola común, con ello se logra compartir una cierta concepción; por parte del alumno parece saber que si bien va a ser preguntado el maestro le proporcionará pistas para dar con la respuesta correcta, con esto se puede ver al maestro como la persona que controla la verdad y la definición. Finalmente, cuando hay confusión o cuando se orientan las actividades hacia el futuro indicando lo que se hará después, en esta parte el profesor reformula lo visto en clase, lo reorganiza y pule y le da la forma terminal (que es la que considera como mejor) que todos en el salón emplearán a partir de ello. Así, en este tipo de interacciones la persona en el inicio aprende cómo pensar, en la parte de la respuesta lo justifica, y en la evaluación aprende el qué pensar (Cazden, 1991; Edwards, 1992; Mercer, 1997).

Ahora bien, esta estructura o secuencia básica puede incluir más de un eslabón. Según Mehan (mencionado en Cazden 1991) la combinación de varios IRE más otras secuencias condicionales forman un "conjunto temáticamente relacionado" (CTR), en donde se pueden presentar secuencias IR mientras que la E siempre aparecerá al final del CTR (Cazden, 1991). Además, se debe agregar que el conjunto temáticamente relacionado no sólo está compuesto por elementos verbales, puesto que, como se mencionó arriba en él también existen componentes semióticos corporales y kinésicos. Así, por ejemplo, kinésicamente la serie inicia con una orientación postural del profesor hacia el material a emplear, acompañado de fórmulas verbales como "bien", paralingüísticamente el tono empleado suele ser staccato agudo, esto es, una cadencia rápida al inicio de cada secuencia. En el segundo momento las secuencias básicas y condicionales conforman una unidad interaccional simple sin separaciones entre ellas. Al final de los CTR se incluyen expresiones como "muy bien", "Eso está bien", con frecuencia son acompañados por la repetición de la respuesta correcta (Lo que es característico de la secuencia final de las CTR), la cadencia usada es lenta, además el profesor se aleja del material y lo retira (Cazden, 1991; Le Bretón, 1999).

Si bien la secuencia IRE y los CTR son las estructuras más frecuentes y comunes en una sesión existen variantes relacionadas con la expresión oral, el número de participantes, los medios de interacción y las diferencias culturales entre los alumnos (Cazden, 1991).

i. En cuanto a la expresión oral las variaciones que se detectan son: en el derecho a hablar, el papel del maestro y el estilo oral (Cazden, 1991).

1. Por el lado del derecho a hablar se encuentra que éste es asimétrico ya que el profesor tiene el derecho de hablar en cualquier momento, a cualquiera, interrumpir a otro, desde cualquier lugar del salón y en cualquier volumen o tono y nadie puede objetarle. Por parte de los alumnos se observa un desplazamiento de la lista de selección a una autoselección para la participación, llegando al grado de que la intervención de dos alumnos o más puede llegar a ser consecutiva sin que el maestro intervenga. Otro rasgo importante es que los alumnos se dirigen al profesor, él es el destinatario directo de sus intervenciones, no hablan a sus compañeros y no suelen retomar lo que otros dicen, cuando lo hacen emplean la tercera persona, además, si se observan sus miradas éstas suelen estar dirigidas al profesor y no a sus compañeros; lo anterior se debe a que la interpelación entre iguales posibilita el uso de otras personas gramaticales, cosa que no sucede dentro del salón de clase. Por otro lado, la

distribución de las bancas en filas hace casi imposible la discusión entre los alumnos (Cazden, 1991).

En palabras de Philips "Mientras habla el maestro, los estudiantes lo miran mucho más frecuentemente que en otras direcciones, y cuando habla un alumno, al mirar al maestro lo designa destinatario de su intervención. Los demás alumnos, por su parte, no miran tan frecuentemente como el maestro el rostro del que habla. Miran más al maestro que escucha que al alumno que habla, pero la mayoría de las veces, mientras un alumno habla, los demás no miran a nadie, sino a lo lejos o hacia abajo. Este modo de mirar confirma una impresión transmitida por el sistema para regular las intervenciones orales, según la cual se entiende que los alumnos no desempeñan ningún papel en la regulación de las participaciones de los demás. En la estructura oficial de la conversación en clase corresponde al maestro conceder la palabra - o negársela- al niño que la pide." (Philips, 1982 pág. 76, citado en Cazden, 1991 pág. 68). Así, aquí el signo ya ha sido internalizado y regula la actividad de las personas, orientándola hacia el maestro a quien valida como el único interlocutor en una relación sociojerárquica específica.

2. El papel del maestro. Otro de los factores que impide la discusión en clase es el maestro, entendido esto por: las preguntas que hace y el ritmo interactivo que imprime a las clases.

Por el lado de las preguntas, el profesor hace las que conoce de antemano su respuesta (las preguntas prueba) y evalúa las respuestas que el alumno da, esto no puede presentarse en una discusión. Por el lado del ritmo, lo que se observa es que los maestros suelen esperar un segundo o menos las respuestas de los niños, aquellos que son capaces de esperar al menos tres, producen cambios fundamentales en las formas de interacción posibilitándose de esta manera la discusión ya que:

- a) las respuestas de los maestros dan muestras de mayor flexibilidad,
- b) hacen menos preguntas pero incrementan la complejidad cognoscitiva de las mismas,
- c) utilizan más ampliamente las respuestas de los alumnos,
- d) se modifican las representaciones que tienen de los alumnos,
- e) el alumno va más allá del solicitar, responder y reaccionar introduciendo la estructuración.

En conclusión, se podría decir que un ritmo más lento de interacción posibilita la discusión e intercambio de ideas y un manejo más profundo de la información (Cazden, 1991). Sin embargo, hacer esto último conlleva el riesgo de perder el control de la clase, de recibir preguntas para las que no se tiene respuesta y elicitar posturas diferentes a la aceptada. De hacerlo, no sólo el alumno ve modificadas sus representaciones sino que el maestro se hace sujeto potencial de lo mismo. Con esto la separación de los roles se hace difusa y la noción de conocimiento verdadero se ve seriamente comprometida y puesta en tela de juicio y, con todo esto, las identidades sociales e individuales entran en una nueva dinámica que las puede transformar profundamente puesto que harían del maestro alguien que no lo sabe todo y cuyo saber e interpretación pueden ser cuestionados, mientras que, del alumno se podría percibir como poseedor de un saber no deleznable. Esto podría permitir que distintos sistemas signícos trabasen contacto dialógico internamente persuasivo.

3. Estilo oral. El maestro suele presentar sus intervenciones como si fueran versiones finales, como si el conocimiento fuera irrefutable; mientras que, los alumnos la presentan como un tanteo, vacilación, parafraseo, en pocas palabras, como de ensayo, desarrollo y elaboración (Cazden, 1991). Parafraseando, el maestro explica y el alumno pretende dialogar, el primero impone versiones finales, monológicas, por contraparte, el segundo negocia los significados y los sentidos.

ii. Número de participantes. Las conversaciones varían entre el maestro y un alumno o el grupo. Esto se expresa especialmente en la petición de ayuda, que debe respetar el derecho del maestro de hablar a cualquiera y la obligación del alumno de esperar su turno o que el profesor se encuentre desocupado, intentando llamar su atención (Demanda de servicio, según Merrit, mencionado en Cazden, 1991) de forma semiótica corporal, lo que dará la ilusión de que el maestro conserva el control de la interacción, su respuesta a la demanda del alumno cambia con la edad de éste, a los más pequeños se intenta insertarlos en la actividad grupal o del maestro, mientras que a los niños mayores se les pide que aguarden un poco (Cazden, 1991).

Una situación particular es la denominada entrevista de redacción (que son individuales y en las que los alumnos deben desarrollar por escrito un tema). Se observa que cuando son recurrentes pasan de la estructura clásica de la IRE a que los alumnos comprueben si es que han entendido bien, parafraseando o pidiendo más información o repetición, toman la iniciativa introduciendo opiniones propias y, sobre todo, introduciendo exclamaciones para reconducir y mantener las conversaciones con el profesor, cosa que es característica de las discusiones, ya que, en palabras de Meier: "Reconducir las elocuciones de otros requiere que uno se perciba a sí mismo con derecho a hacer "comentarios" metalingüísticos sobre el buen rumbo de la conversación." (Meier, Citado en Cazden, 1991 pág. 77). Lo anterior se alcanza en la medida en que el alumno va logrando mayor control sobre la actividad o tema desarrollado y que conduce a una especie de coasociación entre el maestro y el alumno. Coasociación que culmina por transformar la relación sociojerárquica previa y que transforma una interacción que pretendía que el alumno entendiera los significados del maestro a una en donde ambos presentan formas temporales de sentidos y que están abiertas a la verdadera discusión (Cazden, 1991).

iii. El medio de interacción. Se observa que en la clase dentro de un salón las respuestas de los alumnos se apegan más a la estructura IRE y que tienden a ser secuenciales y concretas, mientras que en otros medios (como el correo electrónico) se hacen más amplias y se pueden seguir varios hilos a la vez (Cazden, 1991).

iv. Diferencias culturales entre alumnos. El hecho de que una conversación se vea afectada por sus participantes, expectativas y percepción mutua reposa en la idea de que "Toda conducta humana tiene una base cultural. Formas de expresión que parecen perfectamente naturales a un grupo, a otros les supone una experiencia culturalmente extraña. Al igual que toda habla tiene su acento - aunque no tengamos conciencia del propio hasta que viajamos a un lugar donde exista otro diferente- también los modelos de interacción profesor-alumno en clases típicas son fenómenos culturales, aunque no "naturales" en ningún sentido." (Cazden, 1991 pág. 79). Lo que se traduce en que algunas de las exigencias discursivas en clase le resulten novedosas a los niños, como el número de participantes, los temas y las formas de abordarlos. De ahí se deriva que para algunos las diferencias entre los estilos discursivos escuela-hogar serán abismales, mientras que para otros serán más leves (Cazden, 1991). Este es el ámbito de la mayor riqueza posible a encontrar dentro de un salón: la diversidad y posibilita el establecimiento del diálogo.

De entre las funciones básicas de la secuencia IRE se encuentran la de modelar el discurso educativo, y, sobre todo, la de proporcionar andamiaje ya que el maestro apoya al niño a que desarrolle su discurso (aunque el alumno inicialmente la perciba como forma de evaluación y no de ayuda) (Cazden, 1991; Mercer, 1997).

La principal ventaja para el maestro de este tipo de interacción es que le permite mantener el control sobre la situación, cosa que se expresa en que es él quien inicia los intercambios,

determina el tema y la dirección que va adoptando, decide quién participa y si la respuesta es aceptada o no. Brevemente, le permite apropiarse del discurso ajeno y traducirlo a lo que él concibe como más relevante. Sin embargo, este tipo de interacción posee una desventaja muy grande puesto que el alumno tiene pocas oportunidades de tener iniciativa, de controlar la dirección de la discusión o cuestionar las prerrogativas del maestro. Y elicitó dos cuestiones de gran importancia: El auditorio, esto es, en la escuela ¿A quién se habla o escribe? Ya que en las actividades escolares como el tiempo compartido el auditorio es los compañeros, mientras que en la escritura es un otro general no específico; en segundo lugar está la pregunta de ¿Quién es el que habla?, ¿Es el maestro o el alumno de forma directa o retomando la palabra ajena?. Sea cual fuere la respuesta a estas cuestiones parece ser que es el profesor el claramente beneficiado con esto e implica una cierta idea de lo que es la educación y los papeles de los participantes (Cazden, 1991; Lemke, 1997).

II. Un segundo tipo de estructura detectado en el salón es el debate profesor-alumno. En él el alumno deja de preguntar al profesor y lo impugna, con ello toma la iniciativa. La esencia de un debate es la diferencia de patrones temáticos que manejan el profesor y los alumnos, esto se ve evidenciado no por las palabras empleadas sino por las combinaciones semánticas diferentes.

La estructura de este tipo de episodios es: lo que dice el profesor es tenido como una tesis (y no como la verdad como sucede en la estructura anterior), a ella sigue la impugnación del alumno, posteriormente el profesor vuelve a hablar y esto es tenido como la defensa de su posición justificando y reafirmando su tesis parafraseándola. Si el alumno acepta la respuesta realmente no se tiene un debate puesto que, para que haya una verdadera discusión se requiere que los hablantes resuman, cotejen, reformulen, rechacen, definan o redefinan términos, cuestionen las propuestas del otro y la relación existente o propuesta por el otro interlocutor, pero, si otro o el mismo alumno refuta la defensa en ese momento se hablará de un verdadero debate; esto puede continuar hasta que se de una reafirmación, usualmente brindada por el profesor es una invitación a terminar el debate (Lemke, 1997; Stubbs, 1987). Este tipo de estructura se presta más al establecimiento de relaciones dialógicas y al contacto de las diversas voces, pero, su costo es el de perder el control y el de poder dar una versión final y oficial de las cosas.

En el ámbito verbal se encuentran otros patrones de estructura como lo son: monólogo del profesor, diálogo de texto externo, el diálogo de cuestionamiento de alumno, diálogo a dúo profesor-alumno, trabajo individual, de equipo y en el pizarrón, diálogo verdadero, reexaminación. Algunos de ellos son estrictamente estructurales mientras que otros además son funcionales y pueden servir a varias finalidades. Así, el repaso puede ser efectuado a través del diálogo triádico, el monólogo del profesor, cuestionamiento del alumno o por medio del trabajo individual (Lemke, 1997).

III. Diálogo de texto externo o diálogo triádico. En él un texto es introducido al diálogo, como si fuera una voz, haciéndolo triádico. Aquí se cita al texto, el cual es leído y esto es tomado como el primer elemento del diálogo triádico. Se hacen varias preguntas y cada una de ellas elicitó una especie de miniepisodio que es más o menos independiente de los demás, e, incluso, el texto es introducido por medio del artículo 'él' o 'ellos' (Lemke, 1997).

Esta estructura puede oscilar entre el ser monológica (si el texto es tenido, presentado y asumido como la irrefutable verdad) o dialógica (si el texto es manejado como otra voz a introducir al diálogo o discusión).

Los resultados serían, en el primer caso poder concebir a lo escrito como verdadero e irrefutable, por lo que se pueden aprender de los autores y le da al conocimiento la aureola

de dificultad y complejidad que lo hacen posesión y resultado del trabajo de sólo algunos iniciados. Pero, en el segundo, se vería al autor como alguien más con quien discutir y cuyas ideas son manejadas como propuestas y no como postulados y con quien se puede llegar a un acuerdo o no... desde ésta óptica la verdad no estaría en los libros.

IV. Diálogo a dúo profesor-alumno. En él se encuentran los intercambios prolongados uno a uno, se encuentra entre el diálogo triádico y el debate profesor-alumno. En este tipo de diálogo los otros alumnos quedan fuera de la situación. Sus usos funcionales son dos: el profesor lo usa cuando se quiere asegurar que un alumno en particular ha entendido y, el segundo se da entre alumnos (Lemke, 1997). Puede posibilitar el compartir significados pero, su principal inconveniente bien podría ser que en la actualidad al interior de un salón hay más de un alumno.

V. Diálogo de cuestionamiento de alumnos. En él los alumnos son quienes hacen las preguntas, toman la iniciativa y eligen los temas a desarrollar. Los alumnos suelen interpretarlo como el momento en que se puede aclarar cualquier duda tenida hasta el momento. El patrón que suele seguir es: pregunta del alumno (formada por el ofrecimiento de pregunta del alumno y nominación del profesor) seguida por la respuesta del profesor (en ella hay revisión del profesor y reacción del alumno(s) (Lemke, 1997). Bien puede ser la inversa del primer tipo de estructura ya que el alumno puede adoptar temporalmente el rol del maestro. Sin embargo, puede abrir la posibilidad de un verdadero intercambio entre los interlocutores puesto que podría permitir el evidenciar las diferencias de sentidos manejados al interior de la comunidad discursiva.

VI. Diálogo verdadero. Sólo se da cuando los profesores hacen preguntas cuya respuesta no conocen. En ellos el maestro no puede evaluar la respuesta del alumno, lo que evita la aparición del diálogo triádico y el maestro sólo puede comentar lo dicho (Lemke, 1997). Requiere, ni más ni menos, de la reconceptualización del alumno de ser alguien a quien se educa y forma a una persona con ideas propias y con quien se puede dialogar.

VII. Discusión cruzada. Es una discusión en la que el maestro sólo funge como moderador o como un participante más. En este tipo de actividad es difícil que el maestro recobre el control de la palabra si bien todas las intervenciones son dirigidas a él, esto lo hace un intermediario y le posibilita intervenir entre el comentario y la respuesta. Esta forma, al menos en clase de ciencias suele ser poco fomentada (Lemke, 1997). Una principal ventaja de esto es que permite detectar los distintos significados y sentidos con más facilidad, el nivel logrado por cada alumno, las necesidades específicas de cada uno y las relaciones establecidas al interior del salón.

VIII. El monólogo. En éste el profesor mantiene el control total de la sesión ya que es él la única persona que habla. Esta estructura es usada para dar información, explicar un punto, contar una historia, dar una respuesta extensa o resumir una discusión (Lemke, 1997). La monología en toda su expresión, el otro no es una voz a oír sino un receptáculo a llenar.

Ahora bien, por el lado de la estructuración de la actividad para ser desempeñada en forma individual o grupal se tiene que hay básicamente dos tipos: el individual y el grupal, pero, éste último a su vez presenta varias modalidades.

IX. El trabajo individual se caracteriza porque la persona realiza su labor en forma independiente pero simultánea a las labores de los otros. Se ha observado que la calidad de este tipo de trabajo tiende a ser mejor que en el grupal pero sólo si se le dedica más tiempo que al otro. Sin embargo, también hay que agregar que si de entrada este tipo de trabajo

puede tener buenos resultados éstos últimos mejoran si posteriormente se trabaja en grupo (Galton, 1992).

Mientras que, lo que se entiende por trabajo en grupo es de muy amplio significado, va desde el extremo del trabajo en común por grupo en donde cada alumno realiza individualmente una labor que forma parte de un tema general, hasta el trabajo en grupo cooperativo, en donde los niños trabajan en común sus ideas y realizan una presentación conjunta (Galton, 1992).

Una característica atribuida a los trabajos en grupo es que en ellos las personas aprenden y son capaces -al explicar- de enseñar a aquellos que no han entendido. Con ello, en este tipo de trabajo los niños aprenden los unos de los otros, a hacerlo a su propio ritmo y con menor dependencia del profesor, incluso, los diálogos entre ellos cambian puesto que pueden arrebatarse la palabra, darse conversaciones en paralelo e incluso tener mayor libertad de participar o no. Con todo esto el niño aprende a respetar su trabajo y el de los otros con lo que su autoimagen mejora. Para el profesor este tipo de actividad le permite auxiliar al niño que lo requiera y diseñar las actividades con relación a las características y necesidades de los niños. Y esto se debe a que este tipo de trabajo posibilita tanto la discusión entre los niños como el manejo de los materiales que exija la tarea pero inhibe la lectura, la escritura y el cálculo en las mismas actividades (French, 1992; Galton, 1992; Lerner, 1996; Rogers & Kutnick, 1992).

Siguiendo a Vygotski se tendría que el tipo de trabajo a usar dependería del nivel de autonomía logrado por los participantes. Así, si ésta no existe o es incipiente lo recomendable sería iniciar con trabajo en grupo en donde las habilidades se gestasen entre todos y mutuamente se apoyaran, eventualmente, la aparición de la autorregulación se podría dar paso al trabajo individual. A partir de lo anterior quedaría claro que el momento psicológicamente más adecuado para el trabajo individual sería aquel en el que la persona empieza a hacer las cosas ella misma con un mínimo de ayuda de los otros y no antes.

Considerado desde la perspectiva de Bajtín el iniciar con trabajo grupal posibilitaría establecer relaciones dialógicas con otras voces, con otras formas de hacer y que, retomando la característica principal del habla en la escuela que es la argumentación, se podría lograr una asimilación internamente persuasiva de las otras posturas, no una mera memorización mecánica, cuyo resultado vía la internalización, y con ella el paso al trabajo individual, sería el enriquecimiento de las voces internas, del habla interna quien podría manejar diversas perspectivas, estar abierta al diálogo consigo y con los otros. Sería lograr una conciencia polifónica, en la que el utillaje y la diversidad de interpretaciones tienen lugar, donde la intertextualidad sería la norma y algo explícito y no el mero accidente de participar en diversas esferas de praxis. Así entendida la conciencia presentaría la estructura y sistema que menciona Vygotski interconectando voces, generando funciones superiores y una autorregulación en la que el signo mantendría abierta la posibilidad del cambio y de la transformación de la conciencia misma.

De entre los diferentes métodos de trabajo colectivo se tienen:

X. El aprendizaje por equipos formados por los alumnos. En cada uno los alumnos trabajan para aprender y son responsables de que sus compañeros también lo hagan con un objetivo preestablecido y que requiere del trabajo de todos los integrantes para ser alcanzado, aquí no es tan importante el hacer algo como equipo sino el aprender como tal. Este método se caracteriza porque hay recompensas grupales que descansan sobre la responsabilidad individual y la igualdad de oportunidades. Con ellos se han logrado mejoras en las habilidades

básicas y, si el desempeño de un alumno se compara con el que tenía anteriormente esto se transforma en una fuente de gran motivación (Slavin, 1992).

XI. Las divisiones de rendimiento por equipos o STAD, aquí se forman los equipos intentando que en cada uno haya diversidad de nivel de rendimiento y deben ser mixtos. Consiste en que tras una exposición del maestro se le da una tarea a los alumnos y entre todos la deben resolver, acto seguido y ahora en forma individual cada alumno debe formular un cuestionario sobre lo aprendido, se le ha encontrado especialmente útil para actividades que requieren una sola respuesta como el cálculo, mecánica, geografía y hechos y conceptos científicos (Slavin, 1992).

XII. Torneos de juegos por equipos o TGT, muy similar al anterior en tanto constan de la exposición del maestro y la discusión en equipo pero, aquí no se elaboran cuestionarios sino que al final de la semana se organiza la competición en la que un integrante de cada equipo compite con los otros siempre y cuando presenten un nivel parecido de conocimiento, intentando responder a las preguntas que haga el profesor y ganando puntos para su equipo (Slavin, 1992).

XIII. Individualización asistida en equipo o TAI, al igual que las dos anteriores se forman equipos mixtos y se dan diplomas a los mejores pero, aquí se requiere de materiales específicos y se combinan el aprendizaje por equipo con el individual intentando respetar los diversos ritmos de los niños (por lo que se ha usado casi exclusivamente en matemáticas y con niños de entre 8 y 12 años). Consiste en primero detectar el nivel de cada alumno, posteriormente, dentro del equipo cada uno trabaja desde donde debe empezar y a su ritmo, el resto de los compañeros apoya a los que van atrasados evaluándolos de vez en vez hasta que, al menos una vez a la semana el profesor toma nota del avance individual (Slavin, 1992).

XIV. Lectura y redacción cooperativa integrada o CIRC, aquí se usan parejas y equipos de lectura, mientras el maestro trabaja con un equipo los demás realizan actividades de tipo cognoscitivo como leerse entre sí, predecir la forma en que terminará una lectura, resumir, aclarar dudas, buscar palabras en el diccionario, etc. Al final cada alumno va a responder un cuestionario pero solo hasta el momento en que sus compañeros de equipos consideren que están preparados para ello (Slavin, 1992).

De acuerdo a los resultados de varias investigaciones parece ser que el trabajo cooperativo en equipo tiende a lograr mejoras en el rendimiento académico, mejoras que dependen del tipo de trabajo realizado y la asignatura trabajada pero que, en general dependen en mayor grado de las actividades tengan tanto objetivos generales como responsabilidad individual. Además, esto se ve agudizado en las técnicas que requieren de la retroalimentación dentro de cada equipo, finalmente, el beneficio parece ser que se da a todos los niños, si bien de forma particular a cada uno de ellos (Slavin, 1992).

Estas estructuras de aprendizaje resaltan la interdependencia de los participantes. Esta interdependencia se cataloga en tres tipos:

- a) La organización individualista en la que cada alumno se debe preocupar por su labor independientemente de lo que hagan los otros, en otras palabras, el grado de interdependencia es mínimo;
- b) La organización competitiva, en el que sólo se puede lograr la recompensa a expensas de que los otros no lo logren, esto genera una interdependencia negativa y;
- c) La organización cooperativa, el avance de un alumno requiere del apoyo y auxilio de lo que los otros hacen porque sólo en grupo se puede lograr la meta, esto genera una interdependencia positiva (Echeita, 1995).

Cada una de estas estructuras emplea una gran variedad de estrategias o formas de abordar. Algunas pueden ser usadas por más de una estructura, otras les son específicas. Se presentarán a continuación (Lemke, 1997).

1. Estrategias relacionadas con las estructuras de actividad.

En el diálogo triádico la estrategia más usada es la de serie de preguntas del maestro, con ellas el maestro construye un patrón temático relacionado. Pueden resaltar nexos temáticos, esto es, puntos en los que convergen varias relaciones semánticas de un mismo tema (Lemke, 1997).

Otra estrategia es la recontextualización retroactiva de las respuestas de los alumnos, en ella el maestro recontextualiza una respuesta y le asigna un significado diferente (Lemke, 1997; Mercer, 1997).

Una tercer estrategia es la construcción conjunta en la que tanto el maestro como el alumno completan lo que el otro está diciendo. En términos de la estructura de la actividad se está dando una interrupción pero, respecto al desarrollo temático se está construyendo un único conjunto de relaciones temáticas (Lemke, 1997).

2. Estrategias de monólogo.

Una estrategia es la exposición lógica, en esta los maestros intentan argumentar estableciendo las relaciones lógicas entre los elementos de la argumentación (Lemke, 1997).

Otra estrategia es el uso de la narrativa, que proporciona un marco secuencial para abordar los temas (cuya estructura es todo menos lineal), usa el tiempo más que la lógica (Lemke, 1997).

En los resúmenes se encuentran estrategias como: selección (en un resumen no se repite todo sino sólo lo que se considera como importante y sintetiza las relaciones semánticas entre los puntos, en otras palabras, viene a ser un nexo temático), contextualización prospectiva y retrospectiva (se enfatiza dentro del repaso qué relaciones son las más importantes vía la entonación) y conexión (en el repaso se destacan las conexiones de lo visto con otros temas ya vistos o por ver) (Lemke, 1997; Mercer, 1997).

3. Estrategias de desarrollo temático que pueden ser usadas en cualquier tipo de actividad:

Equivalencia y contraste locales. En ellas se busca destacar que si una cosa puede haber sido dicha de más de una manera o de que, si bien dos ideas se manifestaron de forma muy similar se deben rescatar las diferencias. Para ello los términos pueden ser manejados en ambientes o contextos paralelos y se emplean palabras como 'no', 'pero', 'o', 'por otro lado'. Ahora bien, cada patrón temático define sus términos contrastantes y equivalentes. También se usa la yuxtaposición y la concordancia como técnicas para establecer la equivalencia temática de expresiones aún y cuando no sean sinónimas. La yuxtaposición es usada en la glosa que es cuando el maestro reafirma lo anteriormente dicho repitiéndolo en términos más familiares. Para el contraste se puede hacer uso de la autocorrección que consiste en autocorregirse incluso a mediados de una expresión (Lemke, 1997).

Repetición con variación. Las mismas relaciones temáticas son expresadas de formas diversas. Esto permite el dominio de los significados más que de las palabras y da a los alumnos formas flexibles de decir lo mismo (Lemke, 1997).

Estrategias estructurales. Emplea estructuras gramaticales, de sintaxis, retóricas y genéricas. Un ejemplo es la analogía que establece relaciones entre diferentes patrones temáticos pero que presentan las mismas relaciones semánticas, uno de los patrones ya es familiar mientras que el otro es novedoso. Un caso similar es el uso de la metáfora (Lemke, 1997).

Metadiscurso. Éste es un habla acerca del habla, se usa cuando se explica lo que se va a hacer además de hacerlo. Puede ser usado para clarificar las relaciones semánticas y suele centrarse en los significados (Lemke, 1997).

Estrategias globales. Estas rescatan las relaciones no dentro de un episodio sino a lo largo de un texto o de una clase (Lemke, 1997).

Algunas dimensiones de la experiencia escolar:

B. definición escolar de trabajo docente

Si bien se parte de lo que un docente debe hacer dentro de la escuela, en los hechos debe aprender lo que se espera de él en la escuela específica donde labora, esto lo hace apropiándose de las diversas tradiciones pedagógicas que le son comunicadas por medio de la organización y de las prácticas escolares.

Lo primero es la delimitación de su trabajo y que, en el caso del maestro de primaria y secundaria suele exceder a su labor frente al grupo y que lo lleva a realizar administración, mantenimiento de la escuela, se relaciona y aconseja a padres, forma parte de comisiones, prepara festejos, levanta censos, promueve campañas, integra expedientes, se informa sobre su propia situación laboral y condiciones de trabajo puesto que, "... la escuela también es el contexto natural del proceso de toma de conciencia laboral y social por parte de los maestros." (Rockwell, 1995a pág. 28) Lo anterior repercute en la forma en que ve su trabajo y el de los compañeros con quienes comparte anécdotas de lo que le ha funcionado, con los padres terminan por inculparlos del bajo desempeño de los niños, en suma, aprende a hablar ante distintos grupos.

En lo que toca a las formas de enseñanza se van constituyendo tradiciones ya que los maestros tienden a imitar las formas en que se les enseñó, además, incorporan las maneras que ven funcionar entre sus compañeros, pero siempre enfrentándose a la falta de estímulos y reconocimientos a su labor (Rockwell, 1995a).

Todo lo anterior implica el manejo de los distintos géneros discursivos que se manejan en la escuela en particular. Así, se aprende a hablar con autoridades, compañeros, alumnos y padres; el estilo es distinto con cada uno ya que la relación sociojerárquica establecida es diferente en cada caso.

De esta manera, el habla con las autoridades se da por medio de causas previamente construidos, institucionalizados y que requieren de fórmulas de trato más o menos definidas pero en las que la verticalidad de la relación jamás deja de hacerse presente. Mientras tanto, el habla que se construye con los compañeros oscila entre el trato institucional y un habla más próxima en relación con la proximidad afectiva, teórica, física, de gustos, etc. que se presente entre los interlocutores. La verticalidad en este caso se inscribe en términos de temporalidad, esto es, la relación es diferente en relación con el tiempo de ejercer la docencia en general o en la escuela en particular así como la reputación y las relaciones establecidas con personas relevantes en la comunidad e incluso, con los resultados obtenidos con los maestros. Con respecto a los padres la diferencia en la relación coloca al profesor en la parte superior de la misma y le permite incluso "transgredir" las formas protocolarias de la misma. Un punto que viene a complicar un poco más la situación es el considerar el momento y lugar donde se da la relación ya que no es lo mismo para los hablantes conversar en el interior del salón o de la escuela o encontrarse en la calle. Todas éstas son formas particulares que un maestro recién llegado debe "descubrir" y aprender a utilizar.

Al interior de todos estos cambios el maestro va progresivamente delineando los objetivos de su labor que considera más relevantes. Así, por ejemplo, descubre que al abordar un problema explica, da conocimientos, pregunta, corrige y obliga al alumno a dar explicaciones.

Con ello tiende finalmente vía el intercambio social a la formación de los conceptos. Todos procesos en los que el alumno culmina por resolver los problemas en ausencia física del maestro pero que aún sigue trabajando en colaboración con él (Vygotski, 1993).

A partir de esto se elicitan una serie de técnicas que tienen entre sus propósitos guiar la actividad de aprendizaje siguiendo el currículum buscando crear una comprensión compartida del conocimiento. Para lograrlo el maestro busca hacer tres cosas:

1. Obtener conocimiento relevante de los alumnos, en otras palabras, detectar lo que se sabe y comprende con la idea de que el conocimiento sea visto como una propiedad de todos;
2. Responder a lo que los alumnos dicen, no sólo retroalimentándolos sino que retoma lo que dicen para construir significados generalizados; y
3. Describir las experiencias de clase que se comparten con los alumnos, tornándolas en experiencias conjuntas y asignándoles una importancia (Mercer, 1997).

Como consecuencias de lo anterior se pueden mencionar la constitución de un grupo, la aldea lingüística y de conocimiento que menciona Mercer que se va tornando diferente de los otros grupos en tanto manejan nociones particulares. Esto es lo que permite identificar a una persona como que fue "alumno de" generándose una actitud hacia la misma que en cierta forma se ve mezclada e influida por la relación con el maestro que la persona ha tenido. De esta manera, se descubre que los alumnos han conformado formas particulares de habla y manejan sentidos tenidos como comunes al interior del grupo en el que participaban pero que no son necesariamente compartidos por los otros grupos. Diferencias que no sólo radican en el qué se sabe sino cómo se le presentó, la forma en que fue valorado y las relaciones establecidas con el saber previo y que culminan en la construcción de un "nosotros" que distingue a la persona de aquellos que no comparten con ellas las interpretaciones. Son los sistemas signícos únicos construidos en cada período escolar y que producen sistemas de conocimientos que son apropiados por cada uno en su distinta perspectiva que es evidenciada al relacionarse con los habitantes de otras aldeas.

La forma de lograr esto es la de relacionar las cosas entre sí, brindando las pistas requeridas por los alumnos para poder relacionar las cosas novedosas con los saberes previos pero siempre buscando evocar los patrones temáticos requeridos en el momento (Lemke, 1997). En suma, es introducirse en la zona de desarrollo inmediato y cubrir lo que Vygotski mencionara al indicar que a la escuela el niño va a aprender lo que no sabe hacer, es dar el apoyo que la persona requiere, el andamiaje pretendiendo lograr la internalización y por su intermedio la constitución de las funciones psicológicas superiores.

Visto así el enseñar implicaría plantear problemas que permitan reelaborar los contenidos escolares, dando la información necesaria para ello; también exige promover la discusión, posibilitar la coordinación de diversos puntos de vista, orientando hacia la resolución cooperativa de los problemas. Junto a esto busca alentar la formación de conceptualizaciones requeridas para el progreso en el conocimiento del tema abordado estimulando redefiniciones sucesivas aproximándose al saber socialmente aceptado. Con todo esto, se buscaría, al final de cuentas, que el niño se plantee problemas que no hubiera detectado fuera de la escuela (Lerner, 1996; Edwards & Mercer, 1988). Se pretende así, enseñar formas específicas de pensar fincadas en el contacto que se establece entre los conceptos cotidianos y los científicos quienes sirven como marco de referencia a los primeros y los insertan en sistemas representacionales específicos, esto es, en culturas particulares.

Sin embargo, en el proceso no existe sólo el maestro, sino que el alumno tiene mucho que ver e incluso, no se reduce a ellos puesto que si bien entre ambos se establece un tipo de relación particular ésta no está aislada ya que se encuentra vinculada a conexiones sociales y culturales. Cosa que se debe a que "Los colegios son lugares con sus formas propias de conocimiento, formas de utilización del lenguaje y relaciones específicas de poder; pero forman parte de una sociedad más amplia. Los profesores y los alumnos no dejan fuera del aula sus identidades personales y sociales y la conversación en el aula es un medio para expresar y mantener estas identidades, y también para redefinirlas." (Mercer, 1997 pág. 59). De esta manera, la interacción se ve afectada por una multiplicidad de factores extraescolares como lo que se espera se logre con ella (la transmisión de conocimientos), por las expectativas del maestro, los roles sexuales, la relación que tenga con el alumno en específico, su etnia, físico. Situación que para el alumno no es novedosa puesto que desde el hogar mismo ha descubierto que existen formas distintas de relacionarse con los adultos en dependencia, por ejemplo, de sí es niño o niña; mientras que el adulto espera de ellos que lleguen a considerar la situación como normal, por eso aceptan que de entrada no van a participar igual que un adulto en una conversación y que además, los niños deben participar más que las niñas. De esta manera, es en las interacciones que se ejerce el currículum oculto de la educación: reconocimiento de diferencias en los estatus, en el carácter implícito de la aprobación o reprobación de lo que el niño dice, pautas de comportamientos consideradas como normales o anómalas (French, 1992; Mercer, 1997). Así las cosas, el niño aprende usos canónicos del habla y de las cosas, internaliza sistemas de signos en donde los distintos conceptos y proposiciones que se manejan dan cuenta de un cierto orden de las cosas, de una forma de percibir las, valorarlas y actuar.

Por si esto fuera poco, también hay diferencias entre lo que el maestro planea (soluciones preactivas) y lo que realmente sucede durante las interacciones (soluciones interactivas) y que exige que el profesor responda a las vicisitudes presentadas durante la clase en claro intento de llegar a cumplir con las metas preestablecidas. Con esto se hace evidente que el éxito del proceso de enseñanza y aprendizaje depende de las contribuciones tanto del maestro como las de los alumnos quienes se ven obligados a hablar y actuar de una forma específica ya que reciben más a la influencia de la manera en que el maestro habla y actúa ya que se considera que sólo el maestro sabe cómo se va o no a desarrollar una actividad, es el único "nativo" de la escuela mientras que los alumnos son "inmigrantes" (Cazden, 1991; Coulon, 1995; Mercer, 1997).

De forma paulatina los alumnos van descubriendo y manejando las reglas y las actividades del salón. Situación que permite al alumno atender más al contenido abordado que al procedimiento usado. Pero que, no se da con todos por igual puesto que sólo algunos de ellos logran captar esto. La consecuencia de lo anterior no es la creación de diferencias como suele ser considerado sino que, se profundizan aún más y que se traduce por ejemplo, en que, con los alumnos considerados como "malos" se les corrige más, justo al momento en que inicia el "error", se atiende más a la forma de trabajar; mientras que a los alumnos "buenos" se les corrige menos, se trabaja sobre el sentido de sus labores y se les deja terminar antes de corregir (Cazden, 1991; Coulon, 1995; Bourdieu, 1995, 1997; Edwards & Mercer, 1988; Mercer, 1997).

