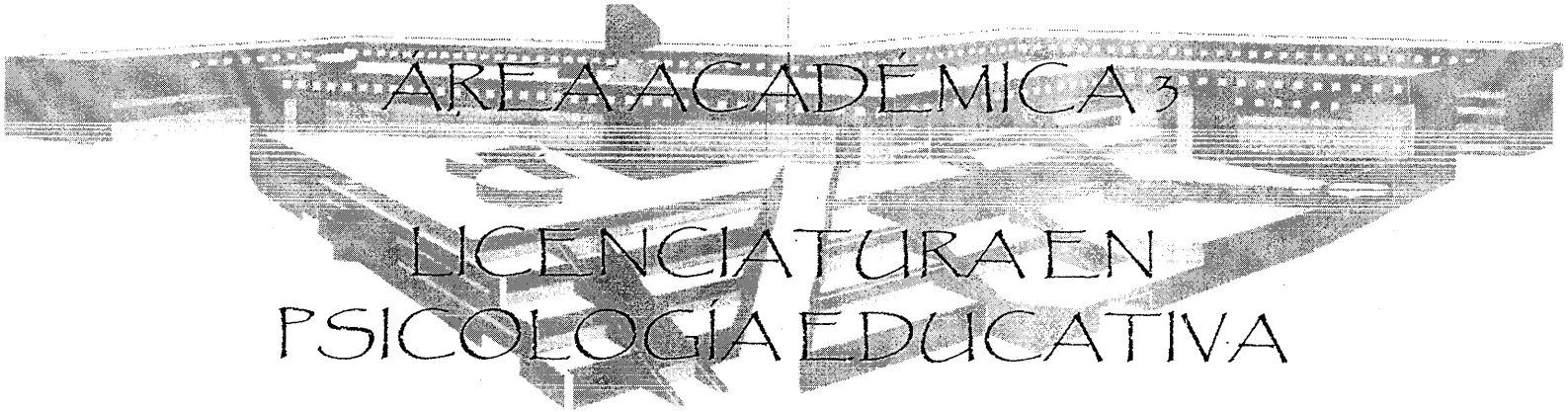
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

AJUSCO



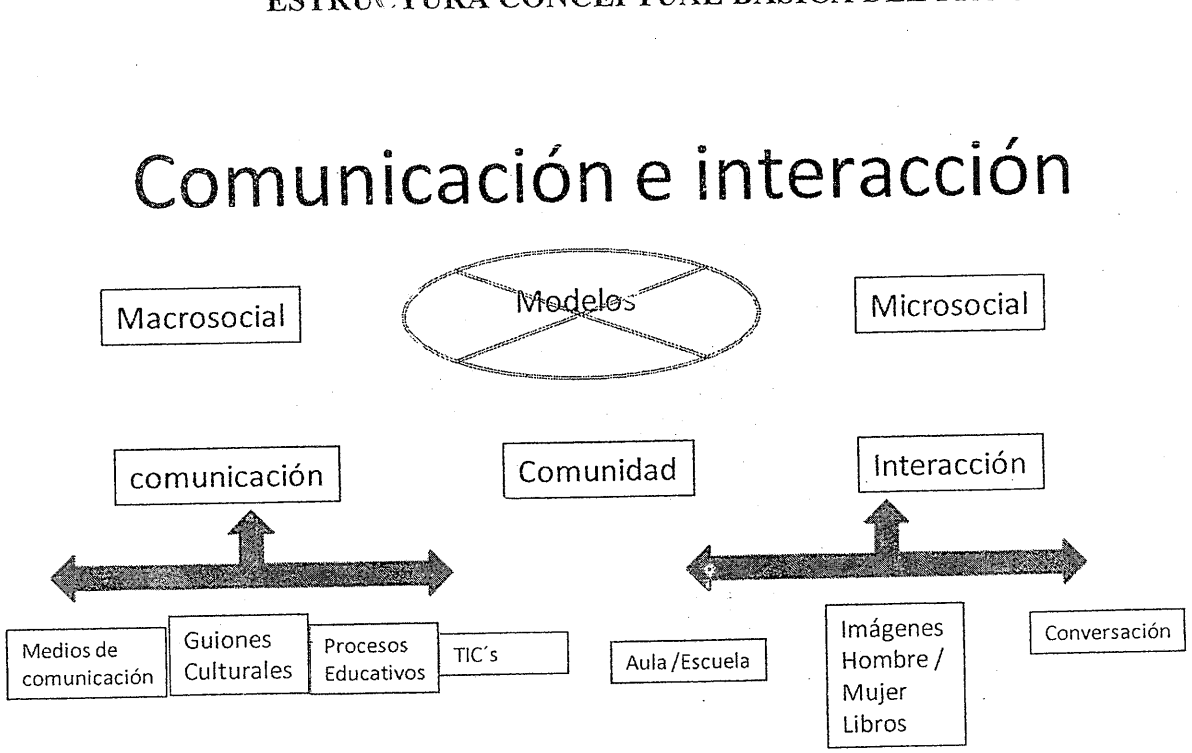
COMUNICACIÓN E INTERACCIÓN SOCIAL

4 horas, 8 créditos

Tercer Semestre

Sección de Reprografía

ESTRUCTURA CONCEPTUAL BASICA DEL PROGRAMA



COMUNICACIÓN E INTERACCIÓN SOCIAL

Propósito General

Analizar en general los procesos sociales que se presentan en la comunicación e interacción, y en especial los procesos psicosociales en distintos escenarios, particularmente el educativo; así como proporcionar herramientas que permitan a los alumnos analizar diferentes formas de comunicación e interacción.

UNIDAD 1. APROXIMACIONES A LA COMUNICACIÓN

Propósito: Revisar diversas aproximaciones que existen sobre la comunicación

Temas

- Conceptos y definiciones de comunicación
- Comunicación , lenguaje, pensamiento

Bibliografía básica

Conceptos y definiciones de comunicación

López, D. (2005). Psicología social de la comunicación. En Gil Juárez, Adriana (coord.) *Tecnologías de la comunicación.* Barcelona: UPC, pp. 139-190.

Marck, E. y Picard, D. (1992). Los modelos de comunicación, en: Marck, E. y Picard, D. *La Interacción social, Cultura, instituciones y comunicación*. Barcelona: Paidós, pp. 21-37.

Krippendorff, K. (1997). Principales metáforas de la comunicación y algunas reflexiones constructivistas acerca de su utilización. En: Pakman, M (comp.) *Construcciones de la experiencia humana, vol II*. Barcelona: Gedisa, pp. 107-146.

Comunicación, lenguaje y pensamiento

Rimé, B. (1986). Lenguaje y comunicación. En Moscovici, S. (ed.) *Psicología social II*. Barcelona: Paidós, pp. 535-571.

Mendoza, J. (2010). El pensamiento retórico: otro argumento sobre la mente. En *Revista Casa del Tiempo*, vol. III, época IV, N° 26-27. México: UAM, pp. 79-87.

Bibliografía complementaria

Iñiguez, L. (2006). El lenguaje en las ciencias sociales. Fundamentos, conceptos y modelos. En Iñiguez, L. *Análisis del discurso. Manual para las ciencias sociales*. Barcelona: UOC, pp. 47-87.

Billig, M. (2009) Dilemas del sentido común. *El alma pública. Revista desdisciplinada de psicología social*. Año 2 Núm. 4, pp. 27-40.

UNIDAD 2. MIRADA MACROSOCIAL DE LA COMUNICACIÓN

Propósito. Analizar las distintas formas que cobra la comunicación en el ámbito de la sociedad

Temas

- Medios de comunicación y opinión pública
- Guiones culturales

- Procesos educativos en el marco cultural
- TIC´s

Bibliografía básica

Medios de comunicación

Méndez Pozos, J. (2012) Comunicación y tecnología educativa. En *Tecnologías digitales y formación en la UPN*, pp. 13-68. México: Universidad Pedagógica Nacional.

Callejo Gallego, J. (2014) La juventud producida por el sistema de comunicación mediada. En Huertas Bailén, A.; Mònica Figueras Maz (Eds.) (2014): Audiencias juveniles y cultura digital. Bellaterra : Institut de la Comunicació, Universitat Autònoma de Barcelona. ISBN: 978-84-941310-5-9. Pp 13-34.

Guiones culturales

Shotter, J. (1992) El fondo conversacional de la vida social: más allá del representacionalismo. En: Shotter, J. *Realidades Conversacionales*. Buenos Aires: Amorrortu, pp. 35-56.

Procesos educativos en el marco cultural

Bruner, J. (1997) Cultura, mente y educación. En: Bruner, J. *La educación puerta de la cultura*. Madrid: Visor. PP 19-62.

TIC´S

Suárez Guerrero, C. (2011). Asincronía, textualidad y cooperación en la formación virtual. En Revista Española de Pedagogía. Año LXIX, (249), mayo-agosto. Madrid, España, pp. 339-356.

Bibliografía complementaria

Tannen, D. (1994). La relatividad de las estrategias lingüísticas. En: Tannen, D. *Género y discurso*. Barcelona: Paidós, pp 31-61.

UNIDAD 3. LA MIRADA MICROSOCIAL DE COMUNICACIÓN Y LA INTERACCIÓN

Propósito. Identificar elementos particulares que han descrito y explicado la comunicación y la interacción social

Temas

- Discursos
- Interacción
- Conversación
- Negociación
- Transmisión-Construcción del conocimiento

Bibliografía básica

Discursos y conversación

Iñiguez, L. (2006). El análisis del discurso en las ciencias sociales: variedades, tradiciones y práctica. En Iñiguez, L. *Análisis del discurso. Manual para las ciencias sociales*. Barcelona: UOC, pp. 89-128.

Tusón, A. (2003). ¿Qué quiere decir "conversar"? En: Tusón, A. *Análisis de la conversación*. Barcelona: Ariel, pp. 38-53.

Interacción

Coulom, A. (1995). Perspectivas interaccionistas en el campo de la educación. En: Coulom, A. *Etnometodología y educación.* Barcelona: Paidós, pp. 59–74.

Negociación

Mercer, N. (2000) Establecimiento de las bases. En: Mercer, N. *Palabras y mentes*. Barcelona: Paidós, pp. 35-68.

Transmisión-Construcción del conocimiento

Edwards, D. y Mercer, N. (1987) Conclusiones. En: Edwards, D. y Mercer, N. *El conocimiento compartido*. Barcelona: Paidós, pp. 179-189.

Bibliografía complementaria

Sisto, V. (2012). Análisis del discurso y psicología: a veinte años de la revolución cognitiva. En *Revista de psicología*, vol. 21, n° 1, pp. 185-208.

Shotter, J. (1992) La relatividad lingüística en un mundo de acontecimientos. En: Shotter, J. *Realidades Conversacionales.* Buenos Aires: Amorrortu, pp. 153-179.

Worchel, S. *et al.* (2002). La comunicación interpersonal en las relaciones, y Comunicación no verbal. En: Worchel, S. *et al. Psicología social.* México: Thomson, pp. 109-117.

UNIDAD 4. COMUNICACIÓN E INTERACCIÓN EN EL ESCENARIO EDUCATIVO

Propósito. Describir y analizar la comunicación e interacción social en escenarios y situaciones educativos

Temas

- Perspectivas:
  - Conductual: Flanders
  - Simbólico: Mead
  - Sociocultural: Vygostky

Bibliografía básica

Conductual

Tusón, A. y Unamuno, V. (1999). ¿De qué estamos hablando? El malentendido en el discurso escolar. En *Revista Iberoamericana de discurso y sociedad*, Vol 1 (1), pp. 19-34. Barcelona, España: Gedisa.

Simbólico

Barnes, D. (1999). Dos aspectos del lenguaje en clase. En Barnés, D. *De la comunicación al currículo*. Madrid, Madrid: Visor, pp. 13-34.

Sociocultural

Mendoza García, J. (2015). La construcción social del conocimiento: alternativa en la educación. En *PSICUMEX*, vol 5, n° 2, pp. 40-66.

Bibliografía complementaria

Erickson, F. (1993). El discurso en el aula como improvisación: las relaciones entre la estructura de la tarea académica y la estructura de la participación social en clase. En: Velasco, H. *et al. Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y la etnografía escolar*. Madrid: Trotta, pp. 325-353.

Martínez, G. (2002). El conductismo social de George Herbert Mead. En: *Psic. Soc. Revista Internacional de Psicología Social*, Vol. 1, N° 1, julio-diciembre, pp. 47-699.

Edwards, D. (1998). Discurso y aprendizaje en el aula. En: Rogers, C. y Kutnick, p. (comps.) *Psicología social de la escuela primaria*.Barcelona: Paidos, pp. 63-82.

Programa elaborado, mayo de 2010 por:

Jorge Mendoza García *Irisela Sánchez Pérez*
Armando Ruiz Badillo *Gustavo Martínez Tejeda*
Claudia López Becerra

Actualización de bibliografía, mayo de 2016:
Jorge Mendoza García, Irisela Sánchez Pérez, Armando Ruiz Badillo, Gustavo Martínez Tejeda, Luz María Garay, David Alarid Dieguez, Carla Hernández

López, D. (2005). Psicología social de la comunicación. En Gil Juárez, Adriana (coord.) *Tecnologías de la comunicación.* Barcelona: UPC, pp. 139-190.

pografía. La interdependencia electrónica recrearía el mundo a imagen de una *aldea global*, oral y colectiva, restituyendo – en el *paso del ojo al oído*– la unidad sensorial que la escritura, el alfabeto y la imprenta habían contribuido a deshacer. En este nuevo mundo oral, Berthold Brecht no podía encontrar una imagen más fértil que un pequeño transistor, para describir su huída de la barbarie nazi, en el mismo periodo en que las palabras de Churchill exhortaban a la resistencia de los británicos a través de la BBC.

"Tú, pequeña caja, te aferraste a mí cuando escapaba,
de modo que tus válvulas no deberían romperse.
Llevada de la casa al barco, del barco al tren,
de modo que mis enemigos podrían seguir hablándome a mí
junto a mi cama, a mi dolor
lo último por la noche, lo primero por la mañana,
de sus victorias y de mis inquietudes.
Prométeme no marcharte sin hacer ruido de repente

Berthold Brecht, citado por M. McLuhan (1991/1997). La comprensión de la radio. En D. Crowley y P. Heyer. *La comunicación en la historia. Tecnología, cultura, sociedad* (p. 318). Barcelona: Bosch.

Poco importa a efectos de la consideración de lo dicho, que fuera la voz del propio Churchill, o la técnica interpretativa de un doble, de un "recitador", la que arengase a sus conciudadanos. La trascendencia del discurso, la magnitud de la palabra, el eco de esperanza que en cada hogar, en cada refugio, en cada trinchera despertaba, fundaban su certeza, legitimaban su entidad como *verdadera*, por encima de cualquier otro tipo de consideraciones. La significación y eficacia con la que la elaboración electrónica dotaba al verbo, cargaban de potencia un relato –moralizante y movilizador– que hallaba su fuerza en la revisión contemporánea de una tenaz tradición de recitadores y rapsodas. La palabra dicha recuperaba así, en su *radiodifusión*, la *electricidad* penetrante, la energía inefable –el *maná*–[141] de discurso envolvente de una oralidad imperecedera.

141. La fuerza sobrenatural que en algunas tradiciones religiosas se cree presente en las divinidade y los objetos rituales sagrados. Ver sobre esta noción M. Mauss (1971).

Capítulo III

Psicología social de la comunicación

Daniel López Gómez

1. Comunicación y psicología social: desde la transmisión a la orquesta

1.1. La comunicación, un objeto de estudio borroso

Si nos fijamos con atención en lo que hacemos a lo largo de un día cualquiera, nos daremos cuenta de que comunicarnos es una actividad que realizamos constantemente. Cuando hablamos con otras personas, escuchamos una conferencia, gesticulamos y hacemos señas, leemos el diario o escribimos un correo electrónico, nos estamos comunicando. Sin embargo, su sentido es más amplio. El propio concepto de comunicación, como explica Mattelart (1997), remite a todo intercambio y circulación de bienes, personas y mensajes. Su definición se extiende más allá de la propia interacción humana y comprende las vías de comunicación, las redes de transmisión a larga distancia y los medios de intercambio simbólico, tales como las exposiciones universales la alta cultura, la religión, la lengua, y por supuesto, los medios.

Cuando hablamos de comunicación hacemos referencia a un conjunto de prácticas y saberes muy diversos. Si buscamos ámbitos de investigación relacionados con la comunicación, rápidamente nos daremos cuenta de que forman un elenco de temáticas muy heterogéneas y fraccionadas por disciplinas muy lejanas entre sí. Los debates sobre el intercambio y la formación lingüística, las transformaciones de los medios de comunicación, el papel de las nuevas tecnologías o problemas más filosóficos como el de la verdad o la realidad, o más sociológicos como el vínculo social o el consenso tienen que ver con la comunicación. No nos debe parecer raro, pues, que disciplinas como la antropología, la sociología,

la filosofía, las matemáticas, la ingeniería, la lingüística o la psicología social se pregunten e investiguen sobre la comunicación. En materia de comunicación, como dice Mattelart, "hablamos el idioma de varias ciencias, artes y oficios" (Mattelart, 1997, p. 11).

De hecho, Daniel Bougnoux explica muy bien las implicaciones de estudiar un fenómeno tan borroso y heterogéneo como la comunicación. "La comunicación acostumbra a aparecer como la parte maldita, o mal dicha, de nuestros intercambios, la que no se deja cuantificar, tecnificar ni describir de manera objetiva" (D. Bougnoux, 1998, p. 14). Cuando esto ocurre, cuando nuestros intercambios quedan fijados sobre determinados objetos o rutinas, entonces estamos hablando de otras cosas: enseñanza (un oficio, una profesión o una doctrina), de comercio (transacción de bienes), o de intervención (tratamiento médico, campañas de concienciación social), etc. Es decir, de técnicas, prácticas y saberes con nombre propio. Sin embargo, cuando esto no es así, cuando los contenidos no invisibilizan la mera relación pragmática, la interacción, el intercambio mismo, entonces nos encontramos con un problema de comunicación. Razón, por la cual, la comunicación a pesar de estar presente en la mayor parte de prácticas y saberes aparece como algo oculto: un trasfondo necesario. ¿Acaso el conocimiento no requiere antes de una relación afectuosa, amistosa, para consolidarse como cuerpo? Pensar las teorías y doctrinas al margen de las relaciones de instrucción que las sustentan sería como pensar, como hacían los racionalistas, que las palomas vuelan a pesar del aire que corre a través de sus alas.

Por este motivo, Bougnoux dice: "es preciso que nuestra comunicación siga siendo esa cosa turbulenta y vaga, que no tiene ni ciencia ni técnica, pero que mira desde arriba o enmarca la mayoría de las ciencias y de las técnicas. No será posible dedicarse a este dominio si no se es un poco brujo, o artista; de hecho, la "comunicación" se acumula, o se satura, en la relación interpersonal, en el psicoanálisis, en el arte o en el marketing publicitario o político, que nunca se originarán, más allá de lo que algunos piensen, una técnica adecuada ni en rutinas programables".

1.2. Psicología social y comunicación

Ahora bien, si la comunicación es un fenómeno tan común como variable y mutable, delimitar el terreno específico de abordaje de una disciplina como la

psicología social –cuáles son los temas, debates y problemáticas que lo definen– es una tarea casi suicida. ¿Cómo podemos, de este modo, entender una psicología social interesada por la comunicación?

En la respuesta a esta pregunta no está solamente en juego qué entendemos por comunicación, sino también, y de forma aún más decidida, la misma concepción de qué es la psicología social y qué estudia. Reflexionar sobre el hecho comunicativo desde la psicología social también comporta hacerlo inexorablemente sobre la misma psicología social. Por este motivo, si damos un paseo por la historia de la psicología social podemos encontrar tantas formas distintas de hacer psicología social como maneras de entender la comunicación.

Habitualmente, los historiadores de la disciplina sintetizan estas variaciones en dos grandes tradiciones: por un lado, una psicología social que pone especial énfasis en el estudio de los procesos psicológicos que intervienen en nuestras relaciones sociales; y, por otro lado, una psicología social que da más importancia a los procesos colectivos implicados en todo fenómeno psicológico. Así, la primera, denominada psicología social psicologista (PSP de ahora en adelante), se identifica con los paradigmas conductistas y cognitivistas, caracterizados por una reificación del individuo como átomo de la vida social. Como muestra muy bien Gergen (1994), aunque podamos oír que el cognitivismo significó una revolución respecto del conductismo, ambos comparten al individuo como núcleo de inteligibilidad *a priori*, a partir del cual toman sentido sus explicaciones sobre las relaciones sociales. Algo que no sólo ocurre en el terreno de la Psicología social, sino también en el de la sociología. Por ejemplo, con la teoría de la acción racional.

Los planteamientos de la PSP no sólo tienen consecuencias en el estudio de las relaciones entre las personas, al focalizar su atención únicamente en el estudio de los comportamientos, habilidades, actitudes, decisiones y opiniones de los individuos, sino también en la forma de entender la comunicación y cuál es su papel en estas relaciones. Para la PSP, la comunicación es la transmisión transparente de mensajes de un individuo a otro, de modo que su estudio se dirige casi exclusivamente a los condicionantes individuales que inciden en la producción, emisión y recepción de mensajes. Es decir, los comportamientos, habilidades y actitudes tanto del emisor, como del receptor.

Sin embargo, este abordaje de la comunicación se puso en cuarentena a finales de los setenta y durante los ochenta, ya que la psicología social de corte psi-

cologista empezó a ser fuertemente criticada por muchos autores, entre los cuales destacan Kenneth Gergen y Jerome Bruner, uno de los fundadores del programa cognitivo. Aunque con diferencias entre ellos, en lo esencial sus críticas iban dirigidas a un mismo objetivo: la noción de *individuo*. En ambos casos se argumentaba que en la investigación en psicología social se prescindía con demasiada frecuencia de los aspectos relacionales, sociales y culturales. Esto comportó el inicio de una manera diferente de hacer psicología social, en la que se dio mucha relevancia a las mismas dinámicas relacionales –sin reducirlas a características de los individuos– y a su relación con el orden social y cultural.

Para lo que aquí nos interesa, este movimiento crítico tiene dos consecuencias muy importantes:

La primera de ellas es el desplazamiento del núcleo de inteligibilidad de la psicología social del individuo al espacio intersubjetivo. El individuo se convierte en un producto de las relaciones sociales, pasa de ser un fundamento ahistórico a ser una posición variable y situada históricamente. No hay individuos aislados y universales, sino identidades sociales que se forjan constantemente en las relaciones cotidianas que establecemos en contextos sociales e históricos concretos.

> "Si no son los *yoes* individuales los que crean las relaciones, sino éstas las que crean el sentido del *yo*, entonces el *yo* deja de ser el centro de los éxitos o fracasos, el que merece el elogio o el descrédito, etcétera; más bien, yo soy un *yo* solamente en virtud de cumplir un determinado papel en una relación".
>
> K. Gergen (1994). *Realidades y Relaciones. Aproximaciones a la construcción social* (p. 240). Barcelona: Paidós.

La segunda consecuencia fue la revalorización del papel de la comunicación en las relaciones entre las personas. La comunicación dejó de ser una transmisión de mensajes para pasar a ser un proceso activo y complejo donde se desarrollan tanto la producción y el mantenimiento del orden social como la creación de identidades. Es entonces cuando en el campo de la psicología social empiezan a filtrarse teorías y saberes tradicionalmente alejados de lo que hasta entonces se venía haciendo. Se trae al estudio psicosocial de la comunicacion aportaciones como las de Gabriel Tarde, el interaccionismo simbólico, las teorías de la comunicación humana de la Escuela de Palo Alto, la microsociología de Goffman, la teoría de los actos de habla de Austin, la etnometodología, el

análisis del discurso, etc. Enfoques y teorías que hasta entonces habían queda al margen por imperativo disciplinar y que, a partir de entonces, sitúan a la p cología social en un espacio epistémico claramente intersticial donde la com nicación es un tópico central para su desarrollo.

El estudio de la comunicación, entendido como el tronco de esta nueva m nera de hacer psicología social, nos permite reflexionar sobre la naturaleza lin nal de los fenómenos sociales, es decir, averiguar qué extrañas relaciones h entre la singularidad, originalidad e inconmensurabilidad de una interacció concreta (por ejemplo, en el quiosco cuando compramos el diario) y la pert nencia a una determinada comunidad, la conservación y transformación de l tradiciones culturales o la legitimación o cambio de las instituciones. En est sentido, podríamos enmarcar esta forma de hacer psicología social de la comu nicación dentro de una categoría más ámplia: lo que Debray (2001) ha denomi nado mediología. Esto es, el estudio de la relación que se da entre los acto comunicativos, forzosamente actuales y visibles, y la transformación y repro ducción a lo largo del tiempo de las instituciones (tradiciones culturales, mitos organizaciones sociales, etc).

En lo que a esto respecta, podemos decir que esta nueva manera de entende la psicología social, que incorpora la comunicación como eje vertebrador de su indagación, estudia todos aquellos elementos que forman, transforman y dan sentido a las comunidades en que vivimos (grupos, colectivos, organizaciones, movimientos sociales, etc.) y las identidades que ponemos en juego. Esta forma de entender la psicología social, por lo tanto, pone la comunicación en el centro de la indagación psicosocial.

> "El principio que yo he planteado como fundamental en la organización social humana es el de la comunicación, que implica una participación con los demás".
>
> G. H. Mead (1934). *Mind, Self and Society* (p. 34). Chicago: University of Chicago Press.

El abordaje de la comunicación supone, por tanto, un cambio en las preguntas que orientan y dan sentido a la psicología social. Su estudio nos invita, casi imperativamente, a transformar la disciplina, ir más allá de sus límites y enriquecernos con conceptos y preguntas diferentes. En resumen, la psicología social debe alimentarse de todos aquellos conocimientos (rompiendo, si es necesario, las fronteras disciplinares) para entender y explicar el papel que tiene

la comunicación en la constitución y cambio de los colectivos e identidades que configuran nuestras sociedades.

1.3. Formas de entender la comunicación: del telégrafo a la orquesta

A pesar de la inconsistencia del termino comunicación y de su difícil objetivación, no por ello hablar de comunicación deja de tener sentido. Cuando hablamos de comunicación, estamos hablando de un fenómeno, aunque este no pueda ser reducido a un ente o territorio claramente delimitado. Si nos basamos en su etimología, el vocablo latín *communicare* nos dice ya mucho: poner en común o poner en relación. En la enciclopedia de Diderot, tal y como explica Mattelart (1995), cuando se habla de "excomunicación" se designa a aquellos hombres excluidos de una sociedad o cuerpo determinado, cuyos miembros han dejado de tener comunicación con ellos". Así, el primer significado de comunicación esta emparentado con vocablos como comulgar y comunión. Al menos éste es el sentido tradicional de comunicar que permanece vigente hasta el s. XVIII. A partir de entonces, como explica Winkin (1982), se produce una bifurcación en el sentido del término: comunicar pasa a ser sinónimo de transmitir. Los vasos comunicantes, el contagio de enfermedades o incluso las vías de comunicación aluden a esta nueva forma de entender la comunicación. La división social del trabajo convierte a la comunicación en un elemento necesariamente operable para organizar el trabajo colectivo en el seno de las fábricas y así incrementar la productividad: el nuevo horizonte de la emergente sociedad industrial. Si la modernidad nace con la desterritorialización de la fuerza de trabajo, la primera exigencia de las sociedades modernas no es mantener los vínculos comunitarios que ligaban a los campesinos a la tierra, sino organizar el movimiento de los obreros. Es más importante transmitir, circular, que comulgar o compartir.

> "En la cosmópolis comercial del laissez-faire, la división del trabajo y los medios de comunicación (vías fluviales, marítimas y terrestres) van parejas con la opulencia y el crecimiento".
>
> A. Mattelart y M. Mattelart (1997). *Historia de las teorías de la comunicación* (p. 68) Barcelona: Paidós.

Por este motivo, la antigua idea de comunicar como sinónimo de comulgar y compartir queda en un segundo plano frente a la idea de transmisión. "Del circulo se pasa al segmento" (Y. Winkin, 1982, p. 12). A partir de entonces, lo importante es la eficiencia de los medios, ya sea el tren, la televisión o la radio, que nos permiten hacer pasar un mensaje-objeto de un punto "A" a un punto "B". Es así como nace no sólo una concepción de la comunicación empíricamente analizable sino también una tecnología de gobierno capaz de gestionar las poblaciones rentabilizando el movimiento de personas, bienes y signos.

> "Los acontecimientos de 1789 son interpretados como una revuelta contra la sujeción, esto es, contra la inmovilidad obligada que simboliza la servidumbre de la gleba (que aún persistía en algunas regiones), una revuelta contra el confinamiento arbitrario y la obligación de residir en un lugar. Pero nadie podía sospechar que 'la conquista de la libertad para ir y venir', como podría decir Montaigne, se convertiría como por arte de magia en un imperativo de movilidad. El levantamiento de la masas de 1793 fue la institución de la primera dictadura del movimiento, reemplazando sutilmente a la libertad de movimiento de los primeros días de la revolución".
>
> P. Virilio (1986). *Speed and Politics: An Essay on Dromology* (pp. 29-30). Nueva York: Columbia University.

1.3.1. El modelo transmisionista de la comunicación

Gobernar es siempre gobernar un territorio y para ello son determinantes medios cada vez más eficaces y rápidos, capaces de transmitir consignas y recibir información. Así, no es extraño que la revolución moderna haya implicado una revolución también de los medios y de la forma de entender la comunicación, pasando de la vieja idea comunitarista de la comulgación a la tecnocrática y analítica concepción transmisionista de la comunicación. Pues el imperativo de la movilidad productiva no sólo es una imperativo económico, social y político en nuestras sociedades, sino un imperativo epistémico. Las sociedades modernas empiezan a interesarse científicamente por la comunicación para gestionar de un modo cada vez más eficaz esa nueva movilidad. Razón por la cual, el modelo transmisionista adquiere en la comunidad científica un arraigo importante: la teoría matemática de la comunicación de Shannon-Weaver, el estudio de la conducta política de Easton, pasando por el modelo de comunicación de masas y propaganda de Lasswell, etc. En todas estas con-

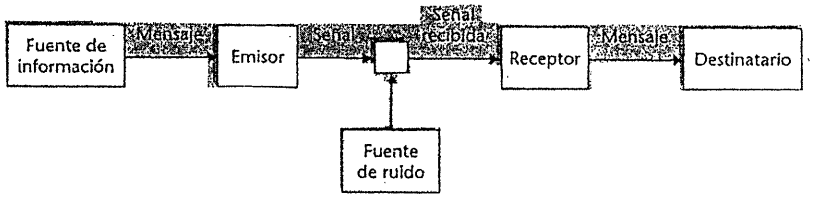
ceptualizaciones la comunicación es la transmisión eficaz, es decir, segura y fiable, de un mensaje producido por un emisor a un receptor. Por lo tanto todo proceso comunicativo depende de tres variables: la producción del mensaje por parte de un emisor, su eficaz transmisión a través de un medio y su correcta recepción por un destinatario.

Este paradigma comunicativo fue desarrollado fundamentalmente por la cibernética. Concretamente, Norbert Wiener lo esboza en *Cybernetics*, de 1948, y un año después se hace operativo en la celebre obra de Shannon *The Mathematical Theory of Communication*. Norbert Wiener formula este esquema comunicativo en el contexto de una ciencia del "control y la comunicación en el animal y la máquina" pero se acerca a una visión no lineal sino sistémica y compleja del mismo al sostener que en todo proceso comunicativo se produce un efecto de retroalimentación que incide sobre el emisor. Sin embargo, debido a los requerimientos técnicos y empresariales de Bell Telephone, que es quien financiaba el estudio, Shannon desarrolló un modelo muchos más instrumental y lineal que el de Wiener. De hecho, este esquema en su formulación original tiene un objetivo muy claro y concreto: "aumentar la velocidad de transmisión del mensaje, disminuir las pérdidas en el curso de la transmisión, determinar la cantidad de información que es posible emitir en un tiempo dado". En el se conjugan tres atributos –velocidad, eficiencia y rentabilidad– que lo llevarán, no por casualidad, a convertirse en paradigma general de todo proceso comunicativo. Se trata de una forma analíticamente sencilla de estudiar los procesos comunicativos y, sobre todo, una forma de intervenir técnicamente muy eficaz.

Modelo matemático de la comunicación de Shannon-Weaver

El modelo de Shannon-Weaver es una teoría matemática de la comunicación o una teoría de la información que tiene como objetivo conseguir una máxima economía del tiempo, de la energía y, por extensión, del dinero en el diseño de señales y canales técnicos de transmisión. Los componentes del modelo de Shannon-Weaver son: fuente de información, mensaje, emisor, señal emitida, ruido, señal recibida, receptor, mensaje, destino. Así, el proceso se da como sigue: la fuente de información selecciona un mensaje y el emisor lo codifica y lo transforma en señal, la cual se envía por el canal. El receptor la descodifica y la transforma en mensaje, que posteriormente llega a su destinatario.

Figura 3.1. El modelo Shannon



El concepto *información* es la aportación más importante del modelo matemático de Shannon-Weaver al estudio de la comunicación. Este concepto, a pesar del uso que hacemos normalmente del mismo, no se refiere al significado de los mensajes que comunicamos. En términos informativos, no importa si *arkjnhajkl* o *jirafa* tienen o no significado. "De hecho, dos mensajes, uno muy cargado de significado y otro sin significado, pueden ser exactamente equivalentes si tenemos en cuenta el término *información* que proponemos en esta teoría" (Shannon (1949). "La información es una medida (estadística) de la frecuencia relativa, o de la probabilidad de ocurrencia, de una señal o de un mensaje" (G. Abril, 1997).

La *información* es una medida de novedad o de imprevisibilidad en un determinado sistema. Las unidades básicas de información son los bits (*binary digitals*): las posibilidades ante dos señales equiprobables, como 0 ó 1. El objetivo del modelo de Shannon-Weaver es eminentemente instrumental y, por lo tanto, únicamente se centra en la comprensión de los problemas técnicos de transmisión, y deja de lado problemas semánticos (los significados que se transmiten) e influenciales (cómo afecta el mensaje al receptor).

El problema de la comunicación consiste únicamente en "reproducir en un punto dado, de forma exacta o aproximada, un mensaje seleccionado en otro". La transmisión inexacta de los mensajes de la fuente al destinatario llevan a Shannon y Weaver a desarrollar una serie de conceptos, como ruido o redundancia, para intentar averiguar sus causas. Ruido es cualquier fenómeno de interferencia que obstaculice la transmisión de un mensaje. Si alguna vez hemos intentado conversar en una discoteca, hemos sufrido seguramente los efectos

del ruido. La conversación es una forma de comunicación que, en aquel contexto, debe superar constantemente el ruido que produce la música. El *ruido* produce equivocaciones, pero matemáticamente también es información. Una equivocación en la transmisión del mensaje es información que, desde el punto de vista del receptor, da lugar a interferencia. Por este motivo, el ruido es información negativa. Desde un punto de vista termodinámico, el ruido es entropía y la información es neguentropía. Es decir, que la información no es otra cosa que la resultante de dar forma al ruido, producir algo con sentido. De ahí que, identifiquemos la información con noticia, con *news*, ya que lo informativo es aquello que destaca por diferencia de un fondo indefinible.

Por otro lado está la *redundancia*, que asegura la transmisión de un mensaje contra el efecto del ruido por medio de reducir la información. Esto lo conseguimos básicamente con la repetición de señales, o con el uso de diferentes canales para la misma señal. Para asegurar la transmisión del mensaje, llamamos dos veces a la puerta. Si llamásemos una vez, la señal sería muy frágil (no se oiría y se confundiría con otros sonidos de la casa) y estaría afectada probablemente por el ruido. Sin embargo, si lo hacemos dos veces, producimos una redundancia que permite que la señal sea más rígida y menos vulnerable al ruido, pero a costa de reducir la información, o de no incrementarla.

La teoría matemática de la comunicación tendrá una gran recepción no sólo en disciplinas como la física o la ingeniería, sino también en la sociología, la psicológica y la lingüística. El modelo del sociólogo Harold Lasswell sobre la propaganda es extremadamente similar (aunque también hay que decir que cronológicamente se publicó antes que el de Shannon). Ocurre lo mismo con el modelo de comunicación verbal del lingüista Roman Jakobson. En estos dos casos, como explica Winkin (1982), se reconoce un proceso general en las ciencias sociales por el cual se eliminan los aspectos o variables técnicas del modelo de Shannon, por ejemplo, el concepto matemático de información, para adaptarlo a su realidad de estudio. "Gracias, sin duda, a su extrema depuración, este esquema se ha convertido en el modelo de la comunicación en ciencias sociales, tanto en Estados Unidos como en Europa" (Y. Winkin, 1982, p. 18). Es decir, que la comunicación pasa a convertirse para la mayoría de científicos sociales en un proceso lineal, en un acto instrumental y en un objeto perfectamente observable y descomponible.

Los modelos transmisionistas y la psicología social

Reanudando lo que hemos dicho en el anterior apartado, ha quedado claro que en función de la tradición psicosocial en que nos situemos, el modo de entender la comunicación también varía. Dentro de lo que hemos denominado psicología social psicologista, es decir, conductista y cognitivista, los modelos transmisionistas de la comunicación han proliferado con mucho éxito según Gonzalo Abril (1997) por dos razones fundamentales: primero, porque la forma de entender la comunicación se ajustaba muy bien al esquema E-R e input-output; y, segundo y principalmente, porque estos modelos permitían un abordaje empirista de la comunicación, que permitía a los científicos sociales aislar, identificar y analizar los componentes básicos de toda comunicación (emisor, mensaje y receptor) sin tener en cuenta la dinámica procesual.

Un buen ejemplo del éxito de los modelos transmisionistas de la comunicación en la psicología social son los estudios sobre la persuasión del psicólogo conductista Carl Hovland. A partir de una serie de experimentos sobre los efectos de la propaganda en soldados estadounidenses en el frente, Hovland realizó un recetario de buenas maneras del persuasor, en el que se dan indicaciones sobre cómo debe ser la imagen del comunicador, el contenido de los mensajes y la situación del auditorio. Según este tipo de estudios, que se han desarrollado mucho desde entonces, algunos de los factores que más inciden en la influencia interpersonal son los siguientes: 1) la confianza, la pericia, el atractivo y el poder, en la credibilidad del comunicador; 2) el uso de la amenaza, un vocabulario experto, un registro adecuado al auditorio, la velocidad y el tono del habla, la utilización de un único argumento contundente o de un abanico amplio de argumentos, su orden en el discurso y la repetición o la utilización de argumentos y contrargumentos, en el mensaje; y 3) la edad, el sexo, la personalidad, las normas grupales y las creencias, en el auditorio.

Ahora bien, si lo que queremos es averiguar el papel de la comunicación en los procesos psicosociales, es decir, en la conformación, transformación y sentido tanto de las comunidades en que vivimos (grupos, colectivos, organizaciones, movimientos sociales, etc.), como de las identidades que ponemos en juego, tenemos que elaborar una manera diferente de entender la comunicación. La comunicación desde un punto de vista transmisionista no nos permite estudiar cuáles son las complejas relaciones entre las interacciones particulares y singulares y el mantenimiento y cambio de un determinado orden social, ya sea a nivel micro o macro.

1.3.2. La comunicación como orquesta

La conceptualización transmisionista simple será perfeccionada con el tiempo, fundamentalmente a través de la incorporación de nuevas variables, pero respetando el esquema original. Sin embargo, en torno a los años cincuenta, investigadores como Gregory Bateson, que siguieron de cerca el desarrollo de la cibernética y la teoría de sistemas, tratan de prescindir del esquema transmisionista para explicar la comunicación. El proyecto es elaborar un modelo propio para estudiar la comunicación. Como explica Winkin:

> "Según ellos, la concepción de la comunicación entre dos individuos como transmisión de un mensaje sucesivamente codificado y después descodificado, reanima una tradición filosófica en la que el hombre se concibe como un espíritu enjaulado en un cuerpo, que emite pensamientos en forma de ristras de palabras. Esas palabras salen por un orificio ad hoc y son recogidas por embudos igualmente ad hoc, que las envían al espíritu del interlocutor, el cual las analiza y extrae su sentido. Según esta tradición, la comunicación entre dos individuos es pues, un acto verbal, consciente y voluntario".
>
> Y. Winkin (1982). *La nueva comunicación* (p. 21). Barcelona: Paidós.

A diferencia de estos planteamientos, estos investigadores retoman el enfoque ingenuo del historiador natural: obervar todo lo que hacen los seres humanos sin subsumirlo todo a una causalidad interna, de carácter individual e intencional, para explicarlo. Más bien lo que buscan en los diferentes comportamientos son patrones significativos para el colectivo. Se preguntan: "¿cuáles son, entre los millares de comportamientos corporales posibles, los que retiene la cultura para constituir conjuntos significativos?" (Y. Winkin, 1982, p. 21). Buscan encontrar los códigos que regulan los comportamientos, es decir, cómo se usan los códigos culturales y cómo éstos se actualizan en comportamientos sencillos, accesorios, rutinarios, etc. Teniendo en cuenta esto, comunicarse ya no es transmitir un mensaje. Comunicarse es, como dice Bateson, "entrar en la orquesta". Es decir, participar en la sinfonía de un determinado colectivo: pareja, banda, grupo o institución. O lo que es lo mismo, jugar a partir y con los códigos.

Así, el modelo orquestal de Bateson, no sólo se opone a la idea lineal e instrumental de la comunicación transmisionista, sino que "es más sensible a las causalidades sistémicas y a la propiedad de la relación sobre el contenido de los mensajes" (D. Bougnoux, 1998, p. 26). Esto es, la metáfora de la orquesta nos obliga a desplazar el punto de partida en el estudio de la comunicación, del sujeto y el mensaje a la relación y el proceso mismo de comunicar. De algún modo, lo que sugieren estos investigadores es que debemos volver a recuperar la vieja idea de la comunicación como comunión o comulgación. O, de algún modo, convertir esta idea en una pregunta analítica: ¿cómo es posible la comunión?, ¿cómo operan los colectivos?

Cuando presentábamos la comunicación, decíamos que se trataba de un fenómeno tan común que podíamos encontrarlo en cualquier relación de nuestra vida cotidiana. Sin embargo, también afirmábamos que la comunicación no era algo predefinido, un objeto, sino que era muy variante y heterogénea, disponía de muchas formas. Una conversación con el jefe en el trabajo no tiene nada que ver con una conversación con un amigo en el bar. Tampoco tiene nada que ver el inicio de la conversación con su final. La comunicación tiene la propiedad de establecer relaciones entre nosotros, pero también de modificarlas o romperlas. Pues bien, esta doble faceta de la comunicación es vital para entender cuál es su papel en las relaciones sociales. Estas dos caras de la comunicación hacen que la entendamos como un elemento mediante el cual nos mantenemos en comunión y unidos y, al mismo tiempo, en conflicto y diferenciados. Ése es el juego mismo de comunicar.

1.3.3. La comunicación como comunión

La comunicación, ya lo hemos dicho, hace referencia a la comunión, a algo que nos mantiene unidos porque nos relaciona a unos con otros. La comunicación tiene la capacidad de relacionarnos a unos con otros y configurar colectividades a partir de sus lazos, por tres razones:

1) Porque se da siempre en el espacio que encontramos *entre* personas, grupos, etc., es decir, el espacio relacional. Pensemos en una situación cotidiana de una conversación. Una conversación cualquiera, por ejemplo. ¿Dónde se da? En el único espacio donde todos los participantes podemos establecer una conver-

sación: aquel que nos pone en relación unos con otros, el que configura las relaciones entre todos nosotros, el espacio *entre*.

2) Porque la comunicación es una actividad en la cual todos nos sentimos implicados, pero que no es reducible a las acciones de cada uno de nosotros. Cuando nos hallamos inmersos en una conversación interesante, nos damos cuenta de que nuestras intervenciones le dan vida. Si queremos que se detenga de forma deliberada, sabemos perfectamente cómo hacerlo, pero, al mismo tiempo, también sentimos que no podemos controlar realmente la conversación, que no dirigimos siempre su rumbo, que no sabemos cómo acabará. Parece como si fuera ella misma la que nos invitara a intervenir, susurrándonos: "¡Venga, di algo!".

3) Porque hay elementos que tejen las relaciones configuradoras del espacio común de la colectividad. Si observamos con distancia una conversación cualquiera, lo primero que veremos es que se trata de una actividad que llevan a cabo dos o más participantes. Esta actividad está guiada por unas reglas que permiten articular una actividad conjunta con sentido. La conversación es posible gracias a estas reglas. El turno de palabra, por ejemplo, es una de las reglas más elementales que permite coordinar las acciones de los participantes. Estos elementos pueden ser:

- normas, como el turno de palabra,
- el contexto, como una reunión de trabajo,
- temas de conversación, como el fútbol,
- discursos, como la sexualidad,
- sistemas de signos, como la lengua,
- objetos técnicos, como el teléfono.

Todos los elementos que configuran el espacio relacional son comunes a los miembros de una colectividad y suficientemente estables como para proporcionar una mínima consistencia y durabilidad a la misma. La discusión entre los dos amigos no es posible si en cada turno de palabra hay un cambio de tema radical. Si pasara esto, al acabar el café se despedirían. La comunicación traza relaciones con nosotros lo suficientemente estables y pautadas como para que podamos formar colectividades.

1.3.4. La comunicación como performance

La comunicación permite trazar relaciones estables a partir de elementos comunes como las reglas en una conversación, los sistemas de signos que utilizamos, el contexto, los temas de conversación o los objetos técnicos. Sin embargo, todas y cada una de las relaciones, aunque estén mediatizadas por reglas u objetos técnicos que las hagan estables, tienen un componente importante de variabilidad. La comunicación es performativa, es decir, tiene la capacidad de transformar a las personas que participan en ella y las relaciones que se establecen entre éstas y los propios miembros relacionados. Si observamos una conversación, veremos que es extremadamente variable, y que constantemente hay pequeñas ambigüedades y malentendidos que no controlamos y que producen bifurcaciones en su sentido. Podemos pasar de una conversación amistosa y superficial a una conversación comprometida y muy personal, y esto no sólo modifica la propia conversación, sino que también transforma a sus participantes, que pueden pasar de ser unos desconocidos a ser personas atractivas, de confianza o, incluso, buenos amigos.

En las mismas relaciones comunicativas aparecen siempre diferencias. Identidades, posiciones y puntos de vista distintos conforman una colectividad y transforman su dinámica e historia. La identidad, por lo tanto, no es una estructura fundamental de carácter apriorístico, sino que se configura:

- En las interacciones de la vida cotidiana.
- En las narraciones sobre el *yo* que hacemos, tanto nosotros mismos como otras personas.
- En las diferentes formaciones discursivas.

La comunicación es el juego de las identidades, los puntos de vista, las cosmovisiones particulares, en definitiva, el juego de las diferencias. No es posible concebir una comunicación sin estas diferencias. La comunicación necesita de la diferencia para existir.

1.3.5. El principio complejo de la comunicación

¿Cómo es posible la existencia de elementos comunes y perdurables necesarios para la comunicación, si la comunicación es extremadamente frágil y varia-

ble? ¿O cómo es posible que haya conflicto o diferencias si la comunicación es el espacio común?

La comunicación es al mismo tiempo el espacio del común denominador, de lo que nos mantiene unidos, y el espacio de lo que nos diferencia. Para comunicarnos, son necesarios elementos estables como normas, signos, contextos, discursos, objetos, etc. que establezcan vínculos entre los miembros de una comunidad. Por ejemplo, la lengua es un sistema de signos, un código compartido que permite que nos entendamos y compartamos significados comunes. Sin embargo, también es necesario que estos elementos estables se transformen según el vínculo de cada uno de sus miembros. Los signos que componen la lengua son comunes a una comunidad, pero cuando hablamos con una persona con la que estamos enfadados, es bastante claro que los signos se transforman para dar sentido a la particularidad de la situación y expresar nuestro malestar. Hay un componente pragmático y performativo que actualiza y transforma el significado de los códigos que compartimos. Este uso que hacemos de los signos colectivos es totalmente distinto y singular, y producirá un cambio en la relación con las personas. Éste es el *destino* de la comunicación: las normas, los signos y los objetos tejen las relaciones que configuran una comunidad y que le dan consistencia, mientras que a la vez las mismas normas, signos, y objetos, al tejer las relaciones, se transforman y producen cambios en la comunidad y en las relaciones que la configuran.

2. Comunicación interpersonal

La comunicación interpersonal es la modalidad comunicativa más frecuente y común, y al mismo tiempo una de las más ricas. A pesar de que su abordaje desde las ciencias sociales ha sido tradicionalmente desconsiderado por su aparente sencillez, estamos ante una forma de comunicación extremadamente rica y compleja, en la que podemos encontrar una multitud de elementos diferentes que interactúan: lo que decimos, los gestos, la forma de vestirnos, las distancias entre los cuerpos, el espacio en el que nos encontramos, etc. Todo ello, son factores que inciden directamente en la comunicación, en la relación que establecemos con los otros y en el sentido que le damos.

Aunque es cierto que la comunicación interpersonal no presencial, constituye un campo de estudio en alza, debido a la implementación de las tecnologías de la información y la comunicación, los requisitos que definen dicha modalidad han estado tradicionalmente ligados a la presencialidad. Así, cuando hablamos de comunicación interpersonal asumimos que es necesaria la copresencia de uno o más interlocutores en el espacio y/o en el tiempo. De modo que estamos hablando de una forma de comunicación sincrónica, donde lo que decimos o hacemos recibe una respuesta inmediata por parte del otro.

Existen muchos modos de acercarse al análisis de esta modalidad comunicativa. Sin embargo, siguiendo con la propuesta orquestal de la comunicación, quien más ha contribuido al estudio de esta forma de comunicación ha sido la pragmática lingüística y la Escuela de Palo Alto. En el primer caso, estamos ante un estudio de la comunicación basada en el lenguaje como acción y en acción. En el segundo, estamos ante un enfoque igualmente interesado en la pragmática de la comunicación, es decir, en la dimensión práctica de la comunicación. Sin embargo, respecto a la pragmática lingüística se trata de un abordaje más ámplio, que analiza las lógicas o patrones de la comunicación humana estudiando, además del lenguaje, los elementos no simbólicos y su relación en la interacción interpersonal. Conscientes de que será en otro capítulo donde se aborde extensamente las repercusiones de la pragmática lingüística en el estudio psicosocial de la comunicación interpersonal, dedicaremos éste a explicar las principales aportaciones de la Escuela de Palo Alto.

2.1. La Escuela invisible de Palo Alto

Esta escuela la componen investigadores de diferentes disciplinas, entre las cuales podemos destacar a los antropólogos Gregory Bateson, Edward T. Hall y Ray Birdwhistell, y a los psiquiatras Watzlawick y Don Jackson. Se les denomina escuela invisible porque no todos pertenecen a una misma corriente disciplinaria (tienen influencias de campos muy diversos, especialmente de la cibernética de Wiener y de la teoría general de sistemas de Von Bertalanffy), ni tampoco tie-

nen todos la misma filiación institucional. Así pues, la razón por la cual se les puede agrupar dentro de una "escuela" es su particular sensibilidad a la hora de entender el fenómeno comunicativo.

2.1.1. El efecto Bateson

Gregory Bateson es considerado el padre de esta escuela invisible, no tanto por encabezar un linaje escolar o académico, como por imprimir el carácter interdisciplinar necesario para abordar los fenómenos comunicativos. Como antropólogo, realizó numerosos estudios etnológicos sobre rituales y procesos de socialización entre madres e hijos en Nueva Guinea. Como psiquiatra, propuso terapias y teorías sobre el alcoholismo y la esquizofrenia. E incluso, como etólogo, estudió el comportamiento "social" de las nutrias. A pesar de su heterodoxia, Bateson, en todos estos estudios, tendrá un mismo objetivo: entender cómo se construyen las culturas. En este sentido, el concepto de cismogénesis, desarrollado en la ceremonia del Naven, es capital. Con este concepto, Bateson se refiere a la génesis de un cisma en el seno de un sistema social. Para él existen dos tipos de cismogénesis: por un lado, una simétrica, en la que los interactuantes responden a la dádiva por la dádiva, a la violencia por la violencia hasta el infinito; y por otro lado, una cismogénesis complementaria, donde los interactuantes responden a papeles del tipo dominación/sumisión, exhibicionismo/voyeurismo, etc. En ambos casos, estamos ante una cismogénesis porque dicho patrón de interacciones lleva en un caso y en el otro a desequilibrar e invertir el sistema social. La novedad de este concepto, definitiva para el resto de la escuela invisible, es que la cismogénesis transita entre el individuo y la sociedad. Plantea que la interacción micro entre individuos es un factor de desequilibrio de toda una sociedad. De modo que anima al estudio de la microinteracciones, como forma para entender cómo se estructuran los sistemas sociales. Por esta razón, en Bateson, como en el resto de miembros de la Escuela de Palo Alto, "la psicología social se mezcla íntimamente con la antropología social, y lo que es peor, se desborda y llega incluso a la psiquiatría y la ciencia política" (Y. Winkin, 1982, p. 40).

En este afán por entender cómo se gestan las culturas, Bateson inicia junto a su mujer, la también antropóloga Margaret Mead, una serie de investigaciones

sobre cómo se aprende la cultura, sobre los procesos de socialización. Aquí se formulará por primera vez, aunque será sólo un esbozo, otro de los conceptos célebres de Bateson: el doble vínculo. Mead y Bateson, en *El Carácter Balinés*, analizan las interacciones entre una madre y un hijo y observa cómo a través de un juego de "tiro la piedra y escondo el brazo" la separación entre ambos va creciendo. El juego es sencillo: la madre incita al niño a mostrarle sus emociones, pero en el momento en el que lo hace, ésta se muestra fría, y no responde a su llamada, negándole cualquier afecto. Esto hace que durante un tiempo el niño responda a la solicitud de la madre, pero después, al cabo de tres años, deja de hacerlo. El resultado: la insensibilidad emocional característica de la cultura balinesa. Este patrón comunicativo será el principio de lo que después vino a llamarse doble vínculo.

El doble vínculo

Bateson, después de entrar en contacto con la cibernética y de recoger el concepto de *feedback* negativo para explicar cómo los sistemas podían regresar a la estabilidad en cualquiera de las dos cismogénesis, se aleja de la antropología y se mete en la psiquiatría para estudiar de lleno la comunicación humana. Empieza interesándose por las paradojas comunicativas. Por ejemplo, cuando decimos a otro "estoy mintiendo" o simplemente leemos un letrero que dice "no lea esto", Bateson se da cuenta de que estas paradojas lógicas son fundamentalmente comunicativas, pues son el producto de dos mensajes simultáneos con niveles de abstracción diferentes. Es entonces cuando aparece la idea de metacomunicación. La idea es sencilla: en la enunciación de la frase "estoy mintiendo" se producen dos mensajes, uno es simplemente contenido, mientras que el otro es el marco para entender dicho contenido. Es decir, se da comunicación y metacomunicación. Esto quiere decir que, por un lado, está el mensaje literal, "estoy mintiendo", y por otro lado el mensaje sobre este mensaje, el marco, que dice "estoy diciendo la verdad".

A partir de esta idea, Bateson desarrolla, en 1956, el célebre concepto de "doble vínculo" para estudiar el comportamiento esquizofrénico. Su hipótesis queda perfectamente ilustrada en el ejemplo que recoge Winkin:

supongamos un sistema familiar en el que:

el padre es débil o está ausente;

la madre es hostil al niño o éste le asusta;

si el niño se acerca a su madre, ésta se retira;

si, en consecuencia, el niño se retira, la madre simula un acercamiento que niega su retirada. Su aproximación simulada es, pues, un comentario sobre su gesto anterior: es un mensaje sobre un mensaje.

La secuencia vuelve a comenzar: ante la aproximación de su madre, el niño se aproxima; al aproximarse, ella se retira... pero cubre su retirada aproximándose de nuevo, etc.

Si el niño comprende la distinción entre estos dos tipos de mensaje, es "castigado", en el sentido que comprende que su madre le rechaza afectivamente pero intenta hacerle creer que le quiere. Entonces el niño tiene que hacer como si no comprendiera la distinción, si quiere evitar este castigo.

Pero si sigue el juego a su madre, desde ese momento tiene que aproximarse a ella cuando la madre se aproxime a él. Ahora bien, cuando se aproxima, ella se retira y le "castiga" de nuevo por ese comportamiento de ponerse a distancia.

A partir de entonces, el niño queda "acorralado"... no tiene elección posible:

> "El niño es castigado porque interpreta correctamente lo que expresa su madre; y es igualmente castigado porque lo interpreta mal. Está prisionero en una doble coacción. La única forma de salir de ella sería hacer un comentario sobre la posición contradictoria en la que le ha colocado su madre. Pero su madre le impedirá siempre 'metacomunicarse', y atrofiará en él esta capacidad necesaria para toda interacción social. Pues bien, el esquizofrénico adulto puede definirse por esta misma incapacidad".
>
> Y. Winkin (1982). El telégrafo y la orquesta. En Y. Winkin (Ed.), *La nueva comunicación* (p. 40). Barcelona: Kairós.

La teoría del doble vínculo se convertirá para otros miembros de la escuela invisible en el punto de partida de sus investigaciones, como es el caso de Don Jackson en el estudio de la esquizofrenia y en el desarrollo de la terapia familiar sistémica, pero para Bateson, será una teoría general que aplicará tanto a la explicación del comportamiento esquizofrénico, como a la comprensión del arte o la religión. Se convertirá en un principio general de comunicación aplicable a numerosos campos de la actividad humana y no siempre patógenos, sino en muchos casos, creativos.

2.1.2. Los axiomas de la comunicación humana

Tras los trabajos de Bateson en materia de comunicación, seguirán los trabajos de otros investigadores, de diferentes disciplinas, que permitirán construir un cuerpo sistemático de teorías e hipótesis sobre la comunicación humana que se alejan de los principios transmisionistas y que logran superar la fragmentación disciplinar propia de estos estudios. Concretamente, en una obra célebre titulada *Teoría de la Comunicación Humana* (1989), Watzlawick, Bavelas y Jackson establecen los axiomas de esta nueva forma de entender la comunicación interpersonal.

a) Es imposible no comunicar

Para la Escuela de Palo Alto, un mensaje es cualquier unidad comunicacional singular, mientras que una serie de mensajes intercambiados es una interacción. Así, para ellos, esta unidad puede ser tanto la enunciación de una frase, las características espaciales de un determinado contexto, la vestimenta y gestos de los interlocutores, etc. Cualquier conducta es un mensaje y por tanto, es esencialmente comunicativa.

> "Es evidente que una vez que se acepta que toda conducta es comunicación, ya no manejamos una unidad-mensaje monofónica, sino más bien un conjunto fluido y multifacético de muchos modos de conducta –verbal, tonal, postural, contextual, etc.– todos los cuales limitan el significado de los otros. Los diversos elementos de este conjunto (considerado como un todo) son susceptibles de permutaciones muy variadas y complejas, que van desde lo congruente hasta lo incongruente y paradójico. Nuestro interés estará centrado en el efecto pragmático de tales combinaciones en las situaciones interpersonales".
>
> P. Watzlawick, J. Beavin Bavelas y D. D. Jackson (1989). *Teoría de la Comunicación Humana* (p. 50). Barcelona: Herder.

Dada esta definición, para los analistas de Palo Alto, no hay nada que pueda considerarse no comunicativo, como no hay nada que pueda considerarse no conductual. Como ellos dicen: "es imposible no comportarse" del mismo modo que "es imposible no comunicar".

b) Existen dos niveles comunicativos: uno de contenido y el otro relacional

En toda comunicación, no sólo se transmite un mensaje, un contenido informativo, sea verdadero o falso, sino que también se indica qué tipo de mensaje es y cómo debe ser interpretado. Así, en toda comunicación se produce un mensaje literal y otro connotativo que tiene como referencia la propia relación y que sirve como "instrucción" para entenderla. Son los niveles de abstracción, comunicativos y metacomunicativo de los que habla Bateson. Es decir, que en toda comunicación, se comunica algo y además se comunica de qué comunicación se trata. Existe un aspecto referencial y otro relacional. Se ofrece un mensaje-contenido y un mensaje-marco. El ejemplo que pone Watzlawick es muy ilustrativo:

"Si una mujer A señala el collar que lleva otra mujer B y pregunta: ¿son auténticas esas perlas?, el contenido de su pregunta es una demanda de información acerca de un objeto. Pero, al mismo tiempo, también proporciona –de hecho, no puede dejar de hacerlo– su definición de la relación entre ambas. La forma en que pregunta (en este caso, sobre todo el tono y el acento de la voz, la expresión facial y el contexto) indicarían una cordial relación amistosa, una actitud competitiva, relaciones comerciales formales, etc. B puede aceptar, rechazar o definir, pero de ningún modo, ni siquiera mediante el silencio, puede dejar de responder al mensaje de A. Por ejemplo, la definición de A puede ser maliciosa y condescendiente; por otro lado, B puede reaccionar a ella con aplomo o con una actitud defensiva. Debe notarse que esta parte de su interacción nada tiene que ver con la autenticidad de las perlas o con perlas en general, sino que sus respectivas definiciones de la naturaleza de su relación, aunque sigue hablando sobre perlas".

P. Watzlawick, J. Beavin Bavelas y D. D. Jackson (1989). *Teoría de la Comunicación Humana* (p. 54). Barcelona: Herder.

c) La puntuación de la comunicación

"La naturaleza de una relación depende de la puntuación de las secuencias de comunicación entre los comunicantes".

P. Watzlawick, J. Beavin Bavelas y D. D. Jackson (1989). *Teoría de la Comunicación Humana* (p. 60). Barcelona: Herder.

Para los analistas de la comunicación de la Escuela de Palo Alto, no basta con atender a una conducta como estímulo o refuerzo de la respuesta de un interlocutor. Eso sería válido sacando completamente de contexto cada uno de los

comportamientos, es decir, no atendiendo a los comportamientos que le preceden y que lo seguirán. Más bien, estos analistas entienden que todo comportamiento se enmarca en una secuencia que le da sentido, y para entender su valor comunicativo, es esencial analizar la secuencia. Para ello, estos analistas estudian cómo puntuamos dicha interacción, es decir, qué patrones o reglas emergen de la interacción para dar sentido a los comportamientos discretos. Así, por ejemplo, dentro de una dinámica grupal decimos que hay un líder y un adepto, no porque hablemos de su naturaleza psíquica sino porque extraemos un patrón recurrente en la manera que tienen de relacionarse. Watzlawick y compañía sostienen que los diferentes modos de puntuar las interacciones son una fuente importantísima de malentendidos. De hecho, la realidad es de una manera u otra en función del modo como la puntuemos, según la agrupación significativa que hagamos de los hechos. Pongamos un ejemplo:

"Un marido puede tener la impresión –fundada o equivocada, esto tiene muy poca importancia para nuestro propósito– de que a su mujer no le gusta aparecer en público en su compañía. Un incidente le suministra la "prueba" adicional de que no anda equivocado en sus sospechas. Van, con algún retraso, a una representación teatral y cuando se encaminan apresuradamente del parking al teatro, la mujer marcha (según él) unos pasos retrasada. 'Por muy despacio que yo vaya, tú irás siempre detrás'. 'No es cierto', protesta ella indignada, 'por muy de prisa que yo camine, tu vas siempre, a posta, unos pasos delante'".

P. Watzlawick (1979). *¿Es real la realidad?* (p. 76). Barcelona: Herder.

d) Comunicación digital y analógica

Relacionado estrechamente con los mensajes-contenidos y los mensajes-relación, Watzlawick y compañía distinguen entre comunicación digital y comunicación analógica. La primera, como en el caso de las sinapsis nerviosas en el sistema nervioso central, únicamente establecen diferencias significativas del tipo "todo o nada", esto o aquello, 0 ó 1. Así, todas las codificaciones lingüísticas que manejamos, por ejemplo, una lengua, operan como una red de signos cuyo significado se establece por oposición con otros signos no porque refieran directamente a un elemento de la realidad extralingüística. Esto quiere decir que la comunicación digital es siempre arbitraria. El sistema lingüístico, como los códigos numéricos que empleamos para identificar a los individuos en el pasaporte, no tienen ninguna semejanza con su propietario. El significado de sus nú-

meros depende de las relaciones lógicas que mantiene con otros números del mismo sistema. Por el contrario, la comunicación analógica no sólo no establece relaciones de tipo "esto o aquello", sino que sus mensajes son similares a las cosas que refieren. Esto es así porque la comunicación analógica no es únicamente simbólica. La semiótica del filósofo norteamericano Pierce, a diferencia de la propuesta por Saussure, nos muestra que no todos los signos son simbólicos y se estructuran lógicamente a través de relaciones de oposición. Así, mientras los símbolos son signos totalmente arbitrarios que han roto cualquier tipo de relación de continuidad con su referente, existen dos tipos de signos en los que esto no es así. El primero, el índice, es un signo que mantiene una continuidad "orgánica" con el referente. Por ejemplo, cuando salimos a la calle y vemos que se nubla el cielo, son las propias nubes las que actúan como índices de la lluvia. El segundo tipo de signos son los iconos. Éstos siguen manteniendo una continuidad con el referente pero a través de un corte semiótico. "La relación de una imagen con lo que representa se realiza aún por semejanza o en la continuidad de una analogía en sentido amplio, pero el contacto se rompe: el artefacto icónico se agrega al mundo, mientras que el índice se deduce de él" (D. Bougnoux, 1998, p. 39). Hay numerosos ejemplos: fotografías, retratos, esculturas, onomatopeyas, señales de peligro, etc.

Por lo tanto, cuando hablamos de comunicación analógica, nos estamos refiriendo fundamentalmente a comportamientos indexicales. Esto es, a aquellos elementos no verbales de la comunicación: gestos, postura, inflexión de la voz, etc. Esta forma de comunicación analógica es común, en términos evolutivos, a otras especies animales, motivo por el cual no es extraño que muchas personas afirmen que se entienden perfectamente con sus animales de compañía.

En la comunicación humana, lo digital y lo analógico se superponen en todo acto comunicativo, aunque cumpliendo funciones diferentes. Los aspectos de contenidos de la comunicación corresponden fundamentalmente a la comunicación digital, de orden simbólico preferentemente, mientras que los aspectos relacionales se comunican analógicamente a través de los índices de la conducta no verbal. Como dice Watzlawick, "los seres humanos se comunican tanto digital como analógicamente. El lenguaje digital cuenta con una sintaxis lógica sumamente compleja y poderosa, pero carece de una semántica adecuada en el campo de la relación, mientras que el lenguaje analógico posee la semántica

pero no una sintaxis adecuada para la definición inequívoca de la naturaleza de las relaciones".

e) **Interacción simétrica y complementaria**

Los teóricos de la comunicación de la Escuela de Palo Alto, a partir de los hallazgos de Bateson en el estudio de la cismogénesis, sostienen que existen dos patrones básicos de interacción. Por un lado, una interacción simétrica, o basada en la igualdad, donde los participantes tienden a igualar su conducta recíproca, es decir, respondiendo a la violencia con violencia o a la gratitud con gratitud. Y, por otro lado, una interacción complementaria, o basada en la diferencia, donde la conducta de los actores siempre es la respuesta complementaria a la del otro, por ejemplo, ataque y huida. En este último caso, el comportamiento complementario siempre viene marcado y performa una determinada ordenación social; por la cual, el que pregunta, por ejemplo, siempre adquiere el rol predominante de juez, frente al que responde, que adopta el rol "débil" del que es juzgado.

Los axiomas de la comunicación ponen de relieve la principal aportación de la Escuela de Palo Alto: abordar la comunicación interpersonal como un proceso dinámico no reducible a variables aisladas, como se había hecho desde las perspectivas transmisionistas. "Según ellos, la complejidad de la más mínima situación de interacción es tal que resulta inútil reducirla a dos o más 'variables' trabajando de manera lineal. Hay que entender la investigación en materia de comunicación en términos de nivel de complejidad, de contextos múltiples y de sistemas circulares". Desde este punto de vista, la comunicación interpersonal opera sistémicamente: sus características no son la suma de los elementos que lo componen, sino del modo como se relacionan. En este sentido, la interacción comunicativa es una totalidad. Opera gestálticamente. Asimismo, dado que se trata de un sistema abierto, en el que los parámetros y las reglas varían según su propia dinámica, no tiene sentido buscar las causas de una interacción comunicativa, porque es un proceso que no tiene un inicio y un final, sino que es retroactivo y, por lo tanto, la misma causa puede tener efectos muy distintos y los mismos efectos pueden tener causas muy diferentes.

Por tanto, el objetivo de la escuela de Palo Alto es descubrir las reglas del sistema comunicativo a partir de las relaciones redundantes entre todos los elementos de un sistema en un momento y contexto concreto. Por ejemplo,

si queremos saber las reglas del ajedrez, ¿qué hacemos? En primer lugar es necesario tener en cuenta todos los elementos que hay en el tablero: peones, caballos, alfiles, torres, una reina y un rey. Después hay que ver cómo se mueven. Y finalmente, se deben captar las redundancias en sus movimientos para inferir las reglas.

La escuela de Palo Alto hace lo mismo que nosotros cuando queremos conocer las reglas del ajedrez:

- Tener en cuenta todos los elementos que conforman el sistema comunicativo: lo que se dice, los gestos, la disposición del cuerpo, el espacio y el contexto.
- Observar cómo utilizamos estos elementos en una determinada interacción comunicativa.
- Identificar patrones más o menos estables para extraer las reglas que están regulando la interacción comunicativa.

En resumen, la relación comunicativa es un sistema complejo con una serie de reglas no reducibles a la suma de los comportamientos de los participantes. De hecho, como explica Birdwhistell (1959, p.104), "un individuo no comunica; participa en una comunicación o se convierte en parte de ella. Puede moverse o hacer ruidos... pero no comunica. De manera similar, puede ver, oír, oler, gustar o sentir, pero no comunica. En otras palabras, no origina comunicación sino que participa en ella. Así, la comunicación como sistema no debe entenderse sobre la base de un simple modelo de acción y reacción, por compleja que sea su formulación. Como sistema, debe entenderse a un nivel transaccional" (citado en P. Watzlawick, J. Beavin Bavelas y D. D. Jackson, 1989).

2.2. Comunicación no verbal

"Al principio no era el verbo sino la carne, sensible, extensible, los cuerpos se tocan se comunican con las 'mentes'; la red de una conversación, por ejemplo, se vincula con aquellos puentes conductuales que se alzan entre los individuos; toda comunidad está tejida sobre una malla inicial, más eficaz (tanto en la comunicación política como en la publicidad) cuanto más inconsciente o primaria, oculta bajo los mensajes o las articulaciones secundarias de la comunicación verbal, codificada y mediatizada".

D. Bougnoux (1998). *Introducción a las ciencias de la comunicación* (p. 16). Buenos Aires: Nueva Visión.

Uno de los elementos más importantes en la comunicación interpersonal es el comportamiento no verbal. Gestos, disposiciones corporales y espacios interpersonales son en muchas ocasiones más importantes que aquello que decimos, pues es a través de ellos como organizamos el marco bajo el que las palabras reciben su significación. Así, en muchas ocasiones, la relación entre los elementos no verbales y verbales de la comunicación pueden producir efectos de redundancia o paradoja. En el primer caso, los gestos, la forma del cuerpo, el vestuario o la disposición del espacio pueden acompañar las palabras que utilizamos con el objetivo de resaltar el sentido de lo que estamos diciendo y la naturaleza de la relación que establecemos. Por ejemplo, cuando a una pregunta contestamos "sí" y al mismo tiempo movemos la cabeza de arriba abajo. En el segundo caso, ocurre lo contrario. Cuando respondemos afirmativamente a una pregunta mientras movemos la cabeza de un lado a otro, obtenemos una paradoja porque la comunicación no verbal va en el sentido contrario al de comunicación verbal.

Existen por tanto dos elementos fundamentales en el estudio de la comunicación no verbal: por un lado, los gestos y los movimientos corporales, lo que se denomina cinésica; y el espacio interpersonal, la kinésica.

2.2.1. La kinésica

Ray Birdwhistell fue el primer antropólogo que estudió de forma sistemática los comportamientos no verbales como signos comunicativos. Sus trabajos empíricos tratan de actualizar lo que Edward Sapir (1967, p. 46) había dicho sobre los gestos: "el gesto tiene raíces orgánicas, pero las leyes del gesto, el código tácito de los mensajes y las respuestas transmitidos por el gesto son obra de una tradición social compleja" (citado en Y. Winkin, 1982, p. 66). Todas las culturas y los grupos sociales presentan un sistema significativo de comunicación gestual que regula nuestras interacciones. Podemos decir que

nuestro cuerpo, nuestros gestos e incluso nuestro vestuario hablan sobre nosotros y, por lo tanto, sobre nuestra cultura o grupo social. De modo que el cuerpo es considerado por la kinesia como la instancia entre la cultura y el individuo. El orden cultural se incorpora en nuestros gestos, la forma de andar o nuestro vestuario. Antes incluso que Birdswhistell, Marcel Mauss (1966) ya acuñó el concepto de tecnologías corporales para referirse al trabajo que busca inscribir en el cuerpo un habitus: es decir, una disposición a la acción adecuada a un marco social y cultural específico. La institución a través de la disciplina se instaura en el cuerpo de sus miembros. Las variaciones en el modo de caminar, de gesticular, de comer, o incluso de andar no son simples movimientos individuales, son el resultado de un proceso de socialización por el que una determinada institución social se encarna en los modos de pensar y actuar de sus miembros.

Birdwhistell en su empeño por analizar los gestos como un sistema de significación no subsidiario del lenguaje verbal (a su juicio la comunicación no es preferentemente verbal sino que es multimodal) emplea un método descriptivo propio de la lingüística. En primer lugar divide el comportamiento no verbal en unidades mínimas, los kinemas, por ejemplo, "ojo izquierdo cerrado"; a continuación, en un nivel más complejo, analiza cómo diferentes kinemas se articulan de forma significativa en kinemorfemas, por ejemplo: "ojo izquierdo cerrado" y "pinza orbital izquierda" y forman el kinemorfema "guiño"; y así sucesivamente. Así, para él, a diferencia de lo que sostienen otros compañeros de la escuela de Palo Alto, el lenguaje corporal se combina con el lenguaje verbal en igualdad de condiciones en la interacción comunicativa. La comunicación interpersonal en cuanto sistema es siempre multimodal. Por este motivo, según él, no es posible un estudio aislado, compartimentado, de los gestos y del lenguaje verbal. Ambos sistemas forman parte de un sistema mayor. Birdswhistell afirmará que mientras en la mayoría de casos, la comunicación verbal cumple funciones de transferencia de información intencional explícita, su sentido no está completo sin la actividad integrativa de la comunicación no verbal. Para entender qué significa un gesto, es necesario atender a la totalidad comunicativa, al sistema que le da sentido; y al mismo tiempo, para entender esta totalidad, es necesario atender a los movimientos corporales.

2.2.2. La proxémica

Proxémica es el estudio de la gestión del espacio interpersonal, es decir, de las relaciones espaciales en modalidades de comunicación. La interacción comunicativa es posible porque, de la misma manera que hay unos gestos y movimientos corporales, hay también una configuración de las relaciones espaciales que le dan sentido. Por tanto, la pregunta de la proxémica es la siguiente: ¿cuál es el papel que tiene la distancia entre personas en una relación comunicativa? Si observamos la secuencia de un grupo de amigos, únicamente observando la distancia entre ellos podemos saber cuáles forman una pareja, quiénes se acaban de conocer, quiénes se llevan mal, etc.

Así como Birdwhistell es el padre de la kinésica, Edward T. Hall lo es de la proxémica. Este antropólogo se especializó en el estudio comparativo de los espacios interpersonales en diferentes culturas. En su obra capital *La Dimensión Oculta* (E. T. Hall, 1973), explica cómo cada cultura organiza el espacio de un modo diferente a partir de un mismo sustrato, el territorio. Nos propone cuatro distancias culturalmente significativas: el espacio íntimo, relativo a las relaciones de mucha confianza (habitualmente familiares y muy buenos amigos); el espacio personal, que designa vínculos amistosos; el espacio social, que suele ser el que empleamos a diario para interactuar relajadamente con gente que no conocemos; y, por último, el espacio público, propio de las interacciones en las que tratamos de evadir al otro o dejamos constancia de una frialdad jerárquica.

Como ocurre con Birdwhistell, Hall considera que la comunicación es multimodal, de modo que la gestión de los espacios interpersonales, como la gestualidad que empleamos, tiene una función igual de importante que lo expresado mediante palabras a la hora de otorgar sentido a la comunicación.

No obstante, más allá de su interés por los espacios interpersonales, a los que Hall denomina espacios informales, la proxemística que desarrolla en *La Dimensión Oculta*, ofrece además dos tipologías igualmente interesantes.

En primer lugar los espacios de *rasgos fijos*. Con este término designa el territorio, sus fronteras y la localización de las actividades básicas: dormir, comer, andar, etc. Como él mismo dice:

> "este tipo de espacio constituye una de las maneras básicas de organizar las actividades de los individuos y grupos. Dentro de él se comprenden tanto las manifestaciones

materiales como las invisibles, es decir, los modelos o esquemas interiorizados que gobiernan el comportamiento del hombre en su movimiento por esta tierra".

E. T. Hall (1973). *La Dimensión Oculta. Enfoque antropológico del uso del espacio* (p. 164). Madrid: Instituto de Estudios de Administración Local.

Aunque como bien explica el historiador de la arquitectura Sigfried Giedion (1948) no es hasta el siglo XVIII cuando las diferentes estancias de la casa adquieren funciones fijas, la casa es hoy por hoy el espacio fijo por antonomasia. En segundo lugar están los espacios de *rasgos semifijos*. Éstos son aquellos a través de los cuales se canaliza la movilidad de las personas. Por ejemplo, la sala de espera del dentista o la terraza de un bar de copas. Ambos son espacios semifijos, pero en el primer caso estamos ante un espacio sociofugo y en el segundo sociopeta. Mientras que uno está pensado para vaciarse, el otro para llenarse. Hall, en este punto, recoge las observaciones que hizo un médico de su hospital. Éste se percató de que los trabajadores del hospital preferían el primer tipo de espacios a los segundos, porque eran más fáciles de gestionar.

Así pues, el interés de Hall reside en la significación cultural que tienen los diferentes tipos de espacio. Por ejemplo, en el caso de un elemento semifijo como la puerta, para un norteamericano ha de estar abierta, mientras que para un francés o alemán cerrada.

"Ya se encuentre en su casa o en el despacho, un norteamericano está disponible en el momento en que su puerta está abierta. Se supone que no va a encerrarse, sino, al contrario, a estar constantemente a disposición de los demás. Se cierran las puertas solamente para las conferencias o las conversaciones privadas [...]. En Alemania, la puerta cerrada no significa por ello que quien está detrás desee la tranquilidad o haga alguna cosa secreta. Simplemente, para los alemanes las puertas abiertas producen un efecto de desorden y desaliño".

E. T. Hall (1973). *La Dimensión Oculta. Enfoque antropológico del uso del espacio* (p. 171) Madrid: Instituto de Estudios de Administración Local.

2.3. Las microsociologías de la interacción: la dramatización de la comunicación de Erving Goffman

Sin ningún genero de duda, quien mejor ha sabido traducir el espíritu orquestal de la Escuela invisible de Palo Alto al estudio sociológico de las interacciones

comunicativas ha sido Erving Goffman. Formado en la escuela del interaccionismo simbólico de Chicago y gran seguidor de los planteamientos clásicos de Simmel y Mead, es probablemente el primero que sitúa el estudio de las relaciones interpersonales en el centro de la comprensión del ordenamiento social. Esto es: a diferencia de los investigadores que forman el núcleo de la Escuela de Palo Alto, su interés no reside tanto en entender cómo nos comunicamos, sino cómo a través de la comunicación producimos orden social.

Su obra se puede dividir en dos partes. En una primera parte de su vida, su interés se centra en el estudio de la negociación de las identidades sociales en el seno de determinadas organizaciones sociales: las instituciones totales. Como explica Félix Díaz (2000), en sus primeras obras, *La presentación de la persona en la vida cotidiana* (1959), *Internados* (1961), *Encounters* (1961) y *Estigma: notas sobre el manejo de la identidad deteriorada* (1963), el estudio del cara a cara es abordado como un ritual en el que se pone en juego y se construye el yo social de los interactuantes en una suerte de juego o baile estratégico. Algo que será llevado más allá de los contextos organizaciones e institucionales en sus siguientes obras. A partir de 1964, la interacción pasa de ser un medio para estudiar las instituciones y se convierte en objeto con valor sociológico en sí mismo. Es entonces cuando publica obras como *Interaction Ritual* (1967), *Strategic Interaction* (1969) *Relations in Public* (1971), *Frame Análisis* (1974) y *Forms of Talk* (1981). Obras en la que ahonda en las ordenaciones precarias de toda interacción cara a cara y que le situará en el camino de la pragmática y de la etnometodología.

El valor que adquiere el estudio que realiza Goffman para la psicología social es que, a diferencia de otros enfoques, no entiende la comunicación interpersonal como la plasmación de un orden superestructural ni tampoco como la expresión colectiva de un orden psíquico interno e individual; sino que "toma como unidad fundamental de la vida pública las agregaciones casuales, espontáneas, el mezclarse durante y a causa de las actividades cotidianas, las unidades que surgen, se forman y se diluyen continuamente, siguiendo el ritmo y el flujo de otras acciones, lo que forma una trama continua de interacciones" (M. Wolf, 2000 p. 28). Su interés reside, precisamente, en estudiar cómo las ocasiones de interacción se organizan y se estructuran. Qué reglas se emplean para pautar y hacer posible la interacción. Así, para él, la presencia recíproca es ya una situación que lleva a la generación de comportamientos, jugadas y acciones pautadas que permiten y hacen posible que la interacción sea un evento social. Tanto le da que

estemos hablando de una situación extremadamente protocolizada, una reunión formal, o de un encuentro casual, dos personas compartiendo el ascensor, por ejemplo. Tanto en un caso como en el otro, nos encontramos con reglas que hacen posible una cierta forma de sociabilidad.

