

VYGOTSKY Y LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO¹. VYGOTSKY AND CONSTRUCTION OF KNOWLEDGE

Jorge Mendoza García ².
Universidad Pedagógica Nacional - Unidad Ajusco.
México.

RESUMEN:

El presente trabajo argumenta, desde una perspectiva vygotskyana, la construcción social del conocimiento, específicamente en el ámbito de la educación. Vygotsky desarrolló propuestas que, desde lo que denominó mental, posibilitan el abordaje de la edificación del saber en distintos ámbitos de la vida social. Desde la casa hasta la escuela, pasando por la comunidad. En dicha edificación, la noción de signo ayudará en demasía. Los procesos psicológicos superiores, como la percepción social, el pensamiento, el razonamiento lógico, la memoria, entre otros, están atravesados por la actividad signica. El conocimiento que de estos procesos deriva, en conjunto, está mediado por una acción en pos del signo. El lenguaje, como sistema de signos, en este caso, posibilita el desarrollo y la complejidad de tales procesos. El aterrizaje de todo esto, signo, lenguaje, procesos psicológicos superiores, bien puede desembocar en un ámbito: la educación.

Palabras clave: signo, lenguaje, conocimiento, escuela

ABSTRACT:

This paper argues from the perspective of Vygotsky's social construction of knowledge. Vygotsky developed proposals that allow the approach to the construction of knowledge in various fields of social life. In this construction, the notion of sign is extremely useful. Higher psychological processes, such as social perception, thinking, logical reasoning, memory, among others, are bisected by the activity of signs. Language, as a sign system, in this case, enables the development and complexity of such processes.

Keywords: sign, language, knowledge, school

¹ Recibido el 8 de febrero y aceptado el 10 de febrero del 2010.

² Licenciatura en psicología y maestría en psicología social por la Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Profesor de la Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco. Coordinador de los libros "Significados colectivos: procesos y reflexiones teóricas" (2001), ed. ITESM; "Enfoques contemporáneos de la psicología social en México: de su génesis a la ciberpsicología" (2004), ed. Miguel Ángel Porrúa; "El conocimiento de la memoria colectiva" (2004) UAT. Líneas de trabajo: construcción social del conocimiento, memoria y olvido social. E-mail: jorgeuk@correo.unam.mx

1. la construcción del conocimiento

La perspectiva sociohistórica, como se conoce la escuela que Lev S. Vygotsky inauguró, plantea que los procesos psicológicos superiores, como la percepción, el razonamiento lógico, el pensamiento y la memoria, se encuentran mediados por herramientas, instrumentos, que son de creación social y como productos de la actividad humana a lo largo de su historia (Vygotsky, 1932; 1934). Dicha actividad se despliega en la esfera social, es decir entre la gente, en comunidades, grupos o diádas, de ahí que se denomine intermental a dicha acción (Wertsch, 1991; 1997). Vygotsky habló de actividades que se desarrollan primero en el ámbito social para después actuar en la esfera de lo personal: “en el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero, a nivel social, y más tarde, a nivel individual; primero entre personas (interpsicológica), y después, en el interior del propio niño (intrapysicológica)” (Vygotsky, 1932: 94). Al hablar de “toda función” está haciendo referencia a lo que él denomina “procesos psicológicos superiores”. Estas funciones psicológicas superiores, señala el autor, tienen su origen en la cultura y no en las personas, como comúnmente se cree.

Para explicar esto, echa mano de nociones como herramienta que conecta la actividad entre las personas. Un alumno de Vygotsky, Leontiev, dirá: “la herramienta media la acción y por consiguiente conecta a los humanos no sólo con el mundo de los objetos. Sino también con otras personas; a causa de ello, la actividad de los seres humanos asimila la experiencia de la humanidad” (en Wertsch, 1997: 184). Es decir, al usar una herramienta, como un martillo, no sólo se hace uso del martillo sino de una larga historia de actividades que al martillo se le endosan, por ejemplo que sirva como arma mortal o como fuente de amenaza o apoyo para otra acción. Lo mismo ocurre con el lenguaje, al usar una palabra hay toda una carga cultural inscrita en ella. Piénsese en la palabra “psicología”, todo lo que representa, como todo signo, no sólo designa un objeto, va más allá, pues transmite un contenido cultural. De ahí parte Wertsch para argumentar la historicidad de ciertos contenidos para que un grupo ponga atención en ciertas formas de conocimiento y lenguaje y no en otras; que limite sus posibilidades a ciertos espacios, o que elija una entre tantas formas para comunicar un acontecimiento. Esto es, por qué elegimos ciertas palabras y no otras; por qué para hablar con nuestros familiares lo hacemos con ciertas palabras y no con otras. Por ejemplo, en una discusión científica no solemos hablar con frases de sentido común.