Algunas de las consecuencias de estas diferencias son: En primer lugar, en lo que corresponde a las correcciones, las inmediatas no permiten que el niño desarrolle la capacidad de autocorregirse y, por ende imposibilita la internalización y continua dependiendo

de las instrucciones del profesor; en segundo lugar, el establecer las distinciones entre correcciones de forma o de sentido introduce la consideración de que el proceso está formado por distintos niveles independientes entre sí, cosa que no es cierta, de esta manera, al hacer así las correcciones el maestro fomenta el trabajo fragmentado y reduce la posibilidad de interconectar los distintos campos de pensamiento. Todo esto redundaría en el autoconcepto que el alumno va construyendo y en las actitudes y valores que son internalizados (Cazden, 1991; Echeita, 1995; Edwards & Mercer, 1988).

Esto se expresa en situaciones como el no guardar silencio durante la clase que es conceptualizado como una falta de respeto hacia quien esté hablando y como la razón para no escuchar cosas que son importantes. Ahora bien, estas razones avalan los intereses del profesor pero no los del alumno; desde la perspectiva del maestro si el alumno habla es porque es inquieto, irrespetuoso, inmaduro e incluso por aburrimiento. De esta manera, el hablar entre sí puede ser un indicador de que la clase no está funcionando (Burke, 1996; Lemke, 1997).

El alumno

Como ya se ha mencionado, por medio de las conversaciones y actividades que sostienen con sus maestros los alumnos contribuyen de forma activa a la construcción guiada del conocimiento y a la construcción de su identidad social e individual. Es tan activa su participación que realizan interpretaciones particulares de los hechos. Pero, esto no significa que lo pueda hacer con una libertad total y absoluta, en tanto el proceso se encuentra bajo el control del maestro quien, al final de cuentas, asigna mediante gestos y actitudes un valor a las interpretaciones de alumno (Edwards & Mercer, 1988; Mercer, 1997; Rogers & Kutnick, 1992; Vásquez & Martínez, 1996).

Condiciones que enfrenta

Aunado a lo anterior el alumno debe hacer frente a una serie de condiciones que problematizan su labor. De entrada debe hacer frente al etiquetado que de él haga el maestro y que parte de nociones e impresiones como el sexo, atuendo, arreglo, presencia, forma de responder, generalmente percibidos en los primeros días para esperar algo del alumno y responder a él en función del juicio previo elaborado y no de la acción concreta y presente o actual del chico. Si bien este proceso es inconsciente para el maestro también lo es para el alumno quien además, se encuentra en desventaja en la situación porque poco puede hacer para cambiarla.

Por si esto fuera poco otro de los problemas que debe enfrentar es el del uso de nuevos tecnicismos y de una sintaxis particular que, alejados del habla cotidiana introducen nuevas relaciones entre los eventos, relaciones que no suelen ser ni siquiera consideradas en las actividades cotidianas de muchos de los alumnos y que incluso las contradicen.

Un tercer problema es el auditorio que se impone al alumno puesto que siempre está formado por los compañeros y el maestro quienes manejan expectativas y niveles diferentes.

Un cuarto problema que está estrechamente ligado al anterior es el de que el profesor suele presentar sus propósitos e intenciones como si fueran los del grupo sin concebir que entre ellos podría haber diferencias.

Un quinto problema que coadyuva al anterior es el uso del formato IRE (Iniciación, Respuesta, Evaluación) que, por un lado, va a forzar la intervención del alumno y éste debe presentarla como algo espontáneo, por otro, es una especie de revisión de su comprensión y que debe simular ser "descubierta" o "construida" por el alumno y, por un tercero, lo que logra es evitar que el alumno reformule la información y que la integre a su conocimiento previo.

Y esto produce el sexto problema: el conocimiento nuevo para poder ser aprovechable debe poder construirse sobre cimientos seguros ya existentes y, dadas las condiciones mencionadas, lo único que se puede lograr es la constitución de un aprendizaje ritualista, una especie de saber hacer divorciado de los principios.

Todo esto adquiere una dimensión mayúscula si se menciona el séptimo problema al que debe enfrentar: usualmente el alumno no conoce los objetivos de la actividad en que participa y, por tanto, no encuentra sentido a sus acciones o las del maestro. De acuerdo a lo hasta aquí mencionado, tales bases no podrían ser encontradas y permiten además, la gestación de una problemática de envergadura: los alumnos no pueden diferenciar entre lo que son los datos empíricos y las explicaciones a ellos dadas, ligada a ella, e intentando hacer frente a tamaña confusión se encuentra que los alumnos responden con una entonación interrogativa, presentan sus repuestas como algo tentativo o suerte de sugerencia con lo que elude la responsabilidad de no acertar y sutilmente invierte los papeles con el profesor ya que es ahora él el que pregunta e invita al profesor a responder (Coulon, 1995; Edwards & Mercer, 1988; Cazden, 1991; Cornejo, 1991; Galton, 1992; Lemke, 1997; Mercer, 1997; Oléron, 1987a, 1987b).

Si se acepta que el alumno aprende más cuando forma parte y participa de una clase en la que hay interacción o discusión no sólo con el maestro sino entre los alumnos mismos. Se tendría que mediante el trabajo en grupo y con él, por medio de la discusión con sus iguales y la asesoría del maestro es más fácil que el alumno, al insertarse en prácticas como la escritura, compruebe, refine y reelabore lo que ya sabe (Lemke, 1997; Lerner, 1996; Mercer, 1997).

Pero, esto se enfrenta a la creencia generalizada entre los alumnos de que los maestros creen que conversar en el salón implica que se distraigan, que dejen de trabajar y que, si se les permite hablar es porque la tarea que están realizando tiene poca importancia. Mientras que, para los maestros, el papel del alumno es el de escuchar puesto que el maestro es quien detenta y presenta el conocimiento tenido como válido y verdadero (Lemke, 1997; Mercer, 1997).

Sin embargo, esto no es cierto ya que los alumnos aprenden mucho entre sí e incluso pueden funcionar como traductores de lo que el maestro dijo o de lo que otro compañero quiso decir (las llamadas "ventrilocuciones"). Situación que apoya la idea de que el aprendizaje es una actividad social puesto que, "Cuando reconocemos por completo la naturaleza social del aprendizaje en el aula, no parece tan sorprendente que los alumnos deban colaborar para encontrar la respuesta a una pregunta o a la solución de un problema. ... Pero en la escuela, independientemente de la realidad, se mantiene la ficción de que cada alumno aprende por sí mismo y es responsable en forma individual de su éxito o fracaso." (Lemke, 1997 pág. 92). Y que da nuevo sentido a las respuestas en coro ya que reduce la ansiedad ante la participación, el temor de equivocarse y, diluye el poder de la evaluación que el maestro hace ya que estaría juzgando una respuesta y no a un alumno. De esta manera, este tipo de intervención reduce el poder del maestro de calificar a cada alumno y contradice la noción de considerar al alumno y no al grupo como el responsable único de sus logros (Lemke, 1997).

Una de las formas de hablar entre sí es la ayuda espontánea que unos alumnos dan a otros y que si bien por un lado, amplía y multiplica sus recursos, lo que beneficia a los que se encuentran en esta situación, pero perjudica a aquellos que son aislados o no considerados, por otro lado, parece depender de características individuales, reputación, sexo, clase social, capacidad académica, y etnia (Cazden, 1991).

Con todo, en este momento ya son innegables los beneficios cognitivos que proporcionan las interacciones con iguales y que fundamentalmente son los de fungir como catalizador, como representación de roles complementarios, como relación con el público y como habla exploratoria contra la versión última que el discurso experto puede llegar a ser, y el intercambio de roles. De esta manera, el discurso puede presentar diversas funciones. Entre las que se pueden encontrar:

- a) Discurso como catalizador. La confrontación entre iguales no necesariamente produce cambios inmediatos, pero, lo que sí se espera son cambios en el lenguaje y reorganizaciones cognoscitivas, lo que exige que los participantes trabajen en forma activa y cooperativa.
- b) Discurso como relación de roles complementarios. Rescatando lo anotado en el punto anterior una interacción entre iguales incide en el desarrollo a condición de que los participantes vean sus acciones como complementarias para lograr llegar a una meta. En otras palabras, las acciones deben ser activas, cooperativas y complementarias.
- c) Discurso como relación con el público. Las acciones requieren ser retroalimentadas, de ahí que el habla entre iguales se dirija a la comprensión del otro y contemple su opinión.
- d) Discurso como habla exploratoria. Como ya se mencionó, los alumnos presentan su discurso más como un proceso que como un producto y le dan la forma de observaciones exploratorias, no definitivas y abiertas a la contraopinión, cosa que facilita el intercambio.
- e) Cambio de roles. Aunado a lo anterior, en las pláticas entre iguales los roles que en ella se juegan pueden ser intercambiados, cosa casi por completo imposible con el maestro. Así, quien en un momento cuestiona y dirige la actividad, al momento siguiente puede seguir las indicaciones de otro (Cazden, 1991).

De esta manera, la clase centrada en el maestro parece presentar el conocimiento como algo terminado y fuera de toda negociación, donde el papel del alumno es aceptarlo y asimilarlo, y por tanto no puede haber diálogo verdadero y mucho menos discusión, lo que incide directamente en el incremento en la cantidad y calidad de la confusión entre los alumnos en tanto escuchan la palabra del profesor y no pueden apropiársela de forma activa. Sin embargo, si se acepta que la plática entre iguales facilita el proceso, y ésta se da en el salón, la relación puede cambiar puesto que ahora no sólo sería el maestro quien detentaría el poder y el saber sino que, lo compartiría con el alumno, quien no maneja el saber como posesión y en estado final y, por tanto, lo puede transformar al dialogar entre con el primero (Lemke, 1997; Mercer, 1997).

Maestro

¿Qué es lo que hace un maestro durante la clase? Veamos algunos ejemplos: indica quién va a hablar, asigna turnos, divide a la clase en dos: el maestro y los alumnos, pregunta, amonesta las violaciones a las reglas, acelera o alenta una charla, propone el tema a tratar, define los puntos que debe contemplar una respuesta, habla más que los alumnos, retoma las aportaciones espontáneas (entendidas como todas aquellas contribuciones de información que el alumno hace sin invitación explícita del profesor) asignándoles un valor al incluirlas o no en el discurso oficial, valora lo que los alumnos dicen ya sea por emplear una entonación especial, el uso de frases fórmula, cambia la estructura, el tema y la actividad, puede definir y redefinir los eventos, maneja el ritmo y dificultad de las preguntas que hace, usa pausas largas, puede cotejar notas, interrumpe impunemente a los alumnos, controla el tiempo dedicado a las actividades, señala y distingue la información nueva de la ya conocida pretendiendo estimular el interés y la atención hacia la primera y resalta la repetitividad de la segunda, introduce principios, crea misterios, da pistas. Se hace del poder de interpretar las

cosas alienándolo de los alumnos, con esto indica cuáles son los hechos relevantes y los distingue de los que no lo son, introduce términos técnicos y formas específicas de hablar, devalora las observaciones ordinarias, en suma, da sentido a las cosas. Así las cosas, la función del docente puede ser resumida en una sola palabra: Control (Coulon, 1995; Edwards, 1992, 1995; Edwards & Mercer, 1988; Entwistle, 1988; French, 1992; Lemke, 1997; Stubbs, 1984; Vásquez & Martínez, 1996).

El maestro utiliza dicho control y se mueve en un plano doble: en el primero, da continuidad a los saberes previos destacando las relaciones que tienen con lo ahora tratado y, con ello, construyendo paulatinamente el tema, y haciendo que lo que antes requería ser explícito ahora se incorpore de forma implícita. Y, por tanto, constituir el segundo plano que consiste en que lo que antes conocía y manejaba él sea ahora aceptado como propio por toda la clase ya que, como mencionan Edwards y Mercer (1988) "El conocimiento común se basa, pues, en el establecimiento de las comprensiones del maestro como comprensiones conjuntas representadas en un discurso común... ." (pág. 160). En otras palabras, el maestro impone una forma de ver e interpretar las cosas que se realiza no sobre el alumno concreto y real que tiene ante sí sino sobre un alumno promedio, casi ideal (Vásquez & Martínez, 1996).

Trabajo del maestro

Para poder lograr lo anterior el maestro echa mano de toda una amplia gama de estrategias. Si bien existen muchas ninguna es mejor que otra y, para poder ser evaluadas siempre deben ser contextualizadas puesto que "Si ignoramos el contenido y el contexto, perdemos la naturaleza del lenguaje como una forma social de pensamiento." (Mercer, 1997 págs. 35-36). Entre las estrategias detectadas se tienen:

A. Para obtener conocimientos relevantes de los alumnos.

Los maestros suelen preguntar para saber si los alumnos manejan o no algún concepto. En caso de que descubran que es desconocido o se ha olvidado no suelen dar la respuesta directa sino que emplean la llamada 'obtención mediante pistas', esto es, van dando información que esperan los alumnos puedan integrar y dar con la respuesta. A veces esto se logra haciendo la pregunta de otra manera, en ocasiones se tienen que hacer uso de cosas como enfatizar ciertas palabras, decir una palabra en especial, etc. Esto puede ser empleando porque hace del alumno alguien más activo, porque se le da una ayuda mnemotécnica (cuando se crean frases o estribillos) o se hacen mediante relatos de historias lo que le da sentido a la información y permiten la formulación posterior del conocimiento. Las técnicas que suelen usarse para este propósito son:

1. Afirmar algo que invite a la réplica o el desacuerdo,
2. Invitar a la elaboración (ampliar explicaciones),
3. Animar a que los alumnos pregunten,
4. Guardar silencio en momentos cruciales (Mercer, 1997).

B. Responder a lo que dicen los alumnos.

En ocasiones los maestros toman como base lo que los alumnos dicen incorporando las observaciones de los chicos al proceso de enseñanza-aprendizaje. Una de las formas de hacer lo anterior es la confirmación ('sí, es correcto'), otra es la repetición, medio por el cual el maestro llama la atención sobre algo que considera como relevante, otra forma es el parafraseo o reformulación de lo dicho por un alumno y se ofrece a la clase una versión revisada y ordenada y que encaja mejor con lo que el maestro intenta abordar. También existen las elaboraciones, en ellas el maestro retoma algo y lo amplía, extiende o explica su significado al resto de la clase. Además, las contribuciones erróneas pueden ser rechazadas de forma expresa o simplemente, ignoradas (Mercer, 1997).

C. Describir las experiencias compartidas en el salón.

Esto se da en la medida en que la educación es considerada como un proceso no acumulativo sino uno en el que las experiencias previas son la base para las experiencias nuevas y ayudan a darles sentido. "Con el lenguaje hay la posibilidad de revisar y reinterpretar repetidamente esa experiencia, y de utilizarla como la base de conversaciones, actividades y aprendizajes futuros." (Mercer, 1997 pág. 44).

En frases del tipo 'nosotros' los maestros presentan nuevamente una experiencia previa como algo relevante para la situación actual, por su intermedio se demuestra que el grupo y el maestro poseen una experiencia común y un sentido compartido de ella. Por ello, a veces el maestro usa la recapitulación y su variante la recapitulación reconstructiva por cuyo intermedio se 'reconstruye' la historia haciéndola encajar en los objetivos actuales (Mercer, 1997).

En resumen, las técnicas que usan los profesores son: Para obtener conocimiento de los estudiantes: obtenciones directas, obtenciones mediante pistas; para responder a lo que los alumnos dicen: se hacen confirmaciones, rechazos, repeticiones, elaboraciones, reformulaciones; para describir aspectos relevantes de la actividad compartida: se usan frases del tipo 'nosotros', recapitulaciones literales, recapitulaciones reconstructivas. Técnicas que se pueden encontrar mezcladas y una misma respuesta del maestro puede mostrar más de una de ellas (Mercer, 1997).

Con todo, en tales técnicas se observan tres cosas:

1. Al inicio el maestro controla casi por completo las actividades, da a los alumnos pequeños fragmentos de la labor y los va agrandando conforme los muchachos demuestran mejor realización; al final la situación se ha invertido, el control es mayormente ejercido por los alumnos, el maestro ya tan sólo supervisa. Esto no significa que sea un proceso continuo sino que se enfrenta a una serie de contratiempos que le dan sus características básicas.

2. Simultáneamente, las consignas pasan de ser precisas y dirigidas a un aspecto único de la actividad a ser más amplias y contemplar incluso a la actividad toda.

3. Cuando no hay un profesor y al inicio las discusiones tienden a darse en una forma más bien coloquial, esto es, en formas discursivas 'cotidianas'. De forma progresiva el maestro ayuda a la traducción de los datos al discurso 'académico' para demostrar que las ideas pueden ser transformadas y encajadas en ese tipo de discurso. Lo anterior es logrado presentando anécdotas o hechos cotidianos, posteriormente son enmarcados con los nuevos conceptos y formas de hablar y se logra que los alumnos lleguen a nuevos y más elevados niveles conceptuales. Esto excluye la 'explicación', que necesariamente terminaría con las discusiones conjuntas y la conciencia colectivamente construida, por el contrario, el maestro se constriñe a aportar el lenguaje y los marcos de referencia del discurso 'científico' a la 'conciencia colectiva' que el grupo vaya formando (Coil, et al, 1995; Mercer, 1997).

El resultado de este proceso es que cada clase se transforma en una especie de aldea discursiva. Que parte de las características individuales de quienes la forman y que, en su conjunto, debe aprender a usar los marcos de referencia, el discurso educado que les permitirá establecer contacto con otras aldeas discursivas. Tal es la labor del profesor (Mercer, 1997).

Roles del maestro

Proceso en el que la dirección y guía del maestro en las clases está oculta, incrustada en las actividades del alumnado. Pero, que exige que el profesor sea capaz de asumir una amplia variedad de roles que "... no existen en abstracto roles sociales como los de 'profesor' y 'alumno'. Tienen que ser interpretados, representados y construidos en el curso de la

interacción social." (Stubbs, 1984 pág. 98) y que, en la práctica educativa se destacan que el profesor:

1. Funciona como guía y apoyo puesto que empuja al niño a tomar riesgos, enfoca preguntas e ideas, las traduce a actividades manejables, se asegura que cada niño logre el éxito;
2. Funciona como un participante activo en el aprendizaje;
3. Es un evaluador del desarrollo tanto individual como colectivo, emplea notas, registros anecdóticos de los intereses individuales y los relaciona con la literatura sobre grupos;
4. Funge como un facilitador, emplea planificación consciente del medio, currículum y materiales para proveer usos funcionales y útiles de los procesos del lenguaje, de la escritura, lectura y aprendizaje (Lerner, 1996; Moll & Whitmore, 1993).

Algunas dimensiones de la experiencia escolar:

C. la presentación del conocimiento escolar

El conocimiento es expresado por medio de prácticas y discursos que lo delimitan y distinguen del conocimiento adquirido en lo cotidiano. En la actualidad existen dos criterios de valoración de conocimiento, por un lado, el conocimiento que da lugar, es más bien enciclopédico como el saber la raíz cuadrada y el conocimiento en términos de su utilidad o pragmatismo.

Ambas formas hacen evidente la existencia de un programa oficial y se hace por medio del libro de texto que presenta lo que se debe saber y en el orden en que debe ser abordado. Esto es, la estructura y lo que el niño debe aprender, que, traducido en las relaciones, posibilita a los padres exigir el trabajo sobre ciertos temas y no sobre otros mientras que al profesor le permite justificar las innovaciones. Pero, si bien el texto da indicaciones generales es el maestro el que da peso diferencial a los diversos temas, profundizando en algunos y abreviando otros.

Con esto se abre la posibilidad a la expresión de la individualidad dentro de los géneros discursivos escolares y que se manifiesta en la forma en que se abordan las cosas, las relaciones entre ellas establecidas, los aspectos que se enfatizan, las reacentuaciones y entonaciones que el maestro hace. Todo esto entendido como el resultado del diálogo interno del profesor en el que las diversas voces (entre ellas la "oficial" o institucional) se han interanimado gestándose en este habla interna nuevos sentidos que pueden ser externados y probados en la práctica profesional.

Esto se traduce en las formas materiales en que el conocimiento es presentado a los niños y que se hace por medio de elementos gráficos, formas de hacer y hablar y, sobre todo, cierto tipo de actividades que llevan a privilegiar un conocimiento sobre los demás y una forma de expresarlo en particular. Así, se enfatiza la presentación de los conceptos científicos que si bien es hecha en una forma verbal característica, las asociaciones y ejemplos que se usan los relativizan, de esta manera, "El énfasis final de las clases, lo que se reafirma o evalúa, tiende a centrarse en el uso de términos precisos o conceptos formales utilizados en el proceso de enseñanza." (Rockwell, 1995a pág. 33). Ésta es la contraparte de apartado anterior, es la primacía de lo establecido y aceptado dentro del género por sobre lo particular.

Esto se hace evidente a través de la cantidad de correcciones que hace el maestro y aquello que corrige (como limpieza, letra, formato, uso de términos precisos, empleo de cuadros, láminas, listas). Pero, esto no significa que el maestro se apegue ciegamente a las formas de presentación sino que suelen buscar la comprensión de los contenidos, por ello, varían ampliamente las formas de abordar las cosas, estas variaciones parecen depender de las

concepciones que el maestro maneje de lo que es aprender y su manejo del contenido (Rockwell, 1995a). Es el momento en que los sentidos van más allá de los significados y donde el género es transformado. Además, en lo individual es cuando se expresan las diferencias que el proceso de internalización ha creado y donde, en última instancia, se proponen las bases de una obcheneie distinta puesto que las relaciones establecidas entre los participantes se ven transformadas. Esto redundante en acentuar la imposibilidad de la planeación ciega e inflexible de una clase y resalta la importancia de la adaptabilidad de los hablantes y su papel como agentes o actores sociales al interior de la práctica educativa.

Al diferenciar el conocimiento científico del cotidiano se suele encontrar que se presenta el mundo al niño como si éste ya lo conociera, por ello, se le usa tan sólo como referencia para los contenidos revisados pero siempre estableciendo un divorcio entre el saber escolar y el cotidiano, desvalorando a éste último. Esto es, se "naturalizan" las interpretaciones dadas al mundo puesto que se les presenta como algo inherente, propio a las cosas y, por ende, fuera de cualquier discusión. Es el presentar los signos relacionados de forma externa con las cosas, no es una relación en donde se acepta la relatividad, historicidad y arbitrariedad de las relaciones establecidas y, por tanto, la discusión, el diálogo y la re-elaboración quedan fuera de la actividad.

Como aparente paradoja el niño aprende a dudar de su conocimiento y a compararlo con el que se aprende en la escuela al que se le asigna el valor de verdad o parámetro de cualquier otro conocimiento, con ello, se invalida la experiencia propia y la capacidad de análisis y construcción de conocimientos del niño, pero, esto mismo sucede con el profesor que ve invalidado su saber por el conocimiento oficial de los expertos en educación (Rockwell, 1995a).

De esta manera, se establece un diálogo entre el saber oficial y el cotidiano con la contrastante finalidad de anular a una de las posturas y culminar por generar un diálogo monológico en donde prive una sola visión. Con ello el signo se ve empobrecido en la medida en que sólo puede expresar una relación, una postura. Mientras que, por su lado, la conciencia en correspondencia gana en el sentido de poder internalizar signos cuya polisemia se ha visto reducida pero pierde en la medida en que este tipo de signos no pueden establecer diálogos contrastantes en su interior, ya que el signo sólo porta una voz y, si ésta ha sido ya internalizada las voces internas ni se ven enriquecidas ni transformadas. El resultado de esto es el empobrecimiento de la conciencia, la anulación de la posibilidad del disentimiento y del cambio.

Ahora bien, la práctica y el discurso no se presentan por separado en el salón sino que se apoyan mutuamente. Esta relación resalta el papel del lenguaje como un medio para construir y compartir conocimiento y comprensión, lo que permite emplearlo como una forma social de pensamiento, ya que, como menciona Mercer (1997) "En la conversación en el aula, como en todas las conversaciones, vemos que la gente defiende sus prioridades y presenta sus intereses. También vemos que intenta establecer propósitos y perspectivas compartidos y que persigue intereses comunes. O bien es posible discernir la influencia del influjo y los valores culturales extranjeros. La mayoría de los profesores y de los alumnos tienen relaciones continuadas; sus conversaciones se construyen sobre una historia compartida y (por lo menos a medio plazo) trabajan hacia un futuro conjunto." (pág. 73).

Futuro que puede implicar la co-construcción, por un lado, de versiones de hechos previos avaladas por la comunidad y por el otro, en lo actual, expresar posturas ideológicas, históricas y políticas que se entrecruzan y que son confrontadas, puesto que, a decir de Middleton y Edwards (1992b) "A medida que avanza una conversación lo hace a partir de una

comprensión, actualizada continuamente pero conflictiva, de lo que se ha dicho hasta el momento y lo que queda por resolver." (pág. 42).

Esto provoca que el contexto se vaya creando y redefiniendo constantemente, por lo que, para ser compartido debe ser intersubjetivo ya que, en una conversación las palabras van dejando atrás su significado y van adquiriendo un sentido particular en la medida en que el contexto ha sido creado y aceptado por todos. Esto permite el progreso de la conversación hasta que, algo que se incorpora exija la reformulación del contexto y, con ello, del sentido a lo dicho anteriormente, desacuerdo notado por los participantes en la conversación y que exige ser resuelto para que la misma pueda proseguir (Candela, 1995; Mercer, 1997; Middleton & Edwards, 1992b).

Así, en el diálogo en la escuela se presentan la postura y la contrapostura, en donde lo 'conocido' es sólo una posición reivindicada por alguien (usualmente el maestro). Y que, por ser 'conocido' (y por tanto situado) pareciera estar fijado de antemano y que el papel del alumno es simplemente el de descubrirlo y el del maestro el de conducir al primero dando pistas, usando una entonación, gestos o palabras particulares (Candela, 1995; Edwards & Mercer, 1988).

Para lograr el contacto del alumno con los significados nuevos el maestro debe construir narraciones. Esto es, del flujo constante que es la experiencia debe entresacar fragmentos a los que dota de principios y finales convencionales pretendiendo resaltar algún aspecto particular. Por ello, el maestro se ve en la necesidad de echar mano de las experiencias sociales de los alumnos, fragmentarlas e incluso reorganizarlas y, una vez pulidas, aplicarles un nuevo sistema de explicación e interpretación, una nueva forma de hablar específica y ordenada que resalta algunos acontecimientos en detrimento de otros, que los ordena de una forma específica que es validada y que les aplica nuevas relaciones conceptuales. En suma, es intentar ver lo mismo pero partiendo de otro sistema de categorías. Como resultado de lo anterior se tiene, siguiendo a Bruner (1988) "... que el medio de intercambio en el cual se lleva a cabo la educación -- el lenguaje -- nunca puede ser neutral, que impone un punto de vista no sólo sobre el mundo al cual se refiere sino hacia el uso de la mente con respecto a este mundo. El lenguaje impone necesariamente una perspectiva en la cual se ven las cosas y una actitud hacia lo que miramos. No es sólo que el medio es el mensaje. El mensaje en sí puede crear la realidad que el mensaje encarna y predisponer a quienes lo oyen a pensar de un modo particular con respecto a él." (pág. 127). Y todo, encarnado, si tal cosa se puede decir, por medio de la explicación.

Para Shotter (1992) "Una explicación no es una descripción, que mediante pruebas se puede demostrar cierta o falsa, pero funciona como apoyo de la percepción, instruyéndonos literalmente sobre cómo ver algo como hecho común, y, al verlo así, apreciar las oportunidades que nos ofrece para nuestra acción futura. ... En otras palabras, sirven para mantener en buena forma y fomentar ciertas modalidades de acción social, para ofrecer oportunidades a una forma de ésta en lugar de otra." (pág. 140). Así, la explicación se aplica a una historia con la idea de eliminar la ambigüedad de las cosas, de resaltar sólo los detalles relevantes y, finalmente, que la narración misma está situada, tal y como el acontecimiento narrado a su vez lo ha sido (Cazden, 1991; Coll, et al, 1995; Oléron, 1987^a; Orr, 1992; Shotter, 1992).

De esta manera se tiene que por medio del lenguaje en la escuela se proporciona no sólo un léxico y una ordenación particular, sino que implica una dimensión semántica (entendida como la forma en que crea similitudes y diferencias entre los significados), esto es, se trata de un sistema para construir significados (Coll, et al, 1995; Lemke, 1997).

En pocas palabras. En la escuela el alumno aprende a hablar y pensar de una forma novedosa: Habla ciencia, esto es, la manera en que se emplea el lenguaje científico especializado para darle sentido al mundo elicitando acciones como: observar, describir, comparar, clasificar, analizar, discutir, hipotetizar, teorizar, cuestionar, desafiar, argumentar, diseñar experimentos, seguir procedimientos, juzgar, evaluar, decidir, concluir, generalizar, informar, describir, leer y enseñar en y a través del lenguaje de la ciencia. Teniendo como una de sus consecuencias que, al hablar ciencia se cree y re-cree una comunidad que comparte creencias y valores, facilitando la comunicación con miembros de la propia comunidad, esto es, los que usan el lenguaje de la misma manera que nosotros y con quienes se comparte no sólo el léxico sino el sentido de lo que se dice (Coll, et al, 1995; Lemke, 1997).

Esta forma de lenguaje que se usa para razonar, leer, escribir, resolver problemas y que es aprendido al usarlo con las personas que lo dominan y aplicándolo en una amplia diversidad de situaciones se presenta casi exclusivamente en el salón de clases y el momento el diálogo. El salón porque es el lugar en donde el maestro lo emplea y exige que el alumno a su vez lo haga y es en el diálogo porque, como ya ha sido mencionado, por medio de él se presentan los saberes y se le estructura de una forma muy particular (Lemke, 1997).

Además, el hablar ciencia está caracterizada por sus relaciones semánticas, la gramática que emplea, las estructuras retóricas y formas idiomáticas y las acciones dentro de una estructura de actividad. Así, en él se usa la voz pasiva, sustantivos abstractos en lugar de verbos, verbos de relación abstracta como 'ser' o 'representar'; formas como las analogías, la dialéctica; por el lado de las estructuras de las actividades emplea las preguntas, el diálogo triádico, lecturas, monólogos, resúmenes, para lo escritos tiene formas especiales como los reportes de laboratorio, ensayos, informes de experimentos, tiende a hacer visibles los razonamientos y el conocimiento tiende a ser justificado (Lemke, 1997; Mercer, 1997).

Pero, por sobre todo, genera un patrón particular de vinculaciones entre los significados de las palabras, esto es, construye el llamado patrón temático y que, de acuerdo a Lemke (1997) "Es una especie de red de interrelaciones entre los conceptos científicos dentro de un campo. La ciencia está presente dentro del diálogo en la medida exacta en que las relaciones semánticas y el patrón temático generado por el diálogo reproducen el patrón temático del uso del lenguaje en algún campo de la ciencia." (pág. 19). Palabras más o menos lo que se hace es construir formas específicas de interactuar (o estructura de la actividad), de hablar y de dar sentido a las cosas (éste es el patrón temático). Así, en un diálogo suceden dos cosas: las personas se interrelacionan actuando estratégicamente y, a la par, elaboran significados complejos sobre un tema particular. Tal es lo que se hace al hablar ciencia (Lemke, 1997).

De esta manera, hablar ciencia exige manejar un patrón temático de términos conceptuales y sus relaciones semánticas en un tema determinado. Y todo dado al interior de los diversos géneros (entendidos como los formatos convencionales que se emplean para organizar el razonamiento de tipo científico) de la ciencia y que la persona necesita aprender (Lemke, 1997).

Ahora bien, al hablar ciencia lo que importa no es, en última instancia, emplear hasta el cansancio las mismas palabras o fórmulas ya hechas. Lo que se requiere es mantener las relaciones semánticas (que al final de cuentas son el patrón temático y lo que última instancia importa) y emplearlas cada vez que sea necesario. Puesto que cada parte del patrón temático establece relaciones semánticas particulares entre sus partes, de ahí que las palabras como tales no sean de gran importancia en tanto lo que se unen y forman son conceptos que deben ser mantenidos en su significado independientemente de la forma de hablar. Así, en la

escuela se pretende que el alumno pueda decir las cosas con sus propias palabras como indicador de que ha comprendido las relaciones semánticas (Lemke, 1997).

Una segunda característica del hablar ciencia es que las diferentes relaciones semánticas deben ser unidas mediante eslabones para poder construir el significado. Cosa que implica por necesidad que cada parte sea presentada por separado y que el maestro se asegure que los alumnos la manejan antes de introducir una nueva y unirla a la previa.

Esto es, se habla de la creación de un contexto (Tanto físico delimitado por las palabras empleadas como mental. Esto es, el conocimiento previo que se supone es compartido por los hablantes) y de una continuidad que permita que los conceptos sean discutidos, tratados, aceptados y repasados para que la conversación pueda avanzar y poder introducir nociones nuevas. Si bien ésta es la idea, lo que realmente sucede es que, por la gran cantidad de tiempo que requiere hacer esto, algunos de esos vínculos se vean de forma indirecta o se den por supuestos.

Pero, esto no termina aquí ya que si bien cada parte sólo puede adquirir sentido en relación con las otras, éste sentido no suele ser conocido y, por ende, se dificulta el acceso al significado del patrón temático. Situación que pretende ser enfrentada con el planteo de preguntas, considerando que cuando el alumno es quien las hace busca información, guía o permiso para realizar algo, mientras que, cuando es el profesor quien cuestiona está comprobando el saber del alumno (Edwards & Mercer, 1988; Lemke, 1997; Mercer, 1997). En palabras de Edwards y Mercer (1988): "En el sentido más directo, la mayoría de las preguntas que hacen los maestros no buscan información. Forman parte del armamento discursivo de que disponen los maestros para comprobar 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." (págs. 61-62).

¿Cómo es que el alumno traba contacto con las relaciones de las partes semánticas?. Esa es precisamente parte del trabajo del maestro quien da indicadores sutiles como la entonación, formas retóricas y ciertas palabras que intentan resaltar lo compartido del conocimiento (Edwards & Mercer, 1988), cuya identificación e integración es difícil para quienes no estén acostumbrados a este tipo de habla, cosa que explica que, según Lemke (1997) "Los alumnos exitosos aprenden a través del uso de términos y principios dentro de un contexto y detectando y entendiendo las sutiles pistas que acompañan a esos usos. A los que primero captan los patrones temáticos correctos, les es más fácil entender el resto de lo que escuchan." (pág. 39).

Esto posibilita la tercer característica del hablar ciencia en la escuela: Al unir patrones temáticos se les trata como si fueran uno sólo y se obvian conexiones y relaciones entre ellos, esta es la llamada condensación temática y es precisamente la que da al discurso científico su carácter de críptico puesto que, quien lo oye debe ser capaz de desplegar y explicitar esos contenidos que en una sola palabra aparecen como condensados. Es como llegar a la mitad de una conversación en la que los temas han sido abordados con cierta profundidad y en donde sólo se hacen repeticiones cuando se descubre que algo no ha quedado claro o hay una mala interpretación. Esto implica que si bien los conceptos pueden ser muchos y variar al ser concentrados o sencillos lo que presenta modalidades más o menos reducidas son las relaciones semánticas que entre ellos se pueden establecer (Cazden, 1991; Lemke, 1997; Mercer, 1997; Vygotski, 1995h).

Estas relaciones semánticas han sido clasificadas en cinco grupos:

1. Relaciones nominales. Las que relacionan cualidades, tipos y cantidades a un reactivo temático central: Por ejemplo, 'Las tres manzanas de papá son rojas'.

2. Relaciones taxonómicas. Relacionan un ítem con otro a manera de sinónimo, antónimo, hipónimo, como ejemplo, instancia o caso especial de uno. Así, "Las matemáticas son una asignatura de la escuela".
3. Relaciones de transitividad. Relaciones entre varios procesos o actividades y los procesos y agentes que en ellos tienen participación. Aquí se establecen las relaciones de proceso a agente, meta, medio, beneficiario, rango, etc., relaciones de identificación y posesión. Como ejemplo se tendría "Al disolverse el azúcar en el agua ésta eleva su volumen en un vaso".
4. Relaciones circunstanciales de un reactivo con su localización, tiempo, forma, razón, material, medios, etc. El ejemplo podría ser: "La Revolución Francesa fue en 1789, es considerado uno de los movimientos sociales europeos más sangrientos de ese siglo y fue extendida a punta de bayoneta al resto del continente".
5. Relaciones completas entre conjuntos de reactivos condensados: causa-consecuencia, evidencia-conclusión, generalización-instancia. Por ejemplo: "La sequía produjo hambruna", "Le ofrecí repetidamente que comiera y no aceptó, creo que no tenía hambre", "He visto que los perros de esa raza son muy bravos, por ello te aconsejo que no dejes a tu hijo con ese cachorro", respectivamente (Lemke, 1997).

A partir de lo dicho hasta aquí quedará claro que los patrones temáticos son indispensables para dar sentido a lo que se dice, de ahí que el papel del escucha sea revalorizado ya que muchas veces sólo se dan algunos elementos que, para ser entendidos deben ser incrustados en el patrón temático que culmina por ser brindado por el escucha y que relaciona con lo visto, oído, leído tanto en el momento como en el pasado.

De ahí que se puedan hacer dos afirmaciones: una persona al trabar contacto con algo siempre lo relaciona con otra cosa (pero que, como se menciona arriba, esa otra cosa en ocasiones o no es clara o, el vínculo propuesto no es explicitado o delimitado nítidamente) y, en segundo lugar, para darles sentido, las relaciones que establece con otros ítem o temas serán diferentes dependiendo de las experiencias y comprensiones que se hayan tenido. Lo que da como resultado que en el salón de clase puedan coexistir distintas interpretaciones que usan las mismas palabras. Esas diferencias pueden llegar al grado tal que incluso pueden entorpecer la comunicación y la comprensión (Cazden, 1991; Lemke, 1997).

Con todo esto se tendría que el lenguaje científico es especial tanto por su contenido como por su estilo, creado por una gramática, por una selección de palabras, un uso de idioma y metáforas, por el uso preferente de la voz pasiva. Lo que implica que la persona desaparezca como agente o actor, mientras que, en su modalidad escrita prefiere los sustantivos abstractos, verbos acompañados con personas mientras que los sustantivos no. Además, las personas opinan sobre lo que consideran como científico o poco científico y lo critican (Lemke, 1997).

A partir de esto se pueden mencionar algunas características de estilo que el lenguaje científico debe cumplir:

1. Ser lo más verbalmente explícito y universal cuanto sea posible. No se aceptan ni abreviaciones, obviedades, elipsis, esto da lugar al lenguaje abstracto o descontextualizado, se evitan las cláusulas menores, elipsis y formas indicativas. Con ello parece que siempre se habla de leyes universales, inmutables sin relación con la acción cotidiana humana.
2. Se busca evitar las formas coloquiales del lenguaje y hablar de formas próximas a las del discurso escrito.