Por lo tanto, Goffman estudia toda interacción como una forma de comunicación pautada socialmente en función de los contextos y situaciones. Concretamente, dramatiza la comunicación porque utiliza la metáfora del teatro y del ritual para mostrar el papel que tienen las reglas en las interacciones comunicativas y en la constitución de nuestras identidades. De esta forma, nos muestra la relación entre las normas sociales, es decir, el guión que seguimos en una interacción comunicativa, y la configuración de nuestras identidades, o lo que es lo mismo, el papel que tenemos en una interacción comunicativa.

> "Siempre que el sujeto está en presencia de otros, debe mantener un orden ceremonial por medio de rituales interpersonales. Está obligado a tratar de actuar de forma que las consecuencias expresivas de todos los acontecimientos que se verifiquen en aquel lugar sean compatibles con el estado que él y los demás presentes poseen [...]. El orden ceremonial mantenido por los sujetos cuando éstos no están en relación directa hace algo más que permitir simplemente que cada participante dé y reciba lo que merece. Manteniendo un comportamiento correcto, el individuo da crédito y contenido a las entidades interaccionales mismas [...] y se hace a sí mismo accesible y utilizable para comunicar".
>
> E. Goffman (1970). *Ritual de la Interacción* (p. 193). Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo.

Hay una gran cantidad de situaciones ritualizadas que instauran y regulan las relaciones comunicativas:

- acercamientos y separaciones,
- aperturas y cierres de la comunicación,
- las demandas y las ofertas,
- las invitaciones o las presentaciones de uno mismo.

Así pues, si las reglas que convierten la interacción en acto comunicativo son definidas socialmente, es esencial saber cómo los interlocutores definen la naturaleza de la situación en la que se encuentran. Es evidente que una reunión familiar con motivo de las fiestas navideñas no es lo mismo que una reunión de trabajo en la oficina: las reglas serán diferentes y por lo tanto la interacción transcurrirá de otro modo. Así pues, definir una situación es responder a la pregunta ¿qué está sucediendo? Establecer el marco bajo el cual esa interacción responde a una determinada realidad social y no a otra es decidir cuáles van a ser las normas a seguir y cuáles los roles de los interlocutores. Definir la situación es, por tanto, "identificar cooperativamente una cierta estructura de interacciones, expresiones, comportamientos, expectativas, valores, como adecuados a los sujetos en aquel momento" (M. Wolf, 2000, p. 35).

La definición de la situación permite la distribución de los papeles de los actores y el establecimiento de un mínimo de reglas sobre las cuales es necesario actuar. En una reunión de empresa, las relaciones entre un trabajador y su jefe son de jerarquía y, por lo tanto, ambos se comportan como trabajador y como jefe, respectivamente. Sin embargo, si estas mismas personas se encuentran en un bar por la noche pueden variar sus papeles y, de este modo, su relación.

Sin embargo, el acuerdo sobre el significado de una determinada situación no surge de un consenso real sobre "qué está ocurriendo", sino sobre un "como si" aceptable por los otros. Se trata de un "consenso operativo", una apariencia frágil cuyo único valor de uso es poner un marco para que los interlocutores sepan cómo interactuar. Y no es casual el término. El significado de *marco*, es el mismo que da Bateson para hablar de metacomunicación. Esto es así porque el marco son las premisas que se siguen para definir el significado de una determinada situación, y en Goffman, como en Bateson, el establecimiento de marcos es fundamental para la comunicación interpersonal. De modo que si no hay suficiente consenso sobre el tipo de situación y las reglas a utilizar, normalmente surgen problemas. Algo por otra parte muy habitual. Las "impropiedades situacionales" son comunes y requieren un trabajo de ajuste constante, ya que lo que en un momento parecía adecuado a la norma se convierte en objeto de penalización por parte de los otros y una descalificación de nuestro papel en el ritual comunicativo. Así, la transformación de los marcos es un trabajo constante que se realiza de forma inmanente a la consecución de un papel dentro de un ritual. Actuamos normalmente según el marco que da sentido a la situación en que nos encontramos, al mismo tiempo que definimos y transformamos dicho marco en función de nuestro comportamiento.

2.3.1. El *facework*

En las interacciones comunicativas se constituye nuestra identidad social. Es lo que Goffman (1971) denomina *la puesta en escena del yo*. Cuando participamos de una situación e interactuamos comunicándonos, reivindicamos una identidad, un determinado papel en el ritual. La reivindicación de un determinado papel la llevamos a cabo a partir de todo lo que decimos, hacemos y mostramos a los demás. Es lo que Goffman denomina *face*. Por ejemplo, cuando tenemos una entrevista de trabajo, que es una situación extremadamente ritualizada, nuestra *face* se adecua al papel de alguien que solicita un trabajo: viste bien, es puntual, habla correctamente y con seguridad, muestra su interés y sus aptitudes hacia el trabajo.

Sin embargo, una interacción es un ritual y, por tanto, las atribuciones de los demás también pueden modificar los papeles en el ritual. Los papeles no sólo se constituyen a partir de la *face*, o lo que uno lleva a cabo hacia los demás, sino también a partir de las atribuciones de los demás sobre lo que se hace. Por ejemplo, las reacciones de empuje y seguridad en uno mismo que muestra la *face* del entrevistado, el hecho de que sea éste quien empiece a hacer preguntas al entrevistador, pueden hacer tambalear el orden del ritual y el papel de sus participantes, obligando a ajustar sus comportamientos, su *face*, en función de las atribuciones. El resultado del *facework*, el juego en el cual una persona interactúa mostrándose apta hacia otra y modificando sus acciones de acuerdo con sus atribuciones, es la construcción de una identidad, la consecución de un papel dentro del ritual. La gran aportación de este punto de vista es que la identidad, para Goffman, no es un atributo extrarrelacional, sino que se constituye en la misma interacción. Y por tanto, está sujeta a la mismas fluctuaciones que el devenir de las interacciones.

3. Comunicación de masas y medios de comunicación

¿En qué sentido el estudio de la comunicación de masas adquiere la suficiente relevancia como para abordarlo en su especificidad y no como la mera generalización de los principios de la comunicación humana cara a cara? En

principio, podría pensarse que ello se debe a que esta forma de comunicación emplea otros medios, técnicamente cada vez más complejos, que le permiten establecer relaciones a distancia: del intercambio epistolar a Internet pasando por la prensa. Esto es cierto. La comunicación cara-a-cara es una comunicación uno a uno, de carácter local e inmediato, mientras que la comunicación a través de estos medios permite un intercambio uno-muchos, y por tanto con un alcance global. Sin embargo, según McQuail (1991), existen otra serie de razones además de ésta para entender la comunicación de masas como un fenómeno complejo que requiere un tratamiento específico.

1) En primer lugar, los medios de comunicación de masas se han convertido en una industria que produce bienes y servicios con un valor social cada vez más importante. Por lo tanto, se trata de una institución social, como otras, con unas normas y reglas que la definen.

2) En segundo lugar, los medios de comunicación de masas son un recurso de control, manipulación e innovación social.

3) En tercer lugar, son el espacio social que emplean las sociedades modernas industrializadas para discutir los asuntos de la vida pública. A través de la prensa, la televisión, la radio no sólo nos informamos de lo que ocurre en el mundo, sino que participamos en su rumbo: tomamos partido en los debates y decisiones colectivas.

4) Y, en último lugar, los medios de comunicación de masas son la matriz principal desde la que se gestan las definiciones e imágenes que construyen nuestra realidad social.

Por todos estos motivos, la comunicación de masas ha recibido desde las ciencias sociales un tratamiento mayor y más intenso incluso que la comunicación cara-a-cara. Podríamos decir incluso, que la sociología y la psicología social como disciplina científica no sólo nace con la urbanización, sino también con la gestación de lo que Tarde (1986) ha denominado público.

> "Se dice: el público de un teatro, el público de una asamblea cualquiera; en este caso, público significa multitud. Pero esta significación no es la única ni la principal, y en tanto que decrece su importancia o permanece estacionaria, la edad moderna, desde la invención de la imprenta, ha dado nacimiento a una especie de público muy diferente, que no cesa de aumentar y, cuya extensión indefinida, es uno de los rasgos me-

jor marcados de nuestra época. Se ha hecho psicología de las multitudes; pero queda por hacer una psicología del público, entendido en este otro sentido, es decir, como una colectividad puramente espiritual, como una dispersión de individuos, físicamente separados y entre los cuales existe una cohesión sólo mental".

G. Tarde (1986). *La Opinión y la Multitud* (p. 43). Madrid: Taurus.

Así, contrariamente a lo que afirmaba Le Bon, este pensador social sostenía, ya en 1906, que la industrialización no abría la era de las multitudes, sino que la clausuraba para dar la bienvenida a un nuevo sujeto social, el público, socializado a través, fundamentalmente, de los medios de comunicación de masas. Hablar de sociedad es, por tanto, hablar de público, de opinión y de creencias compartidas y trasmitidas gracias, fundamentalmente, a los medios de comunicación. Razón por la cual los medios de comunicación de masas han estado desde el principio en el primer lugar de la agenda científica de las ciencias sociales.

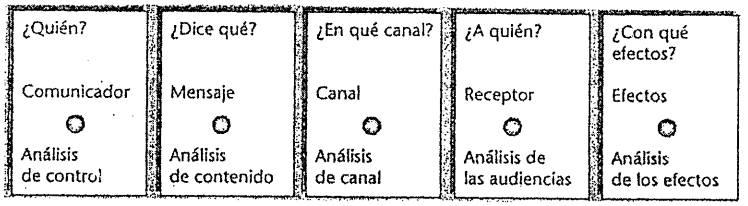
Si embargo, a pesar de su importancia y complejidad, el propósito que perseguimos aquí al tratar los medios de comunicación de masas no es el de ser exhaustivos, sino todo lo contrario. Más bien ofrecer breves pinceladas sobre los principales temas y enfoques en su estudio, así cómo un muestrario de algunas de las teorías más socorridas para dar cuenta de los efectos sociales que tiene este tipo de comunicación.

3.1. La sociología funcionalista de la comunicación de masas

Las primeras investigaciones sistemáticas y empíricas en ciencias sociales sobre comunicación de masas abordan este fenómeno en términos exclusivamente funcionales e instrumentales. La obra de Harold Lasswell *Propaganda Techniques in the World War* inaugura en 1927 un paradigma conocido como *Mass Communication Research*, en el que los medios, en clara sintonía con la metáfora transmisionista, son instrumentos de "gestión gubernamental de las opiniones". Para este autor, el desarrollo de las democracias va ligado indivisiblemente a un desarrollo de los medios de comunicación de masas, ya que son éstos los únicos garantes de la adhesión de la masas en un contexto de libertades. Así, para Lasswell el estudio de la comunicación de masas se caracteriza: en primer lugar, por su asepsia moral: los medios son buenos o malos en función de los fines que los

dirigen; y en segundo lugar, por su omnipotencia: se considera que sus efectos son determinantes en el gobierno de las poblaciones. No es extraño pues que el modelo que desarrolló Lasswell para analizar la comunicación de masas participe del espíritu tecnocrático del modelo transmissionista de Shannon-Weaver: una forma de comunicación, como se ha visto, lineal y totalmente manipulable.

Figura 3.2. El modelo de Lasswell



Según el modelo que desarrolló este sociólogo norteamericano para estudiar la propaganda, la comunicación puede dividirse en cinco factores: 1) comunicador, 2) mensaje, 3) medio, 4) audiencia y 5) efectos. Es decir, que las preguntas que debemos hacernos ante el hecho comunicativo son las siguientes: ¿quién dice qué?, ¿con qué medios?, ¿a quién?, ¿con qué efectos? Lasswell, a través de estas preguntas, dota de marco analítico a la sociología funcionalista de los medios de comunicación. En primer lugar, identifica, como hicieron Shannon-Weaver, los factores de todo proceso comunicativo, y segundo, establece los siguientes tipos de abordajes para cada uno de ellos.

- El análisis de control estudia las características del comunicador, y se hace preguntas de este tipo: ¿a qué corporación o compañía pertenece este diario?, ¿cuáles son sus objetivos?, ¿cuáles son sus afiliaciones políticas o ideológicas?, ¿cuál es la política editorial? ¿es muy rígida? etc.
- El análisis de contenido tiene como objetivo conocer las representaciones que se dan de alguna parcela de la realidad en uno o más mensajes. Por ejemplo: ¿cómo se representa a los políticos en la prensa? ¿hay diferencias

entre gobierno y oposición?, ¿cómo se representa a los inmigrantes en la televisión? ¿varía la representación si es un telediario o una telecomedia?

- El análisis del canal se pregunta por la incidencia del canal a la hora de comunicarnos. Se pregunta por: ¿cuáles son las convenciones del medio?, ¿está este medio destinado a mi público?, ¿puedo explicar lo que quiero explicar?, ¿tengo que hacerlo en palabras o imágenes?
- El análisis de las audiencias estudia las características del público para saber qué mensaje y qué medio tienen que utilizar para comunicarse. Consiste en saber sus preferencias, sus gustos, el estilo de vida, etc. para adecuar la programación a sus características. El ejemplo más simple y común de este tipo de investigación son los índices de audiencia.
- El análisis de los efectos son estudios sobre el impacto de los medios de comunicación en el público. Se trata de observar la incidencia que tienen los mensajes de los medios de comunicación en los conocimientos, opiniones, actitudes, emociones y actos de una población dada.

Aunque Lasswell parceló la comunicación de masas en estos cinco territorios, en la práctica los estudios que más se desarrollaron en la tradición de la *Mass Communication Research* fueron el análisis de contenidos y el análisis de los efectos. La razón es evidente. Los resultados de dichas investigaciones servían para evaluar la eficacia de las campañas estatales de información y de las campañas de publicidad y marketing de determinadas empresas. El objetivo no es otro que encontrar el mensaje justo para producir un efecto concreto. ¿Cómo debe ser un anuncio de televisión para que se prefiera una marca de detergentes antes que otra? ¿Qué debe decir un político para ganarse la confianza de los electores? Éstas son las cuestiones que preocupan a este paradigma.

Se considera el modelo Lasswell como la piedra fundacional de la sociología funcionalista de los medios de comunicación porque, según él, la comunicación de masas se define por las funciones que debe cumplir en un contexto social concreto. Según él existen cinco (aunque más tarde sus discípulos añadirán la de entretener):

- Vigilar el entorno para descubrir todo lo que pudiera amenazar o afectar al sistema de valores de una comunidad o a alguna de sus partes. Se asocia normalmente a la actividad comunicativa de informar.

- Relacionar rápidamente todos los sectores de la sociedad para producir una respuesta en el entorno. Esto comporta la transformación de la opinión pública, mediante la interpretación de la información y la prescripción de las conductas que se deben llevar a cabo ante los acontecimientos (por medio de la propaganda).
- Transmitir la herencia cultural de la comunidad. Tiene que ver con la actividad educativa y comporta la reproducción de las normas y valores de una determinada comunidad.

La sociedad es considerada, por estos científicos sociales, como un organismo encerrado en sí mismo que se defiende, transforma y adapta gracias a los medios de comunicación. Así, la comunicación es funcional en tanto que permite una mayor cohesión y adaptación de la sociedad, mientras que es disfuncional si dificulta la consecución de dicho objetivo. Tal y como explicaron posteriormente Lazarsfeld y Merton, esto quiere decir que no existen formas de comunicación funcionales o disfuncionales *per se*. Habitualmente, existen disfuncionalidades no manifiestas que no tienen efecto alguno sobre el equilibrio de un determinado sistema social porque son compensadas por otros elementos manifiestamente funcionales. Por ejemplo, existe una disfunción narcotizadora de los medios que engendra apatía política, pero ello no implica desestabilización del sistema. Ahora bien, como explica Norbert Elías:

> "La noción de función descansa sobre un juicio de valor subyacente a las explicaciones de la noción y a su uso. El juicio de valor consiste en lo que involuntariamente se entiende por función: las actividades de una parte que serían buenas para el todo, porque contribuyen al mantenimiento y a la integridad de un sistema social... Evidentemente, artículos de fe de tipo social se mezclan aquí con el análisis científico".
>
> Norbert Elías (1970), citado en A. Mattelart y M. Mattelart (1997). *Historia de las teorías de la comunicación* (p. 32). Barcelona: Paidós.

El desarrollo de la Mass Communication Research dependió fundamentalmente del apoyo gubernamental y empresarial que recibió la "investigación administrativa" de Lasswell, Lazarsfeld, Merton y Hovland: preocupada antes en desarrollar instrumentos útiles de evaluación e intervención que en realizar estudios críticos con las formas de estratificación social, política y económica que

afectan a la producción de los medios masivos. Será en Europa, de la mano la Escuela de Frankfurt, donde se llevarán a cabo estos estudios.

3.2. Medios de comunicación, industria cultural y cultura de masas

Si nos fijamos en las organizaciones mediáticas y culturales actuales, nos daremos cuenta sin dificultad de que su manera de hacer las cosas es muy similar a cualquier otra empresa. Los medios de comunicación masivos están institucionalmente vinculados a la industria, al mercado y en algunos casos al Estado. Esto hace que la forma en que se organizan para producir y difundir los bienes simbólicos que mediatizan nuestras relaciones (revistas, programas de televisión y radio, etc.) no sea muy diferente de cualquier otra empresa. Si exploramos la web, por ejemplo, del Grupo Prisa, podremos observar las empresas que lo forman y reflexionar sobre cuál puede ser su alcance social y económico. De hecho, las corporaciones mediáticas están entre las empresas más poderosas del mundo.

La escuela de Francfort, formada en torno a 1930 por Max Horkmeimer, Theodor W. Adorno, Herbert Marcuse y Walter Benjamin entre otros, estaba interesada en analizar cómo las instituciones tradicionales encargadas de producir los bienes culturales se transformaban con la entrada de un sistema industrial y capitalista.

El concepto industria cultural fue desarrollado por los teóricos de la escuela de Frankfurt, básicamente Theodor W. Adorno y M. Horkheimer, para describir la manera como el capitalismo industrial crea y distribuye los productos culturales, y transforma la cultura en cultura de masas. Según la escuela de Frankfurt la aparición de los medios de comunicación de masas supone la industrialización de los productos culturales y la creación de lo que se denomina *cultura de masas*.

La característica más relevante de la industria cultural es la producción de la cultura como mercancía. Esto quiere decir que la creación de productos culturales como la música, los programas de radio y televisión, el cine o las revistas y diarios reproduce la misma racionalidad técnica que podemos encontrar en la fabricación de coches, utensilios de cocina, etc. Con el término racionalidad

técnica se designa cierta disposición histórica en la cual la producción de bienes simbólicos y materiales está caracterizada por una planificación (a partir de la división del trabajo en unidades especializadas que son supervisadas independientemente) con un sentido instrumental: la rentabilidad económica. El ejemplo más paradigmático de racionalidad técnica es la cadena de montaje. De tal modo que, según los analistas de la Escuela de Frankfurt, la racionalización técnica de la producción cultural, llevada a cabo por los medios de comunicación, es la elaboración de productos culturales estándar y homogéneos que han perdido su capacidad crítica y emancipadora y que conforman a sus consumidores a los objetivos del mercado.

Así, para estos autores, la transformación de la cultura en mercancía configura lo que denominamos *cultura de masas*. Cultura de masas es un concepto que no sólo hace referencia a la posibilidad de producir y distribuir de forma estándar determinados productos culturales, sino a la transformación social, política y económica de las sociedades capitalistas.

> "El término *cultura de masas*, como los términos de *sociedad industrial* o *sociedad de masas* (*mass-society*), que es su equivalente cultural, privilegia de manera abusiva uno de los núcleos de la vida social; las sociedades modernas no sólo pueden denominarse industriales masivas, sino también técnicas, burocráticas, capitalistas, de clase, burguesas, individualistas".
>
> Edgar Morin (1966). *El espíritu del tiempo* (p. 135). Madrid: Taurus.

Como explica McQuail (1991), si bien estos intelectuales partían de las tesis formuladas por Marx sobre la lucha de clases y la preeminencia de la clase obrera como motor de cambio social, replantearon muchas de sus premisas para poder explicar en qué sentido los medios de comunicación habían contribuido a "apagar" sus aspiraciones revolucionarias. Concretamente, trataban de mostrar cómo la superestructura, subordinada por Marx a la estructura material de existencia, había acabado por condicionar a ésta de forma determinante, asimilando ideológicamente a la clase obrera. En este sentido, el centro de interés de esta tradición crítica de pensamiento gira en torno a la idea de hegemonía. Es decir, mientras en los enfoques clásicos de corte marxista se hace especial hincapié en los determinantes económicos y estructurales de la producción de bienes culturales, los teóricos de la hegemonía se interesan más por la ideología mis-

ma, cómo se expresa, cómo se produce y reproduce en la cultura. Como dice Macquail: "Lo que diferencia esta escuela del enfoque marxista clásico y el político económico es el reconocimiento de un mayor grado de independencia de la ideología respecto de la base económica" (D. McQuail, 1991, p. 96).

Cuando utilizamos cotidianamente el concepto ideología lo asimilamos a una serie de creencias y valores, normalmente políticos, y no vinculados necesariamente a la clase social de pertenencia. El uso que hace la escuela de Frankfurt es diferente: remite a una visión integral de la realidad fruto de determinadas condiciones sociales y económicas, que denominamos *clase social.* Así, no cualquier forma de ver la realidad es ideológica. Ideología es la interiorización, por parte de las clases oprimidas, de la cosmovisión de la clase dominante. En este sentido, es negativa porque impide que éstas tomen conciencia de las relaciones de dominación que sufren y se emancipen. Por este motivo, ideología es sinónimo de falsa conciencia. Ideología es la reproducción de una cosmovisión dominante que oculta e impide la transformación de las relaciones de dominación.

Para la Escuela de Frankfurt, la cultura es también el terreno de la lucha de clases, ya que en ella no sólo los medios de producción cultural –los medios de comunicación– están en manos de la clase económicamente dominante, sino que ésta se sirve de su capacidad socializadora para reproducir la ideología que legitima su dominio y hegemonía respecto de otras clases sociales. Según las tesis marxistas, los productos de la cultura de masas reproducen una ideología burguesa entre las clases proletarias que oculta, por medio de su naturalización, las relaciones de dominación objetivas y materiales que estructuran el sistema social.

3.2.1. Ideología y dominación simbólica

En este sentido, vale la pena atender a los trabajos de Barthes, cuyo análisis crítico no se centra exclusivamente en las condiciones materiales de la producción cultural, sino en la naturaleza ideológica de sus productos. Concretamente, el objetivo es hallar en su estructura semiológica la razón por la que los productos de la cultura de masas pierden su capacidad crítica y se convierten en formas

de reproducción del statu quo. Es decir, en formas ideológicas tal y como la definieron estructuralistas como Althusser o Poulantzas: no tanto un ejercicio directo de dominación como la producción de un imaginario del que se desprende una interpretación de la realidad coartada, reificada, aunque coherente. De hecho, Althusser opone instrumentos represivos del Estado como el Ejército o la Policía a los "aparatos ideológicos del estado", como la escuela, la Iglesia o los medios de comunicación, cuya función es asegurar el monopolio de la violencia simbólica manteniendo oculta su arbitrariedad. Tal y como explica Abril (1997), la definición de ideología que ofrecen estructuralistas como Althusser puede resumirse en cuatro puntos:

1) La ideología sirve a la reproducción de las relaciones de producción.

2) Es una representación de la relación imaginaria de los individuos con sus condiciones reales de existencia.

3) Tiene por función ni más ni menos que constituir a los individuos concretos en sujetos.

4) Junto a su aparato represivo, el Estado dispone de instituciones especializadas en difundir e imponer la ideología dominante (la más importante: los medios de comunicación).

Barthes en una de sus obras principales, *Mitologías* (R. Barthes, 1957), trata de averiguar cómo los bienes simbólicos se convierten en ideológicos, es decir, cómo ejercen violencia simbólica legítima. El argumento es el siguiente: siguiendo a Saussure, el signo se compone de un significante y un significado relacionados convencionalmente. Ésta es la forma como los signos lingüísticos se constituyen. De este modo, cuando decimos "eso es un árbol" somos capaces de relacionar este conjunto de sonidos con su significado. Para Barthes, el sistema lingüístico es el sistema de significación de primer orden. Sin embargo, hay otros sistemas que se construyen a partir de la lengua y uno de ellos es el que denomina mitos. La significación del primer sistema semiológico, la lengua, es denotativa, mientras que en el segundo sistema semiológico, el mito, es connotativa. La denotación se entiende como el sentido literal, común y general de un signo, es decir, lo que describe el signo. En el caso de un signo lingüístico, la significación denotativa sería la definición de una palabra en el diccionario. Por ejemplo, *coche* como 'vehículo automóvil, generalmente de cuatro ruedas, para

transportar personas'. La connotación es la significación sociocultural, histórica, ideológica o emocional de un determinado signo. Esta significación hace variar el sentido de un signo según la clase social, la etnia, el género, el contexto, etc. A diferencia de la denotación, la connotación permite al signo un gran número de interpretaciones y variabilidad semántica.

Tabla 3.1.

Sistema lingüístico	Significante	Significado	
	Signo		
Sistema mitológico	Significante		Significado
	Signo		

Tal y como explica Barthes, los mitos son las ideologías dominantes de nuestro tiempo. El análisis de los mitos, que es la relación compleja con el segundo sistema semiológico y el primero, consiste en el análisis del componente ideológico de los productos culturales de masas. El mito es ideológico porque parasita las relaciones denotativas del lenguaje corriente, el primer sistema semiológico, para naturalizar valores que son secundarios, contingentes y parciales (propios de la pequeña burguesía) y, por lo tanto, connotativos. El mito, de este modo, produce una significación en la que se denota lo connotativo. Así, una significación contingente, histórica y parcial se vuelve tan evidente y natural como la palabra *árbol*. De este modo, es posible entender por qué los valores de una clase concreta pueden tornarse dominantes. En el caso que él analiza, los valores burgueses. Así pues, el objetivo de la semiología de Barthes es desnaturalizar todos aquellos mitos que sustentan nuestras sociedades y que legitiman relaciones de dominación económicas, de género, étnicas, etc.

3.3. Los efectos sociales de los medios de comunicación de masas

A pesar de sus diferencias, tanto los enfoques funcionalistas como los marxista-estructurales tiene algo en común: se han centrado en analizar cómo los medios de comunicación de masas permiten cohesionar y reproducir las estructuras sociales y los valores culturales de una sociedad determinada. En ambos casos, con tonalidades y matices ideológicos y políticos distintos, los medios de comunicación sirven siempre para reproducir nuestras sociedades: por un lado, hacen perdurables y más estables nuestras costumbres, creencias e ideas; y, por el otro, atenúan los cambios que producen los acontecimientos gracias a la fijación de una determinada manera de verlos o simplemente a una difusión selectiva y parcial.

Ahora bien, mientras una, la perspectiva funcionalista, estudiaba los efectos individuales de los medios, en la conducta, actitud o emociones, para de este modo ejercer un control sobre ellas y mantener cohesionada a la población, las perspectivas de corte marxista se centraban más en los efectos que tenían en la instituciones sociales, en los valores culturales, en las relaciones sociales o en el universo simbólico de las culturas.

3.3.1. La teoría del impacto directo o de la "aguja hipodérmica"

La teoría del impacto directo es el primer modelo que intenta averiguar cuáles son los efectos de los medios de comunicación de masas. La teoría del impacto directo supone que los medios de comunicación son tan poderosos como para "inyectar" sus mensajes dentro del receptor y producir la reacción deseada de manera inmediata. La imagen que suscitaba el impacto directo de los medios de comunicación de masas era:

> "[...] una masa gigantesca de millones de lectores, oyentes y asistentes al cine preparados para recibir el mensaje como un estímulo directo y poderoso para la acción, que produciría reacción inmediata [...] en una sociedad caracterizada por una organización social amorfa y una carencia de relaciones interpersonales".
>
> E. Katz y P. Lazarsfeld (1995). *Personal Influence. The Part Played By People in The Flow of Mass Communication* (p. 23) Glencoe: The Free Press.

Algunos autores afirman que éste no ha sido nunca un modelo teórico sobre el cual se haya trabajado desde las ciencias sociales, sino que se trata de un supuesto ante la extensión del fenómeno de la propaganda durante la Segunda Guerra Mundial.

3.3.2. La teoría del doble flujo de comunicación

La teoría del doble flujo de comunicación se desarrolló en los años cuarenta y cincuenta y supuso el primer cuestionamiento al principio mecanicista del efecto directo e indiferenciado sobre la masa. En un estudio sobre la influencia de los medios de comunicación en torno a una campaña electoral en Estados Unidos, Lazarsfeld se dio cuenta de que su influencia sobre los votantes era limitada y estaba condicionada por factores extramediáticos. Según la teoría de los dobles flujos de comunicación, la gente no es influenciada sólo por la exposición directa a los medios, sino también por otras personas que han sido expuestas a los mismos. La conclusión fue que las relaciones interpersonales mediatizan las relaciones entre la audiencia y el mensaje enviado y que, concretamente, no son los medios sino los líderes de opinión, aquellos que están más informados y utilizan sus relaciones interpersonales, quienes tienen más poder de influencia. Por lo tanto, la teoría se denomina de doble flujo, porque: un primer flujo es el impacto directo del medio hacia el líder de opinión y un segundo flujo se da entre el líder de opinión y la gente menos informada.

La importancia de la figura del líder de opinión en la teoría del doble flujo informativo de Lazarsfeld implica una renovación en el pobre concepto de masa indiferenciada que permite dar más importancia a las dinámicas sociales y su papel en la comunicación. A partir de esta teoría, se produce una conexión muy fértil con los estudios de Kurt Lewin sobre la decisión grupal y el papel del *gatekeeper* o controlador del flujo informativo en el seno de un grupo.

3.3.3. Teoría de los usos y gratificaciones

La teoría de los usos y gratificaciones tiene como punto de partida al consumidor y su interacción directa con los medios de comunicación. Contrariamente al paradigma conductista propio de las otras dos teorías, ésta entiende al consumidor como un usuario activo que interpreta el contenido de la comunicación y lo utiliza, y que no es pasivamente influenciado por el mismo.

Los principios de la teoría de los usos y las gratificaciones son los siguientes:

- La audiencia es activa.
- Sus miembros deciden qué medios pueden satisfacer sus necesidades.
- Los medios, por su parte, compiten entre sí para satisfacer las necesidades de la audiencia.

Esta teoría supuso la introducción de una variable muy importante en el estudio de los efectos de los medios de comunicación: ¿qué hacía el público con los medios de comunicación? Esto supuso la entrada de las ciencias cognitivas, con el estudio de la atención selectiva, la memoria, etc., pero también de perspectivas psicosociales más interpretativas.

En resumen, la teoría del impacto directo supone que los medios de comunicación son tan poderosos como para "inyectar" sus mensajes dentro del receptor, produciendo la reacción deseada de manera inmediata. La teoría de los usos y las gratificaciones afirma que los efectos de los medios de comunicación vienen dados por una interacción entre las decisiones por parte de la audiencia sobre el medio que la satisface y la competencia entre medios para gustar a la audiencia.

Ahora bien, ninguna de estas teorías traspasa los límites del enfoque individualista porque: en primer lugar, no tienen en cuenta la relación de los medios de comunicación con las prácticas culturales y su papel en las estructuras y los procesos culturales, y por lo tanto, en segundo lugar, no se preocupan por los efectos propiamente sociales de los medios de comunicación de masas.

3.3.4. La tematización

Más allá de las teorías que tratan de explicar los efectos de orden psicológico que tienen los medios de comunicación de masas, existen otras que dan cuenta de cómo los medios contribuyen también a construir una realidad pública que interpela de un modo u otro a los miembros de una determinada sociedad. Es decir, a construir eso que Tarde denominó público y opinión publica.

La teoría del establecimiento de agenda es la primera teoría sobre los efectos de la comunicación que, estudiando la relación entre opinión pública, periodismo y política, se pregunta cómo pueden los medios configurar el espacio público. Los medios de comunicación, según esta teoría, crean una agenda pública porque seleccionan y clasifican la información de una determinada manera, y dictaminan cuáles son los temas de interés que darán sentido a lo que ocurre en nuestro entorno.

Los medios de comunicación, dado que participan en el espacio público, cuando seleccionan y clasifican las noticias presentan una serie de temas sobre los cuales es necesario tener opinión y discutir en aquel espacio. Sin embargo, esto no quiere decir que prescriban, como en las teorías individualistas, qué tenemos que pensar y hacer, sino que lo hacen sobre qué vale la pena pensar.

3.3.5. La teoría de la espiral del silencio

Noelle-Neumann propuso la teoría de la espiral del silencio para explicar el papel de los medios de comunicación en la formación de la opinión pública y en el control social.

La teoría de la espiral del silencio se basa en un fenómeno grupal. En un grupo donde las tendencias de opinión no estén equilibradas, el individuo entiende que defender una opinión distinta puede implicar su aislamiento del grupo y, por lo tanto, se suma a la posición mayoritaria o no expresa su opinión. Esto hace que la tendencia de opinión mayoritaria siempre sea mayoritaria. Cuando una tendencia de opinión es reiteradamente expuesta por los medios de comunicación, el efecto es la creencia de que se trata de una opinión mayoritaria, y esto produce que las opiniones discrepantes sean relegadas al silencio.

3.3.6. La recontextualización

Otro mecanismo por el cual los medios de comunicación son capaces de construir una realidad pública que todos reconocemos es la recontextualización.

Una de las características de los medios de comunicación, como ya se ha vi: to, es que nos ponen en relación con personas y lugares muy diferentes. Ello e posible porque los medios de comunicación transforman todos aquellos sign: ficados locales, tradicionales o interpersonales, que sólo tienen sentido en u: determinado contexto o situación, en significados despersonalizados y asequi bles a la mayoría. El contexto particular que da sentido a un acontecimient una creencia, una costumbre o una idea es sustituido por un contexto cread por el medio de comunicación con la finalidad de que el acontecimiento, l creencia, la costumbre o la idea tengan sentido para el mayor público posible

Cruces expone un ejemplo muy ilustrativo de cómo la recontextualizació de la festividad de la bendición de los animales de San Antonio hace que tom sentido como acto ecologista. La composición del Villa de Madrid (diario de Ma drid) de enero de 1992 transformó la fiesta [de San Antonio] en un acto de de fensa ecológica, al situar esta noticia bajo otra sobre las agresiones a unos gato en un parque de Ciudad Lineal. La crónica de la festividad de San Antonio decía consecuentemente: "Aún hay quien ama a los animales". La noticia estab construida sobre un contexto de "inconsciencia ecológica", lo cual hacía que l fiesta de San Antonio tuviera sentido basándose en esto.

El mecanismo de la recontextualización permite que multitud de temas creencias, ideas y valores muy diferentes sean objetos de opinión pública. Po ejemplo, la ingeniería genética es una temática, en principio, específica de un comunidad reducida de científicos. Son los genetistas quienes configuran su comunidad a partir de las discusiones sobre la secuenciación de genes, la capacidad de los retrovirus, el PCR, etc. Los medios de comunicación toman estos temas y los sitúan en un contexto que adquiera sentido para la mayoría de nosotros. De esta manera, el debate sobre la ingeniería genética ya no es únicamente un tema de científicos, sino que forma parte de la opinión pública. Los contextos que construyen los medios de comunicación para dar sentido a determinadas prácticas, éxitos, ideas, valores o creencias permiten que su público los entienda y los comparta pero, al mismo tiempo, supone introducir una determinada manera de entenderlos.

En resumen, la recontextualización supone también la legitimación de una determinada manera de ver estos temas, creencias, ideas y valores. El espacio público es el conjunto de creencias, valores, temas y prácticas comunes que conforman nuestras comunidades. La creación de una agenda pública o la espiral

del silencio son mecanismos por los cuales los medios de comunicación pueden incidir sobre los temas y opiniones que configuran el espacio público. La recontextualización es un mecanismo por el cual los medios de comunicación pueden introducir temas, valores, prácticas y creencias, así como formas de entenderlos en el espacio público.

3.4. La cotidianidad del consumo: ¿Y qué hace el público silencioso?

Durante años los enfoques estructural-funcionalistas fueron predominantes en el estudio de los medios de comunicación de masas. Sin embargo, a mediados de los sesenta, se empieza a cuestionar su excesiva obsesión por analizar el papel de reproducción y legitimación social de los medios para pasar a preocuparse por los elementos de cambio social que los atraviesan. Es decir, los investigadores sociales empiezan a preguntarse cómo analizar críticamente la cultura de masas siendo sensibles, al mismo tiempo, a las prácticas de transformación que recorren la producción y consumo de bienes culturales. De algún modo, se trata de huir tanto del conservadurismo funcionalista, como del elitismo de los enfoques marxistas a través de la recuperación de la vida cotidiana como objeto de análisis. Los trabajos de Hoggart, Williams y Thompson en el Centro de Birmingham son fundamentales en este sentido. Raymond Williams, en The Long Revolution, se dan los primeros pasos para un cambio en este sentido. En primer lugar, la cultura deja de ser una esfera extrasocial: todo proceso de significación social adquiere el status de cultura: desde la producción literaria hasta el consumo de bienes culturales, ir al cine, leer el periódico, etc. En segundo lugar, se critica fuertemente el determinismo material de la cultural porque reduce a ésta a una mera expresión de las relaciones de dominación objetivas. Y en tercer lugar, se retoma el concepto de hegemonía del filósofo marxista Antonio Gramsci no para representar el espacio de la cultura de masas como un todo homogéneo y estandarizado, sino como el terreno de las disputas y las luchas sociales. Según este pensador italiano, la hegemonía es la capacidad que tiene un grupo social de ejercer la dirección intelectual y moral sobre la sociedad, y

ello pasa ineludiblemente por la construcción de alianzas con otros. Como explica Mattelart:

> "la noción [de hegemonía] desplaza la de clase dominante, cuyo poder residiría por completo en su capacidad para controlar las fuentes del poder económico. En el análisis del poder introduce la necesidad de considerar las negociaciones, los compromisos y las mediaciones".
>
> A. Mattelart y M. Mattelart (1997). *Historia de las teorías de la comunicación* (p. 73). Barcelona: Paidós.

Debido a estos cambios, como explica Mattelart (1997), los *Cultural Studies* recuperan las aportaciones del interaccionismo social para el estudio de la comunicación de masas y empiezan a realizar trabajos de corte etnográfico con el fin de analizar los valores y las significaciones que se gestan en el modo en el que los diferentes grupos sociales entran en contacto con la cultura hegemónica de los medios de comunicación. Es decir, se interesan por el modo en el que los diferentes actores sociales construyen su situación y las condiciones en las que viven.

El trabajo de Stuart Hall (1980, 1982) es capital en este sentido, ya que por primer vez se hace hincapié en los aspectos creativos o performativos de la comunicación de masas. Éste divide la comunicación audiovisual en cuatro momentos: producción, circulación, distribución/consumo, reproducción. Pero a diferencia de los clásicos modelos funcionalistas, la audiencia es al mismo tiempo productora y receptora: responde a las imágenes que construyen los medios de ella misma. De algún modo, la audiencia crea una imagen de sí mismo a partir de la imagen de la televisión. Es decir, es activa. Stuart Hall sostiene que existen tres tipos de descodificación de los mensajes audiovisuales, tres modos de recepción/producción de las audiencias. En primer lugar, una recepción dominante en el que los puntos de vista hegemónicos aparecen como algo natural y legitimo. En segundo lugar, una recepción de oposición en el que el mensaje se interpreta a partir de un marco de referencia contrario, por ejemplo, asumir que las noticias no representan los hechos, sino que vienen filtrados por los intereses económicos y políticos de las grandes corporaciones mediáticas. Y en último lugar, una recepción negociada donde se produce una mezcla de los dos modos de recepción anteriores: se asumen elementos dominantes pero se resignifican a partir de intereses particulares.

En la misma línea que Stuart Hall, desde el Centro de Birmingham se han hecho numerosos estudios de recepción. Uno de los más famosos es la etnografía que realizó David Morley sobre el modo en el que se recibían los programas televisivos en diferentes hogares ingleses. *Family Television* (1989) pone de manifiesto no sólo el lugar relativo que ocupa la televisión en las actividades familiares, sino de qué modo cuestiones relacionadas con el género, la renta, el capital cultural o la extensión familiar inciden en el modo en el que éstas dan sentido a lo que ven.

Aunque desde una aproximación etnológica un tanto diferente, Michel de Certeau muestra en *La invención de lo cotidiano* (1990) cómo en la vida cotidiana las personas ponen en práctica diferentes tácticas de resistencia semiótica a través de las cuales recrean lo dicho de otro modo, produciendo a partir de él subversiones que dislocan el orden simbólico instituido. Michel de Certeau, consciente de que los medios de comunicación no son omnipotentes a la hora de reproducir un determinado orden social y cultural, analiza aquellos procesos de cambio que se desencadenan en el uso y recepción de sus productos (noticias, anuncios, libros, revistas, etc.), usualmente ignorados. Se interesa por el consumo, una práctica considerada como pasiva y secundaria frente a la producción, y observa cómo los consumidores llevan a cabo un uso inesperado de los productos culturales que ponen a disposición los medios de comunicación de masas. Su análisis refleja cómo el consumo no es una práctica improductiva y pasiva. Los consumidores escamotean el sentido o el uso prefijado del producto que consumen mediante una apropiación, transformación y creación de un sentido y un uso particular. De algún modo sus trabajos, tratan de visibilizar la poética que hay en todo acto de consumo frente a la reproducción ideológica que ven los enfoques estructurales.

Capítulo IV

Discurso y comunicación

Visión de los fenómenos comunicativos desde una perspectiva discursiva

Anna Vítores González

La comunicación es un proceso básico en nuestra sociedad. Sólo es necesa
que nos fijemos en frases que inciden en el hecho de que "vivimos en una s
ciedad de la comunicación", que "hay que reforzar las redes comunicativas
que la "comunicación es fundamental en las relaciones interpersonales", q
"falta comunicación" o que "no nos comunicamos lo suficiente".

A primera vista, todas las personas pensamos que compartimos una misn
noción de lo que es la *comunicación*. El hecho de que nos comuniquemos p
rece demostrarlo. Pese a ello, aunque nos comunicamos constantemente y n
sentimos satisfechos o insatisfechos de esta comunicación, o nos felicitamos
nos quejamos de su buena o mala calidad, pocas veces nos preguntamos, de u
manera directa, qué es eso de la comunicación y qué implica el hecho de c
municarnos. Sin embargo, esto no significa que esta interrogación no forn
parte de nuestras preocupaciones y, aunque parezca paradójico, de nuestr
conversaciones.

A lo largo de los apartados que conforman este capítulo, estudiaremos q
implica la comunicación, cómo se desarrollan los procesos comunicativc
qué elementos están involucrados en las conversaciones cotidianas, cór
producimos versiones sobre acontecimientos de nuestro mundo y de nosotr
mismos y cómo estas conversaciones y estas versiones tienen que examinar
sin establecer una separación entre lo que se dice y cómo se dice, o lo que
lo mismo, entre contenido y forma.

Haremos un repaso de todo esto desde la psicología social. Ahora bien, la ps
cología social que utilizaremos se aleja mucho de la que domina en la academi
es decir, la que tiene una presencia más generalizada en las universidades, l

Marck, E. y Picard, D. (1992). Los modelos de comunicación, en: Marck, E. y Picard, D. *La Interacción social, Cultura, instituciones y comunicación.* Barcelona: Paidós, pp. 21-37.

Capítulo 1

LOS MODELOS DE COMUNICACION

Si se intenta describir y analizar el proceso de la comunicación, se llega, en un primer momento a hacer un recuento de los diferentes modelos que han intentado formalizarlo.

Los primeros han sido modelos técnicos, elaborados para dar cuenta de la transmisión de las señales en los sistemas de comunicación.

Sin embargo, pronto se vio que los esquemas que se inspiran en los funcionamientos mecánicos no pueden esclarecer más que parcialmente la comunicación humana. Esta, como se apoya esencialmente en el lenguaje, se ha estudiado entonces a través de modelos lingüísticos.

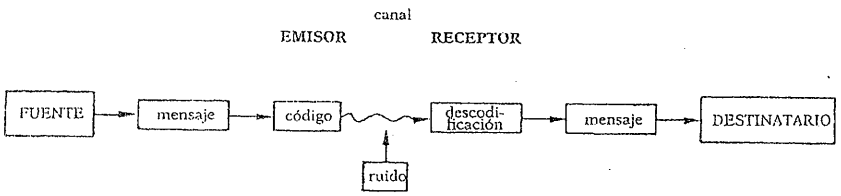
Pero éstos también tienen sus límites. La comunicación es ciertamente una relación por medio del lenguaje, pero es al mismo tiempo una relación psicosocial. Es necesario, pues, abordarla también desde este ángulo.

En fin, concebida al principio como una relación lineal entre una fuente y un destinatario, la comunicación se ha revelado como un proceso interactivo, perspectiva que se expresa especialmente en los modelos de interlocutores.

1. Los modelos técnicos

1. El modelo de referencia es sin duda el de Shannon y Weaver (1949) que presenta la comunicación como la transferencia de un mensaje bajo la forma de señal, desde una fuente de información, y

por medio de un emisor y un receptor; esta transmisión puede ser afectada por fenómenos parasitarios llamados «ruidos»:



Este esquema, derivado de la telecomunicación, se ha aplicado a las comunicaciones humanas en la medida en que existen también, cuando hablamos con alguien, factores que perturban la transmisión de información, algunos de naturaleza energética y otros de naturaleza informacional.

Otro interés de este esquema reside en que, al subrayar los procesos de «codificación» y «descodificación» (procesos que se encuentran en la comunicación a través del lenguaje), permite esclarecer las razones por las cuales una señal es raras veces idéntica cuando se recibe a como era en su emisión. Pero las limitaciones de esta analogía consisten en que el código del lenguaje no tiene las mismas características que un código formal (por el cual a un significante corresponde un único significado, como por ejemplo en el morse).

2. Casi en la misma época, Norbert Wiener inventa el término de «cibernética» (1948), que tiene una resonancia inmediata aportando a la comprensión de la comunicación una noción esencial: la de *feedback*.

Esta noción, que se ha traducido a menudo por «retroacción» (lo que tiene el riesgo de restringir su significado), designa la reacción del receptor al mensaje emitido y su retorno hacia el emisor. Se pueden distinguir, al menos, tres funciones diferentes del *feedback* (R. Escarpit, 1976, pág. 50).

a) Una función de «regulación», destinada a «mantener una situación en un estado estable» (es el principio del termostato, que mantiene una temperatura constante a pesar de las variaciones ambientales). En este caso, el emisor envía una señal, y el receptor le reenvía las respuestas que indican los efectos de este mensaje (por ejemplo, en la comunicación humana, todas las señales que expresan que el receptor ha recibido bien el mensaje y que la emisión puede proseguir).

b) Una función de «acumulación cíclica» destinada «a hacer evolucionar una situación "en espiral"» por el añadido de instrucciones del programa de base de los mensajes reenviados en *feedback* cuando cada uno de ellos pasa por el emisor»; en este caso el receptor reenvía al emisor sus propias señales a las cuales añade nuevos datos (es lo que pasa, por ejemplo, cuando el emisor desarrolla un razonamiento y utiliza ciertos argumentos en respuesta a las objeciones planteadas por el receptor).

c) Una función de «acumulación didáctica» destinada «a reenviar hacia la memoria de la fuente informaciones sucesivas sobre los efectos de sus mensajes». Existe en este caso la constitución de un saber y almacenamiento en la memoria; lo cual permite a la fuente nuevas estrategias de comunicación que integran las experiencias pasadas.

La introducción de la noción de *feedback* en el análisis de la comunicación constituye el paso esencial de la comunicación a la interacción. Conduce a considerar que la fuente y el destinatario son de hecho «emisores-receptores» que ejercen funciones diferenciadas en un proceso circular y no lineal (como en el esquema de Shannon y Weaver).

Inspirados por funcionamientos mecánicos, los modelos técnicos tienen la ventaja de proponer una formulación muy general de los procesos de comunicación. Sin embargo, no dan cuenta de la naturaleza específica del lenguaje verbal, lo que justifica el recurso a los modelos de tipo lingüístico.

2. Los modelos lingüísticos

1. Una de las tentativas más fecundas para proponer un modelo de análisis de la comunicación inspirado en la lingüística es el de Roman Jakobson. Este ha subrayado que no se puede asimilar un intercambio de mensajes a la transmisión física de la información. Es necesario, pues, describir la comunicación humana en toda la complejidad de los elementos que hace intervenir.

Utiliza un modelo «componencial» con el que intenta mostrar las funciones comunicativas específicas de cada componente. Su descripción distingue seis factores esenciales: «El *emisor* envía un *mensaje* al *destinatario*. Para ser operante, el mensaje requiere, en principio, un *contexto* en el que envía (...), contexto perceptible para el destinatario y que es verbal o susceptible de ser verbalizado. A

continuación el mensaje requiere un *código* común, al menos en parte, al emisor y al destinatario. Finalmente, el mensaje necesita un *contacto*, un canal físico y una conexión psicológica entre el emisor y el destinatario, contacto que le permita establecer y mantener la comunicación» (R. Jakobson, 1963, págs. 213-214, subrayado por nosotros). El concepto de *contexto* aquí tiene doble significado de «entorno de una unidad determinada» y de «conjunto de condiciones sociales» a las que se refiere el mensaje.

Un *mensaje* es una secuencia de señales donde la sustancia es la información que transmite y su forma supone una «codificación» y la identificación una «descodificación» (de donde se introduce el componente *código*); por *contacto*, se entiende la unión física y la conexión psicológica que existe entre destinatario y emisor.

A estos seis factores, Jakobson añade seis funciones lingüísticas que expresan diferentes dimensiones de la comunicación.

– La función *expresiva* o *emotiva* que se refiere al emisor y que comprende la expresión afectiva de la actitud del sujeto respecto a lo que dice.

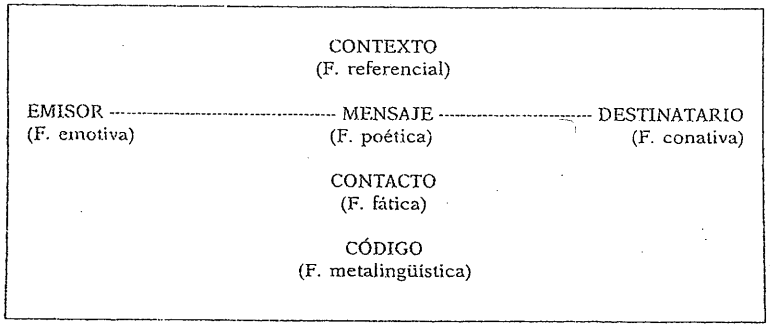
– La función *conativa* orientada al destinatario y que devuelve la acción que el emisor quiere ejercer sobre él por medio de la comunicación.

– La función *metalingüística* que se ejerce cuando emisor y destinatario verifican que utilizan el código en el mismo sentido.

– La función *denotativa, cognitiva* o *referencial* que está orientada hacia el contexto y del que depende el significado del mensaje (cuando hace referencia a los elementos de este contexto).

– La función *poética*, que se refiere a la forma del mensaje en la medida en que esta forma tiene un valor expresivo en sí misma.

Así se llega al esquema siguiente:



Jakobson con este modelo se esfuerza en separar los aspectos dominantes del intercambio lingüístico dando la espalda a una visión abstracta y mecanicista de la comunicación. En su ensayo *Lingüística y teoría de la comunicación* (en 1964, pág. 87 y sig.), prosigue, por otra parte, su reflexión denunciando a los que «postulan un código desligado de la comunicación efectiva (y) existiendo peligro de reducir el lenguaje a una ficción escolástica» (pág. 95), también se plantea el *feedback* y la actitud activa del destinatario en la escucha: «Existe sin lugar a dudas *feedback* entre palabras y escucha, pero la jerarquía de los dos procesos se invierte cuando se pasa del codificador al descodificador. Estos aspectos diferentes del lenguaje son irreducibles el uno al otro, los dos son esenciales y deben verse como *complementarios*» (pág. 94). Se podría añadir el *feedback* como séptimo elemento del modelo (con sus funciones de regulación, acumulación cíclica y acumulación didáctica).

No obstante, el modelo de Jakobson, aunque incluye las condiciones sociales de la comunicación en el contexto, no les da un lugar muy preciso. Durante mucho tiempo, los lingüistas han ignorado el problema de las relaciones sociales en el estudio de intercambios lingüísticos y Bakhtine fue un precursor aislado cuando en 1929 recusaba el «objetivismo abstracto» de Saussure y escribía que «la verdadera sustancia del lenguaje no está constituida por un sistema abstracto de formas lingüísticas (...) sino por el fenómeno social de la *interacción verbal*» (1977, pág. 136).

Esta posición ha sido, al contrario de la anterior, reivindicada por la corriente de la «etnografía de la comunicación», de la que D. Hymes fue, junto con J.J. Gumperz, el pionero y a quien se debe una nueva formalización; el modelo «Speaking». Mientras Jakobson se centraba en las funciones lingüísticas implicadas en el intercambio, Hymes ponía en primer plano el concepto de situación social.

2. *El modelo «Speaking»* fue presentado por primera vez en un artículo en el año 1962 y fue modificado en 1972. Propone una aproximación pragmática de los principales aspectos de las interacciones lingüísticas desplazados a la situación social donde se sitúan.

Hymes aísla ocho elementos en que cada inicial corresponde a las tres que componen la palabra «Speaking», de ahí el nombre de su modelo.

– *Situación (setting):* Componente bipolar que engloba a la vez el *marco* (término que se aplica «al momento y el lugar donde se desenvuelve el acto de hablar y de una forma general, a todo lo que le caracteriza desde un punto de vista material» y la *escena* («el

"marco psicológico" o la forma en que un acontecimiento se encuentra culturalmente definido como un cierto tipo de escena»). (D. Hymes, 1980, pág. 140.)

– *Participantes:* Se trata no solamente del destinatario y del emisor, sino también de todos los que participan en la escena y que influyen en su desarrollo a causa de su presencia.

– *Finalidades (ends):* Componente bipolar en el que es necesario distinguir los «objetivos-intenciones» (lo que se desea hacer comunicando) y los «objetivos-resultados» (lo que se ha logrado).

– *Actos (acts sequences):* Doble componente que expresa a la vez el contenido del mensaje (los temas abordados) y la forma del mensaje (el estilo en la expresión).

– *Tono (keys):* Este componente permite moldear el contenido del mensaje mostrando «el acento, forma, o el espíritu donde el acto se ejecuta, y corresponde en cierto modo a las modalidades de las categorías gramaticales» (pág. 142); actos idénticos con un mismo marco pueden diferir por el tono, según sea lúdico o serio, rebuscado o negligente; un tono que se opone al contenido puede incluso, anularlo, como en el caso del sarcasmo.

– *Instrumentos (instrumentalities):* Componente bipolar que agrupa los canales y las formas de la palabra. Escoger un *canal* «significa escoger un *medio* de transmisión de la palabra» (pág. 143), pero es también indispensable determinar los modos de utilización de los canales (ya que un canal oral, por ejemplo, podrá utilizarse para cantar, hablar, silbar...). Para determinar las *formas de la palabra,* se deben tener en cuenta tres criterios: la, procedencia histórica del lenguaje (lo que se entiende habitualmente por «lengua» o «dialectos»); la presencia o ausencia de mutua comprensión (o «códigos»), y la especialización del uso (llamado generalmente «variedad» o «registro»).

– *Normas (norms):* Componente bipolar que comprende las normas de interacción y las normas de interpretación. Las *normas de interacción* agrupan «los componentes particulares y las propiedades que están ligadas a la comunicación –el hecho de que se tenga el derecho de interrumpir a los demás o que no se tenga, por ejemplo–» (pág. 144), es decir, todos los mecanismos de regulación interaccional de la conversación (turnos de palabra, interrupciones...). Las *normas de interpretación* «implican el sistema de creencia de una comunidad» (pág. 145) y suponen que los mensajes son transmitidos y recibidos en función de un sistema de representaciones y hábitos socioculturales.

– *Género:* «Esta palabra se aplica a categorías como: poema, mito, cuento, proverbio, adivinanza, plegaria, un discurso solemne, conferencia, letra comercial, editorial, etc. Bajo un cierto ángulo, analizar la palabra en los actos es analizarla en los ejemplos del género. El concepto de género supone que es posible identificar características formales que son tradicionalmente reconocidas» (pág. 145).

En algunos aspectos, el modelo de Hymes recorta el de Jakobson presentando ciertos matices en relación a él: el concepto de situación no es exactamente el de contexto; igualmente el concepto de tono se puede acercar a la función expresiva de Jakobson o el de participante es más extenso que la pareja emisor-destinatario.

Introduce nuevos elementos como las *finalidades* (más extensas que la función conativa) y las *normas.* Precisa también la forma del mensaje introduciendo conceptos de estilo, registro de palabra, género.

No obstante, se le puede reprochar una cierta suavidad en los conceptos propuestos: casi sistemáticamente, presenta componentes bipolares que le llevan a asociar elementos que merecían estar separados y a poner al mismo nivel procesos diferentes; es así en «las normas de interacción» y las «normas de interpretación» que no introducen los mismos mecanismos sociales en juego o bien «del canal» y «las modalidades de la palabra» o «el contenido» y «la forma» del mensaje que no tienen funciones superpuestas en la comunicación.

Los modelos lingüísticos como los de Jakobson y de Hymes nos dan una comprensión, mucho más precisa que la de los modelos técnicos, del proceso de comunicación, de los elementos que pone en juego, de las diferentes funciones que se encuentran implicadas.

Pero aunque se esfuerzan en mostrar interacciones concretas, describen en cierta manera un proceso «ideal»; en efecto, no permiten explicar la mayor parte de las dificultades que se encuentra la comunicación en la realidad y solamente se refieren a razones lingüísticas de forma limitada; revelan a menudo causas psicosociológicas, por lo que parece necesario completar el estudio de la comunicación en este aspecto.

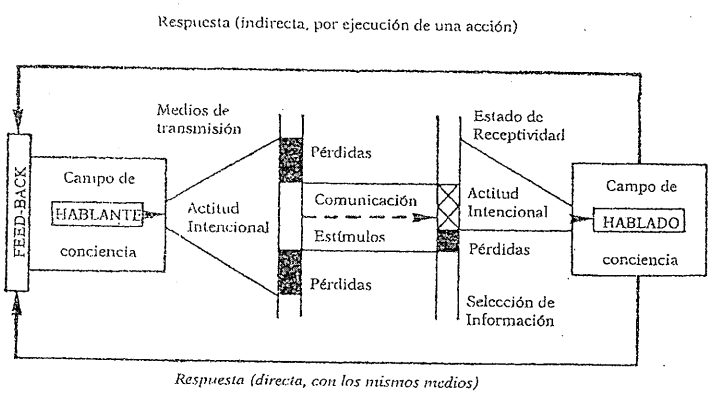
3. Los modelos psicosociológicos

Para abordar los factores psicosociológicos de la comunicación, se puede partir del modelo propuesto por Anzieu y Martin (1971).

1. Este modelo es susceptible, según ellos, de suplir carencias de un modelo «formal» «incapaz de advertir las interpretaciones erró-

neas, incomprensiones paradójicas, los más flagrantes contrasentidos, los conflictos más evidentes» (1971, pág. 133). Intenta integrar la situación de los que hablan y sus campos de conciencia (porque en la realidad «entran en contacto, no una "caja negra" emisora y una "caja negra" receptor, sino un "hablante" y un "hablado", generalmente *dos o más personalidades participan en una misma situación común y debaten mediante significaciones*», pág. 133).

Proponen un esquema que abarca el campo de conciencia de los «que hablan» y señala los filtros sucesivos que se interponen entre la intención del «hablante» y la recepción del «hablado». Este muestra también que la respuesta a los estímulos que constituye el mensaje del «que habla» puede tomar dos vías: la de una respuesta verbal directa, o la indirecta de una *acción* (las dos constituyen el *feedback* del mensaje inicial):



Este modelo incluye también tres elementos importantes que no aparecen explícitamente en el esquema:

a) En principio, la *personalidad* de los participantes se caracteriza por «una historia personal, un sistema de motivaciones, un estado afectivo, un nivel intelectual y cultural, un marco de referencia, un *status* social y roles psicosociales» (pág. 135). Todos estos elementos tienen un impacto sobre la comunicación. Definen la *identidad* de los interactuantes constituida a la vez por elementos biopsicológicos (como la edad y el sexo) y elementos psicosociológicos relativos a grupos de pertenencia (geográfica, profesional, ideológica...). Estos

factores identificativos sitúan a cada individuo en el interior de las relaciones instituidas por la cultura y la sociedad (padre/hijo; joven/adulto; hombre/mujer; patrón/asalariado; productor/consumidor...). Estas relaciones prescriben ciertos tipos de comunicación y prohíben otros.

b) En segundo lugar, la *situación común*; ya que «la comunicación hace posible la acción sobre otros en el interior de una situación definida» (pág. 135). En principio es un medio para hacerla evolucionar. También depende de los objetivos y de los fines que los participantes fijan (informarse, convencer, rivalizar, seducir, amenazar, reconfortar, distraer...), fines que influyen en el contenido y el estilo de la comunicación, es decir, su necesidad o rechazo, sus características, pueden ser inducidas por la misma naturaleza de la situación.

c) En tercer lugar, la *significación*; ya que «los hombres no sólo comunican una cierta cantidad de información sino que también intercambian significaciones» (pág. 135). Estas significaciones son el resultado, sobre todo, de *símbolos* que inducen a asociaciones de sentido. Las personas comunican mejor cuando se sitúan en el mismo universo simbólico y tienen los mismos marcos de referencia. Al mismo tiempo, este universo simbólico y el sistema de valores propio a cada uno, desempeña un rol de «filtro» (que conlleva una recepción selectiva de la comunicación) y ejerce un efecto inconsciente de «halo» («constituido por la resonancia simbólica despertada en el espíritu del interlocutor por la significación de lo que emite o recibe» y que desencadena una cadena asociativa) (pág. 136).

Es necesario añadir que la significación conduce también a las *representaciones sociales* más o menos compartidas por una colectividad (debido a ello, facilitan la comunicación) y a las *ideologías* que las organizan.

B. Rimé se une a este punto de vista cuando sostiene él también que la comunicación frecuentemente no transmite significaciones abstractas y neutras sino que añade a cada significado un universo de representaciones que mueven, atraen, calman, paralizan y suscitan en él un conjunto de *actitudes*.

Si estas significaciones están unidas por un lado a representaciones sociales también están ancladas en la experiencia corporal y emocional del sujeto («así, lo que trata el que habla cuando evoca su referente en la comunicación no es ni mucho menos las formas simbólicas o conceptuales, como se ha considerado generalmente, sino las representaciones generales que comportan además de estos

aspectos simbólicos y conceptuales, importantes elementos interoceptivos, posturales y motores, rasgos de las motivaciones, actitudes y estados emocionales experimentados por este sujeto a través de las experiencias del referente») (B. Rimé, 1984, pág. 435).

Esto subraya el hecho (que no habíamos tenido en cuenta hasta este momento) de que la comunicación no es solamente verbal sino que también implica gestos, mímica, movimientos, actitudes posturales; aspectos que se han definido habitualmente por la expresión de «comunicación no verbal». Los lingüistas han minusvalorado generalmente estas manifestaciones y han sido sobre todo los psicólogos quienes las han estudiado de forma sistemática.

2. El *lenguaje del cuerpo* aparece entonces como una dimensión fundamental de la interacción. Los especialistas en esta materia como Birdwhistell (1970) y Argyle (1975) han sostenido que la parte más importante de la comunicación no pasaba por las palabras. Sin embargo, la expresión corporal ¿constituye un lenguaje al mismo nivel que la lengua? Si algunos gestos (como mover la mano para decir adiós) pueden actuar como signos, otros no responden a una intención comunicativa y no transmiten información sino que transmiten impresiones sobre el estado emocional y afectivo del locutor. Varias experiencias muestran que la gesticulación que se utiliza hablando no se inscribe en la lógica del código tal como se expresa en la lengua (Rimé, 1984).

La Escuela de Palo Alto ha diferenciado por su parte dos formas de lenguaje: una *digital* (la lengua fundada sobre signos arbitrarios) y una *analógica* (la expresión corporal fundada sobre signos «motivados» (Watzlawick y otros, 1972). Sin embargo, esta distinción parece insuficiente para dar cuenta de la complejidad de la comunicación no verbal.

Lo que importa en efecto en el análisis del proceso de interacción, no es tanto el origen de los signos como la función desarrollada en razón de su naturaleza. Y ya que se demuestra que ciertas funciones pueden ser aseguradas a la vez por signos verbales y no verbales, se puede pensar que esta distinción es sin duda insuficiente.

Vale la pena partir de la base de la existencia de una «multicanalización» de comunicación humana. Este concepto significa «en una interacción cara a cara, por ejemplo, que cada interactuante emite (y recibe) un enunciado total, heterogéneo, resultante de la combinación generalmente sinérgica de varios elementos: unos *bucoacústicos*, reconocidos como los más antiguos, constituyen la parte verbal del enunciado (la "verbalidad" estudiada por los lingüistas) y

su parte vocal, entonaciones, timbre, altura, intensidad, acentos, ritmo (...). Otros *visuales* surgidos de varios códigos que son o bien estáticos (morfotipos, artificios, adornos) o bien, *cinéticos lentos* (risas, posturas, muecas) o bien *cinéticos rápidos* (mímicas faciales, gestos) (...). Finalmente se pueden citar los canales *olfativos, táctiles* y *térmicos...*» (Cosnier y Brossard, 1984, pág. 5).

Lo que diferencia las señales es la *naturaleza de sus significantes* y las relaciones más o menos «motivadas» que mantienen con sus significados.

Es el fundamento de la categorización que ha establecido J. Piaget (1970) según tres tipos: Los *índices, los símbolos y los signos*.

En el *índice*, el significante no está diferenciado del significado (a parte del hecho de que el significante tiene una función señalizadora): constituye «una parte, un aspecto o un resultado causal de este significado». Los índices son esencialmente corporales (enrojecer, por ejemplo, es el resultado de confusión o vergüenza), pero pueden ser también verbales (como las interjecciones que se lanzan para traducir su nerviosismo, su cólera o alegría). El índice no se emite voluntariamente en términos generales.

En el *símbolo*, los significantes están diferenciados de los significados pero todavía «motivados por una similitud o analogía con sus significados».[1] Supone una elaboración de expresión, el recurso a un código; es un acto concebido para comunicar. A veces está formado por la repetición mímica y voluntaria de un índice (por ejemplo, cuando se gesticula para rechazar alguna cosa con expresión de disgusto); o bien es simplemente *metafórico* (como cuando se golpea con el dedo sobre una mesa para convencer a alguien, como si se quisiese meterle un mensaje en la cabeza). Estas señales son, también, sobre todo, corporales; pero un comportamiento puede tomar un valor simbólico (como ofrecer flores para expresar su amor).

El *signo* tiene un carácter puramente convencional. Recordamos que en la definición de Saussure sobre el signo, el lazo que une el significante con el significado es arbitrario. El lenguaje representa la fuente esencial de los signos en la comunicación, aunque la expresión no verbal también puede contenerlos (son todos los gestos convencionales, como el apretón de manos o un dedo levantado para pedir la palabra).

La comunicación utiliza el conjunto de estos signos, que pueden

1. Si los indicios funcionan según el modelo de la metonimia; los símbolos actúan bajo el modelo de la metáfora.

intervenir sucesiva o simultáneamente. Este conjunto dinámico lo utiliza el interlocutor; frente a él reacciona y responde en función de sus propios códigos y sus propios mecanismos interpretativos. Vemos que este análisis no estaría completo sin que nos preguntásemos si estos signos son intencionales o no y si son conscientes o no. Dicho de otra forma, sin que nos hagamos la pregunta de en qué medida lo que emite es voluntario o se escapa al emisor. Cada señal (verbal o no) no tiene significado por sí misma y no tiene sentido más que en su relación con los otros signos que la preceden, la acompañan o la siguen (por ejemplo, levantarse tendiendo la mano es señal de apertura comunicativa al principio de una secuencia y de clausura en los otros casos). Se le llama generalmente por el término de *co-texto* a este entorno verbal o mimogestual de un signo o de una secuencia. Por esto R. Ghiglione propone el concepto de *sistema de comunicación*, sistema global en el cual los interactuantes utilizan, a la vez, palabras, entonaciones, gestos, posturas, comportamientos, mímicas para construir el sentido. Los significados elaborados y transmitidos resultan «de interacciones entre diferentes sistemas de signos –estructuralmente compatibles– unidos entre ellos» (1986, pág. 172).

Por otra parte, las diferentes señales asumen diversas funciones en la comunicación: función expresiva, conativa, referencial (según Jakobson); también de puntuación y regulación de la interacción, como lo veremos más adelante.

Esto es lo que hace tan compleja la secuencia real de comunicación y hace necesaria la utilización de un aparato conceptual y modelos teóricos de análisis, para dar cuenta de ella.

3. La perspectiva psicosociológica ha contribuido a enriquecer nuestra comprensión de la comunicación en muchas direcciones.

a) En principio ensanchando su campo que no sólo está limitado a los intercambios verbales. Se llega a una concepción de una «comunicación total», verbal y no verbal, digital y analógica, implicando varios subsistemas (la lengua, la voz, la mirada, la mimogestualidad, las posturas, los movimientos...). Todo comportamiento puede tener un valor comunicativo en una situación de interacción (callarse puede ser también una forma de comunicarse).

b) Después, el acento se desplazó de la transmisión de información a la elaboración y al reparto de significados. Comunicar es convocar y organizar un conjunto de representaciones y esforzarse en transmitirlas. En este sentido, el lenguaje no aparece como un

simple medio de transporte de información sino como una dimensión esencial de la cultura donde se inscriben la mayor parte de los valores y de las representaciones sociales que fundan el intercambio y las prácticas colectivas.[2]

c) La comunicación se ha revelado no solamente como una relación entre un emisor y un receptor sino fundamentalmente como «el establecimiento de una forma de relación psicosocial entre dos personas» (Rimé, 1984, pág. 420). Por relación psicosocial hay que entender una relación determinada por la identidad social de los interactuantes (su edad, sexo, rol, *status*; es decir, un cierto lugar en la estructura y la jerarquía social...) y por la posición respectiva y el tipo de relación que une estas identidades unas con otras.[3]

d) En fin, la aproximación psicosociológica permite precisar el concepto de *contexto* que tiene, como se ha visto, al menos dos sentidos y designa, a la vez, los hechos del lenguaje y los hechos sociales.

En el primer sentido, el contexto es un entorno semiótico que puede ser el entorno lingüístico inmediato de un signo, un enunciado, un mensaje (lo hemos designado como *co-texto*). Puede ser también, más ampliamente, el universo de significaciones, discursos y representaciones a que se refiere un mensaje (se le llama *intertexto*).[4]

En el segundo sentido, se hablará de *situación*, designando este término el marco y las circunstancias en las que se desenvuelve una interacción. Se trata sin embargo de un concepto muy amplio en el que parece oportuno distinguir varios niveles:

– En principio, el *marco* donde se sitúa el encuentro; es a la vez, el entorno físico, el lugar donde sucede y la temporalidad en la que se inscribe. Como se verá, el marco no es un simple entorno neutro,

2. Para dar un ejemplo elemental, ciertas terminologías en francés que designan roles no tienen dos géneros por lo que se habla de *un* ministro, *un* profesor y *una* empleada de hogar.

3. Varias experiencias muestran, por ejemplo, que cuando existe una relación jerárquica entre interactuantes, esta relación influye sobre la calidad de la comunicación y a menudo, en sentido negativo. Así, en una experiencia, los alumnos de bajo nivel instruidos por tutores de nivel bajo comprenden y realizan muy bien la tarea que les comunicaron, lo que no pasaba cuando estaban instruidos por tutores de alto nivel (Rimé, 1984 pág. 420).

4. Este término indica el hecho de que todo enunciado, todo discurso, es la recepción, interpretación o transformación de otros discursos anteriores a los que remite su significación y que el lenguaje es, pues, autorreferencial.

sino una estructura marcada por la cultura que influye en el proceso de comunicación.

– Después, la *escena* donde juegan los interactuantes, este concepto incluye la relación que les une, el «escenario» del encuentro, la dinámica que lo impulsa (los motivos que reúnen a los protagonistas, sus intenciones, esperas, la idea que se hacen los unos de los otros, las estrategias comunicativas que desarrollan...).

– Hay también, el *contexto institucional* que determina el rol y *status* de los interactuantes, las relaciones que se instauran entre ellos, las normas que ordenan sus relaciones, las obligaciones estructurales que pesan sobre ellos.

– Existen finalmente los *rituales* propios de cada cultura, que proponen un sistema convencional de reglas que rigen las interacciones sociales (se designa corrientemente como los usos; las costumbres, la cortesía).

Todos estos elementos, constitutivos del contexto, influyen según modalidades y diferentes grados en la comunicación. Sobredeterminan los significados que son intercambiados entre los interactuantes. Más profundamente, estructuran el proceso de comunicación y les otorgan sus características específicas que dependen estrechamente de las que definen la situación.

4. Los modelos interlocutivos

La evolución entre los modelos que se han presentado lleva progresivamente a destacar la dimensión interactiva y convencional de la comunicación. Este punto de vista encuentra su más clara expresión en las aproximaciones que introducen el concepto de *interlocución* en el centro de su reflexión. Estas aproximaciones se sitúan en el encuentro entre la lingüística pragmática y la psicología social.

1. Proponen la hipótesis de «un hecho *relacional* irreductible» según la expresión de F. Jacques (1986, pág. 115) señalando que la comunicación es la primera forma de reconocimiento entre los hombres y el campo donde se funda la intersubjetividad antes de toda apropiación personal.

En la palabra «intercambio» se expresa un principio de *reciprocidad* que sostiene las relaciones humanas. Para él, los interlocutores están atrapados en una actividad de cooperación verbal donde son inseparables; no se trata de una actividad común sino de una actividad *conjunta*, ya que el enunciado de cada uno se apoya sobre el enunciado del otro. F. Jacques muestra, por ejemplo, que «la referencia al mundo no podrá ser adquirida más que en el espacio lógico de la interlocución».

Afirmando la irreductibilidad de la reciprocidad relacional, anuncia la imposibilidad de pensarla a partir de sus componentes; hace de la *interlocución* el concepto «primitivo» del que se derivan los conceptos de «locutor» o «hablante» y «al que se habla» (considerados asociados –en el acuerdo como en el conflicto– a la producción de un solo discurso).

Su identidad se suscita por y en el dispositivo enunciativo: el «Yo» (*je*) no se descubre a él mismo más que en la «alocución» a «Tú»; es en la palabra intercambiada donde el sujeto se reconoce por la relación con los otros.

La interlocución aparece así como el proceso fundamental donde se fundan, a la vez, la identidad de los interlocutores, los significados que comparten y la comunicación. «La palabra –escribe aún F. Jacques– no consiste en un juego de significaciones dadas. Es necesario continuar pensando en ella en la dirección de una responsabilidad intersubjetiva (...). Hasta el punto de que no es exagerado afirmar que no existe significación, referencial incluso, más que por un movimiento reglado que atraviesa todo significado dado» (1979, pág. 388).

2. Estas posiciones han inspirado una reformulación parcial de los modelos psicosociológicos de la comunicación.[5] Se expresa a través del concepto de *contrato de comunicación* que significa que cuando los interlocutores entablan un intercambio, están de acuerdo implícitamente sobre los principios y las reglas que constituyen dicho intercambio.

«Comunicar es co-construir una realidad con la ayuda de sistemas de signos, aceptando *un cierto número de principios que permiten el intercambio y un cierto número de reglas que lo rigen*». (R. Ghiglione, 1986, pág. 102).

Los principios invocados aquí son los siguientes:

a) El principio de *pertenencia* que permite a los individuos reconocerse como interlocutores potenciales (en consideración a su competencia lingüística, discursiva, comunicativa...).

b) El principio de *contraactualización* que marca el paso de una

5. Véanse los estudios de R. Ghiglione (1986), A. Trognon (1981). C. Chabrol (1985)...

situación potencialmente comunicativa a una comunicación real y efectiva.

c) El principio de *reciprocidad* (ya evocado) que marca el reconocimiento del otro como interlocutor efectivo.

d) El principio de *influencia* que remite al hecho de que todo intercambio comunicativo es portador de un «juego» en el que cada interlocutor busca asegurarse el dominio compitiendo con su pareja.

En cuanto a las reglas, son a la vez discursivas (las reglas que presiden la construcción del discurso y el intercambio) y situacionales (las que se derivan del *status*, roles y rituales socioculturales).

3. Esta perspectiva lleva a definir el *concepto de interlocutor* y a concebir la comunicación como un encuentro dialéctico entre dos procesos: un proceso de expresión donde un «Yo (*je*)-enunciador» se dirige a un «Tú-destinatario» y un proceso de interpretación donde un «Tú-interpretante» se construye una imagen del «Yo (*je*)-enunciador» (según la terminología de P. Charaudeau, 1983). Así la comunicación entre dos interlocutores aparece de hecho como un intercambio entre cuatro personajes.

Del lado del «Yo» (*je*) hay «el sujeto comunicante», el que actúa y se expresa; pero existe también el «Yo (*je*)-enunciador» que se presenta con su propia palabra («Yo os digo que *yo* no estoy de acuerdo») y que expresa sus intenciones; visto del lado del «Tú», representa la imagen construida de lo que es la intencionalidad del «Yo (*je*)–comunicante», realizado en el acto de expresión.

Del lado del Tú, existe el «Tú-destinatario» que es el interlocutor «fabricado por el "Yo" (*je*) como destinatario ideal, adecuado a su acto de enunciación» (y por el que el «Yo» [*je*] piensa que su intención con la palabra es transparente como lo es para él mismo.) Pero está también el «Tú-interpretante» que es un ser activo (independiente de la imagen construida por el «Yo» [*je*] que se sitúa *en relación a ella, confirmándola o rechazándola*); la interpretación que se hace del «Yo (je)-enunciador» y de sus intenciones no corresponde necesariamente con las del «Yo» (*je*) (Charaudeau, 1983, págs. 39-42).

Este desdoblamiento del «Yo» (je) del «Tú» ayuda a comprender ciertas dificultades en la comunicación que tienden a la separación entre la intención del anunciador y la interpretación del destinatario, entre el sujeto enunciante y el sujeto tal como se introduce en su propio discurso, entre el interlocutor imaginado y el real.

La interlocución une a los sujetos comunicantes, a la vez, por un *contrato* (que marca su aceptación de las reglas del juego comunicativo) y por *estrategias* (que son la expresión del «juego» y de los efectos que cada uno persigue en la comunicación).

Por consiguiente, desde los modelos técnicos a los modelos interlocutivos hemos llegado a precisar progresivamente las relaciones entre comunicación e interacción; la perspectiva interaccional está claramente expresada en esta reflexión de Birdwhistell: «Un individuo no comunica, sino que forma parte de una comunicación donde él se convierte en un elemento (...). En otras palabras, no es el autor de la comunicación sino que él participa. La comunicación como sistema no debe ser concebida bajo el modelo elemental de la acción y la reacción. En tanto que sistema, debe abordarse como un intercambio» (citado por Y. Winkin, 1981, pág. 75).

Krippendorff, K. (1997). Principales metáforas de la comunicación y algunas reflexiones constructivistas acerca de su utilización. En: Pakman, M (comp.) *Construcciones de la experiencia humana, vol II.* Barcelona: Gedisa, pp. 107-146.

Principales metáforas de la comunicación y algunas reflexiones constructivistas acerca de su utilización*

Klaus Krippendorff

Introducción

El siguiente ensayo trata acerca de la comunicación humana. Tradicionalmente, uno procedería a definir el concepto, luego a forzar una variedad de experiencias en esos términos y finalmente declararía al ejercicio un éxito si parece capturar un gran territorio. Sin embargo, estas construcciones de la realidad, aunque tentadoras, son también bastante solitarias, desprovistas de las contribuciones de los Otros que también pueblan la realidad.

En cambio, este ensayo busca, antes que nada, escuchar expresiones cotidianas de nociones de comunicación. Este intento se basa en la creencia de que su naturaleza ordinaria no las descalifica aun cuando se encuentren disponibles concepciones científicas comparables. Se puede mostrar que la mayoría de las teorías en las ciencias sociales surgieron de la sabiduría popular ordinaria. Las concepciones científicas son sólo más formalizadas y están sujetas a diferentes clases de pruebas que las nociones utilizadas en la vida diaria. Escuchar también significa comprender el lenguaje en el cual surgen estas nociones cotidianas y comprender las prácticas de la comunicación en las cuales ellas están inmersas. Este ensayo, por ende, trata también acerca de la comprensión de la comprensión de los

* Traducido por José Angel Alvarez.

Otros de la clase de prácticas de comunicación en las cuales participamos ordinariamente.

En busca de esta comprensión de segundo orden, *comenzaré este trabajo con una breve teoría de la metáfora, que va más allá de las meras formulaciones retóricas y que liga al lenguaje con la creación de las realidades percibidas. A continuación haremos un examen de lo que considero que son las seis metáforas más difundidas de la comunicación humana en la vida cotidiana. Cada una resulta implicar su propia lógica de la interacción humana, y el uso de cada una de ellas crea su propia realidad social. Este relato descriptivo intenta suministrar los "datos" o las bases desde las cuales posteriormente desarrollaré varias proposiciones constructivistas radicales. Estas intentan reflexionar acerca de cómo podría concebirse una realidad social que soporta tantos modos incompatibles de comunicación, acerca de las contribuciones individuales a la comprensión, acerca de la comprensión de la comprensión y la viabilidad de utilizar tales metáforas, acerca de qué hace que la comunicación sea un fenómeno social, acerca de tres posiciones que los conocedores pueden adoptar en su conocimiento y las teorías de la comunicación que son conmensurables con estas posiciones. Luego esbozaré algunos aspectos de la comunicación de masas en estos términos y haré algunos comentarios acerca de su investigación.*

Proposiciones de este tipo deberían resultar útiles en los esfuerzos por construir teorías científicas de la comunicación o, para ser menos ambiciosos, para comprender la comunicación como un fenómeno social que nos involucra a cada uno de nosotros con otros seres humanos. Por falta de espacio, el tratamiento de las cuestiones de la comunicación de masas debió ser severamente restringido, dejando que los lectores las continúen por sí mismos.