Wertsch propone los denominados “textos verbales complejos”, es decir, “descripciones y explicaciones de sucesos que evolucionaron sociohistóricamente”, y que llevan a realizar ciertas narrativas de una forma y no de otra. Ahí pueden incluirse desde los reportes científicos o la manera como se escribe una ponencia o un libro; los reportes policiales y las formas como se presentan las notas informativas, por citar algunos casos. Todos estos “textos”, aunque de distintos géneros, tienen “prescripciones estrictas” para narrar y que resulte verosímil lo que intentan exponer, describir o explicar. Así, hay ciertos contenidos y referencias que deben tener los libros, como la bibliografía o las notas a pie, y otros distintos los policiales, como los testimonios; de la misma manera, se omiten algunas cuestiones en los reportes científicos y en los noticiarios. Éstas son reglas de juego para las distintas formas narrativas. Hay formas de decir y de presentar; en el caso de los reportes policiales y los noticiarios pueden fincarse en rumores o imágenes; y en el de los libros o los reportes científicos, en las hipótesis o en la argumentación lógica.

En todo este entramado, Wertsch (1991) retoma las nociones de herramienta y de signo. Partiendo de que la primera está orientada externamente, y la segunda internamente, ambas constituyen una actividad mediadora, sea sobre el mundo externo, dirigido hacia ciertas cosas u objeto, para dominar el mundo social o natural; o bien dirigidas hacia el mundo interno: “un medio de actividad interna que aspira a dominarse a sí mismo” (Vygotsky, 1932: 91), porque el “signo actúa como un instrumento de actividad psicológica”, por ejemplo como pensamiento, y sabedor de que la combinación de herramientas y signos posibilita la actividad psicológica superior, Wertsch (1997) amplía tales nociones aduciendo los juegos de herramientas para afirmar una relación entre procesos psicológicos y lo sociohistórico y la cultura, lo que posibilita ampliar el conjunto de opciones a las que las personas y grupos pueden acudir para enfrentar ciertas situaciones, como la manera de comunicarse en determinada situación, o de moverse en ciertos escenarios: esto es, saber qué decir en un congreso y qué en la casa, y comportarse de una manera en el primero y de otra en la segunda.

Ampliar las posibilidades de elección de mediaciones en determinadas situaciones es lo que Schudson ha nombrado como “concepción optimista de la cultura”, que plantea que los grupos al momento de realizar una actividad tienen “un grado de elección conciente” de los medios a utilizar. De esta manera, en el juego de herramientas, “un grupo se acerca al entorno de una tarea que requiere una función mental (por ejemplo, la memoria) de una manera tal que cuenta, por lo menos en principio, con múltiples opciones diferentes para tratar con ella” (Wertsch, 1997: 185). Hay “fuerzas” que dan forma a ese uso, y son sociohistóricas. Un ejemplo multicitado, es el de la búsqueda de las estrategias que se usan para recordar: “una niña de seis años ha perdido un juguete y pide ayuda a su padre. El padre pregunta dónde lo vio por última vez; la niña dice ‘no puedo recordar’. El hace una serie de preguntas: ¿lo tenías en tu habitación?, ¿afuera?, ¿al lado? A cada pregunta, la niña contesta ‘no’. Cuando él dice ¿en el coche?, ella responde ‘creo que sí’, y va a recuperar el juguete” (Tharp y Gallimore, en Wertsch, 1991: 45). La interrogante aquí es, quién recordó: la niña o el papá. La respuesta es, los dos: y las formas o estrategias para recordar al paso del tiempo, serán utilizadas por la niña, pero tales estrategias tienen su origen en el plano social, en la relación con su padre. Es decir, se va de lo intermental a lo intramental. De lo cultural a lo personal.

En ese sentido, para aclarar el paso de lo social a lo personal, Vygotsky acuñó un proceso, el de interiorización o internalización, que se concibe como el proceso mediante el cual se reconstruye internamente (a nivel personal) una operación que originalmente se encuentra en el mundo exterior (en la cultura), como los ademanes o el gesto, o las estrategias para resolver problemas. Puede ser el caso de los acordeones o notas que los estudiantes llevan a la hora de que se les aplica un examen.