3. Usa términos técnicos y no frases coloquiales y paráfrasis y se usan significados especializados de palabras coloquiales.
4. Se evita la personificación y el uso de atributos y cualidades usual y específicamente humanas como agentes o actores y tipos de acciones y procesos.
5. Se evita el lenguaje metafórico y figurativo, no se usan palabras con colorido emocional o con valores, ni se usan hipérbolos o exageraciones, ironía y humor.
6. Se busca ser serio y digno no haciendo uso del sensacionalismo.
7. Se evitan personalidades y referencias a personas y sus acciones incluyendo figuras y momentos históricos.
8. Evita referirse a la ficción y a la fantasía.
9. Se busca usar formas causales de explicación y no declaraciones narrativas y dramáticas. No se deben usar historias o narraciones en las discusiones. Tampoco se deben emplear el diálogo, la intriga o el misterio, la sorpresa y el drama (Lemke, 1997).

Este estilo termina por ser impuesto y aceptado a grado tal que el alumno es capaz no sólo de identificarlo sino de exigir que sea empleado por el maestro so pena de considerar o que el tema es irrelevante o que el maestro 'no sabe' (Aunque las investigaciones realizadas por Lemke (1997) indiquen que precisamente esta forma de hablar atenta contra la comunicación y comprensión y de que, cuando se emplea una forma de hablar 'humanizada' se logre de cuatro a cinco veces más atención por parte de los alumnos que cuando se habla de forma 'científica'). Tales son las formas en que el hablar ciencia es oficializado por ambas partes (Lemke, 1997).

Pero, esto no concluye aquí puesto que, las normas de estilo de lenguaje científico refuerzan dos conjuntos de creencias sobre la ciencia misma:

- A. La ideología de la verdad objetiva de la ciencia, esto es, hay hechos contra los que no se puede contraargumentar en tanto son verdaderos por basarse en la observación o la evidencia experimental, no pueden ser discutidos ni mucho menos cuestionados ni ellos ni las técnicas o elecciones realizadas por los investigadores que son puestos fuera del campo científico. De esta manera, los hechos científicos reciben un aura de objetividad total. Así, la ciencia es presentada como un conocimiento autorizado y, casi por extensión puede llegar a ser autoritaria.
- B. La ideología de la verdad especial de la ciencia, esto es, la ciencia se opone al sentido común y es una verdad especial, disponible sólo a los expertos e incomprensible para los demás, esto hace del científico un ente especial, privilegiado que ha podido abreviar en el lago de la ciencia al que no cualquiera puede llegar y, si se falla es porque el conocimiento científico es intrínsecamente difícil y no es culpa del alumno (Lemke, 1997; Potter, 1998).

Especificaremos un poco más. Hasta aquí se ha abordado el hablar ciencia en general. Pero, al igual que las otras formas de uso del habla, presenta variaciones ya que, un biólogo no habla como lo hace un médico o un filósofo. Así, se puede decir que toda asignatura, al final de cuentas, es una forma especial de hablar sobre algunos temas (el género discursivo revisado en el capítulo anterior). Si bien usan el mismo idioma lo emplean de formas distintas y con propósitos diversos.

De esta manera, el dominio de cualquier asignatura depende del dominio de la forma de lenguaje que en ella se emplee, de la manera en que el vocabulario se use en conjunto y de las relaciones semánticas que se constituyen durante su empleo.

En otras palabras, cada ciencia posee sus estilos, sus formatos de razonamiento y sus formas especiales de comunicar su conocimiento. Y, todo esto debe ser aprendido usándolo para intentar manejar los mismos términos con significados similares, cosa ya de por sí difícil y que

se complica al considerar que son enseñados de forma muy similar (Edwards & Mercer, 1988; Lemke, 1997).

Esto explica las diferentes realizaciones que logran los alumnos en diversas asignaturas puesto que, no sólo están aprendiendo nuevas habilidades verbales sino nuevos patrones temáticos, estilos y normas estilísticas. Por ejemplo, las clases de ciencias y las de matemáticas se encuentran relacionadas en la forma en que se habla, eso explica por qué a alguien que le va de una manera en una le sucede algo similar en la otra puesto que emplean generalizaciones abstractas y relaciones lógicas muy parecidas. Pero, la gran diferencia es que la última se encuentra enfocada al dominio de habilidades y técnicas, esto es, se aprende como hacer mientras que en ciencia se aprende lo que es. Esto implica que las matemáticas no son otro lenguaje sino parte del mismo (Edwards & Mercer, 1988; Lemke, 1997).

Ahora bien, los maestros se aseguran el manejo del habla 'oficial' recurriendo a una extensa gama de estrategias como los repasos y recapitulaciones (usualmente realizados al inicio de clases) en donde se especifican los usos adecuados de los términos y las nuevas relaciones propuestas entre los eventos. Pero además, logran presentar las explicaciones basándolas en la comprensión compartida. Así, las funciones de las recapitulaciones son las de asegurar que se ha desarrollado la comprensión conjunta de los aspectos importantes de lo ya hecho y dicho y de cómo deben ser conceptualizados y descritos para poder ser empleados como bases para posteriores construcciones (Edwards & Mercer, 1988)

De esta manera, las recapitulaciones tienen el doble papel de ir hacia el pasado y relacionar la nueva experiencia con las anteriores generando significaciones conjuntas inmersas en un lenguaje común, y hacia adelante al transformar el nuevo conocimiento en el contexto mental compartido a partir del cual en el futuro insertará una nueva experiencia, explicación y conocimiento que requerirá de que el anterior haya sido internalizado (Cazden, 1991; Coll, et al, 1995; Edwards & Mercer, 1988).

Algunas dimensiones de la experiencia escolar:

D. definición escolar de aprendizaje

Además de todo lo anterior los maestros enseñan el proceso social de aprender y que exige de ciertas formas particulares de leer, escribir y razonar sobre ello. Esto conduce a la ritualización de las interacciones que facilitan la organización grupal e indican cómo proceder, algunas son universales y reconocidas por los alumnos (copiar lo que se escriba en el pizarrón, escribir cuando se adopta el tono de dictado, pasar a ser calificado).

Con la ritualización se marcan límites al proceso de enseñanza ya que, por un lado, lo enriquecen al permitir dedicar más tiempo a las actividades de enseñanza y no a las de control y, por otro, impiden diversificar las formas de hacer las cosas, sobre todo, porque se sigue manteniendo la idea de que para aprender hay que repetir hasta el cansancio. "Aprender en la escuela a menudo significa aprender a usar los elementos que ahí se encuentran, es decir, aprender procedimientos." (Rockwell, 1995a pág. 38). Pero, si bien se puede aprender el ritual esto no garantiza en modo alguno el aprendizaje del contenido.

En la escuela el lenguaje es usado de una forma particular tanto en lo oral como en lo escrito, y, sobre todo, suele girar en torno a un texto, sobre el que se elaboran las intervenciones, aclarando y enfatizando lo rescatable del mismo, así se proporciona más información para que el niño comprenda el contenido; de esta manera, el conocimiento es transmitido por dos formas básicas: la lectura de un texto y la interpretación.

Esta ritualización oscurece el tipo de razonamiento que la escuela favorece, pero parece ser que en ella se aprende a clasificar y relacionar conocimientos que no suelen ser destacados por el profesor. Por ello, el trabajo del alumno es doble, por un lado debe identificar las reglas que privan en el contexto educativo (reglas que tampoco suelen ser explícitas) y, además, tratar de entender el conocimiento del texto. Todo esto conduce a que los niños tengan pocas posibilidades de organizar de forma autónoma el conocimiento, pero, sin embargo, son capaces de hacerlo (Rockwell, 1995a).

Conocimiento y lo que es aprendizaje

Aunado a esto se pueden distinguir en la escuela al menos cuatro formas de conocimiento elicidadas por el maestro y que son: conocimiento como tópico, como operación, situacional y de principios y se caracterizan por:

1. El conocimiento tópico.

El conocimiento concebido así se orienta a la identificación tópica de la realidad, en donde un espacio o topos es el eje sobre el que se estructura el contenido. Por ello aquí los elementos son dados de forma precisa enfatizándose nombrar correctamente y no emplear el conocimiento.

Lo que se pretende es que la persona de respuestas únicas y textuales (lo que impide la reelaboración y enriquecimiento por parte del alumno); desde esta perspectiva el conocimiento es considerado como un status en sí mismo, por lo que se le ve como algo cerrado y que incluso es incuestionable en su verdad y, por ende, monológico.

La forma en que se le comunica es por medio de un lenguaje científico ajeno a los alumnos pero manejado como si fuera común. La información que se da se atiene al texto, no es ni modificada ni ampliada, al final se suele dictar para asegurarse que el niño tenga la forma final y 'oficial' de ese conocimiento. Con él lo que se logra es la memorización mecánica, todo el peso recae sobre el maestro que dirige, da pistas e indica lo que es correcto, usualmente incluso llega a ignorar cuando el alumno dice algo.

Aquí se privilegia la forma sobre los contenidos y es donde la voz que impera es la del texto concebido como el portador de la verdad, condición que hace esta práctica de tipo monológico y en la que priva el tema ya que, tanto el hablante como el oyente se mantiene alejados de él y, lo que más se puede lograr es una asimilación mecánica, reiterativa (Edwards, 1995; Entwistle, 1988).

2. El conocimiento como operación o conocimiento ritual.

Concebido el conocimiento de esta manera se traduce en una serie de acciones cuyo denominador común es el enfatizar la seguridad y rapidez de las respuestas, para lograrlo se repasa constantemente lo revisado para mantener control sobre lo conocido, no se posibilitan elaboraciones personales ya que lo que importa son las respuestas rápidas y acertadas, así como la aplicación del conocimiento, por lo que, para lograr esto último se emplea el razonamiento deductivo.

En este tipo lo que importa es la aplicación correcta del conocimiento. De esta manera se habla de un conocimiento ritual que se basa en la aplicación y solución de problemas sin comprender las razones de las técnicas empleadas. Se sabe hacer pero jamás se entiende por qué, esto es, es saber hacer algo, lo que, en algunos contextos es importante e incluso indispensable, pero no en todos. La monología y consideración del texto como algo incuestionable en ninguna de sus partes es más que patente. Pero, a diferencia del anterior aquí podría parecer que el autor abraza al tema y lo presenta al escucha (Edwards, 1995; Edwards & Mercer, 1988; Entwistle, 1988).

3. El conocimiento situacional.

Esta forma se centra en el interés de conocer, esto es, hace inteligible una situación, que a su vez es entendida como una realidad que se crea en relación con la presencia de un sujeto, por ello la situación hace referencia al conjunto de relaciones desde el sujeto e implicándolo en ellas. "Es un conocimiento centrado en el punto de intersección entre el 'mundo' y la mujer o el hombre para el cual ese 'mundo' es significativo. El conocimiento es, entonces, significación y ello incluye por definición el sujeto para quien significa. ... El mundo del sujeto está compuesto por toda la gama de lo abstracto y lo concreto y de lo inmediato y lo lejano. En esta forma de conocimiento el referente para el sujeto es el mundo que así lo significa, mediado por la situación." (Edwards, 1995 pág. 165).

Aquí se abre la opción al diálogo pero parece ser entre el autor y el tema y no con el escucha, el maestro aprende al reflexionar sobre los contenidos, no así el alumno que puede terminar por ser un mudo testigo de la reflexión del otro.

4. El conocimiento de principios

"El conocimiento de principios se define como esencialmente explicativo, orientado hacia una comprensión de cómo funcionan procedimientos y procesos, de por qué son necesarias o válidas ciertas conclusiones, en vez de ser un cúmulo de cosas que hay que decir porque parecen complacer al maestro." (Edwards y Mercer, 1988 pág. 114). No obstante, esto no implica pretender encontrar las bases universales y eternas de las cosas puesto que, "Incluso los principios más universalmente aceptados no son más que eso: están sujetos a la aceptación social, el acuerdo, la validación, e incluidos en un contexto de conocimiento y procedimiento aceptados. Tanto las comunicaciones rituales como de principio, en la escuela y en el mundo exterior, pertenecen a marcos de comprensiones comunicadas, de conocimiento compartido mantenido a través del discurso." (Edwards & Mercer, 1988 pág. 115).

Desde la perspectiva bajtiniana se estaría aquí ante una conversación dialógica en la que autor y escucha dialogan con el tema y pueden adoptar posturas variadas y cambiantes con respecto al tema que no es abordado como algo monolítico, la apropiación requiere de la elaboración de los contenidos y su manejo internamente persuasivo.

Si bien cualesquiera de las cuatro formas pueden tener cabida y ser consideradas como aprendizaje si nos sujetamos a la definición propuesta por Edwards (1992) en donde "El desarrollo del aprendizaje escolar es el desarrollo de un discurso, la creación de un marco conceptual compartido, un lenguaje común para la interpretación y la comunicación del pensamiento y la experiencia." (pág. 75). Esto es, el conocimiento termina por ser una posesión conjunta, puesto que lo que una persona sabe puede ser usado y aprovechado por otras quienes lo emplean para hacer frente a situaciones o mantener versiones de las mismas, lo que implica considerar el conocimiento como un esfuerzo mental conjunto (Edwards, 1992; Edwards & Mercer, 1988; Mercer, 1997; Middleton & Edwards, 1992b; Oléron, 1987a). Entonces el tipo de aprendizaje variará enormemente. Así, las dos primeras formas implican una concepción del conocimiento como externo a la persona, mientras que, el conocimiento situacional lo ve como algo interno, que se debe apropiarse de forma activa y selectiva, relativo, temporal e histórico. Sin embargo, no se le debe considerar como el modelo a seguir puesto que debe ser contextualizado a la situación en la que se da (Edwards, 1995; Oliveira, 1996).

Considerando esto y lo revisado en el apartado anterior resultará claro que "Nadie hace notar que la ciencia se enseña de maneras muy restrictivas. Las restricciones tienden a asegurar que sólo aquellas personas cuyos antecedentes las han llevado a hablar un poco más como lo

hacen los libros de texto, a aprender en un estilo y ritmo particular, a mostrar un interés en cierta forma de ver el mundo y ciertos temas y problemas, tendrán mayor oportunidad de triunfar en ciencia." (Lemke, 1997 pág. 150).

Lo que interactúa en clase entonces son las diversas interpretaciones, significados. Así, siguiendo a Barnes (citado en Edwards & Mercer, 1988) se tiene que "la mejor descripción que se puede hacer del aprendizaje en clase es la de una interacción entre los significados del maestro y los de los alumnos, de modo que lo que tiene lugar (en el sentido del proceso de aprendizaje) es en parte compartido y en parte único en cada uno de ellos." (pág. 41). Por ello, "Para Barnes, un maestro no se limita a proporcionar "entornos de aprendizaje" en los que los niños puedan explorar y ampliar sus concepciones de la realidad. La relación es más dialéctica, es incluso una confrontación: el diálogo entre alumno y maestro puede revelar a los niños disyunciones entre sus creencias implícitas y las que ofrece el maestro. Convenientemente motivados, los niños pueden concentrarse en partes de su visión del mundo que antes no consideraban problemáticas, y luego pasar a recodificar su experiencia y reconstruir la comprensión de ésta." (Edwards y Mercer, 1988 pág. 43). Y cuyo fallo es evidenciado por los malentendidos (Edwards & Mercer, 1988; Oléron, 1987b).

De esta manera se puede decir que "Recibir enseñanza significa normalmente suspender la propia interpretación del tema principal y averiguar qué quiere decir el maestro." (Edwards y Furlong, citados en Edwards y Mercer, 1988. 68). Sin embargo, rara vez esta situación se presenta a la inversa siendo el maestro quien suspende sus creencias e interpretación para comprender las del alumno. Además, hay que considerar que el conocimiento y el desarrollo no se dan en un mundo vacío e ideal sino en un lugar con accidentes, contingencias y excepciones que sólo pueden ser aprendidas de forma empírica. "Lo que no significa que la historia de este desarrollo sea la de una colecta de saberes sin coordinación e incoherentes. Toda experiencia comprende una gran parte de regularidades sin cuya ayuda no sería posible enriquecimiento alguno. Pero estos saberes comportan su especificidad que no puede deducirse de las formas generales, sino que debe ser descubierta y practicada antes, eventualmente, de ser allí integrada mediante una reflexión ulterior y desapasionada." (Oléron, 1987b pág. 29).

Como resultado de lo anterior se tiene que la persona logra ir desarrollando de forma paulatina un comportamiento que los demás consideran como competente, esto es, va logrando comportarse de una manera concebida como eficaz y predicha, cosa que le permite, tanto constituir un conjunto de reacciones cada vez más amplio y complejo, como plantearse nuevas situaciones y generar las reacciones socialmente pertinentes a las mismas (Oléron, 1987b).

Agentes encargados de la enseñanza

En sociedades como la nuestra algunas personas (padres, profesores y preparadores) son consideradas como agentes con una responsabilidad particular en el proceso de ayudar a otros a desarrollar el conocimiento y la comprensión necesarios para "vivir en sociedad" y si bien su trabajo lo hacen de distintas formas una muy importante y tal vez la más usada es por medio de la conversación (Mercer, 1997; Spindler, 1999).

Así por ejemplo, en el caso del recuerdo el niño aprende a recordar por medio de los adultos que le enseñan la manera y lo que debe ser recordado contextualizando objetos, fotografías, reacciones y acontecimientos, estableciéndose una especie de forum familiar en donde se va construyendo una versión del pasado. En el caso de los pequeños cuando tienen problemas para recordar reciben apoyo de los mayores mediante pistas que implican deducciones y argumentaciones, pero, siempre orientado a que el niño produzca ciertos juicios y

percepciones y no otros que no son valorados por el adulto, además, y tal vez lo más importante es que "Una de las cosas que el niño aprende, aparentemente, es el discurso en sí mismo: las formas de hablar sobre las cosas, referencias, evaluaciones o criterios evaluativos compartidos, cómo describir y narrar, de qué forma seleccionar los criterios y cómo ofrecer versiones más o menos interesantes o convincentes." (Middleton & Edwards, 1992b pág. 57). Ahora bien, al interior de la escuela se emplea el ya mencionado patrón triádico, que es la estructura en cuyo interior las personas aprenden a hablar ciencia ¿cómo se logra esto último? Se deben proporcionar indicadores para poder detectar el contenido científico dentro del diálogo, de no hacerlo, las personas pueden muy bien a aprender a hablar usando la estructura pero no a hablar ciencia.

Por ello, las personas deben tanto separar como unir el contenido científico de la forma en que se habla, para ello deben aprender a identificar el sentido de una acción dentro de la estructura. "La ciencia dentro del diálogo no es únicamente cuestión de vocabulario. El lenguaje del aula no es tan sólo una lista de términos técnicos, ni siquiera una letanía de definiciones. Es el uso de esos términos relacionados unos con otros en una amplia variedad de contextos. Los alumnos tienen que aprender a combinar los significados de los diferentes términos según las formas aceptadas de hablar científicamente. Deben de hablar, escribir y razonar en frases, oraciones y párrafos de lenguaje científico." (Lemke, 1997 pág. 28).

El maestro emplea una serie de estrategias para asegurar que el alumno aprenda lo que se le está enseñando. Así, lo que suele verse en el salón es que los maestros modifican las actividades presentadas por los textos y las transforman de problemas a demostraciones pero, de tal manera, que se excluyan las interpretaciones alternativas. Lo anterior indica que es el maestro el que guía y da sentido a la situación. Esto se ejemplifica en acciones como cuando no se 'castiga' los comentarios de los alumnos, sin embargo, no se les incorpora al discurso, además se modifica el nombre de las cosas y se asigna el nombre 'científico' y 'correcto' a las situaciones, con ello se da la impresión de que lo que importa es nominalizar correctamente los acontecimientos (Candela, 1995).

Ahora bien, por el lado de los problemas, éstos son actividades que exigen solución sin que haya información previa. Para enfrentarlos, lo que suele hacerse es plantear el problema y el procedimiento y se deja que el alumno busque la solución, se busca que el alumno razone y/o que el maestro dirija la acción.

A diferencia de la anterior aquí no se suelen dar pistas y, los alumnos al razonar deben apelar a sus conocimientos e ideas propias. Ideas que han desarrollado ante situaciones similares y no necesariamente al conocimiento científico. Para hacerlo a menudo tienen que establecer vínculos entre rasgos que de ordinario no relacionarían y, con ello, establecen nuevas generalizaciones y, como resultado de esto se encuentran de lleno en lo que es el pensamiento científico.

Por el lado de las demostraciones éstas implican un trabajo completamente diferente puesto que con ellas lo que se hace es confirmar la legitimidad de un conocimiento. Cuando se experimenta los niños introducen variaciones que les permiten construir relaciones más variadas entre los elementos que conforman la situación y, con ello, están en posibilidad de generar un conocimiento más amplio que el requerido por la situación educativa. Por parte del profesor se observa que retoma las ideas generales de los textos y les da una presentación diferente, presenta el problema, dirige las participaciones, repitiendo las preguntas cuando no son contestadas 'satisfactoriamente' y formaliza las conclusiones,

también se ve que los profesores transforman las demostraciones en problemas (Candela, 1995).

Finalmente, aprender requiere manejar los mismos contextos. Pero, hay que hacer una nueva diferenciación ya que, de acuerdo a Cazden (1991) "Mientras que siempre se comparte el contexto físico, el de las palabras puede compartirse o no, y las referencias a éste último, a veces se indican, pero por lo general simplemente se suponen." (pág. 130).

Así, el contexto no será sólo lo físico o lo que rodea a las personas, sino que, en palabras de Edwards y Mercer (1988) "Utilizamos el término contexto para referirnos a todo lo que los participantes en una conversación conocen y comprenden -- por encima de lo que hay de explícito en cuanto dicen --, a lo que les ayuda a dar sentido a lo que se dice. La continuidad es el desarrollo de tales conceptos a través del tiempo." (pág. 78). Así, son entendidos como algo más mental que situacional o lingüístico y que incorporan nociones como tiempo, lugar, situación social, personas implicadas, su conducta, gestos, etc. y que son considerados como relevantes para los participantes (Cazden, 1991; Edwards y Mercer, 1988).

El éxito en la escuela

Ir a la escuela no garantiza en grado alguno el éxito en ella. Cosa que se torna más evidente si se considera que:

1. Ir a la escuela implica aprender una serie de reglas la mayoría de las veces tácitas y que sólo quien las maneja puede tener ciertas posibilidades de éxito dentro de la educación formal. Esto es, debe poder afiliarse al grupo y de esta manera, poder interpretar las situaciones puesto que el afiliarse implica naturalizar, vía la incorporación de las prácticas y dinámicas prevaletentes en la escuela, comprender las reglas implícitas que la rigen para poder hacer un uso metafórico de las mismas y poderlas transgredir ya que, "Respetar una regla no es comprenderla, sino practicarla. Ello se consigue mediante un proceso de interpretación constante, que genera progresivamente los intercambios sociales a través de la puesta en juego de *operadores metafóricos...*" (Coulon, 1995 pág. 160).

Es así como el afiliarse implica construirse el hábito de estudiante, unirse al universo mental y social, compartiendo referencias y perspectivas, en suma, participar de la misma manera de categorizar al mundo. En breve, "La afiliación caracteriza pues a un miembro, alguien que comparte el lenguaje común del grupo al que desea pertenecer, porque las perspectivas de los individuos son recíprocas y comparten la interpretación media razonable de los acontecimientos que los rodean. Un estudiante es competente cuando sabe identificar los códigos implícitos del trabajo intelectual, *cuando oye lo que no se ha dicho y ve lo que no ha sido indicado*, cuando ha interiorizado lo que en un principio parecía externo a él mismo. La afiliación intelectual se habrá producido en el momento en que haya interiorizado esta competencia." (Coulon, 1995 pág. 161).

2. El aprendizaje en su interior es manejado como algo individual, y cuya mayor expresión son los exámenes en donde la relación con el otro es tanto excluida como prohibida.
3. Que toda materia posee unas formas especiales de aproximación y fórmulas de abordaje y desarrollo, como por ejemplo las matemáticas que usualmente inician con la relación entre el discurso y acciones prácticas, luego tan sólo discurso desarticulándolo de la acción, proceso por medio del cual se observa que el adulto guía al niño hasta una forma determinada de discurso.
4. "Creemos que el mejor modo de describir la educación es el de un proceso de comunicación consistente, en gran medida, en el desarrollo de contextos mentales y términos de referencia compartidos a través de los cuales los diversos discursos

educacionales (los diversos "temas" y las aptitudes académicas relacionadas con ellos) llegan a hacerse inteligibles para quienes los utilizan." (Edwards & Mercer, 1988 pág. 77).

5. Usar las instrucciones recibidas en la forma en que ha sido prescrita, intentando minimizar su interpretación y dependencia del contexto de su aplicación (Coulon, 1995; Edwards & Mercer, 1988; Lemke, 1997; Mercer, 1997; Orr, 1992).

Pero por sobre todo, el éxito se mide al poder dar las respuestas correctas puesto que, "*Dar con la respuesta acertada significa elegir, entre varios caminos posibles, aquel que el profesor espera que utilicemos, o lo que es lo mismo, emplear el mismo juego de lenguaje que él.*" (Coulon, 1995 pág. 210).

De esta manera, para lograr el éxito escolar se requerirá, en última instancia, manejar las reglas tanto implícitas como explícitas, esto es, "saber" comportarse en el salón. Saber que es evidenciado cuando el alumno sabe que: no debe hablar cuando lo hace el maestro; debe dudar de lo que se sabe pero no de lo que el maestro dice, debe enfrentar el aprendizaje como conocer algo nuevo que vale más que el saber cotidiano y que debe ser construido de forma individual (de ahí que no se deba hablar con los compañeros); que se debe manejar una forma especial de hablar y escribir y que es acorde a la materia abordada (así los relatos pueden tener cabida en "historia" pero no en "matemáticas"); que se debe entender lo mismo cuando se usa una palabra (por ejemplo fragmentar si se habla de dividir en historia y distribuir si se trata de matemáticas); que se valora más un término científico que uno coloquial; que se prefieren las explicaciones científicas que las cotidianas y se debe seguir las indicaciones al pie de la letra porque lo que se enseña en la escuela es difícil. Así, se comparten conocimientos, valores pero además, de acuerdo a Coulon (1995) "Pertener a una institución no equivale a la adhesión a las normas y los valores propios de la cultura local; no es estrictamente un proceso de socialización, sino una tarea activa de construcción y consecución de una nueva identidad." (pág. 172) (Bourdieu, 1997; Burke, 1996; Coulon, 1995; Echeita, 1995; Lemke, 1997; Vásquez & Martínez, 1996).

Todo, parte de las formas de hablar, comportarse y pensar característicos de un grupo social. Cosa que explica que aquellas personas que en su hogar se manejen situaciones similares a las de la escuela tendrán una mayor probabilidad de éxito que aquellas cuya forma de vida sea muy diferente. De esta manera, a través de la evaluación de las habilidades valoradas socialmente se van distribuyendo desigualmente las oportunidades y se mantiene, controla, reproduce y continua un orden social (Bourdieu, 1997; Coulon, 1995; Echeita, 1995; Lemke, 1997).

Resultados de la educación

En un salón se dan conversaciones variadas que hacen que una lección sea algo completamente diferente dependiendo del grupo ante el que se desarrolle, rasgo que se debe a que la construcción guiada del conocimiento se da entre las personas y se encuentra en relación con sus saberes y las formas particulares que adopte la interacción entre sus participantes. De ahí que, los resultados finales de una clase sean tanto diferentes con respecto a otras clases como que las diferencias se presenten al interior de un mismo grupo y que se expresan desde las discrepancias entre aquello que el maestro planeó para la clase y lo que en realidad se vio precisado a realizar e incluso, improvisar y, en un segundo plano entre lo que el maestro dice, explica e intenta comunicar y lo que el alumno comprende (Edwards & Mercer, 1988; Cazden, 1991; Mercer, 1997).

Con todo, en general puede ser aceptado que la educación va a enseñar al alumno habilidades para aplicar el conocimiento y usar el lenguaje para el análisis y resolución de problemas que no sean en exclusiva los que el maestro enseñó. Puesto que, "Gran parte de

la actividad docente está dedicada a enseñar a los estudiantes a contemplar determinados fenómenos de una manera nueva, a reconceptualizar círculos como ruedas, o ruedas como círculos. La respuesta del educador - semánticamente contingente respecto a la respuesta del estudiante, como lo es la de la cuidadora - también enseña "algo parecido a una visión del mundo". (Cazden, 1991 pág. 126).

Esto es, se redescubre al mundo pero ahora desde la óptica del maestro, del saber validado y valorado. Ahora se distingue entre lo que se cree y lo que se sabe, entre un hecho (y por tanto supuestamente incontrovertible) y una teoría (por ende, siempre sujeta a revisión). Se aprende a ver, actuar y pensar al mundo de una cierta manera, a rechazar la pertinencia del sentido común y reducir la relevancia de la experiencia cotidiana y, con ello, validar las opiniones de quienes saben: los considerados como expertos (Edwards, 1992; Lemke, 1997; Mercer, 1997; Potter, 1998; Stubbs, 1984).

Como ya ha sido mencionado, se aprende a ser competente que, en pocas palabras se podría decir que: "El hombre competente es el que sabe, el que tiene los conocimientos y los modos de saber hacer suficientes para actuar de una manera apropiada en los campos en los que es llamado a hacerlo. La competencia psicológica es así el conjunto de los saberes y destrezas que permiten tratar unos hechos o acontecimientos psicológicos, tanto si son considerados en sí mismos, como en uno mismo y en los demás, en las interacciones o en el marco de interacciones sociales sin que, sin embargo, sea necesario reservarla a los expertos, a los psicólogos profesionales, psicólogos, especialistas en la comunicación social, en las relaciones públicas, en la orientación, el consejo, la publicidad... Así, el hombre inteligente no es el que alcanza un nivel relativamente excepcional de excelencia sino quien supera los problemas que plantea la vida cotidiana." (Oléron, 1987b págs. 39-40).

Todo esto se va haciendo paulatinamente evidente, pero, el momento en que lo es más es cuando el alumno ya es capaz de dar las respuestas consideradas como "correctas" ya que, esto indica el manejo por parte del alumno de interpretaciones similares a las que impone el maestro o que son reconocidas por la escuela. Desde esta perspectiva las respuestas incorrectas reflejarían procesos de interpretación dispares y no compartidos por la comunidad, formas de pensar que son ocultadas por la reprobación del alumno y no rescatadas en lo fructífero que pudieran ser.

En otras palabras, es la imposición no sólo de un conocimiento común, sino también de una forma de interpretarlo (Coulon, 1995). Así, "Un conocimiento no puede hacerse efectivo en la práctica si no es asimilado, esto es, no sólo aprendido, sino transformado a través de los gestos y los actos de un individuo en operaciones integradas en una práctica determinada. Como tal, un conocimiento no solamente se transmite; siempre sufre un proceso de incorporación, el cual, al implicar al individuo en su totalidad, es simultáneamente un proceso de socialización, de producción del ser biológico como social." (Berthelot, citado en Coulon, 1995 pág. 172).

Algunas dimensiones de la experiencia escolar:

E. transmisión de concepciones del mundo

Algo que a estas alturas parece innegable es que en la escuela se da un trabajo de diverso tenor ya que, por un lado se puede hablar (desde la perspectiva institucionalizada) de un múltiple proceso de transmisión, y, a la par, de un no menos variado proceso de co-construcción. La más visible de las transmisiones es la de los saberes que, muy a pesar de algunos teóricos, tales conocimientos no se mantienen aislados sino que son permeados por la vida social vía el folklore, el sentido común y la ideología y que, se expresa en actitudes

como cuando el profesor se asume como el formador moral de los niños. Aunado a lo anterior, en su interior la escuela reproduce las formas sociales de organización y jerarquización que la rodean y dan sentido, el trato diferencial de acuerdo al género, e incluso, se ventilan las contradicciones que existen en la comunidad por medio de formas específicas de resistencia y que hacen evidente la discordancia entre contenidos escolares y costumbres de la comunidad (Candela, 1995; Rockwell, 1995a).

Otra transmisión que en la escuela tiene lugar es la de los valores ideales de una comunidad. Valores que son transmitidos por vías explícitas como lo son las ceremonias y festejos y que hacen referencia a los ideales de la infancia escolarizada, la patria, la unidad nacional y hábitos como la limpieza y el orden. Pero, además de estos existen otras actividades que transmiten los valores de forma implícita como lo es la construcción de la escuela misma y que, ha sido paulatinamente transformada de un centro de vida social de la comunidad a un espacio aparte para un uso específico (Rockwell, 1995a).

En términos de comportamiento en lo explícito la escuela impone formas específicas como la obediencia, el portar uniformes, libros y útiles que pida el profesor, se enfatiza el horario y lo especial que la actividad educativa es desvinculándola de otras actividades que son manejadas como secundarias o supeditadas a la educación.

Mientras que, en lo implícito se imponen reglas como el que el maestro es el que sabe, que puede hablar en cualquier momento, amonestar a los demás. Sin embargo, estas reglas no son establecidas de forma férrea, puesto que también se enseña la posibilidad de negociación, así, el maestro negocia su autoridad de forma constante ante las acciones de los alumnos, variándola y cambiándola de forma más o menos clara, terminando por tornarla impredecible; a la par, por el lado del trabajo éste es presentado como algo ajeno a las necesidades cotidianas de la persona, con todo, lo anteriormente dicho no implica una reproducción mecánica de los valores propios de una sociedad capitalista sino que entran en juego los valores de la comunidad donde se encuentra enclavada la escuela.

Estos elementos que muestran (revelando u ocultando) la estructura social tienen su base en la conformación política e ideológica de una sociedad. Así, en la escuela coexisten distintas concepciones sociales, unas, entronizadas en las prácticas sociales, otras atentando contra ellas desde el interior de las mismas prácticas o a partir de otras, lo que importa es que coexisten diversas nociones que pueden indicar la historia de la escuela y las fuerzas en tensión vigentes, "Las concepciones acerca del mundo social que se transmiten en las escuelas son heterogéneas. En las clases se encuentran nociones y esquemas de muy diverso origen, a partir de los cuales se reinterpretan los conceptos introducidos en los programas vigentes." (Rockwell, 1995a pág. 51). Esto se expresa en situaciones como la laicidad de la educación acompañada de una gran tolerancia y uso de las creencias y actividades religiosas valoradas en la comunidad (Rockwell, 1995a).

Por todo esto se puede afirmar que "La experiencia escolar cotidiana siempre comunica una serie de interpretaciones de la realidad y de orientaciones valorativas, aun cuando éstas no estén explicitadas en el programa oficial." (Rockwell, 1995a pág. 45). Y que en pugna constante expresan al interior de la escuela los conflictos existentes en la comunidad (Bourdieu, 1997; Rockwell, 1995a).

El resultado de todo esto conjuntado con los diversos procesos de internalización hacen que aquello se postulaba como transmisión hacia un ente pasivo se transforme en un proceso de co-construcción.

El salón como campo de batalla

De esta manera, la escuela no es un espacio donde se da el proceso de enseñanza-aprendizaje, en el que el maestro realiza una función docente y los alumnos son receptores pasivos, sino que es un espacio de prácticas educativas específicas, en donde se da lucha, confrontación y negociaciones de intereses de diferentes grupos sociales, relaciones entre los participantes o la obuchenie de Vygotski, cosa que se debe a que "... el conocimiento presentado por el maestro entra al espacio social de las comprensiones compartidas, donde puede ser nuevamente transformado con las intervenciones de los alumnos, quienes pueden aportar nuevos matices y elementos." (Candela, 1995 pág. 177) Esto permite a Calvo (1992) afirmar que la escuela es una especie de arena social, "Es decir, es el escenario donde se puede contemplar la correlación de diferentes fuerzas sociales." (pág. 20). Que intentan validar suposiciones distintas, a menudo contradictorias; se socializa en el sentido de que se inculca una cultura predeterminada de saber y práctica educados (Calvo, 1992; Coulon, 1995; Edwards, 1992; Robertson, 1993; French, 1992).

Formas distintas de pensar que se evidencian en formas de hablar y relacionar temas distintos y a los que el maestro hace frente poniendo especial atención a las formas de hablar y los vínculos que entre las cosas se propongan. Esto es, el maestro labora especialmente la construcción y dominio de patrones temáticos y habla de aquello que la ciencia considera como válido.

De esta manera, "En el aula siempre se entretajan más de un patrón semántico dentro del diálogo. Se da un patrón científico estándar de relaciones de significado, generalmente implícito en el habla del profesor y uno o más patrones alternativos de los alumnos. A veces éstos son producto del sentido común y del lenguaje cotidiano y a veces el resultado híbrido del sentido común y de las experiencias pasadas de aprendizaje o aprendizaje equívoco de los alumnos." (Lemke, 1977 pág. 41). Como fuere, los conflictos semánticos detectados al interior del salón lo que hacen es evidenciar la diferencia de visiones que manejan los participantes y dan la importancia que tiene el ser quien puede decir la última palabra ya que, quien la dice logra imponer su tesis (Lemke, 1997).

Así, se pretende desarrollar los llamados conceptos científicos pero que, para poder ser efectivos requieren la elaboración y reelaboración de su significado resaltando con ello la importancia de que sean compartidos. De esta manera, se logran tres cosas: por un lado, que una de las interpretaciones se imponga; por otro, que la visión del mundo que implica sea compartida socialmente y, finalmente, que tal visión no sea externa y ajena a las personas sino que éstas se la apropien. ¿El resultado? Una sola visión del mundo que es distribuida en una sociedad e internalizada por sus miembros. En otras palabras, la co-construcción del mundo y la persona (Edwards, 1995; Entwistle, 1988; Robertson, 1993; Vygotski, 1993; Wacquant, 1995).