Metáfora

Cuando los hablantes se refieren a algún tipo de falla en la comunicación, pueden llegar a usar algunas de las siguientes expresiones:

La comunicación se *quebró*.
No *llegó* a expresarlo bien.
Sus pensamientos estaban *encerrados* en crípticos versos.
El mensaje *se perdió* en el proceso.
Usted simplemente no *comprende*.
No *cuadra*.
Estaba gritando *contra una pared de ladrillos*.
No había *química*.

Todas estas expresiones se basan en metáforas y parece que es difícil pensar acerca de la comunicación sin ellas.

Las concepciones de la metáfora tienen raíces muy antiguas. En sus *Topica*, Aristóteles distinguió entre definición y metáfora, argumentando que hay que estar precavidos de la ambigüedad de la segunda (Ortony, 1975:3). "La metáfora", escribió en su *Poética*, "consiste en dar a una cosa un nombre que le pertenece a alguna otra cosa" (Sontag, 1988:5). La sospecha de Aristóteles de que hay algo tortuoso en el uso de las metáforas ha sobrevivido en la distinción contemporánea entre lenguaje literal, preferido por el discurso científico y técnico, y lenguaje metafórico, cuyas cualidades estéticas son de interés principalmente para los eruditos literarios y poetas. Esta distinción privilegia una realidad externa independiente del observador como árbitro último de lo que puede decirse y de cómo puede decirse.

Para mí, esta noción de metáfora es completamente improductiva. Si aceptamos atravesar el cambio epistemológico desde el Wittgenstein temprano (1933) al tardío (1953), si aceptamos las ideas antropológicas de Sapir (1949), Whorf (1956) y Wagner (1981), o los pensamientos filosóficos recientes de Rorty (1989) a Glasersfeld (1984, 1991); en otras palabras, si aceptamos abandonar la concepción del lenguaje como medio para representar una realidad externa a él, en favor de una concepción que ve al lenguaje como un medio por el cual los hablantes organizan sus experiencias y entran en interacciones entre sí, esto conduce, entonces, a una noción vastamente más poderosa de la metáfora.

Permítaseme esquematizar una teoría de la metáfora usando la expresión "*no hay química*" como ejemplo. La química es un dominio de la ciencia que trata de las transformaciones de los compuestos químicos. Tiene lugar en la comunicación (humana), pero no puede decir nada acerca de ella. Por ende, para

los químicos o los lectores que adopten una perspectiva literal del lenguaje, la frase en cuestión no tendría sentido. Pero como expresión de la vida cotidiana podría decir bastante acerca de lo que ocurre entre las personas. Una teoría de la metáfora debería encarar la cuestión de por qué esto es así:

1) Todas las metáforas trasladan estructuras explicativas *de un dominio familiar* de experiencias *a un otro dominio* ante la necesidad de su comprensión o reestructuración. El ejemplo lleva el conocimiento de la química al dominio de la interacción humana. Para hacer su "trabajo",

2) las metáforas requieren que se adviertan algunas *similitudes estructurales entre los dos dominios*, no importa cuán tenues éstas puedan ser. La química se ocupa de cómo las sustancias químicas interactúan y afectan mutuamente sus composiciones. El dominio de la comunicación humana se define por la interacción entre las personas que hacen algo con y a las otras. Esta similitud reside, por supuesto, tanto en el uso de las palabras como en las experiencias conceptualizadas por ellas. Podemos hablar de enlaces en ambos dominios empíricos, pero significando en cada uno cosas por completo diferentes. Black (1962) habla de "interacción", aludiendo al esfuerzo creativo de ajustar rasgos seleccionados en un patrón de similitud. Pero aun más importante,

3) las metáforas conllevan *implicaciones* (Lakoff y Johnson, 1980) *para el dominio de aplicación* que, por su intermedio, *organizan* mucho más allá de cualquier similitud estructural inicial. Nuestro ejemplo hace de la interacción humana un producto de reacciones instantáneas e involuntarias a la naturaleza de los individuos involucrados. La "buena química" atrae, crea sinergia, unifica; la "mala química" produce rechazo, dificultades, separa. Explicar las relaciones humanas en términos de química implica que no existen las elecciones y absuelve a los individuos de cualquier responsabilidad por el enlace o falta de él que ocurra, virtualmente, fuera de su control. "La química decide por usted." Aunque las metáforas ocurren en el lenguaje y conducen a construcciones que son tan opcionales o arbitrarias como lo son todos los significados lingüísticos, no hay duda de que los usuarios cotidianos de este vocabulario consideran a la "química" una experiencia muy real. Por ende,

4) las metáforas *organizan las percepciones de sus usuarios y*, cuando se actúa según ellas, *pueden crear las realidades* experimentadas. "No hay química" es una afirmación metafórica, pero su propia emisión puede crear o *constituir el hecho* que afirma, el cual resulta ser en este caso un fenómeno social. En la interacción humana así construida, el dominio original, o fuente, de la metáfora, la disciplina de la química, se torna secundario y *retrocede al trasfondo del no reconocimiento.*

Así, las metáforas no son comparaciones ocultas, como Aristóteles sugiere y muchos analistas literarios contemporáneos continúan sosteniendo. A diferencia de las analogías, las metáforas son fundamentalmente asimétricas. Son los vehículos lingüísticos mediante los cuales se construye algo nuevo. En la definición de Lakoff y Johnson (1980), "la metáfora (es) comprender y experimentar una clase de cosas en términos de otra"; la "otra" no recibe mucha atención. Son los "en términos" los que crean la "cosa" experimentada. Así, las metáforas no son meramente embellecimientos poéticos del lenguaje; afectan las percepciones y acciones de sus usuarios. Las metáforas también están lejos de ser ambiguas y vagas. Sus implicaciones pueden ser seguidas con certeza considerable y con tanto detalle como se quiera, lo que conduce a una realidad igualmente clara y obvia, tanto para el usuario de la metáfora como para su analista. El filósofo del siglo XVIII Giambatista Vico ya reconocía las metáforas como la manifestación más importante de la creatividad humana.

Permítaseme mostrar lo dicho, ahora, en varias metáforas de la comunicación.

Metáforas de la comunicación

La metáfora del receptáculo

La expresión *"sus pensamientos estaban encerrados en crípticos versos"* describe al lenguaje como un receptáculo de objetos particulares, en este caso pensamientos, cuyo acceso

parece complicado por la ausencia de una llave. Esta frase puede haber sido construida cuidadosamente, pero la idea de que la comunicación consiste en enviar mensajes *discretos* de un lugar a otro y que los mensajes *contienen* algo (pensamientos, información, instrucciones, significados, sentimientos, etc.) impregna la mayoría de las descripciones cotidianas del lenguaje (Reddy, 1979) y la comunicación, y agregaría, domina también el lenguaje de las investigaciones de la comunicación. Algunos estudiosos de la comunicación la llaman jocosamente "la teoría del balde acerca del significado" pero, para comprender las concepciones cotidianas de la comunicación, sugiero que tomemos seriamente esta metáfora predominante.

Seguramente no tenemos ningún escrúpulo en preguntarle a alguien qué hay *en* una carta, qué *sacó* alguien de una conferencia, y objetamos que alguien lea algo entre las líneas de una declaración, que no está allí en forma evidente. En la investigación de la comunicación analizamos *EL contenido* de la televisión por medio del análisis de contenido, juzgamos un discurso como *lleno* de significado o como *carente de* sentido. Podríamos decirle a un escritor que si no puso el corazón *en* lo que dijo, entonces no ha dicho nada. Alguien que no tiene nada que decir usa frases *vacías*. Del mismo modo, los ingenieros hablan del *contenido* de información de las señales como si su contenido fuese una entidad separada de las señales que la *portan*. Todas estas expresiones cotidianas describen los mensajes, el lenguaje, las imágenes, incluso las señales como *receptáculos* de significados, ideas o cosas que los preservan en su pasaje a un destino donde pueden ser tomados.

Una implicación de esta metáfora es nuestro *énfasis* cultural marcadamente desigual *en el contenido* de los mensajes, que *vuelve al lenguaje y a los procesos de comunicación transparentes*, sin reflexionar sobre ellos, ni prestándoles atención. Después de todo, los receptáculos son meros "medios" para almacenar y transportar bienes valiosos. ¿Por qué debieran éstos ser más importantes que sus contenidos? Los periodistas se preocupan por la verdad y exactitud de *lo que* está siendo informado más que del *por qué* está siendo publicado y de *cómo* la elección de un medio particular da forma a lo que deviene para sus receptores. La proposición de McLuhan según la cual "el medio es el mensaje" (McLuhan y Fiore, 1967) buscaba desplazar la atención del contenido de los medios de comunicación de masas. La distinción de Bateson (1972) y Watzlawick et al. (1967) entre los aspectos de contenido y de relación en la comunicación humana intentaba poner la metáfora del receptáculo en perspectiva. Pero en la vida cotidiana raramente se examinan los aspectos no de contenido, o relacionales, de la comunicación .

Una segunda implicación de esta metáfora transforma a los *contenidos* de la comunicación *en entidades con cualidades objetivas*. El papel sobre el que se escribe algo, los impulsos electrónicos a los que responden los parlantes, el sonido de la voz, todos tienen una existencia física mensurable y similar a la de los objetos. Con esto en mente, sería ciertamente difícil imaginar que los receptáculos materiales puedan contener sustancias inmateriales. Así, los pensamientos de nuestro ejemplo se tornan también entidades similares a las cosas. Sacamos *alguna COSA* de un curso de estudio. Recibimos *extractos* de información. Escribimos *ítems* de noticias. *Descomponemos* el contenido de los medios en unidades analizables, en forma no demasiado diferente a como los geólogos analizan las piedras en diferentes categorías. Y *componemos* cartas o música de forma no demasiado diferente a como los mecánicos ensamblan un dispositivo técnico. En tanto entidades objetivas, los contenidos deben existir independientemente de las experiencias humanas.

Una tercera implicación es la concepción de la comunicación como un *transporte*, como un problema para conseguir que el contenido de mensajes, pensamientos, sentimientos, significados, información y otras entidades vaya de aquí para allá. La expresión *"el mensaje se perdió en el proceso"* ejemplifica esto. La comprensión, que sólo puede ocurrir después de que un mensaje ha sido transportado a su destino, ocurre *por contacto*, como consecuencia de la *exposición*, o por *digestión*. No requiere esfuerzo, es autoevidente, directa, instantánea, natural y, por ende, completamente no problemática. Después de remover los contenidos de sus receptáculos, no se requiere ninguna interpretación, ningún razonamiento, ningún esfuerzo cognitivo particular para comprenderlos. La frecuente referencia al *consumo* de medios de comunicación masiva amplifica también esto.

Una cuarta es la aceptación del *compartir* como la consecuencia lógica, si no el estándar, para determinar qué es una "buena" comunicación. Se supone que el compartir resulta de la

exposición a los *mismos* mensajes y explica la causa del conocimiento *común*, la aceptación de valores *similares* o pensar en forma *parecida*. En un diagrama de Venn de los posibles contenidos, compartir denota la intersección entre aquello a lo que los diferentes individuos tuvieron acceso.

En la comunicación cotidiana, la queja "*usted no entiende*" frecuentemente implica "*como yo lo entiendo*". Podemos sentir la necesidad de explorar si tenemos algo *en común* con una persona que nunca antes habíamos conocido. Hallar que hemos pasado por los *mismos* sucesos nos lleva a concluir que compartimos experiencias, una historia o un ambiente. En los análisis de contenido de las comunicaciones de masas, se dice con frecuencia que la imagen que surge es el *común denominador* de estas comunicaciones y se supone que es compartida por todos los espectadores o lectores competentes.

La asociación de la comunicación y el compartir tiene un origen antiguo. Esto puede verse en la etimología de la palabra "comunicación". Tiene la misma raíz que "común", "comuna", "comunidad" e incluso "comunismo", todas las cuales interpretan a los individuos como siendo, en algunos aspectos, lo mismo, por ejemplo, respecto de los hábitos, cosmovisiones o competencia lingüística. En el diagrama de Venn antes mencionado, las áreas fuera de la intersección son consideradas, con frecuencia, sociológicamente irrelevantes, que contienen "idiosincrasias" completamente subjetivas o fracasos evidentes en la comunicación. Aquí el compartir sirve como una fuerte norma social.

El uso de metáforas de receptáculo afecta profundamente las relaciones sociales posibles entre los comunicadores, dentro de la comunidad y la sociedad. Naturalmente, considerar que el contenido de los mensajes tiene una existencia objetiva e independiente del observador nos lleva a concluir que son las "locuras de la percepción humana" las que pueden conducir a los receptores del mismo mensaje a equivocarse y producir algo diferente que el compartir. Así como no le creeríamos a alguien que afirme poder extraer vino, leche o aceite de una botella llena de agua, la física invocada por la metáfora del receptáculo implica que sólo se puede sacar de un mensaje lo que se había puesto en él y que esto tendría que ser lo mismo para todo el mundo. No proporciona ningún lugar lógico para variaciones o discrepancias en la interpretación.

Cuando tales *discrepancias* se tornan evidentes (y esto es bastante común en la comunicación cotidiana) parece mucho más usual (i) buscar explicaciones causales, (ii) consultar autoridades en la cuestión o (iii) tratar de eliminarlas, en lugar de (iv) abandonar la metáfora por generar estas discrepancias.

Las *causas* de estas discrepancias llegan a explicarse, típicamente, como errores humanos, como consecuencias de condiciones patológicas, como resultado de intenciones tortuosas o como mero entretenimiento, magia, por ejemplo. Evidentemente, estas explicaciones requieren diversos estándares de objetividad. Aquellos que afirman tener la capacidad de explicar tales discrepancias deben considerarse libres de ellas y por ello se colocan a sí mismos en la posición de observadores externos o científicos superiores, a los que tales estándares pueden no aplicarse.

Las discrepancias que no pueden explicarse de ese modo, pueden ser sometidas a mediación por *autoridades* especializadas. En este sentido, la metáfora del receptáculo privilegia a los autores o productores de mensajes. Después de todo, "autoridad" deriva de la palabra "autor", que designa al que debe saber lo que pone en sus mensajes. Sin acceso a los originadores, la metáfora virtualmente *crea la necesidad* de varias autoridades en los significados —diccionarios, lingüistas, procedimientos institucionalizados y finalmente la corte— que pueden decidir entre lecturas incompatibles de un mensaje o texto. Estas autoridades se basan en reclamos de acceso a una realidad a costa de aquellos que voluntariamente se someten a sus juicios. Es la sumisión a tales autoridades lo que puede generar sus increíbles poderes.

Las discrepancias que no logran ser explicadas ni mediadas pueden, en tercer lugar, provocar *violencia física*. Es verdaderamente notable cuanta violencia, ya sea en familias o en conflictos internacionales, se basa en la falta de acuerdo acerca de cuál interpretación es la correcta y quién tiene la autoridad para decidir sobre lo que los Otros deben aceptar como verdadero (Krippendorff, 1988: 254-5).

Sería fácil desacreditar la metáfora del receptáculo por sugerir una lógica equívoca de la comunicación, pero esto nos desalentaría para escuchar las prácticas cotidianas de construcción de la comunicación. Claramente, la metáfora del recep-

táculo está muy viva, es ampliamente usada en la comunicación humana de todos los días, provee la base conceptual de un gran número de fenómenos intersubjetivos y tiene implicaciones sociales que merecen una mayor exploración. Seré más breve en lo que sigue.

La metáfora del conducto

Durante el siglo XIX, nuevas tecnologías ingresaron en la comunicación humana. Los experimentos iniciales con fuentes continuas de electricidad, durante el primer cuarto del siglo, condujeron durante el segundo a las líneas del telégrafo comercial. El teléfono, inventado recién en 1876, ya se usaba en forma bastante extendida a comienzos de siglo. La velocidad de este desarrollo técnico fue sorprendente, por lo cual quedó muy retrasada la comprensión para el sentido común de cómo funcionaba. Desarrollos como estos atraen naturalmente nuevas metáforas que pueden importar estructuras explicativas apropiadas de otros lados, organizar experiencias de otro modo incomprensibles y orientar los desarrollos técnicos. Preguntas iniciales acerca de cómo los mensajes con manifestación física podían "*comprimirse para atravesar* los alambres de cobre" ya empleaban el vocabulario de la mecánica de fluidos que, a su vez, proveía la metáfora para esta nueva forma de comunicación. El alambre se tornó un *tubo* a través del cual algo podía *fluir* de una *fuente* a su *sumidero*, en forma similar a un sistema de plomería.

El reconocimiento de las limitaciones características de estas tecnologías, por ejemplo en el uso del papel para la escritura y la impresión, o en el uso de los cables telefónicos para la comunicación de voz y sonido, condujo a la noción de *canales*. Así como no se puede permitir que diferentes fluidos corran a lo largo de la misma tubería sin crear impurezas, la metáfora del conducto motivó divisiones en canales del espectro de expresiones humanas posibles, cada uno descriptible en términos de diferentes características de comunicación. Además de las distinciones técnicas entre diferentes amplitudes de banda o cableados, nos resulta natural distinguir entre canales verbales o no verbales incluyendo lo gestual o, en otra clasificación del sistema, entre los canales auditivo, visual, táctil, olfativo y gustativo. Bajo el régimen de la metáfora del conducto la comunicación humana se tornó entonces un fenómeno *multicanal*.

Las experiencias con el *ruido* acústico en las líneas telefónicas llegaron a ser la metáfora para explicar diversas formas de *polución* que *ingresaban* en los canales de comunicación. Hablamos sin dudar de *fuentes* de ruido, incluyendo fuentes de ruido semántico, como si una sustancia foránea, originada fuera de un canal, lo penetrase y se *mezclase* inextricablemente con el flujo de la información. En el análisis de las organizaciones de medios masivos, hablamos de *porteros* que determinan la *mezcla* de noticias para el público. En la literatura de la investigación en comunicación, los modelos de comunicación de *flujo* de un paso o de *aguja hipodérmica*, que describen el contenido como directamente inyectado en la mente de los espectadores de televisión, han sido actualmente reemplazados por modelos de *flujo de dos pasos*. Pero este ajuste permanece completamente dentro de la metáfora del conducto. Al conceptualizar la adquisición del conocimiento, incluyendo la percepción, hablamos de *filtros* que permiten que *pase* alguna información y *bloquean* el ingreso de otra. Las expresiones "*gritaba contra un muro de ladrillos*" describe una *barrera al flujo*. No "*llegar*" supone un bloqueo o desconexión. La tendencia de los medios masivos a favorecer al espectador promedio, evitar los extremos, etc. se llama "main*streaming*" [flujo principal]. Al describir la comunicación en las organizaciones, hablamos de tener que *ir por los canales apropiados*, encontrar *cuellos de botella*, etc. Al dar cuenta de cómo las decisiones gubernamentales son *canalizadas a través* de una administración, nos referimos a *conductos* largos o cortos y nos preguntamos cuán *llenos* están. Medimos los *volúmenes* de la comunicación y los comparamos con *capacidades* de canal. También nos quejamos de *sobrecargas*. Incluso los ingenieros, que deberían estar familiarizados con la física de los equipos de comunicación, hablan de señales que *fluyen* por los cables, *transportan* información y ruido. Todas estas concepciones contemporáneas provienen de la hidráulica y describen la comunicación como un flujo de ciertas sustancias a través de redes complejas.

La metáfora del conducto se parece a la metáfora del receptáculo en varios aspectos; ésta es una de las razones por las que Reddy (1979), que sólo se ocupa del lenguaje, no las

distingue. Por ejemplo, la distinción contenedor/contenido reaparece en la distinción canal/sustancia que fluye (fluido). La cantidad finita de información que tiene un mensaje (que un recipiente puede contener) se torna aquí la capacidad de tránsito a través de un canal. La metáfora del conducto desplaza la atención del transporte de unidades a flujos continuos, pero conserva la idea de que las entidades o sustancias se preservan en el proceso. La idea reciente de una *autopista de información* nacional refleja también este cambio conceptual.

Lo que sale de un canal, entonces, no puede ser ni cualitativamente diferente, ni exceder cuantitativamente a lo que entró en él. Mientras que los mensajes pueden perderse, los canales pueden *romperse*, desarrollar *pérdidas,* y lo que fluye en su interior puede *contaminarse*. Excepto por estas imperfecciones, la metáfora del conducto no suministra ningún modo de explicar las discrepancias en la recepción y, por ende, invita al mismo tipo de explicaciones causales, autoridades o luchas acerca de la corrección que la metáfora del receptáculo.

La metáfora del control

La equiparación de la comunicación con el control tiene también una larga historia. Se remonta por lo menos a los sofistas, que valoraban la argumentación convincente por sobre la responsabilidad y la verdad. La metáfora del control describe la comunicación, antes que nada, como un *fenómeno causal* que, una vez que se lo concibe como tal, se torna disponible; segundo, como *un medio* para alcanzar objetivos particulares o como *un instrumento* para realizar intentos manipulatorios. Así, el uso de esta metáfora, en tercer lugar, subordina todos los aspectos de la comunicación, mensajes, contenidos, participaciones individuales, verdades y consecuencias sociales a *exploraciones racionales regidas por metas particulares.*

La evidencia para considerar la comunicación como un fenómeno causal es igualmente abundante. Decimos que el informe meteorológico *hizo que* la universidad cancelase sus clases, que mirar televisión *afectó* las notas de los estudiantes, que las acusaciones *volvieron* loco a alguien, que una estadística *forzó* a la dirigencia a repensar sus objetivos, que un oficial *obligó* a sus hombres a disparar, que alguien *no pudo resistir* el argumento de algún otro, etcétera.

Aunque la comunicación humana seguramente no es como meter un disquete en el cerebro de alguien, las metáforas de control requieren la invención de fuerzas que se supone son capaces de causar los efectos deseados. Así, en las descripciones cotidianas de la comunicación humana hablamos de peticiones *persuasivas*, argumentos *decisivos*, comunicaciones *potentes*, documentales *poderosos*, *fuerzas* ilocutivas, etc. todos los cuales crean, virtualmente, cualidades objetivas a las que podrían hacerse responsables de los efectos evidentes.

Las metáforas de control en la comunicación humana implican, en segundo lugar, *asimetrías sociales* fundamentales. Las causas y consecuencias están, respectivamente, incorporadas en *controladores* y *controlados,* y esta distinción se traslada aquí a casi todas las prácticas de la vida social. Está implicada en el esfuerzo calculado de los medios masivos por dirigir mensajes a audiencias masivas consideradas ingenuas y aceptadoras. Reside en las diferencias entre emisores, productores o entretenedores *activos e informados*, y receptores o consumidores pasivos y no informados. Está, incluso, incorporada en la tecnología de la comunicación de una vía, la industria de las publicaciones, la radio y la televisión, por ejemplo, todas diseñadas para un acceso desigual.

Con la ayuda de las metáforas del control, controladores, autores y productores de comunicaciones adoptan la posición privilegiada de agentes con conocimiento capaces de conceptualizar el proceso de comunicación, fijar sus metas y juzgar el éxito de sus propias actividades. Desde su punto de vista, los blancos de la comunicación —los oyentes, lectores o espectadores— se tornan medios. Como ellos sirven mejor a los fines de sus controladores cuando son más predecibles, la metáfora del control estimula un enfoque de los seres humanos ordinarios y de la investigación social como un modo de sustanciar el enfoque de seres humanos ordinarios que reaccionan a los estímulos, como *mecanismos* determinados causalmente. La complicidad de la investigación social positivista en sostener este enfoque es evidente en su falta de reflexividad y su insistencia en teorías y proposiciones causales de la conducta humana. En la investigación de la comunicación de masas, esto reduce a los humanos ordinarios a lo que algunos escritores han llamado "dopados" culturales a los que debe entretenerse,

decírseles qué hacer, no pueden actuar por sí mismos y están, esencialmente, impotentes en su mundo simbólico.

Con las metáforas de control, la comunicación se limita, en tercer lugar, a la *comunicación exitosa*. El volumen de libros de texto acerca del *mejoramiento* de las *habilidades y técnicas* de la comunicación y cursos que enseñan la forma de hablar en público, hacer publicidad o administrar con *eficacia*, atestigua la popularidad de esta metáfora, no sólo en las organizaciones sociales racionales sino también en la vida cotidiana. "*Usted no comprende*" puede no sólo implicar una falta de igualdad, sino también que su interlocutor no procede conforme a las intenciones del hablante. Cuando los publicistas dicen "el anuncio no comunicó" quieren decir, invariablemente, que "no causó el efecto deseado". La verdad, la elocuencia y la comunidad se subordinan a los intentos de manipulación del controlador. Todas las afirmaciones de *éxitos* y *fracasos* en la comunicación se derivan de las metáforas del control y se basan en desvíos empíricos de las causalidades que ellas requieren. El compartir no está implicado por esta metáfora.

Finalmente, y un corolario de lo precedente, la metáfora del control define una perspectiva particular y pone a la vista un dominio empírico definido por los propósitos de los controladores, que suprimen otras perspectivas de la misma situación de comunicación. Es bien reconocido que, desde una perspectiva exterior, todos los esfuerzos por controlar no tienen solamente consecuencias *intencionadas* sino, también, *no intencionadas*. Se puede pensar acerca de los *efectos secundarios* culturales de la TV comercial, las *repercusiones* políticas de la publicidad electoral sucia o las consecuencias *no anticipadas* de una mentira. Los sociólogos funcionalistas consideran tales omisiones desde la perspectiva de un agente como consecuencias *latentes* (en oposición a manifiestas) de la acción. Los economistas hablan acerca de *externalidades*.

Como un apartado, debo observar que la cibernética considera que el control reside **dentro de** redes causales circulares. Un círculo no tiene asimetrías. En cambio, se considera la metáfora del control de la comunicación como aquella que puntúa esta circularidad en forma despareja. Privilegia las concepciones de un controlador designado, al distinguir, por ejemplo, entre los mensajes enviados para *dirigir o causar* efectos particulares y los mensajes (realimentación) que retornan para *informar* al controlador de los éxitos y fracasos. Aunque nadie puede gobernar sin tener un poco en cuenta las necesidades de sus ciudadanos, aunque ningún medio masivo puede operar por mucho tiempo sin conocer las características de sus audiencias masivas, la metáfora del control ciega a los usuarios acerca de estas circularidades e interpreta la comunicación como el control **de** alguien o algo.

La metáfora de la transmisión

La metáfora de la transmisión llega a nosotros desde la criptografía. Allí, el problema es *cifrar* un mensaje perfectamente comprensible, también llamado "claro", en una forma, también llamada "cifra", de la que un interceptor no autorizado no puede extraer ningún sentido, pero que los receptores autorizados pueden *descifrar* y leer. La criptografía se originó en antiguas sociedades secretas, se perfeccionó durante las varias guerras y recientemente se ha vuelto importante en los esfuerzos por proteger las comunicaciones electrónicas comerciales y financieras.

En su *Teoría matemática de la comunicación*, Shannon (Shannon y Weaver, 1949), que sentía una temprana fascinación por la criptografía, ve "el problema fundamental de la comunicación como el de reproducir en un punto, en forma exacta o aproximada, un mensaje seleccionado en otro punto." [...] "Un transmisor [...] opera sobre el mensaje de algún modo para producir una señal apropiada para ser transmitida a través del canal." [...] "El receptor, ordinariamente, realiza la operación inversa a la realizada por el transmisor, y reconstruye así el mensaje a partir de la señal" (1949:3-6). Para Shannon, los mensajes son *comprensibles* por las "fuentes" y "destinatarios" humanos. Las señales son "*traducciones*" intermediarias de estos mensajes de un medio a otro, hasta que vuelven a entrar a un medio que es nuevamente accesible a la comprensión humana. Un *código* describe el proceso de "traducción", al establecer una correspondencia entre los movimientos, cambios o elecciones hechos en un medio y los movimientos, cambios o elecciones que ocurren, subsecuentemente, en otro. La *información* cuantifica la medida en la que los procesos de codifica-

ción son reversibles y así preservan un patrón. Es un apartamiento radical de las metáforas del receptáculo y del conducto que los significados residan en la comprensión humana, no en las señales transmitidas.

Una implicación principal de la metáfora de transmisión se encuentra en la carga cognitiva que coloca sobre los comunicadores involucrados, tanto emisores como receptores. Mientras que la metáfora del conducto considera la mera exposición a signos, símbolos o información una condición suficiente para su comprensión —la idea de "ver para creer" aplica esta concepción a mirar televisión—, y la metáfora del receptáculo espera que los receptores sean capaces de extraer los contenidos de sus receptáculos —por ejemplo, leyendo— la metáfora de transmisión espera que los comunicadores tengan algún modelo del proceso de codificación y decodificación.

Los emisores *codifican* sus ideas en patrones que son seleccionados según la expectativa de cómo el receptor los decodificará. Los receptores *decodifican* sus recepciones, suponiendo que saben cómo el emisor las ha codificado. La complementariedad de estos modelos se torna, entonces, un requerimiento de comunicación = reproducción.

Un sinónimo cotidiano de decodificación es *interpretación*. Decimos que un texto debe ser interpretado para ser comprendido. Los lectores traducen un texto en su propio sistema conceptual, empleando *reglas convencionales* de interpretación, lo que se reduce a usar un código común, por ejemplo, un diccionario o el índice publicado que permite a los usuarios de una biblioteca obtener acceso a sus existencias.

La metáfora de transmisión sustenta dos clases de cognición: el compartir el mismo código, como en la interpretación, y la conciencia que los comunicadores pueden tener de las prácticas complementarias de codificación de cada uno.

Obviamente, la metáfora de transmisión no se limita a aspectos técnicos o ingenieriles de la comunicación, como algunos escritores han sugerido. La interpretación es un contraejemplo. También hablamos de transmitir información genética a través de generaciones, enfermedades a través de un población y tecnología a los países en vías de desarrollo.

La metáfora de la guerra

Presumiblemente basándose en la tradición británica del debate público, surge una metáfora, más asociada con el habla que con la escritura o la comunicación de masas, que hace de la comunicación una especie de guerra. Lakoff y Johnson muestran cómo se refleja en una variedad de expresiones del lenguaje cotidiano.

> "Sus afirmaciones son *indefendibles*.
> El *atacó cada punto débil* de mi argumentación.
> Sus críticas *dieron justo en el blanco*.
> *Demolí* su argumento.
> Nunca le *gané* una discusión.
> ¿No están de acuerdo? Bueno, ¡*disparen*!
> Si usas esa estrategia, te *borrará del mapa*.
> *Derribó* todos mis argumentos."
> (1980:4)

Los autores continúan describiendo las implicaciones de esta metáfora, diciendo: "Es importante advertir que no sólo hablamos acerca de discusiones en términos de guerra. Podemos verdaderamente ganar o perder discusiones. Consideramos a la persona con la que discutimos un oponente. Atacamos sus posiciones y defendemos las nuestras. Ganamos o perdemos terreno. Planeamos y usamos estrategias. Si encontramos una posición indefendible, podemos abandonarla y adoptar una nueva línea de ataque. Muchas de las cosas que *hacemos* al discutir están parcialmente estructuradas por el concepto de la guerra. Aunque no exista una batalla física, existe una batalla verbal, y la estructura de un argumento —ataque, defensa, contraataque, etc.— lo refleja. Es en este sentido que la metáfora *La discusión es guerra* es una que vivimos en esta cultura; estructura las acciones que realizamos al discutir".

> Inténtese imaginar una cultura en la que las discusiones no sean vistas en términos bélicos, donde nadie gana o pierde, donde no haya un significado de atacar o defender, ganar o perder terreno. Imagínese una cultura donde una discusión sea considerada como un baile, los participantes sean considerados bailarines, y la meta sea bailar de una forma equilibrada y estéticamente placentera. En una cultu-

ra semejante, las personas considerarían las discusiones de forma diferente, las experimentarían de forma diferente, las realizarían de forma diferente y hablarían de ellas de forma diferente. Pero *nosotros,* probablemente, no consideraríamos en absoluto que estuvieran discutiendo: simplemente estarían haciendo algo diferente. Incluso parecería extraño llamar "discusión" a lo que están haciendo. Quizás el modo más neutral de describir esta diferencia entre su cultura y la nuestra sería decir que tenemos una forma discursiva estructurada en términos de una batalla y ellos la tienen estructurada en términos de danza (1980:4-5).

Obviamente, la comunicación verbal y el conflicto armado son clases diferentes de interacciones humanas. Sin embargo, usando la metáfora de la guerra no podemos sino enfrentar a los comunicadores entre sí, con la meta implícita de establecer quién tiene razón, quién es más fuerte o quién termina siendo el ganador. Naturalmente, la metáfora funcionará mejor cuando hay algo qué ganar, como cuando se negocia un buen precio o se gana el premio en una competencia de debates. Pero cuando no hay ningún criterio obvio de qué se gana o se pierde, el uso de esta metáfora crea terrenos de batalla apropiados, como el orgullo personal, el dominio en una relación o demostraciones de poder sobre los Otros. Todos estos pueden no tener nada que ver con las cuestiones en discusión y pueden impedir en forma efectiva que los comunicadores resuelvan los problemas por los que estan comunicándose.

La metáfora de la danza-ritual

Hablando acerca de los estudios de la comunicación, Carey (1988) sugiere que el aspecto ritual de ésta ha sido colocado en una categoría residual, la que queda después de que sus contenidos han sido evacuados y sus propósitos explicados. Para él es, como lo era para McLuhan (McLuhan y Fiore, 1967), por ejemplo, la rutina de atender a los medios masivos, la dedicación a una lectura diaria del periódico o ver habitualmente los partidos del domingo. La metáfora del ritual dirige la atención a lo que es invariante en la comunicación: las actuaciones interminablemente repetitivas que no apuntan a ningún propósito práctico y la unificación de aquellos involucrados en una comunidad. Y así ocurre también con la comunicación como danza, que acentúa la armoniosa complementariedad de los movimientos: preguntar ceremoniosamente "cómo está usted" y decir "adiós", tomar turnos para hablar, las puntuaciones que marcan la progresión de los procedimientos legales, sin importar su resultado, y las ceremonias públicas de sucesión política.

Un buen ejemplo de la metáfora de danza-ritual en acción es la conversación. Etimológicamente, *conversación* proviene del verbo latino *conversari* que significa vivir, hacer compañía, ocuparse o comprometerse, moverse alrededor, al que el inglés medio y el francés parece haber agregado *hablar*. El propósito de estar en una conversación es mantenerla.

La metáfora de danza-ritual implica, antes que nada, *continuidad y repetición.* En un ritual, los autores no son importantes y los ejecutantes son reemplazables, especialmente cuando se transmite a través de una población o pasa de una generación a la siguiente. En la danza, es la gramática del movimiento lo que describe la coreografía, no los nombres de los bailarines. Las conversaciones también pueden derivar de un tópico a otro, sin quiebres y con facilidad. Lo que permanece constante es la toma de turnos para hablar, que involucra a todos los participantes en una sola comunidad. Vivir con esta metáfora significa mantener el proceso de compromiso mutuo. Cuando la danza, el ritual y la conversación terminan bajo condiciones apropiadas, es siempre posible reproducirlos, en otro lugar y con diferentes personas, siempre que los participantes y las audiencias reconozcan la identidad del proceso.

Una segunda implicación de la metáfora de danza-ritual es que hace de la comunicación una actividad *cooperativa y comunitaria.* Los participantes comprenden su papel, contribuyen con su parte y se reúnen para que todo el resto vea y juzgue. Existe todo tipo de dispositivos para mantener a los participantes dentro de esta cooperación. Por un lado, si alguien se siente ignorado, la metacomunicación, el decir, por ejemplo, "permitidme mi turno", puede llevarlo nuevamente a la rutina. Por otro lado, los participantes en la danza o ritual siempre deben responder a los otros y pueden ser considerados responsables de las violaciones percibidas. En las conversaciones, puede pedirse a los participantes que completen lo que dijeron, expliquen lo que quisieron decir o justifiquen su conducta y, generalmente, se sienten obligados a satisfacer tales requerimientos (Shotter, 1984).

Una conversación se torna mala (o pierde directamente el estatus de conversación) cuando se transforma en un monólogo, cuando las metáforas de la guerra o el control se introducen en el proceso o cuando algunos participantes se sienten reprimidos, incompetentes o excluidos. Ackerman da dos razones que, cuando se ingresa a un diálogo sin ninguna base, descalifican una conversación transformándola en lo que él denomina neutral (en términos de poder). Estas son declaraciones hechas por cualquiera de los participantes tal que a) sus concepciones son inherentemente mejores que las de los Otros y b) a pesar de los méritos de las concepciones involucradas, él o ella es intrínsecamente superior a alguien o a todos los participantes (1980:10-11). Así, las conversaciones pueden fácilmente transformarse en debates, discusiones o juegos de poder, todos los cuales implican reclamos de privilegios desiguales que son incompatibles con la metáfora. En la danza, el ritual y la conversación sólo hay participantes; ni ganadores, ni perdedores, ni directores. Incluso los "maestros de ceremonia" tienen un papel *en* la ceremonia, son parte del ritual y no son exteriores a él.

Una tercera implicación es que la comunicación como danza-ritual es individualmente satisfactoria para todos los participantes (a costa de ninguno) y *deja algo reconocible detrás*. Puede cambiar las opiniones de sus participantes o audiencias, por ejemplo, en el drama, afectar la ecología en torno (Rappoport, 1979), crear un registro histórico o discurso que pueda ser examinado en tanto la memoria de los participantes lo mantenga en orden y vivo. Sin embargo, la trama, tejida en forma conjunta, es la *propia construcción* de cada participante. Las personas no responden a lo que se dice sino a su propia comprensión de la trama emergente.

Reflexiones constructivistas

¿Qué lecciones pueden aprenderse de la revisión precedente, casi un catálogo, de las metáforas de la comunicación? Una respuesta tradicional, y que los objetivistas prefieren, es la generalización: considerar todas estas "teorías populares" como meras variaciones descriptivas de un único fenómeno subyacente, y los elementos que comparten como la generalización buscada. Creo que este es un objetivo más bien sin esperanza. Aunque siempre se pueden "encontrar" similitudes si se las busca, la mayoría de estas metáforas proveen evidencia de la existencia concurrente de nociones muy diferentes, si no incompatibles, de la comunicación, que tienen, cuanto más, parecidos familiares wittgensteinianos.

Otra respuesta tradicional, y que me parece aún más objetable, sería desechar estas metáforas como descripciones ingenuas o mitos populares de la comunicación, que personas ignorantes creen y actúan, pero que los científicos calificados deben reemplazar por una verdad objetiva. En esta vertiente, fácilmente se podrían ridiculizar las metáforas del receptáculo y del conducto, por ejemplo, confrontándolas con la "evidencia física". Por cierto, *literalmente*, una carta *no contiene nada*. Consiste en un papel con características de reflexión de luz distribuidas en forma desigual en su superficie. El resto es cuestión de alguien que reconoce configuraciones de caracteres que le dicen algo. En forma similar, *nada fluye* a través de los alambres de cobre. Los electrones meramente oscilan o rebotan unos contra otros (¡una metáfora común en física!) en formas determinadas causalmente. Por analogía, dejar caer una piedra en un lago causa ondas que parecen propagarse a su periferia (y de vuelta también) y dan origen a la ilusión común de que algo material estuviera moviéndose. Pero el agua, en forma similar al aire que rodea al hablante, se queda aproximadamente fija en su lugar. Sin embargo, a pesar de lo dicho, no veo ninguna razón para privilegiar estas descripciones físicas de los fenómenos de la comunicación en base a su supuesta objetividad.

En lugar de tratar las metáforas de la comunicación como objetos separados, resumiendo o extrayendo conclusiones generales de descripciones estadísticas de ellas, permítaseme cambiar de marcha y situarme un nivel lógico por encima de las metáforas tal como las hemos examinado, y considerar, en lo que sigue, la "realidad social" de su evidente multiplicidad.

Más arriba, consideré las metáforas como ventanas hacia el modo en que los usuarios crean su comprensión de la comunicación. Ahora, al tratar de comprender su variedad en uso, me muevo de la comprensión individual de la comunicación mediante la metáfora a una comprensión de esta comprensión de la comunicación.

Este cambio es importante porque permite una compren-

sión de la comprensión de los Otros, incluyendo la autocomprensión, y podría, entonces, llamarse comprensión de segundo orden. La comprensión de primer orden no puede incluir los fenómenos autorreferenciales. La comprensión de segundo orden sí los incluye y, así, se encuentra en la base de los fenómenos sociales, que yo interpreto como constituidos por la comprensión que los participantes tienen de su involucración mutua. La comprensión de primer orden es incapaz de reflexionar sobre la participación humana informada en estos fenómenos. La comprensión de segundo orden ofrece a los investigadores un modo de reflexionar recursivamente acerca de su propio papel en los fenómenos de su interés. La comprensión de primer orden condena a los investigadores al papel de espectadores irreflexivos de un mundo lógicamente plano.

A continuación presentaré un conjunto de trece miniensayos que no buscan hacer generalizaciones a partir de estas metáforas ni desecharlas, sino intentar comprenderlas como lo que las personas ordinarias, incluyendo algunas no tan ordinarias, consideran es parte de su realidad y en la cual la investigación de la comunicación necesita indagar.

1. Realidad. Sea lo que fuere que subyace a los diversos fenómenos que conocemos como comunicación, obviamente puede sustentar muchas metáforas de la comunicación, muchos modelos, muchas teorías. No puede afirmarse que alguna de éstas sea una mejor aproximación a lo que la comunicación "realmente" es. De hecho, es la variedad de metáforas, no las generalizaciones ni una especie universal de verdad, lo que nos dice algo acerca de la realidad de la comunicación humana.

Lo que aquí importa es que a) la evidente multitud de metáforas disponibles de la comunicación es *sustentable por medio* de sus encarnaciones, por ejemplo, por las personas que las actúan, la tecnología que las realiza y la sociedad que las usa; b) las metáforas son *viables cada una en relación con las otras*, esto es, han sobrevivido a las prácticas discursivas que surgen en el proceso de su actuación simultánea, y c) cada una es *coherente* dentro de construcciones, posiblemente bastante diferentes de la realidad. El conjunto de metáforas que examinamos anteriormente describe no más que el modo estadístico de una amplia distribución de realizaciones latentes y posibles. Estoy sugiriendo que privilegiar cualquier teoría de la comunicación considerándola general, que subsume a todos las otras, pero sin el consentimiento de aquellos teorizados por ella, probablemente conduzca a un imperialismo intelectual de comprensión de primer orden (Krippendorff, 1993). Profundizaré estas tres observaciones en las siguientes secciones.

2. Autonomía cognitiva. Considero que es axiomático que los seres humanos son seres cognitivamente autónomos. Su comprensión de sí mismos, del ambiente que ocupan, del lenguaje que hablan y de su implicación comunicativa con los Otros es siempre la suya propia. No se puede forzar a nadie a que comprenda algo tal como alguien desea, tal como existe o tal como debiera ser. Y como nadie puede observar la comprensión de otro, nadie (excepto alguien que afirme tener capacidades divinas de observación) podrá saber qué comprensión "comparte" con algún otro. Además, la comprensión nunca termina. Aun en ausencia de estimulación física, las personas pueden reconsiderar, reconstruir o inventar nuevos mundos, incluyéndose a sí mismos. Autonomía cognitiva no debe confundirse con individualismo. En (6) encararé la necesidad de su inmersión social.

¿Cómo se relacionan las metáforas particulares de la comunicación con la autonomía cognitiva? Ya sugerí que las metáforas del receptáculo y del conducto, por ejemplo, equiparan la comprensión con algo similar a la exposición sensorial, el contacto o el consumo de las cualidades objetivas de los contenidos de la comunicación. He mostrado que esta noción bastante simple de cognición es coherente con las prácticas cotidianas de la comunicación (tal como las entienden sus practicantes); por ejemplo, justifica la producción de material de lectura uniforme, sostiene la autoridad de los autores, tal como he argumentado, etc., pero la comprensión de esta comprensión escapa a su lógica. Las dos metáforas, entonces, ejemplifican la capacidad humana de construir realidades que proyectan las causas de la comprensión sobre entidades metafísicas consideradas fuera de esta comprensión y así impiden que sus sostenedores realicen la clase de autorreflexividad de la que los seres cognitivamente autónomos somos capaces. Las metáforas de la comunicación ofrecen vislumbres de estas construcciones discapacitantes.

La multitud de metáforas coexistentes de la comunicación demuestra claramente la disponibilidad de elecciones entre los modos de comunicación. También sugiere que la comunicación humana puede ser inventada, articulada y alterada por aquellos que advierten su autonomía cognitiva. El lenguaje y especialmente las metáforas son importantes en la generación de estas realidades (Schon, 1979), incluyendo las elecciones disponibles y las restricciones realizables por su intermedio. La mayoría de las metáforas cotidianas y —con toda justicia debo agregar aquí— también las teorías científicas de la comunicación, no pueden abarcar realidades múltiples y no alcanzan el nivel de comprensión en el cual la autonomía cognitiva se hace manifiesta.

3. Comprensión y práctica. Es parte de la naturaleza de la cognición que todos los seres capaces de conocer pongan en práctica su conocimiento y a su vez aprendan, debido a que están constreñidos como consecuencia de sus propias prácticas en un ambiente por otra parte incognoscible. La comprensión y la práctica forman, entonces, una unidad circular inseparable. Permítaseme proponer lo que bien podría ser un axioma de la cognición: *nadie puede conscientemente actuar en contra de su comprensión*. Esta circularidad converge en una condición en la cual los individuos van informándose cada vez más acerca de sus prácticas, en la que sus construcciones de la realidad parecen crecientemente justificadas y ciertas, y en la que se sienten cada vez más competentes en una práctica particular de vida.

Sin embargo, este determinismo implicado está modificado por la asimetría fundamental entre sus dos componentes. La comprensión es accesible y está sujeta a *reconstrucciones creativas* por parte de su sostenedor. Las prácticas que una comprensión particular supone son parte de esta comprensión; pero es su despliegue en un *medio* lo que puede poner a los conocedores en dificultades o hacer que su comprensión se quiebre. Para preservar su comprensión, los individuos pueden, entonces, tener que inventar nuevas construcciones de la realidad, redefinir su papel en ella, o morir por falta de esta capacidad. Sostengo que nuevas metáforas son la fuente principal de esta creatividad.

En la práctica de la comunicación, usar una metáfora particular de la comunicación significa ponerla en acción y refinar las construcciones, de uno mismo y los Otros, que ésta soporta. Es en la comprensión de segundo orden donde surge la conciencia de la existencia de metáforas alternativas, donde pueden considerarse prácticas alternativas de vivir con Otros y donde la autonomía cognitiva puede realizarse.

4. Viabilidad. Como se mostró más arriba, dentro de una sociedad pueden coexistir metáforas de la comunicación bastante diferentes, a lo que ahora quiero agregar: "en tanto no interfieran entre sí en las prácticas que ellas implican".

Dos individuos —nótese que estoy hablando acerca de mi comprensión de ellos— que entiendan la comunicación como guerra terminarán discutiendo todo el tiempo, tratarán de ganar batallas, buscando derrotar al otro, etc. y el entrelazamiento emergente de las prácticas de comunicación sería bastante consistente con la metáfora de guerra con la que ambos se comunican. En cambio, si, por ejemplo, uno de estos individuos adscribiese a la metáfora del control y el otro a la metáfora de transmisión, es posible que no puedan estar juntos por mucho tiempo. Aunque cada uno puede empezar suponiendo que sabe exactamente qué "es" la comunicación, el primero impondría naturalmente sus propósitos en la situación, utilizaría diversas estrategias de persuasión, trataría al segundo como un medio para sus fines y podría terminar frustrado al no detectar ni racionalidad ni sumisión. El segundo trataría de descubrir el código que el primero está usando, cuáles son sus ideas o intenciones, y terminaría siendo incapaz de comprender por qué el primero no parece estar comprometido con significados fijos o condiciones de verdad establecidas, aparece como manipulador, y pareciendo mentir libremente para servir a sus propósitos.

Así, diferentes metáforas de la comunicación resultan *viables o no*, pero siempre *unas en relación con las otras*. La no viabilidad se experimenta como un *quiebre* en la comprensión. La ausencia de quiebres, la viabilidad, puede ser tomada como estímulo para continuar comunicándose en el marco de una construcción, aceptada en forma creciente como real.

5. Comprensión de segundo orden. La comprensión de la comprensión de los Otros surge en el lenguaje, no de forma

independiente de él. De observar meramente los procesos de comunicación, uno podría no ser capaz de detectar si alguien está "duramente programado" para responder a los estímulos físicos, como lo hacen actualmente los dispositivos técnicos interactivos inteligentes, o determinar cómo esta persona realiza su autonomía cognitiva. Los observadores externos pueden verificar hipótesis conductuales acerca de los Otros, pero sin el lenguajear dichos observadores podrían no tener ningún indicio acerca de qué significa esta conducta para los observados, cómo la interpretan, cómo la comprenden. Sin lenguajear tampoco nos podemos ver a nosotros mismos a través de los ojos de los Otros ni concebir a los Otros en nuestras propias construcciones. Es por eso que es tan difícil, si no imposible, comunicarse con otras especies, con los delfines, por ejemplo, y la razón de que una exploración del uso de las metáforas en la comunicación sea tan importante para proveer una ventana hacia la propia comprensión de la comprensión de algún otro.

Permítaseme agregar una nota autorreflexiva sobre lo dicho más arriba. Al analizar las metáforas cotidianas de la comunicación, podría interpretarse que reclamo un acceso privilegiado a la comprensión de los Otros de lo que es o puede ser sólo mío. Por cierto, mi descripción de las metáforas de más arriba me mantuvieron en el papel de un observador externo.

Para evitar esta posición desapegada, debería moverme hacia una comprensión de segundo orden, debería tomar la autonomía cognitiva de los Otros por lo menos tan seriamente como la mía propia y debería involucrarme interactivamente con aquellos a los que deseo comprender. Al intentar esto, siempre me arriesgo a que mi comprensión se quiebre. Para evitar este riesgo, podría retirarme de la escena, abandonarla, protegiendo así mi comprensión. Pero también podría expresar mi fracaso e indagar activamente acerca de la comprensión de los Otros, la comprensión de los Otros de mi comprensión, etc., y responder preguntas similares acerca de mi comprensión a los que me pregunten. Aquí ya no me encuentro meramente observando sino participando en la comprensión de segundo orden. Surge, entonces, la pregunta: ¿qué metáfora podría ayudarme a comprender mi participación? Los investigadores tradicionales optan principalmente por las metáforas del control, definen su tarea como la de construir teorías que predicen, controlan y mantienen la distancia social entre ellos y sus sujetos. Como esta metáfora no puede respetar la autonomía cognitiva de aquellos observados o teorizados, ni reducir la brecha entre observador y observado, prefiero realizar el cambio hacia una participación más igualitaria, de la comprensión de primer orden a la de segundo orden, y de la comunicación a la metacomunicación, dentro de la metáfora de danza-ritual. Esto estimula un sentimiento de comunidad y respeto, y promueve la coordinación de las prácticas de comunicación, así como la coordinación de su coordinación, en la que el lenguajear es indispensable. No tengo ninguna otra justificación para esta preferencia más que el hecho de que puedo vivir según esta metáfora de la comunicación, por lo menos hasta que se pruebe lo contrario, y supongo que Otros también pueden hacerlo.

6. Comunicación social. El atributo "social" se aplica con frecuencia de una forma descuidada a toda clase de construcciones superindividuales. Para evitar el deslizamiento hacia las paradojas del objetivismo, que prospera mediante las descripciones literales u operacionales de "una realidad concebida como independiente de cualquiera que la conciba", permítaseme suponer que todos los *fenómenos sociales se constituyen en la comprensión que los participantes tienen de ellos.* Para ilustrarlo, argumentaría que no puede haber ningún lenguaje sin hablantes que entiendan sus expresiones (en sus propios términos, por supuesto). Tampoco puede haber ninguna familia sin miembros que se sientan parte de ella. Los crímenes son crímenes porque las personas los entienden como tales. El papel constitutivo de la comprensión de los participantes es central en estos ejemplos. Se ha sostenido repetidamente que cualquier teoría de fenómenos que se constituyen en el conocimiento que los participantes tienen de ellos no puede ignorar, pasar por alto o desechar este conocimiento (Berger y Luckmann, 1966:65; Giddens, 1990:38; Krippendorff, 1993). Sin embargo, aunque parezca obvio, la comprensión de segundo orden que esto requiere raramente se practica.

He argumentado que las metáforas del receptáculo y del conducto provienen de tecnologías y no proveen lugar alguno para la comprensión humana, y que las nociones de la cognición implicadas por las metáforas del control y de la guerra son

enteramente unilaterales. Su noción de comunicación no es social según el punto de vista de más arriba. Aunque las metáforas de la transmisión y la danza-ritual implican ciertas complementariedades en la comprensión de la comunicación, no sustentan una comprensión de estas metáforas.

Permítaseme, entonces, proponer que *la comunicación se transforma en un fenómeno social precisamente cuando sus participantes re-conocen o construyen, en su comprensión de la comunicación, la comprensión de la comunicación de aquellos con los que se comunican, cuando su teoría de la comunicación anida recursivamente las teorías de la comunicación de los Otros, y cuando los comunicadores participantes pueden, entonces, verse a sí mismos a través de los ojos de los Otros.*

Comencé una descripción del entrelazamiento de las prácticas de la comunicación en (4), más arriba, cuando comparé mi comprensión de la comprensión de la comunicación de diferentes individuos, según se la infiere de las metáforas según las que viven. Sin embargo, no describí su desarrollo como un participante. Los observadores o analistas externos no pueden llevar su comprensión de la comunicación a prácticas entrelazadas con Otros. Esto impide que aquellos sobre los que se teoriza indaguen en las metáforas que sus observadores están explorando con ellos y, así, excluye a la observación de los fenómenos sociales de ser, también, un fenómeno social.

No sólo describir o explicar la comunicación como fenómeno social, sino, además, *realizar el estudio de la comunicación como fenómeno social significa involucrarse comunicativamente, dar cuenta de la comprensión de segundo orden de este involucramiento, y reingresar estas concepciones (teorías) a los propios procesos de comunicación que quieren comprenderse.* Aquí, la elección de las metáforas apropiadas es crucial y esto me lleva a postular a la conversación como el prototipo de tales indagaciones reflexivas.

7. Construcciones mayores. Obviamente, las metáforas ocurren en discursos que, a su vez, aunque quizá menos obviamente, destacan realidades sociales mayores. Los discursos pueden pensarse como invenciones colectivas y siempre crecientes, no realizables individualmente, pero comprensibles por cada participante en sus propios términos. Las metáforas de la comunicación, por ende, no pueden divorciarse de los contextos más amplios de las construcciones del mundo que los individuos realizan, que las metáforas ayudan a negociar y por las que están, a su vez, constreñidas. La construcción social de las instituciones sociales —desde la familia al Estado—, de la naturaleza —desde la física cotidiana a la cosmología— e, incluso, de los individuos humanos —desde las teorías psicológicas a las teorías sociales de la identidad—, todas, pueden proveer contextos apropiados en los cuales la comunicación puede ser ubicada para que tenga sentido; diferentes sentidos, agregaría. El hecho de que la metáfora del control haya sido adoptada como un modus operandi por las organizaciones burocráticas racionales, haya prosperado en ellas y haya conseguido definirlas a su vez, ejemplifica su inmersión. Junto con las instituciones sociales, construcciones como la cultura, la ideología, la hegemonía y diversos "ismos" se apoyan frecuentemente en la invención superindividual. Limitaré mi atención a la construcción de los medios masivos de comunicación, pero quiero esquematizar otras dos cuestiones en el camino.

8. Tres posiciones. Desde mi punto de vista, *todo conocimiento incluye a su conocedor*. Quizá tenga que decir "debería" porque las personas, con frecuencia, niegan u olvidan que son parte del mundo que conocen. Los científicos de las ciencias naturales y los de las ciencias de la conducta, por ejemplo, tienden a adoptar una perspectiva hacia su mundo de "ojo divino" y no advierten su participación en él. Evitar construcciones del mundo tan discapacitantes es muy importante en la comprensión de la comunicación humana que, como he argumentado, difícilmente pueda ocurrir sin comunicadores que se conozcan unos a otros. Distingo aquí tres clases de conocedores según la posición que adoptan dentro de lo que conocen: sujetos, poetas y seres, o mejor, "devenires".

Los **sujetos** se construyen a sí mismos como partes subordinadas a todos mayores, como miembros subordinados a organizaciones sociales, la sociedad, un universo (incluyendo a sus regentes o dioses), cuya existencia no pueden cuestionar, cuyas reglas y leyes se sienten obligados a descubrir y obedecer, y cuyos propósitos, creen, deben ser servidos. Al negar sistemáticamente su participación en la ontogénesis de tales entidades

superindividuales, supernaturales, extraindividuales o metafísicas, los sujetos se niegan a sí mismos el desarrollo de un vocabulario para realizar su propia autonomía cognitiva y se ven llevados, en cambio, a proyectar sobre sus propias construcciones los mismos poderes a los que no pueden sino someterse. Los sujetos, típicamente, tienen teorías notablemente elaboradas de la sobrecogedora naturaleza de estas entidades, y esto incluye la comunicación como fuerza rectora. Así, mediante la comunicación, estas realidades se afirman a sí mismas y requieren atención y respuestas apropiadas.

Aquí me interesan principalmente los sujetos, pero describiré las otras posiciones para mostrar las diferencias.

Los **poetas** se ven a sí mismos creativamente involucrados en las realidades que ocupan. Son conscientes de que sus propias invenciones lingüísticas, como la construcción de metáforas, pueden intervenir decisivamente en los asuntos humanos y dirigir las prácticas sociales de la vida con los demás. Para los poetas, la comunicación es compromiso con la reconstrucción continua de las realidades sociales.

Los **devenires** podrían llamarse autopoetas, o seres autocreadores, porque quieren, también, reconstruirse a sí mismos. Los devenires realizan su autonomía cognitiva en la continua construcción, desconstrucción y reconstrucción de realidades que involucran, de forma constitutiva (y, por ende, anidan recursivamente) la autonomía cognitiva de los Otros. Para los devenires, la comunicación es crecimiento cognitivo continuo, emancipación.

Las metáforas de la comunicación como receptáculo y como conducto claramente convierten a sus usuarios en sujetos. Su lógica no permite ninguna libertad de interpretación. La metáfora de transmisión es igualmente limitadora al poner a los emisores a cargo de lo que los receptores deben reproducir. Aquí, mensajes, textos u objetos de la percepción son considerados siempre determinantes de lo que debe llegar a ser conocido o "adquirido".

En la metáfora del control, los controladores adoptan, indudablemente, el papel de dueños de una porción de su mundo que incluye a los sujetos a los que sus comunicaciones se dirigen. Sin embargo, esto no implica libertad. Para que esta metáfora funcione, controladores y controlados deben someterse a la propia racionalidad que mantiene la desigualdad de poderes. El poeta, en cambio, podría cuestionar, reconstruir y reemplazar esta racionalidad. El devenir podría abandonarlo en favor de una estética.

La metáfora de danza-ritual es fundamentalmente neutra respecto de racionalidades o relaciones de poder particulares, aunque la coordinación que supone requiere que los participantes adopten papeles bien comprendidos en relación con los demás. Un coro necesita cantantes. En rituales más complejos, como una ceremonia nupcial, los participantes desempeñan partes bastante diferentes. Así, la participación en rituales puede no ser igual, pero cada parte es igualmente indispensable. La metáfora de la danza-ritual puede sustentar las tres posiciones, la conversación y la comprensión de segundo orden.

9. Tres teorías constructivistas de la comunicación humana. Las tres posiciones que los individuos pueden adoptar dentro de sus construcciones más amplias de la realidad distinguen también tres enfoques epistemológicamente diferentes de la construcción de teorías de la comunicación humana. Por "teoría de la comunicación humana" no me refiero a teorías que meramente elaboran, formalizan o refinan una metáfora particular de la comunicación (por ejemplo, la teoría de la información o la teoría de la disonancia cognitiva) sino a teorías que dan cuenta de las elecciones entre las construcciones concebibles de la comunicación y la creación y el uso de las metáforas de la comunicación en la vida cotidiana. Estas teorías no pueden sino respetar la comprensión de los comunicadores que pretenden describir, y deben, en otras palabras, ser teorías sociales capaces de anidarse recursivamente a sí mismas en las teorías de los Otros. Propongo que:

Desde la posición de un devenir, la teoría de la comunicación toma la forma de una *teoría de la emancipación comunicativa*, esto es, una teoría que da cuenta de cómo los individuos mantienen o expanden su autonomía cognitiva frente a posibles trampas sociales y desafíos del medio de su encarnación, mientras se comunican con Otros cuya autonomía cognitiva también es respetada. Esta es una teoría de emancipación conjunta (véase Krippendorff, 1991).

Al teorizar la posición de un poeta, la teoría de la comuni-

cación se transforma en una *teoría de la competencia comunicativa*, esto es una teoría de cómo los individuos consiguen coordinar sus vidas en relación con los otros, cómo el discurso que crean colectivamente llega a estar encarnado en el lenguaje, la tecnología, las instituciones sociales, la cultura o en cualquier clase de realidad construida socialmente, —no como entidades abrumadoramente superindividuales, sino como formas inventadas, construidas, reproducidas y mantenidas en forma conjunta— y cómo estas, bajo condiciones de colapso, pueden ser superadas. Es una teoría de la co- y la reconstrucción de los medios o el discurso.

Respecto de los sujetos, la teoría de la comunicación se torna una *teoría de la autoridad comunicativa*, que da cuenta de las condiciones bajo las cuales los individuos se objetivan y luego se subordinan a sus propias construcciones de la realidad. Una tal teoría no puede meramente explicar la metáfora del control, por ejemplo, buscando fuentes objetivas de poder o descubriendo la racionalidad predominante en favor de la sumisión. Desde una perspectiva constructivista, las teorías de la autoridad comunicativa deberían explicar cómo el discurso reifica las construcciones superindividuales opresivas, qué prácticas legitiman autoridades poderosas, qué clase de realidades obligan a las personas a la acción mediante argumentos considerados fuertes, o de dónde proviene la necesidad de acomodar un universo construido como independiente del observador.

Estas son preguntas investigables. Sin embargo, la conciencia de que el acto mismo de crear, en el discurso, una teoría que explique cómo los individuos renuncian a su autonomía cognitiva a agentes externos, implica, también, un cambio de la posición de sujeto a la de poeta. Así, una perspectiva constructivista conlleva un momento implícito de liberación.

En el campo de la comunicación de masas, una teoría de la autoridad comunicativa puede explicar, por ejemplo, cómo y en las construcciones de la realidad de quiénes los periodistas, expertos, políticos, artistas y científicos adquieren la influencia de la que disfrutan en público; cómo y en qué construcciones de la realidad un medio de comunicación llega a ser considerado más válido, motivador, fiable y, por ende, más confiable que otro, y cómo y por qué algunas construcciones de la realidad desarrollan inmunidad a la duda o se tornan más resistentes al examen crítico o a la reconstrucción que otros. Las teorías causales no pueden responder preguntas de esta naturaleza. Se requiere, más bien, teorías que den cuenta de las prácticas comunicativas humanas, incluyendo la propia capacidad para reconstruir dichas teorías a partir de otras existentes y sumergirlas en la recursividad de la comprensión humana. Esta es la misma circularidad mediante la cual se constituye la institución de la comunicación masiva y se legitima su autoridad. Esbozaré tres facetas de esta teoría.

10. Autoautorización. Como institución social, los medios de comunicación de masas se constituyen en las propias realidades sociales que crean para desarrollarse. Puede que este hecho no sea exclusivo de ellos. Por ejemplo, la institución legal produce agentes del cumplimiento de la ley, tanto como criminales a los que se empeña en llevar a juicio. La institución educativa reproduce continuamente maestros, administradores de escuela y estudiantes que busca preparar para funcionar en forma instruida en la sociedad. La institución militar crea las mismas condiciones para la guerra en las que está diseñada para luchar, etc. Todas las instituciones se apoyan en prácticas de la comunicación que perpetúan su construcción social en la cognición de sus participantes (internos o externos).

Lo que hace que los medios masivos sean diferentes de otras instituciones es que se definen a sí mismos comunicando acerca de todas las realidades sociales públicamente relevantes, incluidas aquellas en las que otras instituciones tratan de constituirse a sí mismas. Simulando sólo representar la realidad tal como es, participan activamente en la creación de estas realidades a los ojos del público, proveen los marcos de la participación individual en ellos y, por ende, son mucho más monopólicos, autodirigidos y centrales en la sociedad que cualquier otra institución social. Mucho más que cualquier otra institución social, los medios masivos se hacen a sí mismos.

11. Comunicación empobrecida. Como institución, los medios de masas se mantienen a sí mismos en las construcciones que los individuos tienen de ellos como autoridades en "todo lo que se pueda imprimir", mostrar o discutirse, y esto incluye la operación de los propios medios. Todas las instituciones

requieren, y por ende estimulan, discursos apropiados y desalientan, si es que no suprimen, a los opositores. Entre los ejemplos más drásticos de esto último está la supresión de la libertad de expresión, de empresa y de migración por parte de los regímenes totalitarios que de otra forma, como hemos visto recientemente, se derrumbarían si tales prácticas se hiciesen comunes. Menos drástico, pero igual de efectivo, es el hecho de que, de la multitud de posibles metáforas de la comunicación, los medios masivos practican y promueven principalmente tres clases. La metáfora del control es claramente evidente en sus operaciones internas: medir la comunicación por los efectos deseados, cancelar espectáculos que no producen suficientes ingresos por publicidad, segmentar la audiencias en mercados, buscar mejorar la predictibilidad de las respuestas de los receptores, etc. Esto contrasta en forma aguda con las metáforas de la comunicación usadas en y para el público. Estas son, principalmente, las metáforas del receptáculo y del conducto. Destacan la producción, la diseminación y la accesibilidad casi universal de contenidos y no requieren de sus audiencias masivas ninguna habilidad cognitiva particular. Como ya lo he discutido más arriba, también conciben la comprensión como obvia, instantánea y como un divertimento sin esfuerzo y, por ende, suprimen una comprensión de esta comprensión. Estas metáforas son fomentadas por la mera frecuencia de las experiencias lingüísticas y comunicativas. Los miembros de las audiencias de los medios masivos, al adoptar estas metáforas como propias, se rinden, cada vez más, a las autoridades de los medios, haciéndose miembros cada vez más adictos, dependientes, predecibles y, por ende, controlables de la cultura de los medios masivos.

Ya sea que la multitud de metáforas de la comunicación no utilizadas por los medios masivos sean ignoradas en forma activa o estén meramente ausentes por razones técnicas, es en esta selectividad que se sostiene la autoridad de los medios masivos. Por ejemplo, las metáforas de transmisión, que podrían estimular a sus usuarios a preocuparse por lo que ocurre detrás de la pantalla de TV, podrían llevar a los miembros de la audiencia a explorar los intereses y poderes ocultos que gobiernan la operación de los medios, o permitirían reflexionar acerca de su propia complicidad en el papel creciente de los medios en su vida cotidiana. Una práctica muy difundida de estas indagaciones socavaría, claramente, la propia autoridad de los medios masivos que los intereses corporativos buscan mantener. Por cierto, la mayoría de los esfuerzos por crear conciencia ciudadana de la comunicación masiva han fallado, fundamentalmente debido a la apabullante presencia de metáforas de la comunicación seductoramente simples. Es desafortunado que los estudios críticos de los medios masivos con frecuencia se desarrollan en el mismo repertorio de metáforas que promueven los medios y, por ende, no pueden usarlas para reflexionar acerca de sus propias críticas. Apoyarse en la "existencia" de poder en las explicaciones de la capacidad de penetración institucional o dominación crea, en realidad, las bases de la sumisión a la misma clase de autoridad que estas críticas buscan socavar. La promoción selectiva de metáforas de la comunicación se produce también mediante las tecnologías de comunicación preferidas. Por ejemplo, las conversaciones difícilmente puedan crecer en la tecnología de comunicación de una vía que los medios masivos han identificado como el medio más efectivo. En contraste, si no en oposición a la frecuencia de las metáforas de los medios masivos, las recientes redes de computadoras interactivas soportan conversaciones y la construcción de participantes (poetas) en estas redes sociales [virtuales, espacio cibernético o DMU (dragones multiusuarios)]. Estos desafían seriamente y socavan la hegemonía de los medios masivos, si bien todavía en pequeños círculos de participantes.

Así, los medios masivos se establecen a sí mismos y a su autoridad en las metáforas de la comunicación que promueven selectivamente. El repertorio de prácticas de la comunicación que sobreviven al proceso selectivo y son de uso público es predominantemente de carácter individualmente discapacitante.

12. Ceder la autonomía cognitiva. Lo anterior nos lleva a decir que, como institución social, los medios masivos de comunicación se constituyen a sí mismos a costa de la autonomía cognitiva de sus participantes. Nuevamente, este fenómeno no es exclusivo de los medios masivos. Probablemente, todas las construcciones superindividuales requieran de sus constituyentes humanos sumisión a los requerimientos de su existencia social. El Estado, las organizaciones religiosas, los

movimientos sociales y las ideologías son ejemplos obvios. Pero incluso actos lingüísticos aparentemente insignificantes como conceder entidad a la cultura, poder a las jerarquías sociales, naturaleza a la identidad racial de los individuos o existencia independiente del observador a un universo impiden que los individuos adopten papeles participativos en sus mundos y los hacen sujetos obedientes.

Lo que hace que los medios masivos sean únicos entre estas construcciones superindividuales es:

(i) Su impresionante capacidad para coordinar efectivamente una vasta red social de expertos, periodistas, políticos, artistas populares y científicos, cuyos discursos se tornan privilegiados por su propia aparición en los medios masivos.

(ii) Su afirmación indiscutible de proveer a las audiencias de accesos vicarios a una realidad objetiva. Esta es una realidad que, de hecho, los medios masivos están en el negocio de crear, diseminar y re-observar, en sus propios términos institucionales, una realidad que las masas de participantes construyen a partir de los mensajes, metáforas y perturbaciones que experimentan, y una realidad que, gracias al uso predominante de las metáforas del receptáculo, hace que los mensajes, el lenguaje, la tecnología y los compromisos institucionales sean transparentes e inadvertidos. Los periodistas no están exentos de la creencia de que informan los hechos con precisión y tan verdaderamente como es posible, mientras que, a largo plazo, están meramente reproduciendo una institución que hace que la sociedad se vea a sí misma aunque sólo a través de su propia infraestructura.

(iii) La creciente atención pública a los medios masivos y la dependencia de ellos por parte de grandes públicos anónimos, corporaciones, organizaciones religiosas y cívicas, de hecho, por casi todos los miembros de la sociedad, cualquiera sea su capacidad, incluyendo a aquellos empleados por la industria de los medios masivos, son consideradas evidencias de un aplastante consenso acerca de los propósitos públicos y las prácticas de los medios masivos, un consenso del que los individuos o incluso los pequeños grupos de críticos preocupados se ven cada vez más incapaces de desviarse sin incurrir en considerables costos sociales.

En efecto, la realidad en la que operan los medios masivos quita a sus participantes, en forma muy conveniente, la responsabilidad por sus construcciones y los somete a la compleja autoridad circunscripta por las tres características descritas más arriba. Esto significa un sometimiento, a gran escala y crecientemente irreversible, de la autonomía cognitiva en favor de construcciones superindividuales. Aunque esta incapacitación cognitiva parece ser característica del dominio público, sostengo que también afecta los dominios privado, profesional y científico.

13. La investigación de la comunicación podría ser más un producto de la construcción de realidades por los medios masivos que lo que sus practicantes científicos están deseosos o son capaces de admitir. Por cierto, las definiciones, modelos y teorías dominantes en la investigación de la comunicación se derivan principalmente de las metáforas del receptáculo y del conducto, en las esferas pública e interpersonal, y de la metáfora del control, en las esferas organizativa y de administración. En el primer caso, esto genera todo un espectro de actividades intelectuales, desde la crítica cultural hasta la investigación científica, todas las cuales reclaman extraer autoritariamente contenidos, ideas e información provistos por los medios masivos o los mensajes individuales como receptáculos y analizan su naturaleza objetiva, flujos y efectos sin reflexión sobre la comprensión de los receptores (incluyendo la de los científicos sociales) de su participación en el proceso. Este enfoque hacia la investigación de la comunicación está contenido en la famosa fórmula de Lasswell: "Quién dice qué, a través de qué canal, a quién, con qué efecto" (1948). En forma estereotipada analiza el transporte, el contacto, los efectos y no mucho más. En el segundo caso, esto estimula investigaciones que se concentran en las causas manipulables (o independientes) de las variables controlables (o dependientes) de la comunicación. Incluso algunos eruditos críticos, buscando analizar los sesgos de los medios o descubrir las estructuras de poder subyacentes, las ideologías o los intereses hegemónicos, tienden a suscribir al mismo determinismo que los esfuerzos de control requieren, apoyando así, inadvertidamente, la misma lógica que critican

La situación no es, sin embargo, tan irremediable. Están surgiendo enfoques alternativos de la investigación de las comunicaciones. Existe un cambio de la investigación de los efectos a la investigación en la formulación de agendas (Shaw y McCombs, 1977) o diversas formas de encuadre (Gitlin, 1979; Rachlin, 1988). Existe un cambio en la explicación de la conducta de la audiencia como dirigida por los medios masivos o el mensaje a la explicación en los propios términos de estas audiencias, por ejemplo, en el enfoque de los usos y la gratificación (Katz et al. 1974) o enfocándose en las conductas de búsqueda de información (Donohew y Tipton, 1973). Existen esfuerzos recientes para ligar la idea de construcción con la estructura del funcionamiento de los medios masivos (p. ej., Tuchman, 1974). Existe una preocupación renovada por el lenguaje (Edelman, 1964, 1977), la etnografía (Agar, 1986), las observaciones naturalistas (Lincoln y Guba, 1985) y el discurso (Dijk, 1985).

Más cerca de la filosofía, existe un cambio del objetivismo al experiencialismo (Lakoff y Johnson, 1980), al constructivismo social (Gergen, 1985), al constructivismo radical (Glasersfeld, 1984, 1991; Segal, 1986; Watzlawick, 1984), y a la teoría de sistemas ecológicos (Luhmann, 1989). Existen esfuerzos para reorientar radicalmente la epistemología (Rorty, 1989; Maturana y Varela, 1988). Existe un giro hacia el posmodernismo que, aunque con frecuencia se erosiona en una empresa semiótica, ataca severamente el consenso racional sobre las formas jerárquicas de pensamiento y organización, así como la hegemonía de la gran teoría en la que las personas no encuentran lugar para respirar. Gran parte del conocimiento social (y sociológico) debe ser reformulado para lograr una comprensión de la comunicación humana en términos humanos, lo que siempre conlleva una comprensión de segundo orden.

Referencias bibliográficas

Ackerman, Bruce A.: *La justicia social en el estado liberal*. Madrid, Centro de Estudios Constitucionales, 1993.

Agar, Michael H.: *Speaking of Ethnography*. Beverly Hills, CA., Sage Publications, 1986.

Bateson, Gregory: *Pasos hacia una ecología de la mente*. Buenos Aires, Ed. Carlos Lohlé, 1976.

Berger, Peter y Tomas Luckmann: *La construcción social de la realidad*. Madrid, Martínez de Murguía, 1986.

Black, Max: *Modelos y metáforas*. Madrid, Tecnos, 1967.

Carey, James W.: A Cultural Approach to Communication, páginas 13-36 en su (comp.): *Communication as Culture. Essays on Media and Society*. Boston, MA, Unwin Hyman, 1989.

Dijk, Teun van (comp.): *Handbook of Discourse Analysis*. Londres y Orlando, Academic Press, 1985.

Donohew, L. y L. Tipton: A Conceptual Model of Information Seeking, Avoidings and Processing, en Peter Clark (comp.) *New Models of Communication Research*. Newbury Park, CA, Sage Publications, 1973.

Edelman, Murray: *Political Language*. Nueva York, Academic Press, 1977.

Edelman, Murray: *The Symbolic Uses of Politics*. Urbana, IL., University of Illinois Press, 1964.

Gergen, Kenneth J.: The Social Constructionist Movement in Modern Psychology, *American Psychologist*, 49: 266-275, 1985.

Giddens, Anthony: *Consecuencias de la modernidad*. Madrid, Alianza Editorial, 1993.

Gitlin, Todd: Prime Time Ideology: The Hegemonic Process in Television Entertainment, *Social Problems* 26: 251-266, 1979.

Glasersfeld, Ernst von: An Introduction to Radical Constructivism, páginas 17-40 en Watzlawick, Paul (comp.): *La realidad inventada*. Barcelona, Gedisa, 1990.

Glasersfeld, Ernest von: Knowing Without Metaphysics: Aspects of the Radical Constructivist Position, páginas 12-29 en Frederik Steier (comp.): *Research and Reflexivity*. Londres, Sage Publications, 1991.

Katz, Elihu, Jay G. Blumler y Michael Gurevitch: Utilization of Mass Communication by the Individual, en J. G. Blumler, E. Katz (comps.): *The Uses of Mass Communications*. Newbury Park CA,Sage Publications, 1974.

Krippendorff, Klaus: Intellectual Imperialism or Conversation in Comparing Communication (Theories), *Communication Theory*, 3, p. 252-266, 1993.

Krippendorff, Klaus: A Heretic communication about Communication about Reality, págs. 257-276 en Miriam Campanella (comp.): *Between Rationality and Cognition*. Turín y Ginebra, Albert Meynier, 1988.

Krippendorff, Klaus: The Power of Communication and the Communication of Power; Toward an Emancipatory Theory of Communication, *Communication*, 12, 175-196, 1991.

Lakoff, George y Mark Johnson: *Metaphors We Live By*. Chicago, IL, University of Chicago Press, 1980.

Lasswell, Harold D.: The Structure and Function of Communication in Society, págs. 37-51 en Lyman Bryson (comp.): *The Communication of Ideas, A Series of Addresses*. Nueva York, Harper and Brothers, 1948.

Lincoln, Yvonna S. y Egon G. Guba: *Naturalistic Inquiry*. Newbury Park CA, Sage Publications, 1985.

Luhmann, Niklas: *Ecological Communication*. Chicago, IL., University of Chicago Press, 1989.

Maturana, Humberto R. y Francisco J. Varela: *El árbol del conocimiento*. Madrid, Editorial Debate, 1990.
McCombs, Maxwell E. y Donald L. Shaw: The Agenda-Setting Function of the Mass Media, *Public Opinion Quarterly*, 36, 176-187, 1972.
McLuhan, Marshall y Quentin Fiore: *El medio es el mensaje: un inventario de efectos*. Barcelona, Paidós, 1992.
Ortony, Andrew: Metaphor: A Multidimensional Problem, págs. 1-16 en su (comp.) *Metaphor and Thought*. Cambridge, Cambridge University Press, 1979.
Rachlin, Allan: *News as Hegemonic Reality. American Political Culture and the Framing of News Accounts*. Nueva York, Praeger, 1988.
Reddy, Michael J.: The Conduit Metaphor - A Case of Frame Conflict in Our Language about Language, págs. 284-324 en Andrew Ortony (comp.) *Metaphor and Thought*. Cambridge, Cambridge University Press, 1979.
Rappoport, Roy A.: *Ecology, Meaning and Religion*. Berkeley, CA, North Atlantic, 1979.
Rorty, Richard: *Contingencia, ironía y solidaridad*. Barcelona, Paidós, 1991.
Sapir, Edward: *Selected Writings of Edward Sapir in Language, Culture and Personality*. Berkeley, University of California Press, 1949.
Schon, Donald A.: Generative Metaphor: A Perspective on Problem-setting in Social Policy, págs. 254-283 en Andrew Ortony (comp.) *Metaphor and Thought*. Cambridge, Cambridge University Press, 1979.
Segal, Lynn: *The Dream of Reality: Heinz von Foerster's Constructivism*. Nueva York y Londres, 1986.
Shannon, Claude E. y Warren Weaver: *Teoría matemática de la comunicación*. Madrid, Ed. Forja, 1981.
Shaw, Donald L. y Maxwell E. McCombs (comps.): *The Emergence of American Political Issues: The Agenda Setting Function of the Press*. St. Paul, MN, West Publishing, 1977.
Shotter, John: *Social Accountability and Selfhood*. Oxford, Basil Blackwell, 1984.
Sontag, Susan: *El Sida y sus metáforas*. Barcelona, Muchnik Editores, 1989.
Tuchman, Gaye: *The TV Establishment: Programming for Power and Profit*. Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall, 1974.
Wagner, Roy: *The Invention of Culture* (edición revisada). Chicago, IL, y Londres, University of Chicago Press, 1981.
Watzlawick, Paul (comp.): *La realidad inventada*. Barcelona, Gedisa, 1990.
Watzlawick, Paul; Janet Beavin y Don D. Jackson: *Pragmatics of Human Communication*. Nueva York, Norton, 1967.
Whorf, Benjamin Lee: *Lenguaje, pensamiento y realidad*. Barcelona, Barral Editores, 1971.
Wittgenstsein, Ludwig: *Philosophical Investigations*. Nueva York, Macmillian, 1953.
Wittgenstein, Ludwig: *Tractatus Logico-Philosophicus*. Madrid, Alianza Editorial, 1993.

Rimé, B. (1986). Lenguaje y comunicación. En Moscovici, S. (ed.) *Psicología social II.* Barcelona: Paidós, pp. 535-571.

Lenguaje y comunicación

por BERNARD RIMÉ

Introducción

Cuando los psicólogos sintieron la necesidad de disponer de un modelo teórico que sirviese de fundamento para un estudio científico del lenguaje y la comunicación humana, naturalmente se inspiraron en sistemas técnicos. Su referencia básica fue el modelo propuesto en 1949 por Shannon y Weaver, en el marco de la teoría de la información.