Ahora bien, vale una nota aclaratoria: la internalización de la que habla Vygotsky no es algo que se presenta en el mundo externo, una cosa ya existente, y que después se lleva al plano interno. Se trata, en este caso, de la constitución lingüística de lo psicológico con clara delineación social, ética y retórica. Pertenecer a un grupo o colectividad implica saber cómo actuar desde la postura de ese grupo: pensar, sentir, hablar, comportarse y hacer inteligible el mundo: desde la postura de un grupo de niños de la calle es diferente a la postura de un grupo de científicos sociales. Lo común entre los integrantes de un grupo es una serie de procedimientos semióticos, maneras de comprender y maneras de comunicación. En todo caso, eso que Vygotsky denominó “internalización” es un movimiento al terreno práctico de lo cultural en una sociedad (Shotter, 1993).

Siguiendo con la argumentación, para varios autores de esta escuela sociohistórica, las narrativas que usan las personas en situaciones concretas son relevantes. Y es que todos los grupos tienen un acceso, sino ilimitado, si amplio en las arenas del lenguaje, de los discursos para construir su realidad y dar cuenta de ella. Los construccionistas sociales saben mucho al respecto (Gergen, 1994), sobre todo cuando indican que las distintas formas de hablar “dependen del mundo” en la medida en que aquello que se dice se encuentra “enraizado, o basado, en lo que los hechos del mundo” permiten decir; y asimismo, lo que se toma como naturaleza del mundo “depende de nuestras formas de hablar de él”. En tal caso “no es sólo que se pueda decir que ambas cosas son ciertas, sino que se deben afirmar las dos, pues deben su existencia separada a su interdependencia... si bien se debe decir sobre las circunstancias sólo lo que los hechos permitan, la naturaleza de tales hechos es tal que permite afirmar dos verdades opuestas” (Shotter, 1990: 142), como ocurría con los retóricos griegos del siglo V a. C. donde existían dos puntos de vista igualmente válidos ante una situación.

Más aún, Wertsch afirma que los grupos tienen acceso a “más de un lenguaje cuando describen y explican tanto sus propias pautas de comportamiento y pensamiento como las de los demás” (1997: 186). Por ejemplo, buscarle causas a la impuntualidad de las personas cuando suelen ser puntuales o intentar explicar el mal humor de alguien que suele estar contento, y sobre ello se especula y hasta hipótesis se proponen. Y con esas descripciones del mundo, con su lenguaje de por medio llega, por ejemplo a la escuela. Y aquí inicia un problema de orden educativo.

2. Por caso, los problemas de educación

¿Por qué a algunos estudiantes, desde primaria hasta universidad, se les complica la comprensión de los discursos en un salón de clases? Desde los años setenta se viene trabajando sobre las respuestas a esta cuestión. Se sabe, por ejemplo, que los estudiantes provienen de distintas comunidades de lenguaje, esto es, que pertenecen a grupos disímiles, aunque vivan en la misma ciudad o población. Así, aquellos que provienen de comunidades, ya sea familia, amigos o barrio, donde los discursos y las narrativas tienen poco o nada que ver con los discursos o las narrativas científicas que se expresan en los libros o en el salón de clase, tendrán mayor complicación para la comprensión de este tipo de conocimiento. Es decir, el lenguaje de la calle es uno y el del salón de clase es otro. El de casa es uno y el de la ciencia es otro. Los discursos de casa se hacen sobre todo con palabras; los discursos de la ciencia se hacen sobre todo con “conceptos”. Por eso, en muchos casos, el lenguaje que tenemos en casa o con los amigos no tiene nada que ver con el lenguaje de los libros de, por ejemplo, psicología social, donde se habla de “minorías activas”, de “yo, mi, me”, de “psicología colectiva” de “zona de desarrollo próximo”, etcétera. Por eso hay que recurrir al ejemplo o a la analogía, para poder explicar de qué se está hablando.

En no pocos casos, uno se encuentra con estudiantes a los que les cuesta mucho trabajo comprender una lectura que aparentemente es elemental o básica, que uno cree que es como un “a, b, c” del tema que se revisa. Y las complicaciones son muchas. Es un río revuelto de términos. Es frecuente encontrar alumnos que señalan que no saben qué significaba “ubicuidad” o “etimología”. Si a los estudiantes de licenciatura se les dificulta este andar en el lenguaje, habrá que pensar en los infantes que están entrando a todo un mundo de significados mediado por las palabras o los conceptos.

Eso es justo lo que hace la gente de la escuela de Loughborough, Inglaterra, como Derek Edwards y Neil Mercer quienes retomando autores de la tradición vygotskyana realizan estudios sobre el lenguaje, el pensamiento y el conocimiento escolar. Parten de un supuesto que señala Vygotsky (1932: 49): “los niños resuelven tareas prácticas con la ayuda de su habla, igual que con los ojos y con las manos”. En efecto, con lenguaje se piensa, con lenguaje se instruye para resolver problemas, con lenguaje se crea conocimiento y con lenguaje se comparte. Con lenguaje “interpensamos” (intermental), pues si al esgrimir una buena argumentación alguien cambia de opinión, con buen discurso se edifican y comparten conocimientos. En consecuencia, en la educación básica, se les tendría que enseñar estrategias lingüísticas eficaces para pensar conjuntamente y por separado a los infantes (Edwards y Mercer, 2000). También en las universidades, claro.