Por ello, "Los contenidos académicos son presentados en la escuela generalmente con carácter de verdaderos; en este sentido, se puede decir que transmiten visiones del mundo 'autorizadas' (con autoridad) que son el espacio en el cual los sujetos llevan a cabo sus apropiaciones, ya sea aceptando, rechazando o construyendo conocimientos." (Edwards, 1995 págs. 145-146). Esta presentación del conocimiento como el 'verdadero' implica el establecimiento de una relación de autoridad que permite distinguir lo que es conocimiento válido de lo que no lo es y, uno de cuyos resultados es que ni el maestro ni el alumno sean capaces de ver que su propio conocimiento se encuentra en el salón y que puede ser considerado, así, "Los contenidos académicos definen los límites de lo válidamente

cognoscible a partir de la experiencia escolar. Y en esa medida definen 'autorizadamente' lo que es el mundo para el sujeto." (Edwards, 1995 pág. 146).

De esta manera, se tiene que "El aprendizaje, la construcción del conocimiento en la escuela, es en realidad una construcción claramente orientada a compartir significados, mientras que la enseñanza es el conjunto de actividades mediante las cuales se pretende que el profesor y los alumnos lleguen a compartir parcelas progresivamente más amplias de significados respecto de los contenidos del currículo escolar," (Coll, et al, 1995 pág. 224).

Esto significa que inicialmente cada interlocutor hace su interpretación de cada enunciado a partir de su sistema de interpretación de significados particular, esto es, establece un significado subjetivo. Para poder ponerse de acuerdo, los interlocutores deben establecer un sistema de significados compartido que se forma a partir de las parcelas coincidentes de sus significados subjetivos respectivos, de no haber tales parcelas el resultado es la incompreensión absoluta y, cuando hay coincidencia total la comprensión es completa. De esta manera, se expresan dos tipos de conflictos: en el primero, el profesor como representante de una cultura y de un poder que se enfrenta al alumno como representante de los (u otros) valores de la comunidad; el segundo es el conflicto generacional en donde el adulto busca imponer su cultura a la cultura de los jóvenes (Coll, et al, 1995; Coulon, 1995; Edwards, 1992).

Lo que suele suceder es que el grado de coincidencia empieza siendo bajo y se vaya incrementando con los intercambios comunicativos, "Cuanto mayor sea el grado de correspondencia entre los sistemas semántico, conceptual y de estructuras de sucesos de un individuo y las representaciones convencionales del grupo cultural (o subcultural) al que pertenecen los hablantes, mayor será la probabilidad de compartir un alto grado de significado en una ocasión dada [...] Extendiendo esta propuesta, podemos hablar del desarrollo individual de un sistema de significado compartido, esto es, de un sistema internalizado de representaciones de conocimiento –semántico y conceptual– que se corresponden con las del grupo cultural." (Nelson, 1988, citado en Coll, et al, 1995 pág. 225). Esto es, los significados compartidos son el resultado de la aproximación de los respectivos sistemas de interpretación de significados a las representaciones convencionales del grupo cultural al que pertenecen. A partir de ello se habla de tres tipos de significado: el subjetivo (que es el que se maneja al interior del sistema de significados de la persona), el compartido (el establecido entre dos o más hablantes en un contexto dado) y el objetivo (el depósito de la cultura). Al parecer, los significados compartidos son el producto de una negociación constante e ininterrumpida de la definición de la situación. Tal negociación depende de la mediación semiótica en general, del lenguaje en particular y en su forma expresa las relaciones existentes entre las diversas capas sociales ya que tiende a maximizar lo que proviene de los grupos en el poder y a minimizar, incluso ridiculizando, lo que se origina en las capas consideradas con menor valor (Azuma, 1994; Coll, et al, 1995; Edwards, 1992; Geertz, 1995d; Vásquez & Martínez, 1996).

Fuentes de las interpretaciones y su manejo

Como ya ha sido mencionado, en la escuela el conocimiento es transmitido, conformado y co-construido tanto por los programas y libros escolares oficiales como por las prácticas educativas particulares que se realizan al interior de cada grupo y en cada clase (Edwards, 1995).

La práctica educativa pone a la persona ante situaciones sociales que les resultan extrañas por su novedad. Así, por ejemplo, los niños se ven obligados a hablar ante un auditorio numeroso en una actividad hasta ahora ajena y que exige que nuevamente aprenda el cómo,

con qué entonación y cuando es correcto hablar y que suelen ser más o menos diferentes a los que ha conocido hasta el momento.

Esto es, el niño se encuentra ante el conocimiento de una nueva lengua y todo lo que esto lleva en sí, puesto que "Conocer una lengua implica,... saber decir el concepto apropiado en el estilo adecuado, el tiempo y lugar correctos. Implica un conocimiento complejo de cómo decir qué, a quién, cuándo y dónde. ... Aunque un niño haya adquirido lo esencial de un sistema gramatical amplio y complejo a la edad en que empieza a ir al colegio (cuatro o cinco años), seguirá adquiriendo el sistema sociolingüístico hasta bien entrado en la adolescencia o incluso más tarde." (Stubbs, 1984 pág. 35). Esto implica que se puede decir que jamás culminará el proceso puesto que, eventualmente se integrará a nuevas esferas de la praxis humana y, con ello, requerirá aprender los géneros en ella manejados (Bajtin, 1992; Stubbs, 1984).

Junto a esto aparece una nueva exigencia para el lenguaje en tanto que, ya no sólo se le emplea en su función pragmática de guía del pensamiento y acciones, formas que son útiles para enfrentar tareas concretas y que se expresan en los cúmulos de saber hacer que la persona maneja, sino que se le requiere un uso abstracto de las situaciones y, con ello, de formas intelectuales que no se vean reducidas a lo concreto sino que sean capaces de generar y emplear principios. Con esto, queda ya claro que "algunos ambientes favorecen un desarrollo cognitivo mayor, más temprano y duradero que otros. Lo que no parece ocurrir es que distintas culturas produzcan modos de pensamiento completamente divergentes y no relacionados. La razón de esto debe ser la razón de nuestra herencia biológica. Esta herencia posibilita al hombre para alcanzar una forma de maduración intelectual que le permite construir una sociedad muy tecnológica." (Bruner, 1986a pág. 169).

Aunado a esto, y como fue mencionado en la postura dialógica, las palabras y expresiones que la persona aprende en la escuela no son asimiladas del diccionario sino que son retomadas de las bocas de los otros y, por tanto, tales palabras llevan consigo los sentidos de sus primeros usuarios y que, tan sólo en la medida en que el niño use adecuadamente (en términos de relaciones y patrones semánticos) las nuevas palabras se puede decir que ha aprendido (pero no necesariamente apropiado) (Burke, 1996; Lemke, 1997; Mercer, 1997).

Una segunda actividad novedosa que el niño hace frente es la de escribir y que implica necesariamente una serie de habilidades nuevas que tan sólo parcialmente coinciden con las del habla. Tanto con la forma oral como con la escrita el niño aprende a constituir interpretaciones que, a semejanza del habla espontánea infantil mencionada por Vigotsky (1996b) inician casi sin control y dominio alguno del niño pero siempre abrevando en las fuentes de su vida cotidiana.

Sin embargo, eventualmente estas interpretaciones son orientadas, guiadas y seleccionadas por las intervenciones de los profesores que tienden a privilegiar algunas partes del texto o formas de expresión, formas de ser abordadas y presentadas por sobre otras. Así, en las diversas interpretaciones que se haga de un texto o actividad se revelan los conflictos y divergencias entre los puntos de vista de las personas. Y que, de acuerdo a las funciones de la escuela ya mencionadas, exigen que el papel del maestro sea el de ayudar a que el estudiante comprenda lo que se le dice y que desarrolle habilidades analíticas (Mercer, 1997; Rockwell, 1995b).

Todo esto conduce a que la separación del conocimiento y su asignación a alguien especial justifica la aparición y valoración del experto. El experto es así alguien distinto a los demás que se interesa en cosas poco prácticas, que se dedica a la acumulación de un conocimiento que no le pertenece y que por poseer ese saber logra un cierto poder sobre los demás y

culminan por validar nuestras experiencias y deseos, son ellos los que dictan las formas idóneas de hacer y cuánto debe ser hecho (sin olvidar que a su vez son portadores de la visión del mundo imperante). En la escuela el experto es, ni más ni menos, el maestro (Small, 1991).

Así, el niño se enfrenta a un doble control: por un lado, el maestro quien tanto es un ser humano como a la vez es parte de un grupo social con intereses particulares; por el otro, se encuentra la escuela en donde están en juego la presencia y requerimientos del estado como por las relaciones de poder regionales y locales. Dos ejes entre los que el niño se mueve y que, en ocasiones en relación de contradicción ponen al niño en el brete de resolver tensiones que aún no es capaz de comprender (Burke, 1996; Calvo, 1992).

De esta manera, en las conversaciones dentro del salón de clase el lenguaje es usado de acuerdo a los intereses y metas de los hablantes, que pueden no ser comunes y divergir en interpretaciones pero, por medio de las actividades del maestro y su exigencia de que la persona domine los contenidos curriculares y que por su intermedio se dominen formas específicas del lenguaje y, con ellas manejar valores socialmente respetados es que se puede llegar a compartirlos (Burke, 1996; Lemke, 1997; Mercer, 1997).

Estos valores, expresados en forma de reglas se pueden compartir al grado tal de que ya no sea necesario explicitarlas. Tal es el caso de las reglas del salón que se considera que no deben ser explicitadas en la medida en que se les considera tan claras y obvias que no merecen ser especificadas, que su manejo y control mantiene la relación de desigualdad al interior del salón e incluso, se piensa que un buen maestro no requiere hablar de ellas (Edwards & Mercer, 1988).

Así como en el caso de las reglas muchos otros mensajes pueden ser transmitidos de forma tácita y encubiertos. Por ejemplo, en la forma y estructura del diálogo maestro-alumno, puesto que en él se pueden identificar las diversas concepciones de lo que se llama enseñanza, cómo cada uno define la situación y la valida (al igual que al conocimiento). De esta manera se tienen las diversas estrategias empleadas por el maestro y que establecen sutilmente relaciones sociales con el alumno indicándole la concepción que el adulto maneja de él (Burke, 1996; Mercer, 1997; Stubbs, 1984; Vásquez & Martínez, 1996).

Sin embargo, esto no significa que el alumno o no interprete o adopte ciegamente los sentidos que el maestro aporta. Por el contrario, los alumnos presentan interpretaciones propias que usualmente son ventiladas entre iguales y que sólo se hacen públicas cuando son retomadas y valoradas por el maestro, ante esto, el alumno tan sólo puede recurrir a los silencios y a negarse a responder como estrategia para responder a las interpretaciones del profesor (Rockwell, 1995b). De esta manera, "Resulta que las interpretaciones por parte de los alumnos de sus propias experiencias están ampliamente determinadas por el modo en que éstas experiencias se conceptualizan y comunican. El destino de todos los supuestos e interpretaciones hechos por los humanos a priori dependerá si están articulados en el discurso de la clase o no. Si están articulados, pueden ser legitimados, modificados o desechados sin que hayan sido en ningún momento explícitamente afrontados o discutidos.

A pesar de lo que parece ser un estilo de enseñanza relativamente abierto, orientado hacia el alumno y coloquial, la maestra parece capaz de mantener un estricto control sobre la selección, expresión y dirección de ideas y actividades." (Edwards y Mercer, 1988 pág. 129).

Para hacer frente a esto al usar el lenguaje el maestro puede echar mano de dos de sus rasgos: Su función persuasiva, por cuyo intermedio afecta cognitiva, emocional y socialmente las actitudes del otro y; su función creadora, retórica o poética para dar forma y sentido compartido a las circunstancias (Bruner, 1986b; Shotter, 1992).

Usando ambas el maestro debe asegurarse que la estructura de nuestras formas de hablar reproduzca ciertos órdenes sociales en uso so pena de ser consideradas como ilegítimas. Así, las formas de hablar dependen del mundo porque lo que se dice se basa en lo que los hechos nos permiten decir, pero, y en forma simultánea, lo que podemos ver del mundo depende de nuestras formas de hablar (Shotter, 1992, Potter, 1998). Cosa que nos permite afirmar siguiendo a Bruner (1986b) que "Por tanto, el lenguaje no es un mero cálculo de oraciones ni un catálogo de significados, sino un medio de relacionarse con otros seres humanos, en un mundo social, con la intención de hacer algo." (pág. 191).

De esta manera, "... nuestras formas de hablar devienen centrales dado que se asume que la función primaria de nuestro discurso es la de 'dar forma' a las distintas acciones sociales y coordinarlas. Tal enfoque asume que la función primordial de nuestro discurso no es la de representar el mundo; las palabras no representan fundamentalmente a las cosas. ... sólo lo hacen desde una forma de vida social ya constituida por las formas de hablar en las que se emplean tales palabras. Así, las entidades que denotan no se conocen por lo que son en sí mismas, sino en términos de su 'valor corriente' o importancia para nuestras diferentes modalidades de vida social, es decir, en términos de lo que nos parece sensato hacer con ellas en las circunstancias cotidianas, lingüísticamente estructuradas que determinan su uso." (Shotter, 1992 pág. 138).

En conclusión, por medio de las prácticas y del discurso el maestro se asegura de transmitir no sólo conocimiento sino también una interpretación y, con ella, una visión del mundo. Ya que la escolarización en occidente es un monopolio que disfraza el único producto que ofrece con una variedad de nombres, pero, lo realmente importante es que, por su intermedio se ofrece un bien único, que impone los mismos valores y visión a todos los que a él llegan. De esta manera, es que, por medio de la educación el profesor busca que el alumno aprecie el mundo como debe ser, que se defiendan los mismos valores, que se valore lo mismo para beneficio el alumno. El individualismo se relaciona con la coerción. Esto establece un conflicto entre los intereses del alumno y los del maestro (Geertz, 1995d; Lemke, 1997; Small, 1991; Vázquez & Martínez, 1996).

Formas en que se transmiten las concepciones

Existe una amplia variedad de formas por medio de las cuales el maestro se asegura el control y guía de las interpretaciones. A continuación se pasará revista a algunas de ellas:

I. Por el lado del saber se tiene:

A. Por regla se puede afirmar que la escuela no parte de lo que el niño sepa hacer sino de aquello que presupone que el niño debe saber y valorar. Cosa que adquiere relevancia al considerar que diversos grupos sociales usan diferentes formas de lenguaje en la misma situación y que pueden validar distintas habilidades. Así, el maestro parte de un perfil de saber y saber hacer al que ajusta al niño y no a la inversa (Stubbs, 1984).

B. Si bien el conocimiento es presentado de forma relativa indicando que es una forma de hacer las cosas o de pensarlas, en la práctica sólo se privilegia y valora una de ellas a la que se tilda de científica y veraz, siendo que las otras o no son mencionadas o, cuando se lo hace se les menosprecia (Edwards, 1995).

C. Se pretende que el conocimiento sea significativo para el alumno y que él lo construya pero, al final de cuentas por medio de la validación, transformación y aceptación que de él haga el maestro culmina por ser subordinado a la visión imperante del mundo (Edwards, 1995).

D. El conocimiento es presentado como neutro y objetivo, ajeno a intereses personales o sociales y "útil" para todos ya que, si se le personaliza o se le atribuyen intereses de cualquier tipo se le concibe como sospechoso o sesgado (Potter, 1998).

E. Se destaca al sujeto en relación con la situación. Esto implica una toma de posición frente a la realidad y lo real en donde se fragmenta y divorcia a la persona de lo que le rodea, y se le plantea el objetivo de controlar y predecir al mundo. Una forma distinta de concebir la relación (como la manejada en poblaciones no occidentales) suele ser ridiculizada (Edwards, 1995).

II. Por el lado de las actividades:

Al inicio de una clase lo que se suele observar es que los maestros pregunten por lo visto con anterioridad y esperan que sean los alumnos quienes se lo indiquen. Esto tiene varias funciones, entre ellas tendríamos: la continuidad del tema, es como si la conversación previa hubiera sido interrumpida y ahora se le continuara; el maestro con esto averigua lo que los alumnos han comprendido y da una nueva oportunidad a aquellos que aún no lo han hecho; también el maestro logra con esto presentar un conocimiento como compartido por la clase y él mismo; también como una especie de recapitulación de lo visto en la que puede reformular lo visto expresándolo de una manera particular que resalta los puntos que le parecen importantes distinguiéndolos de aquellos que son requeridos para la comprensión pero no vitales como conceptos para, a partir de ellos, empezar a entrelazar un aspecto nuevo del mismo tema.

Lo anterior puede ser hecho a través de la rutina de pregunta y respuesta pero, se debe recordar que en este tipo de estrategia el alumno se ve severamente limitado para dar alguna contribución activa ya que la exposición y comprensión del tema descansa más en lo que el profesor maneja como importante y no lo que le parece relevante o incomprendible al alumno. La comprensión así será difícil que mejore ya que requiere de que sea empleada por los alumnos mismos y no por el profesor, que pueda ser aplicada a otras condiciones para que las personas puedan asimilar el conocimiento (Mercer, 1997).

III. Por el lado de las estructuras.

Se tiene que el mensaje encubierto en la estructura IRF (Iniciación, Respuesta, Evaluación) es que el alumno debe adoptar un papel pasivo, mientras que el profesor debe llevar la interacción adelante. De esta manera el profesor controla, orienta y valida cualquier intervención que, a su pedido, realice el alumno. Así, el concepto de educación implícito en esto es que se transmite de un adulto que sabe a una persona joven que debe escuchar al otro y que su papel se reduce a contestar a las preguntas que el adulto haga y que, en última instancia, como el profesor siempre sabe lo que está preguntando el alumno jamás podrá decirle algo que ignore, lo que refuerza el rol de controlador de parte del profesor. Esto sólo es posible porque ambos participantes adoptan una postura de fingimiento en donde uno finge no conocer la respuesta de la pregunta y el otro finge no saber que el otro en verdad conoce tal respuesta (Stubbs, 1984).

En muchas ocasiones el maestro media la lectura que los niños hacen y, al realizarlo incluye la anticipación y la ampliación de los contenidos estableciendo vínculos y relaciones entre ellos que presenta como el modelo a seguir (Rockwell, 1995b).

Aunado a lo anterior y usualmente tras discusiones el maestro reubica los textos a partir de lo que en un principio había planeado hacer. Esto es, tolera la dispersión pero al final indica cuál es el sentido válido de la lectura (Rockwell, 1995b).

El profesor dirige la conversación y legitima las aportaciones. El método que emplea es el del aprovechamiento, para ello, organiza las participaciones de los alumnos mediante turnos,

intervenciones que deben estar ligadas o relacionadas con los temas propuestos por él (Middleton & Edwards, 1992b).

Cuando al participar el alumno omite datos relevantes el profesor los puede incorporar o encamina al alumno a que lo haga, y, de ser necesario, re-elabora las aportaciones de los chicos, con todo ello, construye una explicación compartida con todo el grupo (Middleton & Edwards, 1992b).

IV. En el ámbito discursivo:

En general, se puede afirmar que "A través de las conversaciones con padres, profesores y otros 'guías', adquirimos formas de utilización del lenguaje que pueden reorganizar nuestros pensamientos. El lenguaje es algo que adquirimos al crecer en compañía de otros, y que lleva en sí mismo el conocimiento cultural de una comunidad. Pero el lenguaje no conlleva o representa sólo el conocimiento de nuestra cultura; la forma que tenemos de hablar y de escribir es en sí misma parte de ese conocimiento cultural. En este sentido, la imagen del lenguaje como 'herramienta' está mal enfocada, porque las herramientas son habitualmente objetos hechos y dados que se toman y usan para hacer un trabajo y no cambian en el proceso. El lenguaje no se parece a esto. Al utilizar al lenguaje para aprender, podemos cambiar el lenguaje que utilizamos. Por esta razón un análisis del proceso de enseñanza y aprendizaje, de construcción de conocimiento, tiene que ser una análisis de la utilización del lenguaje." (Mercer, 1997 pág. 17).

Por medio del lenguaje se apoya al otro a que haga cosas que por sí solo no podría realizar. Esto exige que las personas tengan un autocontrol de su propio estado de conocimiento que permite a cada uno jugar un papel y aceptar el del otro. De esta manera, las actividades de este corte son eventualmente una exteriorización de los distintos estados de conocimiento que son retomados por el maestro para identificar malinterpretaciones y trabajar sobre ellas (Mercer, 1997).

Por medio de expresiones como el "nosotros" sitúa a los alumnos con respecto al texto y les presenta el conocimiento como algo que es compartido y valorado por todos por igual (Rockwell, 1995b).

Usa elementos no verbales: componentes prosódicos (entonación, pausas, etc.) y semióticos corporales (miradas, señalamientos) para rechazar o aceptar (Coll, et al, 1995; Le Breton, 1999).

La forma de hablar. Entendida como las expresiones técnicas pero, sobre todo, por las relaciones semánticas establecidas entre ellas y que son continuamente exigidas por el maestro. Puesto que, por su intermedio de elicitaba una serie de prácticas y formas de pensarlas (Lemke, 1997; Stubbs, 1984; Wacquant, 1995).

Derivada de la anterior, se concibe que la persona que habla "como debe ser hecho" es más inteligente, capaz y con una gran personalidad que la que no lo hace, esto es, la forma de hablar genera prestigio social. Así, se crea una espiral que se retroalimenta en tanto, se espera y exige más de quien emplea la lengua normativa (LN) y tiende a anularse a quien no es capaz de emplearla. Olvidándose que, de acuerdo a Stubbs (1984) "La LN tiene prestigio y resulta más visible que las otras variedades a causa de sus hablantes y su utilización. Lo cierto es que la variedad impresa la hace más visible. Por lo tanto la gente llega a pensar en la LN como en 'el' idioma. Confunden un dialecto socialmente predominante con 'la lengua...'" (pág. 33). Cuya superioridad se debe a factores históricos, geográficos y sociales (Bourdieu, 1997; Stubbs, 1984).

El uso de dialectos distintos por parte del maestro y el alumno puede conducir a que cada uno de ellos ignore y no entienda la forma de hablar del otro y que no se comprenda aquello

a lo que se da importancia. Esto "valida" la imposición de una habla común: el hablar ciencia (Lemke, 1997; Stubbs, 1984).

Los textos. Escritos de una forma particular que resalta y simultáneamente devalora aspectos y eventos, que dirige la atención a puntos específicos mientras ignora otros. Que con sus unidades presenta relaciones entre las cosas.

El manejo de las interpretaciones puede ser hecho por medio de la paráfrasis y reconstrucción de lo abordado con anterioridad para recapitarlo y definir de esta manera las cosas de forma más nítida y próxima a la intención del profesor, también lo logran a través del manejo de supuestos que se dan por aceptados o conocidos que posibilitan el control y pureza del discurso. "Estas paráfrasis retrospectivas demuestran otra función de la etapa feedback de las secuencias IRF; proporcionan a la maestra una oportunidad no sólo de confirmar lo que dicen los alumnos, sino de remodelarlo en una forma más aceptable, tal vez más explícita, o simplemente arropada en una terminología más de su agrado." (Edwards & Mercer, 1988 pág. 166).

Otra estrategia que usa el maestro para asegurarse el compartir las interpretaciones es la de recurrir a los resúmenes de lo sucedido con anterioridad para reconstruir lo hecho, ordenarlo, limpiarlo, generando frases que resuman lo importante y que pueden ser usadas como muletillas, con todo esto se logra construir el recuerdo compartido de la situación (Middleton & Edwards, 1992b).

La ya citada continuidad, entendida como el presentar la clase actual como parte de las ya tenidas, requiere que el alumno maneje las comprensiones previas como elemento indispensable para enfrentar los nuevos conceptos (Edwards & Mercer, 1988).

La continuidad y el conocimiento del patrón temático en desarrollo son los elementos en los que descansa la comprensión de nuevas aportaciones que son asimiladas a las previas y desde las cuales adquieren sentido. De esta manera, se da la impresión de unidad (Edwards & Mercer, 1988; Lemke, 1997).

La intertextualidad es empleada por el maestro para resaltar los vínculos entre diferentes parcelas del conocimiento y la ubicuidad de los patrones temáticos resaltando la unidad de saberes a los que enfrenta al niño implicando de forma tácita su validez universal (Lemke, 1997).

El maestro presenta elementos que apoyan una interpretación como si fueran datos y, por tanto, irrefutables y de ellos deriva la fuerza de las explicaciones teóricas que proporciona dotando a éstas últimas de un peso y validez que las hace difícil de discutir (Potter, 1998).

De esta manera, "Se pueden considerar los conocimientos que se transmiten en la enseñanza básica una proposición de la cultura en el lenguaje y en los comportamientos y a través de ellos; ésta se encuentra tanto en lo que se dice y se hace como en lo que se calla y se niega." (Edwards, 1995 pág. 146). Si bien de entrada pueden ser manejados como una propuesta, en la realidad la escuela está organizada para que los niños adopten las reglas prescritas por la autoridad junto con sus justificaciones y legitimaciones.

Esto es, "Se diría, vigotskyanamente hablando, que, por medio de la interacción con los maestros y directores, y el contacto con los códigos, metáforas y ritos escolares, van aprendiendo tanto las reglas de la autoridad como sus justificaciones." (Castorina, 1996 pág. 29).

El niño se ve inserto en una práctica social que culmina por incidir en la construcción de su persona. Esto es, aquello que ha iniciado siendo intersicológico se transforma en intrapsicológico, las formas de relacionarse culminan por ser formas de pensar. Así, aquello que a lo largo de la enseñanza escolarizada es presentado como resultado de acuerdos,

negociaciones y consensos no pasa de ser una mera apariencia en tanto que el debate real no existe ya que el alumno debe ajustarse a lo que el maestro desea. Imposición de formas de interpretar y de ver al mundo. Imposición que nunca es tan total que no deje un resquicio para el cambio (Bourdieu, 1997; Edwards, 1992; Vigotsky, 1993; Wacquant, 1995).

Comprensión

Uno de los resultados finales de todo este proceso es la comprensión en la que, como ya ha sido mencionado, las distintas interpretaciones se hacen intersubjetivas. Esto es, son manejadas no entendidas (que no necesariamente aceptadas) por los interlocutores quienes recontextualizan los textos al interior de un nuevo contexto mental específico que otorga a los elementos nuevos estatus y sentidos, cosa debida al ya multicitado patrón temático o género discursivo ya que, a decir de Lemke (1997) "Las palabras no necesariamente tienen significado en sí mismas. Una palabra aislada sólo tiene 'potencial' de significado', un rango de usos posibles que significan varias cosas. Lo que realmente significa, como parte de una oración o un párrafo, depende de que ítem temático de algún patrón temático se esté usando." (pág. 49). Precisamente por ello es que cuando construimos un significado lo más probable es que estemos reconstruyéndolo basándonos en una forma ya empleada por alguien, usamos el mismo o un patrón similar, eso sería lo esperable de personas que forman parte de la misma comunidad. Pero, aún en ella se podrían encontrar diferencias entre grupos (Cazden, 1991; Lemke, 1997).

Esta situación es debida en parte a la propuesta actual de que ideas y proposiciones incluso opuestas pueden ser verdaderas en forma simultánea dependiendo del mundo posible en el que se ubiquen, por ello, una proposición puede ser simultáneamente falsa y verdadera; y que, si una proposición es verdadera en todos los mundos posibles su valor se desprende más del lenguaje que del mundo. Además, y tal vez lo más importante, estos mundos posibles no permanecen aislados en sí y alejados del mundo objetivo de la cultura sino que son capaces de influirla (Bruner, 1988; Chartier, 1992a, 1992b; Romero, 1987).

Es por esta condición que la comprensión no puede ser alcanzada por medios pasivos como contemplar a otros o por descubrimientos individualizados, sino que se llega a ella por medio de la discusión en donde se exponen, explican y contestan diversas opiniones. En otras palabras, los cambios en la comprensión son el resultado de una actividad conjunta, social y comunicativa en la que las impresiones son transformadas en ideas y sólo así, al ser comunicadas requieren que el otro las comprenda (Bajtín, 1988; Mercer, 1997).

Así, sólo en grupo es que la comprensión tiene lugar y se hace necesaria puesto que, cuando las personas empiezan a laborar juntas lo que suele suceder es que se presente la contrastación de las distintas comprensiones de un mismo tema, esto es, la comprensión personal es expuesta para identificar si es o no compartida por los demás, en otras palabras, se busca la covalidación (Mercer, 1997).

Pero, esto puede parecer una visión idílica ya que, "la creación de comprensión y conocimientos compartidos raramente, sino nunca, es tan sólo una cuestión de juntar información. La información se puede acumular, pero el conocimiento y la comprensión sólo se generan 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 pág. 79).

Así, la forma sería la de una conversación, no de una charla o una discusión. Ciertamente en ella debe darse por necesidad la confrontación de los diversos puntos de vista pero no de la forma en que cada cual diga su parecer y ponga oídos sordos a lo que el otro indique. Por el contrario, se trata de una plática en la que cada participante exponga sus razones y las bases

de sus juicios y que comprenda los razonamientos ajenos resaltando las diferencias que con ellos tenga. Para ello la conversación requiere explicitar cuanto sea menester para captar los sentidos manejados por el otro. En suma, se trata de una conversación exploratoria dialógica (Mercer, 1997).

Pero, lo que se ha encontrado en la escuela es algo muy distinto. Así, "MacKay nos presenta a los niños como intérpretes activos del mundo en el que viven, que poseen una competencia interpretativa lógica dentro de su marco de referencia... Por lo general, los profesores ignoran que la comprensión se basa en la convergencia, construida y reflexiva, de los esquemas de interpretación de los miembros que interactúan..." (Coulon, 1995 pág. 155), por esto, es que cuando los alumnos defienden sus opiniones aún contra la del profesor éste último tiende a imponerse apelando a una autoridad mayor como lo son otros investigadores o textos, ya no él mismo.

Esto implica que las relaciones de poder siempre están presentes y que son muy complejas. Siempre existe un desequilibrio de poder que favorece al maestro pero, esto no lo hace intocable, los alumnos pueden transformar las relaciones. Y es precisamente esta relación y la situación específica por la que atraviesa dos de los factores a considerar al analizar lo que se dice y hace en un momento dado. También implica que el avance de una clase se debe tanto a la imposición del maestro como a la aceptación del alumno y se traduce en los papeles que se ven obligados a jugar en la relación: el maestro debe exponer la interpretación, el alumno debe anular cualquier interpretación previa que no concuerde con la del maestro y debe manejar la que se le está imponiendo casi independientemente de que tenga o no sentido para él. En el mejor de los casos el alumno podrá dudar y comprender aprendiendo a aplicar un marco teórico diferente a sus experiencias, en el peor, tan sólo repetir sin poblar con su voz lo que el maestro dice. Por el lado del maestro oscilará entre una postura monológica próxima a la charla y una posible apertura al otro (Edwards & Mercer, 1988; Entwistle, 1988; Lemke, 1997; Mercer, 1997).

Precisamente por esta situación es que resalta la necesidad de una nueva concepción del habla en el salón ya que, "si se quiere que sea una invitación a la reflexión y a la creación de la cultura, el lenguaje de la enseñanza no debe ser el llamado "lenguaje no contaminado" del hecho y la "objetividad". Debe expresar postura y contrapostura, y, en el proceso, dejar lugar para la reflexión, para la metacognición. Este proceso de objetivar en lenguaje o en imagen lo que se ha pensado y luego darle la espalda y reconsiderarlo es lo que nos permite avanzar." (Bruner, citado en Edwards & Mercer, 1988 pág. 183).

Lo que importa es que a través del lenguaje expresamos organizaciones mentales y a la par, formas de organizar la percepción y la acción, y que es a través de las transacciones, entendidas como "... esos tratos que se basan en una serie de supuestos y creencias comunes respecto del mundo, el funcionamiento de la mente, las cosas de que somos capaces y la manera de realizar la comunicación." (Bruner, 1988 pág. 67), efectuadas con los demás que las organizaciones son puestas en juicio y calibradas tanto en el ámbito cognoscitivo como afectivo logrando gestar intersubjetividad que se traduce, según Bruner (1988), en que "Lograr una referencia conjunta es lograr un tipo de solidaridad con alguien." (pág. 73).

F. Algunas dimensiones de la experiencia escolar:

Transformación psicológica

Finalmente, la organización de la escuela, de las actividades, roles de las personas, formas de presentar y validar el saber y la perspectiva manejada se pueden traducir, vía la multicitada internalización, en transformaciones en el ámbito psicológico de los participantes en general, del alumno en particular.

En la escuela, gracias a las actividades que le son propias se da un fenómeno que al parecer es primordial para su trabajo y que consiste en la separación de las cosas y situaciones de las palabras. Esto es, de acuerdo con Bruner (1986a) "La escuela separa la palabra del objeto y destruye el realismo verbal al presentar por primera vez una situación en la que las palabras están ahí sistemática y continuamente sin sus referentes." (pág. 168).

Esto es, la escuela continua con la labor iniciada por el juego y, junto con la introducción de las palabras en tanto que signos, se puede lograr establecer el divorcio del pensamiento y la percepción, del pensamiento y las acciones (Vygotski, 1979c).

En otros términos, las palabras logran terminar de separar a la persona de lo que le rodea. Así, en un momento previo el niño manejaba una situación mezclándose con ella, por ejemplo, poner los cubiertos en una mesa como si él los fuera a emplear o desde la perspectiva que tenía al colocarlos y no desde la del comensal. Ahí y sólo ahí era capaz de percatarse de si estaba o no lo necesario. Pero, si se le pide que haga el ejercicio de forma abstracta, no como si jugara sino pidiéndole que sólo lo diga se encuentra con que propone los objetos relacionados por su uso y proximidad y que es muy posible que olvide mencionar algunos y que se percate de ello sólo en el momento en que se le plantea alguna cuestión. Así, en este momento el pensamiento aún se encuentra preso de la situación, de lo actual y de sus usos. Sin embargo, con la forma en que se trabaja en la escuela al re-contextualizar los objetos y situaciones la palabra empieza a funcionar independientemente de la presencia o no de los objetos, de que el niño haya tenido o no la oportunidad de laborar con ellos, en suma, se gesta un pensamiento que labora más en términos de posibilidad que de actualidad. Con esto el niño se percata que las palabras pueden evocar las cosas pero que son independientes de ellas. El correlato hacia la persona es que va adquiriendo paulatinamente conciencia de su individualidad y de su relación con la sociedad, de lo que tiene de único y personal y de lo que comparte con los otros (Bruner, 1986a).

Sin embargo, también la escuela echa mano de la imitación puesto que exige que el alumno realice las cosas de una forma canónica y que requiere ser evidenciada ante el maestro y los otros compañeros de clase al pasar al pizarrón, leer composiciones, hacer las labores y demás. La gran diferencia es que paradójicamente la escuela exige una imitación que fuera de ella recae en el interés y motivación de la persona, y, por otro lado, usualmente se pretende desarrollar una imitación más bien de tipo mecánico, no articulado con la comprensión del significado.

Quizá esto último pueda tener un cierto sentido en los primeros años de la educación formal, pero, conforme la persona se desarrolla esto establece una flagrante contradicción entre las nuevas capacidades y aquello que el medio impone. Uno de los posibles resultados de tan situación es la confusión inicial de la persona y la orientación de la imitación a tornarla reproductora y no re-productora y, con ella, el que la persona se torne usuaria de los saberes (cognoscitivos, afectivos y sociales) y no pueda llegar a transformarse en agente social.

Así las cosas, la ruptura con lo actual, y la posible apertura hacia lo posible puede ser coartada, orientada y limitada por el papel asignado a la educación. Severa y profunda contradicción que bien puede estar en la base de la decepción y desilusión de mucho del

alumnado y del profesorado quienes se lamentan de que los alumnos no tienen iniciativa y de que el maestro no es capaz de oír propuestas novedosas.

Y esto, aún sin considerar la apropiación.

Como lo mencionara Vygotski en el capítulo I el desarrollo de la persona es una apropiación cultural en donde, por medio de la participación en las prácticas culturales la persona genera un proceso doble. Por un lado se va apropiando de los sistemas de mediación existentes en el momento histórico y en su cultura y por el otro, va construyendo el control consciente de la actividad en dependencia del uso de los instrumentos psicológicos que son internalizados por la persona. Y, si bien este doble proceso se da en todas las esferas de la praxis humana es especialmente importante dentro de la actividad institucionalizada que es la escuela. Puesto que, le proporciona la oportunidad de usar el lenguaje tanto escrito como hablado fuera del contexto situacional y le exige que elabore y trabaje categorías en las que pueda englobar situaciones y objetos que su experiencia le muestra dispersos y poco o nada relacionados (Bruner, 1986a; Castorina, 1996; Wallon, 1985).

Escuela y desarrollo

A partir de lo anterior se podría entonces describir y explicar algunas de las problemáticas que la escuela enfrenta, muchas de las cuales son el producto más acabado de las inconsistencias producidas por la misma.

Mencionemos algunas.

Como ya ha sido mencionado durante el desarrollo se observa un paulatino proceso dual de arraigo cultural y maduración que son propios de cada persona y en cada situación geográfica. Así las cosas, niños de la misma edad cronológica cruzan por momentos distintos en su desarrollo. Ante esto la escuela los uniforma, impone una edad independientemente del lugar, momento histórico y grupo de filiación de la persona. Además, presenta los mismos contenidos a todos (si bien hoy día esto ha sido matizado con algunos contenidos particulares siguen siendo más importantes los "propios" de la nación como tal y no los de las comunidades particulares), postula las mismas aproximaciones e incluso la misma secuencia. La individualidad, creatividad y espontaneidad son con esto severamente cuestionadas y atacadas ya que, si se considera que no sólo se impone lo que se debe abordar sino los productos en el alumno que se deben lograr se tiene un panorama en donde la endoculturación parece tener como objetivo único y final la "aculturación" en el sentido que Cuche (1999) le da en su extremo: la desculturación.

¿Cómo se logra esto?. En los inicios cuando el niño entra a la guardería y el jardín es atendido la mayoría de las veces por una mujer. ¿Esto es gratuito? Ciertamente no. Tradicionalmente en nuestra sociedad se le ha otorgado tal función a la mujer pretendiendo que establezca relaciones afectivas con los niños (en tanto que para el hombre "es más difícil"). Tal condición en este momento del desarrollo es fundamental ya que, si se recuerda lo abordado en los primeros tres momentos del desarrollo según Vygotski, el contacto con el saber y lo que le rodea al niño es fundamentalmente emocional y afectivo, motor en el mejor de los casos. Y, si lo que se pretende es que la educadora construya un vínculo afectivo con el pequeño con ello se pueden sentar las bases para el posterior desarrollo social de éste último. Ligado emocional y afectivamente al mundo se le imponen formas de hacer. Así, el proceso de endoculturación arraiga en lo más profundo del ser humano.