En este modelo (véase figura 1), copiado de los sistemas telefónicos, intervienen una fuente y un destinatario. Por consiguiente se trata de interlocutores del proceso de comunicación. El primero de ellos, la fuente, se convierte en la sede de un mensaje que pretende dirigir al segundo. Ya que no es posible comunicarse directamente de cerebro a cerebro, este mensaje deberá ser objeto de una operación intermedia para llegar a este destinatario. Generalmente se tratará del lenguaje, sistema de señales compartido por ambas partes. Puesto que estas señales deberán recorrer el espacio, también hay que considerar el soporte a través del cual serán encaminados desde la fuente hasta el destinatario. Este soporte es el canal de comunicación. Todos estos elementos constituyen conjuntamente lo que se puede denominar los aspectos estructurales de la comunicación o, si se prefiere, las piezas del rompecabezas. Para que todo esto funcione también hay que tomar en consideración los aspectos dinámicos. Estos son tres. Primero tenemos la operación de codificación o traducción del mensaje por parte de la fuente según las señales del

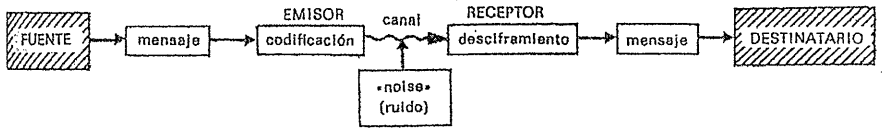


FIG. 1. — Esquema del sistema de comunicación según Shannon.

código: es decir, poner el mensaje en palabras. La operación inversa tiene lugar más tarde en el otro extremo del canal. Se trata del desciframiento o descodificación, por medio del cual el destinatario se pone en condiciones de descubrir el mensaje que le ha sido dirigido. Por último, el conjunto del proceso puede cerrarse mediante una retroacción o información de retorno que el destinatario envía, por los mismos intermediarios, hacia la fuente, a fin de que ésta pueda apreciar si el mensaje ha sido bien recibido o si es necesario llevar a cabo algún reajuste.

Este modelo sirvió de base al estudio psicológico del lenguaje y la comunicación, llevado a cabo desde 1952 con el nacimiento de la psicolingüística. Sin embargo, presenta un límite que implicará graves consecuencias para la orientación de estos trabajos. Inspirado en las máquinas, este modelo hará que los investigadores desprecien el hecho de que la fuente y el destinatario son seres humanos y que entre ellos, en la comunicación, se establece una relación psicosocial. Los psicolingüistas han puesto entre paréntesis la cuestión del locutor, del auditor y de la interacción de sus expectativas, características, actitudes, intereses y motivaciones, para preocuparse únicamente de las operaciones de codificación y desciframiento. Por consiguiente, no resulta sorprendente que su objeto de estudio se haya alejado profundamente del lenguaje hablado por la gente en la vida de todos los días. De hecho, son las frases las que interesan a los psicolingüistas. Y las que estudian provienen, según una expresión de Chomsky, de un «locutor-auditor ideal que conoce su lengua a la perfección y que, en el ejercicio de ésta, se encuentra exento de estados gramaticales no pertinentes, como las distracciones, modificaciones de actitudes e intereses, o errores».

Sin embargo, en la psicología social europea se ha esbozado una corriente en reacción a esta perspectiva. Moscovici (1967) escribía que en psicolingüística, la emisión verbal es considerada como producto de un sujeto único que alterna los roles de locutor y de auditor. El diálogo, producto conjunto de dos individuos que actúan cada uno de forma definida en función de su rol, es sustituido así por una especie de soliloquio a varias voces. Y una vez, continuaba el autor, que se ha definido a los emisores, a los receptores y a sus relaciones como tipos ideales y universales, el sujeto que habla es olvidado. El lenguaje estudiado de esta forma ya no es más que una ficción académica, «un lenguaje sin comunicación». Desde un punto de vista sumamente próximo al de Moscovici, Rommetveit (1976) consideraba que estudiar frases fuera de su contenido de interacción humana equivaldría al procedimiento de un físico que estudiase el movimiento de los cuerpos únicamente en un vacío perfecto, sin preocuparse del campo de gravitación en el que se mueven realmente estos cuerpos.

El presente capítulo también se sitúa en la perspectiva que acabamos de mencionar y se dedicará a desarrollar principalmente tres aspectos. En un primer tiempo examinaremos la dinámica psicosocial de la comunicación. Veremos que, más allá de las cuestiones de codificación, la manera como se expresa un individuo depende íntimamente de la matriz social en cuyo seno se expresa, es decir, del conjunto de los factores sociales que se refieren a este momento. Consideraremos igualmente el impacto que estos modos de expresión tienen sobre los del otro interlocutor y sobre la evolución de la situación de comunicación. En una segunda parte, constataremos que quien se expresa no lo hace únicamente a través de frases. La actividad expresiva enlaza profundamente la palabra y el movimiento corporal. Se examinarán las razones por las que esto sucede así. Por último, en la tercera parte, recalcaremos que lo transmitido en el proceso de comunicación no son mensajes, sino representaciones. Veremos lo que esto implica para la tarea de cada uno de los interlocutores dentro del proceso de intercambio y mostraremos que es a través de las representaciones que estos interlocutores pueden alcanzar un cierto grado de intersubjetividad.

A. Lenguaje y situación social

En las situaciones reales de comunicación, la manera como se expresa un individuo constituye una creación, adoptando cada vez formas originales. Incluso si utilizan un código lingüístico común y si tienen que formular el mismo mensaje, se puede asegurar que dos individuos nunca se expresarán de la misma manera. Entre las razones de esta variabilidad de las formas expresivas, existe una primera que se refiere a los objetivos que persigue el locutor a través del proceso de comunicación. Este aspecto ha constituido el objeto de los trabajos de Blakar (1979).

a. Los grados de libertad del locutor

Comunicar es necesariamente intentar traducir una experiencia total, atemporal, situándola dentro de una secuencia temporal. De hecho, los sonidos son los mediadores obligados de esta operación y resulta imposible transmitir más de uno al mismo tiempo. Así pues, se trata de «desplegar», para utilizar la expresión de Blakar, la experiencia, de desenrollarla ante el auditor. Esto implica, por parte del locutor, cierto número de elecciones acerca de las modalidades concretas de la operación. Dentro de este margen de maniobra, el locutor dispone de la posibilidad de ejercer un considerable poder sobre su auditorio y de influenciarlo sutilmente en una dirección determinada. A este respecto, la regla es simple: una comunicación neutra u objetiva es casi impensable. En la radio, por ejemplo, una misma información puede anunciar que las fuerzas gubernamentales intensifican el vigor de su lucha aérea en el norte o que las fuerzas gubernamentales intensifican sus bombardeos en el

código: es decir, poner el mensaje en palabras. La operación inversa tiene lugar más tarde en el otro extremo del canal. Se trata del desciframiento o descodificación, por medio del cual el destinatario se pone en condiciones de descubrir el mensaje que le ha sido dirigido. Por último, el conjunto del proceso puede cerrarse mediante una retroacción o información de retorno que el destinatario envía, por los mismos intermediarios, hacia la fuente, a fin de que ésta pueda apreciar si el mensaje ha sido bien recibido o si es necesario llevar a cabo algún reajuste.

Este modelo sirvió de base al estudio psicológico del lenguaje y la comunicación, llevado a cabo desde 1952 con el nacimiento de la psicolingüística. Sin embargo, presenta un límite que implicará graves consecuencias para la orientación de estos trabajos. Inspirado en las máquinas, este modelo hará que los investigadores desprecien el hecho de que la fuente y el destinatario son seres humanos y que entre ellos, en la comunicación, se establece una relación psicosocial. Los psicolingüistas han puesto entre paréntesis la cuestión del locutor, del auditor y de la interacción de sus expectativas, características, actitudes, intereses y motivaciones, para preocuparse únicamente de las operaciones de codificación y desciframiento. Por consiguiente, no resulta sorprendente que su objeto de estudio se haya alejado profundamente del lenguaje hablado por la gente en la vida de todos los días. De hecho, son las frases las que interesan a los psicolingüistas. Y las que estudian provienen, según una expresión de Chomsky, de un «locutor-auditor ideal que conoce su lengua a la perfección y que, en el ejercicio de ésta, se encuentra exento de estados gramaticales no pertinentes, como las distracciones, modificaciones de actitudes e intereses, o errores».

Sin embargo, en la psicología social europea se ha esbozado una corriente en reacción a esta perspectiva. Moscovici (1967) escribía que en psicolingüística, la emisión verbal es considerada como producto de un sujeto único que alterna los roles de locutor y de auditor. El diálogo, producto conjunto de dos individuos que actúan cada uno de forma definida en función de su rol, es sustituido así por una especie de soliloquio a varias voces. Y una vez, continuaba el autor, que se ha definido a los emisores, a los receptores y a sus relaciones como tipos ideales y universales, el sujeto que habla es olvidado. El lenguaje estudiado de esta forma ya no es más que una ficción académica, «un lenguaje sin comunicación». Desde un punto de vista sumamente próximo al de Moscovici, Rommetveit (1976) consideraba que estudiar frases fuera de su contenido de interacción humana equivaldría al procedimiento de un físico que estudiase el movimiento de los cuerpos únicamente en un vacío perfecto, sin preocuparse del campo de gravitación en el que se mueven realmente estos cuerpos.

El presente capítulo también se sitúa en la perspectiva que acabamos de mencionar y se dedicará a desarrollar principalmente tres aspectos. En un primer tiempo examinaremos la dinámica psicosocial de la comunicación. Veremos que, más allá de las cuestiones de codificación, la manera como se expresa un individuo depende íntimamente de la matriz social en cuyo seno se expresa, es decir, del conjunto de los factores sociales que se refieren a este momento. Consideraremos igualmente el impacto que estos modos de expresión tienen sobre los del otro interlocutor y sobre la evolución de la situación de comunicación. En una segunda parte, constataremos que quien se expresa no lo hace únicamente a través de frases. La actividad expresiva enlaza profundamente la palabra y el movimiento corporal. Se examinarán las razones por las que esto sucede así. Por último, en la tercera parte, recalcaremos que lo transmitido en el proceso de comunicación no son mensajes, sino representaciones. Veremos lo que esto implica para la tarea de cada uno de los interlocutores dentro del proceso de intercambio y mostraremos que es a través de las representaciones que estos interlocutores pueden alcanzar un cierto grado de intersubjetividad.

A. Lenguaje y situación social

En las situaciones reales de comunicación, la manera como se expresa un individuo constituye una creación, adoptando cada vez formas originales. Incluso si utilizan un código lingüístico común y si tienen que formular el mismo mensaje, se puede asegurar que dos individuos nunca se expresarán de la misma manera. Entre las razones de esta variabilidad de las formas expresivas, existe una primera que se refiere a los objetivos que persigue el locutor a través del proceso de comunicación. Este aspecto ha constituido el objeto de los trabajos de Blakar (1979).

a. Los grados de libertad del locutor

Comunicar es necesariamente intentar traducir una experiencia total, atemporal, situándola dentro de una secuencia temporal. De hecho, los sonidos son los mediadores obligados de esta operación y resulta imposible transmitir más de uno al mismo tiempo. Así pues, se trata de «desplegar», para utilizar la expresión de Blakar, la experiencia, de desenrollarla ante el auditor. Esto implica, por parte del locutor, cierto número de elecciones acerca de las modalidades concretas de la operación. Dentro de este margen de maniobra, el locutor dispone de la posibilidad de ejercer un considerable poder sobre su auditorio y de influenciarlo sutilmente en una dirección determinada. A este respecto, la regla es simple: una comunicación neutra u objetiva es casi impensable. En la radio, por ejemplo, una misma información puede anunciar que las fuerzas gubernamentales intensifican el vigor de su lucha aérea en el norte o que las fuerzas gubernamentales intensifican sus bombardeos en el

norte. Aunque desprovistos, en apariencia, de toda manifestación de apreciación, los dos mensajes conducen a los auditores por vías muy diferentes, ya que el primero deja entender que en el norte hay algo que hace necesarias las operaciones aéreas, mientras que el segundo hace pensar que en dicha región los viejos y los niños pueden ser víctimas de una masacre indiscriminada.

Blakar ha puesto un acento especial sobre esta cuestión y ha señalado algunos puntos de elección por medio de los cuales el locutor dispone del ejercicio de este poder sutil:

— *La elección de las palabras y las expresiones:* incluso si son sinónimos, las palabras diferentes evocan redes de asociaciones semánticas fundamentalmente diferentes. Hablar de una manifestación, mencionando la acción de las fuerzas del orden, de los policías o de la *pasma,* equivale a provocar, en cada caso, marcos ideológicos de referencia y, por consiguiente, esquemas de interpretación sumamente diferentes. Dependiendo de que la madre pregunte al niño si ha tomado, mangado o robado el pastel, el niño ya vislumbrará la importancia de la posible sanción y responderá en consecuencia.

— *La elección de la forma gramatical:* decir en un informe deportivo que Inglaterra ha vencido a Francia abre el camino a la percepción de una supremacía de hecho. En cambio, aunque parezca igual, anunciar que Francia ha sido vencida por Inglaterra equivale a provocar, a través de la forma pasiva del enunciado, una figura de víctima, punto de partida propicio para las explicaciones de hechos en términos de circunstancias desafortunadas.

— *La elección de la secuencia:* en una lista de palabras, el sitio que ocupa una palabra determinada influenciará la impresión suscitada en el receptor. Este efecto, que ya fue puesto de manifiesto por Asch en su experiencia clásica, se ve redoblado por un impacto sobre la memoria. Por lo tanto, al describir los atributos de una persona se influenciará, a través del orden en que se enumeren dichos atributos, la impresión que subsistirá de ellos en el auditor, a pesar de la apariencia de objetividad que podría dar una lista exhaustiva.

— *La elección del énfasis y del tono de voz:* el tono de la voz puede determinar si una frase pretende ser una pregunta, una explicación, una negación, un acuerdo, etc. El énfasis puesto en una palabra determinada indicará de forma sutil lo que el emisor considera esencial en dicha frase. En una relación escrita de las palabras expresadas, estos elementos habrán desaparecido para siempre. Y no obstante, en el momento en que la frase fue pronunciada, esta elección del énfasis tuvo su efecto.

— *La elección de las premisas implícitas:* se trata de un poderoso mecanismo mediante el cual el emisor se encuentra en condiciones de moldear a su manera «de lo que habla» y de imponer de este modo lo que las partes presentes darán por sentado. En las situaciones de entrevista, este efecto es bien conocido, ya que quien formula las preguntas dispone, por este mismo hecho, del poder de introducir las premisas y de encerrar en ellas a la persona interrogada. Mediante esta técnica se pueden decir muchas cosas como si nada.

Estos grados de libertad de que dispone el locutor en el despliegue de su mensaje, indican suficientemente que el locutor está muy lejos de ser un simple eslabón entre el acontecimiento y el auditor al que se dirige. Como señala Blakar, el emisor debe ser percibido como un creador que proporciona, a través de su mensaje, una construcción activa acerca del referente, acerca del mediador a través del que se expresa, acerca de su propia persona, así como acerca de la situación social en cuyo seno tiene lugar la comunicación. Esto equivale a decir que la palabra es profundamente estructurante. Pero resultaría incorrecto a este respecto despreciar el hecho de que toda libertad se ejerce en el interior de un sistema de coacciones. Para expresarse, el locutor se inscribe necesariamente en un sistema de lenguaje, adoptando una lengua que existe independientemente de él mismo. Esta no es más que *una* de las posibles maneras de conceptualizar la realidad, de acotarla y comprenderla. Y esta manera refleja con mayor o menor claridad las estructuras de poder de la sociedad de la que ella misma proviene. Adoptar una lengua para expresarse conduce inevitablemente a enmarcarse dentro de un cierto punto de vista y a entrar en un orden determinado. En apoyo de esta afirmación podemos mencionar los trabajos noruegos (Blakar, 1975) que muestran cómo la lengua de este país refleja y mantiene la estructuración existente de los papeles sexuales dentro de esta sociedad, hasta el punto que se puede considerar que constituye un auténtico freno para el cambio social en dicha materia. Por esta razón, desde el aprendizaje de la lengua materna, los niños y las niñas aprenden, al mismo tiempo, los papeles sexuales que les son asignados de forma tradicional. A este respecto, la lengua francesa no tiene nada que envidiar al noruego. En ella no podemos encontrar el masculino de feminista y el femenino de médico o ingeniero. Encontramos *un cadre* (un ejecutivo), pero también *une ménagère* (ama de casa). A través de este ejemplo de los papeles sexuales, volvemos a encontrarnos con la misma ley: el lenguaje se sitúa en el centro de la articulación social.

El margen de maniobra que acabamos de describir en el seno de las coacciones que impone un código lingüístico es explotado de forma más o menos deliberada por la persona que se expresa, en función de los objetivos que asigna a su comunicación. Pero este factor más o menos deliberado está muy lejos de esbozar por sí solo la cuestión de las variaciones de las formas expresivas. De una forma mucho más sutil y a menudo sin que el locutor sea consciente de ello, la relación que existe entre éste y su interlocutor determinará de forma considerable el léxico, el orden de las palabras, la construcción de las frases, su grado de elaboración gramatical, la acentuación, etc. Este fenómeno que probablemente tiene lugar en toda situación de comunicación, ha sido estudiado principalmente en contextos en que la relación entre sujeto e interlocutor se caracteriza por una manifiesta distancia. Por una parte, se trata de situaciones en que los interlocutores disponen de niveles diferentes de competencias verbales y, por la otra, de situaciones que ponen frente

a frente a interlocutores pertenecientes a grupos, clases, regiones o etnias diferentes. A continuación examinaremos las características referentes a cada uno de estos dos casos.

b. *Competencias verbales respectivas*

Una simple observación permite ver que los adultos modifican su lenguaje adaptándolo a la edad del niño al que se dirigen. Cuanto más joven sea el interlocutor, mayor será la simpleza y la redundancia de las frases que le son dirigidas. Paralelamente, el contenido tiende a concentrarse en acontecimientos próximos y concretos. Numerosos estudios han puesto de manifiesto estos efectos de adaptación. Desde la edad preescolar, los propios niños se muestran capaces de efectuar adaptaciones de este tipo. De este modo, se ha podido mostrar que niños de cuatro años que se dirigen a interlocutores de dos años de edad producen un discurso que manifiesta esta adaptación, tanto a nivel de productividad como a nivel de complejidad sintáctica (Masur, 1978).

No es la edad del interlocutor, sino sus competencias verbales las que inducen estas modificaciones adaptativas del discurso, como lo demuestran las investigaciones efectuadas en el campo de la comunicación con disminuidos psíquicos. En efecto, las madres de niños disminuidos psíquicos generalmente les ofrecen un medio lingüístico menos complejo que el propuesto por las madres de niños de la misma edad. Ciertos trabajos han mostrado que el procedimiento de adaptación del lenguaje ante disminuidos psíquicos no era un fenómeno que se limitara a sus padres. En los estudios de Siegel (1963; Siegel y Harkins, 1963) se hacía que los adultos interactuaran con niños que presentaban retrasos de desarrollo sin que los primeros hubiesen sido informados previamente de las deficiencias de su interlocutor. De forma espontánea, estos adultos adaptaban su lenguaje a las capacidades de su interlocutor y se expresaban de forma tanto más breve y simple como importante fuera la deficiencia de dicho interlocutor. Una vez más, desde la edad preescolar, los niños se han mostrado capaces de llevar a cabo el mismo procedimiento de adaptación. Hacia los disminuidos de su misma edad adoptan un lenguaje cuya estructura varía considerablemente en el sentido adaptativo, dependiendo de la severidad de la deficiencia del interlocutor (Guralnick y Paul-Brown, 1977).

Pero las modificaciones de adaptación del estilo lingüístico deben ocultar otras modificaciones. No cabe duda de que realmente no existen maneras diferentes de expresar un mismo contenido. Si el estilo cambia, esto se debe a que las actitudes, los roles y, de una manera general, la relación social del emisor y del receptor han cambiado y, por consiguiente, también el contenido ha evolucionado. En una institución escolar, Tizard, Cooperman, Joseph y Tizard (1972) estudiaron el medio verbal ofrecido por los miembros del personal a los niños que ahí eran educados. Habían distinguido un lenguaje restringido, sobre todo limitado a las instrucciones, consignas y órdenes impartidas sin justificación, y un lenguaje informativo que incluía opiniones, informaciones y explicaciones. El estudio reveló que los educadores se dirigían con menor frecuencia en lenguaje informativo a los niños que presentaban un nivel verbal pobre. Un efecto análogo fue constatado por Pratt, Bumstead y Raynes (1976) en una institución para adultos retrasados: la cantidad de mensajes informativos dirigidos a estos últimos variaba en relación inversa a la importancia de su retraso mental.

He aquí una paradoja que se presta a reflexión: los individuos se dirigen a personas menos competentes que ellos a nivel verbo-intelectual; manifiestan esfuerzos de adaptación que parecen tener la intención de que estas personas puedan tener acceso a la comprensión; pero al mismo tiempo, el contenido de lo que comunican se restringe y parece limitarse a las cuestiones operatorias y normativas. Esto confirma que lo que parece ser una adaptación de la expresión verbal en el sentido de las competencias lingüísticas restringidas del auditor, constituye en realidad algo diferente y mucho más amplio. La forma de expresión revela así el establecimiento de cierta forma de relación psicosocial entre ambas personas.

¿Qué hay de las consecuencias que puede tener este modo relacional sobre la continuación de los intercambios? Se puede temer que el interlocutor al que van dirigidas dichas comunicaciones termine por desconfiar de éstas y se mantenga al margen. Un notable estudio realizado en Irlanda incita a pensar que esto es así (Hoy y McKnight, 1977). En dicho estudio, varios niños de nivel verbo-intelectual débil y otros de nivel verbo-intelectual elevado debían actuar de forma individual como tutores de un niño que, a su vez, presentaba bien un nivel verbo-intelectual débil o bien un nivel elevado. Los tutores debían explicar a los segundos las diferentes fases de la tarea a realizar. Al observar posteriormente la manera como estos niños realizaban esta tarea, los autores del estudio podían evaluar la calidad de la comunicación que había tenido lugar. En su rol de tutores, los niños de ambos niveles verbo-intelectuales manifestaron una tendencia consistente en adaptar su lenguaje según el nivel de su pupilo, en conformidad con lo que hemos descrito con anterioridad. Ante los pupilos de nivel bajo, en particular, todos los tutores utilizaban un mayor número de imperativos y elementos normativos con el fin de atraer la atención del pupilo. Pero resulta sorprendente que si bien los pupilos de bajo nivel instruidos por tutores de nivel bajo comprendían y realizaban muy bien la tarea, esto no sucedía así con los que habían sido instruidos por los tutores de alto nivel.

Análisis más detallados de sus resultados han permitido a los autores de este estudio vislumbrar una explicación del fracaso de la comunicación. Ante los pupilos de bajo nivel, los tutores de nivel alto a menudo proferían ob-

servaciones de simpatía, sarcasmos, quejas o amenazas. Ante los pupilos de alto nivel, los tutores de nivel bajo daban menos información sobre la tarea y emitían un menor número de palabras y frases que cuando se dirigían a pupilos de su mismo nivel. ¿Puede interpretarse esta actitud de los tutores de bajo nivel como la manifestación de un repliegue por su parte en presencia de un interlocutor de alto nivel? Otra experiencia (Rimé, Thomas, Laubin y Richir, 1983) dio lugar a una constatación en este sentido. Ante una pareja de su misma edad y de su mismo nivel, independientemente de que presentasen competencias verbo-intelectuales débiles o buenas, adolescentes disminuidos manifestaban comportamientos sociales y relaciones equivalentes. Pero estos dos grupos diferían a este respecto cuando se introducía un educador adulto en la situación: los adolescentes con competencias débiles manifestaban inmediatamente una reducción de su atención visual respecto a los elementos del entorno físico y social.

c. *Otras dimensiones de la situación social*

En las páginas anteriores se ha enfatizado la relación social que se establece entre los interlocutores de un intercambio como determinante de las formas del lenguaje que estos interlocutores adoptan en el seno de su proceso de comunicación. Sin embargo, esta relación está muy lejos de ser el único aspecto de la situación social que afecta el comportamiento verbal de las personas incluidas en esta situación. En el proceso de comunicación, la situación social incluye, además de los interlocutores, otros elementos, menos aparentes a primera vista, pero igualmente determinantes para las formas lingüísticas, los contenidos y los modos de expresión que se adoptarán en ella. Contadas son las investigaciones que han tomado en consideración estos factores más sutiles. Moscovici (1967) les ha consagrado una serie de experiencias, partiendo de la siguiente premisa: «las fuerzas que llevan a los individuos a comunicarse también actúan sobre la naturaleza de sus intercambios verbales y determinan el tipo de códigos que elaboran en dichas ocasiones».

La primera investigación experimental de esta serie tenía como objetivo poner a prueba una hipótesis inspirada en un fenómeno que puede observarse corrientemente en las comunicaciones entre miembros de pequeños grupos o pequeñas comunidades. Generalmente se constata en ellos un empobrecimiento del código lingüístico: el léxico se reduce y aumentan las redundancias del vocabulario. En situaciones extremas se desarrolla un lenguaje privado, alejado del código convencional. La cuestión planteada por la experiencia de Moscovici consistía en saber si esta modificación del código podía imputarse a las *coacciones normativas* que se ejercen en dichos contextos. Para los miembros de estos grupos resulta esencial restablecer continuamente el acuerdo entre ellos y mantener su consenso, lo que quizás explique la evolución

hacia un código más común y, en consecuencia, menos diversificado. En la experiencia se crearon tres condiciones, en las que se invitaba a parejas de sujetos a que conversaran sobre un tema determinado. La primera condición incluía una coacción normativa, ya que las consignas del experimentador imponían a los sujetos la obligación de llegar a un punto de vista común a través de su discusión. Otra condición tenía el objetivo de controlar el efecto de una coacción no normativa a través del acento puesto por el experimentador sobre los límites de tiempo para la discusión. Estos límites eran repetidos regularmente a los interlocutores durante su discusión. Por último, en la tercera condición no se introducía coacción alguna. El análisis de los índices lingüísticos obtenidos a través de la grabación de estas conversaciones permitió poner de manifiesto el efecto previsto por la hipótesis. En efecto, la condición caracterizada por la coacción normativa se distinguió de las demás por un volumen de emisión verbal más reducido, una redundancia verbal más pronunciada e índices de léxico más pobres. Por consiguiente, la coacción normativa tiene efectos decisivos sobre la estructura del discurso.

Otras dos experiencias de Moscovici han abordado el efecto de la *distancia hacia el referente* sobre los códigos lingüísticos que se desarrollan en las conversaciones. En este caso, por referente se entiende la cosa de la que hablan los interlocutores. En una de estas experiencias, las variaciones de esta distancia fueron introducidas a través de diferentes temas de conversación —muy familiares, moderadamente familiares o poco familiares— entre dos sujetos que formaban una pareja. En otra experiencia, estas variaciones fueron introducidas en forma de juegos de rol: se invitaba al sujeto a que hablase de su coche y a que imaginase que se dirigía ya sea a un amigo o bien a un especialista, lo que en esta segunda condición hacía que el sujeto abordara el referente desde un ángulo menos familiar y más técnico. En ambas experiencias, la manipulación de la distancia tuvo el mismo efecto: los índices de léxico y de volumen verbal revelaron un código lingüístico más diversificado en las condiciones de mayor distancia referencial. De este modo, la mayor o menor proximidad del referente constituye otro factor de peso que afecta el lenguaje en los procesos de comunicación.

Finalmente, otra experiencia del mismo autor consideró los efectos de las variaciones del *canal de comunicación*. En la terminología de la psicología social, el canal de comunicación representa algo mucho más amplio que el simple soporte (teléfono, documento escrito, televisor, etc.) del mensaje. También comprende todos los otros aspectos físicos de la situación de los participantes en la comunicación, como pueden ser, por ejemplo, las posiciones que éstos ocupan uno respecto al otro dentro del espacio. Si estas condiciones físicas imponen ciertas limitaciones a los interlocutores, no permitiéndoles recurrir a los medios lingüísticos que emplean habitualmente, es posible que sea necesaria una rearticulación de su expresión verbal. Sin duda esto será así cuando los interlocutores deban comunicarse de forma escrita y no oral.

Pero también se podía avanzar la hipótesis de que otras variaciones de las condiciones físicas de la comunicación podrían, a su vez, provocar importantes efectos sobre el lenguaje de los interlocutores. A fin de poner a prueba esta hipótesis, el autor manipuló las posiciones de conversación propuestas a las parejas de sujetos. Aparte de una condición de control en la que los sujetos interactuaban cara a cara, Moscovici introdujo dos condiciones que incluían limitaciones implícitas: hablar dándose ambos sujetos la espalda y hablar uno al lado del otro sin mirarse. Implícitamente, estas condiciones requerían una comunicación sin recurrir a la gesticulación habitual. Por último, una condición de control no comportaba esta norma implícita, sino que simplemente privaba a los interlocutores, sentados cara a cara, de la visibilidad recíproca de sus gestos y señales no lingüísticos, mediante la introducción de una pantalla opaca entre ellos. Conforme a lo previsto por el autor, los dos canales de comunicación provistos de una limitación implícita suscitaron, en relación con el código lingüístico observado en las condiciones de control, un código lingüístico diferente, cuya sintaxis era más parecida al estilo escrito. Pero la dimensión sintáctica no era la única que había sido afectada por las variaciones del canal de comunicación, ya que los índices de léxico, igualmente considerados por Moscovici, también establecieron una diferencia entre las condiciones de limitación y las condiciones de control. En las primeras, el vocabulario utilizado por los interlocutores resultó ser mucho menos redundante y más diferenciado que el manifestado en las segundas.

d. Conclusión

En esta primera parte, consagrada a las variaciones del lenguaje en función de los factores de la situación social, primero consideramos lo que hemos denominado los grados de libertad del locutor. Se trataba del margen de maniobra del que dispone el locutor para ajustar su modo de expresión verbal en función de los objetivos particulares que persigue en el interior del proceso de comunicación. Además hemos señalado que este margen de maniobra tenía su contraparte en las limitaciones que impone al locutor el recurso a una lengua que existe independientemente de él y que ya constituye, en sí misma, una manera determinada de codificar la realidad. Luego hemos puesto el acento sobre cierto número de factores o dimensiones de la situación social que se constituye a partir del momento en que los individuos entran en un proceso de comunicación. Estas dimensiones ejercen una considerable influencia sobre los modos de lenguaje desarrollados por estos individuos en sus comunicaciones. A su vez, estas modalidades de expresión son susceptibles, por lo general, de ejercer sus efectos retroactivos sobre la situación social y de modificar esta última. Entre dichas dimensiones, hemos examinado algunos trabajos sobre la relación social existente entre los interlocutores, sobre

las coacciones normativas de la situación, sobre la distancia hacia el referente y sobre la naturaleza del canal de comunicación. Estos trabajos han mostrado que estas dimensiones sociales del proceso de comunicación ejercen una influencia considerable sobre el tipo de lenguaje adoptado por los interlocutores. A su vez, este tipo de lenguaje también constituye un determinante potencial del curso posterior de la comunicación y, por consiguiente, de las dimensiones sociales de ésta. Más adelante intentaremos situar estos diferentes datos en un marco teórico más sistemático. Pero antes de hacerlo, debemos examinar otros aspectos del proceso de comunicación.

B. La palabra y el gesto

Este es un hecho que ningún enfoque de la comunicación puede permitirse pasar por alto: un individuo que habla está animado de movimientos. Esta actividad motriz afecta todas las zonas del cuerpo del locutor: la cabeza, los ojos, la tez del rostro, los hombros y el tronco, los brazos, las manos y los dedos, las piernas y los pies. Apenas durante los años sesenta, la investigación empezó a prestar una atención sistemática a estas manifestaciones, bajo una rúbrica que se titularía «comunicación no verbal». Desde entonces, varias obras han sido consagradas a cotejar la considerable masa de estudios diversos y de trabajos experimentales que se han realizado sobre este tema (por ejemplo, Argyle, 1975; Harper, Wiens y Matarazzo, 1978).

a. ¿Un lenguaje del cuerpo?

No cabe duda de que la cuestión del alcance de esta actividad motriz en el seno del proceso de comunicación resulta crucial. A este respecto, la literatura generalmente ha tomado una opción decidida: los gestos y la actividad visible de quien habla tendrían una función comunicativa esencial, ya que transmitirían, dentro de la interacción social, un conjunto de informaciones de las que el mensaje verbal no estaría claramente provisto. Se ha intentado cifrar la parte respectiva de los medios verbales y no verbales dentro de la comunicación. Así, Birdwhistell (1970), uno de los pioneros del estudio de la comunicación, estimó que los medios verbales no constituían más del 30 al 35 % de los significados sociales en una conversación. Según Argyle, los medios no verbales serían más ricos en significados que los medios verbales y éste evalúa que el impacto de los primeros es, dependiendo del caso, de 1,6 a 12,5 veces superior al de los segundos. En un espíritu similar, Watzlawick y sus colaboradores (1967) popularizaron la sencilla idea de que el lenguaje verbal, o comunicación digital, serviría para transmitir informaciones y conocimientos, mientras que el lenguaje no verbal, o comunicación analógica, expresaría lo relacional.

No obstante, el entusiasmo en favor de la idea del «lenguaje» del cuerpo no ha sido objeto de una plena unanimidad. Las primeras reservas fueron expresadas por Moscovici (1967), quien escribía: «Contrariamente a ciertas opiniones y a pesar de su función como indicadores de percepción, las señales que transmiten la emoción o el significado no verbal no desempeñan ningún papel decisivo en la transmisión de la información. Su considerable valor expresivo no justifica que se les atribuya el status de lenguajes autónomos». Otros autores han adoptado una actitud similar. Este es el caso de Wiener, Devoe, Rubinow y Geller (1972) quienes, en un importante análisis crítico, recordaron que tan sólo se podía hablar de comunicación no verbal o de lenguaje del cuerpo si se podía demostrar, a este respecto, la existencia de un código, es decir, de un sistema de señales compartidas socialmente, por medio del cual un individuo transmite su experiencia a otro individuo que, a su vez, responde de forma sistemática a dicho código. Ahora bien, en general, lo que se denomina comunicación no verbal se basa únicamente en las inferencias del interlocutor a partir de la actividad corporal de la persona que se dirige a él. Incluso si, en el mejor de los casos, existieran correlaciones importantes entre esta actividad corporal del locutor y sus estados personales, esto no bastaría para justificar el empleo de expresiones como «lenguaje del cuerpo» o «comunicación no verbal», concluían Wiener y sus colaboradores.

Así pues, había que intentar clarificar el papel desempeñado por estos comportamientos no verbales en el seno del proceso de comunicación. En la Universidad de Lovaina hemos consagrado a esta cuestión una serie de trabajos experimentales, algunos de los cuales aún no han sido publicados. En las páginas siguientes nos detendremos un poco en los resultados obtenidos a través de ellos.

b. Comunicar sin visibilidad recíproca

Si los comportamientos no verbales, o actividad visible del locutor, tienen funciones importantes dentro del marco de la transmisión de las informaciones durante el proceso de comunicación, debería ser posible ver su huella cuando este proceso se desarrolla sin que los interlocutores puedan verse uno al otro. Privados de la visibilidad de estas señales no verbales, estos interlocutores deberían renunciar a utilizarlas, ya que exigen una considerable energía y resultan inútiles en dicha situación. Además, al estar ausentes estas señales en el canal de comunicación, el intercambio verbal debería verse profundamente afectado. En dicho caso podrían producirse dos eventualidades. En la primera, la ausencia de señales no verbales implicaría un empobrecimiento considerable del conjunto de la interacción social. En la segunda, por el contrario, los interlocutores podrían hacer un esfuerzo para paliar la ausencia de señales visibles operando importantes compensaciones verbales y llevando a cabo, en amplia medida, modificaciones de su lenguaje, de sus entonaciones o de otros aspectos del comportamiento verbal. En cualquier caso, en comparación con una situación de comunicación cara a cara, la comunicación que se desarrolle en ausencia de visibilidad recíproca debería ser sumamente diferente, tanto a nivel no verbal como a nivel verbal.

Esta cuestión fue abordada en una experiencia (Rimé, 1982) que recurría a parejas de sujetos masculinos, convocados simultáneamente al laboratorio. El experimentador los presentaba entre sí y luego los invitaba a que conversaran durante diez minutos sobre sus intereses respectivos sobre el cine, con vistas a una encuesta sobre este tema. Con este fin los instalaba en los extremos de una mesa rectangular. Veinte parejas fueron sometidas a este procedimiento. Siguiendo un orden aleatorio, a la mitad de estas parejas se les asignó una condición de interacción sin visibilidad recíproca, introduciendo simplemente entre los interlocutores una pantalla opaca, situada en el centro de la mesa. La otra mitad de las parejas, asignada a la condición de interacción cara a cara, intercambiaba sin nada que obstaculizara la visibilidad recíproca. En ambas condiciones experimentales, una cámara de televisión oculta permitía grabar la imagen de uno de los dos sujetos, mientras que una serie de micrófonos grababan el sonido. El análisis del material así obtenido fue efectuado siguiendo cuatro técnicas diferentes que describiremos brevemente.

> En primer lugar, un equipo de observadores entrenados procedió a evaluar los principales comportamientos no verbales de los sujetos. Al igual que se hace normalmente en la actualidad en este sector de investigaciones, cada uno de los observadores, instalado frente a una pantalla individual de televisión que reproducía las grabaciones de la experiencia, está encargado de un comportamiento bien definido. Cuando éste aparece en el sujeto observado en la pantalla, el observador pulsa un botón que activa el canal correspondiente de un dispositivo de grabación de eventos de canales múltiples. Un segundo análisis también incluyó el mismo dispositivo: este análisis se refería a la grabación por parte de un equipo de observadores, de los períodos de intervención verbal de cada uno de los dos compañeros de interacción, así como de los accidentes o interrupciones de su flujo verbal. El posterior análisis de estos datos permitió establecer una serie de índices del paralenguaje, como el número y la duración de las intervenciones, el grado de equilibrio entre los tiempos de intervención de ambos sujetos, las tasas de silencios y las tasas de solapamiento de los tiempos de palabra de ambos sujetos. Un tercer análisis se refería a las entonaciones de voz de los sujetos. Mediante el dispositivo de grabación, varios jueces anotaron los momentos en que la voz del sujeto manifestaba entonaciones de aprobación, de desaprobación, de vacilación, de interrogación, de exclamación o de restricción. Para efectuar el cuarto análisis se volvió a transcribir integralmente el texto de cada una de las interacciones grabadas. Estas transcripciones fueron objeto de detalladas evaluaciones del volumen verbal de los sujetos, de las frecuen-

cias de réplicas, así como de ciertos índices de contenido. Por último se efectuó una serie de análisis de léxico y sintaxis en base a una muestra de mil palabras extraídas a partir del cuarto minuto de la grabación de cada una de las situaciones de interacción.

En su conjunto, los resultados de estos diversos análisis se mostraron claramente en contra de la hipótesis de la existencia de una «comunicación» no verbal. Sin lugar a dudas indicaron que tan sólo una zona del proceso había sido considerablemente afectada por la ausencia de visibilidad recíproca. Se trataba de la sincronización de la interacción, que resultaba inferior a la sincronización en la condición cara a cara. Pero por lo que respecta a lo demás, ni los comportamientos no verbales ni los comportamientos verbales analizados a nivel de contenido, de léxico, de sintaxis o de estructura gramatical dieron lugar a diferencias notables entre las dos situaciones comparadas en esta experiencia. Además, las respuestas que los participantes dieron a unos cuestionarios que les fueron presentados tras el intercambio y que tenían por objetivo evaluar sus aspectos interpersonales y afectivos tampoco permitieron establecer una diferencia entre las dos condiciones de comunicación.

c. *Una experiencia de restricción de movimientos*

La experiencia que acabamos de describir nos conduce a la siguiente conclusión: cuando hablan, las personas se mueven y sus movimientos no parecen estar relacionados con la transmisión de información. Así pues, ahora la pregunta consiste en saber por qué el cuerpo humano se anima de esta forma cuando el individuo emprende una actividad comunicativa. ¿Qué sucedería si se pudiese hacer que varios individuos sostuvieran una conversación sin que pudieran efectuar estos movimientos que caracterizan a la actividad expresiva? Al preparar la experiencia que intentó abordar esta cuestión, nuestro proyecto inicial era lograr inmovilizar completamente a los sujetos, pero permitiéndoles que mantuvieran su papel en un intercambio verbal. Sin embargo, nuestras primeras tentativas nos revelaron que la inmovilización completa de una persona que habla y que escucha hablar a alguien es una ilusión. La actividad muscular continúa manifestándose en todos los lugares en que aún puede hacerlo, y sin duda habría sido necesario pegar los dedos de los sujetos a los brazos de sus asientos para que esos dedos dejasen de moverse... y aun así ¡no habríamos resuelto el problema de los movimientos oculares y faciales!

Esta irreductible movilidad del sujeto que habla y escucha hablar se convirtió así en el primer objeto de interés de la experiencia que realizamos (Rimé, Hupet, Schiaratura y Ghystelinck, en preparación). Las preguntas planteadas al inicio de esta experiencia sobre las interacciones sociales en condición de

movimientos restringidos, eran numerosas. Antes que nada, ¿manifiestan las zonas de actividad corporales que no están inmovilizadas por las condicione de la experiencia simplemente el mantenimiento de una actividad ya presente cuando el sujeto interactúa en toda libertad? O al contrario, ¿presentan estas zonas en las condiciones de movimientos restringidos una actividad modificada? Y en el caso de esta segunda alternativa, ¿traduce esta actividad modificada un aumento o una reducción en comparación con el nivel inicial de actividad en estas zonas durante una interacción en toda libertad de movimientos? ¿Se hallan relacionadas las modificaciones eventualmente observadas con la expresión verbal del sujeto (codificación) o con su actividad de escuchar a su interlocutor (desciframiento)? ¿Qué pasa con la actividad corporal una vez que se restituye al sujeto la posibilidad de interactuar con su interlocutor en toda libertad de movimiento?

El elemento primordial de la experiencia era, evidentemente, el asiento en que debía sentarse el sujeto y por medio del cual se crearían las condiciones de restricción de movimientos. Este asiento no podía parecerse a los divanes médicos a fin de evitar las asociaciones desagradables y entorpecer lo menos posible un comportamiento normal del sujeto. Además, este asiento debía poder utilizarse indiferentemente en las condiciones de libre movimiento y de movimientos restringidos. Se intentó satisfacer la primera exigencia utilizando un sillón de reposo, como los que se encuentran en las casas o los jardines. Se puso un especial cuidado en el color y la decoración de los diferentes accesorios que se añadirían al sillón. La segunda exigencia hizo necesario que todos los accesorios que debían permitir crear la condición de restricción de movimientos fueran amovibles. Estos accesorios eran cuatro: *1/* una cabecera que limitaba los movimientos laterales de rotación de la cabeza, los movimientos de la cabeza hacia adelante o hacia atrás y los movimientos de los hombros; *2/* ataduras que fijaban los antebrazos al brazo del sillón, desde la mano hasta el codo; *3/* una tablilla colocada sobre las rodillas que, al ceñir éstas, limitaba prácticamente todo movimiento de las piernas; *4/* ataduras que fijaban los pies, lado a lado, al nivel del suelo. Numerosos ajustes preliminares permitieron adaptar los accesorios hasta que ya no resultaron molestos ni desagradables para la persona a quien eran impuestos.

La experiencia fue conducida como una entrevista del sujeto realizada por el experimentador. Esta entrevista fue presentada a los diferentes sujetos —estudiantes voluntarios— que la llevaron a cabo como si se tratase de un estudio preparatorio destinado a poner a prueba la comodidad de un sillón diseñado para experiencias de ergonomía. Se les hacía creer que este sillón debía servir para un gran número de experiencias que simularían posiciones de trabajo de ciertos campos técnicos (pilotaje de aviones, conducción de máquinas, etc.). Como estas posiciones de trabajo implicaban un gran número de intercambios de información entre las personas que los ocupan y

otros individuos, los experimentadores decían que deseaban comprobar si el sillón era suficientemente cómodo como para permitir una conversación bastante prolongada. Para realizar esta conversación, el experimentador tan sólo hablaría con el sujeto sobre sus estudios y su vida en la universidad. En un primer período (quince minutos), la conversación se desarrollaba sin colocar los accesorios en el sillón. En un segundo período (veinte minutos) se instalaban los accesorios y, en un tercer período (quince minutos) se regresaba a la posición inicial. Ante el sujeto había dos cámaras, una tomaba una imagen de primer plano de su rostro y la otra, una imagen del cuerpo entero. Trece sujetos fueron sometidos sucesivamente a estas condiciones experimentales.

El análisis de las grabaciones de los comportamientos no verbales de estos sujetos fue efectuado en cinco períodos de cinco minutos cada uno. El primer período provenía de la mitad de la fase inicial, en la cual el sujeto podía moverse libremente. Los otros tres períodos fueron extraídos respectivamente del principio, la mitad y el final de la fase de movimientos restringidos. Por último se extrajo un último período de la mitad de la fase posterior a la restitución de la libertad de movimientos al sujeto. Ocho observadores efectuaron este análisis de las grabaciones de los trece sujetos que participaron en la experiencia. Los resultados de estos análisis debían permitir responder a la pregunta planteada al inicio de esta experiencia: si durante una interacción social se reduce la posibilidad del sujeto de desplegar sus manifestaciones más espectaculares, como los movimientos de la cabeza y de los brazos, ¿qué consecuencias tiene esto para la actividad no verbal subsistente? En la experiencia, cinco zonas podían variar a lo largo del período de la manipulación experimental: las zonas de las cejas, de los ojos, de la boca, de las manos y los dedos, y del tronco. Todas estas zonas con excepción del tronco se vieron afectadas al menos en una de sus modalidades y, generalmente, en varias de ellas, a través de esta manipulación experimental. Estos efectos siempre se presentaron en interacción con el rol (palabra *vs.* escucha) del sujeto. De esta forma, los movimientos de las cejas, los movimientos de los ojos y los movimientos de las manos aumentaron brutalmente durante las fases de palabra una vez impuesta la restricción de movimientos. Luego, estos aumentos relacionados con la palabra se mantuvieron durante toda la duración del período de inmovilización, para desaparecer al liberar al sujeto de las limitaciones que le imponían los accesorios. A partir de este momento se volvían a manifestar los niveles iniciales. Durante las fases de escucha, en cambio, la actividad se mantuvo estable a lo largo de toda la experiencia. En relación con la zona de la boca se manifestó un efecto totalmente análogo, pero asociado esta vez al rol de auditor de los sujetos, respecto a los encogimientos de labios.

A estos resultados referentes al comportamiento no verbal de los sujetos sometidos a estas condiciones de restricción de movimientos, podemos añadir

un elemento que está relacionado con su comportamiento verbal. Las grabaciones de las conversaciones desarrolladas durante estas experiencias fueron sometidas a un análisis de contenido sobre el grado en que el discurso contenía imágenes, revelando una reducción de este grado de imaginería durante las fases de conversación en que el sujeto sufría la inmovilización relativa.

d. *¿Un efecto de activación general?*

Los resultados de este estudio sugieren que se desarrolla una actividad motriz de tipo compensatorio en el locutor que se encuentra privado de la posibilidad de desplegar los principales movimientos —gestos de los brazos, de la cabeza, del cuerpo, etc.— a los que recurre habitualmente mientras habla. Todo sucede como si la palabra requiriese cierto grado de actividad motriz. En la experiencia, estos fenómenos de tipo compensatorio se presentaron en cuatro de las cinco zonas en las que aún podía haber movimientos. Por otra parte hay que mencionar que la zona aparentemente no afectada por este efecto, la zona del tronco, fue una zona generalmente poco activa durante toda la duración de la experiencia (actividad media registrada inferior al 1 % del tiempo de la interacción). Y no obstante, los resultados traducían, respecto a ella, una tendencia análoga a la de los movimientos de las cejas, los ojos y las manos.

> No cabe duda de que hay que preguntarse si los curiosos efectos observados durante la fase de restricción de movimientos pueden entrar en la categoría de los fenómenos compensatorios. En vista del diseño experimental utilizado en este estudio hay que considerar una explicación alternativa en términos de efectos de stress o de molestia, impuestos a los sujetos. Sin embargo, los resultados obtenidos no son favorables a dicha explicación. En efecto, si la imposición de los accesorios de inmovilización hubiese constituido para el sujeto una fuente de stress que pudiese modificar su actividad no verbal, esta modificación probablemente habría podido ser reducida a través de un efecto de habituación entre el primer y el vigésimo minuto de inmovilización. Ahora bien, los resultados nunca reflejaban una disminución de los cambios intervenidos tras el principio del período de inmovilización. Por el contrario, adoptaban una forma estable que se mantenía a todo lo largo de este período, para regresar al nivel básico una vez restituida la libertad de movimientos. Un segundo argumento en contra de la explicación en términos de stress reside en que los cambios ligados a la inmovilización no se reflejan en forma de una simple elevación de la actividad general, de tipo aleatorio, como haría prever un efecto de stress. Por el contrario, cada uno de los cambios intervenidos apareció únicamente en estricta asociación con una sola de las dos facetas de la actividad interactiva, codificación o descifrамiento, mientras que por lo que respecta a la otra faceta, el comportamiento considerado siempre conservaba un nivel equivalente al de la línea de base.

Sin embargo, a nivel experimental, la única manera válida de responde a las incertidumbres planteadas por esta eventual explicación en términos de stress consistiría en provocar en los sujetos un estado psicológico próximo al del stress y en observar posteriormente los efectos que este estado tendría sobre su gesticulación. Esto fue lo que se intentó hacer en una experiencia que tomó como pretexto las actividades deportivas (Rimé, Boulanger y Dorval, no publicado). Para llevarla a cabo se pidió a los 300 estudiantes de un curso de introducción a la psicología que se midieran el pulso y transmitieran su respuesta escribiéndola en una ficha que debían entregar al profesor al final de la clase. En base a estos datos después se seleccionó una muestra de sujetos cuyo ritmo cardíaco era lento y una muestra de sujetos cuyo ritmo cardíaco era rápido. Más tarde se invitó a estos sujetos a que acudieran individualmente al laboratorio para participar en una experiencia. Al llegar se les explicaba que primero se les pediría que tomasen parte en un ejercicio de entrenamiento a fin de examinar su reactividad cardiovascular bajo esfuerzo, ejercicio que formaba parte de una encuesta sobre las actitudes hacia el deporte. Luego se les invitaría a responder a una entrevista de unos diez minutos de duración sobre sus hábitos deportivos. En el ejercicio de entrenamiento deportivo se pedía a los sujetos que pedalearan durante dos minutos y medio sobre una bicicleta ergométrica cuya resistencia estaba regulada, dependiendo de la condición experimental, a 1 kg o a 6 kg. El ritmo cardíaco del sujeto era medido mediante un pletismógrafo antes y después de este esfuerzo. En promedio, la resistencia de 1 kg sólo provocó un aumento mínimo del ritmo cardíaco (aproximadamente 10 pulsaciones por minuto) en comparación con la provocada por la resistencia de 6 kg (aproximadamente 60 pulsaciones por minuto).

De esta forma, mediante este procedimiento se había convocado a la experiencia a sujetos cuya activación fisiológica de base era baja o alta. Por medio de la bicicleta ergométrica además se creaba en los sujetos de cada uno de estos grupos un aumento —importante o débil, según la resistencia— de esta activación fisiológica. La entrevista comenzaba inmediatamente después del esfuerzo. Durante la entrevista se filmaba al sujeto y la película era analizada según el procedimiento habitual. Si la gesticulación o la actividad motriz de los sujetos era una función de su grado de activación fisiológica, cabía esperar que esta gesticulación fuera más abundante en los individuos que presentaban una activación fisiológica de base elevada que en aquellos cuya activación de base era débil. Según este mismo razonamiento, los sujetos que habían sufrido un aumento considerable de su estado de activación durante la experiencia debían presentar, durante la entrevista, una mayor actividad motriz que aquellos que tan sólo habían sufrido un leve aumento de dicho estado. Pero de hecho no fue así. Ni las variables de la gesticulación, ni los aspectos expresivos como la sonrisa o la mirada hacia el compañero de experiencia se vieron afectados de manera considerable por

la activación de base de los sujetos o por el aumento de activación provocado en ellos durante la experiencia. Unicamente un tipo determinado de variables dio lugar a diferencias nítidas entre los sujetos de las diversas condiciones. Se trataba de los comportamientos de autocontacto y de manipulación (tocarse, rascarse, manipular una prenda, etc.), que resultaban claramente más frecuentes entre los sujetos que tenían una alta activación de base, al igual que en aquellos en quienes la experiencia había provocado un importante aumento de la activación.

e. *Densidad del intercambio verbal*

La experiencia que acabamos de describir nos lleva a considerar que la gesticulación —esos movimientos de la cabeza, los brazos y las manos que realiza mientras habla— del locutor difícilmente puede explicarse mediante un simple desbordamiento de una excitación fisiológica temporal o permanente. Ante los resultados de la experiencia sin visibilidad recíproca, tampoco parece poderse explicar por la necesidad de transmitir informaciones visibles al otro interlocutor. Entonces, ¿cuáles son los factores que pueden explicar las variaciones de esta gesticulación? Otra experiencia realizada en nuestro laboratorio abre ciertas perspectivas de respuesta a esta pregunta.

En esta experiencia (Rimé y Gaussin, 1982) se sometió individualmente a 34 sujetos a dos tipos de interacciones verbales con un experimentador. La primera interacción consistía en un test de memoria inmediata durante el cual el experimentador enunciaba oralmente series de cifras que luego eran repetidas, también oralmente, por el sujeto. Se trataba de una situación en la que la densidad de comunicación era muy reducida, ya que el intercambio de cifras estaba normalizado y tan sólo permitía breves comentarios espontáneos de los participantes acerca de la regulación del intercambio o las dificultades experimentadas al realizar la tarea. La segunda interacción consistía en una entrevista conducida por el experimentador sobre un tema determinado, lo que inmediatamente creaba una alta densidad de comunicación entre este experimentador y el sujeto. El comportamiento del sujeto fue filmado en ambas interacciones. Puesto que el estudio pretendía, antes que nada, evaluar la estabilidad temporal e intersituacional de las variables no verbales, las dos situaciones fueron repetidas cuatro veces con cada sujeto, mediando un intervalo de siete días entre cada repetición.

Las evaluaciones efectuadas por los observadores durante el análisis de las grabaciones de esta experiencia incluían un total de 16 variables de la actividad facial y corporal de los sujetos: movimientos de las cejas (frecuencia y duración), mirada dirigida al compañero de interacción (f. y d.), sonrisa (f. y d.), movimientos de cabeza (f. y d.), movimientos del tronco (f. y d.), gestos comunicativos de los brazos y las manos (f. y d.), movimientos de autocontacto y de manipulación (d.) e inclinaciones hacia adelante (d.) y hacia atrás (d.). El principal resultado de este estudio fue el que puso de manifiesto un efecto de la densidad de comunicación en 14 de estas 16 va-

riables. Este efecto era, además, muy potente, ya que dos terceras partes de las comparaciones significativas entre las interacciones de baja y alta densidad de comunicación alcanzaban el nivel estadístico de $p < 0{,}001$. Salvo la duración de los autocontactos y de los movimientos de inclinación hacia atrás, todos los efectos registrados indicaban una abundancia de actividad facial y corporal durante las interacciones de alta densidad, en contraste con el bajo nivel de esta actividad en las interaciones de baja densidad.

De este modo, si bien la actividad motriz del locutor no parece ligada a la transmisión de la información ni a las condiciones fisiológicas de dicho locutor, esta vez se aprecia con claridad que es función de la densidad de las tareas de codificación y desciframiento que le impone el proceso de comunicación.

f. Gestos y competencias verbales

Entre dos concepciones diferentes de los comportamientos no verbales se esboza un contraste. La primera es la concepción común que sostiene que estos comportamientos son comunicativos y transmiten, dentro de la comunicación, significados importantes. La segunda que surge ahora, abre una perspectiva según la cual la actividad gestual formaría parte integrante del proceso de codificación, es decir, de la actividad a través de la cual las ideas adoptan una forma comunicable.

El estudio de los comportamientos no verbales de personas en quienes la capacidad de utilizar la expresión verbal es pobre, e incluso presenta lagunas, parecía hacer posible una interesante confrontación entre estas dos concepciones diferentes. En efecto, ¿qué sucede con la gesticulación de estas personas? Como prolongación de la tesis que afirma que los comportamientos no verbales tienen una vocación comunicativa importante, cabría esperar que el «lenguaje no verbal» se haya desarrollado de manera creciente en las personas cuya expresión verbal presenta lagunas, a fin de compensar su déficit de comunicación verbal. En efecto, si las señales visibles son los grandes portadores de información que la literatura a menudo ha descrito, estas señales deberían suplir necesariamente a las señales verbales en aquellos individuos en quienes se ha detenido, por una u otra razón, el desarrollo de las señales verbales. Por el contrario, una previsión opuesta se desprendería de la lógica que sostiene que el movimiento forma parte integrante del proceso de elaboración y expresión del mensaje verbal. En tal caso, cuanto más elaborado y complejo sea el mensaje, más densa será la actividad no verbal que lo acompaña y, en consecuencia, cabría esperar que el individuo que sufre una carencia en el desarrollo verbal manifieste igualmente una actividad no verbal empobrecida.

Por consiguiente, intentamos confrontar estas previsiones contradictorias abordando una población de individuos que, debido a una condición determinada, presentaban una carencia en el desarrollo del lenguaje verbal. El estudio requería que se pudiese hacer una distinción dentro de esta población entre dos grupos de individuos que difirieran respecto a la magnitud de dicha carencia. La población de personas epilépticas parecía responder a las necesidades de este estudio, ya que en estos individuos los trastornos cerebrales que a menudo se manifiestan desde el primer año de vida, van acompañados frecuentemente de déficits más o menos importantes en el desarrollo del lenguaje.

De esta forma se seleccionaron a 67 sujetos de ambos sexos, cuyas edades variaban entre los 8 y los 50 años, todos ellos internos de una institución especializada (Rimé, Thomas, Laubin y Richir, no publicado). Lo primero que se hizo fue establecer la jerarquía de las competencias verbales en el seno de esta población. Para ello, todos los individuos fueron sometidos a una escala de comprensión verbal. Además se pidió a los miembros del personal que vivían cotidianamente con ellos que situaran a cada uno de los sujetos en la escala de expresión verbal de Reynell, así como en una escala que permitía una evaluación global de su competencia en comunicación verbal. Los resultados de los tres instrumentos mostraron un alto grado de intercorrelación. Con ellos se elaboró una clasificación de esta población en cuatro niveles de competencia verbal. Al revisar las edades de los sujetos en estas cuatro clases se vio que únicamente las clases 2 y 3 incluían un número suficiente de individuos en un mismo grupo de edad —en este caso, el de once a veinte años— para permitir el estudio. Así, este estudio efectuaría una comparación entre adolescentes de competencias verbales moderadamente bajas, por una parte, y moderadamente elevadas, por la otra. Cada uno de estos grupos estaba formado por once sujetos. Claramente diferentes en cada una de las evaluaciones de competencia verbal, estos dos grupos eran equivalentes en lo que se refiere a la repartición de la edad y del sexo de los sujetos. Además, el examen de los expedientes médicos permitió establecer que los sujetos eran comparables respecto a la edad de aparición del trastorno (primer año de vida en todos los sujetos), el tipo de epilepsia presentada, los medicamentos administrados en el momento del estudio y la duración del período de hospitalización anterior a éste. Hay que subrayar que, aparte de las diferencias en las competencias verbales, los adolescentes de ambos grupos parecían absolutamente equivalentes en sus capacidades para interactuar con otra persona.

No resultó fácil encontrar una situación que permitiese filmar a los sujetos y estar seguros de que éstos permanecerían dentro del campo de las cámaras y desarrollarían comportamientos de interacción social. La solución consistió en presentar el estudio a los adolescentes como una encuesta sobre sus intereses por los animales, llevándolos a este efecto a un local en medio del cual se hallaba una jaula con un conejo vivo. Se llevó sucesivamente a cada uno de los 22 sujetos a dicho local, acompañado de otro adolescente. Las

cámaras situadas en este lugar filmaron a cada sujeto durante dos períodos sucesivos de diez minutos. En el primer período se le dejaba, en compañía del otro adolescente, cerca de la jaula. Luego, una experimentadora, ya conocida por los sujetos, entraba en el local y participaba en su interacción, iniciándose así el segundo período. De este modo, se disponía de un muestreo de los comportamientos no verbales de cada sujeto durante la interacción con un par, por una parte, y durante la interacción con un par y un adulto, por la otra.

Una vez en el laboratorio, las películas fueron analizadas según los procedimientos habituales. Un primer análisis consistió en cuantificar los diferentes gestos de los brazos y las manos, así como ciertos movimientos faciales, sin distinción de los tiempos de palabra, de escucha o de silencio. Los resultados de este análisis no revelaron ninguna diferencia notable entre los sujetos de ambos grupos estudiados. Pero un análisis de las películas sonoras de la experiencia reveló que los sujetos de los dos grupos habían presentado tiempos de palabra similares y sin modificación, independientemente de que la interacción hubiese tenido lugar en ausencia o en presencia del adulto. En esta medida se pudo emprender un segundo análisis de los videos, limitado en esta ocasión a los movimientos corporales intervenidos durante los períodos de expresión verbal de cada sujeto observado. Esta vez, de los resultados surgía un efecto significativo: en comparación con los sujetos de nivel verbal inferior, los de nivel superior presentaban un mayor número de gestos comunicativos de los brazos y las manos. Este efecto se apreciaba tanto en la interacción con el par solo como en la interacción que incluía al adulto.

En consecuencia, este estudio no arrojó ningún resultado que viniese a apoyar la previsión de que los comportamientos no verbales se desarrollarían a título de comunicación sustitutiva o supletoria en los individuos que presentan un déficit en el desarrollo verbal. En efecto, en ningún momento los individuos del nivel verbal inferior presentaron indicios que indicaran que recurrían en mayor medida a las señales no verbales, en comparación con los individuos del nivel verbal superior. Por el contrario, los resultados apoyaron claramente la predicción alternativa: los individuos que presentan mayores competencias utilizan en mayor medida el gesto. Así, los hechos parecen estar en favor de la siguiente tesis: el movimiento se halla implicado en la actividad verbal del individuo y es función del grado de complejidad de dicha actividad.

g. *Conclusión*

Las diferentes experiencias que acabamos de ver han contribuido a apartarnos de una explicación del gesto y de la actividad motriz del locutor en términos de «lenguaje del cuerpo». Una explicación alternativa de estos fenómenos a través de los efectos de un desbordamiento hacia las zonas motrices, de una especie de exceso de excitación fisiológica, tampoco parece poder explicar estos hechos. Por el contrario, todos los resultados indican que esta actividad motriz es necesaria para la persona que habla y que crece en función de la densidad y la complejidad de la actividad verbal comunicativa en curso. En la tercera parte de este capítulo consideraremos un contexto teórico que pueda aportar una dilucidación de estos resultados.

C. Gestos, representación y comunicación

La mayoría de los gestos desplegados por una persona que habla tienen la apariencia de una actividad analógica. No siempre resulta fácil darse cuenta de ello, porque el auditor humano generalmente se ve obnubilado por la dimensión verbal y, por consiguiente, la gesticulación tiende a escapar a su atención. Pero basta con observar una conversación entre terceras personas a cierta distancia o interrumpir el sonido del televisor durante la emisión de una conferencia o un debate, para ver aparecer de forma manifiesta la multitud de movimientos que esbozan, a menudo tan sólo de forma incipiente y vaga, contenidos del discurso. La forma del objeto evocado, su movimiento, su relación con otra cosa, sus atributos, su localización en el espacio geográfico o en el espacio lógico del locutor («por una parte; por la otra», etc.) se manifiestan unos tras otros en su gesto. En los tiempos fuertes de la expresión verbal, este gesto puede invadir toda la actividad corporal, constituyendo la mímica. Pero generalmente sólo la mano habla y, la mayor parte del tiempo, de manera apenas alusiva.

a. *Actividad analógica y representación*

La observación de los niños de corta edad se presta para vislumbrar la actividad analógica en su época de apogeo. En efecto, el niño no *narra* una historia, una escena o un acontecimiento que ha vivido o imaginado, sino que los restituye plenamente en forma de mímicas y onomatopeyas. Todo él *es* la historia o el acontecimiento, y los representa con todo su cuerpo. Esta explosión expresiva se halla tan alejada de los modos narrativos verbales del adulto que éste es incapaz de ver en ella una comunicación dirigida por el niño a su entorno. Para el adulto, este niño simplemente está jugando y lo deja que juegue esperando a que se calme. Por otra parte, la misma actitud caracteriza al occidental cuando se encuentra ante mimogramas grupales, como los realizados en las culturas africanas. De forma similar a la anterior, la explosión expresiva se percibe como un espectáculo o como una fiesta a la que hay que asistir únicamente desde fuera. Para el individuo acostumbrado a

expresarse con palabras y exclusivamente con fines de transmisión de información, la explosión expresiva está desprovista de sentido.

Al continuar su desarrollo, el niño accede de forma progresiva al arte de la conversación. La expresión mímica de los primeros años se difumina, subsistiendo únicamente como vestigio en la actividad gestual analógica, generalmente limitada a movimientos de los brazos o de las manos que esbozan tímidamente formas contenidas en la exposición verbal. Sin embargo, en los adultos en raras ocasiones se desbocará esta actividad analógica, pudiendo reencontrar temporalmente su apariencia típica de la edad temprana. Así, por ejemplo, veremos a aquel adulto gesticular desmesuradamente mientras cuenta el accidente del que escapó, la riña de la que fue etstigo o cualquier otro acontecimiento cuyo recuerdo esté cargado de emoción o de movimiento.

De esta forma, parece que dependiendo de la edad del locutor, de su cultura, de los momentos o las circunstancias, su actividad de comunicación manifiesta grados variables de gesticulación analógica. En algunos casos, ésta únicamente se presenta a niveles mínimos, incipientes. Pero de cualquier manera surge cuando hay expresión comunicativa. Para comprender este fenómeno no hay otra solución que tomar en consideración una parte muy olvidada del proceso de comunicación: el referente o cosa de la que habla el locutor. Toda la psicología cognitiva contemporánea nos lleva a pensar que los lazos que se han establecido entre el referente y el locutor son lazos de una actividad perceptivo-cognitiva que se limita a la estructuración y formación de categorías, a la conceptualización y organización de vínculos lógicos. En suma, según este punto de vista, el mundo al que nos enfrentamos y sobre el que gira nuestra comunicación en un momento dado sería un mundo puramente geométrico y técnico, que se prestaría sumamente bien a un tratamiento a través de los procesos cognitivo-racionales del sujeto. Por lo que respecta a las resultantes de este tratamiento, son de tal naturaleza que, a su vez, se prestan muy bien a la comunicación en su forma verboconceptual. En resumen, entre el acontecimiento vivido por el locutor y la relación que de éste hace a su auditor, sólo habrían contribuido los «procesos mentales superiores».

Y sin embargo, el mundo con el que tratamos todos los días no es tan sólo geométrico y técnico. También es dinámico y vectorial (Werner y Kaplan, 1967; Osgood, 1962; Rimé, 1983). El individuo está constantemente en relación con un universo que nunca le permite ser neutro, que lo anima, lo atrae, lo rechaza, lo trastorna y suscita en él gran cantidad de actitudes. Nos hallamos ante dimensiones que, a su vez, son mucho menos captadas de modo conceptual que de modo afectivo, interoceptivo, postural, motor y gráfico. Así, de lo que habla el locutor cuando menciona su referente en la comunicación, no es tanto de las formas simbólicas o conceptuales, como se ha considerado generalmente, como de las representaciones globales que incluyen, además de estos aspectos simbólicos y conceptuales, importantes elementos

interoceptivos, posturales y motores, que son indicios de las motivaciones, actitudes y estados emocionales experimentados por este sujeto a través de sus experiencias del referente (véase fig. 2).

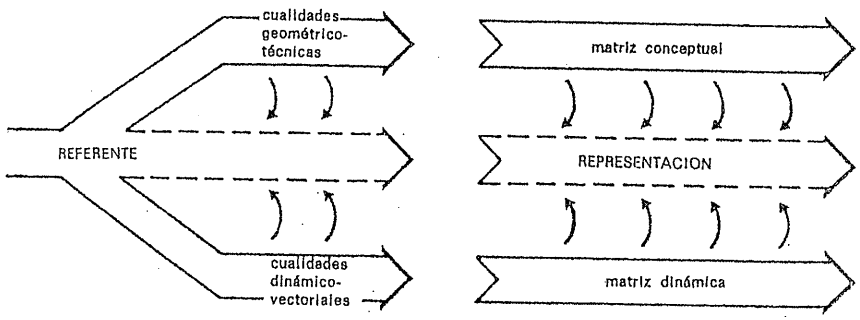


FIG. 2. — Modelo teórico de los «portadores» del proceso de representación

La matriz conceptual se constituye principalmente por las actividades de abstracción, de establecimiento de categorías conceptuales y de estructura lógica. La matriz dinámica se debe a la actividad emotiva, interoceptiva, postural y motriz.

Así pues, ésta sería la fuente de la actividad gestual del locutor. Cuando el locutor tiene que expresar, en el proceso de comunicación, esta representación y hacer que su auditor comparta su sentido con él, es decir, el conjunto tanto conceptual como no conceptual, este locutor únicamente dispone de un código de comunicación, el lenguaje, que es conceptual. ¿Intentará traducir los aspectos no conceptuales de la representación a través de sus gestos? No, ya que para ser comprendido por su compañero, estos gestos deberían ser infinitamente más elaborados que los vagos esbozos que generalmente constituyen. Pero lo que necesita el locutor para seleccionar mejor las palabras y las frases adecuadas para comunicar su experiencia global, es estar en contacto directo con esta experiencia. En esta operación, las representaciones se avivan necesariamente y los elementos interoceptivos, posturales y motores, esos portadores de sentido, son esbozados una vez más en la gesticulación del locutor. Sin esta actividad, este último no podría recuperar plenamente el sentido de lo que desea comunicar. En la condición de privación relativa de movimientos de la experiencia descrita anteriormente, a pesar de la actividad motriz compensatoria en las zonas libres del cuerpo, recordemos que se constataba una reducción de las tasas de imágenes evaluadas en los contenidos de los discursos.

b. *Desciframiento y representación*

Antes de proseguir con este análisis, conviene detenerse un instante en los procesos que se desarrollan ante la presencia del locutor en el auditor, cuya tarea consiste en captar el sentido de las palabras del primero. Se podrá constatar que las operaciones que tienen lugar en él se sitúan en la prolongación de las ya descritas operaciones del locutor. En todo caso esto es lo que se desprende del análisis teórico propuesto por Rommetveit (1971), tras numerosos trabajos experimentales realizados en la Universidad de Oslo. Este autor recuerda que para el auditor, un mensaje tan sólo es una secuencia de sonidos. Las palabras sólo surgirán del mensaje si se efectúan las operaciones perceptivo-cognitivas sobre estas formas sonoras o visuales. Un proceso de escucha o de lectura *activa* debe presidir estas operaciones: por medio de éste, las secuencias temporales de sonidos serán divididas siguiendo las reglas morfológicas y semánticas del lenguaje de que dispone el receptor. De esta manera se observa que la percepción de una palabra es un proceso complejo, organizado según una jerarquía: la palabra sólo puede surgir para el auditor en respuesta a una demanda interna de significado. A todos los niveles operativos, el receptor se halla activo, confrontando constantemente la información que llega con los modelos internos de que dispone y que elabora en gran parte durante estas mismas operaciones. En estas últimas, Rommetveit distinguió tres niveles sucesivos. El nivel más bajo es el que acaba de ser mencionado y que conduce a engendrar la forma de la palabra a través de la confrontación del estímulo entrante con las formas perceptivas familiares. El siguiente nivel comporta la búsqueda y selección de un correlato semántico apropiado a la forma así aislada. Por último, en el nivel superior, se pone a prueba este correlato semántico como parte específica del mensaje, aferente y apropiada a éste. En efecto, el primer significado que surja en el receptor puede no ser correcto. Es la confrontación de este significado hipotético con otros datos provenientes de la fuente de información la que permitirá saber si lo es o no. Por lo tanto, cada nivel del proceso jerárquico de la comprensión debe ser concebido como una especie de subprograma o de test de hipótesis, inscrito en el seno de la operación superior inmediata, de manera que una invalidación de la hipótesis en un nivel posterior de la secuencia provoca inmediatamente un retorno a los niveles inferiores. En condiciones normales de comunicación, las operaciones de nivel inferior, que garantizan el reconocimiento de las formas, tienen una duración sumamente breve y no dejan huella alguna una vez cumplidas sus funciones. Se trata, pues, de operaciones auxiliares cuyo único objetivo es permitir el acceso a los procesos semánticos y cognitivos de nivel superior. Comprendemos las ideas y los mensajes, y los recordamos, pero no almacenamos las imágenes visuales o acústicas a través de las que son transmitidas estas ideas y estos mensajes.

Con estos datos, en apariencia técnicos, podemos comenzar a hacernos una idea de la delicada tarea que emprende el ser humano cuando intenta captar la información que le dirige uno de sus semejantes. Pero para nuestros fines, la parte más pertinente del análisis teórico de Rommetveit reside en un modelo de la dinámica a través de la cual el auditor elabora progresivamente la representación, o estructura significante, que necesita para seguir la exposición de su interlocutor. Conviene detenernos en este punto, ya que una buena comprensión de esta noción de representación elimina definitivamente la imagen de la situación de comunicación en tanto que simple juego de palabras, de codificación y desciframiento, caracterizado sobre todo por operaciones de traducción. Por el contrario, aquí la comunicación es concebida como un proceso dinámico, donde la actividad cognitiva tiende constantemente a garantizar cierto grado de sintonía, o de acuerdo, entre los participantes.

El modelo (véase figura 3) toma como punto de partida lo que Rommetveit denomina el proceso inicial de referencia. Se trata del último nivel del proceso de comprensión: la elección de un correlato semántico específico, seleccionado en función del contexto general del mensaje. De ahora en adelante, a una idea emitida por el locutor corresponde una cierta idea en el auditor. Lo que muestra este modelo es cómo esta idea, una vez nacida, se elabora de forma dinámica, cómo se enriquece y se precisa, un poco como la ola que surge, toma forma, se alimenta y se modifica en función de su masa, de la corriente, de los vientos, de los fondos, etc. En efecto, una vez seleccionado, el referente percibido por el auditor se conecta con un proceso de representación que crea y mantiene en su centro el concepto abstracto que corresponde al referente. Sin embargo, un concepto abstracto, en tanto que tal, sería inutilizable para el espíritu humano, ya que debe estar apoyado por los elementos que le confieren su sentido. Según Rommetveit, desde el principio, el proceso de representación es apoyado de esta forma por dos tipos de elementos: las asociaciones, por una parte, y los procesos emocionales, por la otra. Durante todo el resto del intercambio, este proceso será alimentado por nuevos elementos asociativos y emocionales, al mismo tiempo que afectará retroactivamente a los elementos asociativos y emocionales que surjan.

De esta forma aparece una estrecha analogía entre los procesos del locutor, definidos anteriormente, y los del receptor, abordados aquí a través del modelo de Rommetveit. Tanto uno como el otro «trabajan» alrededor de un vector central: el concepto abstracto. El locutor debe elaborar este vector de manera que pueda portar el sentido que se desea comunicar. Es la interacción de los datos geométricos-técnicos y de los elementos dinámico-vectoriales relativo al referente lo que subtenderá esta operación. El auditor debe captar este vector y es la interacción de los datos asociativos y emocionales evocados en él por este vector los que condicionarán esta captación. Así pues resulta evidente que, cuanto mayor sea el contacto directo que el emisor tenga con la representación, sobre todo a través de la gesticulación analógica, mejor

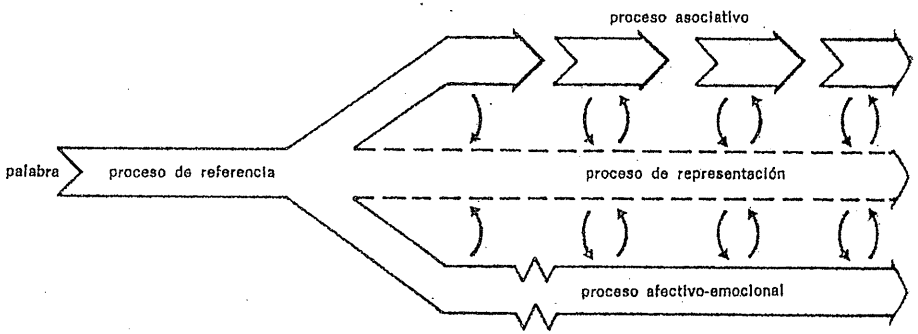


FIG. 3. — Modelo teórico de los tres componentes del significado de la palabra para el auditor, según Rommetveit (1971)

Su estructura temporal es esencial. En su punto de partida se encuentra el proceso de referencia que consiste en la elección de un correlato semántico apropiado para la palabra percibida. Luego, se desarrolla el proceso de representación, apoyado por los procesos asociativo y afectivo-emocional.

será la selección de los vectores conceptuales más indicados para hacer que aparezcan en su interlocutor las asociaciones y emociones apropiadas y, por consiguiente, una representación que corresponda a la que deseaba comunicar. Sin duda, ésta es la condición indispensable para garantizar un cierto grado de intersubjetividad en la comunicación humana.

c. *Gestos y desciframiento*

Hemos adoptado el punto de vista de que la actividad no verbal del locutor carece de valor de comunicación, ya que formaría parte integrante del proceso de representación y elaboración conceptual que tiene lugar en el locutor. Pero ¿no significa esto que esta motricidad, que mantiene relaciones de analogía con el contenido verbal en vías de elaboración, lleva, por esta misma razón, un cierto número de informaciones útiles para el auditor? A esta pregunta hay que aportar tres elementos de respuesta.

Primero, es cierto que la gesticulación refleja necesariamente, al menos hasta cierto grado, las representaciones y elaboraciones que se desarrollan en el locutor. Pero en este caso ya no se trata del proceso de comunicación en tanto que tal, donde locutor y auditor se esfuerzan para contribuir a la sintonía de las representaciones intercambiadas, sino de un proceso de interpretación en el que interviene únicamente el auditor. En efecto, salvo los raros casos de gestos convencionales que presenta cada cultura (levantar el pulgar para indicar que todo va bien, guiñar el ojo para manifestar cierta complicidad, etc.), es en este vector conceptual donde se concentran los esfuerzos de comunicación del locutor y es en esta modalidad donde espera encontrar las representaciones del auditor. Sus gestos, por su parte, tan sólo pueden dar lugar a un proceso de formación de impresiones del que el auditor deducirá una imagen inferencial sobre la persona de su interlocutor, sus estados afectivos, sus rasgos y sus capacidades. Pero este proceso es sumamente azaroso en la medida en que no deja lugar para la verificación y el reajuste. Además se basa en un material particularmente delicado, ya que se trata de manifestaciones ligadas a esta parte de la experiencia que el propio locutor domina con mayor dificultad para llevar a cabo una traducción dentro de la matriz lógico-conceptual común.

En segundo lugar, hay que subrayar que en la mayoría de las situaciones de comunicación, los interlocutores prestan poca atención a sus gestos respectivos. El estudio de la mirada en la interacción social revela que la mayor parte del tiempo, ésta es dirigida al rostro del interlocutor o hacia puntos del espacio sumamente alejados de su persona (Rimé, 1977). Generalmente, tras una conversación, las personas son incapaces de describir la gesticulación de su interlocutor. En base a estos elementos resulta sin duda razonable considerar que los comportamientos no verbales del interlocutor ocupan, por lo general, la periferia del canal de la atención del sujeto, mientras que el centro de este canal se halla reservado a las tareas de codificación y desciframiento. En este sentido, respecto a los procesos perceptivo-cognitivos del receptor, la relación entre la comunicación verbal y las informaciones no verbales que éste recibe es la relación entre la figura y el fondo. Los elementos del fondo están presentes a título de captadores potenciales de atención. Pero incluso si no atraen la atención principal, en general dan una cierta coloración a la figura central. Sin embargo, esta contribución de la motricidad probablemente podría encerrarse en paréntesis sin grandes daños, ya que numerosos trabajos sugieren actualmente que el canal vocal, con sus innumerables playas de variaciones del ritmo y de las cualidades sonoras, es por sí mismo portador de una gran parte de la información que utiliza el interlocutor para forjarse una impresión sobre los afectos y la personalidad del locutor.