Con lenguaje se crean comunidades de indagación, de exploración, de acercamiento a problemas, y la manera como pensar esos problemas. Lo cual se puede lograr pensando conjuntamente, y se piensa con lenguaje. Y a esos se le denomina “conocimiento compartido”.

En tanto que éste es un proyecto en curso, sólo mencionaré seis guiones que trazan esta línea de trabajo. Un primero. Con lenguaje, al hacer preguntas, se reflexiona sobre lo que se sabe, pero la reflexión se da poco en las aulas, poco se estimula. El diálogo incita el pensamiento. Al respecto puede citarse lo que un entrevistado en alguna ocasión dijo: “¿Sabe? Hasta que me hizo estas preguntas, no me había dado cuenta de que tenía estas ideas y estos sentimientos” (Mercer, 2000: 26).

Un segundo. Con lenguaje se ayuda a los infantes a entender el mundo aún estando el propio mundo físico ausente. El lenguaje posibilita hablar de cosas del pasado y de las que no existen, como las revoluciones del siglo XIX y XX, en el primer caso, o como Dios o los fantasmas en el segundo. Puede asimismo, llevarnos al futuro, lo cual se denomina plan o proyecto.

Un tercero. Con lenguaje se comparte conocimiento, se intercambian ideas sobre el mundo, sobre las cosas. Aprendemos a usar el martillo o el desamador, viendo cómo se usa y hablando sobre él.

Un cuarto. Con lenguaje creamos los denominados contextos sociales, cuando empleamos el “imaginemos que...” o el “como cuando...”, o cuando ejemplificamos o describimos situaciones, entre otras cuestiones.

Un quinto. Con lenguaje se crean reglas de intercambio verbal, de conversaciones. Sin reglas, las cosas parecen no funcionar en las múltiples relaciones sociales. Incluido el juego

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

Esa es la tarea, hurgar en estas maneras que el lenguaje tiene para un mejor entendimiento en el ámbito escolar. Para que la escuela no resulte aburrida, tediosa ni carente de sentido. Y los estudiantes no se

pregunten “¿por qué tengo que ir a la escuela”? Las cosas con sentido no se justifican: uno no se interroga por qué ha de ir a una fiesta, al cine o por qué ha de dormir. Cosas todas ellas placenteras.

Para concluir. Se ha dicho que “el habla en el aula está organizado para la transmisión controlada del conocimiento”, y de lo que se trata más bien, es que dos o más personas puedan establecer a través del lenguaje y sus discursos una continuidad de experiencias que sea en sí mayor que su habla o experiencia individual.

REFERENCIAS

- Edwards, D. y Mercer, N. (2000). *El Conocimiento Compartido: el Desarrollo de la Comprensión en el Aula*. Barcelona: Paidós.
- Gergen, K. (1994). *Realidad y Relaciones. Aproximaciones a la Construcción Social*. Barcelona: Paidós, 1996.
- Mercer, N. (2000). *Palabras y Mentes. Cómo Usamos el Lenguaje para Pensar Juntos*. Barcelona: Paidós
- Potter, J. (1996). *La Representación de la Realidad. Discurso, Retórica y Construcción Social*. Barcelona: Paidós, 1998.
- Shotter, J. (1990). “La construcción social del recuerdo y el olvido”. En Middleton, D. y Edwards, D. (comps.). *Memoria Compartida. La Naturaleza Social del Recuerdo y del Olvido*, pp. 137-155. Barcelona: Paidós, 1992.
- Shotter, J. (1993). *Realidades Conversacionales. La Construcción de la Vida a Través del Lenguaje*. Buenos Aires. Amorrortu, 2001.
- Vygotsky, L. (1932). *El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*. México. Grijalbo, 1979.
- Vygotsky, L. (1934). *Pensamiento y Lenguaje*. Barcelona: Paidós, 1995.
- Wertsch, J. (1997). “Memoria colectiva: cuestiones relacionadas con una perspectiva sociohistórica”. En Cole, M. et al. *Mente, Cultura y Actividad*, pp. 183-188. México: Oxford, 2002.
- Wertsch, J.(1991). *Voces de la Mente. Un Enfoque Sociocultural para el Estudio de la Acción Mediada*. Madrid: Visor, 1993.