Ahora bien, con base en lo anterior no sólo se construye el vínculo sino que se le modela al niño lo que debe sentir, hacer y pensar en situaciones particulares, tal trabajo, iniciado por la familia es llevado a un segundo nivel por la escuela que intenta minimizar las diferencias

familiares exponiendo a los chicos a situaciones lo más similares posibles. La semiótica corporal, afectiva y cognoscitiva son así impuestas sin notarlo siquiera.

Ahora bien, dejado así lo haría ver como un proceso mecánico y mecanizante, no se olvide que la persona se apropia de su medio social y que, como consecuencia de esto puede construir una forma particular y específica de hacer las cosas, de pensarlas, de sentir las. En la escuela esto se traduce en los constantes choques que se gestan ante una individualidad en gestación y un orden globalizado que masifica a las personas (y lo hace desde el cuerpo mismo: los uniformes). Y que elicitaba las prácticas de "sólo habla quien levante la mano", o "se pide permiso para ir al baño" tan socorridas en los primeros años y cuyo fin último es el de obligar una forma de comportarse y de relacionarse con los demás.

Esta apropiación que se da tanto entre el profesorado como en el alumnado da su toque personal a cada curso, a cada grupo, en donde el sistema específico creado entre el maestro y el grupo posibilita la emergencia de algunas características y no de otras, condición que permite dar cuenta de la diversidad de pareceres que ante un mismo grupo pueden manejar diversos profesores.

Por lo que respecta a los momentos cuatro y cinco se tendría una novel transformación en las capacidades de las personas que se ve contextualizada por los cambios en el orden escolar: fin de la educación primaria e inicios de la secundaria en donde, el alumno ya "grande" se supone puede ser un poco más independiente y "crítico" de lo establecido.

A estas alturas muchas de las exigencias expresas de la educación primaria se toman tácitas porque la persona se ha apropiado mecánicamente de ellas y ya no es menester evidenciar salvo cuando son violentadas. La violencia simbólica de Bourdieu (2000) se expresa ahí en toda su magnitud.

Con el manejo de los signos la fractura interna de la escuela entre lo que dice impulsar y lo que realmente valora se le hace más evidente al alumno quien, con un afectividad intelectualizada, y una funciones superiores ya actuando puede percatarse de ello y proponer salidas.

Ahora bien, esta breve y rápida revisión de los cambios en el desarrollo y su relación con la escuela y la educación no estarían completos sino se abordara el proceso desde la dialogía.

Así, se tendría que a través de muchas maneras y a lo largo del proceso educativo el niño se enfrenta a una actitud monológica que ha creado sus intereses y la forma de satisfacerlos y que, sólo hasta que le reconoce la igualdad permite la discusión, igualdad alcanza, curiosamente, cuando el proceso de endoculturación y arraigo cultural se encuentra lo suficientemente avanzado como para que los cuestionamientos se den desde el interior de las prácticas y no hacia las prácticas mismas.

Con todo, como ya ha sido mencionado, estos cambios sólo pueden tener lugar si el niño se enfrenta a perspectivas distintas y establece con ellas un diálogo exploratorio que culmine por gestar un conflicto.

El conflicto

Al compartir ideas con los otros se contrastan diferentes puntos de vista que suelen conducir a los conflictos llamados sociocognitivos, esto es, conflictos entre diversos actores sociales que contrastan las diferentes perspectivas de una situación elaboradas por cada una de ellas. Y de ahí el gran papel que se le asigna al conflicto puesto que incide en el desarrollo al permitir y exigir que las personas contemplen una misma situación desde diferentes perspectivas, desde este punto lo importante no es que se de con la solución 'correcta' o no (ya que ésta no existe), sino que al contrastar las personas puedan visualizar de forma diferente la situación que antes podían ver de una sola manera y percatarse de que las otras

respuestas aportan información y dirigen la atención hacia otros aspectos pertinentes de la tarea que antes no habían sido considerados (Carugati & Mugny, 1988; Echeita, 1988; Emler & Glachan, 1988; Lerner, 1996; Mercer, 1997; Monteil, 1988; Roselli, 1988).

Lo anterior se debe a que el conflicto sociocognitivo supone un desequilibrio doble: interindividual (por las diferentes respuestas de las personas) y por tanto interpsicológico e intraindividual (porque cada persona toma conciencia de otra posible respuesta que es comparada con la propia y, por tanto se vuelve intrapsicológico) (Carugati & Mugny, 1988; Echeita, 1988; Emler & Glachan, 1988; Lerner, 1996; Mercer, 1997; Monteil, 1988; Roselli, 1988).

Pero, para que realmente un conflicto sociocognitivo incida en el desarrollo la persona inmersa en él debe ser sensible al conflicto, esto es, debe al menos poder percatarse de que hay divergencia entre su propuesta y la de los otros entendiendo la que los demás aporten, además al parecer, las interacciones más ricas y productivas de este tipo de conflictos son aquellas que involucran a personas con diferentes niveles de desarrollo (pero, deben ser cercanos), además, cada punto de vista debe ser argumentado y defendido. Y todo debido a que, de acuerdo a los resultados obtenidos en varias investigaciones es a partir de las discusiones que nace la reflexión (Carugati & Mugny, 1988; Echeita, 1988; Emler & Glachan, 1988; Lerner, 1996; Mercer, 1997; Vygotski, 1995).

Pensamiento

A partir de esto se puede decir que "... el pensar humano es primariamente un acto público desarrollado con referencia a los materiales objetivos de la cultura común y que sólo secundariamente es una cuestión íntima, privada. Tanto en el razonamiento dirigido como en la expresión de sentimientos y en la integración de éstos en motivos, los procesos mentales del hombre se verifican ciertamente en el escritorio del estudioso o en el campo de fútbol, en el estudio o en el asiento del camionero, en el estrado, en el tablero de ajedrez o en el escaño del juez." (Geertz, 1995c pág. 82).

Pensamiento que usa al lenguaje en alguna de sus dos funciones: social y psicológica. Es psicológica en la medida en que "... el lenguaje es un medio vital por el cual nos representamos a nosotros mismos nuestros propios pensamientos." (Mercer, 1997 pág. 14), y social en tanto que es una herramienta cultural esencial, con él se comparte la experiencia y, por tanto, se le da sentido de forma conjunta y colectiva. Así, "El lenguaje es un medio para transformar la experiencia en conocimiento y comprensión culturales. ... El lenguaje es, por lo tanto, no sólo un medio por el cual los individuos pueden formular ideas y comunicarlas, sino que también es un medio para que la gente piense y aprenda conjuntamente." (Mercer, 1997 págs. 14-15).

Siendo que ambas funciones: cultural (comunicar) y psicológica (pensar) del lenguaje van entrelazadas en la escuela son transformadas: la cultural en la medida en que se enseña la forma de expresar las cosas, la psicológica en el sentido de que busca permitir e incluso exigir que las personas se impliquen en los pensamientos de los demás. De esta manera, los niños se apropian los significados culturales de las cosas y, al ser internalizados los transforman generando nuevos sentidos (Burke, 1996; Geertz, 1995b, 1995c; Mercer, 1997). En otras palabras, todo encuentro del niño con lo que le rodea es esencialmente una experiencia cultural y, por tanto, de acuerdo a Geertz (1995b) "En suma, la intelección humana en el sentido específico de razonamiento en una dirección depende de la manipulación de ciertas clases de recursos culturales de manera tal que produzcan (descubran, seleccionen) los estímulos ambientales que el organismo necesita para cualquier fin; es una búsqueda de

información. Y esa búsqueda es tanto más urgente porque es muy general la información intrínsecamente disponible que el organismo tiene de fuentes genéticas." (pág. 79).

De esta manera, es posible explicar que, considerando las diferentes esferas de praxis en las que se involucra una persona y los diversos géneros discursivos relacionados con ellas, se pueda hablar de la coexistencia en una misma persona de diversas identidades culturales que no se limitan a una región geográfica sino que pueden responder a situaciones, actuaciones y valores similares con grupos que forman parte de otra comunidad. Con todo, la identidad sólo se hace evidente al entrar en contacto con otro grupo cultural, sobre todo si alguno de ellos pretende imponer su visión del mundo. "Así como la conciencia de identidad se forja en situaciones de contacto y conflicto, de la misma manera los signos o características de identidad llegan a ser realmente signos sólo cuando algún otro trata de eliminarlos." (Burke, 1996 pág. 100).

Estas complejas interrelaciones se hacen evidentes en las varias formas en que las personas conversan y las posibles formas de pensar implicadas en ellas. Así, autores como Mercer (1997) han detectado al menos tres formas distintas que son: Conversación de discusión, acumulativa y exploratoria. Estas tres formas de conversación se traducen a la vez en tres formas sociales características de pensamiento, esto es, son formas en que las personas emplean las conversaciones para pensar de forma conjunta. Y en las que se pueden distinguir tres niveles: el lingüístico, en donde se identifican las formas en que las personas emplean el habla (ya sea para afirmar, refutar, cuestionar, justificar); el nivel psicológico, en donde la conversación es analizada como pensamiento y acción. Se identifican las reglas que siguen los hablantes, de qué manera se reflejan sus intereses y asuntos en las formas en que interactúan, en los temas discutidos y en las cuestiones que se plantean, se identifica si se expresa y sigue de forma clara un razonamiento; y el tercer nivel que es el cultural considera los tipos de razonamientos que son valorados dentro de la institución (Mercer, 1997).

A. La conversación de discusión. En ella existe desacuerdo y las decisiones son tomadas de forma individual. Los intercambios que en ella se dan suelen ser breves, consisten en afirmaciones y discusiones sobre puntos dudosos o refutaciones. Las interacciones son esencialmente monológicas y el pensamiento no suele trazar contacto con otras apreciaciones. En el nivel lingüístico se tiene que este tipo de conversación está dominado por afirmaciones y refutaciones y que las elaboraciones y repeticiones casi no se encuentran. Además, la relación establecida entre los hablantes es competitiva, se exhibe la información pero no se la comparte, las diferencias de opinión son opuestas y la orientación de lo que se dice es más bien defensiva.

B. La conversación acumulativa. En esta los hablantes construyen de forma positiva pero no crítica a partir de lo que el otro dice, se crea un conocimiento común a partir de esta acumulación. En el nivel lingüístico se caracteriza por repeticiones, confirmaciones y elaboraciones en las que el pensamiento incorpora yuxtaponiendo saberes pero sin establecer otro tipo de relación entre ellos. La contradicción le es ajena y lo general coexiste con la generalidad. En este tipo son más importantes las relaciones de solidaridad y confianza, las reglas exigen de la repetición y confirmación constantes de las ideas y opiniones. Esta y la anterior pretenden alcanzar el consenso usando razonamientos tácitos e individualizados.

C. La conversación exploratoria. En ella una persona trata de forma crítica y constructiva las ideas expuestas por los demás. Aquí las afirmaciones y sugerencias son propuestas para poder ser consideradas en forma conjunta, son cuestionadas y defendidas, los puntos dudosos son justificados y se sugieren hipótesis alternas. El conocimiento se justifica de forma más abierta y el razonamiento es mostrado a lo largo de la discusión. Requiere y exige

del análisis y la síntesis, en suma, de un pensamiento categorial que maneje conceptos reales. En la conversación exploratoria se requiere del razonamiento, necesita que se observen, comprendan y respeten los diversos puntos de vista, que se declaren y evalúen de forma explícita las diferentes propuestas y que el acuerdo explícito anteceda a las decisiones y acciones, por tanto, el consenso no es su objetivo aunque sí una meta a lograr. Así, en el nivel cultural este tipo de conversación da cuerpo a ciertos principios (justificación, claridad, crítica constructiva, disposición a escuchar y aceptar las réplicas bien fundamentadas) (Mercer, 1997; Wallon, 1978).

La obuchenie

A lo largo del proceso mencionado la obuchenie sufre serias transformaciones en la medida en que los participantes van cambiando, haciéndose diferencialmente capaces y con aportaciones distintas. Por ello, si bien un grupo puede mantenerse unido a lo largo de todo un nivel (primario y secundario) en momentos distintos se tratará de grupos diferentes. Si un profesor recorre con el grupo todo el camino también él se verá afectado (y afectará) por la transformación del sistema.

Cambia el balance de poder, los saberes que se aportan y, por ende, la relación establecida. La obuchenie puede ser facilitada e impedida simultáneamente en una misma labor. El desarrollo y el medio no suelen ir de la mano.

Los cambios

De esta manera, se puede considerar que "Por ahora, sólo es posible afirmar que las interacciones más fecundas se producen cuando los integrantes del grupo tienen suficientes conocimientos en común como para entenderse y suficientes discrepancias o diferencias de información como para poder confrontar sus ideas y enriquecerse mutuamente." (Lerner, 1996 pág. 105).

Y en la escuela, se dan ambos pero de forma distinta: Inicialmente, lo que existe en común es poco y se reduce en la medida en que las prácticas sociales de los participantes difieran entre sí. Así, la labor del maestro es la de ir construyendo experiencias y saberes compartidos, comunes que sirvan como base para el establecimiento de diálogos. Pero, en este proceso el segundo componente (las diferencias) terminan por ser ahogadas, asfixiadas, reprimidas y perseguidas puesto que se considera que atentan contra lo que se tiene en común. De esta manera, la posibilidad de establecer un verdadero diálogo es destruida por la pretensión de lo común en una falsa contradicción con lo diverso.

Así las cosas, en la escuela la búsqueda del establecimiento del diálogo desemboca paradójicamente en la construcción de un monólogo y de una charla perenne que acalla la diversidad de las voces y a las voces mismas. La polifonía es proscrita y paulatinamente desplazada. Pareciera que si no se dice y piensa lo mismo simplemente no se puede hablar.

Y todo, hecho de forma distinta según el grado, la escuela, la edad y las posibilidades del niño, sincréticas y situacionales en los primeros grados, pseudoconceptuales en los intermedios y conceptuales en los posteriores, apelando inicialmente a las emociones primarias y posteriormente a las superiores, retomando y constituyendo inicialmente las funciones elementales y sólo tardíamente a las superiores...

Trabajo gradual y sistemático, más o menos continuado pero siempre al borde de la redefinición... de la re-elaboración... del diálogo bajtiniano.

El resultado que se pretende con todo este trabajo y que usualmente es mantenido oculto o, eufemísticamente denominado "tácito" es que se logra presentar, postular e incluso imponer una voz, una visión del mundo único, hegemónica y monopólica: La voz oficial, la del conocimiento validado, la de las creencias y valores incluidos en él.

El trabajo logra que esta voz sea internalizada de forma tal que se constituye en la ideología dominante, en el marco de referencia tácito pero siempre presente que sirve para dar sentido a las nuevas experiencias y que re-significa las ya vividas.

Esta voz oficial termina por trabar contacto con las vivencias y, al transformarlas en experiencias y conocimiento orienta tanto lo que de ellas puede ser comunicado como la forma en que se le expresa. Aquí anida el recuerdo y el olvido en su faceta social, la construcción de los que llamamos "datos" y de las argumentaciones que a ellos podemos dar u oponer.

En suma, esta voz nos indica qué es lo pensable de las cosas. Sin embargo, esta internalización exige de acallar el diálogo con las otras voces que la persona en proceso de "educación" ha internalizado previamente. Es el trabajo sobre la conciencia que acalla el diálogo interno en búsqueda de la imposición de la única voz que puede existir: Nuevamente la voz oficial.

Tal actitud monológica y solo aparentemente dialógica y abierta a la diversidad es llevada a cabo de forma distinta según el grado, la escuela, la edad y las posibilidades del niño. Sincréticas y situacionales en los primeros grados, pseudoconceptuales en los intermedios y conceptuales en los posteriores, apelando inicialmente a las emociones primarias y posteriormente a las superiores, retomando y constituyendo inicialmente las funciones elementales y sólo tardíamente a las superiores...

Por ello, la enunciación de las reglas a obedecer sólo se hace durante los primeros años de escolarización y, quizá en casos extremos, en los posteriores. Las llamadas "idas al baño" se espacian cada vez más hasta dejan de ser un obstáculo para la realización del trabajo. La valoración de acontecimientos como no hacer la tarea es pronto lograda y evidenciada cuando los mismos compañeros del niño le reclaman por no haberla hecho o cuando le recriminan el no sentir lo mismo ante una ceremonia oficial. La endoculturación en pleno.

Pero, el arraigo cultural que propone Vygotski puede ser mucho pero nunca una labor pasiva y mecánica de "copia" de la vida social y de una consiguiente traducción a términos psicológicos. Por el contrario, la noción misma de vivencia introduce la diversidad, la posibilidad de crear datos distintos y de transformarlos en experiencias aún más divergentes, en saberes diferentes.

El monologismo impuesto quizá en algunos casos pueda llegar a ser total y la persona no pueda ya diferenciar sus voces de la voz oficial. Pero, en mucho otros, la diferencia y conflicto entre ellos puede ser minimizado pero nunca eliminado.

Lo anterior hace que el trabajo del formador y el maestro si bien siempre es gradual y sistemático, más o menos continuo, se encuentre siempre al borde de la redefinición... de la re-elaboración... del diálogo bajtiniano. Y, con ello del mantenimiento-creación de las diferencias.

De esta manera, en intento de mantener la posibilidad de un diálogo funcional y no sólo de forma es que, a continuación, se presentará una serie de reflexiones en intento de proyectar el análisis esbozado aquí hacia el futuro.

Llegados a este punto se hace necesaria una aclaración: En las tres primeras partes del trabajo la responsabilidad es más bien compartida con los autores revisados pero no exclusiva de ellos ya que, al final de cuentas, las revaloraciones y deslizamientos de sentidos son míos y no de ellos.

Mientras que, lo que a continuación se presenta es un conjunto de propuestas más o menos delineadas, más o menos desarrolladas. Sujetas a crítica y cuestionamiento son la parte más personal del trabajo y, por ende, aquella de cuya responsabilidad compete más al autor.

Por ello es que se pretende anticipar algunas de las objeciones que pueden ser hechas al trabajo. Pero, por sobre todo, y en primer lugar, orientar los resultados de la integración propuesta entre las posturas vygotskiana y bajtiniana hacia trabajos futuros. En segunda instancia, se pretende rescatar algunos de los aspectos desarrollados en este capítulo y bosquejar algunas de sus posibles consecuencias.

Así las cosas, las reflexiones que se presentarán en la parte final del trabajo están organizadas de forma tal que van desde las más generales y abstractas hasta aquellas más concretas y de aplicación inmediata.

La principal razón de lo anterior es que las propuestas teóricas consideradas como marco de referencia transforman no sólo el saber sino las relaciones entre el ser humano y el conocimiento, entre los hombres y lo que les rodea y los métodos y técnicas que pueden utilizar. De tal manera que los planteamientos hechos abordarán los niveles ontológico, epistemológico, metodológico e incluso técnico.

Estos niveles serán abordados con una actitud respetuosa en la medida en que no se busca imponer postulando verdades, sino proponer ideas y, con ellas, otras voces, otras posturas. Es intentar pasar de ser un lector (de sólo comentar lo leído) a un auctor (y trabajar lo revisado haciéndolo avanzar) en los términos que Bourdieu maneja.

En suma, es querer participar en el gran diálogo bajtiniano.

Capítulo IV

La penúltima palabra

Las conclusiones suelen ser la parte final de trabajos como éste. Y lo son de distintas maneras: como lo último que se escribe y como lo último que se puede decir a manera de cierre sobre el tema abordado. En contra de la noción de Bajtín de que el trabajo científico –a diferencia del artístico– se sabía eternamente abierto, en los escritos se observa un inicio que retoma algo de lo previo y que termina anticipándose a posibles objeciones y presentándose como una forma terminada, final... esto es, de forma similar a como el conocimiento es presentado por el maestro al interior del salón de clase.

Pero, si se considera la idea de que la última palabra jamás podrá ser dicha y que los sentidos tendrán su fiesta de resurrección, el terminar un discurso como éste que pretende rescatar las nociones bajtinianas y vygotskianas no podría conducir a conclusiones sin haberse traicionado a sí mismo.

Sin embargo, en algún punto hay que dejar el trabajo y con él la enunciación que es para guardar silencio y esperar las respuestas que posibles y eventuales interlocutores puedan dar. Es esperar al otro. Sólo así el diálogo puede intentar ser establecido.

De esta manera, aquí se agotaría el sentido de la enunciación, con lo que a continuación sigue se habrá dicho cuanto se deseaba decir sabiendo que el tema no ha sido agotado y que por ende la palabra final ni siquiera se encuentra en el horizonte.

Por ello, dejaremos el enunciado ofreciendo algunas reflexiones que el mismo ha despertado en el autor y que se ofrecen al lector y a uno mismo en espera de que sean una provocación para réplicas posteriores.

Todo trabajo llega a un final, y, al encontrarse ahí se puede revisar identificando lo alcanzado y lo no logrado, ya que se trata de una empresa que forma parte de la ciencia, atisba la puerta que él mismo abre y mira no sin nostalgia aquellas que han sido cerradas o a las que no se logró tener acceso.

Así, parece ser necesaria una breve reseña de lo anterior.

Primero veamos aquellos caminos que parecen haber sido momentáneamente superados.

De entre ellos se pueden destacar el constructivismo. Si bien es una tendencia en boga, el supuesto inicial –de inspiración piagetiana– de que el niño es el motor último del desarrollo y la noción de un medio social meramente contextualizante y cuya función podría ser resumida en la presentación de retos a la persona, se ve severamente cuestionado.

Con lo abordado parece resultar claro –desde esta perspectiva– que el papel del otro no es el de un mero acompañante de mi persona o el de un pretexto para mi acción. Por el contrario, el Otro posee una función fundamental en la constitución de mi persona puesto que, sólo en nuestra relación es que ambos nos co-construimos. Como consecuencia de lo anterior se revitaliza la importancia que el medio social posee para la construcción de la condición humana puesto que, en la medida en que un niño se forma al interior de un medio social e histórico determinado, se constituye en un ser humano específico que sólo posee sentido al interior de este medio.

De esta manera, la imbricación entre la persona y el medio social es tan profunda que uno simplemente no se puede dar en ausencia del otro. Lo anterior es ejemplificado por los casos de los niños ferales que, llegan a ser similares a los animales que los criaron y a la par muy lejanos de lo que reconocemos como humanos. Esto da un sentido más profundo a la aseveración de Châteaueu cuando indica que un niño es un candidato a la humanidad.

A partir de lo revisado parecería que el producto de la gestación puede, entre otras cosas, llegar a ser humano.

Así, sólo por medio y a través del otro socialmente estructurado es que el niño se transforma en un ser humano reconocido y reconocible por quienes le rodean y no parece ser producto de una misteriosa fuerza interna e inmanente del desarrollo. Nuestra condición orgánicamente social termina por imponerse. El vacío social al que algunas propuestas teóricas han acudido para buscar la “universalidad” del ser humano ha desembocado, paradójicamente, en la pérdida de aquello que pretende encontrar, y, en contrapartida, ha posibilitado enfrentarse con la idea de la íntima necesidad de los demás.

En segundo lugar se presentan ya algunos cuestionamientos fuertes de perspectivas que proponen que la persona establece relaciones mecánicas con lo que le rodea ya que, al aceptar la apropiación de parte de las herramientas e instrumentos (el utillaje de Chartier) que el medio brinda a la persona y, con ello, de su re-creación, se abren las puertas a considerar que lo específico de cada desarrollo no se encuentra en flagrante oposición con lo cultural sino que básicamente es una derivación –vía la transformación– de lo social. Con ello, las relaciones que establecemos con los demás y el mundo se encuentran siempre en

constante reformulación, no se pueden dar por un hecho y se requiere que sean revisadas una y otra vez. Así, el conocimiento del mundo nunca se da por terminado.

Estando así las cosas, se puede pasar de una relación mecánica a una automatizada (en el sentido que Wallon le diera) en donde si bien ya no se presta atención a lo que se hace esto no significa que se mecanicen las relaciones con el entorno sino que se le automatizan para poder atender a eventos nuevos o a minucias en lo realizado. De esta manera, un acontecimiento puede ser realizado miríadas de veces (por ejemplo decirle "buenos días" a los vecinos) pero, cada una de ellas será distinta si se atiende al sistema del que forma parte y no a los elementos en aislado.

También se pueden reformular las posturas que reducen el edificio psicológico a lo emocional y afectivo ya que, con lo visto, se observa que incluso este dominio es atravesado por lo social que le da un sentido y valor. E incluso, que ambos pueden ser transformados si la persona es concebida como un agente, condición que termina por hacerlos biográficos e históricos y, por ende, sujetos a controversia y discusión. De esta manera, las bases mismas de lo psíquico son eminentemente históricas y sociales.

Ya de por sí lo arriba mencionado podría ser considerado como fundamento que justifica este trabajo, pero, yendo más allá la misma postura histórico cultural es enriquecida de dos maneras.

En la primera se tendría que presentar una visión integrada tanto de los conceptos como de las diversas edades que Vygotski propusiera dejando atrás (pero jamás rebasados del todo) los enriquecedores escritos de autores como Rivière o Kozulin, que si bien han sido la base del presente, este trabajo los incorpora presentando de manera más acabada los diversos conceptos que Vygotski propusiera manejándolos como un sistema en donde adquieren nuevos sentidos.

Lo anterior no significa que ahora se pueda dar por obsoleta cualquier integración, puesto que, como se habrá observado, sus trabajos sobre emociones, psicología del déficit, la adolescencia y sus cuestionamientos metodológicos no han sido incorporados en la medida que, dados los objetivos del presente, formarían parte de lo sobreesido o momentáneamente no importante para este discurso.

Así por ejemplo, por el lado de la metodología por ambos propuesta, si bien de entrada parecieran ser un tanto desligadas, un análisis más profundo (y que podría ser desarrollado en otro trabajo) se podría encontrar que, de acuerdo a Bajtín toda obra es una anunciación en la gran conversación humana y, por ende, son una respuesta o cuestión a alguna cuestión previamente elicitada. Por el otro lado, el método de Vigotsky que implica el establecimiento de relaciones entre al menos dos sistemas, previamente independientes, resalta y reposa precisamente en esta relación. Sin embargo, tal y como puede ser interpretado a partir de sus trabajos, esta relación obedece más a elementos genéticos que históricos. Y, con la noción bajtiniana de la gran conversación se podría considerar que la relación establecida por la persona entre los dos sistemas es tanto biográfica como histórica en tanto, responde a cuestiones manejadas en otros ámbitos y en otros momentos de la historia de su comunidad. Ahora bien, también con respecto al trabajo de Bajtín se tienen elisiones y omisiones. En su caso, la labor desarrollada fue enfocada al análisis literario y filosófico de la obra escrita. Como se habrá visto, en este trabajo se han rescatado algunas de las nociones por él propuestas, pero -en toda buena historia siempre lo hay- los elementos retomados han sido reorientados para que puedan ser rescatados por la psicología, y, por ende, esta labor de

cribado ha exigido dejar fuera nociones como las del "héroe" y la del cronotopo que, si bien son mencionados han sido pobremente desarrollados.

Como resultado de los avances se puede mencionar como ejemplo a la zona de desarrollo, que ha pasado de ser próxima a inmediata y, al ser relacionada con la obuchenie adquiere nuevo sentido el contacto que entre los distintos saberes (ejemplificados por los conceptos cotidianos y científicos) se dan en su interior.

Como corolario de lo anterior, se puede incluso reformular la definición misma de desarrollo que, a la letra dice: "... un complejo proceso dialéctico que se distingue por una complicada periodicidad, la desproporción en el desarrollo de las diversas funciones, las metamorfosis o transformación cualitativa de unas formas en otras, un entrelazamiento complejo de procesos evolutivos e involutivos, el complejo cruce de factores externos e internos, un complejo proceso de superación de dificultades y de adaptación." (Vygotski, 1995m pág. 141)

A lo que se podría agregar: expresado en las cambiantes relaciones que la persona establece con su medio, y que, en relación con los otros se le puede observar en los cambios microgenéticos que se dan al interior de la obuchenie; obuchenie que se puede gestar en cualquier actividad socialmente organizada y en donde lo social se transforma en lo personal. Su producto, el arraigo social va de la mano con la reformulación que la persona, al apropiarse de los medios sociales a su disposición, hace de cuanto le rodea. Lo histórico y lo biográfico se constituyen mutuamente.

Así las cosas, el desarrollo, conceptualizado de esta manera, no es la mera repetición del construido por los demás sino que, partiendo de bases similares a otros elementos de nuestra especie se va paulatinamente especificando, tornándose único, irrepetible e invaluable puesto que, al final de cuentas, cada uno de nosotros es una posibilidad de ser humano que logra hacerse realidad.

La segunda forma en que el trabajo de Vygotski ha sido enriquecido se ha logrado por medio de aproximarlos a las propuestas de Bajtín que, llevando más allá la noción de conciencia vygotskiana que la consideraba como el contacto social con uno mismo la reformula al considerar la internalización y apropiación de las posturas ajenas y la torna polifónica explicitando lo que ya se barruntaba en el trabajo original.

Pero no sólo ahí, si para Vygotski el ámbito social es vital para Bajtín lo es, si cabe, más importante. Sin embargo, en Vygotski se resiente una cierta distancia entre la persona y el medio social, situación y condición que es resuelta por Bajtín al mencionar que la palabra nos es parcialmente propia, parcialmente ajena. Los signos pueden ser internalizados y apropiados pero jamás nos pertenecen por completo. Por ende, la conciencia también nos es parcialmente propia, parcialmente ajena.

Esto nos permitiría incluso proponer una transformación en la definición de conciencia propuesta por Vigotsky. Así, como ya ha sido mencionado, la conciencia no sólo sería el contacto social con uno mismo —con todas sus posibles consecuencias— sino que, incluso sería el resultado de la apropiación —vía la internalización— de lo social. Y, con ello, la construcción de lo personal y único que cada individuo puede llegar a ser y que externado en los sentidos y las ideas impacta al medio social. De nuevo, en cada persona coexistirían y se expresarían desigualmente lo único y lo común.

Así, el enfoque histórico-cultural se ve transformado por la integración de una nueva concepción: la dialógica.

Otra aportación de este trabajo ha sido su aplicación a la práctica educativa. Esto no es inédito puesto que, ya otros autores lo han realizado, lo nuevo en este caso es el uso del

marco teórico transformado del histórico-cultural al sistema histórico-cultural-dialogico, situación novel para el dialogismo que, de ser construido en la práctica literaria es llevado a un nuevo ámbito social.

Con ello se pasa de concebir a la escuela como una práctica social en donde el niño traba contacto con otros saberes a considerarla como un espacio donde se gestan relaciones y saberes específicos que se encuentran en relación de oposición y contradicción.

Además, se deja atrás ver a la educación como la práctica que posibilita la génesis de los signos en tanto ahora se le puede concebir como la práctica en donde se generan y confrontan signos de dispares fuentes. La cultura se ve involucrada en la práctica educativa, se torna en una instancia y maneras de endoculturar a las personas.

Así, en la educación se gestan obuchenies específicas que orientan el desarrollo hacia ciertos aspectos en detrimento de otros, ya no sólo se puede hablar de un currículum oculto sino también de una orientación psicológica tácita que es el resultado final de la práctica educativa. En otras palabras, lo importante ya no es el citar a uno u otro autor, el hacer de una forma canónica las operaciones matemáticas o escribir haciendo explícitos los supuestos. Estas son las puntas del iceberg que es la endoculturación y que persigue imponer formas de pensar, hacer, sentir y relacionarse específicas. Se habla de la apropiación de los saberes pero no se hace la aclaración de que se pretende una apropiación mecánica, acrítica.

En otras palabras, no se persigue que los alumnos hagan las mismas cosas cuando se les solicite, sino que las hagan por las mismas razones, que manejen las categorías impuestas en el orden social de forma tácita tal que no puedan siquiera ser concebidas, menos puestas en cuestión. Es su manejo ideológico en el sentido que Romero (1987) les propone. Es colocarlas como el telón de fondo que da sentido a nuestro quehacer cotidiano y que, por ello no puede ser siquiera visto.

Ahora que, la dialogía y la polifonía, de la mano de la exotopía y el cronotopo dan sentido distinto a la práctica educativa en tanto, alguien educa a otra persona en un momento dado con una cierta finalidad, finalidad que puede ser cuestionada y criticada a condición de verla como una entre otras muchas otras posibles. Así, la educación deja de ser objetiva y neutra y se transforma en una praxis social, con todas sus consecuencias.

De esta manera, la educación se transforma en una arena social en donde los saberes que entran en colisión se disputan la definición del mundo y la construcción psicológica de sus habitantes.

Además, en el terreno plenamente psicológico se puede llegar incluso a cuestionar profundamente la organización y secuenciación de los contenidos y prácticas de la educación.

¿De que sirve que un niño repita íntegro un año escolar cuando sus "problemas" se circunscriben a aspectos particulares de los contenidos revisados?. ¿No es acaso la imposición a nivel personal de procesos y velocidades valorados socialmente?. En nuestra práctica se habla mucho de que la edad no obliga, en la escuela parece pensarse y, sobre todo, ejercerse lo contrario.

¿Y qué decir de los exámenes?. ¿No son acaso la antítesis del aprendizaje social? ¿O la repetición al infinito de sentencias carentes de sentido para el niño?

La escuela y la educación, si quieren servir a una sociedad y a las múltiples culturas que en su interior anidan requiere volverse respetuosa y motivadora de la diferencia y no concebir que la divergencia es disidencia y que toda disidencia debe ser eliminada.

A partir de aquí se abre un infinito de caminos y posibilidades, algunas de ellas, vislumbradas por el autor, otras construidas por los eventuales lectores. Puertas que se pueden atisbar en

lontananza, algunas más definidas, otras apenas esbozadas, pero todas viables en su construcción y apertura eventual.

Una de tales puertas la constituye la afectividad, sendero apenas delineado si bien reconocido como de capital importancia tanto para Vigotsky como para Bajtín, pero, ya sea por la pérdida de sus trabajos o de sus vidas el camino apenas se vislumbró y aguarda al intrépido navegante que, dejando atrás los cantos de las sirenas tenga el valor de adentrarse en los mares ignotos y hasta ahora denigrados por una forma de conocimiento.

Un segundo portal, del todo ignorado por ambos autores, es el cruce que la cultura hace no sólo de las palabras y los saberes, sino de los sentires y del cuerpo mismo. El signo, visto así podría romper las cadenas que hasta ahora lo han atado a la cognición y, empujado hacia la totalidad del mundo bien podría permitir rebasar la dicotomía cartesiana mente-cuerpo y llevarnos al holón, a las relaciones entre orden-desorden que Morin (1998) propone.

Como tercer puerta puede pensarse en la educación. Y sobre ella quizá considerar las transformaciones que la dialogía en su interior puede provocar, lo que la discusión de lo tácito y oculto podría producir y en donde lo dado daría paso a lo "temporalmente aceptado", así como los eventuales cambios que en las relaciones entre los maestros y los alumnos quizá se gestarían. Esto sólo como la burda expresión de cambios más sutiles y psicológicos: la forma en que la apropiación de los sentidos se podría constituir al interior de estas nuevas relaciones.

Un cuarto sendero podría llevar a cuestionar sin arrobamiento alguno la relación, distinción, lugar e importancia cultural e históricamente asignados a la escuela y la educación formal con respecto de la denominada educación informal. Y esto podría reposar en el rescate de la noción de obuchenie, ya que, con ella las fronteras entre ambos "tipos" de educación se colapsan e implosionan. Pueden dejar de ser mundos artificialmente separados y de niveles fuertemente jerarquizados, en donde sólo uno de ellos tiene nombre: la educación formal mientras que el otro carece de él y sólo se le menciona en términos de lo que carece y en relación con el primero, no de lo que lo hace ser.

Así, como posibilidad el saber "cotidiano" podría retomar un lugar de importancia y no ser reducido y despreciado como mero "sentido común", considerado como el enemigo a vencer por la educación y, de ser abordado podría ser contemplado como un factor importante que incide en la forma en que la práctica educativa cristaliza en cada persona. De tal manera, diversas formas de pensar podrían tener cobijo como iguales en la formación de una persona históricamente situada, biográficamente realizada.

Como una subsiguiente senda de lo anteriormente mencionado, se abre la posibilidad de adentrarnos más en las diferencias individuales en que un "único" saber es apropiado por la persona. Ya no sería lo único importante la respuesta correcta sino los procesos sobre los que se construye. Considerados ambos podría delinearse lo individual sobre el trasfondo de lo social y permitiría planear una educación más acorde con las características personales y no sólo masificadoras del proceso. Articulándolas y transformándolas en el apoyo la una de la otra. Tal condición permitiría aproximarnos a la idea de Zazzo (1989) de que el objetivo no es formar genios o superhéroes sino lograr que cada una de las personas llegue a ser lo más que dadas sus circunstancias de vida puede llegar a ser.

Una quinta puerta podría consistir en intentar ir más allá de las marginales aseveraciones hechas por Bajtín, en las que destaca primero, que al aprender a hablar lo que en verdad se hace es aprender géneros discursivos en situaciones socialmente organizadas y, segundo, que tan sólo una vez dominados puedan ser transformados. Sin mencionar, por lo menos en

lo por mí revisado, la forma en que esto se hace, las maneras en que en ellos tienen cabida lo social y lo personal.

Como sexto camino se podría destacar la poco conocida etapa del "habla espontánea infantil" y las innumerables posibilidades que su comprensión podría crear para comprender al desarrollo mismo en general y la construcción de los signos en particular.

Una séptima abertura tiene su fuente en las aseveraciones vygotskianas de la historicidad de todo proceso social. Siendo entonces que incluso las formas de pensar, sentir y moverse lo son, ¿qué razones hay para pensar que en los 70 años transcurridos entre Vigotsky y nosotros no se hayan gestado ya formas nuevas y diversas de pensar-sentir-moverse?. Lo histórico fue descubierto y empleado pero... ¿tan sólo para ser olvidado una vez más?

Siendo la dialogía el octavo portón. Un camino que se puede intentar andar podría abreviar en trabajar, en un primer momento, las distintas formas en que los diversos sentidos que se confrontan en una situación traban contacto entre sí, reconociendo las estrategias usadas por los actores sociales y lo histórico de la solución del conflicto.