Pero la perspectiva de la figura y del fondo como modelo teórico de la relación entre lo verbal y lo no-verbal en el desciframiento, también implica que, en ciertos momentos, esta relación pueda invertirse, de manera que los comportamientos no verbales ocupen el papel de figura y el centro del canal de atención. Dos tipos de circunstancias parecen propicios para provocar dicho vuelco: el aumento de intensidad de lo no-verbal y el descenso de intensidad de lo verbal. La primera eventualidad se presenta cuando los comportamientos no verbales resultan inhabituales, excesivos, extraños o discordan-

tes en relación con la situación o el contenido del intercambio. En este caso, aumenta su relieve y comienzan a tener un innegable impacto sobre el interlocutor. Esto es lo que se produce sobre todo en las interacciones con los individuos psicopáticos que presentan, en diversos aspectos, comportamientos no verbales excesivos (Rimé, Bouvy, Leborgne y Rouillon, 1978). Entonces, su interlocutor tiende a tomar una posición de repliegue respecto a ellos en el intercambio. Agreguemos que el cambio de punto de vista que interviene cuando se produce dicho vuelco sin duda tendrá graves consecuencias sobre el resto de la interacción. En efecto, de suceder eso, es el rol social lo que evoluciona, pasando de ser el de un participante al de un observador. Toda la dinámica posterior de la relación se verá afectada por ello, como sucede en la vida corriente cuando uno de los interlocutores ha presentado un comportamiento (torpe, equívoco, excesivo, etc.) que no responde a las expectativas o a las normas del otro. Por lo que respecta al descenso de intensidad del canal audible, segundo factor que puede provocar el vuelco que lleva los comportamientos no verbales al centro de la atención del auditor, puede intervenir sobre todo en caso de producirse interferencias sonoras en el proceso de comunicación (ruidos, perturbaciones ambientales). Algunas experiencias han mostrado que en dichas condiciones de mala recepción de la señal audible, el receptor explota efectivamente los datos visibles y, apoyándose sin duda en los movimientos de labios del emisor, consigue de esta manera clarificar el mensaje verbal.

d. Los estilos de lenguaje

No todas las experiencias tienen una igual carga de elementos geométrico-técnicos y de elementos dinámico-vectoriales. Escapar por los pelos de un accidente automovilístico dará lugar a representaciones cargadas de elementos afectivos, interoceptivos, posturales y gráficos; abordar un problema de álgebra engendrará representaciones cargadas de elementos conceptuales articulados de forma lógica. Relatada a una tercera persona, la primera situación suscitará una expresión verbal y una gesticulación muy diferentes de las que caracterizarían a la segunda. Además, hay que tomar en cuenta que el proceso de representación es plástico en relación con la expresión verbal. Así, el accidente automovilístico narrado a un vecino no tendrá la forma lingüística del informe que el sujeto hará en el severo contexto de un tribunal; el problema de álgebra se expresará en dos modalidades diferentes dependiendo de que sea expuesto en un salón de clases o sea objeto de una controversia entre dos matemáticos, amigos desde hace mucho tiempo. Dependiendo de los temas, los contextos y las situaciones de la comunicación, es el conjunto de la forma expresiva adoptada por el locutor lo que puede variar. Esta forma ha sido abordada por autores pertenecientes a horizontes teóricos en ocasiones

sumamente diferentes. Pero sus opiniones sobre este tema concuerdan de forma estrecha.

El antropólogo francés Marcel Jousse (1924; 1955) fue sin duda el primero en dar forma a esta cuestión. Su punto de partida era la idea de que, antes de toda simbolización, el individuo lleva a cabo la comprensión de la realidad a través de la actividad corporal, de modo gestual y motor. Por consiguiente, los primeros medios de la comunicación de la experiencia serían la gesticulación y la onomatopeya. A estos medios que presentan la ventaja de una restitución directa o analógica de la experiencia, las culturas habrían sustituido los lenguajes convencionales, según la visión antropológica de Jousse. De esta forma, durante su desarrollo, cada individuo se vería obligado, a su vez, por la presión social, a abandonar la primera modalidad expresiva para recurrir a las convenciones lingüísticas, sumamente elaboradas, pero alejadas de la experiencia personal. Sin embargo, en las circunstancias en que se halla menos sometido a las coacciones sociales, el individuo tendería a regresar a formas expresivas próximas a esta modalidad primitiva. Esto hace que Jousse conciba que los medios lingüísticos disponibles se extiendan desde un estilo «*oral*», concreto, subjetivo, idiomático y débilmente elaborado a nivel de léxico, de lógica y de sintaxis, hasta un estilo «*escrito*», modo de expresión de apariencia libresca, en el que la palabra es abstracta, alejada de la experiencia, impersonal y caracterizada por una fuerte articulación. En el marco de las teorías psicológicas del desarrollo individual, autores como Wallon (1970) y Werner (Werner y Kaplan, 1967) fueron conducidos a consideraciones muy parecidas a las introducidas por Jousse. Al igual que este último, estos autores distinguen dos formas opuestas de la expresión que tendrían su origen en momentos sucesivos de la ontogénesis. Sin embargo, estas teorías psicológicas ya no consideran que el paso a la forma expresiva convencional sea resultado de una presión social, sino consecuencia de una evolución espontánea del niño que, al diferenciar cada vez más la percepción de la acción, recurrirá a medios cada vez más elaborados para relacionar estos dos momentos a través de su actividad de representación y expresión. Wallon distingue entre la expresión *adulta*, dominada por la actividad simbólica, y la expresión *primitiva* a la que la anterior a veces cede su lugar y donde los gestos y las actitudes ocupan un papel central. Werner distingue entre el lenguaje «*interior*», forma de expresión verbal poco articulada y enlazada con la experiencia, y el lenguaje «*exterior*», forma codificada y convencional. Por último, en psicología social, también Moscovici (1967) oponía dos estilos lingüísticos diferentes. Por una parte distinguía «un código muy elaborado, poco redundante, más organizado a nivel sintáctico y que emplea un mayor número de sustantivos», y por otra parte, «un código más redundante, menos elaborado, menos organizado a nivel sintáctico y que emplea un mayor número de verbos». Este autor designaba a estas dos modalidades como lenguaje escrito y lenguaje oral, respectivamente.

Así, se ha encontrado con una notable unanimidad la oposición de dos estilos de lenguaje en los diferentes autores que han abordado esta cuestión (véase la tabla I). Según su perspectiva común, toda expresión verbal ocuparía cierta posición en un continuum que separa dos formas extremas: una poco articulada, próxima a la experiencia y poco comunicable, a la que podríamos designar estilo directo, y otra muy articulada y altamente convencional, a la que podríamos llamar estilo mediatizado. Esta posición particular que ocupa la expresión del individuo en este continuum del lenguaje tendría implicaciones precisas para el conjunto de las facetas de su actividad de comunicación: nivel de léxico, nivel sintáctico y de la organización del discurso, nivel del flujo verbal y del paralenguaje y nivel gestual o no verbal.

TABLA I. — *Los estilos de lenguaje*

	Estilo «directo»	*Estilo «mediatizado»*
Principales características:		
Expresión	Expresión concreta, subjetiva, idiosincrática y contextualizada	Expresión abstracta, objetiva, impersonal y descontextualizada
Léxico	Vehículos personales, idiomáticos, inmersos en los estados afectivos, posturales y dinámicos	Vehículos alejados de la experiencia, altamente codificados, dominados por la expresión convencional
Sintaxis	Débil articulación de las conexiones lingüísticas	Alta articulación de las conexiones lingüísticas
Denominación según los autores:		
Wallon	Expresión primitiva mediante gestos y actitudes	Expresión adulta dominada por la actividad simbólica
Jousse	Expresión oral-global basada en la experiencia concreta	Expresión «algebrizada» basada en las convenciones lingüísticas
Werner y Kaplan	Lenguaje interior enlazado con la experiencia	Lenguaje exterior codificado y convencional
Moscovici	Lenguaje «hablado»	Lenguaje «escrito»

e. *Los estilos gestuales*

Si el gesto está íntimamente relacionado con la codificación verbal, cabría esperar que éste presentase formas variables, en correlación con el estilo de lenguaje adoptado por el locutor. Dicho de otra manera, a las variaciones de estilo de lenguaje deberían corresponder variaciones del estilo gestual. Esta hipótesis encuentra un considerable apoyo en los trabajos del norteamericano Freedman (1972).

Las observaciones de este autor lo llevaron a elaborar una clasificación del gesto que comporta dos grandes categorías de movimientos que acompañan la expresión verbal del locutor. La primera de ellas agrupa los gestos amplios y largos que, de una manera vaga o, con menor frecuencia, de una manera precisa, constituyen una descripción del contenido verbal, independientemente de que se trate de un referente físico o de una idea abstracta, como puede ser un sentimiento o una emoción. Freedman los denomina gestos de *primacía motriz* (*motor primacy*). En efecto, según sus observaciones, estos gestos se manifiestan cuando las significaciones motrices, particularmente vivas, dominan el proceso de representación y tan sólo se dejan dominar con dificultad por la expresión conceptual. De esta forma, dichos gestos serían típicos de una expresión verbal solamente articulada en parte y, por consiguiente, caracterizada por modos de léxico, sintácticos y gramaticales con un bajo nivel de elaboración. Estas características son las del estilo lingüístico al que hemos denominado anteriormente estilo directo. Los gestos de primacía motriz constituirían así el correspondiente motor de este estilo.

La segunda categoría de gestos puesta de manifiesto por Freedman se compone de movimientos más reducidos y discretos, que ya no tienen la apariencia analógica de los precedentes. Estos gestos se conforman con dar ritmo al discurso y acentuar la entonación vocal, sin referirse en apariencia de modo alguno al contenido verbal propiamente dicho. Este autor los denomina gestos de *primacía verbal* (*speech primacy*), ya que parecen dar prioridad a la expresión verbal. Freedman observó que esta categoría de gestos se producía en asociación con las formas de lenguajes más diferenciadas y mejor articuladas. Acompañan los discursos en los que la estructura sintáctica es más completa. De esta forma, aquí encontramos una vez más la definición del estilo lingüístico mediatizado, cuyo correspondiente gestual residiría, por tanto, en estos gestos de primacía verbal.

Por último, añadamos que, al igual que los autores que han tratado los estilos de lenguaje, Freedman considera que los estilos gestuales deben concebirse en términos de continuum. Las dos categorías descritas definirían sus dos polos. Al igual que los estilos de lenguaje, los estilos gestuales evolucionarían a lo largo de este continuum, dependiendo de la edad del locutor, de los referentes, los contextos, los interlocutores, etc.

f. *Un modelo de los estilos verbo-gestuales*

En la primera parte de este capítulo hemos examinado cierto número de datos que ponían de manifiesto algunas variaciones importantes del lenguaje del locutor en función de factores como la relación social existente entre los interlocutores, las coacciones normativas de la situación, la distancia en relación con el referente y la naturaleza del canal de comunicación. A continuación, nuestro análisis teórico de las relaciones entre el gesto y la palabra nos llevó igualmente a considerar que el estilo de lenguaje, al igual que el estilo gestual, podían variar en un continuum en función de varios factores, mencionados aquí tan sólo de forma alusiva. Ahora se trata de examinar estos diferentes factores de una manera sistemática, ya que parecen constituir los verdaderos determinantes del lenguaje que se adoptará en la comunicación. Esto fue lo que intentamos hacer en un modelo teórico (Rimé, 1983) que esbozaremos brevemente.

En su extraordinario análisis de la función de los símbolos durante la psicogénesis, Werner y Kaplan (1967) mostraron que una actividad expresiva, para adquirir la propiedad de comunicación, debe necesariamente hacerse autónoma. Dicho de otra manera, debe diferenciarse, desprenderse de la materia concreta de la experiencia que traduce y llegar a manifestarse en modalidades impersonales, objetivas, comunes y convencionales. Esto significa que, para estar en condiciones de comunicar su experiencia, el niño debe llegar a ser capaz de ya no estar sumergido en ella y de tomar distancias respecto a esta actividad expresiva. Al cumplir esta condición, las modalidades conceptuales convencionales pueden ser aplicadas a su experiencia, pudiéndose establecer así una comunicación efectiva entre el niño y su interlocutor.

Esta perspectiva general inspira el modelo teórico del que vamos a hablar. En él se considera que el individuo que comunica se halla inmerso en una red de relaciones que incluye cuatro dimensiones: el referente, la representación, la situación y el interlocutor. En relación con estos elementos, este individuo puede ser más o menos autónomo, diferenciado. Este modelo prevé que cuanto mayor sea esta diferenciación, más se alejará el estilo verbo-gestual del sujeto del estilo directo, de baja articulación, para deslizarse hacia el estilo mediatizado, de alta articulación. En resumen, el grado de articulación del lenguaje sería función del grado de polarización que el locutor mantiene con cada uno de los elementos del proceso de comunicación en que participa. Ahora ilustraremos esta regla en relación con las diferentes dimensiones consideradas.

El individuo se diferencia poco del *referente* (objeto o acontecimiento del que dicho individuo habla) cuando este referente lo implica directamente (su vida afectiva, sus bienes, sus opiniones, sus convicciones, etc.), cuando constituye una experiencia reciente o cuando resulta inhabitual para él. En todos

estos casos, la captación es poco articulada y débilmente codificada, ya que lo que domina en el sujeto respecto al referente son las imágenes vivas y las dimensiones interoceptivas, posturales y motrices de la captación. Otro tanto sucede cuando el referente tiene dimensiones perceptivo-dinámicas muy marcadas (imágenes vivas, movimientos, desplazamientos rápidos, etc.) o estructuras complejas (configuraciones, relaciones, etc.) que lo hacen menos accesible de manera inmediata para la red conceptual y lógica que ofrece el lenguaje. De manera inversa, el referente impersonal, antiguo, habitual, débilmente dinámico o simple será asimilado con mayor facilidad por las estructuras conceptuales convencionales de que dispone el sujeto. Ciertas experiencias han demostrado que, cuando se obligaba a los sujetos a hablar de un referente de alto impacto perceptivo-dinámico (configuración espacial compleja o imagen visual a describir), sus comunicaciones iban acompañadas de una considerable elevación de la tasa de gestos de articulación débil, en comparación con lo que se produce cuando el referente impuesto tan sólo tiene un débil impacto perceptivo-dinámico.

La relación entre el sujeto y sus *representaciones,* segundo eje del modelo, es una dimensión no situacional en el sentido de que, a nivel experimental, no puede ser manipulada, sino que forma parte de las características personales. Esta dimensión implica la edad del sujeto, su nivel de desarrollo, pero también sus condiciones socioculturales y factores de personalidad como los estilos cognitivos, todas las condiciones que pueden afectar la capacidad del sujeto para forjarse del mundo representaciones impersonales, objetivas, codificadas, exentas de idiosincrasias. De este modo, algunos datos recopilados recientemente por nuestro laboratorio sobre niños de cuatro niveles diferentes de escuela primaria mostraron que a medida que aumenta el nivel escolar, surge con mayor fuerza el estilo gestual formal. De manera similar, a nivel de variables de personalidad, Freedman, O'Hanlon, Oltman y Witkin (1972) observaron que los individuos dependientes del campo, estilo perceptivo-cognitivo de articulación débil, presentaban un mayor estilo gestual de prioridad motriz —el estilo informal—, mientras que los individuos independientes del campo, estilo perceptivo-cognitivo de fuerte articulación, manifestaban la tendencia contraria.

Por *situación* de comunicación, tercera dimensión del modelo, se entiende tanto el soporte físico que traslada el mensaje hacia el interlocutor (teléfono, micrófono, altavoz, télex, etc.) como las condiciones ecológicas en las que se efectúa la comunicación. Para la cuestión que nos ocupa, no puede ser indiferente, por ejemplo, dirigirse a otra persona desde el mismo plano físico horizontal que hacerlo desde un púlpito, una tarima o una tribuna. Un concepto útil para la cuestión de las relaciones entre locutor y situación podría ser el concepto de familiaridad, ya que la polarización de dichas relaciones está en función inversa al grado de familiaridad del locutor respecto a la situación en cuyo seno comunica. Así, Moscovici y Plon (1966) observaban

que una persona poco acostumbrada a utilizar el teléfono, lo aborda a través de un lenguaje altamente convencional y codificado. De forma inversa, cuando el locutor explota un medio al que está habituado desde hace mucho tiempo, podrá expresarse siguiendo un estilo informal.

Por último, por lo que respecta a la relación entre sujeto e *interlocutor* se podría considerar, en un primer nivel, una diferenciación igual a cero. El lenguaje interior, el lenguaje del sueño, el lenguaje del esquizofrénico ilustran este caso (Werner y Kaplan, 1967), ya que aquí el locutor y el auditor se confunden: es la inmediatez de la experiencia la que domina. A este nivel aún no se plantea la cuestión de los estilos expresivos, puesto que no hay que codificar la experiencia en vistas a una comunicación. El nivel inmediatamente posterior es donde el mensaje del locutor no es dirigido a otra persona más que de una manera tangencial, cuando piensa en voz alta o describe su propia experiencia para sí mismo ante un testigo. En este caso, la diferenciación oscila entre cero y un mínimo, y cabe esperar que el locutor también oscile entre un estilo interior estricto y el estilo verbo-gestual directo de articulación débil. En el siguiente nivel, el locutor dirige su comunicación sin ambigüedad hacia un interlocutor al que considera íntimo y, en este caso, traducirá su experiencia en un modo directo y claro, haciendo participar plenamente a este interlocutor de su propia subjetividad y confiriendo a los mensajes tan sólo una codificación convencional limitada. A medida que el sujeto se aleja de la relación íntima para aproximarse a modalidades relacionales más diferenciadas, se debería observar un deslizamiento del estilo verbo-gestual hacia formas cada vez más mediatizadas y convencionales, incluso «protocolarias». Este sería el caso, hasta cierto grado, cuando el individuo se dirige a alguien que no conoce y, en un grado aún mayor, cuando conversa con un interlocutor al que percibe como dominante, como superior jerárquico o como una persona a la que debe respeto. En el continuum se acentúa el nivel de codificación del estilo expresivo. En situaciones extremas, sin duda se equipara en realidad al estilo del lenguaje escrito, ya que como han sugerido Moscovici y Plon (1966), en la escritura, la polarización de las relaciones entre sujeto e interlocutor es considerable: en efecto, el interlocutor tiende a ser anónimo y lejano, tanto a nivel psicológico como a nivel espacio-temporal. Añadamos que este continuum encuentra tal vez su punto final en el estilo jurídico, extraordinariamente codificado y destinado, más que ningún otro, al par «generalizado», lejano y anónimo.

g. *Conclusión*

En psicología, el estudio del lenguaje y de la comunicación se ha caracterizado por un modelo simplificador que ignora al locutor, al auditor y la complejidad de las operaciones que los unen en su tentativa de alcanzar un

cierto grado de intersubjetividad. En consecuencia, este estudio ha evolucionado hacia una ciencia del código, preocupada sobre todo por el examen de frases *in vitro*. Cuando la psicología comenzó a interesarse por la actividad motriz que anima al individuo que habla, de nuevo fue la vía del código la que fuera adoptada para explicarla. Por consiguiente, los comportamientos no verbales fueron considerados, con toda naturalidad, como un aspecto de las señales transmisoras de información y los investigadores consagraron sus esfuerzos a intentar encontrar el medio de descifrarlos.

En este capítulo se puso el acento en el hecho de que el lenguaje adoptado por los individuos y la gesticulación que éstos despliegan al hablar no encuentra su principal explicación en la lógica del código. En su esencia, el proceso de comunicación es un esfuerzo que tiene por objetivo compartir la representación. Hemos examinado las complejas bases a partir de las cuales el locutor y el auditor pueden tender hacia este objetivo. Hemos considerado las funciones y los límites de la actividad gestual. Pero sobre todo hemos subrayado que, desde el momento mismo en que se esboza, el proceso de comunicación está inmerso en una matriz social cuyas dimensiones afectarán, de manera determinante, las formas de lenguaje y los modos gestuales que surgirán durante los intercambios.

Mendoza, J. (2010). El pensamiento retórico: otro argumento sobre la mente. En *Revista Casa del Tiempo*, vol. III, época IV, N° 26-27. México: UAM, pp. 79-87.

El pensamiento retórico: Otro argumento sobre la mente

Jorge Mendoza García

Introducción

La visión dominante en psicología enuncia que el pensamiento es una facultad que se da al interior de la cabeza, e incluso en el cerebro, y que éste se despliega ante la presentación de algún problema o situación, y que al dar con la "solución" de ese problema, la actividad del pensar concluye. Desde otra perspectiva, se plantea que el pensamiento es un proceso social que se despliega en todo momento en la esfera cultural, y que en la vida cotidiana opera como lo hace la retórica, es decir, argumentando y contra-argumentando, quedando en todo momento abierto ante la situación o problema que se plantea.

El presente trabajo parte de la postura de la denominada psicología social retórica, que asume que el pensamiento es un pensamiento retórico y que trabaja sobre la base de argumentos y contra-argumentos. Eso opera cuando pensamos en el ámbito cotidiano, cuando se planea un día, cuando se escribe un trabajo y cuando se prepara una ponencia; es decir, la mayor parte del tiempo. Este pensamiento argumentativo, también denominado retórico, echa mano de pros y contras para elaborar sus reflexiones, para hablar y para actuar.

Y lo que en esta perspectiva se plantea, es que no se encuentra en el interior de la cabeza; al contrario, proviene del ámbito cultural, toma sus formas y contenidos del lenguaje. Razón por la cual se señala que estudiando los contenidos y formas del lenguaje pueden estudiarse los contenidos y formas del pensamiento, porque de alguna manera pensar es hablar con uno mismo. Cosa que sabían los griegos y que los psicosociólogos de principios del siglo xx como Wilhelm Wundt, Lev Vygotsky y George H. Mead, y recientemente Michael Billig y John Shotter, arguyeron. Lo que en este trabajo se esgrime es que, como sucede en el ámbito público con el debate, ocurre algo similar con el pensamiento: está básicamente constituido de argumentos.

El pensamiento en discusión

"Mañana no voy a la escuela", dijo una niña de cuatro años a su tía. La tía, como toda buena tía, no la escuchó y menos le respondió. La niña, como toda buena niña, insistió: "mañana no voy a la escuela". Nuevamente, no obtuvo respuesta. La niña tuvo que hacer lo que debe hacerse en esos casos: regresar en su discurso, y entonces enunció: "¿tía, me puedo quedar a dormir aquí?", y así obtuvo esta respuesta: "mañana tienes que ir a la escuela". La niña había actuado, en cierta manera, de forma retórica, es decir, había pensado con los elementos de la retórica. Salvo que se había saltado un guión de la conversación. No inició con el "¿me puedo quedar?", sino con el "mañana no voy a la escuela", que debía expresar sólo después del "mañana vas a la escuela", esgrimido por un adulto. Este es un ejemplo, elemental pero básico, de pensamiento retórico, del que a continuación se intenta argumentar.

La muy arraigada idea de que en el individuo se encuentra el pensamiento, es una forma dominante que en ciencias sociales y, en especial en la psicología, se asume sin mayores cuestionamientos. Es una metáfora algo abusiva.[1] Es el énfasis de una cultura individualista y mentalista que privilegia la cabeza por sobre la cultura. Y esa idea de pensamiento es la que manifiesta el Diccionario de Psicología al definirlo como "experiencia cognoscitiva en general, distinto de sentimiento y acción" (Warren, 1934: 261). Esta postura es la que ha dominado en la psicología y se ha extendido a otros ámbitos de la vida social: un enfoque

cognoscitivista y psicologista. Ante este tipo de postura John Shotter (1993: 38) se interroga: "¿por qué, por ejemplo, solemos simplemente dar por sentado que tenemos una mente dentro de la cabeza, y que funciona en términos de representaciones mentales internas que de alguna manera se asemejan a la estructura del mundo externo?".[2]

Esa idea de que el pensamiento se encuentra al interior de la cabeza y que es representacional, es una forma básica de la que se parte. Así son las cosas, suele decirse. La Ilustración, por citar, deja de lado el alma y el espíritu, y habla más de mentes y cerebros. Internaliza algo que inicialmente podemos encontrar en el mundo social. De eso se hicieron eco varias disciplinas, entre ellas la psicología. Lo que la psicología positivista olvidó es que la historia y las prácticas sociales también van haciendo a la mente y, en consecuencia, al pensamiento. Cabe una aclaración: por mente se entienden procesos superiores como el razonamiento, la memoria, la percepción social y, por supuesto, el pensamiento. Cuando en este trabajo se hable de mente como equiparación del pensamiento, se asume que el segundo es parte constitutiva de la primera. Por fines de exposición, se interfoliarán. Dicho lo anterior, desde esta postura, el pensamiento podría dejar de ser una base, y al intentar explicarlo como proceso se caería en la cuenta de su entramado retórico, algo que solemos usar para hablar y comunicarnos en ciertas situaciones.

"El pensamiento no es algo 'interior', no existe fuera del mundo y fuera de los vocablos. Lo que aquí nos engaña, lo que nos hace creer en un pensamiento que existiría para sí con anterioridad a la expresión, son los pensamientos ya constituidos y ya expresados que podemos invocar silenciosamente, y por medio de los cuales nos damos la ilusión de una vida interior. Pero, en realidad este supuesto silencio es un murmullo de discurso, esta vida interior es un lenguaje interior" habría esgrimido Merleau-Ponty (1945: 200).[3] Y no sin razón, toda vez que otros autores, desde otras disciplinas, ya lo habían señalado: el pensamiento no es individual ni interno, es más bien sígnico: "siempre que pensamos, tenemos presente en la conciencia algún sentimiento, imagen, concepción u otra representación que sirve como un signo", dijo Peirce (1868: 69); "cuando pensamos, nosotros mismos, tales como somos en ese momento, aparecemos como un signo" (: 69).[4]

No podría ser de otra forma, en tanto que "en ningún instante existe en mi estado mental una cognición o representación, pero existe en la relación de mis estados mentales en instantes diferentes"; lo que acontece en un momento "fluye en una corriente continua a través de nuestras vidas; es la suma total de la conciencia, cuya mediación, que es su continuidad, se da en virtud de una fuerza efectiva real que está por detrás de la conciencia"; es decir un pensamiento remite a otro pensamiento, la conexión real "pone un pensamiento en *relación* con otro" (: 73).[5]

Y aunque se considere que "la mente es un signo" (Peirce, 1868: 85), la distinción entre hombre y palabra, como signos, es que el primero es consciente, la segunda no, y por lo demás, es el ser humano el que hace la palabra, y sin ese alguien que la comunique la palabra no significa, en tanto que vale en el uso de aquellos que la emplean y le dotan de significado (Bajtín, 1979) y es, en ese sentido, que las personas podemos "pensar sólo por medio de palabras u otros símbolos externos" (Peirce, 1868: 86).

Hablar y pensar

Baudrillard ha argumentado que las palabras "se convierten en contrabandistas de ideas"; las palabras llevan pensamientos de un lado a otro, como las metáforas, que trasladan significados. En ese sentido, son las palabras "embriones de las ideas, el germen del pensamiento" (Grijelmo, 2000: 11). Pero, cómo es que ocurre esto. Veamos.

El significado de las palabras, de lo que decimos, "pertenece a la palabra en su posición entre los hablantes", el significado se realiza en ese proceso de "comprensión activa y respondiente" (Voloshinov, 1929). Bajtín (1979) dirá que cuando alguien habla, no lo hace esperando una comprensión pasiva de quien escucha, y que en éste exista una mente interna que se forma una idea de lo escuchado; más bien, habla esperando activamente una respuesta, asentimiento, crítica, negación, obediencia o duda, algo, lo cual brinda elementos de la forma retórica-respondiente de comprensión en esta manera de dialogar. Distinto de la visión representacional que se suele asumir y que se le exige muchas veces a quien lee un texto.

De esta manera, por la palabra, por el diálogo, vamos dándole sentido y forma al mundo, a las cosas. De hecho, por la palabra se nos puede dirigir. Nos formamos cuando otros nos dan instrucciones de, por ejemplo, cómo observar cosas ("mira ahí"); nos convocan a variar la perspectiva ("velo así"), ordenan la manera en que actuamos ("primero has esto y después aquello"), dan forma a nuestras acciones ("tomaste la ruta larga"); nos dan estrategias para recordar ("dónde dejaste las llaves la última vez"); nos alientan ("ve a tal sitio"), etcétera (Shotter, 1993). Aquí el lenguaje juega un papel fundamental, de hecho, primordial. Es un sistema que está mediando las relaciones sociales. Esas son las formas mediacionales de las que habla Vygotsky (1934): los medios por los cuales las personas "organizan" y "dirigen" su comportamiento. Se aprende a dirigir los procesos mentales con ayuda de palabras, del lenguaje.

Edificar un concepto es hacer para uno mismo, partiendo de las palabras de otros, un "instrumento psicológico", por medio del cual logramos percibir, mirar y actuar, y con esas palabras logramos "instruirnos", guiarnos en nuestro andar cotidiano (Shotter, 1993).

En sentido estricto, puede afirmarse que "el niño comienza a percibir el mundo no sólo a través de sus ojos, sino también a través de su lenguaje" (Vygotsky, 1932: 59), porque no es sólo con los ojos con los que va dominando y haciendo inteligible el mundo, sino también con las palabras que usa para dirigirse a los objetos o a las personas, o para denominar las acciones que realiza.[6]

Lenguaje, conversación y pensamiento

Y el lenguaje tiene su manifestación y expresión más amable y edificante en el intercambio, en la conversación: "la interacción discursiva es la realidad principal del lenguaje" (Voloshinov, 1929: 132). Efectivamente, la conversación es más que *una* actividad que desarrollamos en *el* mundo, de hecho, construimos nuestros mundos sobre la base de las conversaciones (Shotter, 1993). Garfinkel (1967) lo ha planteado de esta manera: el entendimiento está basado en la negociación entre personas que interactúan, por ejemplo en un diálogo. Cuando hablan se depositan más que palabras en la conversación: se *responde* a expresiones del otro, se enlazan discursos, se coordinan actividades, se edifican relaciones y visiones del mundo en esos intercambios. En ese sentido, los dialogantes, al emitir una respuesta, deben negociar qué es aceptable y qué no, en el contexto argumentativo que desarrollan, y en un marco social a considerar, porque siempre se sabe de qué forma hablar en una situación determinada. Y cuando no se hace como las condiciones sociales dictan, se cae en la cuenta de que se habla "fuera de lugar".

Puede advertirse que, si tenemos mejores herramientas para hablar los géneros más instituidos en la vida social de un determinado lugar, dialogaremos de manea más fluida y con sensibilidad a la atmósfera que se nos impone, pero no ocurrirá lo mismo si se trata de un género o un espacio más marginal de la vida social que no dominamos, y por tanto no estamos equipados con las herramientas adecuadas para efectuar una conversación con la misma destreza que lo hacemos en la vida institucional en que nos movemos. En los márgenes sociales, negociaremos más los significados de la conversación para lograr una mejor comprensión con quien charlamos, que en nuestro espacio "natural" (Shotter, 1993).

Las formas y las palabras que usamos tienen una cierta dependencia de la "corriente conversacional" en que estamos inscritos, tienen un vínculo con otras voces, de quienes esperamos respuesta a lo que decimos, aunque no se trate de una interrogante. Esta denominada "corriente conversacional" o contexto, fue nomenclaturado por Gabriel Tarde como "corriente de opinión", para hablar de públicos, y por Maurice Halbwachs como "corrientes de pensamiento" para hablar de lo colectivo. Estas corrientes son una especie de marcos en los que se inscribe lo que decimos, en virtud de los cuales resulta inteligible lo que expresamos. Y en buena medida, también, lo que pensamos: cuando una persona piensa a solas o cuando alguien escribe aisladamente, tal actividad forma parte de una "corriente", sea de discurso o de pensamiento, y es que en esa palabra o pensamiento que se manifiesta, se entrecruzan diversas "voces", que nos llevan a emitir cierta palabra, y no otra, y a pensar cierto pensamiento, y no otro; es decir, de cierta forma pensamos "orientados" u "orillados" por las corrientes o colectividades a las que pertenecemos o a las que nos dirigimos. Por eso buscamos las palabras más "adecuadas" para expresarlas en un artículo o en una ponencia para un congreso, y tales palabras que hemos pensado son algo distintas de las que pensaríamos y emplearíamos en una conversación de sobremesa con nuestros amigos viendo el fútbol.

En el habla de una sola persona, Bajtin (1979) reconoce una "dialogicidad oculta", pues las palabras que se expresan se refieren a un "hablante invisible", siempre se le dicen a alguien más, a uno mismo como otro. En palabras de George H. Mead: "uno habla consigo mismo como hablaría con otra persona... uno busca inevitablemente un público oyente, tiene que volcarse ante alguien... uno piensa para actuar" (1934: 172-173). El pensamiento, pues, se estructura como una conversación, como esa que se despliega afuera en el mundo del diálogo expresado mediante palabras. Bajtín ha señalado que la única manera que tenemos de expresar la condición humana "es mediante el diálogo abierto"; y vivir significa "participar en el diálogo" (Bajtín, 1979). Y también en el pensamiento: "el proceso mismo del pensamiento es, naturalmente, una conversación interna que se lleva a cabo, pero es una conversación de gestos que, en su completación, involucra la expresión de lo que uno piensa a un público oyente" (Mead, 1934: 173). Público que, por supuesto, sabe de lo que se habla, pues a él se dirige pensamiento y palabra. Y quienes manejan discursos compartidos adquieren la denominación de "comunidades de lenguaje". Se entienden, se comprenden, y las negociaciones no derivan en discusiones para advertir de qué se está hablando y el sentido de lo que se enuncia (Wertsch, 1997).

Cierto, pues lo socialmente compartido, en el sentido común, es lo que posibilitará cierta comunicación. Los lugares comunes, tópicos griegos, fincan la actividad social y

dotan de una referencia común. Ciertos puntos de anclaje. Formas después compartidas entre aquellos que dialogan, una significación común.[7] Cuando se dialoga, cuando se platica, lo dicho entre las personas es, asimismo, lo dicho en el pensamiento de las personas: "por conversación significante entendemos que la acción es tal que afecta al individuo mismo y que el efecto producido sobre el individuo es parte de la puesta en práctica inteligente de la conversación con otros" (Mead, 1934: 172).

Entretanto, el pensamiento semiótico

La mente tiene su origen en la actividad semiótica de los signos, se encuentra en todo momento constituida y mediada por signos, al menos desde Peirce y, después, con Voloshinov y Vygotsky, la idea se mantiene: el pensamiento es fundamentalmente actividad de signos; el propio Wittgenstein habría dicho: "el pensamiento es esencialmente la actividad de operar con signos" (en Shotter, 1993: 78).

Puede afirmarse que los pensamientos a los que recurrimos no tienen su origen ni su encarnación en la actividad interna, y después toman expresión por medio de la palabra. No. Tienen su origen en el lenguaje, de la palabra se va al pensamiento y del pensamiento a la palabra, como una sola actividad que tiene dos caras: por un lado la palabra, del otro lado el pensamiento. Y así como en el discurso cotidiano hay que ir negociando los significados de las palabras dependiendo del contexto de uso, así ocurre con el pensamiento: se han de negociar los significados con que se piensa. De esta forma, si solemos hablar con metáforas, metáforas utilizaremos para pensar.[8] Y en ocasiones deben aclararse, reflexivamente, a qué aluden unas y otras formas figurativas que empleamos para pensar. Por lo demás, las metáforas son signos. En consecuencia, "todo pensamiento es un signo... la vida es una serie de pensamientos... el hombre es un signo", y desde esta postura, el hombre y el signo externo son idénticos, en consecuencia, "mi lenguaje es la suma total de mí mismo, pues el hombre es el pensamiento" (Peirce, 1868: 86). En este caso, la palabra es "el intérprete del pensamiento", así "los hombres y las palabras se educan recíprocamente; todo aumento de la información de un hombre implica –y es implicado por– un correspondiente aumento de la información de una palabra" (: 86).[9]

Hablamos con signos, las personas se edifican con signos. Intercambiamos signos. Las palabras son signos. El lenguaje es un sistema de signos. Los signos describen la realidad. Con signos acordamos comunicativamente, intersubjetivamente, lo que va ser considerada como realidad social. El mundo social es un mundo de signos. El mundo del pensamiento es un mundo de signos. Pensamos signos (Vygotsky, 1932). El pensamiento está afuera de nosotros, no dentro, como asumen las posturas individualistas: "del mismo modo que decimos que un cuerpo está en movimiento y no que el movimiento está en el cuerpo, deberíamos decir que estamos en el pensamiento y no que los pensamientos están en nosotros" (Peirce, 1868: 73).

Pensamos como hablamos

Siguiendo esta línea, Shotter (1993) habla de una visión "retórico-respondiente", versión que sostiene que la capacidad de hablar en términos respondiente se presenta en el hecho de que hablamos en *respuesta* a quienes nos rodean. Pero esta visión no se circunscribe al lenguaje y la conversación, incluye asimismo al pensamiento. Indudablemente, aún estando a solas no dejamos de pensar en las situaciones en que hemos de manifestarnos, lo social, cultural, político, los escenarios en que imaginamos estar, cruzan esos pensamientos. En sentido estricto, una buena parte de nuestra existencia denominada interna, como el pensamiento, la estructuramos al relacionarnos con los otros, se forma en las posibilidades de las relaciones con los demás, con los que conversamos y hablamos a diario. Siguiendo la argumentación de este texto, puede advertirse que la denominada "vida interna" de la gente no es ni tan privada ni tan individual, ni tan ordenada ni tan lógica; ni cada cabeza es un mundo, como en ocasiones se ha querido mostrar.

Puede hablarse de un "movimiento de la mente" o una "mente en movimiento", y el pensamiento como parte de ésta, "refleja en esencia las mismas consideraciones éticas y retóricas que influyen en las transacciones entre las personas en el mundo externo" (Shotter, 1993: 78); en esta relación puede aseverarse que "descubrimos lo que vamos a decir, lo que vamos a hacer, diciendo y haciendo" (Mead, 1934: 172). Y también pensando. Ya lo habría dicho Humboldt: "el hablar es condición necesaria del pensar" (en Grijelmo, 2000: 25). Efectivamente, "pensamos con palabras; y la manera en que percibimos estos vocablos, sus significados y sus relaciones, influye en nuestra forma de sentir" (Grijelmo, 2000: 26).

Por las mismas razones, a Jerome Bruner (1997), por ejemplo, le resulta problemático distinguir claramente entre el "modo narrativo de pensamiento" y un "texto o discurso narrativo".[10] Siguiendo esta traza de ideas, Gurvitch (1966: 23) expresó: "qué quiere decir reflexionar, sino debatir el pro y el contra, confrontar *argumentos*, es decir, participar en un *diálogo*, en una discusión, en un debate?". Del mismo modo, mencionó: "la reflexión, lejos de ser patrimonio de la conciencia individual, tiene un aspecto tan netamente

colectivo que se podría más bien decir que *en la reflexión personal figuran distintos 'yo' que discuten entre ellos*. En otras palabras, se trata, parcialmente por lo menos, de una proyección de lo colectivo[11] en lo individual" (: 23).[12]

En todo caso, cuando decimos que pensamos a solas, son las consideraciones de nuestras relaciones con los otros lo que imaginamos, puesto que, si deseamos que lo que nosotros decimos, escribimos o hacemos sea comprensible para los demás, debemos considerarlos, es decir, pensarlos. Pues, a fin de cuentas, a ellos nos dirigimos.[13]

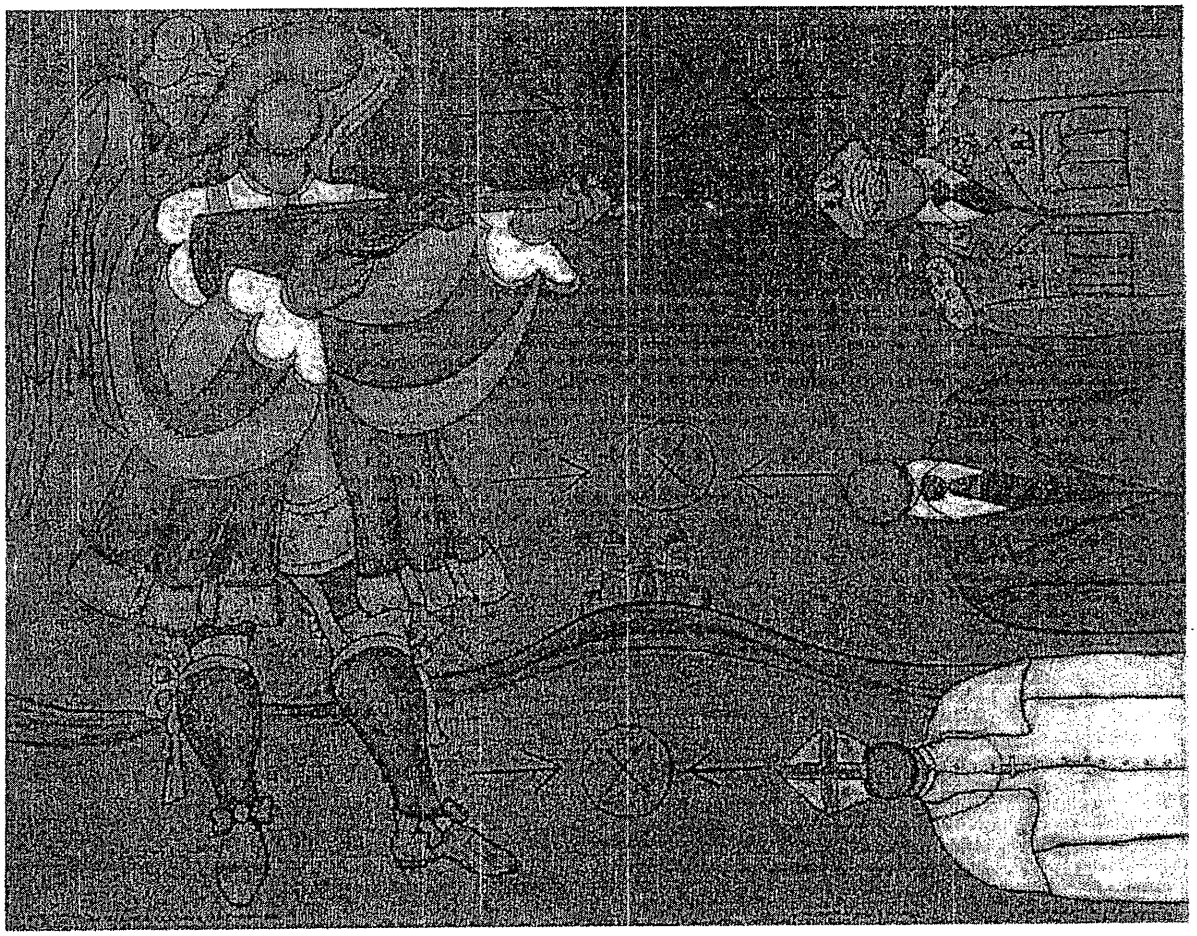
El pensamiento retórico

Pues bien, dicho esto, podemos afirmar que "el organismo es tan sólo un instrumento del pensamiento" (Peirce, 1868: 86), y el pensamiento comienza en las arenas de la cultura, de la cultura griega por ejemplo. En efecto, la retórica griega pone el acento en la importancia de la argumentación y la conexión estrecha entre argumentación y pensamiento.

La retórica que surge allá por el siglo V a. C. en Grecia, desafió las añejas nociones de las historias sobre los dioses. Los sofistas, antecesores de los filósofos, eran expertos en el uso del discurso, del logos, y trataban de inculcar a los jóvenes el arte de la retórica, de "hablar propiamente", el arte del "buen decir", que tenía dos vías: la estética, es decir, la pronunciación de acuerdo a los cánones del buen gusto: la elegancia y el uso adecuado de los tonos de la voz; y por el otro, los efectos provocados sobre los oyentes, esto es, tener éxito, y es que hablar bien tenía como consecuencia el convencimiento, *i e*, que la retórica era persuasiva.[14]

La retórica, en su momento, pone en tela de juicio a los órdenes, políticos, morales y religiosos, toda vez que los retores "sabían cómo hacer aparecer el peor argumento como el mejor" (Billig, 1986: 13).[15] Estos "maestros de Grecia", como les llamaba Hegel (Cassin, 1995: 12), enseñaban a los jóvenes a "pensar argumentativamente", en el entendido de que "la retórica revela que una dimensión del pensamiento es la conversación o argumentación silenciosa del alma consigo misma" (Billig, 1986: 15). Es este un pensamiento público que indica que para que se despliegue el lenguaje, la palabra, ha de estarse en desacuerdo, porque de lo contrario cómo contra-argumentar algo con lo que se conviene.

Es esta una contraposición a la visión dominante de las ciencias cognitivas que se apresura a encontrar "reglas"



con las que opera el pensamiento; "estrategias" con las cuales se resuelven los problemas, y se habla de "niveles" y "metaniveles", de "cognición" y "metacognición". Y es que el pensamiento, desde la postura individualista, se concibe como un saber que siguiendo reglas llegará a solucionar adecuadamente ciertos problemas, y cuando el problema es resuelto el pensamiento concluye, se va de descanso, porque ya no hay más nada que pensarse. Lo que provoca la actividad del pensamiento es el problema, y al ya no existir el problema no hay estímulo que desencadene la actividad mental.

Pero tantito pensar las situaciones de la vida cotidiana, parece que nos alejamos de esta postura cerrada en torno al pensamiento. No hay punto de llegada único, que se deduzca de reglas lógicas, debido a que no es lógica formal la que se pone en juego, sino argucias de la cotidianeidad, y el pensamiento desde una lógica cientificista es razonado como estructura formal. En cambio, las cuestiones con las que nos encontramos cotidianamente para pensarlas, tienen la misma forma y estructura de lo expresado de manera abierta en los diálogos públicos, que pertenecen a la misma vida diaria. A diferencia de lo señalado por la corriente cognoscitivista, los asuntos diarios son de final abierto, esto es, que tienen continuación, como en la retórica donde es interminable la discusión, porque siempre hay algo que anteponer a un argumento, como cuando la adolescente establece un debate con la mamá para que le permita llegar más tarde de lo acostumbrado: finge que la mamá se encuentra presente y establece un diálogo, le argumenta por qué ha de llegar tarde, y su progenitora le responde por qué no, y así hasta que la muchacha cae en la cuenta de lo difícil que será convencerla y que será mejor construir otro argumento, como el del estudio para los exámenes, que siempre tendrá un contra-argumento, como el de "por qué no estudian aquí", y así sucesivamente. El litigio de los retóricos se hace presente. O el cuento de nunca acabar.

En ese sentido, tenía razón el filósofo estoico, Zenón, cuando ilustraba la lógica con el puño cerrado, como advirtiendo que así de cerrada era la lógica, como creen los cognitivos que es el pensamiento, y ejemplificaba la retórica con el puño abierto, como indicando que así se movía el pensamiento en la vida ordinaria. Ello, en virtud de que los problemas de la lógica admiten sólo una solución, en tanto que los problemas de la retórica son de otro tipo de orden y hay distintas respuestas adecuadas, como ocurre con la máxima de Protágoras según la cual "en cada cuestión, hay dos lados del argumento, exactamente opuestos el uno al otro", siendo ambos igualmente válidos (en Billig, 1986: 21).

Por cierto, de Protágoras se dice que es el mayor de los rétores y el de más leyenda, incluyéndose en la lista de aquellos primeros escritores cuyos libros son quemados. Se le atribuye la frase: "el hombre es la medida de todas las cosas" (Reyes, 1942: 62), razón por la que se le señala como relativista.[16] Y así relativiza la verdad, indicando: "a quien piensa bajo el efecto de un estado penoso de su ánimo en cosas igualmente penosas, se le hace pensar en otras cosas, pensamientos que algunos, por falta de experiencia, llaman verdaderos, pero que yo, por mi parte, califico de mejores que otros, y no, en absoluto, de más verdaderos" (en Cassin, 1995: 23).[17]

Cierto, los retóricos de Grecia tenían esa facultad para voltear el mundo, para argumentar, ora a favor, ora en contra. Se ha dicho que con Gorgias, "el gran hacedor de frases" y maestro de Protàgoras (Reyes, 1942: 59), "es lícito reunificar el plano de la realidad y el plano del discurso" (Givone, 1995: 59). Pleitear era su oficio, y el enseñar a pleitear dejaba buenas ganancias, de ahí que se les acusara de poner precio a sus enseñanzas. La retórica, en ese momento, escapa constantemente al terreno de la literatura y se ancla más en el de la educación.

Y lo que enseñan los retóricos es que un argumento es parte de un contexto argumentativo más amplio, de ahí que pasen cantidad de horas en la Plaza de Atenas esgrimiendo argumentos. Como lo hiciera Demóstenes pleiteando con Esquines: de todas partes de Grecia llega gente para ver el debate de dos grandes oradores. Cicerón recordará: "qué espectáculo más digno de verse y oírse que aquel duelo a muerte entre dos oradores, los más grandes de la antigüedad, que dirimen, en supremo encuentro, su eterna rivalidad" (en Zesati, 2001: XXV). Debate que gana Demóstenes, marchando Esquines al exilio. Esa querella, ese reiterado llamado a la palabra pública para argumentar y contra-argumentar, es un pilar del pensamiento griego. Pensamiento que es público, que se presenta por medio de la palabra.

Y es que, en efecto, las creencias y los pensamientos en torno a una determinada cuestión no son privativos de los sujetos en lo individual, pues en buena medida pertenecen a "contextos argumentativos" más amplios, a grupos o sociedades que piensan de determinada manera: "nuestras creencias y nuestras actitudes no ocurren meramente en nuestras cabezas, sino que también pertenecen a un contexto social de controversia más amplio" (Billig, 1986: 17). Cierto, porque cuando expresamos nuestras actitudes, se va más allá de mostrar las opiniones personales, pues "nos posicionamos dentro de una controversia pública" (: 18), y ello se ve claramente en los sondeos de opinión, pues los temas en cuestión están relacionados con asuntos públicos

y de debate; no se pregunta sobre cuestiones carentes de polémica. Vistas así, las actitudes tienen un marcado significado social, como ya lo había argumentado Vygotsky (1932), y precisamente la palabra "argumento" alude a esta cuestión, pues significa "debate" o "diferencia de opinión" entre dos o más personas y, ya personalizado, alude a "un fragmento particular de un razonamiento".

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

De esta forma, no podemos comprender "el significado de una pieza de razonamiento discursivo" si no estamos al tanto de qué posiciones se intentan discutir o rechazar; de igual manera, no podemos comprender las actitudes de las personas si no se les inscribe en una controversia más amplia de donde se desprenden. Mead (1934: 171) lo ha dicho a su manera: cuando una persona no sólo se escucha a sí misma, "sino que se responde, se habla y se replica tan realmente como le replica la otra persona, entonces tenemos una conducta en que los individuos se convierten en objetos para sí mismos", y se desplazan del lenguaje abierto al pensamiento y viceversa:[18] "la experiencia nos enseña que el pensamiento no se expresa con palabras, sino que más bien se realiza en ellas"; los significados de las palabras están en el pensamiento (Vygotsky, 1934: 226). Por lo demás, para Heidegger (1952: 13) "la memoria es la reunión del pensar... lo pensado es lo dotado de recuerdo"; razón por la cual puede entenderse que Hipias presumiera poder repetir cincuenta nombres después de escucharlos una sola vez (Reyes, 1942: 62).

Comoquiera, Billig (1986: 22) señala que "nuestros pensamientos privados tienen la estructura de los argumentos públicos", y ello en razón de que cuando se piensa qué hacer, los pensamientos se manifiestan como la oratoria deliberativa de los retóricos, en donde un retor aportaba los argumentos a favor de una cierta cuestión y otro manifestaba los argumentos en contra. "La diferencia principal entre la oratoria deliberativa y la deliberación del pensamiento es que, en este último, la persona provee los dos conjuntos de argumentos y se divide en dos partes, las cuales debaten y se refutan entre sí" (: 22), de ahí que Isócrates planteara que "los mismos argumentos que usamos para persuadir a otros cuando hablamos en público, también los empleamos cuando deliberamos en nuestros pensamientos"; algo parecido expresaba Francis Bacon cuando indicaba que era similar lo que se decía "en una argumentación , en la cual discutimos con otro" y lo que se pensaba en "la meditación, cuando consideramos y resolvemos cualquier cosa con nosotros mismos" (citados en Billig: 1986: 27).[19] Y a su manera, en un tratado francés sobre retórica, lo dijo Chainget: "cuando somos convencidos, sólo somos vencidos por nosotros mismos, por nuestras propias ideas. Cuando nos persuaden, siempre son los demás quienes nos vencen" (en Perelman y Olbrechts-Tyteca, 1989: 86).

Y es que, efectivamente, puede ocurrir que nos percatemos de lo consistente de nuestros argumentos enfrentándolos con otros puntos de vista, que eso bien puede ser en una deliberación contra otra gente o con otra postura asumida por uno mismo, como cuando vamos caminando por la calle y debatimos silenciosamente y hasta en la frente nos golpeamos cuando hurgamos en los argumentos y tratamos de convencernos de algún punto de vista o de alguna situación que vamos a realizar. Ahí estamos pensando retóricamente. Quizá esa sea una de las razones de por qué Córax definía a la retórica como "obrera de la persuasión" (en Reyes, 1942: 57).[20]

La retórica, en ese sentido, tiende más a persuadir que a comprobar o demostrar. Y nada "más expresivo sobre la figura de la mente griega que el observar cómo la palabra se enfrenta con la palabra y le pide cuentas y la juzga" (Reyes, 1942: 17), como lo hace el pensamiento. Puede aseverarse que el pensamiento es modelado como un diálogo; muy al contrario de lo que se ha asumido en el sentido de que el pensamiento es algo circunscrito a la mente interior; y más bien "si las deliberaciones internas se basan en argumentos públicos, entonces, analizando debates observamos la estructura del propio pensamiento" (Billig, 1986: 23); examinando la argumentación que dirigimos a los demás podemos comprender la polémica que uno tiene consigo mismo, no a la inversa; y ello, porque "la reflexión es el traslado de la discusión al plano interno" (Vygotsky, 1934).[21]

Ensanchando más este argumento, si los manuales de retórica proporcionan "guías para el debate", pueden asimismo considerarse "guías para el pensamiento" (Billig, 1987: 6).

Apostilla retórica final

Si el pensamiento se constituye por medio del lenguaje, el murmullo de las palabras es el murmullo del pensamiento; y si para toda cuestión hay dos argumentos opuestos y válidos, para un pensamiento hay otro pensamiento opuesto y también válido. Y como ya lo había expresado claramente

"el sofista", un retórico griego: "pensar y hablar son la misma cosa: sólo que al primero, el cual es una conversación interior y silenciosa del alma consigo misma, se le ha dado el nombre de pensamiento" (en Billig, 1986: 11).•

Notas

[1] "La metáfora consiste en dar a una cosa un nombre que pertenece a otra cosa, produciéndose la transferencia del género a la especie, o de la especie al género, o de la especie a la especie, o con base en la analogía" (Aristóteles, en Turbayne, 1962: 23). La metáfora supone, y parece que es esa su esencia, que algo es cuando no lo es. En la suposición está su fuerza. La metáfora tiene un "como si" o un hacer creer, hay una conciencia de que se está re-presentando los hechos de una clase como si fueran de otra. Se es consciente de que una cosa es el mundo y otra la máquina, que una es el hombre y otra el lobo, pero se "finge" que ambos tienen un sólo sentido: la tierra como si fuera una máquina, y el hombre como si fuera lobo.

[2] La idea que sobre la mente ha dominado, viene de tiempo atrás. Pero sólo de unos siglos a la fecha se ha configurado de la siguiente manera: i) que hay una realidad detrás de las "apariencias" y que hay una "naturaleza" del pensamiento capaz de penetrarlas; ii) esa capacidad está más desarrollada en grupos especializados como los científicos o filósofos, quienes van más allá de lo superficial mundano; iii) son ellos los que intentan encontrar un "orden profundo" de las cosas, mediante su trabajo sistematizado, en este caso denominado ciencia; iv) para ello los académicos, profesionales ellos, producen trabajos como los "textos sistemáticos", esa es su tarea; v) así, el mundo, la naturaleza, la ciencia son definidos y ordenados mediante discursos; vi) tales discursos originalmente provienen del mundo cotidiano y al sistematizarse en la ciencia se especializan en el mundo de los profesionales; vii) el discurso especializado se justifica arguyendo la utilización de un método "científico" para aseverar lo que dicen: "comprobar"; viii) tales artificios retóricos intentan legitimar lo que dicen vía "enunciados fácticos" y así develar la verdad de las cosas; ix) a este entramado se agrega el "hecho *ex post facto*", esto es, afirmar retrospectivamente que los hechos actuales tienen causas determinadas; x) se crean sistemas y esquemas que se difunden como verdad científica, y estas difusiones contribuyen a formar el pensamiento de la gente; xi) tal conocimiento del mundo no está determinado por el mundo mismo, sino por formulaciones discursivas con que planteamos las interrogantes sobre ese mundo, teniendo como resultante, entre otras cosas, narraciones míticas avaladas por la ciencia; xii) luego entonces, nos hemos dedicado a investigar mitos que nosotros hemos creado como realidades y verdades, es el caso de la "mente" adentro de la cabeza, la "realidad ordenada" y la "objetividad"; xiii) tal mente, ordenamiento y objetividad forman parte de un discurso organizado retóricamente, llamado ciencia, y xiv) es este entramado discursivo, convencional y ordinario el que logra convencernos de los supuestos de la realidad (Shotter, 1993: 45-49).

[3] "No hay nada que exija un esfuerzo mayor del pensamiento que una argumentación que debe justificar el dominio del no pensamiento" (Kundera, 1989: 146).

[4] El signo como tal tiene tres referencias: i) es signo hacia algún pensamiento que lo interpreta; ii) es signo para algún objeto; iii) signo en algún sentido en tanto que nos conecta con ese objeto (Peirce, 1868).

[5] La utilidad de algunos signos "consiste por entero en que están realmente conectados con las cosas mismas que significan...la función representativa de un signo no reside ni en su cualidad material ni en su aplicación demostrativa pura, pues se trata de algo que es el signo, no en sí mismo o en una relación real con su objeto, sino que *es en relación con un pensamiento*, en tanto que ambos caracteres que acabamos de definir pertenecen al signo independientemente de que se dirija hacia cualquier pensamiento" (Peirce, 1868: 71).

[6] "Los niños resuelven tareas prácticas con la ayuda del lenguaje, así como con la de sus ojos y de sus manos" (Vygotsky, 1932: 49).

[7] En ella juega un papel importante el "arte de los tópicos", manera en que Vico denomina a la retórica. Sobre el argumento dirá: "no es 'el ordenamiento de la prueba', como comúnmente se supone, cosa que en latín se denomina *argumentatio*; antes bien, es la tercera idea que enlaza las otras dos de la cuestión en debate –lo que los escolásticos llamaban el 'término medio'–, de manera que la tópica es el arte de descubrir el término medio. Pero afirmo aun más: la tópica es el arte de aprehender lo verdadero, porque el arte de ver todos los aspectos o *loci* de una cosa nos permite distinguir debidamente y obtener un concepto adecuado de ella. Puesto que los juicios resultan ser falsos cuando sus conceptos son mayores o menores que las cosas que se proponen significar" (en Shotter, 1993: 90).

[8] Es mediante el discurso que las muchas de las "pruebas" en el plano científico tienen sentido y realidad. Es mediante un discurso retórico que se "muestran" evidencias, que se persuade que las cosas son de una y no de otra manera; una forma concreta de indicar, en el que juega un papel fuerte el uso de metáforas. Y es que la metáfora "hace" visible lo que de otra manera no sería visible.

[9] "Ningún pensamiento real presente (que es un mero sentimiento) tiene significado alguno, valor intelectual alguno; pues esta circunstancia no reside en lo que piensa realmente, sino en aquello con lo que puede conectarse este pensamiento en la representación por medio de pensamientos subsiguientes; de tal modo que el significado de un pensamiento es algo por completo virtual" (Peirce, 1868: 73), además, "siempre que un hombre siente, piensa en *algo*. Aun aquellas pasiones que no tienen objeto definido –como la melancolía –sólo llegan a la conciencia coloreando los *objetos del pensamiento*" (: 75). Resulta peculiar que en la escuela rusa (y posteriormente en la soviética) se desarrollaran prácticamente los mismos argumentos, aunque décadas después. Uno de ellos sobre esta tesitura aquí planteada, argumentará: "ser una criatura capaz de pensar es ser capaz de relacionarse con el mundo *como* con un objeto del pensamiento" (Bakhurst, 1997: 130). Vygotsky pertenece a esta tradición.

[10] Sobre la narración, dice: "Quizá su propiedad más importante sea el hecho de que son inherentemente secuenciales: una narración consta de una secuencia singular de sucesos, estados mentales, acontecimientos en los que participan seres humanos como personajes o actores. Estos son sus componentes. Pero estos componentes no poseen, por así decirlo, una vida o significado propios. Su significado viene dado por el lugar que ocupan en la configuración global de la totalidad de la secuencia: su trama o *fábula*" (Bruner, 1991: 56).

[11] "Las creencias sociales, cualesquiera que sea su origen, tienen una doble condición: son unas tradiciones o unos recuerdos colectivos pero también son unas ideas o unas convenciones que resultan del conocimiento del presente. Estrictamente convencional (en ese sentido), el pensamiento social sería exclusivamente lógico. Sólo admitiría eso que conviene en las actuales circunstancias: conseguiría eliminar en todos los integrantes del grupo, todos los recuerdos que los retendrían en el pasado, por poco tiempo que fuese, y que les permitiría encontrarse simultáneamente en la sociedad del pasado como en la del presente; en caso de que el pensamiento social fuese exclusivamente tradicional, no dejaría penetrar en ella ninguna idea, incluso ningún hecho que se encontrase en desacuerdo, por poco que fuese, con sus creencias del pasado" (Halbwachs, 1925: 400).

[12] José Antonio Marina ha argumentado que "El lenguaje forma parte de la estructura de nuestra inteligencia", y que "nos pone en

comunicación con nosotros mismos": el pensamiento (en Grijelmo, 2000: 26).

[13] "Yo pienso" es cuestionable, al menos así lo expresa Nietzsche, quien señala que "un pensamiento viene cuando 'él' quiere, de modo que es un *falseamiento* de la realidad decir: el sujeto 'yo' es la condición del predicado 'pienso'"; en efecto, un pensamiento llega al filósofo o al pensador "como desde fuera, como desde arriba y desde abajo, constituyendo *su* especia peculiar de acontecimientos y rayos" (en Kundera, 1993: 161).

[14] Los sofistas encontraron una manera distinta de abordar el lenguaje; fueron los primeros en tratar los asuntos del lenguaje y su gramática de forma "sistemática" (Cassirer, 1944).

[15] "En la vida ateniense del siglo V el lenguaje se ha convertido en un instrumento para propósitos definidos, concretos, prácticos; constituía el arma más poderosa en las grandes pugnas políticas" (Cassirer, 1944: 173).

[16] Protágoras (490-421, o 460-370), nació al norte de Grecia. Su ciudad tenía buenas relaciones con Atenas. Fue el primero en llamarse "sofista", era "profesor" ambulante de educación superior. Cobraba por la instrucción dada. Fue amigo de Pericles, quien le solicitó elaborar una Constitución para la ciudad de Turios. Su pensamiento se reconstruye sobre la base de lo que escribieron Platón y Aristóteles. Se interesó por la lingüística, política, retórica, teoría del conocimiento, teoría social. Se le adjudica, asimismo, ser relativista epistemológico. En su tiempo, los planteamientos elaborados por Protágoras eran considerados como filosóficos, incluso por sus detractores. Causaba sensación y admiración; se presenta a sí mismo como sofista. Platón lo refiere como pedante, vanidoso y excéntrico (Schmidt, 1994).

[17] "¿Y no son precisamente los sofistas quienes sacan a la luz el carácter aporético de toda aserción de verdad? Es cierto que las obras de todos los trágicos están repletas de aquellos 'razonamientos dobles', contrapuestos o bien contradictorios, en los que los sofistas eran maestros" (Givone, 1995: 57).

[18] "La relación del pensamiento con la palabra no es una cosa, sino un proceso, un movimiento continuo, del pensamiento a la palabra y de la palabra al pensamiento. En dicho proceso, la relación del pensamiento con la palabra sufre cambios que se pueden considerar desarrollo en sentido funcional. El pensamiento no se expresa simplemente con palabras; llega a la existencia a través de ellas. Cada pensamiento trata de conectar algo con algo, de establecer una relación entre cosas. Cada pensamiento se mueve, crece y se desarrolla, desempeña una función, resuelve un problema" (Vygotsky, 1934: 202). La transición del pensamiento a la palabra se da a través del significado

[19] Para Parménides el ser y el pensar eran una misma entidad (Cassirer, 1944: 170).

[20] Cuando la retórica está en terreno romano, y Grecia no tiene libertades políticas, la retórica se contiene en adornos: "se catalogarán las curiosidades de expresión y las citas amenas, para uso de unos virtuosos y algo de conferenciantes viajeros" (Reyes, 1942: 61).

[21] 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. 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.

Bibliografía

Bajtín, Mijail (1979). *Problemas de la Poética de Dostoievski.* México: FCE, 2005.

Bakhurst, David (1990). "La memoria social en el pensamiento soviético". En Middleton, David y Edwards, Derek (comps.). *Memoria Compartida. La Naturaleza Social del Recuerdo y del Olvido*, pp. 221-243. Barcelona: Paidós, 1992.

Billig, Michael (1986). *Argumentando y Pensando.* (curso inaugural, trad. Luis A. García, 2002. seminario de memoria colectiva, UNAM). Cambridge: Cambridge University Press.

Billig, Michael (1987). *Thinking and Arguing. A Rhetorical Approach to Social Psychology.* Cambridge: Cambridge University Press.

Bruner, Jerome (1991). *Actos de Significado. Más Allá de la Revolución Cognitiva.* Madrid: Alianza, 2000.

Bruner, Jerome (1997). *La Educación, Puerta de la Cultura.* Madrid: Visor, 1999.

Cassin, Barbara (2008). *El Efecto Sofístico.* México: FCE.

Cassirer, Ernest (1944). *Antropología Filosófica. Introducción a una Filosofía de la Cultura.* Buenos Aires: FCE, 1992.

Givone, Sergio (1995). *Historia de la Nada.* Buenos Aires: Adriana Hidalgo.

Halbwachs, Maurice (1925). *Les Cadres Sociaux de la Mèmoire.* París: Félix Alcan.

Heidegger, Martín (1952). *¿Qué Significa Pensar?* Buenos Aires: Caronte, 2006.

Kundera, Milan (1989). *La Inmortalidad.* Barcelona: RBA.

Merleau-Ponty, Maurice (1945). *Fenomenología de la Percepción.* Barcelona: Planeta, 1993.

Peirce, Charles (1868). "Algunas consecuencias de las cuatro incapacidades". En Peirce, Ch. *Obra Lógico Semiótica.* Madrid: Taurus, 1987, pp. 58-87.

Perelman, C. y Olbrechts-Tyteca, L (1989). *Tratado de la Argumentación.* Madrid: Gredos.

Reyes, Alfonso (1942). *La Crítica de la Edad Ateniense. Obras Completas* xiii. México: FCE, 1997.

Schmidt, Ute (1994). "Introducción". En Platón, *Protágoras.* México: UNAM, 1994, pp. VII-XXXVII.

Shotter, John (1993). *Realidades Conversacionales. La Construcción de la Vida a Través del Lenguaje.* Buenos Aires: Amorrortu, 2001.

Turbayne, Colin (1962). *El Mito de la Metáfora.* México: FCE, 1974.

Voloshinov, Valentín (1929). *El Marxismo y la Filosofía del Lenguaje.* Madrid: Alianza, 1992.

Vygotsky, Lev (1932). *El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores.* México: Grijalbo, 1979.

Vygotsky, Lev (1934). *Pensamiento y Lenguaje.* Barcelona: Paidós, 1995.

Wertsch, James (1997). "Memoria colectiva: cuestiones relacionadas con una perspectiva sociohistórica". En Cole, Michael *et al. Mente, Cultura y Actividad.* México: Oxford, pp. 183-188.

Wittgenstein, Ludwig (1953). *Investigaciones Filosóficas.* Barcelona: Crítica/UNAM, 2001.

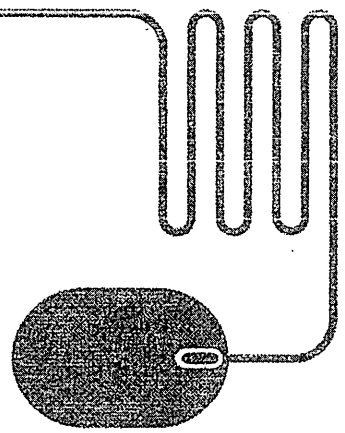
Zesati, Carlos (2001). "Introducción". En Demóstenes, *Sobre la Corona.* México: UNAM, pp. V-LIX.

JORGE MENDOZA GARCÍA. Licenciatura en psicología y maestría en psicología social por la Facultad de Psicología, UNAM. Profesor de la Universidad Pedagógica Nacional. Sus líneas de trabajo son la construcción social del conocimiento, la memoria y el olvido social. Correo electrónico: jorgeuk@correo.unam.mx

Méndez Pozos, J. (2012) Comunicación y tecnología educativa. En *Tecnologías digitales y formación en la UPN*, pp. 13-68. México: Universidad Pedagógica Nacional.

me parece que hoy asistimos con el cambio tecnológico a un creciente "despoder" que se hace geométricamente mayor en sociedades como las latinoamericanas, justo a través o por medio de la tecnología de la información.

Guillermo Orozco Gómez



Capítulo I

Comunicación y tecnología educativa

El capítulo proporciona un marco teórico e histórico acerca del estudio de los artefactos tecnológicos electrónicos y comunicativos aplicados a la educación en el espacio latinoamericano, con el propósito de definir y analizar los factores tecnológicos y comunicativos que intervienen en la formación de estudiantes de pedagogía.

En este sentido, se hace un recorrido histórico del papel que cumplieron las tecnologías electrónicas y comunicativas que a partir de los años sesenta y hacia finales de la década de los ochenta del siglo pasado tuvieron mayor presencia en la formación de los educandos. La discusión teórica generada entre profesores, investigadores educativos y líderes sociales latinoamericanos se orientó a cuestionar los programas educativos donde se planteaba un uso instrumental de los factores tecnológicos.

La revisión documental permitió identificar dos categorías de análisis: un uso instrumental y otro reflexivo en la explicación e interpretación de la presencia de la tecnología comunicativa en el ámbito educativo; categorías que luego fueron utilizadas a partir de la década de los años noventa y hasta la fecha actual para el análisis de las ahora llamadas tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) en el proceso comunicativo y formativo de los alumnos.

El apogeo de las TIC, en los años noventa, coincide con un contexto internacional donde ahora se habla de posmodernidad.[1] Las TIC han per-

[1] El postmodernismo es un movimiento cultural sociológico y filosófico que tiene que ver con la cultura, el arte y el pensamiento del mundo occidental.

mitido globalizar las relaciones económicas, políticas, sociales, culturales y, sobre todo, educomunicativas de las naciones y de las instituciones. En el contexto posmoderno continúa el debate acerca del papel instrumental o crítico de las TIC en el proceso formativo de los estudiantes.

Apartándose de las dos categorías relacionadas con la actitud de los profesores ante la presencia de las TIC en la escuela, en el capítulo se presenta también la postura de otros investigadores, tal es el caso de Piscitelli (2006), al resaltar la parte lúdica de las TIC para la actividad escolar; o Buckingham (2005) quien propone capacitar a los consumidores de medios para responsabilizarlos de lo que consumen; o Papalini (2006) quien indica la potencialidad de las tecnologías para presentar la configuración imaginaria de la sociedad.

Tanto lo lúdico como la capacidad de configurar el imaginario social de las TIC y la capacitación de los consumidores para responsabilizarlos de lo que consumen son categorías que también se podrían considerar en el proceso de la comunicación en el salón de clases. Por lo pronto, es posble destacar que los aspectos: lúdico y neutral de los artefactos tecnológicos, así como la capacidad que tienen para agrandar el imaginario social, son cualidades de la tecnología que se pueden incorporar tanto en programas educomunicativos donde destaca la razón instrumental, así como en el sentido crítico.

Comunicación y educación

Reflexionar acerca de los fundamentos epistemológicos que pueden caracterizar un campo de estudio llamado comunicación educativa (CE) sugiere investigar discursos lógicos y racionales que le den basamento teórico a partir de lo hecho y escrito sobre el tema. En este sentido, la zona latinoamericana fue el espacio geográfico adecuado para que se formulara una propuesta educativa alternativa, crítica, liberadora y muy diferente a la impulsada desde metrópolis lejanas.

Después de la Segunda Guerra Mundial, en los Estados Unidos y en algunos países europeos se vio la posibilidad de convertir a los países económicamente pobres y atrasados de Latinoamérica en sus graneros en caso de una tercera guerra mundial, no se dudó en formular programas educativos desde la óptica instrumental para hacer productivos a los países pobres.

Así lo indican algunas características de la tecnología educativa aplicada a procesos de enseñanza-aprendizaje, en proyectos educativos para América Latina de la época posterior a la Segunda Guerra Mundial. El enfrentamiento bélico provocó una mayor relación entre los países de la zona latinoamericana debido a las dificultades para abastecerse de productos manufacturados. Movimientos políticos coincidieron en resaltar los rasgos autóctonos de la cultura de estos países, así como la necesidad de coordinar sus economías para atender problemas de pobreza, desnutrición, indigencia, salud, analfabetismo, etcétera.

La educación se comenzó a mirar como factor de desarrollo económico y social, se le concibió como una inversión que a futuro aumentaría la tasa de crecimiento de los países del área. En 1967, exhortaciones en ese sentido fueron realizadas por la Alianza para el Progreso y la Declaración de los Presidentes de América, en ellas se atestigua el carácter prioritario otorgado a la educación (Allard, 1980, p. 14).

En las instituciones se consideró la incorporación de las tecnologías electrónicas (como la TV, la radio o el cine) con el propósito de mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje y para ampliar la cobertura educativa, como una alternativa adicional a la construcción de aulas, contratación de

profesores, aumento de la carga académica a los profesores o incrementar la matrícula en los grupos escolares.

Los proyectos educomunicativos diseñados hace más de 40 años incluyeron la introducción de técnicas de planificación y administración, capacitación y mejoramiento de los maestros, el uso de medios colectivos de información. Pero, la utilización de los planes educativos, así como el de programas con medios tecnológicos para instruir a los campesinos o para enseñar a leer y escribir a los analfabetas, tuvo la característica de ser una mera trasposición de contenidos elaborados de manera administrativa por personas alejadas de los destinatarios.

La esperanza de que con la incorporación de medios tecnológicos al quehacer educativo se iba a democratizar la educación o a facilitar la distribución de los bienes educativos, hoy, con las nuevas tecnologías, se reactualiza. Uno de los mitos sobre la aplicación de las nuevas tecnologías en la tarea educativa, mencionado por instituciones como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) o el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), consiste en afirmar que con el uso de las TIC se puede alcanzar un modelo democrático de educación que facilita el acceso a todas las personas, algo así como educación para todos.

De las pedagogías utilizadas para llevar educación a la población marginada, ya sea para alfabetizarla, para impartirle cursos de prevención de la salud, de trabajo y mejoramiento de la tierra, de educación básica o para capacitar o actualizar a los docentes, Díaz (1980) señala tres tipos: *a*) de la transmisión, *b*) del condicionamiento y *c*) de la problematización.

La pedagogía de la transmisión (PT) fue criticada y calificada por Freire como educación bancaria, "tal es la concepción bancaria de la educación, en que el único margen de acción que se ofrece a los educandos es el de recibir los depósitos, guardarlos y archivarlos" (Freire, 1970, 1991, p. 72), y por otros autores como magistrocéntrica, en la que todas las acciones de enseñanza-aprendizaje giran en torno al *magíster* o maestro (Palacios, 1980).

La PT centra su acción en el docente, éste es poseedor del conocimiento y eje de las actividades que se desarrollan en el aula; en el caso de la alfabetización, el educador deposita en los analfabetas palabras, sílabas, letras y su cosmovisión del mundo; no considera al hombre como un individuo que puede comunicarse con los demás, no busca transformar la realidad del alfabetizando, sino sólo adaptarlo a ella.

La PT fue considerada también por Freire como asimétrica porque sólo se consideraba al hombre como espectador del proceso y no parte de él. Los alfabetizandos y los educandos sólo serían observadores y depositarios de las acciones educativas como cuando en un banco se va a depositar documentos o dinero. En contraparte, formuló la pedagogía del oprimido (PO), aquella "que debe ser elaborada *con* él y no *para* él, en tanto hombres o pueblos en la lucha permanente de recuperación de su humanidad" (Freire, 1970, 1991, p. 34).

En el caso de la alfabetización, Freire planteó que fuese un acto de creación capaz de desencadenar otros actos creadores "una alfabetización en que el hombre, no siendo su objeto, desarrolle la impaciencia, la vivacidad, característica de los estados de estudio, la invención, de reivindicación" (Freire, 1969, 1987, p. 100). Sin embargo, la pedagogía asimétrica (PA) fue también utilizada por la tecnología educacional de los grupos populares porque llevaron educación, capacitación, alfabetización o actualización, como "una entrega de conocimientos sin el correspondiente esfuerzo por desarrollar las habilidades intelectuales de los receptores" (Díaz, 1980, p. 89).

Como puede deducirse el centralismo en la opinión, comentarios y manejo de los contenidos se dio en los docentes populares que ejercieron

una función transmisora. Los alumnos no pudieron establecer una relación comunicativa real, de ida y vuelta, con el profesor, que modificara o adecuara los contenidos a su realidad; los estudiantes no lograron utilizar el medio tecnológico de forma creativa o como preservador de la propia identidad, contrariamente, asumieron una actitud conformista. La opresión de la que trataban de sacudirse los grupos populares en la educación transmisora se conservó.

Los comentarios favorables a la inversión en tecnología aplicada a la educación se orientaban principalmente a lo redituable técnica y administrativamente en comparación con las escuelas presenciales. Si el costo *per cápita* por un alumno es menor en la escuela que utiliza medios tecnológicos al costo del alumno del sistema convencional, entonces la escuela tecnologizada es conveniente, se cree que abarata el gasto y atiende más la demanda del servicio educativo porque se considera que la escuela convencional sube el desembolso económico de manera proporcional al aumento de alumnos.

El equipamiento informático con las TIC de los espacios escolares, ahora, continúa considerándose como una alternativa para atender la demanda educativa. Tanto en la zona latinoamericana como en países de Europa, Estados Unidos y Asia, ya que se están haciendo significativas inversiones en el desarrollo de políticas de introducción de las TIC, tanto en educación básica como superior (Galarza, 2006, p. 33). Este autor señala que es notoria la importancia que se da a las políticas educativas globalizadas que abordan el caso de las TIC en los espacios educativos de países como Suecia, Gran Bretaña, Mozambique, Malasia, Singapur o las Islas Filipinas.

En América Latina, la introducción de las TIC sigue un camino parecido al mencionado anteriormente, una vez que se equipan los países industrializados después lo hacen aquellos con menor grado de desarrollo. Las propuestas y experiencias relacionadas con el uso de las TIC en la educación han aumentado, indica Ramírez, dado que lo reflejan los trabajos presentados en diversos encuentros nacionales e internacionales que abordan el tema.

> También han crecido diversas organizaciones como: la Association for the Advancement of Computing in Education (AACE); la Internacional Society for Technology in Education (ISTE); la Red Iberoamericana de Informática Educativa (RIBIE), La Sociedad Mexicana de Cómputo Educativo (SOMECE) y la Asociación Chilena de Informática y Computación en Educación (Ramírez, 2006, p. 62).

El autor reúne datos sobre las TIC en la educación en cuatro países latinoamericanos: Argentina, Costa Rica, Ecuador y México en el periodo 1998-2003, con el propósito de documentar y analizar las experiencias y estudios realizados sobre educación y TIC.

De igual forma que Ramírez, Galarza indica que Brasil implementó los Núcleos de Tecnología Educacional; Chile, la Red Enlaces; Costa Rica, el Programa de Informática Educativa; México, el programa Redes Escolares; Uruguay, la Comunidad Virtual de la Ciudad de la Costa y Argentina incorporó proyectos como PRODYMES II, el Plan Social Educativo, el Proyecto Redes y Educar (Galarza, 2006, p. 34). Es decir, 45 años después, sigue mirándose a la educación como factor de desarrollo económico, el *e*LAC2007 o Plan de Acción Regional sobre la Sociedad de la Información para América Latina y el Caribe para los años 2005-2007 identifica áreas críticas de acción para los países de la región: "el acceso e inclusión digital, la creación de capacidades y conocimientos, la eficiencia y la transparencia de los contenidos y servicios públicos, los instrumentos de política y el entorno habilitador", (Cepal, 2005, "Publicaciones").

Dentro de las áreas se encuentran metas relacionadas con la creación de escuelas y bibliotecas en línea, tecnologías alternativas, redes de investigación, ciencia y tecnología, industrias creativas de contenidos y educación electrónica.

En otras palabras, la incorporación de las tecnologías digitales de la información con el propósito de mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje y para ampliar la cobertura educativa continúa considerándose como una alternativa adicional mejor a la construcción de aulas, contratación de profesores, aumento de la carga académica a los profesores o incremento de la matrícula en los grupos escolares convencionales. También se tenía la idea de que con la incorporación de medios tecnológicos al quehacer educativo se iba a democratizar la educación, o quizá a facilitar la distribución de los bienes educativos a más solicitantes del servicio educativo. Uno de los mitos más utilizados sobre la aplicación de las tecnologías en la tarea educativa consiste en afirmar que con su uso se puede alcanzar un modelo democrático de educación que facilita el acceso a todas las personas.

Una respuesta de antaño al aumento de la demanda educativa es la puesta en marcha de la educación a distancia, mediante el servicio postal y que después se incrementó con la incorporación de los medios tecnológicos. Esta educación ha sido vista por varios gobiernos como parte de la solución al problema de la dificultad económica y de la escasez docente y de infraestructura material para atender al total de demandantes del servicio educativo.

Países como Noruega, Suecia, Australia, Nueva Zelanda, Canadá y los Estados Unidos utilizaron la educación por correspondencia como solución a problemas de lejanía de las zonas urbanas, pero, "la lejanía de las oportunidades educativas se puede medir no sólo en kilómetros, sino también en función de desigualdades sociales y económicas" (Tiffin y Rajasingham, 1997, p. 120).

La educación a distancia es una alternativa para todos aquellos interesados en estudiar que no cuentan con los mismos recursos y facilidades que tienen los habitantes de las zonas urbanas, "la educación por correspondencia ha llegado a ser calificada como educación de segunda clase conectada con nociones de privación; suficientemente buena para la periferia de la sociedad" (Tiffin y Rajasingham, 1997, p. 121). La falta de interacción maestro-alumno es una falla que demerita la calidad del aprendizaje, aunque la exposición de los contenidos curriculares sea adecuada y excepcionalmente buena.

La educación por correspondencia creció mucho en el siglo XIX debido a la Revolución Industrial; sin embargo, ahora el servicio tiende a la baja por el desarrollo de las telecomunicaciones (principalmente de internet). La rapidez con la que ahora, en pleno siglo XXI, se pueden enviar documentos a través de la red, rebasa con mucho el despacho físico de material educativo por correspondencia. La vigencia de la educación por correo tradicional quizá continúa en las zonas de extrema pobreza, dado que el acceso a los bienes informáticos es inequitativo.

La pedagogía del condicionamiento, la cual está muy relacionada con el modelo de la psicología conductista, pone mucho énfasis en los resultados del comportamiento, en las manifestaciones empíricas y operacionales del cambio de conducta, conocimientos, actitudes y destrezas. "Mucha de la llamada tecnología educacional moderna... participa de la pedagogía conductista... empezando por la instrucción programada y terminando por el enfoque más amplio de la enseñanza para la competencia o el dominio" (Díaz, 1980, p. 91).

Quizá la programación de la enseñanza vía la tecnología educativa no estaría tan fuera de contexto si se aplicara en contextos culturales similares al entorno donde fue diseñada; porque las sociedades y economías de los

países latinoamericanos presentan muchos desequilibrios económicos, sociales y políticos tan notorios o alarmantes con respecto a Estados Unidos o los países europeos.

Si la educación conductista promete y cumple al alumno un futuro mejor: trabajo, recreación, salud, bienestar económico, a partir de la incorporación a dicho programa educativo, entonces, quizá no habría desfase entre lo programado y lo realizado; sin embargo, si lo aprendido tiene poca relación con la vida actual, pasada y futura del alumno, entonces lo probable es que la frustración sea el camino más inmediato. Si así ocurre, no hay identificación del alumno con los propósitos que el programa educativo y el docente le propusieron. Puede venir enseguida la deserción escolar, el no aprender o rechazar los contenidos con la consiguiente reprobación, incluso el alumno puede perder el sentido de la identidad personal.

Un ejemplo de un estímulo contingente que muestran Tiffin y Rajasingham (1997) es el relacionado con la telesecundaria en el estado de Puebla, México; señalan que en una escuela de esta ciudad tuvieron conocimiento de que no llegaba la imagen televisiva, sino sólo el audio de las clases correspondientes; sin embargo, cuando los alumnos se presentaron al examen de conocimientos obtuvieron las calificaciones más altas por encima de los alumnos de la zona.

La razón por la que los alumnos de la telesecundaria obtuvieron mejores resultados sin poder ver la imagen en la televisión fue que éstos se preparaban para pasar el examen porque les significaba un medio para una vida mejor. De alguna forma, la posibilidad de acceder a un mejor nivel de vida a través de la acreditación del examen les reforzaba la conducta de memorización y repetición de los contenidos, aunque después los olvidarán. En términos generales, la memorización de datos, fechas, nombres o lugares para acreditar un examen es recurrente en los alumnos.

Aunque Talcott Parsons era sociólogo coincidía con la psicología conductista al decir que los buenos alumnos son los que reúnen componentes cognitivos y morales; los triunfadores de la escuela elemental son tanto los alumnos brillantes, que realizan fácilmente las tareas más estrictamente intelectuales, como los alumnos responsables, que se portan bien y con quienes la maestra puede contar ante los difíciles problemas del manejo de la clase (Parsons en Alexander, 1995, pp. 74-75).

Los alumnos más funcionales son los que logran repetir los contenidos del programa en cuestión o los menos latosos o fastidiosos de la clase, los más obedientes. Aunque Parsons se refiere a la educación elemental para ejemplificar este fenómeno, los factores cognitivos y morales se encuentran presentes tanto en los programas de alfabetización como en los cursos de capacitación y actualización de los docentes o en las actividades educativas con medios tecnológicos de la educación presencial.

Desde esta perspectiva, el aprendizaje más relevante para el estudiante sería aquel que puede aplicar en la vida social. Así, la socialización tendría éxito en la medida en que el alumno logra identificarse con los valores del programa de estudios o con lo que el maestro le enseña y le transmite o con lo que el currículo promete. Incluso, es probable que el aprendizaje se refuerce cuando el egresado se inserte en el espacio laboral.

¿Qué recompensa puede recibir un educando si no tiene el capital cultural para entender un programa educativo o no tiene la infraestructura informática mínima para hacer trabajar y explotar su espacio de trabajo como el educador le enseña o el programa tecnológico le sugieren?, o ¿en qué le puede beneficiar al analfabeta repetir *mi mamá me ama*?,[2] cuando sus condiciones

[2] Freire planteaba una alfabetización que fuera significativa al alfabetizando, que hablara de su mundo, que fuera un acto de creación, "solamente con mucha paciencia es posible tolerar, después de un día de trabajo o de un día sin trabajo, lecciones que hablen de... Evas y de uvas

materiales de existencia le exigen otros contenidos y formas de aprendizaje. Por ello, el rechazo o fracaso de los programas educativos remediales elaborados desde otros ámbitos culturales y lugares diferentes a donde se fueron a enseñar; y, por ello, el éxito del Método de la palabra generadora de Freire, porque se inscribió en los contextos culturales de los alfabetizandos.

Como se mencionó al principio del apartado, la zona latinoamericana (incluida la parte que habla lusitano o portugués) fue quizá el espacio geográfico que reunía condiciones históricas similares, como conjunto de países que había vivido el dominio militar, político, económico y social por parte de potencias extranjeras pero que ahora se encontraban en situación de independencia, para que se creara una propuesta educomunicativa liberadora.

La pedagogía de la problematización (PP) fue la que quizá mejor se adaptó a los usuarios de las acciones de enseñanza-aprendizaje que se llevaron a cabo en Latinoamérica, "lo importante no son los conocimientos o ideas ni los comportamientos correctos y fieles a lo esperado, sino el aumento de la capacidad del alumno –ciudadano participante y agente de transformación social– para detectar los problemas reales y buscarles solución original y creativa" (Díaz, 1980, p. 92).

La PP se apoya en las ideas liberadoras, concienciadoras, humanitarias y críticas de la educación formulada por Freire: "la liberación auténtica... la humanización en proceso, no se deposita en los hombres... Es praxis que implica la acción y la reflexión de los hombres sobre el mundo para transformarlo" (1970, 1991, p. 84). La PP no separa la transformación individual de la social, por lo cual debe desenvolverse en situación grupal. La problematización consiste en que los alfabetizandos pronuncien el mundo y sus vivencias, concienciarse de cómo lo han experimentado para después transformarlo, con lo que se inicia el proceso de concienciación.

Los individuos tradicionalmente callados, bajo una PP, tienen que decir su palabra, lo cual es un derecho de todos los hombres. Decir la palabra significa entablar un diálogo, pronunciar el mundo significa transformarlo, seguir el camino mediante el cual los hombres ganan significación como tales. Mediante la comunicación, que no la polémica guerrera y retórica en la que uno trata de imponerse al otro, las personas participantes se encuentran, no hay ignorantes ni sabios absolutos, sólo hay hombres que en comunicación buscan saber más, se llega a una fusión de horizontes.

Comunicar significa permitir y aceptar que uno va a influenciar al interlocutor y que éste influenciará al primero. Los dos van a conocer de sus intenciones reales y verdaderas, se va a crear un ambiente de confianza. "Para el educador-educando, dialógico, problematizador, el contenido programático de la educación no es una donación o una imposición..., sino la devolución organizada, sistematizada y acrecentada al pueblo de aquellos elementos que éste le entregó en forma inestructurada" (Freire, 1970, 1991, p. 107).

Si el profesor educador-educando asume una actitud simétrica, dialógica con su interlocutor (el estudiante), entonces quizá le podrá enseñar aquello que su interlocutor le dijo de una manera desordenada y confusa. Al hacerlo el educador-educando estaría partiendo de la realidad de su interlocutor de los conocimientos y experiencias que le comunicó. La tarea del educador-educando va a ser la de estructurar esos saberes bajo una lógica sintáctica y exponerlos.

Mientras que para Freire la educación está vinculada con la praxis, la reflexión y la acción comunicativa del hombre sobre el mundo que pisa para transformarlo en un lugar más libre, justo e igualitario, el lenguaje total, de acuerdo con Gutiérrez, toma cualquier objeto de los medios tec-

a los hombres que a veces conocen pocas Evas y nunca comerán uvas. Eva vio la uva" (Freire, 1987, p. 100).

nológicos para construir un diálogo y transformar a éstos en medios de comunicación y lograr con ellos el cambio social: "hemos de estimular y promover la perceptividad, criticidad y creatividad a través de los mismos medios. Ésta es la finalidad primordial de la pedagogía del lenguaje total" (Gutiérrez, 1989, p. 29).

La premisa fundamental de Gutiérrez es que vivimos en un mundo saturado de imágenes con sus respectivas repercusiones sociales, intelectuales y religiosas. Se ha pasado de una civilización verbal a otra visual y auditiva. Hoy, con la invención de internet, la interacción comunicativa virtual se logra más y mejor al integrarse en un solo medio: la imagen, el audio y la escritura (Castells, 1999). La imagen, según Gutiérrez, es la materialización del objeto; debido a que la inmediatez en la transmisión encanta a sus receptores, a quienes les afecta la percepción, la intuición y la afectividad antes de lograr captar la intención de los mensajes.

Sin embargo, aunque pululan cada vez más las imágenes en los medios tecnológicos y se han convertido en el entorno audiovisual con el que se interactúa de forma incesante y automática, éstos no determinan unilateralmente la conducta: "algunos experimentos en psicología descubrieron que aun cuando la televisión presenta 3,600 imágenes por minuto y canal, el cerebro responde de forma consciente sólo a un estímulo sensorial de cada millón enviado" (Castells, 1999, p. 368).

Los medios tecnológicos informativos son sin duda el material básico de los procesos de comunicación. Se vive en un tercer entorno,[3] espacio informacional, electrónico o digital y la mayoría de los estímulos simbólicos en los sujetos sociales proceden de ellos, para lo cual se crea el marco para todos y cada uno de los procesos comunicativos de la sociedad en general, de la política a los negocios, incluidos deportes, arte y recreación. Pero son sólo eso, el marco desde el cual la comunidad se relaciona mas no determina su pensar y su hacer.

En el sentido de la problematización, Maigret cuestiona la nueva sociedad fundada sobre un capitalismo informacional y sobre una cultura de la virtualidad real, la visión de un universo sin burocracia, desmasificado, centrado en el individuo, formulada por Castells "esta visión se fundamenta más que todo en un determinismo tecnológico[4] claramente afirmado: lo social no estaría modelado o trabajado por las TIC, en interacción compleja, inclusive en imbricación parcial, sino que es sencillamente idéntico a estas últimas" (Maigret, 2005, pp. 439-440). Éste dice que Castells no solamente confunde tecnologías y sociedades, sino que también asimila redes y sociedades: "las primeras son sólo formas particulares de organización, por cierto en desarrollo, de las segundas (Maigret, 2005, p. 440).

[3] Echeverría se refiere a tres entornos. Los dos primeros se caracterizan porque las interacciones se realizan principalmente en espacios físicos y delimitados (por ejemplo en el primero predomina la naturaleza, la sociedad agraria, rural; en el segundo, la ciudad, la sociedad urbana, militar, industrial; mientras que en el tercer entorno las TIC posibilitan un nuevo espacio y un nuevo tiempo, aquí es donde se desarrolla la sociedad de la información (por ejemplo, el salón de clases virtual, se desarrolla de manera asincrónica, es decir, los participantes interactúan en tiempos diferentes no coincidentes).

[4] El *determinismo* es una ciencia que reconoce la universalidad del principio causal, por lo tanto cada fenómeno natural está sometido a la necesidad causal (Enciclopedia práctica planeta, 1993). Díaz y Lee (1992) al referirse a la tradición instrumental de la innovación tecnológica (TIIT) señalan varias características: la innovación tecnológica sirve para satisfacer necesidades y aparece en el mercado como mercancía, se mide por el éxito o fracaso de la misma, esto último se mide por: calidad técnica del producto tecnológico, si es costeable o no, si fue o no realizado a tiempo, satisfacción del consumidor, desarrollo técnico de la institución que la generó, desarrollo del conocimiento, reconocimiento institucional, aumento de las relaciones comerciales y autofinanciamiento de la institución emisora (Díaz y Lee, 1992, pp. 56-62). En este sentido, si se entiende a las TIC desde el determinismo tecnológico, sus causas para generarse serían que son mercancías, creadas para satisfacer necesidades, donde el costo en la elaboración de las mismas es más importante que el uso social, donde no ha habido conflictos en su desarrollo y destaca también el sentido instrumental más que el social.

Las redes determinarán, quizá, la acción orientadora de los individuos en su hacer recreativo sobre todo en las urbes, en las que la prisa, la escasez del tiempo, provoca que los individuos tengan poco tiempo para informarse de los lugares donde desean divertirse. O también podrían influir y determinar el comportamiento de las personas cuando su actividad social es reducida (poca relación con la familia, los amigos, clubes sociales, escasa lectura de libros, periódicos, revistas u otras fuentes de información) y la frecuencia de relación con los medios y las redes es alta.[5]

Gutiérrez (1989), al igual que McLuhan (1985), se referirá a la aldea global cuando menciona que los medios tecnológicos han terminado con los límites geográficos. Los estudiantes son hoy ciudadanos del mundo. Se ha pasado de un medio cultural local, vecinal o nacional a una cultura mundial globalizada (Gutiérrez, 1989, p. 34).

Con los medios de información más desarrollados, con la invención de las tecnologías digitales, el concepto de tiempo pasado y futuro se vive en un presente inmediato, lo que borra las diferencias temporales y se crea un nuevo hábitat, un medio diferente, una globalidad local.

[5] A finales de la década de los sesenta se desarrolló en la investigación en comunicación el enfoque del análisis del cultivo; éste puso énfasis en el efecto de la televisión en los públicos a largo plazo. Su foco de estudio se centró en las cogniciones y en la formación de actitudes. Se planteó que a lo largo de los meses y los años, los televidentes absorben cogniciones que, a fuerza de repetirse, se transforman en actitudes y, muy a largo plazo, propician ciertas conductas que estarían en función de la cantidad y de la calidad de relaciones que esos televidentes establezcan con otros individuos o instituciones sociales. Si su interacción social es baja, entonces el individuo tiende a creer las informaciones de la televisión, aunque la realidad le indique otra cosa. Si su interacción social es frecuente e intensa, entonces el individuo tiene más elementos de análisis y de comparación, en consecuencia, las informaciones televisivas serán puestas en duda (Lozano, 1997, pp. 131-158). Algo similar se puede plantear en la interacción con el contenido de las redes, si los navegadores de las redes tienen escasa interacción social puede en ellos incubar y cultivarse los contenidos del ciberespacio, pero si su interacción social es alta entonces pueden poner en duda la ciber-información.

Los educadores latinoamericanos de la década de los setenta experimentaron algo parecido a lo que percibieron sus predecesores cuando, a inicios del siglo XX, educadores como Freinet (1993) o Neill (1980) propusieron abrir las puertas de la escuela a la vida que circundaba el recinto escolar. Gutiérrez se estaría planteando dejar la puerta del aula abierta para que influya y fluya en su interior el torrente informativo de los medios y de las TIC en lugar de considerar a la escuela como el último resquicio contenedor del ímpetu de los medios y la tecnología. Pérez (2000) comenta que mientras la escuela se muestra reacia a la introducción de las TIC éstas entran por la ventana.

Podría decirse que las experiencias de ayer con los medios masivos son similares a lo que hoy ocurre con la incorporación de internet, los videodiscos y videojuegos, el fax, la radio y teleconferencias, porque ya son parte del medio físico o del tercer entorno (Echeverría, 2001). Para quienes nacieron y crecieron en el hábitat informativo actual quizá no les cause mucha dificultad desenvolverse en él, pero para la otra parte de la población es necesario hacer muchos acomodos mentales, más aún, por la rapidez con que la tecnología se desarrolla en la actualidad.

Además, los medios y ahora las TIC no son el enemigo (o lo contrario) de la educación, ni destruyen o sustituyen a la escuela, lo que los artefactos tecnológicos hacen es desorganizar la hegemonía de la escuela al desafiar su pretensión de seguir siendo el único espacio legítimo de organización y transmisión de los saberes (Quiroz, 2007, "Pensar Iberoamérica"). Por otro lado, habría que analizar las formas como las TIC transmiten conocimiento y cómo se podrían utilizar pedagógicamente en el proceso enseñanza-aprendizaje.

La educación se plantearía el reto de formar a un hombre de modo tal que los conocimientos adquiridos le den sentido a la vida y a su vida,

o se corre el riesgo de fracasar al sacar al educando de ese contexto cotidiano para encerrarle en el laboratorio de la escuela, porque las situaciones existenciales cambian más rápido que las instituciones. De no proceder a efectuar los cambios convenientes entonces el sistema escolar se puede convertir en un obstáculo al desarrollo de los educandos.

Son ya conocidos los resultados de investigaciones que han proporcionado datos acerca del tiempo que los educandos de la región latinoamericana dedican al consumo de los productos de los medios, tiempo que en ocasiones es igual o mayor al que destinan a la escuela. Para el caso de los países industrializados, en la mayoría de ellos, los porcentajes de las estadísticas no cambian mucho.

Las encuestas muestran que los niños pasan más tiempo viendo la televisión que en la escuela, o en cualquier otra ocupación como dormir "si a esto añadimos el tiempo que dedican al cine, a las revistas, a los juegos de ordenador y a la música popular, es evidente que los medios constituyen con mucho el pasatiempo más significativo de su tiempo libre" (Buckingham, 2005, p. 23).

Por tanto, una comunicación pedagógica problematizadora busca ante todo apuntalar los cambios de conducta del educando con vistas a un nuevo mundo; no hay que olvidar que el conductismo pretende también la modificación de conducta del individuo, pero mediante la memorización, la repetición del dato y la promesa de inserción en un mundo preparado para recibir a los egresados. Ese cambio de conducta puede ser momentáneo, acrítico y a corto plazo.

La comunicación pedagógica mirará hacia un futuro imprevisible, a un mundo por construir, pugnará por un alumno-hombre liberado en constante estado de creación; el diálogo y no la competencia serían sus características. El hombre como ser comunicativo tendería a realizarse hoy más plena y profundamente que nunca en su quehacer histórico, en un mundo que es el suyo y que los medios de comunicación e informáticos ponen a su total disposición. La transformación del mundo, similar a como lo plantea Freire, sería consecuencia de la dialogicidad.

Las modernas técnicas de comunicación no tendrían significado en sí mismas sino que su valor lo adquieren en la relación con el hombre, porque la comunicación antes que un proceso técnico es un proceso eminentemente antropológico. Cualquier renovación pedagógica que tienda a hacerse no se efectuará sólo con la comprobación de los fines educativos, sino por una transformación cualitativa en las relaciones comunicativas entre los sujetos de la relación: educadores y alumnos.

En este sentido, el debate de lo expuesto se ha centrado en el uso de los medios tecnológicos para complementar los esfuerzos que el maestro realiza en su tarea educativa, para asistir a un mayor número en la formación de estudiantes dentro y fuera del sistema escolar, con lo que se otorga un lugar importante al interés de maestro y alumnos en la acción educativa, en la participación, en la dialoguicidad, en la posibilidad de ser simultáneamente educador-educando y educando-educador, acción educativa que se llamaría comunicación educativa o, contrariamente, el uso de los medios tecnológicos donde pasa a tener el papel principal en la enseñanza por sobre el aspecto humano, tal como lo plantea la tecnología educativa (TE).

No fue suficiente que instituciones religiosas, privadas, públicas u organismos internacionales diseñen programas educativos y decidan utilizar ciertos medios tecnológicos para atender y resolver la problemática educativa. En todo caso, habría que considerar la elaboración conjunta entre los diseñadores de los programas y sus destinatarios para que seleccionen contenidos, así como los mecanismos y métodos de investigación, planificación y evaluación de las acciones educativas y de la tecnología por utilizarse.

Hasta aquí se han presentado experiencias latinoamericanas orientadas a atender dicha problemática educativa; una característica notable es la incorporación de medios tecnológicos. Por un lado, se perfilaron un sentido instrumental y otro crítico en el uso de los artefactos tecnológicos en la educación y, por el otro, una necesidad de contextualización y rediseñado de los programas educativos. En los siguientes apartados se darán elementos teóricos relacionados con la comunicación para conjuntarlos con las acciones educativas que puedan facilitar una caracterización de la comunicación educativa.

¿Qué es la comunicación educativa?

La comunicación educativa (CE) se inserta en la perspectiva que se opone al determinismo tecnológico. En consecuencia, en este apartado se analizan discursos lógicos y estructurados que podrían dar basamento teórico a dicho campo. La revisión permite ubicar a la CE en la discusión que critica el determinismo tecnológico, debate en el que también se encuentran las TIC.

Cuando los medios masivos de comunicación (MMC) fueron utilizados en la educación la actitud de los responsables de proyectos acerca de rebautizar a esas acciones con el nombre de CE no fue fortuita. Fue una respuesta comunicativa de orden horizontal de los receptores latinoamericanos a la propuesta informativa vertical de los programas educativos extranjeros. Alexander (1995) dice que cuando se estudian teorías éstas se encuentran en estrecha relación con las acciones de los hombres, es decir, no se teoriza sobre acciones que no existen.

Hay una estrecha relación entre lo que se abstrae derivado de la reflexión analítica y de la producción de conocimiento; posteriormente, lo que se formula en leyes científicas, y, además, el comportamiento humano. Así "en la construcción de las teorías científicas, el mundo real modifica estos procesos, pero nunca los elimina. Existe, pues, una relación entre las teorías y los hechos" (Alexander, 1995, p. 15).

De igual forma, para Mannheim toda definición:

> depende necesariamente de la perspectiva de cada uno, es decir, contiene en sí misma todo el sistema de pensamiento que representa la posición del pensador en cuestión y, especialmente, las valoraciones políticas que subyacen a su sistema de pensamiento" y concluye diciendo que en "la misma forma en que un concepto es definido y el matiz con que se emplea ya prejuzgan hasta cierto punto el resultado de la cadena de ideas construida sobre él (Mannheim en Giddens, Turner *et al*, 1990, p. 35).

Después de la Segunda Guerra Mundial, cuando surge Estados Unidos como triunfador de la contienda bélica, la investigación social se ve influida por el empirismo lógico-filosófico, por la objetividad de la ciencia, la razón, la eficacia y la técnica. El pensamiento hegemónico es el empirismo como el modelo incontrovertible de la ciencia apoyada por el método científico. Las ciencias sociales o del espíritu, como las llamó Dilthey (1833-1911), esencialmente interpretativas, reciben poca atención por parte de los científicos sociales de la época.

Los programas educativos con medios tecnológicos diseñados en países europeos y Estados Unidos, utilizados posteriormente en Latinoamérica, traían el sello de la investigación empírica. Se supuso que si fueron efectivos en los países de origen, en consecuencia, lo serían en otros lugares. Plantear que necesitaban adaptaciones al contexto en el que iban a utilizarse no podía ser siquiera sugerido por los autores, dado que Estados Unidos era el país vencedor, por lo tanto, era el modelo pragmático a seguir.

Dos décadas después, el dominio del empirismo lógico comenzó a declinar, a rechazarse la neutralidad de la ciencia, ahora la ciencia está llena de diversos enfoques de pensamientos: la fenomenología, la hermenéutica y la teoría crítica han adquirido mayor importancia. Tradiciones de pensamiento como el interaccionismo simbólico en Estados Unidos y el estructuralismo o post-estructuralismo en Europa han recobrado interés.

Los límites entre los investigadores empíricos o positivistas y los considerados críticos o hermenéuticos ahora parece que no están claros. Aunque esto pueda parecer confuso es positivo para el desarrollo de la ciencia, porque ahora se pueden explicar desde diferentes enfoques científicos hechos sociales considerados antaño como parcelas del conocimiento, "solo dentro de una sociedad totalitaria existiría un único marco incuestionable para el análisis de la conducta humana" (Giddens, Turner *et al*, 1990, p. 12).

Hoy es conveniente formular la explicación de un fenómeno social a partir de leyes causales, empíricas, lógicas en las que se detallen los procesos mediante los cuales se formó y, también, hacer interpretaciones del significado. Algunos sostienen la reconciliación de los microanálisis con los macroanálisis, mientras que otros opinan que tales síntesis son contraproducentes.

En la línea del enfoque crítico educativo puede ubicarse a Freire (1970), porque el autor plantea la liberación del pueblo oprimido, devolverle su palabra para que hable y participe en la construcción del mundo. En esta misma línea de reflexión, Gutiérrez (1989) propone resignificar el uso de los medios tecnológicos de comunicación: que dejen de ser instrumentos de transmisión de comunicados para convertirlos en pretexto de diálogo y reflexión de la realidad, de análisis de los datos para evaluarla y encontrarle sentido. Daniel Prieto (1982) plantea considerar el dato empírico para, luego, usarlo en la reestructuración de la realidad latinoamericana al analizar sus condiciones de subdesarrollo. Los autores acercan la metodología de la investigación empírica junto a la reflexión hermenéutica.

De acuerdo con la sociología que plantea poner atención en las relaciones microsociales, Charles sugiere analizar las prácticas comunicativas que intervienen en los procesos de enseñanza aprendizaje, porque el salón de clases constituye un microcosmos con cierto grado de autonomía respecto de las determinantes sociales e institucionales. Es decir, un lugar donde maestro y alumnos ponen en juego sus historias sociales y personales, sus recursos materiales e intelectuales, sus expectativas y horizontes (Charles, 1988, p. 36).

Charles plantea que los contextos social y político son los que determinan, en buena medida, el carácter de los procesos educativos que se llevan a cabo en la sociedad, por lo tanto, la escuela materializa lo que en lo social acontece. Todo ello se organizaría académica y administrativamente y el currículum contendría las políticas educomunicativas, comprometería una visión del hombre y de la sociedad.

Los integrantes de la relación educativa pondrían en movimiento las expectativas sociales y políticas en el salón de clases y ahí las negociarían. Dado que la interacción de los sujetos no se circunscribe al salón de clases, es conveniente ampliarla a la institución educativa (la biblioteca, los pasillos, la cafetería, el auditorio, las canchas deportivas, etcétera) y no dejarlo sólo en el espacio áulico, sobre todo porque los alumnos continúan interactuando, comunicándose y aprendiendo fuera del salón de clases.

Con el propósito de proporcionar más elementos comunicativos para caracterizar a la relación educativa, Charles, quien al igual que Paulo Freire, Gutiérrez y Díaz, concibe la relación comunicacional como un proceso activo entre alumnos y maestro, como un proceso de producción/recepción de complejos efectos de sentido, a partir del lugar que los in-

terlocutores ocupan en las relaciones sociales y en función del horizonte ideológico-cultural de que son portadores por su situación o posición de clase (Charles, 1988, p. 40).

La tesis del trabajo de Charles es que la relación de comunicación entre maestro y alumnos está sujeta a un proceso complejo de intermediación cuyo núcleo central es la matriz cultural de los interlocutores del proceso. Es decir, aunque los docentes y los estudiantes se encontraran solos en el salón de clases, simbólicamente están también presentes las reglas familiares, sociales, códigos lingüísticos, prácticas políticas, herencia cultural o situación económica. Quizá habrá en la relación educativa, como en un juego de ajedrez, movimientos de aceptación, de complementación, de rechazo, de ataque y hasta de dominio.

El maestro puede ser un fiel transmisor de las políticas educativas nacionales vía la aplicación estricta del currículum y el alumno puede ser un sujeto pasivo receptor de ellas. En este sentido, la relación educativa que se genere entre estos dos sujetos puede ser asimétrica (en el sentido de relación jerárquica, tradicional, uno manda y el otro obedece), en otros momentos puede ser complementaria (el alumno aún no sabe sobre el tema y el docente es un experto en él), el docente marca el tiempo, el espacio y los roles de la relación. Pero también el docente, si lo desea (o a solicitud del alumno), puede modificar la práctica educativa, volverla simétrica. Se puede pasar de una relación educativa vertical a una horizontal.

El maestro tradicional se distingue en la relación educativa por manejar un lenguaje magisterial que establece tanto con los alumnos como con el objeto del conocimiento. El lenguaje magisterial es por lo regular el lenguaje de la autoridad. El profesor es quien determina el tema, establece la agenda para la discusión, pregunta, corrige, controla el diálogo, fija sus límites y posibilidades, la cantidad y la cualidad de las participaciones de los alumnos.

Similar al proceso de la CE, donde docente y alumno establecen un proceso activo, se encuentra la definición de comunicación que Pasquali propone:

> Por comunicación o relación comunicacional entendemos aquella que produce (y supone a la vez) una interacción biunívoca del tipo del con-saber, lo cual sólo es posible cuando entre los dos polos de la estructura relacional (transmisor-receptor) rige una ley de bivalencia: todo transmisor puede ser receptor, todo receptor puede ser transmisor (Pasquali, 1990, p. 49).

Este autor concibe al artefacto tecnológico como una obra de arte, un elemento que puede favorecer una comunicación indirecta con el otro, por artificio interpuesto, que rebasa los límites de la comunicación propiamente dicha, sin llegar a la relación de información ni recaer en la mera relación energética espíritu-materia. De acuerdo con esta perspectiva, los únicos seres capaces de comportamiento comunicacional y social son los seres racionales, sensoriales e intelectuales, el ser hablante y dialogante con o sin recurso de canales artificiales de comunicación, medios que sólo sirven para vehiculizar los saberes de los seres intelectuales.

Wiener dice que "comunicación es, pues, término privativo de las relaciones dialógicas interhumanas o entre personas éticamente autónomas, y señala justamente el vínculo ético fundamental con un "otro" con quien "necesito comunicarme" (Wiener en Pasquali, 1972, 1990, p. 50). De acuerdo con Pasquali, la comunicación es una acción que sólo pueden realizarla individuos sociales, con los sentidos orientados hacia la comprensión, interpretación y desarrollo del conocimiento.

Desde la hermenéutica filosófica, Gadamer (2003) se refiere también a la comunicación aunque con el nombre de conversación. Para Gadamer, una auténtica conversación es cuando los interlocutores la llevan en una

dirección que no esperaban. No se sabe por anticipado qué saldrá de una verdadera conversación, no se sabe quién es el dirigente de la misma porque ambos participantes la dirigen; la conversación "tiene su propio espíritu y el lenguaje que discurre en ella lleva consigo su propia verdad, esto es, "desvela" y deja aparecer algo que desde ese momento es" (Gadamer, 2003, p. 461).

En el mismo tenor que Pasquali, en el sentido de que todo transmisor puede ser receptor y viceversa; para Gadamer no hay dirigente ni dirigido en el proceso de una conversación sino interlocutores que pretenden entender lo que el otro dice, es ponerse de acuerdo en el tema.

> Forma parte de toda verdadera conversación el atender realmente al otro, dejar valer sus puntos de vista y ponerse en su lugar, no en el sentido de que se le quiera entender como la individualidad que es, pero sí en el de que se intenta entender lo que dice (Gadamer, 2003, p. 463).

Cuando la comunicación es verdadera, cuando los participantes de la interacción comunicativa acceden a la expresión del otro no en calidad de que las ideas son de uno y después son del otro, sino en el sentido de que ahora el tema es cosa común de ambos, es cuando se ha logrado una fusión de horizontes interpretativos, se ha podido comprender, interpretar y apropiarse el pensamiento del otro para llegar a evocar algo en común.

Así como para Gadamer, el lenguaje es el vehículo por el que se realiza el acuerdo de los interlocutores y el consenso sobre las comunicaciones, para Watzlawick *et al* (1993), el comportamiento del sujeto es lo que realmente comunica algo (el gesto, la mirada, la palabra, es decir, lo quinésico), en el comportamiento se incorporan los componentes comunicacionales inherentes al contexto en que la interacción tiene lugar. "Toda comunicación, incluso los indicios comunicacionales de contextos impersonales, afectan a la conducta" (Watzlawick *et al.*, 1993, p. 24).

Mientras que para Gadamer el lenguaje es el vehículo que lleva o trae los consensos del tema en cuestión, para Watzlawick *et al*, desde una mirada antropológica y psicológica, el comportamiento quinésico y proxémico, además del contextual, pueden vehiculizar otros mensajes que terminan influyendo en la comprensión del otro. Es decir, los elementos quinésicos y proxémicos vehiculizan información que influye en el comportamiento del otro.

Parafraseando a Merleau-Ponty se podría afirmar que los participantes de la comunicación son los únicos que pueden comprender la experiencia de uno y de otro, aterrizar en un terreno común para ambos, enlazar sus pensamientos para formar uno solo, distinto a como era antes de la relación comunicativa, insertarse en una relación en la cual ninguno de los dos es el creador, ni el poseedor, son individuos en perfectas relaciones de colaboración y de igualdad de condiciones, coexisten el uno a través del otro, a través de un mundo común (Merleau-Ponty en Pasquali, 1972, 1990, p. 51).

En la misma línea de que la expresión lingüística es el canal por el que se realiza el consenso o el disenso de los interlocutores, Habermas incorpora otros elementos inherentes a los participantes de la relación comunicativa a la que llama acción comunicativa (Habermas, 2002). Para este autor la acción comunicativa opera mediante el medio lingüístico con cuyo uso, el actor (interactuante), se relaciona con el mundo (p. 136). De acuerdo con Habermas el medio lingüístico obra como un mecanismo de coordinación de la acción comunicativa, mediada, ésta, por actos de habla.

La acción comunicativa supone un consenso entre los diferentes participantes que en primera instancia es de naturaleza lingüística, en este caso, serían profesor y alumnos. Al formular la acción comunicativa mediante

el uso lingüístico, Habermas considera tres aspectos que el lenguaje ofrece, éstos son: el modelo teleológico de acción, el modelo normativo de acción y el modelo de acción dramatúrgico.

> El modelo teleológico de acción concibe el lenguaje como un medio más a través del cual los hablantes... pueden influir los unos sobre los otros con el fin de mover al oponente a formarse las opiniones o a concebir las intenciones que les convienen para sus propios propósitos... El modelo normativo de acción concibe el lenguaje como un medio que transmite valores culturales y que es portador de un consenso que simplemente queda ratificado con cada nuevo entendimiento... El modelo de acción dramatúrgica presupone el lenguaje como medio en que tiene lugar la autoescenificación; el significado cognitivo de los componentes proposicionales y el significado interpersonal de los componentes ilocucionarios queda difuminado en favor de sus funciones expresivas (Habermas, 2002, p. 137).

De acuerdo con estos tres componentes de la acción comunicativa el lenguaje maniobra como un medio que sirve para el entendimiento entre los hablantes. Así como para Gadamer (2003) el lenguaje se utiliza para vehiculizar los contenidos de una conversación, para Habermas el lenguaje opera como un mecanismo para comprender al otro, desde el horizonte preinterpretado que cada uno de los participantes tenga o matriz cultural posea (Charles, 1988); finalmente, la acción comunicativa incidirá en el mundo objetivo (teleológico), en el social (normativo) y en el subjetivo (dramatúrgico) de profesor y alumnos.

La acción comunicativa llevada a la práctica en la acción educativa se podría graficar de la siguiente forma: el docente tiene el objetivo teleológico de enseñar contenidos curriculares. Si logra interesar al alumno mediante el uso del lenguaje hacia los intereses cognitivos de los contenidos podría significar que el objetivo teleológico se cumplió, es decir, el docente tuvo éxito. Habría que considerar que mediante el lenguaje el docente y el alumno transmitieron valores culturales en los cuales hubo consenso en ambos interactuantes, por ello el acierto del docente. Además, mediante la acción comunicativa, se contaron vivencias, se autoescenificaron experiencias, el lenguaje se subordinó a formas estilísticas y estéticas de narración para lograr el objetivo educativo.

Al inicio del apartado se mencionó la declinación del empirismo lógico décadas después de la Segunda Guerra Mundial, por lo que es posible señalar que las disciplinas interpretativas empezaron a influir en el pensamiento de los investigadores sociales de Latinoamérica y de paso se sentaron las bases para crear un campo de estudio en comunicación educativa. Éste es el contexto educativo y una interpretación epistemológica al uso de los artefactos tecnológicos, diseñados para utilizarse en la educación en un sentido pasivo, pero que después se reformularon en otro activo.

No es que autores de disciplinas interpretativas o del espíritu, como Dilthey las califica, hayan trabajado el tema de la comunicación educativa, sino que al analizar los discursos teóricos de investigadores latinoamericanos que sí trabajaron explícitamente el tema de la CE se encuentran analogías teóricas con los discursos de autores ubicados en el campo de las disciplinas blandas y de la hermenéutica, como se observa en el siguiente cuadro.

En el cuadro se grafican los argumentos teóricos de intelectuales latinoamericanos y de fuera del área que reflexionaron acerca de cómo influyen diversos factores en la conducta humana, como la consideración del uno y del otro en la búsqueda de una fusión interpretativa de los participantes para hablar realmente de comunicación, además de los elementos contextuales (subjetivo y social), proxémicos y quinésicos.

Cuadro 1.1 Investigación en comunicación educativa

Investigadores latinoamericanos	Investigadores no latinoamericanos
– Se plantea cambiar la conciencia ingenua del sujeto por una crítica a fin de cambiar su situación de explotación. *Paulo Freire.*	– En la conversación los interlocutores son dirigentes de la misma y quienes la dirigen, son quienes llegan a una fusión de horizontes. *Hans-Georg Gadamer.*
– Modificar el uso de los artefactos tecnológicos de comunicación para que sean motivo de diálogo. *Francisco Gutiérrez.*	– El comportamiento quinésico, contextual y proxémico vehiculizan mensajes que influyen en el otro. *Watzlawick et al.*
– Desde la comunicación y la acción educativa reestructurar la realidad latinoamericana vía los medios tecnológicos. *Daniel Prieto.*	– En la acción comunicativa el lenguaje sirve como entendimiento de los hablantes, para influir en el otro, en su mundo social y en el subjetivo. *Jürgen Habermas.*
– Relación entre emisor y receptor donde hay bivalencia: el emisor puede ser receptor y viceversa. *Antonio Pasquali.*	– El mundo real sirve para construir las teorías científicas, hay relación entre teorías y hechos. *Jeffrey C. Alexander.*
– La comunicación en el salón de clases está mediada simbólicamente por reglas sociales, familiares, códigos lingüísticos, prácticas políticas. *Mercedes Charles.*	– Sólo en la sociedad totalitaria no se admitirían opiniones diferentes para el análisis de la conducta humana. *Giddens, Turner.*

Fuente: elaboración del autor.

Factores relacionados con la comunicación entre sujetos sociales que pueden aplicarse a la relación educativa. En el caso de los intelectuales latinoamericanos, se puede observar la argumentación en torno a la consideración del otro como para hablar de comunicación; además de la relacionada con los elementos contextuales, culturales o lingüísticos en la formulación de una comunicación educativa en el salón de clases.

El debate acerca del uso instrumental o crítico de los artefactos tecnológicos en el ámbito educativo continúa en la década de los años noventa, nada más que ahora en el contexto de la posmodernidad. Ésta se formula como otra forma de entender y explicar la realidad social y cultural. Se vive en un periodo de globalización económica, social, cultural, política y financiera.

A las TIC se les señala como instrumentos clave que han facilitado la globalización, además, el desarrollo tecnológico coincide con la aparición del movimiento posmoderno. En esta parte del contexto histórico del debate acerca del uso de las tecnologías en el espacio educativo se menciona, además, el aspecto lúdico de las TIC en la educación, así como responsabilizar a los usuarios de lo que consumen de ellas.

TIC Y EDUCACIÓN

De manera simultánea al cuestionamiento del diseño unilateral de planes y programas educativos en otras latitudes del planeta se generan reflexiones que critican la hegemonía de la razón. Estas ideas proceden de la idea ilustrada de progreso mediante el desarrollo de la ciencia y la tecnología. Algunos ensayistas hablan del fin de la modernidad, se menciona la necesidad de dar cabida a otras formas de explicar la realidad social, de reinterpretarla y del papel que juegan las TIC en este nuevo entorno telemático.

Posmodernidad y TIC

Lyon señala que muchos de los temas que se examinan bajo el rubro de posmodernidad aparecen en otros lugares con nombres diferentes como parte del debate acerca de la modernidad. Más allá de las diversas acepciones acerca de la posmodernidad, lo que sí es claro es que ésta parte de la modernidad, la que marca el final y el principio de una época, principalmente la relacionada con la historia de Occidente que sucede a la Edad Media, como la forma de vida y de pensamiento propios de esa época. Por lo menos éste es el significado que Villoro le adjudica a la noción de modernismo (Villoro, 1994, p. 8).

Por su parte, Lyon caracteriza a la modernidad como "el periodo transcurrido entre la Revolución Francesa y la caída del socialismo burocrático de estado (1789-1989) como los dos siglos de la modernidad, expresados políticamente en la búsqueda de un mundo racionalizado" (Lyon, 2000, p. 25). El término de este periodo de la modernidad coincide con el surgimiento del nuevo entorno infocomunicacional o también llamado tercer entorno (Echeverría, 2001).

En este sentido, más que hablar del fin de la modernidad habría que referirse a ella como a un proceso de agotamiento donde aparecen cambios sociales, por ejemplo: el nuevo entorno telemático, de donde se desprende la importancia de las TIC, su papel como facilitadoras de relaciones sociales globalizadas, favorecedoras también de la sociedad consumista (no en el sentido de que el consumo es para todos como si éste democratizara la sociedad, sino que afecta a todos), de la educación en red; donde se perfila con mayor fuerza el sentido del rendimiento, la eficacia, la razón instrumental, el conocimiento aplicado con fines prácticos e inmediatos.

En este momento es posible hablar de posmodernidad, cuando las tecnologías de la información o tal vez los nuevos medios de comunicación y otros factores más irrumpen en la sociedad. "El postindustrialismo y la sociedad de la información, cuya popularidad culminó en las décadas de los setenta y los ochenta, son conceptos que proceden de la idea ilustrada de progreso mediante el desarrollo tecnológico" (Lyon, 2000, p. 102).

En el caso de las escuelas, Pérez Tornero indica que aunque quizá en éstas aún no se utilizan cotidianamente los medios de comunicación tradicionales (televisión, cine, video, periódicos), ni las TIC, para los alumnos éstas ya forman parte de su ambiente físico y cotidiano ya sea dentro del hogar o fuera de él: "si la escuela tiende a ser refractaria a la incorporación de nuevas tecnologías y suele cerrarle sus puertas, éstas acaban entrando indirectamente por la ventana: quienes asisten a ella viven en un entorno cada vez más determinado por estas nuevas tecnologías" (Pérez, 2000, p. 38).

El panorama informático actual es de computadoras, internet, banda ancha, módem, correo electrónico, teleconferencias, videoconferencias y audioconferencias, bases de datos, fibra óptica, *chat*, páginas *web*, portales, presencia virtual, *lap tops*, pantallas de plasma, pizarrones electrónicos, *mouses* ópticos, Enciclomedia, en fin, toda una pléyade de artefactos tecnológicos de reciente manufactura que afectan la administración del tiempo, reducen la distancia, posibilitan la comunicación instantánea, impactan el currículum o producen nuevas telactividades (teleconferencia, teleaula, telebanco, teleescuela, etcétera).

De acuerdo con este concierto informático, las voces de los que argumentan la razón instrumental y los que la cuestionan se vuelven a escuchar. Están los que se plantean nuevamente la idea de que ahora la tecnología sí puede resolver antiguos problemas educativos relacionados con la demanda del servicio (Marquès, 2000, "TIC universidades"), así como mejorar el proceso de aprendizaje (McAnally-Salas *et al.*, 2006), (García-Valcárcel, 2003).

Por su parte, otros plantean no enfrascarse en el debate antiguo acerca de si es adecuada o no la incorporación de las TIC a la educación, no seguir discutiendo el *abc* de la alfabetización digital, sino entenderlas como entrenamientos en cognición diversa y compleja (Piscitelli, 2006, p. 183).

Maigret y Barberà, por su parte, cuestionan el uso de las TIC y su elemento más revolucionario que es internet en los espacios educativos, donde se dice que su uso sólo favorece los intercambios entre los docentes, pero no mejora los procesos de adquisición del conocimiento (Maigret, 2005, p. 443). Barberà sostiene, por su parte, que las innovaciones educativas en la red son sólo suposiciones, que más bien se está en un momento de involución en el

proceso de desarrollo tecnológico educativo (Barberà, 2004, p. 17). Es decir, la antigua discusión teórica de los apocalípticos y los integrados se reactualiza sólo que ahora en el contexto posmoderno de las TIC.

Las empresas relacionadas con la elaboración de software y hardware y de las telecomunicaciones han logrado imponer en el espacio político, el discurso instrumental de los artefactos tecnológicos en las políticas educativas de organismos internacionales como la UNESCO[6] o la OEI, así como su incorporación en las políticas educomunicativas de países latinoamericanos, europeos y asiáticos.

La tecnología como soporte en el aprendizaje

La noción de tecnología educativa (TE), entendida en sus albores como la incorporación de medios audiovisuales a la enseñanza, donde se insertan disciplinas científicas como la física, la ingeniería, la psicología conductista, la pedagogía, y, por supuesto la teoría de la comunicación desde la perspectiva funcionalista, ahora, en tiempos de la posmodernidad, autores como Cabero (1999), Poole (2001), García-Valcárcel (2003) y Navarro (1996) hacen extensiva la función instrumental de la TE a la tecnología digital, como apoyo dominante en la educación.

En términos generales la TE implica el diseño y sistematización de contenidos; su ejecución y evaluación a partir de teorías psicológicas conductistas, corrientes educativas y la investigación en comunicación. Además, se vale de recursos humanos y de infraestructura técnica para llevar a cabo su función. Según este enfoque, se da más importancia al uso instrumental del medio para llevar a cabo el proceso de la enseñanza.

[5] El tema de las políticas en comunicación y educación se revisará con más detenimiento en el capítulo III.

Apoyándose en una propuesta de la UNESCO de 1984, Cabero (1999, p. 26) señala dos diferencias en las concepciones básicas sobre TE:

1. Originariamente ha sido concebida como el uso para fines educativos de los medios nacidos de la revolución de las comunicaciones, como los medios audiovisuales, televisión, ordenadores y otros tipos de "hardware" y "software".
2. En un nuevo y más amplio sentido, como el modo sistemático de concebir, aplicar y evaluar el conjunto de procesos de enseñanza y aprendizaje teniendo en cuenta a la vez recursos técnicos y humanos y las interacciones entre ellos, como forma de obtener una más efectiva educación.

En este sentido, la TE es una forma de mecanizar o automatizar la enseñanza apoyándose en medios masivos de comunicación y ahora enmarcada la acción educativa en los artefactos tecnológicos digitales: las TIC. La tecnología educativa sería todo aquello creado o inventado de manera artificial que sirve como medio o soporte material para vehicular contenidos cifrados en pulsiones electromagnéticas; englobado, todo esto, en los conceptos de *hardware* y *software*.

Hoy, el diseño de programas educativos para utilizarse informáticamente se ha etiquetado con el nombre de *software*. A éste se le podría llamar el aspecto intelectual y simbólico de la tecnología. Los programas educativos incluyen una serie de indicaciones, reglas y códigos mediante los cuales el emisor formula, estructura y presenta los contenidos de la enseñanza. La codificación da lugar a una especie de metalenguaje, es decir, un lenguaje que trata acerca de las reglas que se van a utilizar y seguir para estructurar los contenidos por comunicar.

Internet ha invadido incesantemente los espacios de la vida social: la producción, la vida cotidiana, las transacciones financieras y bursátiles, la vida política, el ocio, la cultura. Revivió las utopías de aquellos que soñaban con instaurar, gracias a la técnica, una *Cyberia*, "una aldea planetaria", basada en la libertad, la inteligencia, la instantaneidad y la fraternidad de los intercambios sin fronteras" (Maigret, 2005, p. 437).

Tomó vigencia en muchos estratos sociales, la ideología de progreso social y económico con la incorporación de los artefactos tecnológicos, las TIC como esperanza para una vida mejor (en lo laboral, en el entretenimiento, o bien como solución a los problemas educativos); como facilitadoras de la democracia (mayor participación social), nuevamente la posibilidad de llevar educación a todos (sobre todo en los países subdesarrollados o del Tercer Mundo).

En el sentido de que la tecnología es el soporte principal en el aprendizaje, Poole (2001) destaca la eficacia de la computadora como instrumento para la enseñanza y el aprendizaje. Al referirse a la TE dice que el propósito de ésta es ayudar a los profesores a incorporar la tecnología informática al currículo educativo. Actualmente en las escuelas se ha llevado a cabo importantes inversiones en tiempo, esfuerzo y dinero para llegar a la meta de equiparlas con infraestructura informática.

Las comparaciones sirven mucho cuando de convencer se trata, en este sentido, Poole señala que "hace un siglo se consideraba que una persona era alfabeta si era capaz de firmar su nombre. Hace 50 años, para estar alfabetizado había que ser capaz de leer textos de educación básica" (Poole, 2001, p. XXIV). Aunque esto lo argumenta para los países llamados desarrollados y, según la lógica del discurso, las personas que hoy puedan manejar sistemas computacionales son las nuevas alfabetizadas; convirtiéndose la alfabetización digital en el nuevo parámetro para estar en el camino de los países desarrollados.

En la lógica de que la tecnologización de la escuela zanja la brecha digital, García-Valcárcel (2003) concibe a la educación como un proceso de perfeccionamiento intencional coadyuvado por la influencia sistematizada del educador dentro de un contexto socio-cultural, entonces "la educación en estos momentos está necesariamente tecnificada, ligada al desarrollo tecnológico" (p. 28). Plantea que hoy ante el cambio social y cultural relevante que se vive, donde los medios masivos de comunicación antes y ahora las TIC ocupan un papel importante (ahora en conjunción con los anteriores), "la escuela sigue la política del avestruz y se mantiene inamovible" (p. 28).

En este sentido, sugiere que los profesores comiencen a plantearse el papel de la tecnología y de las TIC en los procesos curriculares, que el educador diseñe, gestione, se vuelva animador y asesor de experiencias de aprendizaje no condicionadas por el horario, la distancia o por sus propias limitaciones personales. Propone clarificar "qué aspectos de los procesos educativos pueden delegarse eficazmente en las herramientas tecnológicas y cuáles deben quedar en el ámbito del contacto humano personal" (García-Valcárcel, 2003, p. 29).

Otro defensor de la tecnología es Marqués quien indica que el poder de las TIC se encuentra en facilitar la realización de los trabajos laborales, académicos, estudiantiles, etcétera, porque siempre requieren cierta información para realizarlos, un determinado proceso de datos y en ocasiones la comunicación con otras personas de manera sincrónica o asincrónica para difundir información y contactar a cualquier persona o institución del mundo (Marqués, 2000). Éstas son algunas de las ventajas de internet, que junto con las computadoras y telecomunicaciones en general, desde cualquier lugar y momento, se puede acceder a la información que se necesita, difundir datos o comunicarse con cualquier persona o institución.

La tecnología se ha vuelto parte de la escenografía cotidiana del mundo actual. Los jóvenes que acceden a ella se convierten en usuarios diestros, conocimiento que les permite conducirse por el mundo de manera más holgada; mientras que a la población de mayor edad les cuesta trabajo aprender cómo manejar la tecnología, en consecuencia, se les dificulta acceder a los servicios informatizados. A esta situación relacionada con el aprendizaje para el manejo de los artefactos tecnológicos, Simone la califica como la inversión del papel de los viejos y los jóvenes (Simone, 2001).

Esta inversión de viejos y jóvenes también podría entenderse como una interpretación funcionalista por parte de los usuarios de las TIC. Son funcionales aquellas personas que pueden desplazarse en los nuevos espacios creados en las megalópolis, las grandes plazas comerciales, los que pueden y tienen acceso a las tecnologías. Quizá aquí habría que diferenciar entre el conocimiento cotidiano, que permite a los sujetos desplazarse por los diversos espacios físicos y el conocimiento científico, aquel que pretende entender la esencia y las leyes de los fenómenos y hechos sociales, físicos, biológicos, filosóficos, etcétera.

Los apologistas de la tecnología la venden como sinónimo de modernidad, como solución a los problemas sociales y la población a su vez asume que la tecnología los hará libres, independientes porque les abrirá nuevas posibilidades de comunicación, de acceso a información, de interacción, de desplazamiento. De estar en el mundo y con el mundo, ser partícipe de la moda, de conocer más gente y otras culturas, hasta de una mayor libertad de expresión.

En el sentido de la eficacia y de la apología de la tecnología, Navarro (1996) argumenta sobre cómo la tecnología impacta diversos espacios sociales, a partir de la búsqueda de maximizar los criterios de eficacia con el imperativo además de la innovación constante. En este sentido, las tecnologías se desarrollan como consecuencia de la exigencia de la constante innovación que lleva implícito cualquier proyecto tecnológico e impactan diversos espacios de la esfera social como el educativo:

> La tecnología, por su variedad de campos de aplicación, porque crea un estilo, modifica en cuanto impacta, a las diversas ciencias de la educación, configurándose así diversas tecnologías como la tecnología didáctica, tecnología de la organización, tecnología del control y de la evaluación, etcétera, conformando todas ellas un todo sistémico bajo la denominación de tecnología educativa (Navarro, 1996, p. 219).

Es posible deducir cómo las nociones de uso instrumental, racionalización de los medios, efectividad, control, sistemicidad, criterios de eficacia y de innovación constante son características de la tecnología, y, en específico de la educativa. Navarro en este sentido considera que la TE evoluciona y se desarrolla dando lugar a nuevas tecnologías educativas.

> Es evidente que la utilización consciente de otras tecnologías, apoyados o no en uno u otro tipo de hardware, sometido éste a un software determinado, podrá en mayor o menor grado, ampliar la órbita de la tecnología educativa o de cualquiera de sus subsistemas, modificándolas y obteniendo en cada momento nuevas tecnologías (Navarro, 1996, p. 221).

Sin entrar en una discusión epistemológica acerca de la definición de tecnología educativa y nuevas tecnologías aplicadas a la educación, Rodríguez (1996) expone acerca de cómo en los planes de estudio de los maestros en España se incluye una disciplina troncal denominada Nuevas tecnologías aplicadas a la educación. Esto conduce a pensar que en ocasiones, el uso

de las palabras se realiza sin una definición de inicio, sino que se da por entendido el significado.

Al principio de su texto Rodríguez (1996) expone un diálogo entre *Alicia* y *Zanco Panco* que presentara Lewis Carrol, en el que queda claro que la significación de las palabras está en ocasiones en relación con el poder, pues cuando le contesta *Zanco Panco* a *Alicia* acerca del uso de una palabra, Zanco Panco responde: *La cuestión es saber quién es el que manda... eso es todo* (Rodríguez, 1996, p. 17).

Esto desde luego remite a una especie de mercado epistémico donde las nociones que tengan más demanda, o las que tengan más apoyo por parte de grupos académicos o de intelectuales son las que se exhiben en el escaparate epistémico lingüístico y, por lo tanto, las que más se mueven en el mercado simbólico de los signos. Piénsese en los proyectos que los funcionarios en turno de las instituciones educativas apoyan porque hay cierta afinidad con quienes los formularon. Aunque, dichos proyectos no sean los mejor documentados o estructurados.

Rodríguez propone la siguiente definición de TE: "El diseño, la estructuración, la presentación y la optimización de instrumentos, medios y programas de intervención didáctica constituyen el centro de gravedad de la tecnología educativa" (1996, p. 17). Al igual que las nociones de uso instrumental, efectividad, criterios de eficacia y de innovación constante, que se mencionaron anteriormente como características de la tecnología y, en específico de la educativa, ahora se añadiría la noción de optimización. Conglomerado de nociones terminológicas que hace relación a las tecnologías de la información y de la comunicación aplicadas a la educación.

Alonso, citada por Miklos, comenta el papel del enfoque sistémico de la administración y el uso de los medios electrónicos de comunicación y de la informática (principalmente) de corte funcionalista e instrumentalista para hacer eficientes los procesos educativos a través de medidas de control, seguimiento y retroalimentación. "Se trata de una vertiente modernizada de la tecnología educativa que predomina en México desde los años cincuenta" (Alonso en Miklos, 2001, p. 46).

De acuerdo con Cabero, Navarro, Rodríguez y Miklos se puede deducir que hay autores que argumentan que la tecnología educativa está en una fase superior de desarrollo, cuyo nombre podría ser nuevas tecnologías de la información aplicadas a la educación; en éstas se puede incluir tanto a los medios masivos de comunicación, como los derivados de la informática y la telemática, de donde la computadora e internet son los medios más exponenciales.

En cuanto a las peculiaridades de las tecnologías de la información y de la comunicación aplicadas a la educación destacan las mencionadas anteriormente como: el uso instrumental, efectividad, criterios de eficacia y de innovación constante, optimización de los recursos y de los procesos. Además, las TIC son, sin duda, recursos contemporáneos que se encuentran en muchos ámbitos de la vida social con los que se comunican cotidianamente muchos de los estudiantes.

Como se puede deducir, las tecnologías de la información aplicadas a la educación pueden tener el propósito de atender una demanda creciente de educandos, pero si son mal utilizadas o hay fallas en la recepción pueden producir una baja en la calidad del servicio. Sin embargo, cuando el interés por el aprendizaje está por encima de los artefactos tecnológicos y representa una posibilidad real para mejorar el nivel de vida, es posible que los contenidos curriculares se aprendan aun con las fallas técnicas que pudiese haber en el proceso.

También puede suceder que si las condiciones materiales para el aprendizaje son buenas, en el sentido, de que se tiene la infraestructura tecnológica necesaria y el personal docente actualizado, el uso de la tecnología educativa puede producir una función placentera, lúdica y com-

plementaria en la tarea escolar. El aprendizaje de los contenidos puede ser significativo.

Un excelente ejemplo de cómo se plantea la inclusión de las tecnologías en el espacio educativo lo representa el proyecto Enciclomedia, que después pasó a ser un programa educativo realizado en el sexenio 2000-2006, del sistema educativo mexicano. En los primeros años del siglo que inicia se gesta y enriquece el programa Enciclomedia, orientado a promover el logro educativo en el nivel básico público, mediante la introducción de las TIC en el aula.

Desde la perspectiva de los diseñadores del proyecto se plantea el hecho de que:

> los niveles de aprendizaje que alcanzan en promedio los alumnos mexicanos de primaria y secundaria distan mucho de los deseables, teniendo en cuenta los retos que México enfrenta. Las deficiencias son claras en relación con los objetivos de los planes y programas de estudio (Elizondo *et al*, 2006, p. 213).

Los diseñadores de Enciclomedia descansaron los propósitos del programa en la tecnología educativa y tuvieron como meta la conformación de un dispositivo pedagógico innovador.

Como dispositivo pedagógico Enciclomedia artícula múltiples procesos y componentes de software y hardware que tienen como eje los libros de 5° y 6° de primaria de texto gratuito digitalizados, enriquecidos con recursos multimedia, que proporcionan variadas opciones al trabajo docente, para alejarse de la rutina de "leer el libro de texto gratuito como única vía pedagógica" (Elizondo *et al*, 2006, p. 214).

Una meta que se propuso el programa fue que cuando terminara el sexenio se tendría instalada Enciclomedia en todas las aulas de los grados 5° y 6° de primaria, esto es 165 mil aulas en total. Algunas características de Enciclomedia son: impactar el cien por ciento de la escuela primaria, el *software* se basa en la convergencia de medios y es accesible debido al equipamiento de las escuelas, sus diseñadores pretenden que se transforme a la par de los avances tecnológicos, propicia el trabajo en equipo, utiliza el método de la palabra generadora de Freire. Sin embargo, los diseñadores de Enciclomedia consideran que por sí misma no garantiza mejorar y menos aún transformar la práctica docente, además sus críticos lo consideran un programa elitista, costoso, excluyente y presidencial. De acuerdo con lo argumentado es posible considerar que la TE se encuentra en un proceso de transformación hacia lo que podría llamarse tecnologías de la información y de la comunicación aplicadas a la educación.

Durante el Foro Estatal de Consulta para la elaboración del Programa Nacional de Educación 2007-2012, realizado en Culiacán, Sinaloa, se dijo que Enciclomedia no es aprovechada como herramienta y los adelantos tecnológicos no se usan para el logro de los aprendizajes de los alumnos. Por tal motivo, se propone capacitar a los profesores en el manejo de las nuevas herramientas pedagógicas, como internet para fortalecer el proceso educativo. Ejercer una docencia de calidad y comprometida con la realidad. Garantizar los medios técnicos y recursos para el mantenimiento de los equipos técnicos existentes (Foro Estatal de Consulta, 2006).

Las características de las TIC aplicadas a la educación serían: uso instrumental, racionalización del medio, capacidad en el acceso a la información, comunicación inmediata sincrónica y asincrónica, control, sistemicidad, utilidad y modernización permanentes. Además, los MMC y demás tecnologías de la informática quedarían subsumidas en las TIC.

Los argumentos de los tecnólogos educativos de los años sesenta y setenta continúan utilizándose y readecuándose en la época actual, ahora

las TIC son el objeto de la argumentación. Cabero (1999), Navarro (1996), Rodríguez (1996), Poole (2001), Miklos (2001), Marqués Graells (2000) o García-Valcárcel (2003) no dudan en destacar las bondades de los artefactos tecnológicos, que probablemente sí las tienen, sin embargo, habría que considerar las condiciones materiales, tecnológicas, pedagógicas y culturales donde se usan para conocer aún más su efectividad.

Tecnología, imaginario social y aprendizaje lúdico

Otras características funcionales e intrínsecas de la tecnología digital que se ponen de manifiesto cuando se utilizan son las relacionadas con el juego, lo lúdico y la capacidad de conducir a los usuarios a mundos imaginarios. Esto es lo que muestra Papalini (2006) cuando analiza los manga o historietas japonesas y los anime o dibujos animados japoneses y Piscitelli (2006) cuando considera que el juego a través de la tecnología puede apoyar el aprendizaje complejo.

Más allá de la tesis que maneja en el sentido de la aceptación que tienen estas producciones en miles de jóvenes y niños de todo el mundo, por sobre las producciones norteamericanas de historietas de superhéroes conocidos, Papalini (2006) encuentra que las nuevas historietas y dibujos animados orientales, principalmente japoneses, han captado los deseos colectivos de su público y han propuesto para él figuraciones acordes con la sociedad, la cultura y la época (p. 17).

Los manga y los anime son productos tecnológicos de la nueva industria cultural que encarnan el imaginario social, las significaciones centrales de la sociedad que los hace posible. Los nuevos méritos de los protagonistas son el éxito, definido como dinero, poder-control, tecnología y además, dominan de manera indiscutible la tecnología informática. En sus historias, los personajes entran al mundo virtual de los programas informáticos (algo así como la película *Matrix*)[7] y, después salen del mundo virtual para insertarse nuevamente en el mundo real.

Papalini señala en su análisis que el valor que inviste a la tecnología responde a la necesidad de la sociedad de otorgar sentidos a su hacer, la tecnociencia se presenta a sí misma como una forma de conquista del futuro, construye el presente; la tecnología aparece como una respuesta a todos los problemas humanos, también como objeto-signo producto de una misma ideología, las "nuevas tecnologías, al igual que los productos de la cultura masiva, son objetos en los que se presenta la configuración imaginaria de la sociedad" (Papalini, 2006, p. 22).

El éxito de las producciones de dibujos animados japoneses se debe a que logran captar los deseos colectivos del público y proponen para él figuraciones acordes con la sociedad, la cultura y la época; donde una forma del éxito y reconocimiento social lo consigue el dominio de la tecnología, gracias a esto el sujeto se inserta en la configuración imaginaria de la sociedad. Piénsese en el pedagogo que domina la tecnología, de por sí el docente está investido de un poder que le otorga la institución y, si a ello, se le añade el del control-poder de la tecnología, entonces la imagen del docente es más dominante.

Aparte del significado que tenga el sujeto que domina la tecnología, Piscitelli destaca el aspecto lúdico de ésta. El autor critica a los docentes que están más interesados en enseñar contenidos a los alumnos, es decir, en el *que* de la relación educativa y poco interés en el modo de adquisición de valores, conceptos, visiones del mundo y valoraciones de habilidades y com-

[7] En la película *Matrix* no se utilizan dibujos pero la trama se parece a los anime en el sentido de que los mundos real y virtual se intercalan y los personajes pueden estar en uno y otro mundo. *Matrix*, protagonizada por: Keanu Reeves, Laurence Fishburne, Carrie Anne Moss y Hugo Weaving. Estreno: 31 marzo 1999. Género: ficción. Duración: 1:55. País: EU.

petencias, dice que los docentes terminan "enseñando teorías y conceptos que no son significativos, para una época que ya fue y con modalidades anacrónicas que cada vez interesan menos" (Piscitelli, 2006, p. 180).

Nuevamente, al igual que hace décadas con las investigaciones empíricas sobre consumo de televisión por parte de los niños, Piscitelli presenta datos de encuestas sobre más de mil casos de niños de menos de seis años en los que se refiere a sus prácticas digitales. "Según el informe que data de dos años atrás, los chicos entre 0 y 6 años gastan (¿o invierten?) casi tanto tiempo con la TV, las computadoras y los videojuegos como jugando en la calle o en espacios abiertos" (2006, p. 181).

Otros datos esperados de estas encuestas es que los niños con TV en su habitación son menos asiduos a la lectura. Aunque también se muestran interesantes contrastes cuando se presenta las opiniones de los padres de familia porque "los padres de estos pequeños insisten en que la TV ayuda (43%) más que perjudica (27%) a los chicos en el aprendizaje. Más llamativa es, en cambio, su valoración del uso de la computadora ya que un (72%) insiste en que las maquinitas ayudan a los chicos a aprender" (Piscitelli, 2006, p. 182).

El autor asume la postura ideológica de que los medios no tienen por qué ser el faro de la moral burguesa. No hay que seguir viéndolos como maestros desviados o como omnipotentes promotores de la incultura juvenil, sería mejor entenderlos como una forma de aprender de forma distinta y complicada. Finalmente añade que, mientras la interiorización de las pantallas y consumo digital está avanzando a una velocidad pavorosa, todavía se discute acerca de la importancia de la alfabetización digital.

En el mismo sentido de otorgar un lugar mejor a lo lúdico, Buckingham (2005) sugiere que existe un nuevo paradigma en la educación mediática, motivado, quizá, por el surgimiento en el momento actual de profesores más jóvenes, que han crecido con medios electrónicos, por consiguiente muestran actitudes más relajadas hacia ellos. "Para esta generación, un enfoque meramente defensivo de la educación mediática estaría en contradicción con su propia experiencia como consumidores de los medios y los colocaría en una posición falsa, paternalista, como profesores" (2005, p. 34).

El nuevo paradigma para la educación mediática parte del supuesto de que los medios no son dañinos o que los consumidores jóvenes son víctimas pasivas de la influencia de los medios. Tampoco pretende blindar a los jóvenes frente a la exposición de los medios, para después seducirlos con promesas de cosas mejores. "Se propone capacitarlos para que decidan por su cuenta con conocimiento de causa. La educación mediática no se contempla aquí como una forma de *protección,* sino como una manera de *preparación*" (Buckingham, 2005, p. 35).

La propuesta mencionada por Buckingham pretende que los jóvenes desarrollen la comprensión de la cultura mediática que los rodea y, la participación de esos mismos jóvenes en dicha cultura; los defensores de este enfoque "subrayan la importancia de la educación mediática como parte de una forma más general de "ciudadanía democrática", aunque también reconocen que es importante que los estudiantes disfruten y gocen de los medios" (p. 35).

En términos generales se pretende que los estudiantes disfruten de los medios, sin dar por sentado en ningún momento que todo ese trasfondo sea inútil o sólo ideológico. En el enfoque tienen importancia tanto las respuestas subjetivas como las pretendidamente objetivas, así como el disfrute de los medios y el análisis racional. "El análisis crítico se ve aquí como un proceso de diálogo, y no tanto como una manera de alcanzar una posición mutuamente acordada o predeterminada" (Buckingham, 2005, p. 35).

En este sentido, tanto Papalini, Piscitelli y Buckingham estarían en el camino de reconocer las ventajas lúdicas de la tecnología. Además, las historietas y los dibujos animados japoneses logran crear valores en el con-

texto actual: el manejo de la tecnología como una forma de poder para quienes logran conquistar sus códigos. Los contenidos de las historietas representan un factor de diversión y distracción acorde con el entorno mediático donde se desenvuelve el sujeto consumidor.

Mientras que en la escuela se discute la importancia de la incorporación de la tecnología y de la alfabetización digital, la tecnología entra por las ventanas de los salones escolares. Dado que el entorno mediático va a seguir proliferando lo más importante de esta situación, de acuerdo con Buckingham, sería responsabilizar a los consumidores para que ellos decidan cómo, cuándo y cuánto consumir de los artefactos tecnológicos.

Al nuevo entorno mediático y de consumo Barber (2005) la llama cultura MacWorld y así la concibe "su objetivo es una sociedad universal de consumo que no estaría compuesta ni por tribus ni por ciudadanos, todos malos clientes potenciales, sino solamente por esa nueva raza de hombres y mujeres que son los consumidores" (2005, p. 27), donde lo más importante es consumir y divertirse y, en todo caso, los consumidores tienen que ser responsables del acto de consumir.

De alguna forma, Piscitelli (2006), Papalini (2006) y Buckingham (2005) estarían en camino de buscar formas para hacer más eficiente la tecnología, de explotar de mejor manera sus cualidades discursivas y de entretenimiento para hacerla más efectiva en los espacios educativos. El discurso de estos autores se relaciona, de alguna forma, en el ámbito del discurso hegemónico basado en el consumismo, lo lúdico y placentero o lo que Barber (2005) llama el mundo MacWorld.

TIC y emancipación social

De acuerdo con el uso de las TIC con fines educativos hay opiniones que ven con ojos diferentes el uso instrumental de la tecnología en los espacios educativos. Las opiniones parten desde la crítica y pasan por una corriente interpretativa, subjetiva, donde se toma en cuenta el contexto, los sujetos, los grupos de interés o la interacción social en la construcción y uso de la tecnología.

Maigret (2005), Barberà (2004) y Habermas (1982) son autores que cuestionan el uso instrumental de la tecnología y oponen una mirada crítica e histórica a la ideología de las redes. Maigret considera, por ejemplo, que si internet aporta innovaciones reales en términos de comunicación la supuesta unidad sólo existe en el soporte utilizado: la puesta en relación de las computadoras.

El autor plantea que internet se la apropian los grupos sociales de acuerdo con su propia lógica: los militares con un interés logístico, los universitarios se apoyan en valores de cooperación, gratuidad y espontaneidad; los mercaderes buscan propósitos publicitarios, financieros y lucrativos, los administradores y políticos se interesan en la ciudadanía electrónica, el público no respeta los ideales de los diseñadores de los artefactos y usuarios pioneros, los comunicólogos como herramienta de trabajo y objeto de estudio, los grupos opositores al sistema político y los grupos armados la utilizan para difundir su postura ideológica. De esta forma, internet sería una herramienta al servicio de quien la utilice.

Además el mito informacional casi no es admitido, internet no tiene ninguna virtud superior que explicaría el advenimiento de un nuevo pensamiento universal. No suministra las claves de la comprensión de los datos que contiene, también ninguna fuente de información nunca pudo prescindir de interpretación y recontextualización, tampoco hay acceso ilimitado a los contenidos, ni son neutrales las tecnologías digitales (Maigret, 2005, p. 443).

De los defectos en el uso de internet, Maigret menciona que los usuarios sólo la consultan mayoritariamente para la escritura y lectura de sus

correos, así como para revisar un número limitado de páginas web. Aunado ahora con el uso intenso de las redes sociales como: Facebook, Twitter, Linkedin, entre otras. Además, tropieza con realidades económicas y sociales más complejas y que antaño caracterizaron a la TE. Una mayoría de individuos subutilizan internet porque no desean una implicación fuerte en la técnica ni un contacto con herramientas que signifiquen más exigencias laborales. Internet inmoviliza al cibernauta frente a la pantalla porque la monoactividad casi siempre decepciona. Daña más a los ojos la lectura en la pantalla que en los libros (Maigret, 2005, p. 445).

Al ubicar las críticas en el terreno educativo, Barberà (2004) señala que, de acuerdo con Cuban (1986), las supuestas innovaciones educativas en la red han sido una copia bastante exacta de algo que ya existía en el ámbito educativo y que no precisa de un nuevo entorno que puede complicar más la tarea docente (p. 17). La visión educativa que defiende esta autora contiene un alto componente social y cognitivo, representa "lo social mediante el uso de agentes, medios e instrumentos culturales entre los que destaca la guía del profesor y la mediación de la tecnología y manifiesta lo cognitivo como el proceso de interiorización particular del conocimiento del alumno" (Barberà, 2004, p. 18).

Barberà propone como actual foco de atención no tanto el tipo de aprendizaje que se produce con la ayuda de la tecnología como el modo en que se desarrolla este aprendizaje. Valora como más importante ser realista con respecto a la tecnología y sus aportes al aprendizaje en un contexto real:

> cuando existen demasiados alumnos por profesor, cuando no hay profesores de apoyo, cuando las actividades que se realizan cara a cara y además las virtuales pueden entorpecer o complicar en exceso la relación didáctica, cuando un cierto número de alumnos no siguen las clases de un modo aceptable, cuando los alumnos o los profesores no pueden acceder a las fuentes de información o cuando profesores cansados de tanta innovación deciden hacer buenas clases prescindiendo de la tecnología (Barberà, 2004, p. 19).

Al igual como con la pedagogía de la problematización en la zona latinoamericana, que hizo hincapié no precisamente en los conocimientos ni en el comportamiento correcto y fiel del alumno a lo esperado por el maestro, sino en la identificación de los problemas reales para buscarles solución; Barberà no se fija tanto en las ventajas tecnológicas de internet o en los contenidos curriculares, sino en la situación real de los grupos escolares: grupos numerosos, bajos salarios de los docentes, baja y en ocasiones nula infraestructura informática de los alumnos y las instituciones educativas, docentes con fuertes cargas de trabajo, mercado laboral restringido, etcétera.

Desde una perspectiva filosófica y parafraseando a Habermas (1982) se diría que la autoconstitución del sujeto de la educación no se realiza sólo en el contexto de la acción instrumental del profesor frente a la naturaleza del aprendizaje del alumno, sino al mismo tiempo en la dimensión de las relaciones de poder y económicas, oportunidades de trabajo y demás acciones subjetivas como las emociones y los afectos que se dan en la relación educativa.

Es decir, el progreso técnico-científico materializado en los instrumentos tecnológicos, en sí mismo considerado, no conduce a una visión reflexiva del proceso social y educativo originado en la naturaleza, de tal manera que de él pueda derivarse un control autoconsciente (Habermas, 1982 p. 60), en este caso del proceso educativo. Hay muchos elementos subjetivos, económicos, relaciones de poder y aspectos emocionales presentes en los sujetos de la educación que en muchas ocasiones determinan la relación educativa, que la acción instrumental no lograría decodificar.

Después de criticar la acción instrumental Habermas plantea en la emancipación de la sociedad: "toda sociedad debe su emancipación del sometimiento exterior a la naturaleza a los procesos de trabajo, es decir, a la producción de saber técnicamente utilizable" (Habermas, 1982, p. 62). Una forma de liberar a la sociedad de la acción instrumental, de las instituciones detentadoras de la fuerza, es cuando éstas son sustituidas por organizaciones libres de toda dominación y cargadas de comunicación.

En este sentido, los alumnos, los grupos estudiantiles, los profesores, las autoridades institucionales lograrían su emancipación en la medida que interactúen, reconociendo relaciones de poder, situaciones de pobreza, de marginación, de corrupción, no importa que sean grupos afines o antagónicos, aunque sí tendrían que tener una intención problematizadora de la realidad. Sin embargo, el progreso científico-tecnológico está marcado por las innovaciones que hacen época y que reproducen, paso a paso, en el plano de las máquinas, la esfera funcional de la acción instrumental. Tal es el caso de la apuesta a la tecnología como solución a los problemas educativos, más específicamente, los de la enseñanza y el aprendizaje. Como si la tecnología *per se* tuviera poder mágico y con su sola presencia se obtuviera un aprendizaje significativo. Habermas le apuesta a la autoconciencia de la especie humana, al desarrollo del pensamiento crítico, a la liberación del ofuscamiento ideológico.

En ese camino argumenta también Apel cuando menciona que lo más importante ya no es cuando un sujeto sintetiza una pluralidad empírica de datos, sino, que "en tanto hablamos estrictamente de experiencia moral, a la pluralidad de conciencias para una comunidad intersubjetiva lingüísticamente mediada al nosotros hablamos" (Apel, 2007).

Habermas y Apel tienen coincidencia teórico discursiva, mientras el primero argumenta en función de la autoconciencia de la especie humana y el reconocimiento de la situación social inequitativa, el segundo se refiere al *nosotros* en el sentido de comunidad comunicativa. Ambos argumentan sobre el nosotros, lo colectivo. Se combinan conciencia-situación real-comunidad.

Apel apuesta a la comunidad humana como sujeto real y posible, como sujeto y objeto a la vez, como condición y consecuencia del principio ético universal, donde el sujeto solipsista, reflexivo y analítico sería rebasado por la discusión pública, por la colectividad humana y la argumentación intersubjetiva. En este sentido, Habermas y Apel toman como norma válida universal aquella en cuya definición participan los sujetos interesados así como el contexto real y objetivo donde se lleva a cabo la acción comunicativa y educativa, en la que se consideran las consecuencias de su aplicación para todos los afectados posibles.

Aunque la comunidad humana como sujeto real y posible es una condición y consecuencia del principio ético universal planteado por Apel, tal situación no puede reducirse a los procesos particulares del diálogo puesto que en la comunidad real "todo proceso comunicativo concreto es necesariamente parcial y se encuentra sometido a una serie de instancias que obstaculizan, limitan o imposibilitan el seguimiento por los participantes de las reglas de la argumentación" (Apel, 2007).

En la sociedad existen reglamentos lógicos que hay que cumplir, disposición o indisposición a reconocer argumentos mejor estructurados o más elaborados, un mercado lingüístico, situaciones de poder, relaciones de reciprocidad y respeto entre los dialogantes, actos lingüísticos no exentos de retórica, manipulación, frivolidad o incluso, elementos emocionales afectivos como el sentimiento erótico pedagógico en términos de la prosa de Steiner (2005). Es por ello que el diálogo argumentativo y la búsqueda del consenso racional requieren del postulado de una comunidad ideal de comunicación.

La discusión acerca de la fe en el progreso técnico-científico, cristalizado en el uso de instrumentos tecnológicos y, el otro argumento, cuyo basamento teórico se apoya en la consideración de los elementos subjetivos, emocionales, lingüísticos, autorreflexivos y críticos de los sujetos de la educación, (Chris Dede y Linda Harasim) continúan el debate, ahora, cuando se trata de la incorporación de las TIC en los espacios educativos.

Linda Harasim *et al* (2000) reportan experiencias acerca del uso de las TIC en la creación de redes de aprendizaje y de quién las usa, lo que pueden conseguir los educadores y los alumnos que participan de ellas. Estos investigadores presentan modelos de redes de aprendizaje y la forma como se ha dado el proceso de implantación, los problemas técnicos a los que se enfrentan los que trabajan con ellas, así como el futuro de las mismas.

Los autores se ubicarían en la escuela nueva, aquella que criticó a la enseñanza tradicional o magistrocéntrica a finales del siglo XIX y principios del XX, puesto que consideran a las redes de aprendizaje especialmente adecuadas para modelos centrados en el estudiante más que en el profesor, y están pensadas para compartir y adquirir ideas, información y competencias entre los participantes, a fin de reforzar la producción de conocimientos, la integración y la aplicación de la información conceptual. Sin embargo, también se dan cuenta de que en muchas instituciones educativas que están incorporándose a este tipo de prácticas no se tiene en cuenta el concepto de totalidad y a menudo se establecen soluciones parciales que conllevan un alto grado de incongruencia con el resto de las prácticas educativas de la propia institución. Los autores mencionados terminan cuestionándose sobre si realmente se tratará de un nuevo paradigma en la enseñanza o solamente de vino viejo en odres nuevos (Harasim *et al.*, 2000, p. 17).

Chris Dede (2000) presenta una compilación de ensayos donde las participaciones retoman la discusión relacionada con la suposición de que la introducción de tecnología de enseñanza aprendizaje supone la solución mágica de las carencias y dificultades del sistema educativo, como también lo sostienen Barberá (2004), Habermas (1982) y Maigret (2005), hasta aquellos que rechazan más específicamente los recursos tecnológicos porque suponen que éstos pueden afectar el vínculo entre docentes y estudiantes (Barberà, 2004).

Dede destaca que la introducción de infraestructura tecnológica en las escuelas implica no sólo hablar de ésta, de la posesión de los artefactos, sino de su inclusión con sentido pedagógico dentro de las propuestas educativas. Habría que analizar cómo se pueden agregar a la enseñanza, a la comunicación educativa, a las actividades docentes los recursos tecnológicos. No es sólo el manejo de la tecnología digital lo que la escuela debe enseñar sino su utilización pedagógica inteligente, que se amplíen las formas y los auxiliares didácticos, que se enriquezcan las experiencias de aprendizaje.

Si la tecnología se presenta como parte de una propuesta pedagógica se puede convertir en una herramienta propositiva, adecuada para llegar a un aprendizaje significativo, puede vincular más a los docentes con los objetivos educativos de las instituciones, se pueden potenciar notoriamente los resultados escolares. En caso contrario, si no hay claridad acerca de lo que se desea hacer, la tecnología puede convertirse hasta en un estorbo, puede provocar desinterés y reacciones adversas a lo esperado; esto lo argumenta Galarza, quien apoyándose en Rodrigo (2003) y Conlon y Simpson, (2003) menciona que:

> pese a que en algunos países las políticas han tenido continuidad, se ha sostenido la expansión del equipamiento y se ha capacitado a los docentes, diversos estudios muestran que el uso de las TIC en las escuelas sigue siendo muy limitado y no se observan transformaciones significativas en las prácti-

> cas docentes... aun cuando los docentes y los alumnos usan en sus hogares las mismas tecnologías (Galarza, 2006, p. 45).