Otro sendero que de esta puerta se puede derivar podría ser el cuestionamiento profundo de la noción de conciencia tan cara e inefable para la psicología puesto que, de considerarla polifónica, no sólo su conceptualización sufriría un giro sino que requeriría de novedosas formas de abordaje para intentar comprenderla. Una nueva revolución estaría así a la vuelta de una nueva actitud.

Tales son, algunos de los posibles desarrollos posteriores a los que este trabajo puede dar lugar.

Reflexiones II:

Limitaciones teóricas

El trabajo de Vygotski como toda empresa humana adolece de lagunas, yerros, omisiones y tópicos no cuestionados. Todo trabajo intelectual que se precie de serlo no puede tan sólo visualizar una cara de la propuesta y mencionar sólo lo rescatable y hacer omisión de lo que en ella hay de cuestionable.

Una de las críticas que se pueden hacer a esta aproximación es la omisión que al final hace de su historicidad y relativismo. Por lo anterior me refiero a que si bien a lo largo de todos sus escritos revisados Vygotski habla siempre de lo histórico y cultural parece olvidarlo cuando hace mención del desarrollo de los conceptos científicos como la forma cumbre de pensamiento omitiendo que aún esta forma de pensar es histórica y que si bien quizá en el momento en que escribió, y aún muy recientemente, tal forma de pensar era tenida no sólo como la mejor sino como la única rescatable y fuera de toda contradicción. Sin embargo, los nuevos vientos que recorren las ciencias nos orillan a considerar que incluso la forma de pensar "científica" es sólo una de tantas maneras que el pensamiento puede llegar a adoptar. Quizá sea la más elaborada pero no es, ni con mucho, la cima del razonamiento.

Y tal cosa es demostrada casi sin querer por Bajtín al rescatar la lógica dialógica que parece retar no sólo los supuestos de la lógica tradicional sino de la misma dialéctica estableciendo relaciones nuevas entre los eventos, alejándose más, si cabe, de proponer relaciones mecánicas entre las cosas.

Así, cada forma de pensar presenta al menos una manera de lógica (formal, dialéctica, dialógica). Cada una de ellas permite generar cierto conocimiento pero a la par crea su propia zona de obscuridad, de ignorancia. Y esto, parece ser que fue lo que Vygotski olvidó.

Su propuesta presenta algunas otras limitaciones como en el aspecto de la afectividad pero, en este caso, parece ser que tal condición se debe más a la breve vida del autor, a accidentes (recuérdese del incendio en Leningrado donde se perdieron muchos de sus escritos) y al proceso mismo de deconstrucción que Vygotski sometía a su propio trabajo. Más que una limitante de la obra se trata de una limitación ajena a la misma.

Ahora bien, otra limitante podría ser la de universalizar los distintos tipos y etapas de pensamiento por él descubiertos. Digo podrían ser porque en su trabajo se sobrelapan lo universal y lo específico y, por lo menos en las lecturas de él revisadas no nos permiten proponer un juicio con mayores bases.

Ahora bien, de entrada, por el lado de Bajtín podría mencionarse el nulo desarrollo hecho sobre la génesis de los géneros discursivos en lo individual, esto es, tan sólo menciona que el niño aprende a hablar géneros discursivos en situaciones de praxis social pero no bosqueja cómo es que este proceso se da.

Considerando los seis niveles usados para analizar la práctica educativa actual se puede ver que la propuesta teórica manejada en este trabajo no puede abordarlos por igual en tanto que, algunas de las exigencias y requerimientos se encuentran en otros niveles de complejidad como lo sociológico, por ejemplo. Aún así, se puede decir que en términos generales las propuestas inciden en mayor o menor grado en cada uno.

Sin embargo, es en el nivel de sus objetivos que los planteos se tornan algo restringidos ya que si bien se enfatiza una educación dialógica, historizada, sus pretensiones finales devienen de los objetivos que una sociedad se imponga a sí misma. No es que exista un divorcio entre los niveles social y psicológico sino que, es en el primero que lo segundo tiene lugar, ya que, como se recordará Vigotsky menciona el doble origen de las funciones, primero social y luego psicológico.

Respetando esta ley es que las propuestas de nivel psicológico abrevan necesariamente en unas condiciones sociales que en cierta manera les son preexistentes y que funcionan como estructuras estructurantes. Lo anterior no implica que la psicología sólo pueda seguir ciegamente los dictados de modelos sociales ya que, al concebirla como histórico-cultural-dialógica se le asigna una importancia que trasciende las fronteras que otrora se le impusieran puesto que, es capaz de cuestionar severamente lo social. Lo que, por otro lado no significa en momento alguno que se pretenda eliminarlo y obviar su nivel de complejidad. Por el contrario, se buscaría establecer no unos nexos de subordinación entre ambos niveles sino de complementariedad. En donde cada uno tenga voz y pueda hacer propuestas.

Todo esto revela nitidamente que si bien estas propuestas pueden dar alguna luz del acontecer en el ámbito psicológico y en un marco social un tanto restringido, no pueden dar cuenta de esta actividad al interior de un grupo social en extenso, de una cultura en toda su extensión.

Además, consideración de vital importancia, parece requerirse una concepción más desarrollada de lo que un sistema es y que sea acorde con las exigencias teóricas que esta integración plantea. Parece que las nociones de clases sociales, dominancia social, sistemas funcionales superiores, dialéctica e incluso dialógica ya no son suficientes.

Y es quizá, por un lado, en los trabajos de Bourdieu (1995) con su noción de hábitos que se pueda distinguir con mayor claridad las relaciones hombre-sociedad sin reducir uno de los términos al otro o divorciándolos incluso. Y, en segundo, con la noción de pensamiento complejo y de sistema que Morin propone que ambas limitaciones puedan ser superadas.

En un nivel más específicamente psicológico otras de las limitaciones de ambos trabajos son las referidas a la afectividad ya que si bien Vygotski hace mención de la misma y la considera como el motor último no va más allá (por lo menos en los trabajos hasta el momento conocidos), la ampliación que Bajtin hace de los mismos es al incorporar tanto a la entonación como a la actitud del hablante con respecto a las enunciaciones como su elemento revelador en las entonaciones. Pero, no se va más allá.

Y es ahí donde trabajos como los de Páez y Adrián (1993) empiezan a abrir caminos con sus propuestas de emociones elementales y superiores. Idea muy acorde con las nociones vygotskianas pero que aún requieren de mayor trabajo.

Quizá, con las nociones que Le Bretón (1999) propone, entre ellas las de la semiótica afectiva, o las del desarrollo afectivo de Wallon (1974, 1985) podrían llegar a ser otras formas en que los trabajos de Vygotski serían ampliados.

Ahora bien, ambos trabajos se imbrican mutuamente a nivel del habla pero parecen incapaces de dar cuenta de otros sistemas semióticos abordados: el corporal y el afectivo. ¿Cómo resolver este problema?

Considero que, dado el estado de conocimiento actual la solución podría darse en un doble nivel:

1. Haciendo estudios de corte psicogenético analizando la relación en términos de obuchenie enfocados a la construcción de ambos sistemas semióticos.
2. Una revisión crítica de la literatura y datos existentes y sus análisis y síntesis con los mismos parámetros teóricos mencionados en el apartado anterior. Algunos de los autores a revisar bien podrían ser los ya citados Páez y Adrián (1993), Le Bretón (1999), Wallon (1974, 1985).

Tales bien podrían ser los objetivos de trabajos posteriores.

Reflexiones III:

Estructura de la experiencia escolar.

La escuela puede ser un ámbito en el que el conocimiento es compartido, en donde una persona guía a otra a realizar una acción de una cierta manera no concibiéndola como la única o la mejor. Puede ser una institución en donde la diferencia es acogida y no perseguida y erradicada.

En ella pueden gestarse prácticas de respeto hacia la diversidad y al cambio pero a condición de que todo el que participe (pero sobre todo maestros y autoridades) acepte que proponen sistemas de interpretación que son históricos, intersubjetivos y no objetivos, que los asuma como algo a cuestionar y no con valor intrínseco.

Aunado a lo anterior, se puede considerar que al interior de la educación se propone una forma de desarrollo particular, una serie de funciones superiores específicas y socialmente

útiles, no sólo saberes y saberes hacer sino formas de conciencia específicas y acordes con un campo social que lejos de permanecer estático se encuentra en constante cambio. Es en la escuela y por medio de la educación que los signos cotidianos más o menos apropiados por la persona son retados por otros sistemas de interpretación que usualmente le son presentados como ajenos, objetivos, universales y complicados. Es donde otras voces, difícilmente contactables en otro lugar o actividad, traban relación con las que en lo cotidiano se han enfrentado e internalizado. Son formas de hablar y de hacer que proponen formas de pensar, valorar, percibir y sentir, que presentan motivos socialmente válidos, construyen datos y sobre ellos historias y que son capaces de rescribirlos y resignificarlos. Es por medio de la educación que algunos sentidos se construyen y que comunicados en forma de ideas impactan nuestra comprensión de las cosas. Ideas que requieren de una forma de relaciones sociales para poder contactar con posibles interlocutores; quienes, al establecer diálogo entre ellos en la discusión de las ideas se pueden enriquecer comprendiendo otras posturas, otras visiones del mundo. Esto no implica en modo alguno pensar en la destrucción de las relaciones sociojerárquicas o de lo personal que puede tener cabida al interior de cada enunciación. Por el contrario, exige rescatar tanto las diferencias de las personas al interior del campo social aprovechándolas en las posibilidades que generan para dilucidar con un poco de mayor claridad lo individual de cada enunciación y con ello, de la voz del otro que usando palabras muchas veces empleadas intenta expresar lo que la hace única en ese momento particular. Lo anterior entraña la muerte de los "lugares comunes" ya que lo común es que sean usados al interior de prácticas socialmente organizadas pero pretendiendo expresar los sentidos que cada uno ha sido capaz de generar. De esta manera se revalora la necesidad de que el habla interna requiera siempre de la social o externa para "conocer" los significados y los sentidos ajenos, contrastando los propios con ellos en un eterno juego de refracciones ilimitadas en donde los sentidos se contacten, la polifonía y la intertextualidad se destaquen y revelen no por accidente sino como resultado de lo mismo y de lo irreductiblemente otro. Parafraseando a Wallon (1985) la educación bien puede ser un juego en donde se requieren al menos dos espejos que refracten, no que reflejen las ideas. Se trataría de espejos cuya estructura íntima no es la misma antes y después de la refracción sino que aquella misma cambia al trabar contacto con la idea. Serían espejos más o menos bruñidos pero jamás terminados y con miríadas de facetas en su superficie que nunca podrán reflejar fielmente ni siquiera a sí mismos.

Reflexiones IV:

Definición escolar de trabajo docente

La noción de conocimiento compartido puede ser puesta en tela de juicio y debilitada al considerar a) las diferencias no sólo entre grupos sino entre elementos de cada agrupación en términos de las valoraciones y posturas con respecto a lo comprendido, y b) los divergentes sistemas de conciencias que se elicitán a partir de lo anterior. Desde nuestra perspectiva lo que tales consideraciones logran es resaltar la importancia de poder compartir saberes y saberes hacer, de gestar voces más o menos comunes a los participantes, más o menos diferentes que posibilitan tanto un espacio de acuerdo como de disenso ya que esperar la misma postura por parte de todos los elementos del grupo nos hablaría de una dictadura autoritaria, de un monologismo a ultranza que es incapaz de

coexistir con la menor de las distinciones. Semejante postura eliminaría la noción de internalización como Vygotski la propusiera en tanto haría de los procesos psicológicos la calca exacta de los procesos sociales y reduciría los primeros a los segundos.

Así las cosas poder compartir, al menos parcialmente, el conocimiento se constituye en una especie de puente que posibilita la relación entre las personas y sus posturas en la medida en que a partir de lo que tienen en común resaltan lo que hay de distinto y pueden facilitar detectar las distintas valoraciones, los sentidos que cada uno propone.

Esta relación común/diferente permite que lo otro pueda ser captado en su diferencia y no reducido a lo mismo e implica no el entender sino el intentar comprender la postura ajena. En suma, tal actitud exige conocer las distintas formas en que los demás se han apropiado de los signos, detectando las formas en que las enunciaciones han sido pobladas con la voz del hablante.

En otras palabras, poder compartir conocimiento y sus interpretaciones no es la meta última a llegar sino un momento de un proceso que puede llevar a la re-elaboración de los saberes y de las interpretaciones, que, vía su apropiación internamente persuasiva, posibilita el cambio, el enriquecimiento de la vida social. Lo anterior mantiene a las personas como agentes sociales capaces de adoptar una postura crítica ante lo que se les propone, con ello se reduce el "se" o formar parte de una masa y se incide en la construcción de la conciencia, entendida como el "darse cuenta de las cosas" y en el sentido en que Vygotski la maneja: el contacto social con uno mismo. Transformación que se expresa en los cambios de acentuación que se hagan en las enunciaciones, en las actitudes que el hablante adopta ante el tercero bajtiniano, en la propuesta de sentidos nuevos, de ideas, de nuevos signos o sistemas comprensivos que intentan dar sentido a la vivencia humana.

Es por ello que en el signo las distintas voces pueden seguir coexistiendo aún y cuando las condiciones sociales hayan cambiado diametralmente, es lo que posibilita la aparición de las funciones arcaicas y de las superiores. En suma, la coexistencia de las diversas voces permite la construcción de la condición humana.

Reflexiones V:

Presentación de la experiencia escolar

Imponer un significado, una postura eliminando las ideas y los sentidos, las otras formas de hablar y con ellas de pensar y actuar produce un resquebrajamiento en la conciencia, una imposibilidad de la misma en poder establecer contacto con otros tipos de conciencia. Esto es, se fragua una identidad individual y social extraordinariamente débiles que no pueden coexistir con las diferencias puesto que en ellas el Otro no tiene lugar en la medida en que su mera presencia no sólo pone en tela de juicio la identidad sino que atenta contra ella.

Es como si por medio de la educación se pretendiera acallar las otras voces, no sólo llevarlas a la marginación y la periferia sino eliminarlas por completo. Tal y como parece suceder en la educación castrense en donde se impone la voz de la autoridad y del rango, y frente a la que es extraordinariamente difícil –aunque no imposible– disentir. Ante una situación así es de esperar prácticas y posturas intolerantes ante los demás o de una burda tolerancia en donde se maneja a los otros como mera excepción. Dicha excepción que puede ser "aceptada" en la medida en que no pone en tela de juicio la interpretación, cultura o visión del mundo imperante y que, por ende, no posee relevancia alguna.

Sin embargo, al interior mismo de la práctica educativa se gestan transformaciones que abren la puerta al cambio y a la introducción de nuevas ideas y posturas ante el mundo que relativizan a las posturas oficiales. Encubiertas por las prácticas socialmente aceptadas, formas distintas de pensar se articulan con formas aceptadas de saber, tales son los casos reportados en el uso de las matemáticas dentro y fuera del salón, los resultados (que son lo que usualmente importa y se maneja como el criterio de éxito en la escuela) son formalmente los mismos pero, los procesos empleados por las personas son completamente distintos e incluso opuestos a los aceptados en la escuela.

Es así como diferentes formas de pensar retoman las palabras y las van poblando con sus sentidos y posturas. Son los signos rescatados de la monología y abiertos al cambio y que permiten se mantenga su fragilidad y transformación. Es lo que en última instancia permite la aparición de nuevas funciones superiores. Dichas funciones manejan signos diferentes que a su vez generan nuevos contextos sociales y mentales y que, en última instancia si son internalizados logran nuevas formas de autorregulación pero sobre todo de metacognición de los mismos procesos. En otras palabras, la conciencia dispone de nuevas formas de pensarse y cuestionarse a sí misma, de diálogo interno.

Esto cuestiona a la explicación como meta última en tanto que, como lo mencionara Bajtin reiteradamente, en ella sólo existe una voz y no contacta con otras. Por su intermedio formas específicas de ver, relacionar y juzgar se presentan vía las relaciones semánticas que impone ya que, como se recordará, el lenguaje independiza los objetos, permite la construcción de su doble mental, de una forma de representación particular. Así, algo de los objetos son introducidos en una serie de relaciones (que es lo que en última instancia importa) en donde adquieren un significado particular y postulan una visión única que es presentada como la forma de pensar y no como una forma de hacerlo.

De esta manera, la educación concebida como explicación del mundo atenta contra la noción básica de la ciencia de ser un conocimiento temporal y a la espera de la propuesta de uno que mejor haga frente a las cuestiones cotidianamente propuestas a lo que nos rodea.

Y, por ende, se resalta la importancia de la comprensión como meta a lograr ya que en ella coexisten las posturas, se contactan e interaniman, se contemplan ya para aceptarse o rechazarse jamás para ignorarse y es en este diálogo que se enriquecen y transforman puesto que deben responder a las contrapropuestas de los otros dando como resultado conciencias abiertas al otro, identidades más o menos fuertes, signos plurales.

Esto presenta consecuencias muy importantes entre ellas se podrían destacar:

1. La educación es concebida no como la mera repetición de saberes aceptados sino como su cuestionamiento en la medida en que las preguntas y actividades llevan a tratar al conocimiento como el auctor que menciona Bourdieu (1990, 1997) y que consiste en cuestionarlo no sólo para mencionarlo sino para hacerlo avanzar, esto es, re-formularlo.
2. La relación entre los participantes u obuchenie se transforma radicalmente ya que si bien el maestro puede ser considerado como un nativo y el alumno como un inmigrante ambos manejan saberes distintos de entrada igualmente válidos. Lo anterior adquiere sentido si se considera lo siguiente: primero, que el nativo puede ser considerado como un experto en cierta forma de saber en un momento dado desde una perspectiva particular y no universal y eterna. Segundo, que por el lado del inmigrante la situación puede ser muy parecida puesto que éste viene de un lugar donde hay un saber aceptado que puede manejar de forma idónea con relación a las exigencias del medio. Esto es, en otro contexto puede ser un experto. En otras

palabras, no se trata de que sólo sea importante el "país" al que se llega sino que también lo es el país del que se viene. Así las cosas, las preguntas, pistas y organizaciones que presenta el maestro podrían contemplar la Otredad discursiva y mental del alumno no para eliminarlas sino para retomar de ellas puntos no concebidos, nociones no contempladas. Así, la reproducción daría paso a la reproducción de los saberes. De esta manera, quedaría claro que la verdad no es una posición sino una imposición y que la última palabra jamás puede ser dicha.

A partir de lo anterior se tendría que la plenitud humana en cada momento de su existencia y el ser simultáneamente inacabado se entrelazan generando los distintos momentos de arraigo cultural que presenta cada persona. Esto tiene su base en que en cada "edad" el individuo puede actuar y usar las herramientas e instrumentos de una cierta manera que tiende tanto a colmar como a ser delimitada por las posibilidades que en el nivel de desarrollo (considerado como la forma de las relaciones entre ella y el medio social existentes en un momento dado) se encuentra la persona. Pero, a la par, es sólo un momento en el desarrollo que apunta al establecimiento de nuevas relaciones con el medio y por ende de nuevas formas de conciencia, afectividad y motivación.

Reflexiones VI:

Definición escolar de aprendizaje

Si bien las actividades de leer, escribir y razonar no son exclusivas de la escuela en ella se pretende transmitir formas canónicas de las mismas. De acuerdo a lo que menciona Vygotski suelen ser presentadas como algo artificial, añadido a las actividades –sobre todo el escribir y las formas de razonar puesto que la lectura se encuentra presente de forma constante en el medio del niño– lo que dificulta tanto su desarrollo como su apropiación y puede explicar, al menos parcialmente, la abundancia de analfabetos funcionales, de "malos lectores" y personas que "no piensan con lógica".

El enfatizar la enseñanza de lo que puede ser llamado el "buen pensar" y su oposición al sentido común (olvidando incluso la frase de Aristóteles cuando menciona que el sentido común es el menos común de los sentidos) destaca el rol último de la educación: la transmisión de un capital simbólico (como lo denomina Bourdieu), de interpretaciones que cohesionen al grupo social pero que a la vez sirve como un filtro más puesto que el buen estudiante es el que es capaz de hacer lo que se le pide, de "verlo" como "debe ser", de pensarlo de acuerdo con lo establecido.

Desde esta perspectiva el "mal estudiante" es quien fracasa en lograr lo anterior pero, contemplado desde la perspectiva que ofrecen Vygotski y Bajtín se podría pensar en que se trata de quien maneja una cultura otra, una serie de interpretaciones que se articulan desde otra perspectiva –usualmente considerada y puesta en la periferia– y que, precisamente en esa diferencia es que se establece una relación de oposición con respecto a la postura oficial en general y a los buenos estudiantes en particular.

Lo anterior no significa que se enfrenen dos perspectivas o voces completa y totalmente ajenas entre sí, no son dos hablas tan dispares y mutuamente excluyentes que no pueda haber contacto entre ellas. Por el contrario, requieren contemplarse pero lo hacen de maneras distintas. Desde la voz oficial se pueden detectar y determinar toda una serie de comportamientos y discursos "anómalos" que deben ser erradicados o puestos al menos bajo control como el estar sentado y callado durante clase, presentar argumentos basados en

razones que contradigan la "ciencia". Por el lado de la voz marginada se tendría un conocimiento profundo de las reglas y actividades aceptadas, así se sabe cuándo y en qué momento hablar con los compañeros, presentar objeciones como si fuesen oídas en otros lugares o resultado de experiencias de otras personas, presentar "cándidamente" situaciones que contravienen las explicaciones oficiales o, simplemente, interpretar de forma distinta instrucciones como sucedió en el siguiente ejemplo.

La maestra del sobrino de un compañero de la universidad citó a los padres del niño para hablar sobre las calificaciones de matemáticas del mismo. Los padres ante la imposibilidad de poder asistir a la cita pidieron a mi amigo (también psicólogo) fuera por ello. Él accedió y la maestra le presentó la prueba de matemáticas resaltando una serie de reactivos, entre ellos venía una instrucción en donde se pedía escribir los números que seguían en romano y se daba una lista de ellos. El niño respondió de la siguiente manera: 15 XVI, 21..... XXII, 3... IV, etc. Mi compañero replicó que las respuestas estaban correctas a condición de leer de forma distinta las instrucciones, ante esto la maestra dudó de sus calificaciones y remitió a mi amigo con la directora. Ésta, una vez revisado el examen resolvió que la maestra tenía razón y mantuvo la evaluación de "reprobado".

Hasta aquí el ejemplo. ¿Qué fue lo que sucedió?. Una de las lecturas sería que se enfrentaron dos formas de leer-interpretar las instrucciones, en una, la de la maestra el término "siguientes" se refería a los elementos de la lista, para el niño el mismo término hizo referencia a los números que seguían en orden ascendente. Leído así de entrada ambas interpretaciones pueden ser manejadas como igualmente válidas, así como lo mencionan los trabajos de Carraher et al (1997^a, 1997b), Carraher y Schliemann (1997), y Schliemann (1997^a, 1997b) también con las matemáticas. Sin embargo, una de ellas se impuso desplazando y devalorando la otra, el razonamiento puede ser que el niño no sabe ¿Podría ser manejado como que tan sólo el niño interpretó de otra manera?. En este pequeño detalle se observa una de las maneras en las que el saber oficial se va imponiendo a otros saberes, no se pretendió comprender las razones para tal respuesta, únicamente se le juzgó desde una perspectiva particular. No hubo diálogo, tan sólo una postura monológica en la que se pretende imponer una voz.

Por otro lado, nos habla de estrategias y contradicciones de la escuela ya que, si bien por un lado se le piensa como una instancia ajena a la vida social circundante y en donde el niño se enfrenta sólo a las actividades de aprendizaje (como lo es el examen), se recurre a los padres o adultos que rodean al niño para que coparticipen de las evaluaciones que la escuela hace y que tomen parte en la "correcta" formación del niño.

¿Y el niño?... de no abordarlo y oír su voz jamás se podrá comprender su postura.

El anterior es un ejemplo que puede parecer nimio pero, de acuerdo a lo revisado en las primeras dos partes de este trabajo podríamos concebirlo como un momento donde se da un cambio microgenético que revela la internalización "defectuosa" de un signo o la apropiación con un sentido distinto, es el uso de un instrumento que no expresa el "adecuado" arraigo social del niño. Y a la par, es la expresión de los resultados de una apropiación personal, la manifestación de una voz distinta, el manejo de otra comprensión.

El aprendizaje de rituales puede de entrada facilitar el que los alumnos se inserten en una serie de actividades requeridas por el profesor pero, a la larga pueden ser contraproducentes. Rescatando las características que propone Vygotski con respecto a las edades se podría decir que al menos durante gran parte de la enseñanza preescolar e incluso hasta mediados de la escuela primaria el niño se mueve en un mundo en donde las situaciones se imponen,

primero todas ellas en bloque, posteriormente algunos de los elementos que las forman; a la par, por el lado del lenguaje se tiene que la relación entre el signo y los objetos es superficial, externa, esto es, el niño comprende la relación de la palabra y el objeto en términos de su concomitancia concreta, esto es, la palabra está obligada para con el objeto.

De ser así, y si se pretende enfatizar el manejo de rutinas por parte del niño no será difícil de esperar que el conocimiento que llega a co-construirse resalte las situaciones y permita que el niño aprenda más o menos bien a hacer las cosas pero, al no exigirsele -e incluso conducirlo a hacerlo- que se desprenda de lo actual y empiece el manejo de abstracciones el salto a la comprensión de los procedimientos se dificulta en grado sumo.

Si a lo anterior se agrega la relación que el mismo autor establece entre el desarrollo y la educación se tendría que nos enfrentamos ante un caso en donde la segunda no exige ni mucho menos precede al primero. Considerado así no será de extrañar que en lo inmediato se obtengan buenos resultados pero que a la larga se estén colocando diques tanto para el desarrollo como para la educación misma.

Esta situación expresa y conduce a una nueva dificultad si se considera que la mayoría del saber que se pretende transmitir se presenta por vía escrita. Como se recordará el escribir exige del desarrollo de habilidades y funciones que permitan colocar la letra en su segundo plano y se busca acceder al contenido, a los sentidos que el autor propone; en segundo lugar, la lectura hace presente lo ausente, esto es, implica una serie de abstracciones.

Si lo que se pretende es construir las sesiones alrededor de un texto con el que se pueda establecer alguna forma de diálogo tal actividad se topa con las limitantes del manejo situacional del signo, con problemas en relación con los significados que lo constituyen y que redundan en la dificultad de detectar los sentidos que el autor propone y que por ende, inciden en la comprensión del texto.

Por el lado de la escritura la situación no es del todo distinta puesto que, como fue mencionado, ésta actividad exige que quien la realiza pueda abstraerse de la presencia física del destinatario, es la presencia del otro que en una ambigüedad nunca antes enfrentada se hace patente. Ciertamente implica la reorganización del pensamiento en términos de presentar de forma lo más explícita posible las cosas pero exige, a su vez, que lo por decir no se pierda, que el pensamiento infantil sea lo suficientemente estable como para dejar de responder por un momento a estimulaciones actuales, diversas y que no pierda su objeto. Y como, en este momento del desarrollo nos encontramos con que el tipo de pensamiento imperante es aún situacional, la posibilidad de que la persona pueda abstraerse de la estimulación y mantener el objeto mental claro y vigente al destinatario es aún muy complicado y poco probable.

Sin embargo, ambas actividades por los requerimientos mismos que plantean colocan a los niños en situaciones más allá de sus posibilidades, así, la educación puede preceder al desarrollo. Pero, si son presentadas como algo artificial y encima como una rutina las posibilidades que pueden despertar en el niño se ven seriamente reducidas. Nuevamente se ve aquí la lucha entre lo que el grupo pide y valora y lo que la persona puede construir.

Todo esto patentiza la gran problemática que enfrenta al alumno: comprender el habla que se le presenta y emplearla para expresarse en tanto los significados se le presentan como ya dados, los sentidos como aceptados y las reglas en forma tácita. De entre todo el cúmulo de estimulaciones que recibe debe aprender a orientarse pero, como ha sido mencionado, no lo hace tan sólo a partir de saberes, sino que debe hacer frente a la afectividad y establecer una relación de control sobre ambos.

Lo anterior puede permitirnos comprender las dificultades que enfrenta el niño ya que, en los primeros años la relación con lo que le rodea se finca y obedece más a las relaciones que a partir de la subjetividad se pueden establecer y, un poco mayor si bien la predominancia de la afectividad disminuye jamás deja de jugar papel alguno en las relaciones que la persona establece con el medio, situación que se complica si se considera la inestabilidad de la significación de la palabra y la exterioridad con la que el niño maneja los signos.

Ahora bien, por el lado de los tipos de conocimiento se podría decir que si bien de entrada el conocimiento como tópico parece resultar contraproducente se le puede manejar como la base de los siguientes tipos (procedimental, situacional y de principios) mencionados a condición de verlo como un paso.

Esto es, antes que nada, y tal y como lo demuestra Rogoff (1993) en los inicios la madre pretende conducir la atención del infante a un aspecto particular de un objeto o situación y sólo eventualmente se labora activamente sobre el objeto. Lo anterior llevado a toda situación en donde se gesticule nos conduciría a considerar que primero se debe poner de acuerdo sobre el "tema" a abordar, ya sea a nivel discursivo o de acción y sólo posteriormente, se puede trabajar sobre ello.

Esto permite rescatar el compartir el conocimiento a partir de la guía recibida y construir un terreno común pero, lo anterior sólo resultará funcional en la medida en que se le conciba como un momento, como un puerto de paso que permitirá nuevas elaboraciones.

Eslabonado con el conocimiento procedimental, amén de lo mencionado supra, entendido como una especie de "verificación" de la comprensión por parte del niño del sentido que propone el adulto, permitiría el establecimiento más o menos firme de esa base común. Esto es, los cimientos del arraigo cultural vía el uso canónico de las cosas. En otras palabras, ambos tipos de conocimiento inician el establecimiento del proceso de endoculturación.

Sin embargo, dejado aquí el proceso nos llevaría tan sólo a la reproducción de las cosas; las personas podrían llegar a ser extraordinariamente hábiles o diestras en una gama más o menos amplia de actividades pero, no podrían llegar a proponer formas particulares de realizar las mismas, esto es, no podrían apropiarse de las acciones sociales. La voz que imperaría sería la de la tradición, la del así son las cosas y la conciencia y las voces personales se verían seriamente comprometidas.

Con el acceso a un conocimiento situacional la condición señalada en el párrafo anterior parecería verse resuelta. Sin embargo, considerado como lo hacen los autores revisados parecería como si se rescataran nociones en donde la persona construye en aislado y por sí los saberes y no en relación con los otros. Por ende, para que tal noción pudiera ser rescata requeriría de un manejo distinto de un sentido diferente.

Así, se podría llegar a proponer que este tipo de conocimiento sólo puede ser el resultado de los dos anteriores. Como posible consecuencia de los conocimientos tópicos y situacionales la persona ahora podría entender para qué se usan las cosas en un momento determinado, en una situación particular, esto es, sabría como en su grupo social se usan las cosas, pero nada más. Sin embargo, en este proceso los múltiples y variados usos y conceptualizaciones de las cosas y los signos han sido "empobrecidos" en el sentido de que se han privilegiado sólo algunos de ellos a la par que otros han sido devalorados. La tendencia al monologismo es más evidente.

Sin embargo, como se recordará, las situaciones sociales no se repiten de forma mecánica y exactamente iguales sino que en cada ocasión los actores sociales introducen modificaciones a las mismas, así las cosas una situación sería semejante y diferente a otra de forma

simultánea. Si el mayor logro de la persona fuese un conocimiento de tipo tópicoprocedimental ni las variaciones ni el desarrollo social podrían darse.

Así las cosas, la misma deconstrucción de las situaciones sociales requiere que la persona mantenga flexible su conceptualización y actuación sobre ella y, al hacerlo, se abre la puerta para la improvisación y la proposición. Y es ahí donde el conocimiento situacional adquiere un papel puesto que permite los inicios de la apropiación de acciones y signos al posibilitar que la persona "juegue" con las situaciones exhibiendo formas distintas, e incluso otras, de hacer las cosas.

En apariencia sería una especie de retorno al momento inicial de usos variados sobre las cosas y de sentidos "autónomos" de los signos pero, funcionalmente habría una gran diferencia entre ambos ya que, los primeros son el resultado de exploraciones más o menos azarosas por parte de la persona mientras que, en el segundo momento son propuestas hechas en un intento de dotar de nuevos sentidos, que se recortan sobre los anteriores, a las situaciones. En el primer momento la persona se encuentra presa de la situación y se mueve en su interior, en el segundo, se mueve al interior de la situación transformándola.

En el interjuego establecido por los conocimientos tópicoprocedimental y situacional puede darse cabida al siguiente tipo de conocimiento: el de principios pero, también a condición de reacentuarlo.

Con el conocimiento tópicoprocedimental se presenta una forma de hacer las cosas manejada como única hasta que es relativizada por las formas que por medio del conocimiento situacional propone la persona. Aquí se establece de nuevo la confrontación entre el "así se hace" y el "se podría hacer así" y, confrontados exigen no de una explicación (base en la que anteriormente sustentaban su valor) sino de la comprensión del por qué se propone realizar de cierta manera las cosas puesto que uno al otro se ponen en tela de juicio, se cuestionan y, si llegan a contemplarse mutuamente pueden establecer diálogo entre sí.

Lo mencionado hasta aquí avalaría las propuestas de la progresiva construcción de la conciencia a partir del contacto social y el cómo éste último contacta diversas posturas. También se resalta la internalización no como copia de lo que sucede en el mundo social sino como una transformación que posibilita la gestación del habla interna que puede a su vez crear nuevos sentidos que son volcados de nuevo a la vida social transformándola.

Ahora bien, lo hasta aquí mencionado no significa que el conocimiento de principios sea el final de la historia. Por el contrario, es el inicio ya que es el momento en el que se posibilita el establecimiento de relaciones dialógicas entre los participantes.

Esto es, en términos de obuchenie se tiene que se ha partido de una relación en donde se privilegian las formas sociales a una en donde se oscila entre formas objetivas y subjetivas hasta llegar a una tercera en donde se posibilitan formas intersubjetivas.

Es este momento de intersubjetividad en donde las diversas interpretaciones postuladas pueden contactarse en términos de igualdad de derechos en la definición del mundo y no en una relación sociojerárquica inmóvil. Y es sólo con este tipo de relación en la que el signo se vincula de forma abstracta con lo que nos rodea y re-construye su posibilidad de transformación abriéndose a los cambios a condición de haber sido apropiado por las personas. El diálogo funcional apenas inicia.

Ahora bien, ¿la obuchenie se establece tan sólo en situaciones particulares y específicas? La respuesta es no. Potencialmente puede darse en cualquier interacción socialmente organizada y, por ende, toda persona puede, en cualquier momento gestar obuchenie con otra.

Una de las consecuencias de lo anterior es que si bien la escuela sigue siendo un centro privilegiado para la enseñanza-aprendizaje de ciertas cosas no es el primero ni el único. El participar en sociedad posibilita crear obuchenie.

La filiación sería uno de los resultados de participar en prácticas sociales, generar obuchenie y crear intersubjetividad en las interpretaciones dadas al medio tiende a la filiación y, por su intermedio, se puede seguir participando en las actividades en tanto los otros nos reconocen como miembros del grupo. Pero, simultáneamente, el afiliarse a un grupo implica por necesidad gestar al Otro, al que no pertenece al grupo y que maneja por los menos otras interpretaciones.

Cerrarse a ese Otro sería caer en una nueva forma de monología. Pero ahora, no sería en el nivel individual sino entre agrupaciones estableciéndose oposiciones a veces manejadas como irreductibles (como las propuestas entre el conductismo y el psicoanálisis), salvables (Piaget y Vygotski) o asimilables (Piaget y Wallon) pero siempre privilegiando a una de las voces sobre a otra.

El contacto entre grupos exige de formas nuevas de relación en donde la filiación se mantenga hacia un grupo pero abierta al otro. Es la expresión del respeto y no de la tolerancia, es la instancia en donde la diversidad presenta la mayor de las riquezas y abre un mar de posibilidades... pero a condición de dialogar entre sí.

Así, la educación puede ser entendida como diálogo. Diálogo entre los interlocutores, entre ideas, posturas, clases. Diálogo que requiere de contemplar al Otro, que exige de la comprensión y de la diversidad. Diálogo que exija la presentación de diferentes interpretaciones y que no conduzca a su mutua traducción sino al mantenimiento de su otredad.

Reflexiones VII:

Transmisión de concepciones del mundo

Al asumirse como el sapiente director moral, de acciones y del conocimiento el maestro adopta para sí mismo el papel de censor, esto es, el de instituir diferencias y relaciones, el de validar actos, el de normar las relaciones entre las personas (los alumnos). Con semejante actitud lo que logra es reproducir al interior de la escuela y del proceso educativo las relaciones imperantes en la sociedad.

Al asumir el control de las situaciones coloca al otro en una situación de desventaja de la que le resulta extraordinariamente difícil salir, lo anterior no significa que no se oponga puesto que lo hace pero, como se mencionó supra no parece darse cuenta de que el rechazo no puede ser solamente a la aplicación de una regla sino a la norma misma.

Al adoptar tal rol el maestro transforma el discurso escolar de ser dialógico y ubicado en un foro en un discurso en el que la voz de la ciencia impera sin menoscabo alguno. Es la reificación de la "razón" por sí misma, es presentar al discurso científico como el oficial y único viable, es la pretensión de hacer libres a los otros vía el saber, de eliminar mitos, tradiciones y costumbres consideradas irreales, imponer el modelo lógico tan caro a algunos epistemólogos anulando cualquier otra lógica en tanto se le concibe como ilógica. Es, finalmente, la presentación y naturalización de una visión del mundo como la única posible, como la verdad.