Hasta aquí hemos expuesto las dos tendencias teóricas predominantes en el debate relacionado con el uso de los artefactos tecnológicos en el ámbito educativo. Por un lado, la argumentación relacionada con las ventajas de la tecnología educativa para abatir la demanda y los problemas de la enseñanza y el aprendizaje, para hacer crecer la producción de los países latinoamericanos a través del aumento educativo de la población. Por otro lado la crítica hacia el uso instrumental de las tecnologías infocomunicacionales, debido a que la incorporación del artefacto tecnológico *per se* no resuelve problemas ancestrales de marginación, pobreza, corrupción, desempleo o abuso del poder, factores presentes en los países pobres. Consideramos que el uso instrumental de la tecnología debe estar subordinado al uso crítico pedagógico.

Ubicadas en el terreno instrumental se exponen otras propuestas de aprovechamiento de las TIC, por ejemplo: el aspecto lúdico que utilizado adecuadamente puede volver más atractivos y significativos los aprendizajes; la capacidad de las TIC para exhibir la configuración imaginaria de la sociedad y como respuesta a los problemas que aquejan a la humanidad y, finalmente, aquella que plantea responsabilizar a los usuarios de lo que consumen de los medios.

Dado que en el transcurso del análisis de los factores tecnológicos se menciona la noción de tecnología, en el capítulo II, se revisará ese concepto desde la perspectiva filosófica y antropológica, enmarcando el análisis en el ámbito del desarrollo de las TIC, así como la acepción que frecuentemente la acompaña y con la cual luego se le confunde: la de técnica. Se establece una analogía entre la tecnología y el sistema educativo como una estructura tecnologizada.

La juventud producida por el sistema de comunicación mediada

Javier Callejo Gallego
Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)
mcallejo@poli.uned.es

Resumen: En este texto, se aborda a través de observación teórica y empírica la relación entre juventud y sistema de comunicación mediada. Para ello, se inicia con la muestra del papel central de la audiencia en tal sistema, para desembocar en las especificidades que tiene la producción de audiencia juvenil. Después, se introduce en cierta reconstrucción de la categoría juventud, lo que pasa por su consideración como sujetos, saliendo así de la concepción de víctimas que se les suele atribuir en la relación con los medios de comunicación. Ello conlleva la concepción de los jóvenes no solo como producto del sistema de comunicación mediada sino, también, como productores del mismo. Concebir a los jóvenes como sujetos tiene otras consecuencias. Para empezar, no se hablará de jóvenes sino de distintos tipos de jóvenes. Tal paso se hará sobre todo teniendo en cuenta las variadas dietas mediáticas, configuradas a partir del tiempo de uso de los diversos medios. La última parte se centra en el uso que hacen los jóvenes de unos medios de comunicación en los que, supuestamente, aparecen diferenciales comportamientos. Nos referimos a las redes sociales. Aquí, como productores de un medio con una lógica semejante al de los otros medios de comunicación conocidos.

Palabras clave: sistema social, sociología de la comunicación, audiencia, jóvenes, redes sociales



Callejo Gallego, J. (2014) La juventud producida por el sistema de comunicación mediada. En Huertas Bailén, A.; Mònica Figueras Maz (Eds.) (2014): Audiencias juveniles y cultura digital. Bellaterra : Institut de la Comunicació, Universitat Autònoma de Barcelona. ISBN: 978-84-941310-5-9. Pp 13-34.

Introducción

La relación entre sistema sociedad y sistema de comunicación mediada ha tendido a ser de desconfianza mutua cuando se ha tratado de la juventud. La sociedad ha temido la acción de los medios de comunicación sobre los jóvenes, representándola como una categoría indefensa, que se deja llevar por los mensajes sin la más mínima precaución. Por su lado, los medios de comunicación tienden a encontrar notables resistencias para llegar a este sector de la sociedad, sobre todo en la medida que los medios se institucionalizan. Así, se escucha decir desde que los jóvenes no leen a que los jóvenes no ven la televisión y bien saben los programadores de las cadenas televisivas lo difícil que es llegar a este sector del público. Son las dificultades de producir juventud, de producir audiencia juvenil, por parte de los medios de comunicación. El acoplamiento entre sociedad y medios de comunicación ha tendido a la irritación mutua, a la generación de ruidos. En general, no ha sido ni es fácil. Pero cuando está la juventud por medio parecen aumentarse las tendencias al desacoplamiento, proyectadas sobre todo como cruces de sospecha: la sociedad sospecha de los medios de comunicación institucionalizados; éstos, a su vez, sospechan de la sociedad.

El trabajo que aquí se presenta aborda la relación entre juventud y sistema de comunicación mediada. Para ello, se inicia con la muestra del papel que tiene la audiencia en tal sistema social, para ir desembocando en las especificidades de la producción de audiencia juvenil. Un sistema social que nos produce a todos como audiencia, también produce a los jóvenes. En las sociedades actuales, todos somos audiencia porque lo que sabemos de la realidad lo sabemos principalmente a través de los medios de comunicación (LUHMANN, 2000). Después, se introduce en cierta reconstrucción de la categoría juventud. Ya no se hablará de jóvenes sino de distintos tipos de jóvenes. Tal paso se hará sobre todo tomando las distintas dietas mediáticas de los jóvenes configuradas teniendo en cuenta el tiempo de dedicación a los distintos medios. La última parte se centra en el uso que hacen los jóvenes de unos medios de comunicación en los que supuestamente aparecen con diferenciales comportamientos, las redes sociales.

Redefinición del sistema de comunicación mediada

A la hora de observar el papel de la audiencia en el sistema de comunicación mediada, se llega a su centralidad. Hay que tener en cuenta que el sistema de comunicación mediada surge de la comunicación entre ausentes, entre personas que no están presencialmente juntas. De hecho, es la ausencia entre comunicantes la que define la comunicación mediada y los distintos procedimientos de cobertura de tal ausencia lo que la constituyen en sistema (LUHMANN, 2000), al hacerse, precisamente, sistemáticos. El sistema de comunicación mediada procede de esa búsqueda de hacer llegar los mensajes a los otros, teniendo que emisión y recepción de los mismos se encuentran en posición no-presencial. Y, así, aun cuando el concepto de audiencia existe previamente en la comunicación presencial -la audiencia en el teatro, o los juzgados- adquiere un cariz estructurante en la comunicación entre no-presentes, pues será el elemento que conforma el sistema al buscarla. El establecimiento del encuentro con la audiencia se hace sistemático en, al menos, un doble sentido: se sistematiza su actuación; se convierte en un sistema con la consecuencia de generar una lógica propia.

Precisamente porque el sistema de comunicación mediada se define por la no co-presencia de los comunicantes, adquiere lógica y vida propia, es autónomo. Es su limitación y su potencia. Es a partir de aquí que produce la audiencia y no es un comunicante el que la crea: es un sistema, entendido aquí como una red institucional de división de funciones. Por ejemplo, la audiencia de un *sketch* televisivo, llevado a cabo por un importante cómico, no es producida por éste, sino por el sistema: conjunto, más o menos amplio, de individuos con unos hábitos de relación con el medio, un soporte tecnológico institucionalizado y regulado, una red de aparatos receptores o decodificadores, una institución (cadena de televisión), etc. El cómico: una parte de ese sistema.

Realmente el sistema de comunicación mediada es aquel en el que el receptor está ausente (*no hay receptor*) en el momento de la producción-emisión original de la comunicación, del mensaje. Pues bien, la ausencia del receptor es la principal fuente de incertidumbre en el sistema y sus organizaciones (McQUAIL, 1969), operando ésta para superar tal incertidumbre. La incertidumbre sobre la recepción organiza las acciones de los actores del sistema y, por lo tanto, crea el sistema de comunicación mediada de manera que todo el sistema se dirige a "asegurar" la audiencia, la presencia mediada de los ausentes. Así, se recrean los mismos receptores como audiencia (por eso la audiencia es un receptor especial, es un receptor que "nunca está"). De aquí que se produzca la siguiente situación paradójica:

- El receptor está siempre ahí, como supuesto, pues la comunicación se produce para él. Al no estar presente, su ausencia no es problema para considerar que siempre está: en algún lugar, en algún momento, puede llegar a recibir la comunicación.

- La audiencia "nunca está", ya que es lo que justifica la *mediación*.

La audiencia es la parte *más ausente* del sistema de comunicación mediada si es que cabe hacer escalas de ausencia, pues el emisor está manifiestamente siempre en el mensaje, en la producción del mensaje. La audiencia puede estar: a) explícitamente en el mensaje (es optativa, como ocurre cuando desarrolla la función conativa del lenguaje, que impele al posible receptor: "tú que estás al otro lado de las ondas", como repiten en la radio); b) implícitamente en el mensaje (subordinación a las lógicas de recepción de la audiencia). En ambos casos, es un mensaje en busca de audiencia (en lugar del *Seis personajes en busca de un autor*, de Pirandello, el sistema de comunicación mediada es un autor en busca de audiencia).

Para alcanzar la audiencia, tendrá que llamarla, invocarla (ANG, 1991), apelar a su presencia *más allá*. La constituye así en sujeto. En actor. En un actor cuya actuación varía según las concepciones que se hagan de la misma. Será, primeramente, una representación. La única manera de hacer *presente* a esta entidad, ausente por definición, es a través de la re-*presentación* de la misma. Ahora bien, como representación de algo que siempre está más allá. Más allá de la emisión, de la producción comunicativa, se constituirá en fantasma. Parafraseando el inicio del Manifiesto Comunista: "*Un espectro se cierne sobre el sistema de comunicación mediada: el espectro de la audiencia*". En función de cómo se represente o conceptúe –en el nivel teórico- la audiencia, así se constituirá teóricamente el sistema de comunicación mediada (CURRAN, 1992).

El primer gran fantasma al que dio lugar la concepción de la audiencia, situándonos en una perspectiva histórica, es el de una sociedad de masas. La sociedad de masas es fundamentalmente un producto de los medios de comunicación. Es la conciencia de un receptor desconocido. Al estar ausente, se perfila sin perfiles. Como algo sin forma. Amoldable por los propios medios de comunicación. Cine y, sobre todo, radio en los primeros pasos. En la historia de los medios de comunicación: la radio y el peligro de la escucha desconocida constituyen un punto y aparte. La conciencia de un público invisible surge con la radio (BRIGGS y BURKE, 2002), ¿por qué?. Tal vez la pregunta es por qué en los periódicos, en la prensa escrita, se tenía una imagen más o menos nítida del receptor, como si se supiese quién era ese receptor. Quizá se tratase de diarios locales, muy comunitarios, o de esos diarios derivados de los cafés burgueses de los que habla Habermas (1981). Sin embargo, en la radio, se parte de la conciencia del desconocimiento de la audiencia, de su invisibilidad y de que, por lo tanto, el mensaje puede llegar a cualquiera. Por ello, la radio ha sido el medio que más esfuerzo ha hecho para la constitución de una retórica de la proximidad.

La asunción de la gran capacidad expansiva de la radio es lo que configuró esa imagen de la audiencia. Es la conciencia de que no se podía controlar a quién llegaban los mensajes, de que el propio medio llegaba más allá de lo que los propios emisores podían imaginar. Era una audiencia invisible y desconocida.

El hueco del desconocimiento de la audiencia se completó con imágenes de una sociedad que deseaba convertirse en audiencia, que encuentra en la relación con los medios de comunicación un lugar de gratificación. Son los frankfurtianos (HORKHEIMER y ADORNO, 1974) los que en mayor medida contribuyen a este dibujo. Los deseosos consumidores de medios de comunicación aparecen en el análisis que se hace de la industria cultural como: desposeídos y dominados; impulsados a reproducir con exactitud el mundo perceptivo de todos los días, con lo sentidos cerrados a comunicaciones simples, en un esquema único; buscadores del placer sin esfuerzo; con todas sus resistencias ideológicas quebradas y sumamente defraudados. Perfiles negativos que encontraron su respuesta, años después, en la imagen –más o menos populista (SEAMAN, 1992)- de una audiencia activa decodificadora de los mensajes recibidos, capaz de subordinar la cultura supuestamente impuesta por los medios a sus propias lógicas culturales. En uno u otro polo, se asume el deseo de la sociedad en convertirse en audiencia, ya sea dejando los conflictos fuera –visión apocalíptica (ECO, 1965)- ya sea reintegrando y reinterpretando los conflictos, en la versión de los estudios culturales.

Las teorías sobre las audiencias parten de una concepción de ellas. La audiencia es así un elemento fastasmáticamente[1] construido por la teoría y el propio sistema de comunicación mediada, cuando aparecen en los medios de comunicación representaciones de la audiencia, y que nadie quiere por "sí misma". Es más, los propios ciudadanos hablamos de la audiencia como si fuera un "otro", sin reconocernos en ella, mostrando una resistencia a admitirlo como evidencia material. Hablamos de la audiencia de tal o cual programa asombrándonos incluso de la gran cantidad de seguidores y apuntando dudas sobre la catadura moral de ese programa. También, en la lógica del *best seller* (LÓPEZ DE ABIADA y PEÑATE, 1997), como forma de reconocimiento de un producto del sistema de comunicación mediada: tanto seguimiento, tantas ventas, tanto vale. Para ellos, que componen la audiencia sin reconocerlo, la audiencia es un indicador del producto. Una consecuencia de éste. Así, un programa juvenil es el seguido por los jóvenes, más que por los rasgos de género que pudiera tener.

Tampoco los medios de comunicación quieren a la audiencia por "sí misma". Ellos buscan complacerla, gustarla, incluso satisfacerla, según sus discursos. Todo emisor quiere ser recibido e imagina un mundo común con la audiencia. El anunciante, que es el que está detrás de la mayor parte de las emisiones (SMYTHE, 1983), lo que quiere es vender: en la audiencia ve consumidores. No le interesa por sí misma. Para ambos, emisor y anunciante, el fantasma audiencia se configura como una pared de la que se esperan ecos: de reconocimiento, en el primer caso; de ventas, en el segundo.

Una pared en la que, como un espejo, parecen mirarse todos. Proyectarse todos, porque su materia es imaginaria. Pertenece al estadio de lo imaginario (LACAN, 1971). En lo real, somos trabajadores y consumidores. En lo simbólico, ciudadanos. En lo imaginario, somos audiencia. Por ello, pueden verterse sobre ella todas las imágenes. Las mejores, que la sitúan como reflejo de la propia ciudadanía de manera que la elección de un medio es convertido en ejercicio de libertad y democracia. Las peores, como producto de la alienación. Su invisibilidad –sólo se ve uno mismo como audiencia y, aún así, no se reconoce como tal; pero no ve a los otros elementos de la audiencia, aunque se los pueda imaginar- permite jugar con ella y construir todos los tipos de fantasma.

Pues bien, la audiencia juvenil ha estado especialmente marcada por el fantasma de los efectos. Los jóvenes "reales" como efecto de los medios, del seguimiento –más o menos ciego- de los medios de comunicación que les proponen modas, consumos, estilos de vida. Desde los efectos de una obra romántica, como *El joven Werther*, hasta los de la industria discográfica. La audiencia juvenil ha tendido

[1] Fantasmática: conjunto de fantasías que organizan la vida, que inciden sobre las prácticas; para diferenciarlo de las fantasías evasivas. Término especialmente utilizado por la aplicación al comportamiento de grupos y colectivos de la teoría psicoanalítica.

a ser dibujada como una audiencia especialmente maleable (HIMMELWEIT, OPPENHEIM y VINCE, 1958; ECO, 1992).

Como todo fantasma y toda fantasía, nos hace reales. Somos reales porque tenemos fantasías. En la configuración de la juventud como una audiencia maleable tal vez laten los deseos –más o menos inconscientes- de una sociedad. Una sociedad que quiere esa juventud maleable. Lo que se busca, desde el sistema de comunicación mediada y desde la sociedad en su conjunto, es esa juventud maleable. Así, se reduce la incertidumbre (McQUAIL, 1969): se prefiere una juventud manipulada, en la que incluso sus diferencias con las generaciones anteriores sean interpretadas como fruto de tal manipulación, que una juventud estructuralmente enfrentada a los adultos. Se prefiere una juventud despolitizada por el consumo de medios, que una juventud politizada. Se construye así un sujeto ideológico, ideologizado: la audiencia juvenil como resultado de los mensajes consumidos por ella; convirtiéndolo en objeto. Los jóvenes carecen de la posibilidad de ser sujetos, siendo concebidos como sujetos objetivados por los medios de comunicación, como producto de los medios de comunicación: las novelas de caballería o románticas primero; la radio musical, el cine o la televisión, después; internet o las redes sociales, en nuestros días. Hasta los movimientos políticos protagonizados por los jóvenes se presentan más como producto de la acción de los medios de comunicación, como si fuese la guerra de los nuevos medios (redes sociales digitales) frente a los viejos medios (diarios, televisiones) instrumentalizada a través de los jóvenes.

El deseo de la audiencia juvenil

¿Por qué se proyecta que los jóvenes están manipulados por los medios de comunicación, mientras que los adultos no lo estarían, o lo estarían en menor grado? ¿qué hay detrás de esa representación de los jóvenes? Como se ha apuntado: ¿no será que es lo que se desea que sean los jóvenes: objetos de los medios, en lugar de sujetos, o, al menos, sujetos sujetados a los medios de comunicación?

En términos de Zizek (1992), cuando analiza la ideología, los receptores dicen saber que los medios les manipulan; pero actúan como si no lo supieran. Los adultos serían esos que dicen saber que los medios les manipulan, pero actúan como si no lo supieran. Actuación profundamente ideológica. A los jóvenes se les atribuye otra forma de actuación. Se les sitúa, como ingenuos, en un nivel más superficial de la ideología, en el tradicional nivel del engaño: los jóvenes no saben que los medios les manipulan. Establecida la diferencia, no es éste el sitio para la discusión de las atribuciones morales de uno y otro comportamiento: ¿mejor moralmente actuar no sabiendo o como si no se supiese? ¿no se proyectará en los jóvenes lo que se desea ser: un sujeto que actúa manipulado sin saberlo? El caso es que mientras a los niños –*infans*, el que no habla- se les concibe sin discurso, sin demanda; a los jóvenes, se les concibe sin saber, como los que *hablan sin saber*. Como los que escuchan a los medios sin saber. Sin saber que les manipulan.

La audiencia juvenil ha tendido así a aparecer como víctima. Recuérdense trabajos clásicos como los de Himmelweit y otros en 1958. Es justamente con la televisión cuando esta imagen de víctima de los medios de la juventud se afianza. El momento en que la juventud se erige en sujeto de consumo, en categoría específica de consumo. Hasta que Umberto Eco (1982) llama la atención sobre un fenómeno: ¿cómo es que esa juventud alienada por los medios en general y la televisión en particular, ya que es la primera generación plenamente televisiva, es la que protagoniza mayo del *sesentayocho*? A pesar de observarse tales contradicciones, la distinción entre audiencia adulta y audiencia juvenil se mantendrá.

Una diferencia adultos-jóvenes que se apoya en distintos argumentos, situados, a su vez, en distintos niveles de la relación con el sistema de comunicación mediada:

a. En el nivel de los elementos de los medios de comunicación. La constatación, más o menos cotidiana, de consumos mediáticos distintos. Así, se atribuye a los jóvenes mayor inclinación por la evasión, por los programas de entretenimiento, por la huida de la realidad; y menos por la información, por el seguimiento de esa realidad. El mayor o menor rechazo de *una* realidad por parte de los jóvenes queda fijado como huida de *la* realidad.

b. En el nivel de los medios de comunicación. Atribución a los jóvenes del olfato de atisbar el valor de la novedad o, al menos, de una mayor asimilación de las novedades. Condición que sirve a los productores y programadores de la industria mediática para probar: nuevos formatos, nuevos géneros y, de esta manera, ir probando el futuro de cada medio de comunicación, constando sus posibilidades de futuro.

c. En el nivel del propio sistema de comunicación mediada. Se atribuye a los jóvenes una experiencia de audiencia distinta, vinculada a la transformación del sistema de comunicación mediada. Así, se argumenta que:

    - Su experiencia mediática es radicalmente distinta de la de otras generaciones: "han nacido con la televisión", "han crecido con internet", se dice. Se plantea incluso una ruptura estructural mediática, que parece superponerse a la ruptura generacional o social. Se habla de *gap*. Se les denomina nativos digitales (PRENSKY, 2001; PISCITELLI, 2009), en cuanto nacidos y socializados en el uso de los instrumentos digitales y, en general, de la digitalización.

    - Una experiencia diferencial sustanciada en:

        - El lugar principal que ocupa la pantalla en el uso de los medios. La relación con los medios como una relación a través de pantallas, de manera que las máquinas de comunicación (PERRIAULT, 1991) se convierten principalmente en máquinas de visión (VIRILIO, 1988). A ello, hay que añadir, la cadena de significaciones vinculada a este argumento, que, en buena medida, recoge viejos tics de la configuración de las audiencias en general: poco esfuerzo de lectura, la necesidad de que esté todo a la vista, generar placer sin esfuerzo, mostrar escenarios que incorporen al receptor, etc.

        - La relevancia que se da a la experiencia táctil. No es tanto una experiencia desde la distancia, sino desde la proximidad del tacto, lo que facilitaría la incorporación de los jóvenes a la lógica de los medios. Pero, sobre todo, llama la atención como se considera tocar –la pantalla, incluso en su forma más compleja, como es teclear- como actividad más simplificada que escribir. Por lo tanto, añadiendo a lo anterior, se atribuye al nuevo sistema de comunicación mediada que los jóvenes ni lean, ni escriban, desde la alta legitimidad que aún tiene en nuestra cultura la escritura.

        - Frente a la tendencia a la pasividad que pudiera deducirse de los puntos anteriores, se opone la interactividad, como forma distintiva de relación de los jóvenes con los medios, haciéndose de la participación –y, sobre todo, de las posibilidades democráticas y no consumistas de la participación- un nuevo horizonte general en la relación con los medios de comunicación.

        - Se les dibuja insertos en la segunda oralidad (ONG, 1993): más movidos por la escucha, por los sonidos y por el habla, hasta hacer de la propia escritura

una continuación del habla –como ocurre en los mensajes *sms*, por ejemplo- en oposición a la literalidad, a la escritura.

¿Es así la juventud producida por el sistema de comunicación mediada? Una pregunta a la que se intenta dar respuesta a partir de la producción empírico-técnica de la audiencia, derivada de la producción teórica. Es la solución operacional en la búsqueda de la audiencia: la audiencia se crea entonces por la operación de observar (CALLEJO, 1995). Es la audiencia que aparece como resultado del registro de los audímetros: los jóvenes que tienen atribuido su código-botón en aparato registrador. La de las encuestas: los jóvenes que contestan a un entrevistador o entrevistadora que escucharon tal emisora o leyeron tal diario. ¿Y si los que tienen el audímetro en casa ven la televisión o usan el ordenador porque tienen audímetro? ¿Y si los que dicen leer un periódico o escuchar una radio lo dicen porque está bien decirlo? Y si nos vamos a la perspectiva cualitativa de investigación social, la audiencia es la interpretación que hace el observador de la interpretación que hace la audiencia de los medios, sus mensajes y su relación con los medios.

Desde la operacionalización de la audiencia se obtienen resultados tan llamativos como que casi un tercio de la sociedad se informa exclusivamente por televisión o que la penetración de la televisión alcanza el 90% (AIMC mayo 2012). Pero, en cualquier caso, la observación de la audiencia juvenil nunca ha sido fácil, pues ha mostrado más resistencias que la adulta (CALLEJO, 2010). Al fin y al cabo, la observación es un ejercicio de poder, de dominación. Pero la observación de la relación de los jóvenes con los medios es demasiado importante como para renunciar a ella. Especialmente por el señalado carácter de adelantadores del futuro en lo que respecta al consumo de medios. Porque son un perfil de consumidor diferenciado, con sus propios productos, con sus propios anuncios y anunciantes.

Quien haya tenido la experiencia de investigar la audiencia juvenil sabe de sus resistencias. En las encuestas con cuestionario estandarizado, los intentos para lograr cada entrevista se multiplican. Cuando contestan, se percibe cierta distancia irónica en algunos patrones de respuesta. En la perspectiva cualitativa, encuentros con distantes encogimientos de hombros o con dinámicas grupales de ostentación, en la que se dice que se ve o se escucha algo, solo por el hecho de que está sobrelegitimado entre los propios jóvenes.

A pesar de las resistencias, se obtienen registros. Una muestra es el siguiente cuadro, que da razón del mayor uso de internet por parte de los jóvenes o la menor inclinación a la lectura de diarios. Perfiles de la juventud establecidos desde el más y el menos en la comparación con los adultos y que señalan cómo los jóvenes –entre 20 y 34 años- son más consumidores que los adultos de internet, cine y radio; pero menos consumidores de televisión y diarios (tabla 1).

Tabla 1. Penetración de distintos medios de comunicación, según edad (porcentajes)

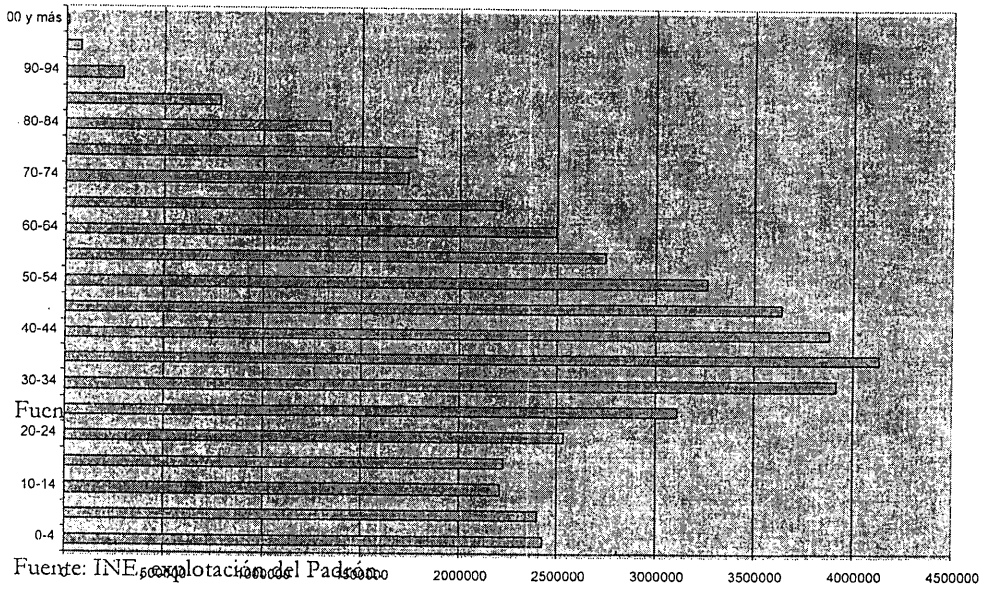
	14-19	20-24	25-34	General
internet	71,7	70,6	64,3	44,7
cine	5,7	5,6	4,6	3,2
televisión	87,9	86,2	85,8	88,9
radio	60,0	64,7	67,7	60,8
diarios	6,6	6,3	17,5	36,4

Fuente: Asociación para la Investigación de Medios de Comunicación (AIMC), octubre 2011-mayo 2012

Mientras que entre los jóvenes entre 10 y 24 años la probabilidad de que usen internet es de siete de cada diez, en el caso de la población general no llega a cinco de cada diez (44,7%). También es mayor la probabilidad de consumir cine en ese grupo de edad, con respecto a la población general, así como de consumir radio entre los 24 y los 34 años, descendiendo entre los 14 y los 19 años. Resultado que puede interpretarse por la posibilidad de escucha de radio en el coche a partir de los 18 años. Sin embargo, el consumo de diarios es seis veces menor entre los 14 y los 24 años, que entre la población general.

Pueden multiplicarse las pruebas que parecen indicar una lógica propia de los jóvenes en la relación con los medios de comunicación. Al menos, una lógica diferencial. Una lógica que a veces es difícil capturar por los medios de comunicación y que puede llegar a ser costosa y poco rentable, si se tiene en cuenta la caída de la natalidad y que los jóvenes suponen una categoría poblacionalmente minoritaria con respecto a los otros grupos de edad, como muestra el siguiente gráfico 1 con referencia al 1 de enero de 2012. Es bien conocido el descenso de nacimientos que se produce en España a partir de 1975, lo que se proyecta en el gráfico con una importante disminución de las barras a partir de la cohorte entre 20 y 24 años. Los que están por debajo de tal edad conforman un grupo bastante menor que el que está en 2012 entre 25 y 54 años. Y cabe prever que seguirán siendo minoritarios durante los próximos quince años. Las instituciones de los medios de comunicación se preguntan entonces: ¿es rentable escuchar a los jóvenes para que seamos escuchados?, ¿no son más rentables otras categorías de edad?.

Gráfico 1: Población por grupos de edad (a 1 enero 2012)



Fuente: INE, explotación del Padrón

Si no fuera por la segmentación que desde los años ochenta experimentan casi todos los mercados de bienes de consumo, que sitúa a la juventud como una categoría diferenciada en consumo de bienes y servicios, desde el punto de vista comparativo, la inversión publicitaria en productos culturales para la juventud es relativamente más costosa, porque son menos que otros grupos de edad. Cuestión que explica, entre otras cosas, que en las ofertas más generalistas de la industria cultural, como ocurre con la televisión, los productos para jóvenes y niños tiendan a ser situados en espacios periféricos -

cadenas periféricas, horarios periféricos (GARCÍA MATILLA y otros, 2004)- o, a lo sumo, se intenta integrar a los segundos en los programas denominados familiares, para todos los públicos y consumo familiar, aun cuando estos empiezan a ser raros en la televisión.

Las distintas juventudes mediáticas

Hasta ahora, la referencia en la producción mediática sobre la juventud ha tendido a ser una categoría homogénea. Como una clase social diferenciada de otras clases sociales –realmente clasificaciones etarias y no clases sociales- y como una especie de nexo común interno o lógica común, más allá de la propia edad. Esa es una de las principales expectativas de las ofertas de los medios de comunicación: ya que lanzan productos específicos a la juventud, captar con ellos a la mayor parte de ésta. Pero la sociedad es dura y resistente, encontrándose tal intención con una realidad social que muestra una juventud atravesada a la vez por varias lógicas sociales, que la dividen y la fragmentan, de tal manera que más que hablar de juventud, habría que hacerlo de jóvenes (BOURDIEU, 1980; MARTIN CRIADO, 1998).

Un primer acercamiento, a través del tiempo dedicado al consumo de medios que nos facilita la Encuesta de Empleo del Tiempo de 2009-2010 (facilitada por el Instituto Nacional de Estadística), establece diferencias según edades y género entre los jóvenes. No todos dedican el mismo tiempo a los diversos medios de comunicación. Seguramente tampoco el contenido de los medios consumidos durante tal tiempo es igual; pero ya sólo el indicador temporal es suficiente señal de las diferencias. Así teniendo en cuenta inicialmente la edad y el sexo, se observa (tabla 2) cómo los mayores consumidores de medios de comunicación son los varones entre 25 y 34 años, con más de tres horas y veinte minutos, obteniendo especial relevancia el tiempo dedicado a la televisión. Las que menos tiempo dedican al consumo mediático son las adolescentes entre 10 y 12 años.

Tabla 2. Tiempo medio diario (TMD) dedicado al uso de distintos medios, según grupo de edad y género

Grupo de edad	Género	(A) TMD televisión (minutos)	(B) TMD Internet (minutos)	(C) TMD lectura (minutos)	(D) TMD otros medios	A+B+C+D (minutos)
10-12 años	varón	108,62	30,41	8,81	7,09	154,93
	mujer	104,71	31,50	11,67	6,50	154,38
	Diferencia V-M	3,91	-1,09	-2,86	,59	,55
13-15 años	varón	116,74	60,78	6,63	2,78	186,93
	mujer	106,84	59,44	10,15	10,52	186,95
	Diferencia V-M	9,90	1,34	-3,52	-7,74	-,03

16-24 años	varón	95,47	91,04	6,31	9,15	201,97
	mujer	95,46	73,85	10,80	9,39	189,50
	Diferencia V-M	**0,01**	**17,20**	**-4,49**	**-,24**	**12,47**
25-34 años	varón	113,19	73,50	7,80	8,63	203,12
	mujer	94,32	53,64	10,25	7,50	165,71
	Diferencia V-M	**18,87**	**19,86**	**-2,45**	**1,13**	**37,41**

Fuente: Elaboración propia a partir de Encuesta de Empleo del Tiempo 2009-2010

Como suele ocurrir con otros datos, los presentados en la tabla 2 no sólo nos dicen sobre la relación con los medios de comunicación, sino que apuntan a otros comportamientos sociales que podrían estar detrás o, al menos, en relación con la posibilidad de dedicar tiempo a los medios de comunicación. Así, según aumenta la edad, la diferencia en el consumo de medios entre chicos y chicas aumenta, especialmente con relación a la televisión e internet: ¿por qué? Seguro que el lector y, sobre todo, la lectora tiene sólidos supuestos para elaborar fundamentadas interpretaciones sobre tal desigualdad entre los jóvenes. Pero ahondemos un poco más, antes de lanzarlas. Quedémonos en los grupos de edad donde tales diferencias por género son mayores, a partir de los 16 años, y en los consumos de medios que generan mayor diferencias entre ambos sexos, uso de internet y televisión (tabla 3). Introduzcamos otras variables, como la convivencia y la relación con la ocupación.

Más allá del contenido de las diferencias, lo que interesa resaltar aquí es su existencia. Entre los 172,73 minutos de media dedicados a la televisión por un varón entre 16 y 24 años, que vive en pareja y no está ocupado –por minoritario que sea este perfil sociodemográfico- y los 66,5 minutos cuando ese mismo varón está laboralmente ocupado. O entre 19,37 minutos dedicados a internet por una joven entre 25 y 34 años no ocupada y que vive en pareja y los 85,68 minutos dedicados por un varón de la misma edad, laboralmente ocupado y que vive en pareja. Es decir, este varón usa internet cuatro veces y media más que la joven referida. Difícilmente puede hablarse de una sola juventud en relación con los medios, ni de una homogénea audiencia juvenil.

Sabiendo que, en relación con el conjunto de medios, hay distintos tipos de audiencia juvenil, veamos ahora cuáles podemos diferenciar. Para ello, seguimos haciendo uso de los resultados de la Encuesta de Empleo del Tiempo 2009-2010, realizando un análisis estadístico de conglomerados, consistente en saber cuántos grupos salen a partir del comportamiento de la gente con respecto a varias variables. La tabla 4 nos muestra cuatro grupos o, para nuestro caso, cuatro tipos de audiencia general de medios entre 10 y 34 años. Por un lado, los muy usuarios de internet, al que dedican casi siete horas y media diarias (el conglomerado 2 en la tabla). Por otro, los que siguen extensivamente la televisión, a la que dedican cuatro horas y media (conglomerado 3). El cuarto grupo se caracteriza por un mayor tiempo dedicado a la lectura y otros medios, como escuchar música. Por último, el perfil de audiencia juvenil más numeroso –suponen el 61% del total- es el conglomerado 1, que presenta un consumo relativamente más moderado tanto en internet, como de televisión o de lectura.

Tabla 3: Consumo medio diario de televisión e Internet entre jóvenes mayores de 16 años, según grupo de edad, género, ocupación y forma de convivencia (medias en minutos)

Varones				Mujeres			
Género, ocupación y forma convivencia	Medio comunicación	Grupo de edad		Género, ocupación y forma convivencia	Medio comunicación	Grupo de edad	
		16-24 años	25-34 años			16-24 años	25-34 años
Varón no ocupado y no vive en pareja	Televisión	99,95	157,74	Mujer no ocupada y no vive en pareja	Televisión	97,04	116,09
	Uso de Internet	109,61	89,69		Uso de Internet	80,46	72,92
Varón no ocupado y vive en pareja	Televisión	172,73	153,97	Mujer no ocupada y vive en pareja	Televisión	141,02	104,53
	Uso de Internet	49,09	49,86		Uso de Internet	21,69	19,37
Varón ocupado y no vive en pareja	Televisión	69,94	85,38	Mujer ocupada y no vive en pareja	Televisión	80,75	78,75
	Uso de Internet	62,78	95,68		Uso de Internet	80,75	70,76
Varón ocupado y vive en pareja	Televisión	66,50	101,20	Mujer ocupada y vive en pareja	Televisión	85,00	88,77
	Uso de Internet	27,00	57,71		Uso de Internet	42,65	59,29

Fuente: Elaboración propia a partir de Encuesta de Empleo del Tiempo 2009-2010

Tabla 4. Número de casos en cada conglomerado y media de tiempo diario dedicado éstos a cada medio de comunicación (minutos)

Conglomerado	absolutos	%	(A) Uso de Internet	(B) Ver televisión	(C) Lectura	(D) Otros medios	Total (A+B+C+D)
1	3150	60,6	15,49	59,53	7,68	7,31	90,01
2	270	5,2	467,22	66,67	9,56	8,33	551,78
3	973	18,7	25,02	270,80	9,03	6,50	311,35
4	805	15,5	176,62	74,68	13,73	13,43	278,46
N	5198	100,0					

Fuente: Elaboración propia a partir de Encuesta de Empleo del Tiempo 2009-2010

Repasando la tabla anterior, podría hablarse de cuatro tipos de jóvenes con relación a los medios de comunicación. Pero ya es el momento de volver a una pregunta: ¿qué es lo que diferencia a estos jóvenes que les diferencia en su relación con los medios de comunicación? O ¿puede pensarse que sólo les diferencia eso, el consumo que hacen de medios de comunicación?

En la tabla 5, se apunta el mayor o menor peso de determinadas variables sociodemográficas en cada uno de los conglomerados o, lo que puede considerarse lo mismo, una aproximación a la búsqueda de las respectivas situaciones de los jóvenes que pudieran estar detrás de sus diferenciales relaciones con los medios de comunicación. Así, se observa que detrás de la fuerte relación con internet (conglomerado 2) se encuentran preferentemente: varones entre 25 y 34 años, laboralmente ocupados –lo que explicaría en gran medida su extenso uso de internet- viviendo en pareja en grandes municipios (mayores de cien mil habitantes) y, lo que tal vez sea más interesante, en los niveles superiores de ingresos en el hogar.

Los jóvenes con un mayor uso de la televisión (conglomerado 3) están también entre los más adultos; pero con algunas particularidades esenciales con respecto a los anteriores: no se encuentran laboralmente ocupados y se hallan en las categorías de menores ingresos en el hogar. ¿Puede decirse que entre el mayor o menor consumo de medios de comunicación como la televisión o internet se encuentran diferencias de clase social? No es éste el lugar para la solución de tales preguntas, quedándonos en remarcar las dificultades para entender la juventud como una clase social en sí misma y, sobre todo, como una única audiencia.

Tabla 5. Perfiles sociodemográficos de los conglomerados obtenidos

Variables y categorías sociodemográficas		Conglomerados			
		1	2	3	4
SEXO	Varón	46,0 %	55,2 %	51,6 %	50,3%
	Mujer	54,0 %	44,8 %	48,4 %	49,7%
GRUPO EDAD	10-12 años	11,3 %	1,1%	11,1 %	5,1%
	13-15 años	9,6%	2,6%	11,9 %	14,2%
	16-24 años	29,3 %	35,2 %	29,8 %	46,0%
	25-34 años	49,8 %	61,1 %	47,2 %	34,8%
TRABAJO	Trabaja*	53,6 %	60,8 %	36,6 %	33,5%
	No trabaja	46,4 %	39,2 %	63,4 %	66,5%

TIPO HOGAR	Hogar unipersonal	3,5%	4,4%	3,0%	2,4%
	Pareja sola	8,7%	13,3 %	10,3 %	6,6%
	Pareja con menores de 25 años	57,9 %	42,2 %	51,3 %	57,1%
	Pareja todos hijos mayores 25 años	7,8%	15,6 %	6,5%	10,1%
	Padre/madre solo, hijo menor 25 años	6,5%	7,0%	8,6%	8,9%
	Padre/madre solo, con todos hijos mayores 25 años	2,1%	4,8%	2,5%	3,2%
	Pareja, padre o madre solos, con hijos menores 25 y otra persona	3,7%	2,6%	5,2%	2,9%
	Otro tipo de hogar	9,9%	10,0 %	12,6 %	8,8%
INGRESO HOGAR	Hasta 1200 €	20,4 %	15,2 %	27,3 %	17,3%
	1201-2000 €	27,7 %	14,8 %	27,9 %	25,0%
	2001-3000 €	19,5 %	26,3 %	16,3 %	19,8%
	Más de 3000 €	13,7 %	17,8 %	9,2%	17,0%
	No sabe/No contesta	18,7 %	25,9 %	19,2 %	21,0%
TAMAÑO MUNICIPIO	Más de 100.000 habitan.	46,2 %	56,7 %	48,9 %	53,0%
	50.000 / 100.000 h.	11,3 %	9,3%	12,3 %	12,3%
	20.000 / 50.000 h.	11,6 %	8,5%	12,3 %	10,7%
	10.000 / 20.000 h.	9,7%	7,4%	8,5%	7,2%
	Menos de 10.000 h.	21,2 %	18,1 %	17,9 %	16,8%

(*) La ocupación sólo se pregunta a los mayores de 16 años

Fuente: Elaboración propia a partir de INE, Encuesta de Empleo del Tiempo 2009-2010.

Los medios de comunicación, en su lógica de máxima eficiencia, idealmente preferirían una audiencia juvenil más homogénea de manera que al obtener alguna de las claves de sus intereses, prácticas o gustos se consiguiera el importante botín de llevarse la mayor parte de esta audiencia. Pero se encuentran, primeramente, con una fracción de la población de menor tamaño que las otras fracciones etarias de la sociedad, por lo que el esfuerzo para la obtención de números absolutos rentables de seguidores es mayor. Por otro lado, es una audiencia cuya producción está tan segmentada como lo pudiera estar otro tipo de audiencia. Es más, en procesos vitales en los que la configuración de identidad tiene un peso relevante y, por lo tanto, la asunción de estilos de vida –radicados de manera especial en el ocio y sobre todo la manifestación del gusto (BOURDIEU, 1988)- se convierte en una proyección estratégica de gran alcance, cabe pensar que la dinámica de diferenciación es dominante: diferenciación inicial de los adultos, diferenciación posterior de aquellos con quienes comparten edad.

Las audiencias juveniles en las redes

Con relación a la televisión, la radio o los diarios, hemos visto que puede hablarse tanto de una audiencia juvenil, diferenciada de la adulta, como de audiencias juveniles, diferenciadas entre sí. ¿Qué es lo que ocurre con respecto a la relación de los jóvenes con nuevos medios de comunicación, como las redes sociales? Con respecto a este medio de comunicación, los jóvenes carecen de patrones anteriores, de los más adultos, de los que pudieran estar impregnados. Nos preguntamos qué hacen los jóvenes con ellas. Pero, sobre todo, nos preguntamos qué sentido tiene para los jóvenes el uso de estos medios de comunicación, en los que son referencia de los otros grupos etarios, y hasta qué punto se diferencia de la relación que tienen con los otros medios de comunicación. Para ello, nos servimos de una investigación cualitativa con grupos de discusión entre jóvenes de la Comunidad de Madrid con una edad entre 13 y 16 años. Un total de ocho reuniones con un diseño guiado por la búsqueda en cada uno de ellos de los siguientes criterios homogéneos: edad (13-14 por un lado, 15-16 por otro lado), sexo, titularidad del centro escolar (público o privado) y clase social (media-alta, media-baja)[2].

En las expresiones, en la consideración de los otros (compañeros de aula, amigos en la red, amigos en el barrio, padres), en sus movimientos corporales durante las reuniones... las diferencias de clase social saltan a la vista. Mismas edades, mismo sexo; pero, sin necesidad de abordar sus expectativas vitales o de una manera amplia sus estilos de vida, se disipa la imagen de una juventud homogénea. Más expresivos las chicas y los chicos de clases populares. Si se quiere, más espontáneos. Más cautos y con expresiones más racionales los jóvenes y adolescentes de clases medias altas. La reflexión parece ir por delante. Pero ¿y con relación al uso de las redes sociales?

Entre las chicas y chicos de clases populares, dominan los argumentos de funcionalidad, las justificaciones del uso de las redes sociales: combatir el aburrimiento, organizar los fines de semana o no gastarse el saldo en llamar, como puntualizan los chicos de15 y 16 años de clase media-baja. Es más, el "hablar lo que quieras" que permiten las redes sociales y subrayan los chicos de clase media-baja entre 13 y 14 años alcanza la concreción de la libertad: lo que se puede hacer, sin tener que pagar más por ello. Es una libertad simbólica; pero con valor de uso, en la medida que es una libertad para todos.

[2] Esta investigación tuvo lugar dentro del programa PROCOTIN-CM (S2007/HUM-0424) financiado por la Consejería de Educación, Juventud y Deporte de la Comunidad de Madrid entre 2009 y 2011. Más especificaciones sobre esta investigación en Callejo y Gutiérrez (2012).

Utilidades a las que añaden: cotillear, estar informado, ver fotos. ¿Y para tener amigos? Entre los jóvenes de clases populares los lazos de amistad quedan fuera del alcance de la funcionalidad de estos medios de comunicación.

"Tuenti no es una forma de hacer amigos... así, hacer amigos por hacer amigos, pues no " (Chicos 15-16 media-baja)

La amistad se genera en otros espacios distintos al configurado por las redes sociales. Se alimenta del contacto presencial, cara a cara. Los amigos son con los que se está –"*con los que estás casi siempre*" (Chicos 13-14 media baja)- y no con los que se habla en las redes sociales. Es más, hablar en las redes sociales parece conllevar cierto distanciamiento, una pérdida de la privacidad que merece la amistad. Incluso decir algo a un amigo en las redes sociales puede ser motivo de deterioro de la propia amistad. Se dice ante otros y: *un amigo no cuenta tus cosas.*

A pesar de los discursos generales, hay que resaltar cómo las redes sociales son señaladas por los jóvenes –en general- más como fuente de enemistad, que de amistad. Ponen en duda la fuerza de la relación que se establece en las redes sociales. Son: contactos, conocidos, amigos de amigos, conocidos de amigos... Y, así, una larga cadena que se sumerge en un mar de desconocidos. Cuando hemos preguntado a los jóvenes, hacen un esfuerzo discursivo por establecer distancias entre amistad y esa relación que se forja en un medio de comunicación institucional o público. Las redes sociales no escenifican la amistad. No tienen nada que ver con la amistad. Al contrario, parecen más proclives, en el uso que hacen los jóvenes, a convertirse en escenario de enfrentamientos, facilitando la representación de los mismos:

"...el me ha puesto cuatro cosas, pues yo le pondría otras cuatro" (Chicos 13-14 media-baja)

En la red social, el enfrentamiento se convierte en espectáculo. Parece que se espera. Tal vez por ello el tono agresivo que muestra buena parte de las intervenciones de los adolescentes. Los demás lo ven. Los actores no pueden callarse sin grave deterioro de su capital simbólico. Por lo que el enfrentamiento tiende a agrandarse.

Entre los jóvenes, las redes sociales aparecen más para hacer enemigos, que amigos. Si parece tender en mayor medida a romper lazos o, al menos, ponerlos en peligro, que a fortalecerlos, ¿qué significan las relaciones sociales que están en las redes sociales? El estar en una red social virtual es un signo de reconocimiento social. Es un espacio donde se encuentra el reconocimiento social. Por lo tanto, es un sitio en el que: "*hay que estar*". De hecho, la ausencia en las redes sociales es señalada como sinónimo de exclusión. Así, se dice que: "*no estar en Tuenti es ser un friki*". Estar admitido en la red social es ser socialmente admitido.

Por ser un espacio de reconocimiento social, tiene medianamente claras cuáles son las reglas para entrar, qué características han de reunir quiénes pueden estar, cómo estar y cuáles las que llevan directamente a la no inclusión. Hay que tener en cuenta que es difícil hablar de exclusión. Una vez que alguien es admitido y, por lo tanto, socialmente reconocido en la red, es difícil la exclusión de la misma. De aquí que haya que hablar más de no inclusión, que de exclusión, y, por lo tanto, de falta de reconocimiento social. Los no incluidos son los socialmente no reconocidos como apropiados para la red. Entre los mencionados, destacan los progenitores, que están excluidos por definición de la red social.

¿Qué implica tal reconocimiento social? ¿Qué papel se asume? ¿Qué derechos ofrece? El principal derecho que se otorga es el de ser espectador. El poder asistir a espectáculos como el del enfrentamiento antes mencionado, el de cotillear, estar ahí. Así, si se está constantemente también se puede ser considerado un *friki (freaky)*, como ellos mismos dicen. Por lo tanto, se es *friki,* anormal en cuanto fuera de lo normal, tanto por defecto –no estar en la red social en la que *están todos*- como por exceso: estar *siempre* ahí. Anormalidad que tal vez podría aplicarse a quien se pasa todo el día viendo la

televisión o practicando con videojuegos; pero que aquí parece adquirir una especial morbosidad: es aquél que está siempre viendo lo que se dice en la red social. Más allá de las expresiones, que separan en clases sociales a los participantes en las reuniones de grupo, parece compartirse un sentido común en la relación con las redes sociales virtuales.

El presente en las redes sociales

La temporalidad en el uso de las redes sociales virtuales está dominada por el presente. Casi roza la instantaneidad. Se trata de fijar lo pasado –haber conocido a alguien o una fiesta, por ejemplo- en el presente. El futuro queda reducido a los días inmediatos, a la preparación de una cita o de una fiesta. ¿Es ésta la temporalidad de los jóvenes?

Es una máquina de *presentificación*, en cuanto lo convierte todo en presente. Desde tal punto de vista, poco dista de medios de comunicación como los diarios, la televisión o radio. Sus mensajes convierten todo en actualidad. Se ponen en él las "necesidades" más inmediatas, como los comentarios –*cotilleos* es como lo denominan- de algún acontecimiento reciente. Requerimientos inmediatos hacia los que no son amigos; pues, cuando se puede acudir a un amigo, se le telefonea: "*Al amigo le llamas para preguntar los deberes* "(Chicos 15-16 media-alta). Los amigos están en el pasado y en el futuro, por lo que no se está en la red social por ellos, donde la relación de amistad puede verse en peligro.

Una temporalidad en presente, convirtiéndose casi en inmediatez, señalada expresamente por la reflexividad de los chicos de clase media:

"Tuenti es el presente… conoces una chica una noche y la contactas… tienes un problema con los deberes y vas…" (Chicos 13-14 media-alta)

Desde la reflexión demandada en los grupos de discusión, se apunta que las redes sociales virtuales tienen memoria, que lo que se escribe puede marcar el futuro de su autor, especialmente cuando se tiene conciencia de que la única oportunidad vital pasa por ser empleado como trabajador: "*Por lo que pones en el Tuenti una empresa te cogerá o no* " (Chicos 15-16 media-baja). Pero no parece que esto frene en exceso sus expresiones, pues la oportunidad del momento –de lucirse en un mensaje- puede con las posibles oportunidades del futuro.

Una temporalidad del presente que tiene en la fiesta su condensación. Las referencias a las fiestas y sus sucedáneos (quedadas, salidas colectivas) como contenido de los mensajes –de textos e imágenes- saturan el discurso sobre las redes sociales virtuales: preparación de fiestas, comentarios de la fiesta en la propia fiesta, imágenes de la fiesta o hacer ver a los demás –en la red social- que se va a fiestas, que no se es una persona anormal: "*Que la gente sepa que no eres un friki, que estás en fiestas, que no estás todo el día en casa*" (Chicos 13-14 media-alta). La fiesta es la celebración del presente, denegando el pasado o el futuro, como pasa en carnavales (BAJTIN, 1974).

Al menos, cabe leer en este protagonismo de la fiesta en las redes sociales a Durkheim y a Veblen, aun cuando en sentidos bien opuestos. A través del primero, la fiesta expuesta en las redes sociales adquiere esa expresión de celebración de la cohesión del grupo, de una solidaridad mecánica (DURKHEIM, 1987). Todos unidos en la fiesta. Y la fiesta y las manifestaciones de re-unión empiezan y terminan en la red social. Es la expresión del grupo como grupo: la red social, compuesta por individuos, se hace (efímeramente) grupo a través de la fiesta –extra red social- que ha integrado a la mayor parte de los participantes en la propia red social. Pero es un grupo sin pasado –una parte importante de los asistentes a la fiesta no se conocían, ya que la propia fiesta tiene la función de conocer a otros chicos y chicas- y sin futuro, pues se termina cuando se acaba la propia fiesta. Ésta se hará repetidamente presente en la red social, como cuando en los programas televisivos de actualidad

social (o "sociedad") repiten las mismas imágenes de los encuentros con famosos; o en los programas deportivos, las de las jugadas más importantes. Aquí la gran diferencia es que ellos mismos son, a la vez, protagonistas y espectadores. Aun cuando desde esta perspectiva domina el papel de espectadores, de quienes atienden a cómo se ha ido configurando ese acontecimiento que es la fiesta.

Desde el instrumental conceptual de Veblen (1974), la competición y la lucha por la ostentación –y el poder, vinculado a la acumulación de capital simbólico- dentro del grupo toman cuerpo en las redes sociales de los jóvenes con relación a la fiesta. Ostentación de imágenes, de exposición de transgresiones, de asistencia a fiestas. Aquí, los participantes privilegian su papel como participantes, como actores de la fiesta: lo que hicieron –y lo que hacen- para que otros lo vean. Ostentación de simulacro de clase ociosa, pues lo único que pueden ostentar es precisamente su protagonismo en la fiesta. Entre estos jóvenes, el ocio no es significante de otra cosa, como recursos que permiten gozar el ocio de determinada manera –con conocimiento y estilo- o simplemente de disponer de tiempo improductivo. Es significante de estar-con-los-otros y, a su vez, de estar de una manera diferenciada. Si con Durkheim se observa la fiesta como integración; con Veblen, como diferenciación. Dinámicas opuestas que están presentes en el uso de las redes sociales.

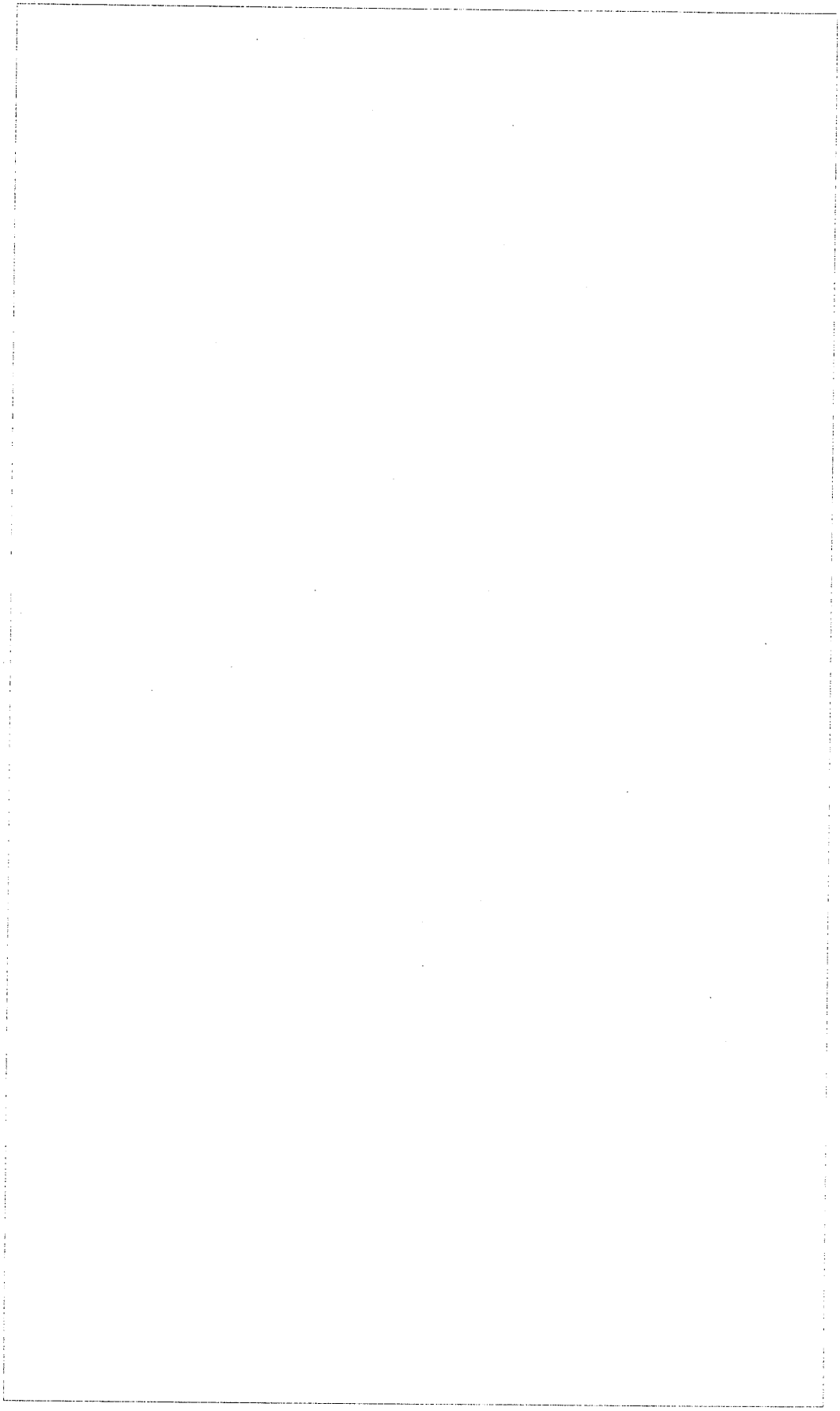
El espacio público de las redes sociales

Si las redes sociales son un dispositivo para el reconocimiento social es porque constituyen un espacio de carácter público para los jóvenes. Con independencia de las dificultades para una definición experta de lo privado, desde las expresiones de los jóvenes participantes en la investigación, las redes sociales son consideradas como un espacio público. No sólo se niega la privacidad a este medio de comunicación, sino que se percibe como un espacio en el que se pierde la privacidad como una amenaza a la misma: "*luego está la privacidad... si la gente puede bajarse tus fotos...*" (Chicas 13-14 media-baja). La funcionalidad de este medio de comunicación no está en la privacidad, en posibilitar la privacidad. Para ello, hay otros medios de comunicación:

"Es la gracia del tuenti. Si sólo usáramos lo privado, pues para eso está el Messenger "(Chicas 15-16 media-alta).

En las relaciones afectivas de pareja es donde en mayor medida es señalado su carácter público y amenazante con respecto a la privacidad. Así, por ejemplo, un emparejamiento se hace público en las redes sociales. Especialmente en Tuenti, más utilizado por los adolescentes. Pero, por otro lado, se critica –como una falta ética- que los problemas entre las parejas sean expuestos en las redes sociales: "*Es mejor dejar a una chica cara a cara que por el tuenti*" (Chicos 15-16 media-alta). Las conversaciones consideradas privadas, con la pareja, con los amigos o las amigas, no suelen pasar –o, al menos, se considera que no deben pasar- por las redes sociales: "*Con las amigas, amigas, se habla por teléfono*" (Chicas 13-14 media-baja). No obstante, el enfrentamiento a estas cuestiones en clave normativa apunta precisamente a que una cosa es el *deber hacer*, y otra lo que *se hace*. Al hecho de la existencia –más o menos frecuente- de la transgresión de esta norma, lo que precisamente hace poner las relaciones de amistad, los lazos más fuertes, en peligro. Como si las redes sociales generaran una tensión entre una especie de *pulsión por decir*, por decirlo todo, que con frecuencia rompe las reglas de privacidad de las relaciones más fuertes. Como si el medio de comunicación impulsara a hablar, en un afán de protagonismo de los participantes, ante una expectante y difusa cantidad de espectadores atentos a que los contratos de comunicación privada se rompan. Así, siguiendo las anteriormente referidas manifestaciones de nuestros jóvenes, tenemos que las redes sociales constituyen un espacio público que devora privacidades por el afán al protagonismo y la ostentación de los participantes.

Como medio de comunicación, las redes sociales aparecen de este modo como una especie de escaparate, lo que incluye las posibilidades de exposición de la privacidad. Son como la *vitrine*, de



Baudrillard (1969), que genera una *transparencia opaca* con sus tensiones entre lo que se muestra y lo que se oculta, entre lo que debe mostrarse y lo que debe ocultarse, siendo, como los simulacros a los que hace referencia el autor francés: "*un test de adaptación continua, un test de proyección dirigida y de integración*" (BAUDRILLARD, 1995). Con el peligro, para las relaciones sociales más fuertes, de que se muestre más de lo que se debiera, de que la transparencia de la ostentación se imponga a la opacidad de la privacidad, de dejar ver y, al final, que se vean aspectos que atañen a la privacidad. De aquí que la recomendación, expuesta por una de las participantes, es abandonar las redes sociales cuando se tiene una relación: ""*con una pareja no puedo tener tuenti… no puedo, es empezar una relación y adiós tuenti, te quita intimidad… para esas cosas yo no lo veo bien*" […] "*porque se te van comentarios… y al final los oye*" […] "*ves chicos hablando con otras chicas*" (Chicas 15-16 media-baja). Esa pulsión a hablar, el "se te van comentarios", muestra la particularidad del medio de comunicación. Ya no se asiste sólo a la vida de los otros, sino que la pulsión a hablar lleva a exponer la propia vida. Por lo tanto, aquí hay dos cuestiones sociológicamente muy interesantes. Por un lado, un sujeto impulsado a hablar a una audiencia prácticamente desconocida o, a lo sumo, parcialmente conocida –hay que recordar que no se trata de amigos-amigos, de amigos íntimos- y, por otra, un sujeto integrado en ese difuso grupo de espectadores. Pulsión escópica desarrollada, apuntada por Lacan (1983). Placer por ver, ser visto y, sobre todo, verse a sí mismo como unidad. El placer de ser visto por los otros como unidad puede explicar esa tentación a mostrarse, ya sea por escrito o en fotos, tan fuerte en las redes sociales, que puede llevar a romper lazos relacionales fuertes. La búsqueda de ser reconocido como unidad en el espacio público.

Tal búsqueda de reconocimiento conduce a cierta *espectacularización del yo*, a llamar la atención. Por lo tanto, exige cierta exposición, lo que puede llevar a mensajes en forma de estridencias o confesiones indebidas, rompiendo *contratos de privacidad* insertos en la amistad, y, en todo caso, presentar la imagen más llamativa o atractiva a los demás, a lo que se percibe como audiencia de uno mismo. Se llega así a la *espectacularización del yo*, el "*mira mi foto que guay soy*" (Chicos 15-16 media-baja) y la fiesta. Se busca reacción: se ponen fotos para que sean comentadas (Chicas 15-16 media-baja). Una espectacularización del yo que es interpretable desde la ausencia de presencialidad de los otros, al hecho de que los otros no están cara a cara.

Lo que se comunica en las redes sociales, se comunica porque el otro/los *otros no están presentes*. La no presencia estructura la comunicación en la red social, como ocurre en los otros medios de comunicación, siendo el criterio que estructura el propio sistema de comunicación mediada. En los discursos grupales son numerosas las huellas de esta lógica de uso de las redes sociales:

- Como medio que facilita la expresión de aquellos que, sin poder ser considerados tímidos, encuentran en las redes sociales una palanca para hablar con sensación de mayor libertad, con menos constreñimiento del que parece derivarse del cara a cara.

- Como medio de comunicación preferido de los que *no te hablan* en la calle: "*habla mucho contigo en el tuenti y luego, en persona, nada*". Expresión que establece la radical diferencia entre la comunicación mediada y la comunicación personal. Abren dos mundos de vida diferentes. Tal vez paralelos. Cada uno con su propia lógica. Pero si el primero no puede considerarse una extensión del segundo –un hablar en la red lo que podría decirse cara a cara, pero intentado superar las dificultades para tales encuentros personales, como la falta de tiempo- el segundo tampoco puede considerarse una extensión del primero, ya que nuestros jóvenes manifiestan que no suelen hablar de lo que ocurre o se dice en la red cuando se encuentran personalmente con los compañeros o amigos, que también están en ella.

- Como medio de comunicación para decir cosas que no te atreverías a decir cara a cara: "*si no estás cara a cara le puedes decir muchas cosas… le echas más huevos*" (Chicas 15-16 media-baja).

- Por lo tanto, las redes sociales virtuales comparten con los otros medios de comunicación el generar espacio público (SILVERSTONE, 2007) y la ausencia de presencialidad como criterio estructurante. Pero comparten otras características. En un trabajo como éste, dedicado a establecer el perfil de las audiencias juveniles, es precisamente la forma de representarse la audiencia en las redes sociales lo que centra nuestra atención. Pues bien, lo que más sorprende es que en un medio en el que los receptores pueden considerarse, al menos en parte, como conocidos –aunque sean amigos de un amigo de un amigo- y que, además, sean denominados como tales "amigos", no deja de remarcarse que son receptores difusos:

    - Es una audiencia desconocida: "*no lo sabes*…." (Chicas 13-14 media-baja), "*lo puede ver cualquiera*" (Chicas 13-14 media-alta), "*No sólo hablas con tus amigos, vas contando cosas a gente que no conoces… de vista*" (Chicas 13-14 media-baja),

    - "*para subir fotos […] las puede ver todo el mundo… y las comenta*" (Chicas 15-16 media-baja). Hay que resaltar el interés sociológico de esta práctica de subir fotos para que la vean desconocidos, para situarse como *objeto de deseo del otro* difuso. Ese otro difuso es la audiencia. Más allá de dimensiones profesionales y, por lo tanto, de obtención de una remuneración: ¿es distinta esta lógica, el sentido dado a estar en este medio de comunicación, de la de los profesionales de la pantalla, la voz o la firma de los otros medios de comunicación? ¿No buscan también ser el objeto de deseo de los que están al otro lado de la pantalla, las ondas o el papel del diario?

    - Se reconoce un placer en tener una audiencia desconocida, como hacen de forma espontánea los jóvenes de clases populares: "*Mola que tengas ahí tus fotos colgadas y no sepas quién las ve* " (Chicos 15-16 media-baja)

    - Al atractivo de tener audiencia, se une el atractivo de ser audiencia, es decir, de ser un receptor desconocido: "*Esa cosa de ver las fotos de los otros y que no sepa que las estás viendo*" (Chicos 15-16 media-baja).

Es precisamente porque se produce una audiencia, receptores desconocidos, por lo que las redes sociales no solo son un medio poco dado a la comunicación privada sino que genera su propio espacio público y contribuye a la construcción de la esfera pública, pudiéndose recordar aquí los seguimientos que se hacen de *trends topics* y procesos semejantes.

A lo anterior, hay que destacar que una de los elementos de emulación en las redes sociales es la cantidad de audiencia, el número de seguidores. Lo importante es ser popular, como en los medios de comunicación tradicionales que se financian por la publicidad lo importante es la cantidad de audiencia.

A modo de conclusión: el deseo de ser audiencia juvenil

La juventud actual ha nacido y crecido con lo que se puede considerar un sistema de comunicación mediada muy consolidado y especialmente dominado por la televisión. Ello, a pesar de que en España, debido principalmente al descenso de nacimientos a partir de 1975, la producción mediática dedicada a adolescentes y jóvenes ha tendido a ocupar un lugar marginal. Además, hay que añadir que es difícil hablar de jóvenes como si constituyesen una categoría homogénea. Hay diferencias de género, de clase social, entre unas edades y otras. Podría seguirse la espiral de las diferencias para remarcar que hay juventudes y no una única manera de vivir la juventud y, sobre todo, de relacionarse con los medios de comunicación

En cualquier caso, estamos ante una juventud plenamente producida por el sistema de medios institucionalizados de comunicación, que ha crecido rodeada de medios de comunicación. Unos medios que ya estaban ahí cuando ellos nacieron y que, en su uso, podrían haber imitado a los que ya estaban usándolos. Pero ¿qué sucede con aquellos medios de comunicación a los que han accedido al igual que los otros grupos de edad? ¿Cuál es su relación con ellos? ¿Qué sentido le dan? Cuestiones que se han analizado con relación al uso de las redes sociales en internet. Un medio en el que se pueden decir que son nativos, nativos reticulares. Pues bien, buena parte de las características de esta relación entre jóvenes y redes sociales son semejantes a las encontradas en la relación con otros medios de comunicación, son de la lógica del sistema de medios institucionales de comunicación: dominio del presente, integración en el proceso de construcción de la esfera pública, producción de una audiencia de desconocidos, actuación como audiencia, dominio de la fiesta destinada a generar sentido de comunidad y, a la vez, en cuya referencia pueden competir unos con otros.

La audiencia juvenil, producida por el sistema de comunicación mediada institucional, produce medios de comunicación con la lógica de ese sistema. Los jóvenes –ahora como emisores, en las redes sociales- hacen funcionar el nuevo medio como los medios de comunicación anteriores: actúan para producir audiencia, para generar espectadores, para acumular de una forma narcisista seguidores. Eso sí, ahora son *sus* espectadores, *su* audiencia. Una audiencia de la que también forman parte porque, si funcionan las redes sociales es porque hay una audiencia atenta a recibir calladamente el protagonismo o los deslices de otros emisores, como ellos. Los jóvenes han demostrado una gran capacidad de adaptación y gestión para producir audiencia para ellos mismos, por ellos mismos. De esta manera, se muestra como el mejor acoplamiento estructural entre el sistema sociedad, representado aquí por los jóvenes, y el sistema de comunicación mediada institucional que se produce cuando las características de emisores y receptores son semejantes, cuando comparten mundos de vida y, por lo tanto, tienen nichos comunicacionales comunes. Los jóvenes son los que mejor saben encontrar a la audiencia juvenil. Son producto del sistema de comunicación mediada.

Referencias bibliográficas

ANG, Ian.(1991). Desperately Seeking the Audience. Londres: Routledge.

BAJTIN, Mikhail. M. (1974). La cultura popular en la Edad Media y el Renacimiento. El contexto de François Rabelais. Barcelona: Seix Barral.

BAUDRILLARD, Jean (1969). El sistema de los objetos. MÉxico: Siglo XXI.

BAUDRILLARD, Jean (1995). Simulacres et simulation. Paris: Galilée.

BOURDIEU, Pierre (1980). Questions de sociologie. París: Éditons de Minuit.

BOURDIEU, Piere (1988). La distinción. Madrid: Taurus.

BRIGGS, Allan y BURKE, Peter (2002). De Gutenberg a internet. Madrid: Taurus.

CALLEJO, Javier (1995). La audiencia activa. Madrid: CIS-Siglo XXI.

CALLEJO, Javier (2010). El crítico estatuto de la persona adolescente en la observación empírica de la comunicación. En *Revista Estudios de Juventud*, n°.88, pp.11-24.

CALLEJO, Javier y GUTIÉRREZ, Jesús (2012). Adolescencia entre pantallas. Barcelona: Gedisa.

CURRAN, James (1992). El nuevo revisionismo en los estudios de comunicación. Una revaluación. En J. Curran, D. Morley y V. Walkardine (comp.). Estudios culturales y comunicación. Barcelona: Paidós, pp.382-416.

DURKHEIM, Emile (1987). La división social del trabajo. Madrid: Akal (e.o. 1893).

ECO, Umberto (1965). Apocalípticos e integrados. Barcelona: Lumen.

ECO, Umberto (1982). ¿El público perjudica a la televisión. En M. de Moragas (ed.), Sociología de la comunicación de masas. Barcelona: Gustavo Gili, pp. 286-303.

GARCÍA MATILLA, Agustín; CALLEJO, Javier y WALZER, Alejandra (2004). Los niños y los jóvenes frente a las pantallas. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

HABERMAS, Jurgen (1981). Historia y crítica de la opinión pública. Barcelona: Gustavo Gili.

HIMMELWEIT, Hilde T, OPPENHEIM, Abraham N., y VINCE, Pamela (1958). Televisión and the child: an empirical study o the effect of television on the young. Londres: Nuffield Foundation by Oxford University Press, 1958.

HORKHEIMER, Max y ADORNO, Theodor W. (1974). La industria cultural. En VV.AA. Industria cultural y sociedad de masas. Caracas. Monte Ávila.

LACAN, Jacques (1971). Escritos 1. México, Siglo XXI.

LACAN, Jacques (1983). El seminario. Libro 1. Los Escritos Técnicos de Freud 1953-1954. Barcelona-Buenos Aires: Paidós.

LÓPEZ DE ABIADA, José Manuel y PEÑATE RIVERO, Julio (eds.) (1997). Éxito de ventas y calidad literaria. Madrid. Verbum.

MARTÍN CRIADO, Enrique (1998). Producir la juventud. Madrid: Itsmo.

McQUAIL, Dennis (1969). Uncertainty about the Audience and the Organization of Mass Communication. En Paul Halmos (comp), The Sociology of Mass-Media Communications, Sociological Review Mongraph 13, Keele, Keele University, pp. 75-84.

LUHMANN, Niklas (2000). La realidad de los medios de masas. Barcelona: Anthropos.

Ong, Walter (1993). Oralidad y escritura: tecnologías de la palabra. México: Fondo de Cultura Económica.

PERRIAULT, Jacques (1991). Las máquinas de comunicación y su utilización lógica. Barcelona: Gedisa.

PISCITELLI, Alejandro (2009). Nativos digitales. Buenos Aires: Santillana.

PRENSKY, Max (2001). Digital Natives, Digital Inmigrants". On the Horizon, MCB University Press, vol. 9, n°.5, octubre.

SEAMAN, William R. (1992). Active Audience Theory: pointless populism. Media, Culture and Society, 14, pp. 310-311.

SILVERSTONE, Roger (2007). Media and Morality. On the rise of the mediapolis. Cambridge: Polity.

SMYTHE, Dallas W. (1983). Las comunicaciones: "agujero negro" del marxismo occidental. En G. Richeri (ed.), La televisión: entre servicio público y negocio. Barcelona: Gustavo Gili, pp. 71-103.

VEBLEN, Thorstein (1974). Teoría de la clase ociosa. México: Fondo de Cultura Económica (e.o.1899).

VIRILIO, Paul (1988). La máquina de visión. Madrid. Cátedra.

ZIZEK, Slavoj (1992). El sublime objeto de la ideología. México: Siglo XXI.

Shotter, J. (1992) El fondo conversacional de la vida social: más allá del representacionalismo. En: Shotter, J. *Realidades Conversacionales*. Buenos Aires: Amorrortu, pp. 35-56.

1. El fondo conversacional de la vida social: más allá del representacionalismo

«Las ciencias humanas, cuando se ocupan de lo que es la representación (en forma consciente o inconsciente), tratan como su objeto lo que en realidad es su condición de posibilidad (. . .) De lo que es dado a la representación pasan a lo que la hace posible, pero que sigue siendo representación (. . .) En el horizonte de toda ciencia humana está el proyecto de recordar a la conciencia del hombre cuáles son sus condiciones reales, de devolverla a los contenidos y las formas que le dieron origen y se nos escapan en ella».

Foucault, 1970, pág. 364

Uno de los propósitos de la formulación de una versión retórico-respondiente del construccionismo social se corresponde con el mencionado por Foucault en el texto citado: puede colocarnos ante las condiciones sociohistóricas y socioculturales «reales» de nuestra vida, y hacer con ello posible la naturaleza actual de nuestras conciencias, donde, desde luego, según la concepción adoptada en este libro, forma parte de su carácter de condiciones «reales» de nuestra vida el hecho de que todos los intentos de caracterizarlas sean, por su naturaleza misma, discutidos. Si ese es el caso, debemos dejar de concebir la «realidad» en la que vivimos como si fuera homogénea, la misma en todas partes y para todos. Personas diferentes en posiciones diferentes y en momentos diferentes vivirán en realidades diferentes. Por tanto, debemos comenzar a repensarla ahora como diferenciada, heterogénea y consistente en una serie de regiones y de momentos, cada uno de los cuales tiene propiedades diferentes. Podemos comenzar a concebir la realidad social en general como un flujo turbulento de actividad social con-

tinua, que comprende en sí dos especies fundamentales de actividad: *a*) una serie de centros relativamente estables de actividad bien ordenada y autorreproductiva, sostenida por las personas que en ellos son recíprocamente responsables de sus acciones (Mills, 1940; Shotter, 1984), pero cuyas formas de justificación están abiertas a la discusión (Billig, 1987; MacIntyre, 1981); *b*) esas diversas regiones o momentos de orden institucionalizado están separados entre sí por zonas de una actividad mucho más desordenada, inexplicable y caótica. Es en esas regiones marginales e inexplicables —en los bordes del caos, lejos de los ordenados centros de la vida social— donde se producen los acontecimientos que nos interesan.

A decir verdad, a medida que nos desplazamos desde un mundo moderno hacia un mundo posmoderno para enfrentarnos con los tiempos en que vivimos, comenzamos a advertir que nuestra realidad suele ser un asunto mucho más desordenado, fragmentado y heterogéneo de lo que antes habíamos creído.[1] Por tanto, *a*) si la incertidumbre, la vaguedad y la ambigüedad son rasgos *reales* de gran parte del mundo en que vivimos, y *b*) la manera en que «construimos» o «especificamos» esos rasgos ejerce una influencia adicional en la naturaleza de nuestra futura vida en común, no sorprende entonces que la índole de aquellos sea controvertida; porque lo que está en juego es saber cuál de los muchos pasos futuros inmediatos es el mejor que podemos dar, esto es, cuál es la versión que nos señala un futuro mejor.

Conocimiento del tercer tipo: el conocimiento «desde adentro»

Como ya he señalado, parte de la versión retórico-respondiente del construccionismo social examinada aquí consiste en sostener que la importancia de esos debates no reside simplemente en sus resultados, sino en las formas de habla en las que se los lleva adelante, puesto que son constitutivos de diversos centros de vida social institucionalizada. Por tanto, no solamente se produce un cambio de importancia cuando una u otra de las partes de una institución obtiene la victoria en un debate, sino cuando se aprovecha una ocasión así para modificar el estilo de la argumentación futura, esto es, para modificar las formas de discurso permitidas en esa institución. Por ejemplo: el cambio iniciado en el siglo XVII durante la Ilustración —hablar de nuestras vidas no tanto en términos religiosos cuanto en términos seculares, no tanto en términos de «almas» y de «espíritu humano» cuanto en términos de «cerebros» y de «mentes», no tanto en términos de la voluntad de Dios cuanto en términos de mecanismos naturales— fue y sigue siendo tan importante por las nuevas formas de discurso y relación social (y las nuevas formas de debate) que introdujo, cuanto por cualquiera de las conclusiones particulares a que se ha llegado hasta ahora. En realidad, dentro de la esfera de lo que son aquí nuestros intereses sociopsicológicos, esas nuevas formas de hablar son para nosotros de fundamental importancia. Pero no tanto por lo que han privilegiado como central, como por lo que han intentado prohibir, excluir, marginar (Foucault, 1972). De tal modo, al poner en práctica el proyecto de restituir a la conciencia una comprensión de sus condiciones de posibilidad, me propongo sostener que en el fondo conversacional de nuestra vida están presentes muchas otras formas de hablar, con las propiedades que les son peculiares, y que carecen hoy de «voz» en las discusiones dentro de esa esfera, pero que si llegaran a tenerla, podrían cambiar nuestra vida.

Por cierto, una de las tesis consideradas en este libro es la de que, hasta ahora, en nuestros debates sociopsicológicos ha sido «silenciada» una tercera e importante modalidad de conocimiento, incorporada al fondo conversacional de nuestra vida: una modalidad especial de conocimiento —que tiene que ver con esta o aquella manera determinada de *ser* una persona según la cultura en que uno se desarrolla de niño— que no es preciso completar o formalizar en una serie de enunciados teóricos demostrados para poder aplicarla. No es un conocimiento teórico (un «saber que» en la terminología de Ryle [1949]), porque es «conocimiento en la práctica», y tampoco es un mero conocimiento, destreza o habilidad («saber cómo»), ya que es conocimiento conjunto,

[1] Hecho que quizá se refleja en los muchos libros referentes a la «teoría del caos» y a temas semejantes (por ejemplo, Bohm, 1985; Gleick, 1987; Peat, 1990; Prigogine y Stengers, 1984).

«conocimiento sostenido en común con los demás». Es un tercer tipo, *sui generis*, de conocimiento, que no puede reducirse a ninguno de los otros dos: el tipo de conocimiento que uno tiene *desde adentro* de una situación, de un grupo, de una institución social o de una sociedad; es lo que podríamos llamar un «saber desde».[2] Bernstein (1983) lo ha llamado «conocimiento moral práctico».

En otros lugares (Shotter, 1984, 1993*b*) he discutido con amplitud la naturaleza de este tercer tipo especial de conocimiento. En este volumen se profundiza el examen de muchas de sus consecuencias en diferentes esferas de la psicología, así como otras consecuencias más generales de su naturaleza. Específicamente, estos estudios plantean la cuestión de cómo llegamos a experimentarnos a nosotros mismos y experimentar nuestro mundo y nuestro lenguaje en la manera particular en que ahora lo hacemos, y cómo podríamos llegar a hablar de nosotros de una manera diferente. ¿Por qué, por ejemplo, solemos simplemente dar por sentado que tenemos una mente dentro de la cabeza, y que funciona en términos de representaciones mentales internas que de alguna manera se asemejan a la estructura del mundo externo? ¿Por qué sentimos que vivimos nuestra vida social dentro de determinadas estructuras sociales que poseen una existencia independiente, y en las cuales actuamos según ciertas reglas? ¿Por qué pensamos que la mejor manera de entender nuestra vida y de actuar con la mejor intención es en términos de formulaciones teóricas que nos suministran los especialistas (y no de acuerdo con formas cotidianas más prácticas de conocimiento)? Asimismo, ¿por qué creemos que nuestro lenguaje funciona primordialmente cuando lo empleamos con exactitud para representar y referirnos a cosas y situaciones en las circunstancias que nos rodean, y no cuando lo usamos para ejercer una influencia en los demás y en nuestro propio comportamiento? Dicho de otro modo: ¿por qué nos sentimos *incitados* u *obligados* a hablar de nosotros mismos como lo hacemos? ¿Qué hay en el fondo conversacional de nuestra vida que da forma a nuestras pasiones y nos lleva a hablar de nosotros mismos y de nuestro mundo tal como lo hacemos y, con ello, a «construir» todas nuestras relaciones sociales según dimensiones individualistas e instrumentales, y nuestra psicología sólo en términos de representaciones mentales, a la vez que nos impide advertir las consecuencias de proceder de ese modo?