Pero, al parecer, y derivado de las posturas de los diversos autores revisados podríamos señalar, siguiendo a Bourdieu (1990) que "si hay una verdad, ésta es que la verdad es un objeto de lucha; ..." (pág. 57). Esta lucha pretende haber sido resuelta de una vez y en definitiva y su resultado es presentado al alumno de cualquier nivel como la palabra final sabiamente disfrazada de diálogo con otras posturas pero en el que, en resumen, se pretende devalorar al rival. Así, la verdad resulta fortalecida en la medida en que la explicación personal es capaz de hacerle frente a las "objeciones" hechas por otras posturas. Sin embargo, siguiendo los argumentos de Potter (1998) y del mismo Vygotski en varios de sus trabajos como de Martínez (1998, 1999), y que también ponen en tela de juicio el juicio ahora propuesto, los datos que se retoman para cuestionar la validez de una propuesta no son retomados ni al azar ni en absoluta libertad en tanto el dato existe en relación con una teoría que lo transforma en tal y se le usa incrementando su valor si apoya la propuesta o demeritándolo si atenta contra ella. El resultado de tal actividad es que toda crítica adquiere sentido desde una teoría o modelo particular y no desde otro.

Aplicado a lo previamente mencionado se tendría que incluso en los trabajos denominados "científicos" la contra argumentación que se hace a las posturas opuestas tiende a no contemplarlas en su otredad y se les cuestiona desde la perspectiva que se defiende y no desde los supuestos básicos en que se apoyan. De tal manera es que al interior del salón de clase se cuestiona al mito o la tradición desde las propuestas y bases de la ciencia, rara vez desde el mito mismo.

En tal situación un verdadero diálogo es extraordinariamente difícil de construir. ¿El panorama cambiará si se apela a la construcción guiada del conocimiento y al conocimiento compartido?. En este momento creemos que si a condición de enfatizar que se trata de formas sociales, históricas y biográficas de guiar en la co-construcción de un cierto saber también social, histórico y biográfico que expresado en una obuchenie particular puede generar relaciones diferentes entre los interactuantes y el saber. Podría pensarse que visto así el conocimiento puede ser presentado como una forma sujeta a ser validada y cuestionada y que se encuentra en constante revisión.

Lo anterior nos permitiría rescatar la noción de la palabra última que aún no se dice y que jamás, mientras exista el homo fabulis, puede ser dicha y que hace a las cosas transitorias y a los sentidos potencialmente revisitados.

Tal noción permitiría resaltar aquellas diferencias mencionadas por Vygotski (1993) al hablar de las relaciones entre los pseudoconceptos y los conceptos reales, en donde se menciona que se hace referencia a los mismos objetos y situaciones pero no se piensa lo mismo. E incluso, permitiría ir más allá al considerar que al interior mismo de los conceptos existen diferencias y permitiría, empleando algunos de los indicadores propuestos por Bajtín como los géneros discursivos y lo individual y social en su interior, o las entonaciones y las actitudes hacia el discurso propio y ajeno, y la polifonía al interior de una misma enunciación, descubrir los sutiles y diferentes sentidos que cada interlocutor puede gestar en una enunciación.

Con estos elementos se podrían captar los cambios que al interior del discurso se presentan durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Y, con ello, las distintas formas en que se pueden compartir visiones del mundo, en que distintas concepciones cohabitan al interior de una misma aldea discursiva y las luchas entre ellas establecidas, los cambios en las relaciones sociojerárquicas entre los hablantes, el proceso –sí es que se da– de apropiación de la palabra ajena, el aprendizaje de los distintos géneros discursivos y su relación con el cambiante sistema habla-pensamiento-conciencia-afectividad y su posible relación con la transformación en el arraigo cultural.

Pero, lo anterior sólo puede ser logrado a condición de cambiar, entre otras cosas, la actitud actual hacia una aproximación dialógica de las relaciones con los otros.

La literatura usualmente maneja que una de las características del conocimiento escolar es su descontextualización. Pero, si se considera que en la escuela y la educación no sólo se presentan saberes sino también actuaciones, que el maestro ofrece, por medio de los signos, nuevos sistemas de interpretación que busca afanosamente sean aplicados canónicamente a las actividades cotidianas del niño incluyendo las escolares se podría cuestionar tal "descontextualización".

Lo anterior implica necesariamente que los nuevos sistemas sígnicos reorientan la atención de la persona hacia aspectos antes no considerados o, en su defecto modifica las relaciones entre ellos, el resultado de esto es que, sencillamente, se generan nuevos y propios contextos que son cualitativamente diferentes de los manejados con otros sistemas simbólicos.

Así las cosas la descontextualización no es más que una mera abstracción que puede justificar la pretendida objetividad y universalidad de los conocimientos científicos y oscurece su relación con posturas institucionalizadas.

Ahora bien, el hecho de considerar que algunas de las actividades con las que se enfrenta al niño son extraordinariamente distintas a las habituales pueden llevar a cuestionar no sólo la enseñanza de tales actividades sino su carácter notable.

Iniciando con la consideración de que el niño se ve obligado a hablar ante un gran auditorio olvida que tal situación puede efectuarse al interior de los ambientes familiares y de la calle, que con los grupos de amigos se comparten actividades como el juego... Esto implicaría que la diferencia radicaría no estrictamente en lo que se hace sino en la relación establecida y que da sentido al hablar y participar en actividades grupales.

Además, como se mencionó líneas arriba, al ingresar a la escuela el niño se transforma en alumno y el adulto en maestro y entre ambos se instaura (desde la perspectiva del adulto) una relación de "nativo-inmigrante" que se traduce en que el alumno va a ser evaluado más o menos abiertamente a partir de lo que haga y la manera en que lo realice. Esto no significa en momento alguno que fuera de la escuela no lo sea, la diferencia puede radicar en que en estos ámbitos no suele pensarse que se está enseñando, que tal no es el objetivo de la relación y que, si se le llega a contemplar, la evaluación es considerada como distinta y de un valor diferente a la realizada en la escuela.

De esta manera, la relación con el otro permite la co-construcción de las identidades de los participantes en todo momento y lugar independientemente de que sea el objetivo tácito o expreso de la relación. El proceso de enculturación y con él del arraigo cultural se da eternamente.

Esto parece ser contradicho en cierto grado por la lectura y en uno mayor por la escritura. Como lo mencionara Vygotski a principios de siglo ésta última actividad suele ser presentada de forma artificial a la persona y tal condición dificulta su apropiación. Si se acepta lo anterior el hecho de concebir a la lectura como una actividad propiamente educativa establece una severa contradicción y fundamenta algunas de las distinciones y justifica la importancia y especificidad del trabajo educativo.

Si nos encontramos en el interior de una sociedad letrada y alfabetizada, que resalta la importancia de la lectura y escritura, ¿No es de llamar la atención que requiera de instancias específicas para ser "difundida"?... ¿Es una habilidad tan psicológicamente difícil que implica un esfuerzo especial y que por ende no cualquiera puede tener acceso a ella (cosa que

contradeciría –una vez más– la pretensión de que toda la población sea capaz de leer y escribir)? Y, por ende, ¿las funciones superiores posibilitadas por ambas sólo son patrimonio de unos pocos?

A partir de los trabajos de Luria (1995) mencionados en la segunda parte del capítulo inicial de éste trabajo se destaca el concebir a la lectoescritura como una forma del sistema de segunda significación que paulatinamente se transforma en de primera significación. Pero, ¿esto no será el resultado de la forma y momento en que le es presentada a la persona?.

Siguiendo la idea de Vygotski con la prehistoria de la escritura ciertamente es una actividad diferente que requiere habilidades y funciones específicas pero que, mucha de la problemática que enfrenta se debe necesariamente a la artificialidad con la que es manejada. Si se le presenta de forma “socialmente natural” como lo propone muchos de los problemas señalados serían completamente rebasados, sobre todo aquellos referidos a su apropiación. En este momento se distingue de la lectura cuya presencia es más “natural” a la persona ya que en casi cualquier ámbito social hay material que puede ser leído.

Pero, al decir que una persona no sabe leer se puede estar haciendo referencia al menos a dos cosas distintas: por un lado, al hecho de que la persona no maneje las grafías o gestos en el papel como la representación de otras cosas o personas, en segundo lugar a que si bien puede “leer” no lo hace como se espera, no resalta en los textos lo que el “buen lector” rescataría... no lee como se debe ya que, las grafías la llevan a interpretaciones diferentes a las canónicas o esperables. Una situación muy similar se presentaría en la escritura en donde se podría manejar la primera acepción como los problemas que la persona maneja para producir grafías próximas en la forma a las aceptadas, mientras que la segunda, traduciría formas particulares de organización del texto más o menos lejanas de las canónicas.

Para la lectura, la primera acepción podría implicar dificultades en el establecimiento de las relaciones entre el signo y la función representacional, en la segunda, que la persona presente “problemas” en la elección de los distintos objetos mentales a los que un mismo signo puede conducir puesto que no es capaz de distinguir entre los valorados y los concebidos como ilógicos. Mientras que, para la escritura, la primer acepción bien podría considerarse como una situación propia del dominio motriz, y la segunda, expresaría la organización idiosincrásica del pensamiento empleando herramientas sociales.

Si lo anterior sucede con habilidades “nuevas” y “específicas” de la educación, ¿Qué sucederá con habilidades desarrolladas ya por la persona?.

Retomemos el habla. Como ha sido mencionado varias veces la persona llega a la escuela sabiendo hablar pero en ella debe aprender a hacerlo de una cierta manera. Esto valida la misma consideración hacia al habla que la que se hacía a la lectoescritura, se dice que la persona no sabe hablar. Sin embargo, a diferencia de los otros dos proceso mencionados rara vez se estaría haciendo referencia a problemas de articulación sino que se aplicaría tal calificativo a quien emplea los nuevos signos con sentidos diferentes o a quien establece relaciones temáticas consideradas espurias, en suma, a quien no hablase ciencia.

Estas confusiones no suelen ser aclaradas y que se considera avalan las distintas complejidades de estos procesos y sus respectivas especificidades. Dichas confusiones expresan las intrincadas relaciones existentes entre lo social y lo psicológico en tanto expresan simultáneamente las infatigables guías que el grupo social ejerce sobre sus elementos para conservarse como tal y las maneras estrictamente personales producidas por la apropiación de las herramientas e instrumentos sociales que realiza el individuo en el proceso de su constitución como tal.

Llegados a este punto se puede intentar dar una primera respuesta a las cuestiones manejadas. Tal podría ser más o menos así: Sí, algunas de las habilidades que presenta la escuela son extraordinariamente complicadas y que de acuerdo a la forma en que nuestros grupos sociales se encuentran actualmente organizados requieren sean enseñadas de una cierta manera y que lo mismo sucede con habilidades ya manejadas por la persona. Pero, ninguna de ellas son intrínsecamente complicadas, su dificultad en mucho es resultado de la misma organización social. Y eso conduce a que si bien por medio de la educación todo mundo puede aprender a leer, escribir y hablar ciencia sólo unos cuantos lo hacen en las formas socialmente aceptadas.

Una consecuencia de lo anterior es que se imponen formas específicas de realizar ciertas actividades y, con ellas, se posibilita la emergencia no sólo de algunas funciones psicológicas superiores sino que se les adscribe en una cierta relación, en un sistema particular. No sólo se pretende que se hagan de forma similar las cosas sino que el sistema habla-pensamiento-conciencia-afectividad que tras las acciones se encuentra y construye sea también lo más parecido posible.

Ahora bien, el hecho de que la escuela y la educación partan de una persona ideal que se expresa en las concepciones de lo que debe saber o no hacer impone la forma socialmente validada del sujeto social. No se responde a las características propias de la persona concreta sino del modelo social que desde su nacimiento se le impone. Esto permite colocar a cualquier niño ante una misma situación y sus reacciones esperadas siempre serán las mismas.

Se pasa por alto que el niño promedio es una mera ficción pero se le usa para atropellar aquello que los valores sociales en este momento en occidente dicen defender: la individualidad. Se "socializa" al individuo imponiéndole las formas oficiales de ser, expresarse y desarrollarse y sólo a partir de ellas podrá expresar su idiosincrasia. Se espera que lo característico de la persona se exprese por medio de medios socialmente aceptados... la creatividad misma se ve orientada en un cierto sentido y eso permite distinguirla de la excentricidad o de la locura. Curiosamente se impulsa la expresión individual cuando todo el proceso parece estar orientado hacia la no-apropiación de los signos y la palabra.

De la mano del anterior se tendría que la objetividad y neutralidad asociada al "verdadero" conocimiento puede ser resultado de un sujeto a su vez abstracto. Como quedó claro al revisar las distintas edades y el sistema que propone Vygotski y la existencia tripartita de la palabra (parcialmente ajena, propia y neutra) para Bajtín se tendría que todo conocimiento expresa una postura, una actitud ante el mundo, esto es, una relación de tipo afectivo con él. No es solamente un saber, sino un saber situado históricamente, social y biográficamente que propone una cierta relación entre las cosas, que rescata algunos aspectos de lo que nos rodea en detrimento de otros ya que ninguna enunciación carece de un enunciatario y de un autor, así como tampoco adolece de un escucha y, por ende, a partir de la lógica dialógica, expresaría al menos una voz, una postura históricamente situada dentro del gran discurso y responde a otras voces, a otras ideologías.

Si, como afirma Bajtín todo conocimiento inicialmente fue una idea producto a su vez del diálogo interno entre las diversas voces que constituyen la conciencia (voces que han sido previamente internalizadas) se puede llegar a considerar al conocimiento como resultado de un largo proceso en donde diversas ideas trabaron contacto y se tradujeron en algún tipo de

acuerdos entre interlocutores que los validan o no en un momento dado. En otras palabras, la validez o invalidez de una propuesta sería uno de los resultados de la intersubjetividad. De esta manera, el compartir conocimiento puede ser resultado del diálogo entre los interlocutores –pero también puede ser resultado de la imposición de uno de ellos por medio de un monólogo disfrazado de conversación– y requeriría de llegar a acuerdos que son temporales y siempre sujetos a revisión. Así, el hecho de que la verdad sea un objeto de lucha, como menciona Bourdieu, se revela como uno de los motores en la transformación del mismo ser humano en tanto, le restituye su carácter de agente y por ende de ser propositivo, lo que puede permitir concebirlo como un actor social con todo el derecho y toda responsabilidad ética.

Gran parte del habla es internalizada y transforma al pensamiento, con ella se constituye una identidad particular y un sistema de conciencia único que siempre se encuentra en transformación. De esta manera, aprender un género discursivo es trabar contacto con posturas o voces sociales que pueden ser internalizadas pero con las que se tiende a dialogar. Dicha discusión interna es una especie de reflejo de la habida con los Otros.

De ser aceptado lo anterior, las repercusiones de manejarse como agente transforma radicalmente las relaciones al interior de la escuela puesto que ahora no hay un saber sino saberes en conflicto que potencialmente pueden ser igualmente válidos y que requieren de una participación lo más próxima a la igualdad para que las ideas expuestas puedan ser comprendidas.

Sin embargo, esta transformación necesariamente tendría que repercutir a la persona misma ya que, en sus diálogos internos, las relaciones sociojerárquicas con ellos internalizadas serían otras, por ende, las relaciones entre las diversas voces que conforman al sistema conciencia se verían también transformadas.

Esto no significaría que la voz que suele imponerse y que da la idea de la conciencia única hacia los otros necesariamente se colapsase y entonces en cada ocasión una voz distinta predominase generando una impresión de caos. Creo que lo que significaría es que esa voz necesitaría de relacionarse de forma dialógica con las otras voces internalizadas, que la persuasión y apropiación de la palabra ajena no se haga en forma mecánica sino internamente persuasiva. Así, el hablarnos a nosotros mismos exigiría de una nueva forma de comprensión entre las distintas voces y, como corolario, de un nuevo sistema de conciencia.

Todo, eventualmente, conduciría a la comprensión del otro y propia, de lo ajeno y lo mismo. Dicha comprensión requiere del contacto de dos conciencias, de dos voces que enarbolan posturas ideológicas distintas capaces de dialogar reconociéndose con los mismos derechos de definir al mundo. Es como si fueran compañeros inseparables en un interminable juego de reflejos en donde una palabra es retomada y revalorada por el otro antes de retornarlas como idea al terreno común de discusión social.

Este es un paulatino proceso de apropiación de la palabra ajena por medio de los sentidos personales. Pero, sólo es apropiación parcial, jamás expropiación puesto que por mucho que una palabra nos pertenezca jamás se le puede alienar por completo al otro... el único momento en que la persona se puede aproximar a esto es cuando reflexiona y genera un nuevo sentido e incluso, quizá ni en él puesto que, lo comparte con las otras voces que forman a la conciencia.

Comprender resalta al Otro y solo por su existencia la comprensión es necesaria. Y, por medio de la comprensión la identidad puede ser construida. Yo y el Otro unidos y requeridos entre sí... la anulación de uno implica la destrucción del otro.

Así, la diversidad puede llegar a adquirir otro sentido. No es la debilidad de un sistema social en la construcción de una identidad grupal que lo caracterice, no es el enemigo final a vencer quien con su sola presencia atenta contra metas o el sistema. La diversidad es la expresión misma de la condición humana, es lo que nos permite ser cada uno de nosotros y como los Otros a la vez. Es lo que nos une al grupo y lo que nos separa de él. Es la posibilidad del cambio y la transformación arropada en las minúsculas revoluciones que enfrentamos todos los días al ver que los otros hacen las cosas de forma distinta a como las hace uno... la diversidad abre la puerta a la historia o, mejor dicho, a las historias, de grupos, de personas... a tu historia... a la mía.

Reflexiones VIII:

Transformaciones psicológicas.

El presentar nuevos contextos a las acciones, generados por la palabra misma, permite la construcción de la denominada inteligencia discursiva. No es que el signo surja hasta este momento sino que lo hace como tal ya que, sólo en la medida en que el pensamiento puede desligarse por completo de las situaciones concretas, de la presencia de los objetos se independiza de la materialidad y establece con ella una nueva relación en tanto ahora es capaz de re-presentarla, de estar en su lugar y fungir como mediador.

Lo anterior parece ser la cuestión capital del desarrollo psicológico producto exclusivo de la educación y, como tal presenta algunas consecuencias. Entre las que se encuentran:

- A. El establecimiento de las relaciones internas entre el signo y la representación permite a la persona exponerse a situaciones y condiciones que muy probablemente no enfrentará en lo cotidiano. Antes de la aparición del signo verdadero era indispensable participar "objetivamente" en las actividades para eventualmente internalizarlas pero, merced al surgimiento del signo ahora la comunidad de experiencias ya no es necesaria ya que basta con la presentación discursiva de las mismas para que pueda volverse tópico de discusión. Con esto los procesos de internalización cruzan por una nueva revolución puesto que si bien por un lado continúan partiendo de situaciones entre personas –su nivel interpsicológico– lo hacen ahora a partir de situaciones que son representadas por medio del habla y que por ende, no necesariamente han sido experimentadas por los participantes. En términos psicológicos, esto se traduce en poder presentar situaciones que difícilmente pueden haber sido vividas por todos los interlocutores pero que gracias a los signos pueden ser "virtualmente" compartidas. La importancia de lo anterior se destaca si se recuerda que para Vygotski la conciencia es el contacto social con uno mismo y que es el resultado de la internalización de las prácticas sociales. Así, al intentar compartir las experiencias y sus valoraciones se puede aspirar a construir un tipo particular de conciencia.
- B. La arbitrariedad de las relaciones establecidas por medio de los distintos sistemas semióticos facilita la incrustación, consideración y reacentuación de los acontecimientos en otros marcos de referencia. Esto es, una misma vivencia puede ser contemplada de forma dispar al interior de diferentes marcos conceptuales. Esta consideración abre las puertas que podrían haber sido cerradas en el punto anterior ya

que si bien desde la perspectiva institucional se pretende imponer un único marco de referencia la flexibilidad e interconexión de los distintos sistemas semióticos facilita el paso no sólo a uno de ellos sino a cuantos la persona sea capaz de manejar. De esta manera, la comunalidad y generalización no son exclusividad al interior de un sistema sino entre ellos, esta es una de las aplicaciones de la ley de equivalencia.

- C. El manejo del signo como tal puede favorecer poblarlo con nuestra propia voz en tanto se le descubre histórico y social y como el resultado de acuerdos más o menos tácitos. El hecho de que el habla pase de ser simpráxica a sinsemántica, esto es, que se transforme en su propio contexto puede facilitar el deslizamiento del significado de la palabra y, con ello, el surgimiento de los sentidos y de las ideas.

Sin embargo, el manejo de sistemas semióticos específicos, el logro de ciertas relaciones de comunalidad entre los conceptos que los forman y la consecuente generalización, la distinta apropiación de la palabra ajena y de los instrumentos y herramientas disponibles se traducen por necesidad en arraigos culturales distintos para cada grupo, para cada persona. Y que si bien no pueden ser tan distintos que no puedan ser compartidos parcialmente, no son tan homogéneos que no presenten diferencias.

Lo anterior resalta la importancia del poder compartir puntos de atención y sobre ellos construir conocimientos compartidos. Pero a la par, también resalta la futilidad de los intentos de expropiación del conocimiento.

Aquí anida el conflicto pero, lejos de constreñirse a ser sociocognitivo se le puede incorporar el elemento afectivo ya que, las posturas ante una situación no descansan tan sólo en una relación lógica con ella sino que las personas tienen un objetivo, una intención y una motivación que orienta su participación. Es el viento que empuja la nube que es el pensamiento –siguiendo la metáfora de Vygotski– y cuyas gotas –el habla con sentido– caen en un terreno fértil: El otro.

Finalmente, el poder hablar de formas distintas de pensamiento relacionadas y expresadas por las diferentes formas en que se conversa adolece de una visión genética de las mismas. ¿Cómo es que se van gestando? ¿Una persona pensará sólo de una de estas maneras propuestas o en ella pueden coexistir diferentes formas de pensar?, si tal es el caso ¿Por qué y cómo es que una de las formas llega a predominar?, ¿Son realmente formas de pensar o de relacionarse con los demás?

Con respecto a las primeras preguntas a nuestro parecer las propuestas de Vygotski en donde especifica distintos momentos o edades de desarrollo que evidencian formas distintas de establecer relaciones y generalizaciones entre la persona y el medio puede ayudar a salvar esta situación.

Y lo hace porque si bien desde el año el niño “habla” no siempre lo hace igual, las relaciones que puede establecer entre las cosas son distintas en cada momento, los significados varían y van ganando en estabilidad antes de ser rebasados por los sentidos que van siendo más controlados por la persona, las distintas formas de pensamiento se suceden tras períodos de crisis y tranquilidad, el contacto con los otros también sufre sus transformaciones...

Visto así el mencionar la existencia de “tipos” no explica su proceso de construcción y es precisamente en su génesis que pueden ser comprendidas las distintas funciones que en el desarrollo psicológico pueden llegar a cumplir.

Por el lado de la última si se parte de la noción de que se han internalizado voces y formas sociales de actuar se tendría como conclusión más o menos inevitable que se constituirán

formas similares de pensar y que éstas, en círculo perfecto, se expresarán y establecerán relaciones acordes con los demás. ¿No es caer de nuevo en el isomorfismo entre lo "externo" y lo "interno"?

Concebido así se cuestionaría entonces el papel de los diversos procesos de internalización que señalara Vygotski y en los que enfatizaba la transformación que necesariamente implicaba la construcción en el plano interno de lo que antes fuera exclusivamente social.

A nuestro parecer ciertamente habría relación pero no de uno a uno o de reflejo sino de refracción. Pero no de una refracción mecánica causal como la que se puede intuir en el planteamiento del autor, sino de una refracción que construye funciones cualitativamente nuevas y diferentes que se expresan con mayor o menor fortuna por medios sociales que si bien fueron su origen no los sujetan más.

No se nos mal interprete. En momento alguno se pretende desechar la propuesta sino tan sólo contextualizarla. Pareciera que el habla social expresa y construye relaciones entre las personas y, por su intermedio se puede sospechar lo que el hablante piensa de su interlocutor pero, no se puede pasar por alto que cuando el habla interna ha hecho su aparición usa al habla social supeditándola y que entre ellas no se da un mero proceso de transcripción y que por mucho que se aproximen jamás serán la copia perfecta la una de la otra. Y es en el rescate de esta diferencia que se establece el disenso con la postura y se orientaría un trabajo a realizar: comprender los procesos de internalización y las transformaciones que éstos, en cada caso, producen. Sólo así podría tenerse elementos más sólidos para retomar al habla social como un indicador más o menos confiable de una forma de pensamiento.

Reflexiones IX:

Sentido y conciencia

Partiendo de la idea de que en los distintos géneros discursivos se presentan de forma más o menos integrada lo social junto con la expresión individual dando pauta, entre otras cosas, a la distinción entre el significado y el sentido, podrían convertirse en una herramienta extraordinariamente útil para el análisis de la conciencia. Siguiendo a Vygotski la unidad de análisis es la palabra con sentido, retomando a Bajtín sólo al interior de una enunciación es que las distintas voces se contactan y lo hacen de forma distinta expresando la actitud del hablante con respecto del tema abordado en la elocución.

Ahora bien, al hablar se establecen distintas relaciones de los conceptos entre sí, de éstos con los objetos y de éstos últimos entre ellos mismos. Así las cosas se manifiestan clasificaciones, valores y relaciones en las que se puede detectar y diferenciar aquellos componentes compartidos de otros que son más o menos idiosincrásicos.

En la relación entre ambos –al contemplar la ya citada actitud del hablante– se podría resaltar lo que en ellos hay de personal en las valoraciones, actitudes, clasificaciones y/o relaciones propuestas. Con estos aspectos bien se pueden tener elementos para bosquejar el sistema habla-pensamiento-conciencia-afectividad del hablante en el momento en que participa ya en una plática, ya al realizar acciones.

Pero, sería necesario observar a la persona no sólo una vez o en una actividad única, sino lo más posible y en una variedad de situaciones sociales lo más extensa a realizar. ¿Por qué de estas condiciones?. Sencillamente porque gracias a una diversidad de observaciones podrían contactarse algunas de las distintas posturas o voces que la persona en cuestión maneja, la

relación entre ellas, los rasgos de la voz dominante, los cambios y regularidades de la persona ante situaciones diferentes, la forma particular en que la génesis de los signos se va construyendo y las formas de apropiación que ha logrado constituir la persona. En suma, podría ser una ventana que nos permitiría comprender las razones de las relaciones sociales establecidas por la persona y lo propio de su proceso de arraigo cultural.

Reflexiones X:

Educación y conciencia.

Vygotski hace referencia a la doble estructura de la conciencia: funcional y semiótica; ambas construidas y deconstruidas a lo largo de la vida social de la persona pero en forma distinta en relación con las distintas esferas de praxis en que ella participa puesto que, cada una de éstas impone una forma, un manera y una orientación en el proceso deconstructivo.

¿Qué es lo que sucede en la educación?

Vayamos por partes. Ante todo la persona se enfrenta con formas de hacer, con relaciones sociales más o menos claras, más o menos establecidas. Así, se enfrenta a actividades como responder en coro o sólo cuando se le cuestiona, pedir permiso para ausentarse o pedir –alzando la mano– la palabra.

Pero, eso no es todo. Al mismo tiempo la labor educativa genera una forma de pensamiento diferente, aquella que engarza experiencias cotidianas al interior de sistemas organizados, esto es, propone una forma de pensamiento categorial.

El efecto de esto es doble, por un lado es una nueva función y, por ende, transforma las relaciones del sistema que es la conciencia puesto que reorganiza las funciones previas y las pone al servicio de la nueva. Así las cosas la persona va a percibir pero ahora empleando las categorías usadas en la escuela para visualizar el acontecimiento desde una cierta perspectiva. Tal es el cambio de la estructura a nivel funcional.

Por el otro lado, esta presentación de nuevas relaciones entre conceptos, el establecimiento de novedosas formas de comunalidad y generalización, la creación de índices de comunalidad noveles que la persona usa para hacer/conceptualizar sus vivencias transforman radicalmente la estructura semántica de la conciencia ya que proporcionan a la persona formas distintas de interpretarlas. El resultado es enfrentar una cultura.

Y tal es la gran diferencia existente entre la educación formal y la informal puesto que la primera no se reduce a presentar formas de hacer y de conceptualizar más o menos confundidas entre sí como lo hace la segunda sino que las distingue y trabaja profundamente, sobre todo la transformación intensa de la estructura semiótica de la conciencia y, gracias a ello, se ha vuelto uno de los vehículos privilegiados para compartir cultura.

Sin embargo, si tal es su fuerza también es su debilidad. La persona no sólo existe en la escuela y fuera de ella se enfrenta a otras formas de pensar, de interpretar. Es más, en el interior mismo de la educación se presentan similares diferencias. La diversidad no puede ser así obviada.

¿Qué consecuencias puede tener esto?. Entre ellas podríamos pensar que, si se adopta una postura monológica el divorcio entre la escuela y la "vida" se tornará cada vez más evidente, el resultado podría ser o el abandono de la escuela o la separación irremediable entre el "letrado" y el "analfabeto". Con ello se agudizan las diferencias que se pretende eliminar.

Como psicólogo estaría tentado a escribir que de ambos factores es el psicológico el más importante o el que se presenta primero y es la "causa" del cambio social. Pero, de hacerlo traicionaría todo lo hasta aquí expuesto. De esta manera, y siguiendo a los autores tendría que aceptar que el cambio inicia entre nosotros y luego en nuestro interior. Primero social, luego psicológico.

Sin embargo, dejarlo ahí implicaría establecer un divorcio más o menos difícil de manejar y transformaría a la persona en un ente un tanto pasivo. Creo que tal situación se puede ver resuelta si se añade que al realizar actos hacia los otros y con los otros la transformación del individuo se da al unísono. Esto es, siguiendo a Mercer se tendría que en toda acción social se modifican tanto la identidad social como la personal, se transforman simultáneamente formas de relacionarnos y de pensarnos.

Reflexiones XIII:

Géneros discursivos y las diferentes formas de pensamiento que posibilitan

Retomando algunos de los puntos mencionados en las últimas reflexiones surge la siguiente cuestión: Tal y como los hemos manejado hasta el momento los diversos géneros posibilitan formas más o menos específicas y delimitadas de pensar. Eventualmente se transforman en un dique en el establecimiento de relaciones novedosas entre lo que nos rodea.

Pero, si se retoman algunas nociones de Bajtín como las de idea, la reacentuación que se hace al interior de las distintas enunciaciones, las formas diferentes de apropiación de la palabra ajena; de Vygotski las de arraigo cultural, de instrumento, de los procesos de internalización, de las diferencias entre el habla social y la interna, entre otras, se podría llegar a manejar la noción de que si bien de entrada un género puede ser manejado como una especie de dique esto sólo sería su papel desde la perspectiva institucionalizada desde donde los cambios tenderían a ser erradicados.

Si el proceso se observa desde la perspectiva de las interacciones cotidianas en todo ámbito se observaría que los cambios se introducen de forma sutil y a veces subrepticia, que en ocasiones las formas se mantienen pero los procesos psicológicos se transforman (situación que no desdice la reflexión previa sino que la complementa).

Y lo hacen porque con la internalización y la aparición del habla interna se gestan los sentidos que, al final de cuentas son las producciones más idiosincrásicas del individuo y que, ventiladas en forma de ideas expresan las distintas formas en que las apropiaciones han tenido lugar.

El proceso de endoculturación no es mecánico, el ser humano no se concreta a calcar las cosas. Participa en ellas, actúa en ellas. Y al hacerlo las cambia. Es como si se le pidiera a un poeta jamás usar la metáfora, se obtendrían tal vez formas consideradas como estilísticamente agradables pero reiterativas hasta el cansancio. En el habla cotidiana sucedería exactamente lo mismo, se podría hablar hasta el infinito pero las relaciones propuestas siempre serían las mismas, tal vez dichas en millones de formas diferentes pero siempre con el mismo sentido (así transformado en significado).

No hablamos manteniendo a la palabra siempre ajena respetando sus significados. Al usar una palabra la poblamos, aunque sea parcialmente, de nuestra postura, de nuestra voz. Y, con ello, la modificamos. Transformamos sus sentidos y proponemos relaciones diferentes con ella. El hombre que habla es, esencialmente, un ser que propone, no que postula.

Reflexiones XIV:

Idea y habla interna

De esta manera, es en el habla interna que las voces sociales se articulan y pueden gestar la propia. Como mencionara Vygotski en el habla interna sólo existe el significado puro que transforma el significado social. En ella se dan los deslizamientos de sentido que dan pie a la idea como una construcción esencialmente personal, única y exclusiva pero sólo en el momento en que es pensada ya que, al visitarla de nuevo se le introducen cambios. Esta condición se ve "agravada" al ser externada –y por ende ser la verdadera idea que maneja Bajtín– y compartida con los demás. A partir de ese momento y dejada al interior del discurso social deja de pertenecer a la persona y se transforma en un bien común sujeto a las relaciones existentes entre las personas y a las que crea con otras palabras, con otras voces. Sin embargo, la idea puede ser un vehículo de gran importancia para trabar contacto con el habla interna a condición de que la primera sea contactada al momento en que es externalizada por vez primera o, en su defecto, al poder ser testigo de las contra argumentaciones y reflexiones que la persona haga en una situación cotidiana.

Reflexiones XV:

Género discursivo y los datos: lo que queda fuera.

Un género discursivo no sólo es una forma de hablar sino también de percibir en tanto sólo se hace mención de aquello que resulta importante o de lo que es digno hablar. De todo el universo de objetos y personas que nos rodean entresaca sólo algunos, de las posibles relaciones a establecer entre ellos sólo concibe algunas, de los infinitos atributos de los objetos sólo resalta algunos. Por ello, enmarca y da sentido, genera lo pensable, delimita lo aceptable.

En pocas palabras: un género discursivo crea datos.

Presentarlo así puede parecer un tanto abusivo ya que se le haría semejante a la teoría (de acuerdo a la noción que de ella nos da Vygotski al decir que todo dato lo es en la medida en que en él hay una forma de explicar tácita). Pero, si enmarca y genera formas de pensar, resalta aspectos y relaciones de algunas cosas y persona y no otros es difícil no concebirlo como una forma de teorización.

Considerado así un género en un momento dado sólo puede contemplar un fragmento y una manera de ser de lo que sucede en torno a nosotros, de ser así ¿qué sucede con aquello que queda fuera del tamiz del género?.

Si lo concebimos como estado la respuesta es nada. Por quedar fuera del tamiz es, simplemente, "no existente", no pensable.

Pero, si lo manejamos como proceso se establece una relación dialéctica. Veamos, el género sería un sistema con una cierta organización que le permite establecer contacto con algunos aspectos del entorno y relacionarlos entre sí (Esos serían los datos). Ahora bien, en las prácticas sociales los actores sociales introducen transformaciones o modificaciones de las mismas. Al hacer esto "retan" las relaciones establecidas al interior del género y pueden reorientar la atención del interlocutor o interactuante hacia otros aspectos de la situación que canónicamente son ignorados, o, en su defecto, pueden proponer relaciones distintas entre las cosas usualmente percibidas.

Sin embargo, el proceso no culminaría ahí puesto que si bien, a lo largo de todo el ya reseñado se encontraría siempre presente la apropiación de los saberes ésta sería cualitativamente distinta en cada uno: de ser únicamente afectiva podría caer en el riesgo de ser exclusivamente cognoscitiva y ahí es donde se podría bosquejar al menos un momento siguiente: Una afectividad diferenciada en relación con un pensamiento discursivo continuarían su cambiante relación en la medida en que se presenta el doble proceso de internalización cada vez más próxima a su forma social de los saberes culturales (en otras palabras, del arraigo cultural) acompañada de una externalización más o menos facilitada de los sentidos y la subjetividad que podría facilitar el proceso dialógico y, por ende, el cambio y transformación de las personas no sólo en el ámbito del saber sino del sentir.

Reflexiones XX:

El otro

¿Quién sino es por medio del Otro que yo puedo llegar a ser? es bajo su mirada que mi identidad se constituye y se ve reformulada y cuestionada. Su exotopía me pone siempre en cuestión y al borde del no ser. Mira en mí lo que yo no puedo ni siquiera atisbar, puede encontrar lo que no sé siquiera que he perdido.

Y lo mejor es que se trata de un camino que se recorre en ambos sentidos. Para él yo también soy Otro.

Reflexiones XXI:

Yo

Si mi conciencia es semiótica y ha internalizado a los demás, maneja signos en una lucha que ya no es social sino psicológica. Miríadas de yoes que se entrecruzan en mis reflexiones, gente hablante que intenta hacerse escuchar en un diálogo que no tiene final y que siempre me pone en tela de juicio y en la condición de no coincidir conmigo mismo. Polifonía y dialogía psicológicas que pueden conducir al cuestionamiento de la violencia simbólica y de la naturalización de lo histórico.

Yo-para-mi puedo ser una de mis creaciones. Yo-para-otro soy la creación de los demás. Otro-para-mí es uno de mis trabajos. El espejo tiene muchas caras y todas refractan la luz a la vez, desde ángulos distintos, en momentos dispares. Mi identidad jamás está concluida, tu identidad siempre está en proceso de elaboración.

Y es que solo juntos ambos podemos co-ser.

Reflexiones XXII:

Relaciones educativas entre el Otro y Yo

Y sólo en la co-construcción ambos somos, por medio de ella en la obuchenie es que nos exhibimos-presentamos-definimos-redefinimos ante los otros y ellos ante mí. Contacto que puede ser monológico y en donde, al imponerse una sola de las voces a lo más que se puede aspirar es a la explicación de una postura con el consecuente acallamiento de la otra. Aquí no importaría las diferencias adivinadas puesto que, sofocadas en una relación sociojerárquica

vertical no podrían siquiera ser expresadas. Así, el experto lo sería al entrar y salir del episodio social, su identidad poco cambio sufriría y exigiría del establecimiento de prácticas especiales, lugares únicos y relaciones particulares para ser: la escuela y la educación en su forma tradicional.

Pero, si el contacto fuese dialógico, y con ello requerir de la expresión explícita y detallada de cuanto cada participante cree, la explicación no podría haber y, en su lugar, la comprensión enriquecería a ambos participantes. Ahí y sólo ahí la comprensión mutua enriquecería y transformaría a los contendientes cuya identidad social y psicológica se vería trastocada y transformada por la vista del otro y la propia. Pero, el cambio no quedaría ahí puesto que, como actitud generalizada no requeriría de un sitio o una práctica específicas, la educación así rebasaría el confin de la escuela y retomaría toda práctica social, todo contacto entre personas. Sería reconocer que no sólo en la escuela se aprende sino que a lo largo y ancho de toda relación socialmente organizada la obuchenie puede tener lugar y, con ella, el intercambio-apropiación de los utillajes mentales, materiales, afectivos y comportamentales.

Pero, a condición de un cambio de actitud en donde el otro tenga el mismo valor que yo, donde la distinción maestro-alumno de paso a una relación entre iguales-profesores-iguales aprendices, y que, ambos generosos expliquen y expliciten sus respectivos puntos de vista, sus posturas y posiciones no en búsqueda de la anulación del otro o de su acuerdo-derrota sino que, por el contrario, mostrar las diferencias para intentar comprenderlas, buscando ver al mundo también a partir de los ojos ajenos, que ya parcialmente propios tornan parcialmente ajenos los míos. En suma, generar intersubjetividad en donde lo INTER sea la finalidad, no la imposición sino el acuerdo de que una manera es histórica y biográficamente preferible en este momento y que, una vez cambiadas las condiciones, una nueva discusión se torne necesaria.

La reflexión sería así el continuo de un proceso que a saltos avanza y conservaría histórico lo que pretendemos tornar como natural.

El mundo estaría así en eterna espera de su definición.

Reflexiones: XXIII

Endoculturación y educación

¿En qué momento y cómo es que, por medio de la educación se gesta la endoculturación?. En apariencia ésta es una pregunta un tanto fuera de lugar ya que la respuesta obvia es que se logra durante la práctica educativa.

De entrada esto puede ser considerado como cierto pero, ¿Es en toda la práctica educativa que el proceso se da?... ¿Sólo al interior del salón y durante las clases?.

Una mirada un poco más atenta nos podría alejar de la doxa y puede permitir percatarnos que de entrada es cierto que en toda relación educativa se gesta la endoculturación pero, que el problema surge en el sentido amplio o restringido que se le adjudique al término "relación educativa".

Si se le considera en su acepción más estrecha restringiéndolo al "hacer" dentro del salón (o en los patios durante la denominada educación física) por un lado se mantiene la distinción entre la educación formal y la informal y, de entrada se elicitan algunos de los problemas ya mencionados en el tercer capítulo de este trabajo (relación entre el saber del hogar y el conocimiento científico, la oposición entre el sentido común y el afincado en la ciencia, la relación sociojerárquica diferencial entre maestro y alumno, etc.). Mientras que, por el otro,

se sigue manejando la idea de que sólo lo que acontece al interior del salón de clases es importante y, con ello, la vida es expulsada de la educación.

Ahora que, si se le concibe en su sentido amplio se tendría que potencialmente cualquier relación socialmente organizada puede generar obuchenie entre los participantes y, con ello, transformarse en una situación mutuamente constructiva.

Rescatando lo anterior se podría, de entrada, replantear la distinción entre educación formal e informal y, en un segundo plano, considerar que ahora actividades otrora concebidas como "pasatiempos" o sin razón educativa adquieren un nuevo significado.

Veamos un ejemplo. En el nivel de licenciatura pongamos de psicología el alumno ingresa y, durante las clases se intenta que "aprenda" un nuevo sistema semiótico que le sea de utilidad para crear un nuevo logos o discurso del mundo, con él se pretende que interprete los acontecimientos, genere los datos y "piense" como psicólogo. Esta es la doxa.

Junto a ella, y casi sin ser percibida se tiene la actitud que el docente despliega frente al alumnado, no sólo es la del profesor sino la del profesionista (suponiendo que también sea psicólogo). Así, presenta las formas en que se relaciona con otros compañeros, alumnos, autoridades y demás mostrando una de las maneras en que el profesionista puede construirse.

De esta manera, al corregir e indicar las formas en que las cosas "deben" ser dichas no sólo indica la forma en que se requiere pensarlas sino las maneras en que los profesionistas se relacionan con los demás.

Cuando la materia exige de una práctica y se pide al alumno que observe se le está indicando que necesita relacionarse con los otros de forma distinta a como lo venía haciendo. En otras palabras, la situación no se constriñe a que el alumno use el nuevo sistema semiótico para "ver" al mundo sino que esto va acompañado e incluso precedido por una nueva forma de relación social entre el alumno y el mundo. De esta manera, la práctica en una esfera de praxis humana se ve completamente transformada en la medida en que la persona deviene en alumno que está practicando su saber y los otros se trocan en sujetos a observar. En suma, se propone una profunda transformación en la relación social y el pensamiento.

Sin embargo, esto no queda aquí, el cambio no se constriñe al dominio cognoscitivo sino que incluso abarca el sistema semiótico corporal y el afectivo en tanto que, el alumno debe "comportarse" a la altura, esto es, como un profesionista e incluso, al hacer énfasis en el tipo de relación que "puede" establecer con los demás se le indica lo que puede o no sentir por ellos.

Es así como el proceso de endoculturación va de lo social a lo psicológico.

Así las cosas, y antes de guardar silencio en espera de la respuesta del Otro, se puede argumentar que, con lo revisado y propuesto en este trabajo estamos en condiciones de ir más allá de aquel proverbio chino que rezaba más o menos así:

"Si lo veo
puedo tal vez recordarlo;
Si lo veo y lo escucho
seguramente podrá serme de alguna utilidad;
Pero si lo veo, lo escucho y lo hago,
jamás podré olvidarlo,
porque forma parte de mí mismo."

Y agregar:

“Sin embargo, si lo veo, lo escucho, lo hago e incluso lo
comprendo,

además de que nunca lo podré olvidar,

y de que forma parte de mí mismo...

podré compartirlo con los demás.”

Luis Strelvel
Mayo 11, 2001

Bibliografía

- Alejos, J. (1995) Jugar y dialogar. Lenguaje y sociedad en Wittgenstein y Bajtín. En: Aproximaciones. Lecturas del texto. Cohen (Ed.) U.N.A.M. p. 197- 222
- Alvarado, R. (1993) Los géneros del discurso como marco de la interacción. En: diÁLOGOS y fronteras. Alvarado y Zavala (Comps.) UAM, BUAP, Nueva Imagen, México, p. 199-211
- Augé, M. (1996) El sentido de los otros. Actualidad de la antropología. Paidós, España, 125 p.
- Azuma, H. (1994) Temas relacionados con el niño como un todo: consecuencias para el desarrollo del programa. En: Aprender a pensar, pensar en aprender. Maclure y Davies (comps.) Gedisa, Barcelona, p. 239-246
- Bajtín M. (1992) El problema de los géneros discursivos. En: Estética de la creación verbal Bajtín, Siglo XXI, México, pp. 248-293.
- Bajtín, M. (1988) Problemas de la poética de Dostoievski. Fondo de Cultura Económica, Breviarios 417, México, 379 p.

- Bajtín, M. (1993a) La construcción de la enunciación. En: Bajtín y Vigotsky: la organización semiótica de la conciencia. Silvestri y Blanck. Anthropos, España, pp. 245-276.
- Bajtín, M. (1993b) ¿Qué es el lenguaje?. En: Bajtín y Vigotsky: la organización semiótica de la conciencia. Silvestri y Blanck, Anthropos, España, pp. 217- 243.
- Bajtín, M. (1993c) La cultura popular en la edad media y en el renacimiento. El contexto de François Rabelais. Alianza Editorial, México, 430 p.
- Bajtín, M./Medvedev, P. (1994) El método formal en los estudios literarios. Alianza Universidad, Madrid, pp. 39-265.
- Bakhurst, D. (1992) La memoria social en el pensamiento soviético. En: Memoria compartida. La naturaleza social del recuerdo y el olvido. Middleton y Edwards (Comp.), Paidós, España, p. 221-243.
- Baquero, R. (1996) Vigotsky y el aprendizaje escolar. Aique, Buenos Aires, 255 p.
- Baudot, G. (1996) El otro inesperado. En: México y los albores del discurso colonial. Nueva Imagen, México, p.75-122
- Beristáin, H. (1995) El carnaval, la risa, la parodia, la comedia. En: Aproximaciones. Lecturas del texto. Cohen (Ed.) U.N.A.M. p. 223-236
- Bialostosky D. (1993) Antilógica, dialógica y psicología social sofista. Reinención de Bajtín por Michael Billig. En: diÁLOGOS y fronteras. Alvarado y Zavala (Comps.), U.A.M., B.U.A.P. Nueva Imagen, México, p. 183-198
- Bourdieu, P. (1990) Clase inaugural. En: Sociología y cultura. CONACULTA Grijalbo, México, pp. 55-78
- Bourdieu, P. (1995) La sociología como socioanálisis. En: Respuestas por una antropología reflexiva. Bourdieu y Wacquant. Grijalbo, México, pp. 41-61
- Bourdieu, P. (1997) ¿Qué es hacer hablar a un autor?. En: Capital cultural, escuela y espacio social. Siglo XXI, México, p. 11-20.
- Bravo, V. (1987) Los poderes de la ficción. Monte Ávila Editores, Venezuela, p. 13-34
- Bruner, J. (1986a) Cultura y desarrollo cognitivo. En: Acción, pensamiento y lenguaje. Linaza (Comp.) Alianza, México, pp. 149 -169.
- Bruner, J. (1986b) Pragmática del lenguaje y lenguaje de la pragmática. En: Acción, pensamiento y lenguaje. Linaza (Comp.) Alianza, México, p. 187-196

- Bruner, J. (1988) Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia. Gedisa, España, 182 p.
- Bruner, J. (1990) El habla del niño. Cognición y desarrollo humano 3, Paidós, España, 141 p.
- Bubnova, T. (1995) Derrida para principiantes. En: Aproximaciones. Lecturas del texto. Cohen (Ed.) U.N.A.M. p. 289-302
- Bubnova, T. (1996) Bajtín en la encrucijada dialógica (Datos y comentarios para contribuir a la confusión general). En: Bajtín y sus apócrifos. Zavala (Coordinadora), EDUPR Anthropos, México, p. 13-72
- Burke, P. (1996) Hablar y callar. Funciones sociales del lenguaje a través de la historia. Gedisa, España, 209 p.
- Caillot, M. (1994) Aprender a pensar utilizando las nuevas tecnologías. En: Aprender a pensar, pensar en aprender. Maclure y Davies (comps.) Gedisa, Barcelona, p. 135-141
- Candela, A. (1995) Transformaciones del conocimiento científico en el aula. En: La escuela cotidiana. Rockwell (Coord.), Fondo de Cultura Económica, México, p. 173-197.
- Carraher y Schliemann (1997) ¿Álgebra en el mercado? En: En la vida diez, en la escuela cero. Carraher, et al, Siglo XXI, México, pp. 133-148
- Carraher, et al (1997a) En la vida diez, en la escuela cero: los contextos culturales del aprendizaje de las matemáticas. En: En la vida diez, en la escuela cero. Carraher, et al, Siglo XXI, México, pp. 25-47
- Carraher, et al (1997b) Matemáticas escritas versus matemáticas orales. En: En la vida diez, en la escuela cero. Carraher, et al, Siglo XXI, México, pp. 48-72
- Carugati F. y Mugny G. (1988) La teoría del conflicto sociocognitivo. En: Psicología Social del desarrollo cognitivo. Mugny y Pérez (Eds.) Anthropos, España, pp. 79-94
- Castorina, J. A. (1996) El debate Piaget-Vigotsky: la búsqueda de un criterio para su evaluación. En: Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate. Castorina, et al, Paidós educador 121, Paidós, México, p. 9-44.
- Cazden, C. (1991) El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje. Paidós, M.E.C., España, 235 p.
- Cazden, C. (1993) Vygotsky, Hymes and Bakhtin: from word to utterance and voice. En: Contexts for learning. Sociocultural dynamics in children's development. Forman, Minick y Stone, Oxford university press, Nw York, U.S.A. p. 197-212

- Fortes, M. (1991) Dos extremos del discurso científico. En: El dominio y la palabra. Los discursos sociales. Jitrik (Comp.). Serie discurso y sociedad. Facultad de ciencias políticas y sociales, U.N.A.M., p. 109-114
- French, J. (1992) La interacción social en el aula. En: Psicología social de la escuela primaria. Rogers y Kutnick (Comp.), Paidós, Temas de educación 29, España, p. 43- 61
- Galton, M. (1992) Agrupamiento y trabajo en grupo. En: Psicología social de la escuela primaria. Rogers y Kutnick (Comp.), Paidós, Temas de educación 29, España, p. 25-42
- Gallimore y Tharp (1993) Concepción educativa en la sociedad: enseñanza, escolarización y alfabetización. En: Vygotsky y la educación. Connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistórica en la educación. Aique, Argentina, p. 211-243
- García, L. (1993) Historia de la psicología. III. La psicología rusa: reflexología y psicología soviética. Siglo XXI de España editores, S.A., España, p. 65-86
- Geertz, C. (1995a) Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura. En: La interpretación de las culturas. Geertz, Gedisa, España, p. 19-40.
- Geertz, C. (1995b) El desarrollo de la cultura y la evolución de la mente. En: La interpretación de las culturas. Gedisa, España, p. 60-83
- Geertz, C. (1995c) El impacto del concepto de cultura en el concepto de hombre. En: La interpretación de las culturas. Gedisa, España, p. 43-59.
- Geertz, C. (1995d) La política del significado. En: La interpretación de las culturas. Gedisa, España, p. 262-273
- Giménez, G. (1991) Discurso, dimensión simbólica y práctica de análisis. En: El dominio y la palabra. Los discursos sociales. Jitrik (Comp.). Serie discurso y sociedad. Facultad de ciencias políticas y sociales, U.N.A.M., p. 345-350
- González, C. (1995) La interpretación y la historia. En: Aproximaciones. Lecturas del texto. Cohen (Ed.) U.N.A.M., México, p. 95 – 115
- González, J. M. (1996) El individuo y la sociedad. En: Tiempo de subjetividad. Manuel Cruz (Comp.), Paidós, España, p. 19-38
- Gratiot-Alphandéry, H. (1982) Función de la lectura en la formación del niño y el adolescente. En: El poder de leer. Técnicas, procedimientos y orientaciones para la enseñanza y aprendizaje de la lectura. Groupe Français d'Éducation Nouvelle (GFEN) dirigido por Jolibert y Gloton, Gedisa, Argentina, p. 47- 51

- Guzmán, G. y Jiménez, P. (1991) El aula: espacio de interrelación de quehaceres y finalidades educativas. En: El aula universitaria. Aproximaciones metodológicas. Rueda, Delgado y Campos (Coord.), CISE, U.N.A.M., México, p. 337-344
- Hamel, R. E. (1987) El conflicto lingüístico en una situación de diglosia. En: Funciones sociales y conciencia del lenguaje. Estudios sociolingüísticos en México. Héctor Muñoz Cruz (Ed.) Universidad Veracruzana, Xalapa, México, p. 13-44
- Hedegaard, M. (1993) La zona de desarrollo próximo como base para la enseñanza. En: Vygotsky y la educación. Connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistórica en la educación. Aique, Argentina, p. 403-426
- Held, C. (1982) Lectura plural. En: El poder de leer. Técnicas, procedimientos y orientaciones para la enseñanza y aprendizaje de la lectura. Groupe Français d'Éducation Nouvelle (GFEN) dirigido por Jolibert y Gloton, Gedisa, Argentina, p. 273-284
- Holquist. (1993) El que responde es el autor: La translingüística de Bajtín. En: Bajtín. Ensayos y diálogos sobre su obra. Morson (Comp.). U.N.A.M., U.A.M., F.C.E. México, pp. 113-134.
- Iakubinski, L. (1995) Sobre el discurso dialógico. En: Antología del formalismo ruso y el grupo de Bajtín. Volek (Comp.). Editorial Fundamentos, España, p. 171-188
- Ibañez, T. (1994) La psicología social como dispositivo desconstruccionista. En: Psicología social construccionista. Jiménez-Domínguez (Sel.). U. De G. Guadalajara, México. p. 217-243.
- Jacq-Le-Dour, M.-L. (1982) Algunos jalones de la lectura información. En: El poder de leer. Técnicas, procedimientos y orientaciones para la enseñanza y aprendizaje de la lectura. Groupe Français d'Éducation Nouvelle (GFEN) dirigido por Jolibert y Gloton, Gedisa, Argentina, p. 171-177
- Jean, G. (1982) La lectura, lo real y lo imaginario. En: El poder de leer. Técnicas, procedimientos y orientaciones para la enseñanza y aprendizaje de la lectura. Groupe Français d'Éducation Nouvelle (GFEN) dirigido por Jolibert y Gloton, Gedisa, Argentina, p. 62-70.
- Jiménez-Ottalengo, R. (1985) Apuntes para una sociolingüística de la interacción. En: Sociolingüística de la interacción. Instituto de Investigaciones Sociales U.N.A.M., México, p. 17-25
- Jiménez-Ottalengo, R. y Paulin-Siade, G. (1985) Interacción y cultura. En: Sociolingüística de la interacción. Instituto de Investigaciones Sociales U.N.A.M., México, p. 7-15

- Jitrik, N. (1991a) Hacia un escenario para el concepto de "discurso". En: El dominio y la palabra. Los discursos sociales. Jitrik (Comp.). Serie discurso y sociedad. Facultad de ciencias políticas y sociales, U.N.A.M., p. 13-24
- Jitrik, N. (1991b) El atajo y la interdiscursividad. En: El dominio y la palabra. Los discursos sociales. Jitrik (Comp.). Serie discurso y sociedad. Facultad de ciencias políticas y sociales, U.N.A.M., p. 115-123
- Kozulin, A. (1994) La psicología de Vygotski. Alianza, Psicología minor 9, España, 294 p.
- Lafite, R. (1982) Ninguna lectura es inocente. En: El poder de leer. Técnicas, procedimientos y orientaciones para la enseñanza y aprendizaje de la lectura. Groupe Français d'Éducation Nouvelle (GFEN) dirigido por Jolibert y Gloton, Gedisa, Argentina, p. 251-257
- Lara, L. (1991a) Los relatos y la ciencia. En: El dominio y la palabra. Los discursos sociales. Jitrik (Comp.). Serie discurso y sociedad. Facultad de ciencias políticas y sociales, U.N.A.M., p. 125-129
- Lara, L. (1991b) El discurso científico (Relatoría). En: El dominio y la palabra. Los discursos sociales. Jitrik (Comp.). Serie discurso y sociedad. Facultad de ciencias políticas y sociales, U.N.A.M., p. 317-323
- Le Breton, D. (1999) Las pasiones ordinarias. Antropología de las emociones. Nueva Visión, Argentina, pp. 9-162.
- Lemke, J. (1997) Aprender a hablar ciencia. Lenguaje, aprendizaje, valores. Temas de educación Nº. 42, Paidós, España, pp. 11-178.
- Lerner, D. (1996) La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición. En: Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate. Castorina, et al, Paidós educador 121, Paidós, México, p. 69-118
- Litowitz, B. (1993) Deconstruction in the zone of proximal development. En: Contexts for learning. Sociocultural dynamics in children's development. Forman, Minick y Stone, Oxford university press, New York, U.S.A. p. 184-196
- Lomas, Osoro y Tusón. (1993) Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua. Papeles de pedagogía Nº. 13, Paidós, España, 117 p.
- Lozano, Peña-Marín y Abril (1993) Análisis del discurso. Rei México, México, 253 p.
- Luria, A. R. (1995) Conciencia y lenguaje. Aprendizaje Visor, España, pp. 9-231.
- Maisonneuve, J. (1979) Psicología social. Paidós, España, pp. 26-46

- Martínez, M. (1998) La investigación cualitativa etnográfica en educación. Trillas, México, pp. 13-28
- Martínez, M. (1999) La nueva ciencia. Trillas, México, pp. 13-96
- Medvedev, P. (1995) El problema del género literario. En: Antología del formalismo ruso y el grupo de Bajtín. Volek (Comp.). Editorial Fundamentos, España, p. 229-237
- Mèlich, J. (1996) Antropología simbólica y acción educativa. Paidós, España, pp. 57-62.
- Mercer, N. (1997) La construcción guiada del conocimiento. Paidós, España, 145 p.
- Middleton, D. y Edwards, D. (1992a) Introducción. En: Memoria compartida. La naturaleza social del recuerdo y el olvido. Middleton y Edwards (Comp.), Paidós, España, p. 17-37.
- Middleton, D. y Edwards, D. (1992b) Recuerdo conversacional: un enfoque sociopsicológico. En: Memoria compartida. La naturaleza social del recuerdo y el olvido. Middleton y Edwards (Comp.), Paidós, España, p. 39-62.
- Moll, L. (1993) Introducción. En: Vygotsky y la educación. Connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistórica en la educación. Aique, Argentina, p. 13-42
- Moll, L. y K. Whitmore (1993) Vygotsky in classroom practice: moving from individual transmission to social transaction. En: Contexts for learning. Sociocultural dynamics in children's development. Forman, Minick y Stone, Oxford university press, Nw York, U.S.A. p. 19-42
- Monroy, A. (1994) Prólogo. En: El método formal en los estudios literarios. Bajtín (Pavel N. Medvedev), Alianza Universidad, Madrid, pp. 13-35.
- Monteil J.M. (1988) Utilidad de la noción del conflicto sociocognitivo en la dinámica de la construcción del saber. En: Psicología Social del desarrollo cognitivo. Mugny y Pérez (Eds.) Anthropos, España, pp. 225-242
- Morín, E. (1998) Introducción al pensamiento complejo. Gedisa, España. 167 p.
- Morson, G. (1993) ¿Quién habla por Bajtín? En: Bajtín. Ensayos y diálogos sobre su obra. Morson (Comp.). Ed. U.N.A.M., U.A.M., F.C.E. México, pp. 21- 51
- Negrín, E. (1995) Atisbo a la emergencia de la sociocrítica. En: Aproximaciones. Lecturas del texto. Cohen (Ed.) U.N.A.M. p. 117- 141
- Newman, Griffin y Cole (1991) La zona de construcción del conocimiento. Ministerio de educación y ciencia, Morata, España, pp. 76-90

- Oakley, F. (1997) Los siglos decisivos. (La experiencia medieval). Altaya, España, pp. 203-244
- Oléron, P. (1987a) El conocimiento de los demás. en: El niño: su saber y su saber hacer. M.E.C. Morata, España, pp. 63-145
- Oléron, P. (1987b) Los saberes y saber hacer psicológicos: naturaleza, formas y génesis. En: El niño: su saber y su saber hacer. M.E.C. Morata, España, pp. 19-62
- Oliveira, M. (1996) Pensar la educación: las contribuciones de Vigotsky. En: Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate. Castorina, et al, Paidós educador 121, Paidós, México, p. 45-68.
- Ornelas, A. (1991) La heterogeneidad lingüística y sus efectos en la construcción del conocimiento escolar en el aula. En: El aula universitaria. Aproximaciones metodológicas. Rueda, Delgado y Campos (Coord.), CISE, U.N.A.M., México, p. 169-179
- Orr, J. (1992) Compartiendo el conocimiento, celebrando la identidad: memoria comunitaria en la cultura de un servicio posventa. En: Memoria compartida. La naturaleza social del recuerdo y el olvido. Middleton y Edwards (Comp.), Paidós, España, p. 187-206.
- Padden, C. (1992) La explicación popular en la supervivencia de la lengua. En: Memoria compartida. La naturaleza social del recuerdo y el olvido. Middleton y Edwards (Comp.), Paidós, España, p. 207-219.
- Páez D. y J. Adrián. (1993) Arte, lenguaje y emoción. Ed. Fundamentos. España, p. 29-53
- Páez, R. (1991) El salón de clase: un mundo de sujetos. En: El aula universitaria. Aproximaciones metodológicas. Rueda, Delgado y Campos (Coord.), CISE, U.N.A.M., México, p. 327-336
- Pérez-Pisonero, A. (1989) El texto y sus múltiples lecturas. Universidad Veracruzana, Jalapa, México, p. I-43
- Podgorzec, Z. (1996) Sobre la polifonía de Dostoievski. En: Bajtín y sus apócrifos. Zavala (Coordinadora), EDUPR Anthropos, México, p. 117-127
- Pollock, M. (1993) Lo que se deja afuera: Bajtín, el feminismo y la cultura de los límites. En: DiáLOGOS y fronteras. Alvarado y Zavala (Comp.), U.A.M., B.U.A.P. NUEVA IMAGEN, México, p. 113- 131.
- Potter, J. (1998) La representación de la realidad. Discurso, retórica y construcción social. Paidós, España, 319 p.
- Rabossi, E. (1989) Algunas reflexiones ... a modo de prólogo. En: Usos del olvido. Yerushalmi, et al., Ediciones Nueva Visión, Buenos Aires, p. 7-11

- Ramírez, J. (1993) Prólogo a la edición española. En: Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada. Aprendizaje Visor, España, p. 11-15
- Ridley, A. (1992) Artefactos, memoria y sentido del pasado. En: Memoria compartida. La naturaleza social del recuerdo y el olvido. Middleton y Edwards (Comp.), Paidós, España, p. 63-76.
- Rivière, A. (1987) El concepto de conciencia en Vigotski y el origen de la psicología histórico-cultural. En: Actualidad de Lev S. Vigotski. (Miquel Siguán (Coord.), Anthropos, Psicología 3, España, p. 128-135.
- Rivière, A. (1988) La psicología de Vygotski. Aprendizaje Visor, Colección aprendizaje Nº. XXV, España, 100 p.
- Rivière, A. y M. Núñez (1998) La mirada mental. Desarrollo de las capacidades cognitivas interpersonales. Aique, Argentina, 133 p.
- Robertson, M. (1993) El método etnográfico en la investigación educativa. Universidad de Guadalajara, México, p. 52-116
- Rockwell, E. (1995a) De huellas y veredas: una historia cotidiana en la escuela. En: La escuela cotidiana. Rockwell (Coord.), Fondo de Cultura Económica, México, p. 13-57
- Rockwell, E. (1995b) En torno al texto: tradiciones docentes y prácticas cotidianas. En: La escuela cotidiana. Rockwell (Coord.), Fondo de Cultura Económica, México, p. 198-222
- Rockwell, E. (1995c) Introducción. En: La escuela cotidiana. Rockwell (Coord.), Fondo de Cultura Económica, México, p. 7-11
- Rogers, C y Kutnick, P. (1992) Individuos, grupos e intervenciones. En: Psicología social de la escuela primaria. Rogers y Kutnick (Comp.), Paidós, Temas de educación 29, España, p. 271-277
- Rogoff, B. (1993) Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social. Paidós, España, pp. 121-148
- Romero, J. L. (1987) Estudio de la mentalidad burguesa. Alianza, México.
- Roselli, D. (1988) Interacción social y desarrollo del pensamiento formal. En: Psicología Social del desarrollo cognitivo. Mugny y Pérez (Eds.) Anthropos, España, pp.211-224
- Rutland, B. (1993) Hacia una teoría bajtiniana de la evolución cultural. En: DiáLOGOS y fronteras. Alvarado y Zavala (Comp.), U.A.M., B.U.A.P., Nueva imagen, México, p. 331-349.

- Sánchez, N. (1996) La persona y la cultura. En: Tiempo de subjetividad. Manuel Cruz (Comp.), Paidós, España, p. 39-64.
- Schliemann, A. (1997a) Escolarización formal versus matemáticas orales. En: En la vida diez, en la escuela cero. Carraher et al, Siglo XXI, México, pp. 73-89
- Schliemann, A. (1997b) La comprensión del análisis combinatorio: desarrollo, aprendizaje escolar y experiencia diaria. En: En la vida diez, en la escuela cero. Carraher et al, Siglo XXI, México, pp. 90-105
- Schueller (1993) El dialogismo y una teoría del género. En: DiáLOGOS y fronteras. Alvarado y Zavala (Comps.), U.A.M., B.U.A.P. Nueva Imagen, México, p. 133-145.
- Shotter, J. (1992) La construcción social del recuerdo y el olvido. En: Memoria compartida. La naturaleza social del recuerdo y el olvido. Middleton y Edwards (Comp.), Paidós, España, p. 137-155.
- Sierra, M. T. (1987) Identidad étnica en las prácticas discursivas. En: Funciones sociales y conciencia del lenguaje. Estudios sociolingüísticos en México. Héctor Muñoz Cruz, (Ed.) Universidad Veracruzana, Xalapa, México, p. 73-85
- Siguán, M. (1987) Actualidad de Vigotski. En: Actualidad de Lev S. Vigotski. (Miquel Signán (Coord.), Anthropos, Psicología 3, España, p. 9-19
- Silvestri. (1993) Bajtín y Vigotsky: la organización semótica de la conciencia. En: Bajtín y Vigotsky: la organización semótica de la conciencia. Silvestri y Blank Anthropos, España. pp. 17 - 104.
- Slavin, R. (1992) Aprendizaje cooperativo. En: Psicología social de la escuela primaria. Rogers y Kutnick (Comp.), Paidós, Temas de educación 29, España, p. 247-269
- Small, C. (1991) Música. Sociedad. Educación. Un examen de la función de la música en las culturas occidentales, orientales y africanas, que estudia su influencia sobre la sociedad y sus usos en la educación. Conaculta, Alianza, México, 228 p.
- Spindler, G. (1999) La transmisión de la cultura. En: Lecturas de antropología para educadores. Velasco, García y Díaz (Eds.) Editorial Trotta, Madrid, pp. 205-241
- Stubbs, M. (1984) Lenguaje y escuela. Análisis sociolingüístico de la enseñanza. Diálogos en educación núm. 19, Cincel-Kapelusz, Bogotá, 148 p.
- Stubbs, M. (1987) Análisis del discurso. Alianza, Madrid, 256 p.
- Todorov, T. (1992) Simbolismo e interpretación. Monte Ávila Editores, Venezuela, p. 9-143

- Triadó, C. (1987) Los intercambios verbales niño/adulto en situación escolar. En: Psicología y educación. Realizaciones y tendencias actuales en la investigación y en la práctica. Actas de las II Jornadas Internacionales de Psicología y Educación. Amelia Álvarez (Comp.), Aprendizaje Visor MEC, España, p. 229-234
- Tudge, J. (1993) Vygotsky, la zona de desarrollo próximo y la colaboración entre pares: connotaciones para la práctica del aula. En: Vygotsky y la educación. Connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistórica en la educación. Aique, Argentina, p. 187-207
- Vásquez, A. y Martínez I. (1996) La socialización en la escuela. Una perspectiva etnográfica. Papeles de pedagogía 26, Paidós, España, 200 p.
- Vigotsky, L. (1979a) Desarrollo de la percepción y de la atención En: El desarrollo de los procesos psíquicos superiores. Crítica, Grijalbo, Barcelona, p. 57-66
- Vigotsky, L. (1979b) Dominio de la memoria y el pensamiento. En: El desarrollo de los procesos psíquicos superiores. Crítica, Grijalbo, Barcelona, p. 67-86
- Vigotsky, L. (1979c) El papel del juego en el desarrollo del niño. En: El desarrollo de los procesos psíquicos superiores. Crítica, Grijalbo, Barcelona, p. 141-158.
- Vigotsky, L. (1979d) Interacción entre aprendizaje y desarrollo. En: El desarrollo de los procesos psíquicos superiores. Crítica, Grijalbo, Barcelona, p. 123-140.
- Vigotsky, L. (1979e) Internalización de las funciones psicológicas superiores. En: El desarrollo de los procesos psíquicos superiores. Crítica, Grijalbo, Barcelona, p. 87-94
- Vigotsky, L. (1979f) Instrumento y símbolo en el desarrollo del niño. En: El desarrollo de los procesos psíquicos superiores. Crítica, Grijalbo, Barcelona, p. 39-56
- Vigotsky, L. (1979g) La prehistoria del lenguaje escrito. En: El desarrollo de los procesos psíquicos superiores. Crítica, Grijalbo, Barcelona, p. 159-178.
- Vigotsky, L. (1979h) Problemas de método. En: El desarrollo de los procesos psíquicos superiores. Crítica, Grijalbo, Barcelona, p. 95-119
- Vila, I. (1987) El uso del lenguaje en contextos educativos y contextos familiares. En: Psicología y educación. Realizaciones y tendencias actuales en la investigación y en la práctica. Actas de las II Jornadas Internacionales de Psicología y Educación. Amelia Álvarez (Comp.), Aprendizaje Visor MEC, España, p. 234-237
- Volek, E. (1995) Introducción. En: Antología del formalismo ruso y el grupo de Bajtín. Volek (Comp.). Editorial Fundamentos, España, p. 191-195

- Voloshinov, V. (1992) El marxismo y la filosofía del lenguaje. Alianza Editorial, Madrid, p. 21-209.
- Voloshinov, V. (1995a) El discurso en la realidad y el discurso en la poesía: en torno a las cuestiones de la poética sociológica. En: Antología del formalismo ruso y el grupo de Bajtín. Volek (Comp.). Editorial Fundamentos, España, p. 197-227
- Voloshinov, V. (1995b) El estudio de las ideologías y la filosofía del lenguaje. En: Antología del formalismo ruso y el grupo de Bajtín. Volek (Comp.). Editorial Fundamentos, España, p. 249-254
- Vuigotskij, L. (1987) El problema del desarrollo y la disolución de las funciones psíquicas superiores. En: Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Editorial científico técnica, La Habana, p. 189-204
- Vygotski, L. (1996a) Crisis del primer año de vida. En: Obras escogidas IV. Aprendizaje Visor, España. pp. 319-340.
- Vygotski, L. (1996b) El primer año. En: Obras escogidas IV. Aprendizaje Visor, España. pp. 275-318
- Vygotski, L. (1996c) El problema de la edad. En: Obras escogidas IV. Aprendizaje Visor, España. pp. 251-273
- Vygotski, L. (1996d) La crisis de los siete años. En: Obras escogidas IV. Aprendizaje Visor, España. pp. 377-386
- Vygotski, L. (1996e) La infancia temprana. En: Obras escogidas IV. Aprendizaje Visor, España. pp. 341-367.
- Vygotski, L. S. (1993) Pensamiento y lenguaje. En: Obras escogidas II. Aprendizaje Visor, Madrid, p. 9-348
- Vygotski, L. S. (1995a) Análisis de las funciones psíquicas superiores. En: Obras escogidas III, Aprendizaje Visor, España, pp. 97-120.
- Vygotski, L. S. (1995b) Conclusiones. Futuras vías de investigación. Desarrollo de la personalidad del niño y de su concepción del mundo. En: Obras escogidas III, Aprendizaje Visor, España, pp. 327-340.
- Vygotski, L. S. (1995c) Desarrollo de las funciones mnemónicas y mnemotécnicas. En: Obras escogidas III, Aprendizaje Visor, España, pp. 247-263.
- Vygotski, L. S. (1995d) Desarrollo del lenguaje oral. En: Obras escogidas III, Aprendizaje Visor, España, pp. 169-182.

- Vygotski, L. S. (1995e) Desarrollo del lenguaje y del pensamiento. En: Obras escogidas III, Aprendizaje Visor, España, pp. 265-283.
- Vygotski, L. S. (1995f) Dominio de la atención. En: Obras escogidas III, Aprendizaje Visor, España, pp. 213-245.
- Vygotski, L. S. (1995g) Dominio de la propia conducta. En: Obras escogidas III, Aprendizaje Visor, España, pp. 285-302.
- Vygotski, L. S. (1995h) Educación de las formas superiores de conducta. En: Obras escogidas III, Aprendizaje Visor, España, pp. 303-313.
- Vygotski, L. S. (1995i) El problema de la edad cultural. En: Obras escogidas III, Aprendizaje Visor, España, pp. 315-325.
- Vygotski, L. S. (1995j) El problema del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. En: Obras escogidas III, Aprendizaje Visor, España, pp. 11-46.
- Vygotski, L. S. (1995k) Estructura de las funciones psíquicas superiores. En: Obras escogidas III, Aprendizaje Visor, España, pp. 121-138.
- Vygotski, L. S. (1995l) Génesis de las funciones psíquicas superiores. En: Obras escogidas III, Aprendizaje Visor, España, pp. 139-168.
- Vygotski, L. S. (1995m) La prehistoria del desarrollo del lenguaje escrito. En: Obras escogidas III, Aprendizaje Visor, España, pp. 183-206.
- Vygotski, L. S. (1995n) Método de investigación. En: Obras escogidas III, Aprendizaje Visor, España, pp. 47- 96.
- Wacquant, L. (1995) Introducción. En: Respuestas por una antropología reflexiva. Bourdieu y Wacquant, Grijalbo, México, pp. 15-38.
- Wall, A. (1993) Plática, charla y diálogo. En: DiáLOGOS y fronteras. Alvarado y Zavala (Comp.), U.A.M., B.U.A.P., Nueva Imagen, México, p. 213-229.
- Wallon, H. (1974) La evolución psicológica del niño. Grijalbo, México, 202 p.
- Wallon, H. (1975) Los orígenes del carácter en el niño. Nueva Visión, Argentina, 279 p.
- Wallon, H. (1978) Del acto al pensamiento. Psique, Argentina, 205 p.
- Wallon, H. (1985) La vida mental. Crítica, España, 290 p.
- Wertsch, J. (1993) Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada. Aprendizaje Visor, España, 185 p.

- Wertsch, J. (1988) Vygotsky y la formación social de la mente. Cognición y desarrollo humano 17, Paidós, España, p. 231-238
- Wulf, Ch. (1996) El otro. Perspectivas de la educación intercultural. En: Lo propio y lo ajeno. Klesing-Rempel (Compiladora) y Knoop (Coordinadora). Ed. Plaza y Valdés IIZ DWV, México, 223-238
- Yerushalmi, Y. (1989) Reflexiones sobre el olvido. En: Usos del olvido. Yerushalmi, et al., Ediciones Nueva Visión, Buenos Aires, p. 13-26
- Zavala, I. (1991) Unamuno y el pensamiento dialógico. Anthropos, España, 207 p.
- Zavala, I. (1992) Prólogo. En: El marxismo y la filosofía del lenguaje. Voloshinov. Alianza Editorial, Madrid, p. 11-20
- Zavala, I. (1996) Bajtín y sus apócrifos o en El-Nombre-del-Padre. En: Bajtín y sus apócrifos. Zavala (coord.), EDUPR Anthropos, pp. 131-148
- Zazzo, R. (1989) Avances y novedades en la psicología infantil. F.C.E., México, 346 p.

Heimerografía

- Calvo, B. (1992) Etnografía en la educación. En: Nueva Antropología. Vol. XII, 42, p. 9-26