Eternización de la ideología del momento

En relación con esto, Rorty (1980) ha sostenido que «el intento (que define a la filosofía tradicional) de explicar la "racionalidad" y la "objetividad" en términos de las condiciones de una representación precisa es un ilusorio esfuerzo por eternizar el discurso normal[3] del momento», y que, «desde los griegos, la imagen que la filosofía tiene de sí misma ha estado dominada por ese intento» (pág. 11). Por «eternizar» entiende allí Rorty el recurso a algo único (una esencia, un espíritu, un Dios) más allá de la historia y más allá de la sociedad, con el fin de explicar el orden o los órdenes (jerárquicos) que observamos en la vida social.[4] En su constante reproducción de ese orden jerárquico, el discurso normal del momento representa, según veremos, una ideología, en el sentido de que es una forma de hablar que beneficia a determinado grupo o grupos sociales, en detrimento de otros. Al caracterizar la versión del construccionismo social desarrollada en los estudios que siguen como una versión retórico-

[2] Es el tipo de conocimiento que se tiene no sólo *desde adentro de una situación social*, de un grupo o de una institución, y que, por tanto, toma en cuenta (y debe rendir cuentas en) la situación social dentro de la cual se lo posee. Es también el conocimiento que se tiene *desde adentro de sí mismo como ser humano y como miembro socialmente competente de una cultura*; por eso sé, por así decirlo, «desde las entrañas» en qué consiste tomar parte en una conversación (véase la cita de Garfinkel, 1967, pág. 57, en el epígrafe del capítulo 2 del presente libro). Así, aunque no sea capaz de considerar reflexivamente la naturaleza de ese conocimiento como una representación mental interna, de acuerdo con la pregunta planteada, puedo no obstante apelar a él como un recurso práctico en la elaboración de las respuestas apropiadas.

[3] Lo que Rorty llama «discuso normal», esto es, un discurso que *domina* nuestra habla en el sentido de que proporciona los términos incuestionados, fundamentales o últimos mediante los cuales interpretamos las cosas, es lo que por mi parte llamo más adelante forma de hablar «básica».

[4] «A lo largo de este libro he instado a que *no* tratemos de pretender algo que está más allá de la historia y de las instituciones» (Rorty, 1989, pág. 189).

respondiente, deseo llamar la atención acerca del hecho de que en ella es central una actitud respecto de la naturaleza del lenguaje que contrasta mucho con el «discurso normal del momento», en este aspecto: la naturaleza autoevidente del lenguaje, en cuanto actúa en una serie de signos referenciales y representacionales que deben su significado al hecho de fundarse en un sistema jerárquico (arraigado en una misteriosa cosa única —una «lógica»— que los regula y gobierna). Puede afirmarse que esa postura (Harris, 1980, 1981; Volosinov, 1973) —en la que el lenguaje se considera como un objeto sistemático de pensamiento, estructurado como si se ajustase a reglas, o como un sistema de diferencias— surge del estudio abstracto de *palabras ya dichas*, cuando ha cesado toda discusión a propósito de su enunciación.

En cambio, los estudios contenidos en este libro muestran interés en la discutida actividad de *las palabras en su enunciación*, esto es, en los factores prácticos de su uso como medios o «herramientas» en la realización de los procesos comunicativos cotidianos y, en particular, en su función formativa o «modeladora», y en las «resistencias» que hallan en esos procesos.[5] Por tanto, en estos estudios adopto la posición de que en un proceso cotidiano que conlleva innumerables interacciones espontáneas, respondientes, no conscientes de sí, pero cuestionadas, sin advertirlo «damos forma» o «construimos» entre nosotros, como ya he señalado, no solamente un sentido de nuestras identidades, sino también de nuestros «mundos sociales». O, para decirlo de otra manera, el plano en el que hablamos de lo que concebimos como las características ordenadas, explicables, manifiestamente cognoscibles y controlables, tanto de nosotros mismos (como personas individuales autónomas) cuanto de nuestro mundo, se construye sobre otro plano inferior, en una serie de formas conversacionales inadvertidas, ininten-

[5] «La *palabra es un acto bilateral*. Está igualmente determinada por aquel *a quien* pertenece y por aquel *al que* está destinada (. . .) es justamente *el producto de la relación recíproca entre el hablante y el oyente, entre el emisor y el receptor*. Toda palabra expresa al "uno" en relación con el "otro". Me doy una configuración verbal a partir del punto de vista del otro; en última instancia, a partir del punto de vista de la comunidad a la que pertenezco» (Volosinov, 1973, pág. 86).

cionales y desordenadas, que implican luchas entre los demás y nosotros.

Históricamente, nos situamos en el plano más ordenado y explicable —manejado de acuerdo con ciertas formas «básicas» de hablar— para intentar construir y establecer formas aún más ordenadas o institucionalizadas de hablar, esto es, discursos disciplinarios, cuerpos discursivos o de escritura supuestamente «racionales». En él esos discursos son, para decirlo con palabras de Foucault, «prácticas que sistemáticamente dan forma a los objetos de los que hablan» (1972, pág. 49); vale decir que los forman como objetos de contemplación y debate racional, para establecer de esa manera los departamentos académicos modernos. Si bien las disciplinas académicas modernas —en especial las «ciencias humanas» (Foucault, 1970)— se fundaron *como disciplinas* —esto es, se establecieron e institucionalizaron como profesiones— en el optimismo del siglo XIX, las condiciones que hicieron posible esta situación fueron producto de la Ilustración del siglo XVII, y convendrá aunque sólo sea enumerar algunas de ellas. La noción misma de ser ilustrado —enunciada simplemente como el intento de vivir la vida a la luz de la razón— sostenía que la razón daba a los individuos la autodeterminación necesaria para hacer su vida, en vez de que esta fuera determinada por otros que ejercían autoridad sobre ellos.

Se trató, en efecto, de un movimiento en el que determinado grupo de clase media o alta —conocido como los *philosophes*, el primer grupo secular (y semiprofesional) de intelectuales con poder suficiente para desafiar al clero— puso en tela de juicio el derecho de los clérigos a decretar las formas de hablar «básicas» de la sociedad. Se crearon nuevas formas seculares de avalar las pretensiones de verdad (Gergen, 1989), formas que subvertían la autoridad tradicional de los sacerdotes. En ellas fueron fundamentales las siguientes características: *a*) la elaboración de una forma «analítica» especial de «ver», basada en la observación, que presuntamente ponía de manifiesto el orden oculto y sistemático de las cosas que subyacía a las meras apariencias; *b*) la idea del lenguaje como *código* compartido que ligaba estrechamente las palabras a las cosas; *c*) la idea de que el conocimiento alcanzado mediante esa forma especial de observación podía formularse simbólicamente en términos de

representaciones (que en el tipo de orden que mostraban se asemejaban al orden de esa realidad oculta); *d*) la idea de que el mundo era ya un mecanismo o un sistema ordenado cuyos principios de operación debíamos descubrir; *e*) la idea de que los individuos poseían en sí mismos todos los recursos necesarios para realizar ese descubrimiento; por lo cual *f*) las nuevas formas de conocimiento podían construirse sin recurrir a formas de conocimiento anteriores, históricas o tradicionales; junto a la falta de interés en la historia, nos encontrábamos, entonces, con el desprecio del conocimiento tradicional, del conocimiento práctico y de la retórica como «mera» retórica. Los *philosophes* también sostenían (según advertimos ahora) una visión enteramente errónea de la sociedad como un simple agregado homogéneo de individuos: una visión que hizo posible que imaginaran que con sólo alcanzar una forma apropiada de autoconocimiento ilustrado, la sociedad misma podría controlarse mediante la predicción y la regulación de la conducta de los individuos y, de esa manera, «mejorarse».

Es ese el fondo sobre el cual, como observa Foucault (1970), surgieron las «ciencias humanas» que son la sociología, la psicología y las disciplinas dedicadas al análisis de la literatura y la mitología. Puesto que en estas disciplinas especiales, el «hombre» no es sólo

> «ese ser viviente que tiene una forma peculiar (una fisiología un tanto especial y una autonomía casi única); es ese ser viviente que, desde el interior de la vida a la que pertenece por entero y que atraviesa la totalidad de su ser, constituye representaciones mediante las cuales vive y sobre cuya base posee esa extraña capacidad de representarse precisamente esa vida» (1970, pág. 352).

El tema de las ciencias humanas no es —como en definitiva llegó a resultar obvio con la aparición de una *ciencia cognitiva*, interesada en las representaciones mentales, como arena fundamental del debate actual, salida a su vez del ámbito más heterogéneo de las *ciencias de la conducta*— el lenguaje como tal, sino determinada forma del ser humano: la que se constituye dentro de un conjunto determinado de discursos establecidos. Donde los discursos en cuestión son, digamos, de naturaleza ideológica, dado que fueron formulados por primera vez por los *philosophes* (como grupo) de acuerdo con *sus* intereses, que, aunque ellos esperaban que fueran compartidos por todo el mundo, eran de alguna manera *sus* propios intereses, puestos en el destronamiento de la historia y las tradiciones.

En los capítulos que siguen, mi propósito es, por supuesto, cuestionar las normas que mantienen la vigencia de esos discursos, intentar poner de manifiesto sus orígenes conversacionales más desordenados y mostrar que —en la transición de la conversación cotidiana a la formación del discurso— estuvieron y están en juego procesos ideológicos que obran en beneficio de determinados grupos por encima de otros.

La psicología como ciencia moral y no como ciencia natural

Si pasamos ahora a la psicología profesional y académica, podemos comenzar por subrayar que en nuestras «doctrinas oficiales» (Ryle, 1949) se considera «natural», por así decirlo, concebirnos como poseedores de algo que llamamos «mente»: un órgano interno secular de pensamiento que media entre nosotros y la realidad externa que nos rodea. Por otra parte, también es «natural» pensar que, como tal, nuestra mente tiene sus propios *principios operativos* naturales y susceptibles de ser descubiertos, cuya naturaleza no debe nada a la historia o a la sociedad. En consecuencia, la tarea de la psicología como ciencia natural es, por supuesto, descubrir esos principios. De tal modo, en la ideología del momento no hay necesidad de que los psicólogos profesionales justifiquen sus proyectos o programas de investigación; parecen ser «obviamente» correctos.

No obstante, esa concepción de la «mente» es, a mi juicio, un mito: nuestra forma de hablar *de* la mente nos lleva a experimentarnos como si habláramos *acerca de* nuestra mente; esto es, a hablar entre nosotros como si nuestra «mente» existiera como algo real que subyace a nuestra conducta. Mi opinión, empero, es que no hay ninguna «realidad subyacente» por descubrir, y la creencia de que la hay ha llevado a la psicología a muchos errores peligrosos. En esta introduc-

ción me propongo examinar sólo uno de ellos, el que considero más importante y más peligroso: la circunstancia de que no se tome en cuenta el hecho de que en nuestra vida social cotidiana en común no nos es fácil relacionarnos recíprocamente en formas que sean *a la vez* inteligibles (y legítimas) y apropiadas a *«nuestras»* circunstancias (singulares); y el hecho de que, al menos ocasionalmente, a pesar de eso logremos hacerlo. Si se atiende a los detalles empíricos reales de tales transacciones, se advierte un proceso complejo pero incierto de puesta a prueba y de verificación, de negociación de la forma de la relación según una amplia gama de cuestiones esencialmente *éticas*: cuestiones relacionadas con juicios en materia de solicitud, interés y respeto, acerca de la justicia, los derechos, etc. Puesto que en nuestra vida social en común el hecho es que todos tenemos que desempeñar un papel en una *responsabilidad colectiva superior*: la doble tarea de mantener en circulación la «moneda» comunicativa, por así decirlo, de acuerdo con la cual llevamos adelante todas nuestras transacciones sociales, y la de desarrollarla y actualizarla a fin de hacer frente a los cambios de nuestras circunstancias a medida que se producen. Eso es lo que implica el hecho de que conservemos una civilidad en nuestra existencia social en común. Pues nuestras formas y medios para «entendernos» unos a otros (y unos con otros) no nos han sido dados como una dote «natural» ni subsisten sencillamente de por sí; lo que es posible entre nosotros es lo que nosotros (o nuestros predecesores) hemos «hecho» posible. Es esta responsabilidad lo que la psicología moderna ha ignorado, y lo que la ha conducido, equivocadamente, a dar un sustento profesional a la concepción «de que "yo" puedo seguir siendo "yo" sin "ti"»: una concepción que, según lo mostraré en el capítulo siguiente, hace que la mayor parte de nuestra vida social real sea «racionalmente invisible», esto es, esté más allá de la discusión y el debate racionales.

Por tanto, disiento de la afirmación de que la psicología es «naturalmente» una ciencia biológica, que para su manejo requiere de los métodos de las ciencias naturales, neutrales desde el punto de vista moral, y sostengo (véanse también Shotter, 1975, 1984, 1993*b*) que no es una ciencia *natural* sino una ciencia *moral*, y que esto le confiere un carácter enteramente nuevo. El principal cambio introducido es este: abandonar el simple intento de *descubrir* nuestras naturalezas supuestamente «naturales», y volcarse al estudio del modo en que realmente nos *tratamos* unos a otros como participantes de las actividades comunicativas de la vida cotidiana, cambio que nos lleva a interesarnos en el «hacer», y los procesos de «construcción social» (Harré, 1979, 1983; Gergen, 1982, 1985; Shotter, 1975, 1984, 1993*b*; Shotter y Gergen, 1989). En lo que resta de esta introducción me propongo hacer, pues, dos cosas: 1) examinar la razón de que estemos tan adheridos (tan «entrampados», en realidad) al mito de una mente «con principios naturales», y a otros mitos similares relacionados con sus supuestos «contenidos», tales como las «ideas», las «intenciones», los «deseos», etc., y 2) examinar la naturaleza de un supuesto alternativo de acuerdo con el cual puedan orientarse las investigaciones psicológicas, una alternativa que deje tanto espacio a nuestro «hacer» cuanto a nuestros «descubrimientos».

Las realidades textuales y los mitos de la mente

¿Por qué parecemos estar, por así decirlo, tan «fijados» a la idea de que, en alguna parte de todos nosotros, *debe* haber una «mente» que trabaja de acuerdo con ciertos *principios sistemáticos* ya existentes o «naturales» y que, mediante los métodos apropiados, sería posible descubrir? Asimismo, ¿por qué estamos tan vehementemente convencidos de que debe haber una «realidad» única y bien ordenada que hay que descubrir detrás de las apariencias, así como un punto de vista «objetivo» según el cual se la puede caracterizar? Existen, a mi juicio, dos razones principales, relacionadas ambas con nuestro interés en los *sistemas* heredado de la Ilustración, y que ya hemos esbozado antes. Permítaseme que examine ahora esas razones.

Primero: como en parte ya he señalado, pero ahora debemos verlo en detalle, desde los griegos de la Antigüedad Occidente ha creído que la «realidad» debe «hallarse detrás de las apariencias». Durante largo tiempo se estimó, pues, que en la naturaleza del pensamiento reflexivo o teórico reside una capacidad especialísima, a saber, la de poder penetrar a través de las formas superficiales de las cosas y de las activi-

dades para captar la naturaleza de la «forma de un orden» más profundo, un orden subyacente del que *debe* manar de hecho todo el pensamiento y toda la actividad humana. Por eso la sociedad en general ha aceptado que es tarea legítima de determinados grupos especiales de personas —llamados clérigos, después eruditos y ahora filósofos, científicos o simplemente intelectuales— intentar enunciar la naturaleza de ese orden más profundo. Pero los problemas que enfrentan son: ¿dónde hay que encontrar ese orden especial subyacente? ¿Y cómo se lo puede hacer visible?

En un primer momento, en Occidente buscamos sin éxito ese orden más profundo en los *sistemas* religiosos y metafísicos. Pero después, durante la Ilustración, tras haber perdido la fe en «el espíritu de los sistemas», adoptamos en nuestras investigaciones, dice Cassirer (1951, pág. vii), «el espíritu sistematizador». Y en mi opinión todavía es ese el proyecto implícito en la psicología moderna que hemos heredado de la Ilustración: la tarea de «descubrir» una serie supuestamente neutral de principios «mentales» subyacentes en la que, racionalmente, *debería* reposar el resto de la vida. Pocos de nosotros, sin embargo, poseemos aún la confianza (la pasión) intelectual o moral para aceptar de buena fe este epítome. Con todo, aunque no podemos renunciar por completo a la creencia en que el esfuerzo de pensar con seriedad las opciones de la vida debe tener *algún* valor, nos es dificultoso idear alternativas; seguimos viéndonos como si estuviéramos «entrampados» en un laberinto invisible del que no hay salida: y ello porque en nuestras prácticas académicas profesionales, tal como se las ejerce en la actualidad, esto es, como empresas sistemáticas que se desenvuelven en marcos lógicos, ¡no la hay!

Esto me lleva a la segunda de las dos razones por las que, según he señalado, nos es tan difícil formular versiones alternativas inteligibles de nosotros mismos: al cumplir con nuestras responsabilidades como académicos profesionales y competentes, debemos escribir *textos sistemáticos*; si no lo hacemos, corremos el riesgo de que se nos considere incompetentes. Hasta hace poco dimos por sentado que esos textos eran un medio neutral para emplear en la forma que deseásemos. Ahora quiero afirmar que eso es un error, y tenemos que estudiar su influencia. Pero ¿por qué tiene que revestir tanta importancia para los psicólogos científicos la preocupación por la naturaleza de los artificios literarios y retóricos que constituyen la estructura de un *texto sistemático y descontextualizado*?

Porque los teóricos, al intentar representar la naturaleza abierta, vaga y temporalmente cambiante del mundo como una naturaleza cerrada, bien definida y ordenada, emplean determinadas estrategias textuales y retóricas a fin de construir en el interior de su texto *un conjunto cerrado de referencias intralingüísticas*. No han apreciado, sin embargo, la naturaleza de los procesos sociales implicados en ese hecho. Pero lo cierto es que, al pasar de un uso conversacional corriente del lenguaje a la construcción de un discurso textual sistemático, se pasa del respaldo en los significados particulares, prácticos y únicos, negociados «ahí mismo», con referencia al contexto inmediato, a un respaldo en los lazos con cierto cuerpo de significados *ya determinados*; un cuerpo de recursos interpretativos especiales que se han inculcado en el lector profesional debidamente formado, a fin de interpretar tales textos.[6] El hecho de ser capaz de aludir a significados ya determinados en esos textos permite que en ellos se reduzca la referencia a lo que «es» y que aumente, de manera correlativa, la referencia a lo que «podría ser». Pero para poder hablar de ese modo, como participante profesional en un discurso disciplinario, es preciso desarrollar *métodos* para *justificar*, en el curso del habla, las afirmaciones acerca de lo que «podría ser» *como si fuera* lo que «es». Gracias al uso de esos artificios retóricos —como la referencia a «métodos especiales de investigación», «evidencia objetiva», «métodos especiales de prueba», «testimonios independientes», etc.—, quienes son competentes en tales procedimientos pueden construir sus enunciados como «enunciados fácticos» y pretender que poseen la autoridad de revelar una realidad «verdadera» particular situada detrás de las apariencias, sin referencia alguna al contexto cotidiano de sus afirmaciones (véase Dreyfus y Rabinow, 1982, pág. 48).

[6] Como señala Foucault (1972, pág. 255), todo discurso disciplinario fija un ritual que deben observar quienes participan en él: «establece los gestos que hay que realizar (. . .) establece la significación supuesta o impuesta de las palabras que se emplean, su efecto en aquellos a quienes se dirigen, las limitaciones de su presunta validez».

Pero ese proceso puede producir —y para nosotros, en las ciencias sociales, *en efecto* produce— lo que Ossorio (1981) ha llamado falacias «del hecho *ex post facto*»: la engañosa afirmación retrospectiva de que, para que los acontecimientos presentes sean como son, sus causas *tienen que* haber sido de un tipo determinado. Entre quienes ya han estudiado la naturaleza general de esta falacia en relación con los temas científicos se cuenta Fleck (1979), que comenta esa naturaleza general de la siguiente manera:

«una vez publicado, un enunciado pasa a ser parte de las fuerzas sociales que forman conceptos y crean hábitos de pensamiento. Junto con todos los demás enunciados determina "lo que no puede concebirse de ningún otro modo" (. . .) Surge un sistema cerrado y armónico en el que ya no es posible rastrear los orígenes lógicos de los elementos individuales» (Fleck, 1979, pág. 37).

Cuando intentamos comprender retrospectivamente los orígenes y el desarrollo (y el curso actual) de nuestro pensamiento, describimos su naturaleza dentro de esquematismos que ahora son hasta cierto punto completos y sistemáticos. Pero, al hacerlo, «ya no podemos expresar los pensamientos antes incompletos mediante esos conceptos ahora terminados» (Fleck, 1979, pág. 80).

Sin embargo, el problema es que una vez que se está «dentro de» esos sistemas resulta sumamente difícil salir de ellos. Como dice Stolzenberg (1978), podemos quedar «entrampados» en el sentido de que puede existir «una demostración objetiva de que algunas de las creencias son incorrectas», pero «determinadas actitudes y hábitos de pensamiento impidan reconocer esta situación» (Stolzenberg, 1978, pág. 224). Es esa, creo, la trampa en que nos hemos enredado en nuestra reflexión académico-sistemática sobre nosotros mismos y nuestra psicología. Pero eso quiere decir que nuestro conocimiento científicamente adquirido del mundo y de nosotros mismos no está determinado por nuestra «naturaleza» o por la del mundo en la medida en que lo creímos (y esperamos) en el pasado; ese conocimiento sufre, en cambio, la influencia de las «maneras» —los medios literarios y textuales— que hemos empleado para formular nuestras preocupaciones. Más aún: quiere decir que hemos dedicado el tiempo a investigar mitos que nosotros mismos creamos, ejemplos de los cuales son «la mente», «una realidad ya ordenada» y la «objetividad». ¿Cómo podemos salir de esa trampa? Al examinar, ante todo, cómo llegamos a quedar entrampados, tenemos que examinar el papel que retóricamente desempeñaron esos términos en nuestra habla. Porque, a mi modo de ver, lejos de contraponerse a la retórica, el discurso acerca de «la mente», de «una realidad ordenada» y de «la objetividad» forma parte de ella. Esa es la razón por la que creo que es importante estudiar la naturaleza real, empírica, de nuestros modos y medios conversacionales corrientes, cotidianos, no profesionales y no textuales de comprensión compartida; porque son ellos los que, a través del habla, nos «convencen» de nuestras supuestas «realidades»

Acontecimientos en las realidades conversacionales

Como ya he señalado antes, la esencia de la comunicación textual es la llamada *intertextualidad*: el hecho de que, para la construcción de sus significados, recurra al conocimiento que las personas tienen de determinada masa de significados *ya formulados*; por ese motivo los textos pueden entenderse sin contextos, esto es, independientemente de los contextos inmediatos y locales. Y también por eso, creo, los especialistas pueden quedar atrapados en los sistemas de pensamiento que ellos mismos han elaborado. Pero, como señala Garfinkel (1967), en la conversación corriente las personas se niegan a dejar que los demás entiendan de esa manera lo que hablan. Se desarrolla un significado único y adecuado a la situación y a las personas que están en ella. Sin embargo, ese significado no es fácil de negociar. Así —como de hecho todos sabemos por experiencia propia—, en muchos momentos de una conversación por fuerza suele no ser claro «de qué se está hablando»; *debemos* darnos recíprocamente ocasión de contribuir a la producción de significados acordados.

En un proceso semejante «el tema del que se habla» se desarrolla sólo de manera gradual. En verdad, como dice

Garfinkel (1967, pág. 40), se trata de un «acontecimiento desarrollado y en desarrollo» dentro del curso de acción que lo produce. Por consiguiente, como tal, sólo es «conocido por las dos partes [que intervienen en su producción] *desde dentro* de ese desarrollo». No puedo subrayar con suficiente énfasis la naturaleza profunda y revolucionaria o extraña de lo que afirma aquí Garfinkel: la naturaleza de la «realidad» ocupada por acontecimientos conversacionales es por lo menos tan extraña como la de cualquiera de las «realidades» discutidas en la física moderna. La «comprensión» de un acontecimiento semejante desde el interior de una realidad conversacional, la construcción de una captación de aquello «de lo que se habla» a partir de lo que «se dice», no es, según Garfinkel, una simple cuestión de «un solo pase», un individuo que dice una frase y un oyente que la «entiende». Los acontecimientos de que se habla son «específicamente vagos», esto es, «no sólo no constituyen una serie claramente delimitada de determinaciones posibles, sino que los acontecimientos descriptos incluyen entre sus rasgos esencialmente deliberados y ratificados, un "margen" concomitante de determinaciones que están abiertas respecto de las relaciones internas, las relaciones con otros acontecimientos y las relaciones con posibilidades retrospectivas y prospectivas» (Garfinkel, 1967, págs. 40-1). Especificarlas o determinarlas lo suficiente a los efectos prácticos pertinentes implica un complejo proceso de negociación de ida y vuelta tanto entre el hablante y el oyente cuanto entre lo que ya se ha dicho y lo que se dice en el momento, la utilización de pruebas y supuestos, el uso tanto del contexto presente como de la espera de algo que se diga después y aclare lo que se quiso decir antes, y la consideración de muchos otros aspectos de fondo «vistos pero inadvertidos» (Garfinkel, 1967, pág. 36) de las escenas cotidianas.[7]

[7] «Manifiestamente, [un hablante] es sensible a ese fondo [en términos de diversas expectativas], al mismo tiempo que vacila en decirnos específicamente en qué consisten las expectativas. Cuando le preguntamos por ellas, tiene poco o nada que decir» (Garfinkel, 1967, págs. 36-7). Como sugiere Garfinkel, algunas de las expectativas dependerán de acuerdos *precedentes* y se conformarán a prácticas o «métodos» acordados, pero en mi opinión otras, a causa de las propiedades intrínsecas de la acción en común, surgirán de las circunstancias prácticas inmediatas y locales de la conversación en cuestión.

Esas extrañas propiedades temporales y espaciales de los acontecimientos conversacionales son en realidad, según afirma Garfinkel, las propiedades del habla conversacional corriente. Y, como señala (1967, págs. 41-2):

«Las personas necesitan de esas propiedades del discurso como condiciones para tener el derecho y reconocer el derecho de otros de afirmar que saben de qué están hablando, y que lo que dicen es inteligible y debe ser entendido. En síntesis, su presencia vista pero no advertida se utiliza para otorgar a las personas el derecho de llevar adelante sus temas conversacionales comunes sin interferencia. Todo apartamiento de esos usos suscita intentos inmediatos de restablecer el estado de cosas correcto».

Podemos, pues, comenzar a ver por qué, cuando Garfinkel indicó a sus alumnos que procuraran hablar a los demás como si cada una de las palabras tuviera ya un significado claro y determinado,[8] la actitud causó en las víctimas de esos estudiantes un enojo con motivos morales. La gente sentía que en cierto modo se habían violado sus derechos y, como lo mostró Garfinkel, ¡era así! Al habérseles impuesto los significados preestablecidos de otras personas, habían sido despojados de su derecho de participar en la elaboración de los significados pertinentes para la situación en que estaban, y negociar un resultado debidamente *compartido*; no podían producir un significado único adecuado a sus circunstancias únicas. Sanciones morales siguen a esas transgresiones; la gente se siente perjudicada e intenta sancionar o «castigar» a quienes las cometen.

Pero si admitimos esta concepción —que aquello «de lo cual *nosotros* hablamos» se desarrolla a partir de lo «dicho» por *cada uno*—, ¿qué debemos decir de la naturaleza de las

[8] La idea de que el lenguaje funciona según una serie de significados básicos preestablecidos, un código, ha sido durante largo tiempo un lugar común de la lingüística académica. Lo atestigua la afirmación de Jakobson (1956, pág. 71) de que «el hablante y el oyente tienen a su disposición más o menos el mismo "fichero de representaciones prefabricadas": el emisor de un mensaje verbal selecciona una de esas "posibilidades preconcebidas" y se supone que el receptor hace idéntica selección dentro del mismo repertorio (. . .) Así, la eficacia de un hecho de habla exige que quienes participan en él empleen un código común».

palabras y de sus significados, si no consideramos que tienen significados ya determinados? En lugar de estimar que poseen *ya* un significado, acaso debamos ver el *uso* de una palabra como un *medio* (pero sólo como *un* medio entre muchos otros) en la elaboración social de un significado. Afirmar que *deben* tener ya alguna clase de significado es ignorar una vez más ese tercer tipo especial pero no reconocido de conocimiento, relacionado con el modo en que captamos «de qué se habla» en una conversación, en el curso de todo nuestro discurso «acerca de» eso. Ignorarlo nos lleva a ignorar la naturaleza evolutiva, única y especialísima de esas situaciones o acontecimientos conversacionales y los derechos de las personas que intervienen en ellos. En realidad, insistir en que las palabras tienen significados predeterminados es intentar despojar a las personas de su derecho a tomar parte en el desarrollo de un tema conversacional con los otros y a disponer de su manera individual de hacer esa contribución. Pero lo que está en juego es aun más: privar a nuestra propia cultura de las ocasiones o de los acontecimientos conversacionales en los que se constituye y se reproduce la individualidad de las personas. Es también reemplazar por la autoridad de los textos profesionales para justificar las pretensiones de verdad (sobre la base de la idea, que ahora comprobamos injustificada, de que nos dan acceso a una realidad extralingüística independiente), las *buenas razones* que corrientemente nos damos unos a otros en nuestras conversaciones y debates más informales. Ahora bien: si no podemos encontrar los fundamentos que necesitamos para una psicología académica en los escritos de los filósofos o las investigaciones de nuestros científicos, ¿dónde podremos hallarlos?

Los fundamentos de la psicología: ¿en los principios de la mente o en las realidades conversacionales cotidianas?

El paso de una concepción referencialista y representacional del lenguaje a una visión retórico-respondiente comprende también pasar de un interés descontextualizado en una «psicología de la mente» teórica y explicativa a un interés «situado» en la «psicología de las relaciones socio-morales», práctica y descriptiva, que he señalado antes. Puesto que la «mente», como tal, deja de ser una cosa por explicar y se transforma en un artificio retórico, algo de lo que hablamos en diferentes momentos y con distintos propósitos. Y lo que necesitamos son formas de describir críticamente esos propósitos. Donde entendemos por descripción *crítica* una descripción consciente de los sesgos ideológicos inherentes al discurso normal del momento; esto es, consciente del hecho de que no siempre estamos acertados en nuestras teorías acerca de por qué hablamos de nosotros mismos como lo hacemos. Sin embargo, un cambio semejante —la adopción de un enfoque crítico práctico y descriptivo— conlleva un cambio en lo que consideramos los *fundamentos* de nuestra disciplina.

Como sabemos, la tradición cartesiana hace que nuestras investigaciones, a fin de que se las considere intelectualmente respetables, deban tener su fundamentación en enunciados proposicionales explícitamente formulados y manifiestamente verdaderos. Y negarlo (como en realidad lo ha hecho Rorty [1980]), parece abrir la puerta al caos del «todo vale». Presuntamente, no habría nada en absoluto en cuyos términos pudieran juzgarse las pretensiones de conocimiento. Sin embargo, las cosas sencillamente no son así. Permítaseme hacer constar una vez más lo que me parece un dato empírico innegable que la psicología concebida como ciencia natural ha ignorado constantemente: el hecho de que nuestra vida diaria no arraiga en los textos escritos o en la reflexión contemplativa, sino en el encuentro oral y el discurso mutuo. Dicho de otra manera: vivimos nuestra vida social diaria en una atmósfera de conversación, discusión, argumentación, negociación, crítica y justificación; gran parte de ello se refiere a problemas de inteligibilidad y de legitimación de las pretensiones de verdad. Cualquiera que desee negarlo nos pondrá de inmediato frente a un ejemplo empírico de su verdad. Y es ese «arraigo» de todas nuestras actividades en nuestros compromisos con quienes nos rodean lo que impide el caos de un «todo vale». Pero sólo si tenemos un tipo determinado de *sentido común*, un tipo especial de sensibilidad ética adquirida en el curso de nuestro crecimiento desde la niñez hasta la adultez, relacionada con la percepción o el sentimiento de lo que quienes nos rodean

procuran hacer con sus acciones, estamos calificados para un compromiso semejante. De faltar eso, se nos niega nuestro derecho a actuar con libertad, nuestra condición de seres autónomos. Esa percepción, esos *sentimientos* (a los que de manera inapropiada se denomina «emociones»), operan como «pautas» de acuerdo con las cuales se juzga la adecuación o la propiedad de nuestras formulaciones más explícitas. De hecho, me propongo sostener, con Wittgenstein (1980, II, nºs 624-9), que:

«juzgamos una acción de acuerdo con su trasfondo dentro de la vida humana (. . .) El trasfondo es el bullicio de la vida. Y nuestro concepto apunta a algo dentro de ese bullicio (. . .) El trasfondo contra el que vemos una acción no es lo que *un* hombre hace ahora, sino todo el alboroto, y este determina nuestro juicio, nuestros conceptos y nuestras reacciones».

Aunque, me apresuro a agregar, no los determina en un instante, y todo el alboroto y el bullicio *posibles* que forman el fondo de la vida tampoco están presentes «en» un instante. Los fundamentos de nuestra vida nunca dejan de discutirse.

Pero es esta afirmación —que las raíces o los fundamentos de nuestras acciones han de hallarse generalmente en el seno de las actividades cotidianas de la gente común (incluyendo las «tendencias» inconclusas a la acción que contienen), y no en determinados principios ya ordenados de la mente— lo que los académicos profesionales hemos considerado y aún consideramos difícil de asimilar. Porque significa que la aceptación de todo lo que proponemos depende tanto (si no más) de la sensibilidad común, colectiva pero «desordenada», *encarnada*, de los miembros de la sociedad en general, cuanto de las nociones refinadas, sistemáticas y reflexivamente formuladas de los académicos y los intelectuales. Pero esto quiere decir que en la elaboración de un enfoque construccionista social no cognitivo, no cartesiano y retórico de la psicología como *ciencia moral*, el paso que obviamente viene a continuación es un creciente interés, no en la mente o el cerebro, sino en el cuerpo viviente o, para decirlo más correctamente, en las actividades corporales irreflexivas de la persona en su totalidad. Puesto que, por paradójico que pueda resultar afirmarlo, en mi opinión las ideas se inician en las actividades corporales sensoriales, no en la «mente»; esas actividades sensoriales o sensibles son tanto el *terminus a quo* cuanto el *terminus ad quem* de todas nuestras construcciones sociales (Shotter, 1993*b*).

La postura de un construccionismo social retórico-respondiente que aquí adoptaré representa, entonces, un alejamiento radical respecto de las metas «analíticas» de la Ilustración: el sueño de descubrir los principios «reales», ordenados y ya existentes que subyacen a nuestra conducta, ya sea en la «mente» de los individuos o en las «reglas» que gobiernan un orden social sistemático. De hecho, la retórica «realista» que legitima ese proyecto parece autorizar una forma de hablar «acerca de» determinadas «entidades» o «estructuras» —como «la mente» o «la sociedad» y otras cosas supuestamente «objetivas y reales»— cuando semejantes «cosas» o «estructuras» ordenadas no pueden, como tales, existir efectivamente. Por cierto, esa retórica no establece una distinción entre la «realidad social» de las personas —entendida actualmente en el sentido de quiénes y qué son para sí mismas como miembros de una cultura occidental liberal, individualista y cientificista— y las formas de «realidad» con las que podrían ponerse en contacto desde el interior de esas realidades sociales. Una retórica semejante hace que nuestra tarea parezca meramente la de describir, con tanta fidelidad como sea posible, el modo en que hemos «observado» cómo es el mundo social o la mentalidad de una persona. Pero esa forma de «análisis» sólo es útil, como tal, si ya sabemos perfectamente bien qué *es* «lo» ordenado que se está analizando. No sucede así, sin embargo, cuando hablamos acerca de conceptos tan discutidos como «mentes», «subjetividades», «culturas», «historias», «sociedades», etc. Estos son «objetos políticos o discutidos» cuya función, en sentido amplio, estriba en la constitución de diferentes formas de relación social. Por ese motivo no resulta sorprendente que diferentes personas tengan «visiones» diferentes sobre lo que *debe* ser su naturaleza supuestamente ordenada y expresen esas visiones en las diferentes «imágenes» que emplean (Shotter, 1975). En la concepción construccionista social que propongo aquí, «objetos políticos» como esos sólo existen si desempeñan un papel en una conversación. Esto es, una «tradición de argumentación» estructurada de acuerdo con ellos, contribuye a dar

origen a una determinada forma de ser humano, en donde «imaginar un lenguaje es imaginar una forma de vida» (Wittgenstein, 1953, nº 19). En otras palabras, *dar cuenta de* nosotros mismos hablando de «entidades internas» como «pensamientos», «motivos», «recuerdos» y otras por el estilo nos permite estructurar y manejar nuestras formas *individualistas* de vida y crear instituciones sociales de determinado tipo, de las que no disponen quienes carecen de ese «lenguaje de la mente» (véase en el capítulo 6 lo señalado por Whorf acerca del pueblo aborigen americano de los hopi). Tal *es*, de hecho, la naturaleza de *nuestra* «realidad social»; la sostenemos y la manejamos mediante esas formas de habla.

Pero cuando los académicos tratamos de manera acrítica, como lo hace la gente común, lo que esta dice cotidianamente *de* sus «pensamientos», sus «recuerdos», sus «percepciones», sus «motivos», sus «necesidades» y sus «deseos» —en síntesis, como habla *acerca de* sus «mentes»—, omitimos tomar en cuenta «los contenidos y las formas que le dan existencia [a esa habla]» (Foucault, 1970, pág. 364). En ella, de acuerdo con la visión del construccionismo social, las personas no hacen *referencia* a la naturaleza de sus mentes ya existentes, sino que toman parte en un proceso debatido (o al menos debatible), una tradición de argumentación en la que aún luchan por alcanzar la constitución de su propia estructura mental. En el plano personal, todo el léxico de la «mente» y de la «actividad mental» suministra una serie de recursos o artificios retóricos susceptibles de utilizarse en beneficio de sus intereses personales en esa lucha; en tanto que en el nivel social, es una forma de hablar que sirve para mantener y acaso desarrollar aún más nuestra forma occidental de vida y personalidad social. Si nos proponemos modificarla, debemos embarcarnos en un debate en el que, como sugieren Billig *et al.* (1988, pág. 149), «una de las metas de la acción social o de la reforma social es ganar una discusión actual a fin de modificar la agenda de la argumentación», y esa es la tarea en la que, en polémica con los cognitivistas, estamos hoy embarcados los construccionistas sociales.

Bruner, J. (1997) Cultura, mente y educación. En: Bruner, J. *La educación puerta de la cultura.* Madrid: Visor. PP 19-62.

CAPÍTULO 1

Cultura, mente y educación

Los ensayos de este volumen son todos producto de los años noventa, expresiones de los cambios fundamentales que han estado alterando nuestras concepciones sobre la naturaleza de la mente humana en las décadas que siguen a la revolución cognitiva. Estos cambios, según parece claro ahora en retrospectiva, surgieron de dos concepciones impactantemente divergentes sobre cómo funciona la mente. La primera de ellas era la hipótesis de que la mente pudiera concebirse como un mecanismo computacional. Esta idea no era nueva, pero había sido poderosamente reconcebida en las recientemente avanzadas ciencias computacionales. La otra era la propuesta de que la mente se constituye por y a la vez se materializa en el uso de la cultura humana. Las dos perspectivas llevaron a concepciones muy diferentes sobre la propia naturaleza de la mente, y sobre cómo debería cultivarse la mente. Cada una llevó a sus partidarios a seguir estrategias distintivamente diferentes en la indagación sobre cómo funciona la mente y sobre cómo se podría mejorar a través de la «educación».

La primera perspectiva, la *computacional*, se interesa por el *procesamiento de la información*: cómo la información finita, codificada y no ambigua sobre el mundo es inscrita, distribuida, almacenada, cotejada, recuperada y en general organizada por un mecanismo computacional. Toma la información como material dado, como algo ya establecido en relación con algún código, pre-existente y regulado por reglas, que corresponde a estados del mundo[1]. Esta llamada «consis-

[1] Aunque uso la expresión «la perspectiva computacional», de hecho hay dos modelos, uno basado en la idea de la mente como sistema de mecanismos computacionales que operan en paralelo y sin beneficio para un sistema central de procesamiento, y el otro en la idea de una unidad central de procesamiento que controla el orden secuencial de las operaciones computacionales que deben ejecutarse para lograr soluciones de problemas particulares. Aunque las diferencias entre esos dos modelos son profundas en muchos sentidos -particularmente en sus concepciones del papel de la «racionalidad» y de la «experiencia»- esas diferencias no tienen que preocuparnos. Compárese, por ejemplo, a David E. Rumelhart y James L. McClelland, eds., *Parallel Distributed Processing: Explorations in the Microstructure of Cognition*, vols. 1 y 2 (Cambridge, Mass.: MIT Press, 1986)

tencia» es a la vez su fuerza y su inconveniente, como veremos. Ya que a menudo el proceso de conocer es más desordenado y está más atrapado por la ambigüedad de lo que sugiere semejante perspectiva.

La ciencia computacional hace afirmaciones generales interesantes sobre el manejo de la educación[2], aunque todavía no está claro qué lecciones específicas tiene que enseñar a los educadores. Hay una creencia razonable y ampliamente extendida de que *deberíamos* ser capaces de descubrir algo sobre cómo enseñar a los seres humanos de una forma más efectiva a partir de lo que sabemos sobre cómo programar ordenadores de forma efectiva. Por ejemplo, apenas se puede dudar que los ordenadores aportan a un aprendiz ayudas poderosas para dominar cuerpos de conocimiento, particularmente si el conocimiento en cuestión está bien definido. Un ordenador bien programado es especialmente útil para asumir tareas que, por fin, se pueden declarar «inadecuadas a la producción humana», ya que los ordenadores son más rápidos, más organizados, menos inexactos al recordar, y no se aburren. Y, por supuesto, es informativo para nuestras mentes y nuestra situación humana que nos preguntemos qué cosas hacemos mejor o peor que nuestro servicial ordenador.

Está considerablemente menos claro si, en cualquier sentido profundo, las tareas de un profesor se pueden «pasar» a un ordenador, incluso al más «interactivo» que se pueda idear teóricamente. Lo cual no quiere decir que un ordenador adecuadamente programado no pueda aligerar la carga de un profesor asumiendo algunas de las rutinas que estorban el proceso de instrucción. Pero esta no es la cuestión. Al fin y al cabo, los libros llegaron a cumplir esa función después de que el descubrimiento de Gutenberg los hizo ampliamente disponibles[3].

La cuestión, más bien, es si la propia perspectiva computacional de la mente ofrece una visión suficientemente adecuada sobre cómo funciona la mente como para guiar nuestros esfuerzos e intentos de «educarla». Es una cuestión sutil. Pues, en algunos sentidos, «cómo funciona la mente» depende a su vez de las herramientas a su disposición. «Cómo funciona la *mano*», por ejemplo, no se puede apreciar completamente a no ser que se tome también en cuenta si está equipada con un destornillador, un par de tijeras, o una pistola de rayo láser. Y, por la misma regla de tres, la «mente» sistemática del historiador funciona de forma diferente de la mente del clásico «cuenta-cuentos» con su paquete de módulos de mitos combinables. Así que, en cierto sentido, la mera existencia de mecanismos computacionales (y una teoría de computación sobre su modo de operación) puede cambiar nuestras mentes en torno a cómo funciona la «mente» (y sin duda lo hará), justo como hizo la existencia del libro[4].

Esto nos lleva directamente a la segunda aproximación a la naturaleza de la mente; llamémosla *culturalismo*. Toma su inspiración del hecho de evolución de que la mente no podría existir si no fuera por la cultura. Ya que la evolución de la mente homínida está ligada al desarrollo de una forma de vida en la que la «realidad» está representada por un simbolismo compartido por los miembros de una comunidad cultural en la que una forma de vida técnico-social es a la vez organizada y construida en términos de ese simbolismo. Este modo simbólico no sólo es compartido por una comunidad, sino conservado, elaborado y pasado a generaciones sucesivas que, a través de esta transmisión, continúan manteniendo la identidad y forma de vida de la cultura.

En este sentido, la cultura es *superorgánica*[5]. Pero también da forma a las mentes de los individuos. Su expresión individual es sustancial a la *creación de significado*, la asignación de significados a cosas en distintos contextos y en particulares ocasiones. La creación del significado supone situar los encuentros con el mundo en sus contextos culturales apropiados para saber «de qué tratan». Aunque los significados están «en la mente», tienen sus orígenes y su significado en la cultura en la que se crean. Es este carácter situado de los significados lo que asegura su negociabilidad y, en último término, su comunicabilidad. La cuestión no es si existen los «significados privados»; lo que es importante es que los significados aportan una base para el intercambio cultural. En esta perspectiva, el conocer y el comunicar son altamente interdependientes en su naturaleza, de hecho virtualmente inseparables. Pues por mucho que el individuo pueda parecer operar por su cuenta al llevar a cabo la búsqueda de significados, nadie puede hacerlo sin la ayuda de los sistemas simbólicos de la cultura. Es la cultura la que aporta los instrumentos para organizar y entender nuestros mundos en formas comunicables. El rasgo distintivo de la evolución humana es que la mente evolucionó de una manera que permite a los seres humanos utilizar las herramientas de la cultura. Sin esas herramientas, ya sean simbólicas o materiales, el hombre no es un «mono desnudo» sino una abstracción vacía.

(ed. en español: *Introducción al procesamiento distribuido en paralelo*, Madrid: Alianza Editorial, 1992), con Philip N. Johnson-Laird, *The Computer and the Mind: An Introduction to Cognitive Science* (Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1988) (ed. en español: *El ordenador y la mente: introducción a la ciencia cognitiva*, Barcelona: Paidós, 1990).

[2] Judith W. Segal, Susan F. Chipman, y Robert Glaser, eds., *Thinking and Learning Skills* (Hillsdale, N. J.: Erlbaum, 1985); John T. Bruer, *Schools for Thought: A Science of Learning in the Classroom* (Cambridge, Mass.: MIT Press, 1993); Michelene, T. H. Chi, Robert Glaser, y M. J. Farr, eds., *The Nature of Expertise* (Hillsdale, N. J.: Erlbaum, 1988).

[3] Walter J. Ong, *Orality and Literacy: The Technologizing of the Word* (London: Routledge, 1991); David A. Olson, *The World on Paper: The Conceptual and Cognitive Implications of Writing and Reading* (Cambridge: Cambridge University Press, 1994).

[4] Olson, *The World on Paper*.

[5] Alfred L. Kroeber, «The Superorganic», *American Anthropologist*, 19(2) (1917): 163-213.

Entonces, aunque la propia cultura está hecha por el hombre, a la vez conforma y hace posible el funcionamiento de una mente distintivamente humana. En esta perspectiva, el aprendizaje y el pensamiento siempre están *situados* en un contexto cultural y siempre dependen de la utilización de recursos culturales[6]. Incluso la variación individual en la naturaleza y el uso de la mente se puede atribuir a las variadas oportunidades que ofrecen los distintos contextos culturales, aunque éstos no son la única fuente de variación en el funcionamiento mental.

Como su primo computacional, el culturalismo busca integrar consideraciones de la psicología, la antropología, la lingüística y las ciencias humanas en general, para reformular un modelo de la mente. Pero los dos lo hacen para propósitos radicalmente distintos. El computacionalismo, para su gran honra, está interesado en cualquiera y en todas las formas en que la información se organiza y usa; información en el sentido bien formado y finito mencionado antes, al margen de la apariencia en la que se realice el procesamiento de la información. En este sentido, no reconoce fronteras disciplinarias, ni siquiera la frontera entre el funcionamiento humano y el no humano. El culturalismo, por su parte, se concentra exclusivamente en cómo los seres humanos de comunidades culturales crean y transforman los significados.

En este primer capítulo quiero avanzar algunos de los principales objetivos de la aproximación cultural y explorar cómo éstos se relacionan con la educación. Pero antes de pasar a esa formidable tarea, necesito disipar el fantasma de una necesaria contradicción entre el culturalismo y el computacionalismo, ya que pienso que la aparente contradicción se basa en un malentendido que lleva a una sobre-dramatización vulgar e innecesaria. Obviamente, las aproximaciones son muy diferentes y efectivamente su sobrante ideológico puede sobrepasarnos si no tenemos cuidado de distinguirlas claramente, pues no cabe duda que ideológicamente importa el tipo de «modelo» de la mente humana que se acoja[7]. Efectivamente, el modelo de mente al que uno se suscribe da forma incluso a la «pedagogía popular» de la práctica escolar, como veremos en el próximo capítulo. La mente igualada al poder de asociación y formación de hábitos privilegia el «injerto» como la verdadera pedagogía, mientras que la mente tomada como la capacidad para la reflexión y el discurso sobre la naturaleza de las verdades necesarias favorece el diálogo socrático. Y cada una de ellas está vinculada a nuestra concepción de la sociedad ideal y el ciudadano ideal.

Sin embargo, de hecho ni el computacionalismo ni el culturalismo están tan vinculados a modelos concretos de la mente como para ser encadenados a pedagogías concretas. Su diferencia es de un tipo muy diferente. Intentaré exponerla.

El objetivo del computacionalismo es diseñar una redescripción formal de *cualquiera* y *todos* los sistemas en funcionamiento que se encargan del flujo de información bien formada. Intenta hacerlo de una forma que produzca resultados previsibles y sistemáticos. La mente humana es un sistema de ese tipo. Pero el computacionalismo profundo *no* propone que la mente sea algún tipo especial de «ordenador» que necesite ser «programado» de determinada manera para operar sistemática o «eficientemente». Lo que defiende, más bien, es que cualquiera y todos los sistemas que procesan información tienen que estar gobernados por «reglas» o procedimientos especificables que gobiernan lo que se hace con los *inputs*. No importa si se trata de un sistema nervioso o del aparato genético que toma instrucciones del ADN y después reproduce generaciones posteriores, o lo que sea. Este es el ideal de la Inteligencia Artificial (IA), según se le llama. Las «mentes reales» son descriptibles en términos de la misma generalización de la IA; sistemas gobernados por reglas especificables para manejar el flujo de la información codificada.

Pero, como ya se ha señalado, las reglas comunes a todos los sistemas de información no cubren los procesos desordenados, ambiguos y sensibles al contexto de la creación del significado, una forma de actividad en la que la construcción de sistemas de categorías altamente «borrosos» y metafóricos es exactamente tan notable como el uso de categorías especificables para distribuir *inputs* de tal manera que produzcan *outputs* comprensibles. Algunos computacionalistas, convencidos *a priori* de que incluso la creación de significado se puede reducir a especificaciones de IA, están trabajando constantemente para intentar probar que la desorganización de la

[6] Algunos trabajos significativos en esta tradición cultural-psicológica son: Jerome Bruner, *Acts of Meaning* (Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1990) (ed. en español: *Actos de significado*, Madrid: Alianza Editorial, 1991); Michael Cole, *The Cultural Context of Learning and Thinking: An Exploration in Experimental Anthropology* (Nueva York: Basic Books, 1971); Barbara Rogoff, *Apprenticeship in Thinking: Cognitive Development in Social Context* (Nueva York: Oxford University Press, 1990) (ed. en español: *Aprendices del pensamiento: el desarrollo cognitivo en el contexto social*, Barcelona: Paidós Ibérica, 1993); Richard A. Shweder, *Thinking through Cultures: Expeditions in Cultural Psychology* (Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1991); James V. Wertsch, *Voices of the Mind: A Sociocultural Approach to Mediated Action* (Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1991) (ed. en español: *Voces de la mente: un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*, Madrid: Visor, 1993). Entre sus ancestros se encuentran escritores como Vygotsky, Durkheim, Schutz, y Max Weber: Lev S. Vygotsky, *Thought and Language* (Cambridge, Mass.: MIT Press, 1962); Emile Durkheim, *Elementary Forms of the Religious Life: A Study in Religious Sociology* (Glencoe, Ill.: Free Press, 1968) (ed. en español: *Las formas elementales de la vida religiosa: el sistema totémico en Australia*, Torrejón de Ardoz: Akal, 1982); Alfred Schutz, *On Phenomenology and Social Relations: Selected Writings* (Chicago: University of Chicago Press, 1970); Max Weber, *Theory of Social and Economic Organization* (Glencoe, Ill.: Free Press, 1947).

[7] Crane Brinton, *The Anatomy of Revolution* (Nueva York: Vintage Books, 1965).

creación de significado no está más allá de su alcance[8]. A veces se refieren medio en broma a los complejos «modelos universales» que proponen como «TDTs», un acrónimo de «teorías de todo»[9, 10]. Pero, aunque ni siquiera se han acercado al éxito y, como muchos creen, probablemente por principio nunca tendrán éxito, sus esfuerzos son interesantes en cuanto a la luz que echan sobre el abismo existente entre la creación de significado y el procesamiento de la información.

La dificultad que encuentran estos computacionalistas es inherente a los tipos de «reglas» u operaciones que son posibles en la computación. Todas ellas, como sabemos, deben ser especificables por adelantado, deben estar libres de ambigüedad y demás. Al conjuntarse, también deben ser computacionalmente consistentes, lo cual quiere decir que, si bien las operaciones pueden cambiar con la retroalimentación de resultados anteriores, las alteraciones también deben adherirse a una sistematicidad consistente y previamente organizada. Las reglas computacionales pueden ser contingentes, pero no pueden abarcar contingencias impredecibles. De manera que Hamlet (en IA) no puede provocar a Polonio con una broma ambigua como «aquella nube cuya forma es muy semejante a un camello, yo creo que parece una comadreja», en la esperanza de que esta broma pueda evocar sentimiento de culpa y algún cotilleo sobre la muerte del padre de Hamlet.

Es precisamente esta claridad, este carácter prefijado de las categorías, lo que impone el límite más severo al computacionalismo como medio para enmarcar un modelo de la mente. Pero, una vez que se reconoce esta limitación, la supuesta lucha a muerte entre el culturalismo y el computacionalismo se evapora. Ya que la creación de significado del culturalista, a diferencia del procesamiento de la información del computacionalista, es en principio interpretativa, está atrapada en la ambigüedad, es sensible a la ocasión, y a menudo sucede después del hecho. Sus «procedimientos malformados» se parecen más a «máximas» que a reglas completamente especificables[11]. Pero no dejan de tener principios.

[8] J. L. McClelland, «The Programmable Blackboard Model of Reading», en James L. McClelland y David E. Rumelhart, *Parallel Distributed Processing: Explorations in the Microstructure of Cognition, vol. 2: Psychological and Biological Models* (Cambridge: MIT Press, 1986) (ed. en español: *Introducción al procesamiento distribuido en paralelo*, Madrid: Alianza Editorial, 1992), pp. 122-169. Roger C. Schank, *Tell Me a Story: A New Look at Real and Artificial Memory* (New York: Charles Scribner's Sons, 1990).

[9] *N. del T.*: El original inglés es «theories of everything», cuyo acrónimo es «TOEs» (dedos de los pies).

[10] Melanie Mitchell, «What Can Complex Systems Approaches Offer the Cognitive Sciences?» Ponencia presentada en el Annual Meeting of the Society for Philosophy and Psychology, State University of New York at Stony Brook, Nueva York (10 de junio, 1995).

[11] Dan Sperber y Deirdre Wilson, *Relevance: Communication and Cognition* (Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1989) (ed. en español: *La relevancia: comunicación y procesos cognitivos*, Madrid: Visor, 1994).

Más bien, son el objeto de la *hermenéutica*, una empresa intelectual que no por su fracaso en la producción de resultados meridianos de un ejercicio computacional es menos disciplinada. Su caso ejemplar es la interpretación del texto. Al interpretar un texto, el significado de una parte depende de una hipótesis sobre los significados del todo, cuyo significado a su vez se basa en los juicios de significado sobre las partes que lo componen. Pero, como tendremos muchas ocasiones para comprobar en los próximos capítulos, una buena parte de la empresa cultural humana depende de ella. Tampoco está claro que el tristemente famoso «círculo hermenéutico» merezca los capones que se lleva de aquellos que buscan la claridad y la seguridad. Al fin y al cabo, descansa en el corazón de la creación de significado.

La creación hermenéutica de significado y el procesamiento de información bien formada son mutuamente inconmensurables. Su inconmensurabilidad se puede hacer evidente incluso con un simple ejemplo. Cualquier entrada a un sistema computacional, por supuesto, debe estar codificada de una forma especificable que no deje lugar a la ambigüedad. ¿Qué sucede, entonces, si (como en la creación humana de significado) un *input* tiene que estar codificado según el contexto en el que se encuentra? Ya que la creación de significado supone el lenguaje en buena medida, permítanme ofrecer un ejemplo casero que implique al lenguaje. Pongamos que la entrada al sistema sea la palabra *nube*. ¿Debe tomarse en su sentido «meteorológico», en su sentido de «condición mental», o de alguna otra forma? Bien, es sencillo (de hecho es necesario) darle al mecanismo computacional un léxico de «consulta» que ofrezca sentidos alternativos de *nube*. Cualquier diccionario puede hacerlo. Pero para determinar *cuál* de los sentidos es apropiado a un contexto particular, el mecanismo computacional también necesitaría una forma de codificar e interpretar todos los contextos en los que podría aparecer la palabra *nube*. Entonces eso exigiría que el ordenador tuviera una lista de consulta de todos los contextos posibles, un «contéxtico». Pero, si bien hay un número finito de palabras, hay un número infinito de contextos en los que podrían aparecer palabras concretas. Codificar el contexto de la pequeña adivinanza de Hamlet sobre «aquella nube» escaparía con casi toda certeza a los poderes del mejor «contéxtico» que se pudiera imaginar.

No se conoce un procedimiento de decisión que pudiera resolver la cuestión de si la inconmensurabilidad entre la creación de significado del culturalismo y el procesamiento de información del computacionalismo podría superarse alguna vez. A pesar de todo eso, los dos comparten una familiaridad que es difícil de ignorar, ya que, una vez que se establecen los significados, es su formalización en un sistema bien formado de categorías lo que *puede* ser tratado con reglas computacionales. Obviamente, al hacer eso se pierde la sutileza de la dependencia del contexto y la metáfora: *las nubes* tendrían que pasar pruebas de funcionalidad de verdad para entrar en el juego. Pero, en cualquier caso, la «formalización» en la

ciencia consiste precisamente en esas maniobras: tratar una amalgama de significados formalizados y operacionalizados «como si» encajaran en la computación. A la larga, llegamos a creer que los términos científicos de hecho nacieron y crecieron de esa forma: decontextualizados, precisos, completamente «consultables».

Hay un flujo igualmente chocante en la otra dirección, ya que a menudo se nos fuerza a interpretar el resultado de una computación para «darle algún sentido»; es decir, para hacernos una idea de lo que «significa». Esta «búsqueda del significado» de los resultados finales siempre ha sido practicada en procedimientos estadísticos tales como el análisis factorial, donde la asociación entre distintas «variables», descubiertas a través de la manipulación estadística, tenía que ser interpretada hermenéuticamente para «tener sentido». El mismo problema se encuentra cuando los investigadores usan la opción computacional del procesamiento en paralelo para descubrir la asociación entre una serie de inputs codificados. De forma similar, el resultado final de ese procesamiento paralelo tiene que ser interpretado para ser considerado significativo. Así que, sencillamente, hay alguna relación complementaria entre lo que el computacionalista intenta explicar y lo que el culturalista intenta interpretar, una relación que ha confundido durante mucho tiempo a los estudiantes de epistemología[12].

Volveré a este confuso problema en el Capítulo 5. De momento, basta decir que, en un proyecto tan inherentemente reflexivo y complicado como caracterizar «cómo funcionan nuestras mentes» o cómo se les podría hacer funcionar mejor, sin duda hay lugar para dos perspectivas sobre la naturaleza del conocimiento[13]. Tampoco hay una razón demostrable para suponer que, sin una única y legítima forma «verdadera» de conocer el mundo, sólo podríamos deslizarnos indefensamente por la cuesta resbaladiza que lleva al relativismo. Sin duda, es tan «verdadero» decir que los teoremas de Euclides son computables como decir, con el poeta, que «sólo Euclides ha mirado a la belleza desnuda».

II

En principio, para que una teoría de la mente sea interesante educativamente, debería contener algunas especificaciones sobre (o al menos implicaciones que trataran de) cómo se puede mejorar o alterar su funcionamiento de alguna forma significativa. Las teorías de la mente tipo todo-o-nada y de-una-vez-por-todas no son interesantes educativamente. Más concretamente, las teorías de la mente que son interesantes educativamente contienen especificaciones de algún tipo sobre los «recursos» que una mente necesita para operar eficientemente. Esto incluye no sólo recursos instrumentales (como «herramientas» mentales), sino también situaciones o condiciones que se requieren para la eficacia de las operaciones; desde la retroalimentación dentro de ciertos límites a, pongamos, la libertad respecto del estrés o de la uniformidad excesiva. Sin una especificación de los recursos y las situaciones que se requieren, una teoría de la mente es toda «de dentro hacia afuera», y de una aplicabilidad limitada a la educación. Sólo se vuelve interesante cuando se vuelve más «de fuera hacia adentro», indicando el tipo de mundo que se necesita para hacer posible el uso efectivo de la mente (o el corazón): qué tipos de sistemas de símbolos, qué tipos de explicaciones del pasado, qué artes y ciencias y demás. La aproximación del computacionalismo a la educación tiende a ser «de dentro hacia afuera», aunque infiltra al mundo en la mente inscribiendo partes de él en la memoria, como con nuestro ejemplo anterior del diccionario, y después se apoya en rutinas de «consulta». El culturalismo es mucho más «de fuera hacia adentro», y, aunque pueda contener especificaciones, digamos, *eo ipso* sobre las operaciones mentales, no son tan vinculantes como, pongamos, el requerimiento formal de computabilidad. Ya que la aproximación del computacionalista a la educación está muy vinculada por la constricción de la computabilidad; es decir, toda ayuda que se ofrezca a la mente debe ser operable por un mecanismo computacional.

Cuando uno ya se pone a examinar cómo el computacionalismo ha enfocado las cuestiones educativas, parece haber tres estilos diferentes. El primero de ellos consiste en «reafirmar» las teorías clásicas de la enseñanza o el aprendizaje de una forma computable. Pero, mientras que se gana alguna claridad al hacer eso (por ejemplo, localizando ambigüedades), no se gana mucho en términos de poder. El vino viejo no mejora mucho porque se eche en botellas con formas diferentes, incluso si el cristal es más claro. La clásica respuesta, por supuesto, es que una reformulación computable comporta un «discernimiento extra». Ya la «teoría de la asociación», por ejemplo, ha atravesado traducciones sucesivas desde Aristóteles a Clark Hull, pasando por Locke y Pavlov, sin mucho discernimiento extra. Así que uno está justificablemente impaciente ante las nuevas defensas de versiones veladas de lo mismo; como pasa con muchos de los llamados «modelos de aprendizaje» de PDP[14].

[12] Georg Henrik von Wright, *Explanation and Understanding* (Ithaca, N. Y.: Cornell University Press, 1971) (ed. en español: *Explicación y comprensión*, Madrid: Alianza Editorial, 1980); Jerome Bruner, «Narrative and Paradigmatic Modes of Thought», en Elliot Eisner, ed., *Learning and Teaching the Ways of Knowing: Eighty-fourth Yearbook of the National Society for the Study of Education* (Chicago: University of Chicago Press, 1985), pp. 97-115.

[13] Von Wright, *Explanation and Understanding* (*Explicación y comprensión*).

[14] Rumelhart y McClelland, eds., *Parallel Distributed Processing* (*Introducción al procesamiento distribuido en paralelo*).

Pero, de hecho, el computacionalismo puede hacer y hace cosas mejores que eso. Su segunda perspectiva empieza con una prolífica descripción o protocolo de lo que sucede cuando alguien emprende la resolución de un problema concreto o el dominio de un cuerpo concreto de conocimiento. Luego pretende redescribir lo que se ha observado en términos estrictamente computacionales. ¿En qué orden, por ejemplo, pide información un sujeto? ¿qué le confunde? ¿qué clases de hipótesis trabaja? Esta perspectiva pregunta luego qué podría estar sucediendo computacionalmente en mecanismos que operan en esa forma, que operan, por ejemplo, como la «mente» del sujeto. A partir de aquí pretende reformular un plan sobre cómo se le podría ayudar a un aprendiz de este tipo; de nuevo, dentro de unos límites de computabilidad. El interesante libro de John Bruer es un buen ejemplo de lo que se puede ganar de esta reciente perspectiva[15].

Pero hay una tercera ruta todavía más interesante que siguen a veces los computacionalistas. El trabajo de Annette Karmiloff-Smith[16] aporta un ejemplo si se toma en conjunción con algunas ideas computacionales abstractas. Todos los programas computacionales «adaptativos» complejos suponen redescribir el resultado de operaciones previas tanto para reducir su complejidad como para mejorar su «adecuación» a un criterio de adaptación. Esto es lo que significa «adaptativo»: que reduce las complejidades anteriores para conseguir una mayor «adecuación» a un criterio[17]. Un ejemplo ayudará. Karmiloff-Smith señala que cuando estamos resolviendo problemas concretos, pongamos por caso la adquisición de lenguaje, tendemos característicamente a «volvernos» hacia los resultados de un procedimiento que ha funcionado localmente e intentamos redescribirlo en términos más generales y simplificados. Decimos, por ejemplo, «he terminado este verbo en *ido* para hacer el participio; ¿qué tal si hago lo mismo con *todos* los verbos?». Cuando la nueva regla no consigue hacer el participio de *volver*, el aprendiz puede generar algunas reglas adicionales. Al cabo del tiempo, termina con una regla más o menos adecuada para conjugar participios, con sólo unas pocas «excepciones» extrañas que se dejan para manejarse rotatoriamente. Nótese que, en cada paso de este proceso que Karmiloff-Smith llama «redescripción», el aprendiz «se pone meta», considerando cómo está pensando así como aquello de lo que piensa. Esta es la marca de calidad de la «metacognición», un tema de interés apasionado entre los psicólogos; pero también entre los científicos computacionales.

En otras palabras, la regla de la redescripción es una característica de *toda* computación «adaptativa» compleja, pero para nuestros propósitos en este momento, también es un fenómeno *psicológico* genuinamente interesante. Esta es la extraña música de un solapamiento entre distintos campos de indagación; si el solapamiento resulta fértil. Así que REDESCRIBIR, una regla TDT para los sistemas computacionales adaptativos que también resulta ser una buena regla en la resolución humana de problemas, puede acabar siendo una «nueva frontera». Y la nueva frontera puede acabar estando codo a codo con la práctica educativa[18].

De manera que, según hemos expuesto, la perspectiva computacionalista de la educación parece tomar tres formas. La primera reformula antiguas teorías del aprendizaje (o de la enseñanza, o de lo que sea) en forma computable, con la esperanza de que la reformulación producirá un poder explicativo extra. La segunda analiza protocolos exhaustivos y les aplica el aparato de la teoría computacional para discernir mejor qué podría estar pasando en términos computacionales. Después intenta averiguar cómo se puede ayudar en el proceso. Esto, en efecto, es lo que Newell, Shaw y Simon hicieron en su trabajo sobre el Solucionador General de Problemas[19], y lo que se está haciendo en la actualidad en estudios sobre cómo los «novatos» se hacen «expertos»[20]. Finalmente, existe la feliz coincidencia en la que una idea computacional central, como la «redescripción», parece encajar directamente con una idea central de la teoría cognitiva, como la «metacognición».

El culturalista ve la educación de una manera muy diferente. El culturalismo toma como su primera premisa que la educación no es una isla, sino parte del continente de la cultura. Pregunta primero qué función sirve la «educación» en la cultura, y qué papel juega en las vidas de aquellos que operan dentro de ella. Su siguiente pregunta podría ser por qué la educación está situada en la cultura como lo está, y cómo este emplazamiento refleja la distribución de poder, estatus y otros beneficios. Inevitablemente, y casi desde el principio, el culturalismo también pregunta sobre los recursos facilitadores que se hacen disponibles a la gente para afrontar situaciones, y qué porción de esos recursos se hace disponible

[15] Bruer, *Schools for Thought*.

[16] Annette Karmiloff-Smith, *A Functional Approach to Child Language: A Study of Determiners and Reference* (Cambridge: Cambridge University Press, 1979); Karmiloff-Smith, *Beyond Modularity: A Developmental Perspective on Cognitive Science* (Cambridge, Mass.: MIT Press, 1992) (ed. en español: *Más allá de la modularidad: la ciencia cognitiva desde la perspectiva del desarrollo*, Madrid: Alianza Editorial, 1994).

[17] Melanie Mitchell, «What Can Complex Systems Approaches Offer the Cognitive Sciences?» Ponencia presentada en el Annual Meeting of the Society for Philosophy and Psychology, State University of New York at Stony Brook, Nueva York (10 de junio de 1995); James P. Crutchfield y Melanie Mitchell, *The Evolution of Emergent Computation*, Santa Fe Institute Technical Report 94-03-012 (Santa Fe, N. J.: Santa Fe Institute, 1994).

[18] Ann Brown y Joseph Campione, por ejemplo, han puesto la «regla de descripción» a funcionar en su proyecto de Oakland. La convierten en un paso prácticamente obligatorio para sus alumnos. Incluso usan un ordenador cuyo programa requiere una redescripción más general de cada «conclusión» específica.

[19] Allen Newell y Herbert A. Simon, *Human Problem Solving* (Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall).

[20] Susan Chipman y Alan L. Meyrowitz, *Foundations of Knowledge Acquisition*, vols. 1 y 2 (Boston: Kluwer Academic Publishers, 1993).

a través de la «educación» concebida institucionalmente. Y estará constantemente interesada en las constricciones impuestas al proceso de educación: constituciones externas, como la organización de escuelas y aulas, o la contratación de profesores, e internas, como la distribución natural o impuesta de la dotación innata, ya que la dotación innata puede estar afectada tanto por la accesibilidad de sistemas simbólicos como por la distribución de los genes.

La tarea del culturalismo es doble. Por el lado «macro», toma la cultura como un sistema de valores, derechos, intercambios, obligaciones, oportunidades, poder. Por el lado «micro», examina cómo las demandas de un sistema cultural afectan a aquellos que deben operar dentro de él. En esta última línea, se concentra en cómo los seres humanos individuales construyen «realidades» y significados que les adaptan al sistema, con qué coste personal, con qué resultados esperados. Si bien el culturalismo no supone una perspectiva en particular sobre las constricciones psicobiológicas inherentes que afectan al funcionamiento humano, y en particular a la creación de significado, suele dar esas constricciones por supuesto y considerar cómo operan con ellas la cultura y su sistema educativo instituido.

Aunque el culturalismo está lejos del computacionalismo y sus afirmaciones, no tiene dificultad para incorporar sus intuiciones... con una excepción. Obviamente, no puede dejar fuera los procesos que se refieren a la creación humana de significado, por mucho que no cumplan la prueba de computabilidad. Como corolario, no puede dejar fuera la subjetividad y su papel en la cultura, y no lo hace. De hecho, como veremos, está muy interesado en la *inter*subjetividad: cómo los humanos llegan a conocer «las mentes el uno del otro». En estos dos sentidos, el culturalismo debe contarse entre las «ciencias de lo subjetivo». Y, en consecuencia, a menudo me referiré a él como la perspectiva «psicológico-cultural», o simplemente como «psicología cultural». Por mucho que abrace lo subjetivo en su aproximación general y se refiera a menudo a la «construcción de la realidad», sin duda la psicología cultural no deja fuera a la «realidad» en ningún sentido ontológico. Defiende (sobre bases epistemológicas) que la realidad «externa» u «objetiva» sólo se puede conocer por las propiedades de la mente y de los sistemas de símbolos sobre los que se apoya la mente[21].

Una última cuestión se refiere al lugar de la emoción y el sentimiento. A menudo se dice que toda la «psicología cognitiva», incluso su versión cultural, omite o incluso ignora el lugar de éstos en la vida de la mente. Pero ni es necesario que esto sea así ni, al menos según yo lo veo, es así. ¿Por qué debería un interés en la cognición evitar el sentimiento y la emoción?[22] No cabe ninguna duda que las emociones y los sentimientos están representados en los procesos de creación de significado y en nuestras construcciones de la realidad. Ya se adopte la perspectiva de Zajonc de que la emoción es una respuesta directa y no mediada al mundo con consecuencias cognitivas subsiguientes, o la perspectiva de Lazarus de que la emoción requiere una inferencia cognitiva previa, sigue estando «ahí» para seguir tomándola en cuenta[23]. Y, como veremos, particularmente cuando tratemos del papel de las escuelas en la construcción del «yo», en buena medida es una parte de la educación.

III

A continuación expondré algunos postulados que guían a una perspectiva psico-cultural de la educación. Al hacerlo, plantearé alternativamente consideraciones sobre la naturaleza de la mente y sobre la naturaleza de la cultura, ya que una teoría de la educación tiene que encontrarse necesariamente en la intersección entre ellas. En consecuencia, estaremos constantemente preguntándonos por la interacción entre los poderes de las mentes individuales y los medios por los cuales la cultura apoya o entorpece su actualización. Y esto nos llevará inevitablemente a una interminable evaluación de la adecuación entre lo que una cultura concreta considera esencial para una forma de vida buena, o útil, o que merezca la pena, y cómo los individuos se adaptan a esas demandas en la medida en que afectan a sus vidas. Prestaremos especial atención a los recursos que aporta una cultura al hacer posible esa adecuación. Todas estas cuestiones están directamente relacionadas con la forma en que una cultura o sociedad organiza su sistema de educación, ya que la educación es una importante encarnación de la forma de vida de una cultura, no simplemente una preparación para ella[24].

---

[21] Nelson Goodman, *Ways of Worldmaking* (Indianapolis: Hackett, 1978) (ed. en español: *Maneras de hacer mundos*, Madrid: Visor, 1990).

[22] Véase, por ejemplo, Keith Oatley, *Best Laid Schemes: The Psychology of Emotions* (Cambridge: Cambridge University Press, 1992), o las páginas de la revista *Cognition and Emotion* (Hove, East Sussex: Lawrence Erlbaum Associates).

[23] Robert B. Zajonc, «Feeling and Thinking: Preferences Need No Inferences», *American Psychologist*, 35(2) (1980): 151-175; Richard S. Lazarus, «A Cognitivist's Reply to Zajonc on Emotion and Cognition», *American Psychologist*, 36 (1981): 222-223; Lazarus, «Thoughts on the Relations between Emotion and Cognition», *American Psychologist*, 39(2) (1984): 117-123; Lazarus, «On the Primacy of Cognition», *American Psychologist*, 39(2) (1984): 124-129.

[24] Bruner, *Acts of Meaning* (*Actos de significado*); Carol Fleisher Feldman y David A. Kalmar, «Some Educational Implications of Genre-Based Mental Models: The Interpretive Cognition of Text Understanding», en David Olson y Nancy Torrance, eds., *Handbook of Education and Human Development: New Models of Learning, Teaching and Schooling* (Oxford: Blackwell, 1996), pp. 434-460.

He aquí, entonces, los postulados, y algunas de sus consecuencias para la educación.

1. El postulado perspectivista. Primero, en lo que toca a la creación de significado. El significado de cualquier hecho, proposición o encuentro es relativo a la perspectiva o marco de referencia en términos del cual se construye. Un tratado que legitimiza la construcción del Canal de Panamá, por ejemplo, es un episodio en la historia del imperialismo norteamericano. También es un paso monumental en la historia del transporte inter-oceánico, así como un hito en los esfuerzos del hombre por modular la naturaleza a su propia conveniencia a cualquier coste. Entender bien lo que algo «significa» supone alguna conciencia de los significados alternativos que se pueden ligar a la materia bajo escrutinio, se esté de acuerdo con ellos o no.

Entender algo de una manera no evita entenderlo de otras maneras. Entenderlo de una manera en particular sólo está «bien» o «mal» desde la perspectiva concreta en términos de la cual se estudia[25]. Pero el carácter «correcto» de las interpretaciones concretas, si bien depende de la perspectiva, también refleja reglas de evidencia, consistencia y coherencia. No todo vale. Hay criterios inherentes de corrección, y la posibilidad de interpretaciones alternativas no las autoriza a todas por igual. Una posición perspectivista sobre la creación del significado *no* evita el sentido común o la «lógica». Algo que pasa un siglo después de un suceso no se puede tomar como una «causa» o «condición» de ese suceso. Volveré a esta cuestión del sentido común, la lógica y la razón en un postulado posterior.

Las interpretaciones de significado no sólo reflejan las historias idiosincráticas de los individuos, sino también las formas canónicas de construir la realidad de una cultura. Nada está «libre de cultura», pero tampoco son los individuos simples espejos de su cultura. Es la interacción entre ellos lo que da un carácter comunal al pensamiento individual y a la vez impone una cierta riqueza impredecible a la forma de vida, pensamiento o sentimiento de cualquier cultura. Hay, digamos, versiones «oficiales» de todas estas cosas –«los hombres franceses son realistas», por ejemplo– y algunas están incluso inscritas en la ley o en prácticas de afinidad extensamente aceptadas. Y por supuesto, también están representadas (a menudo ambiguamente e incluso problemáticamente) en la literatura de una cultura y en sus teorías populares.

La vida en la cultura, entonces, es un juego mutuo entre las versiones del mundo que la gente forma bajo su oscilación institucional, y las versiones que son producto de sus historias individuales. Raramente se adapta a cualquier cosa algo como a un libro de recetas o fórmulas de cocina, ya que el contener intereses partidistas o institucionales es un principio universal de todas las culturas. Sin embargo, las interpretaciones idiosincráticas del mundo por cualquier individuo concreto son constantemente sometidas a juicio frente a lo que se toma como las creencias canónicas de la cultura en general. Tales juicios comunales, aunque a menudo estén gobernados por criterios «racionales» de evidencia, igualmente a menudo están dominados por compromisos, gustos, intereses y expresiones de adhesión a los valores de la cultura en relación con la buena vida, la decencia, la legitimación o el poder. En consecuencia de todo lo dicho, los juicios de una cultura sobre las construcciones idiosincráticas de sus miembros casi nunca son unívocos. Y para enfrentarse a esta sempiterna multivocalidad cultural, toda sociedad requiere algún «principio de tolerancia», una expresión que David Richards ha usado para caracterizar la forma en que los sistemas constitucionales se enfrentan a los intereses contrapuestos y a sus afirmaciones interpretativas[26].

Presumiblemente, una empresa educativa «oficial» cultiva creencias, habilidades y sentimientos para transmitir y explicar las formas de interpretar los mundos naturales y sociales de la cultura que las promociona. Y, como veremos más tarde, también juega un papel clave en ayudar a los niños a construir y mantener un concepto de Yo. Al llevar a cabo esa función, inevitablemente juega con riesgo, al «subvencionar» una cierta versión del mundo, por muy implícitamente que lo haga. O corre el riesgo de ofender algunos intereses, al examinar abiertamente perspectivas que se pueden tomar como las sacralizadas canónicamente por la cultura. Ese es el precio de educar a los niños en sociedades cuyas interpretaciones canónicas del mundo son multivocales o ambiguas. Pero una empresa educativa que no las una los riesgos que todo esto implica se queda atascada y a la larga será alienante.

Se deduce de esto, entonces, que la educación efectiva siempre tiene problemas ya sea en la cultura en general o con los elementos que se dedican más a mantener un status quo que a desarrollar la flexibilidad. El corolario es que cuando la educación estrecha su campo de indagación interpretativa, reduce el poder de una cultura para adaptarse al cambio. Y en el mundo contemporáneo, el cambio es la norma.

En una palabra, el postulado perspectivista subraya el lado interpretativo y creador de significado del pensamiento humano, si bien al mismo tiempo reconoce los riesgos de discordia inherentes que pueden resultar del cultivo de este aspecto profundamente humano de la vida mental. Es este aspecto Janusiano y

[25] Para una discusión más completa de esta cuestión, véase Goodman, *Ways of Worldmaking* (*Maneras de hacer mundos*); Richard Rorty, *Philosophy and the Mirror of Nature* (Princeton, N. J.: Princeton University Press, 1979) (ed. en español: *La filosofía y el espejo de la naturaleza*, Madrid: Cátedra, 1983).

[26] David A. J. Richards, *Toleration and the Constitution* (New York: Oxford University Press, 1986; Richards, *Foundations of American Constitutionalism* (New York: Oxford University Press, 1989).

de doble cara de la educación el que la hace bien un proyecto en algún modo peligroso o bien uno sombríamente rutinario.

2. El postulado de los límites. Las formas de creación de significado accesibles a los seres humanos de cualquier cultura están limitadas de dos maneras cruciales. La primera es inherente a la propia naturaleza del funcionamiento mental humano. Nuestra evolución como especie nos ha especializado en ciertas formas características de conocer, pensar, sentir y percibir. Incluso con nuestros esfuerzos más imaginativos, no podemos construir un concepto de Yo que no impute alguna influencia causal a los estados mentales previos sobre los posteriores. Parece que no podemos aceptar una versión de nuestras propias vidas mentales que niegue que lo que hemos pensado antes afecta a lo que pensamos ahora. Estamos obligados a experimentarnos como invariantes a lo largo de las circunstancias y como continuos a lo largo del tiempo. Además, por escoger una cuestión que nos interesará más tarde, necesitamos concebirnos como «agentes» impelidos por intenciones auto-generadas. Y vemos a los otros de la misma manera. En respuesta a aquellos que niegan esta versión de la persona por razones filosóficas o «científicas», sencillamente replicamos, «Pero así es como es: ¿no lo *ves*?». Todo esto a pesar del hecho de que siempre ha habido filósofos (o, en siglos más recientes, psicólogos) retóricamente convincentes que han negado esta perspectiva «de psicología popular», e incluso la han tachado de maliciosa.

De hecho, incluso institucionalizamos esas creencias llamadas populares. Nuestro sistema legal las da por supuesto y construye un *corpus juris* basado en nociones como «consentimiento voluntario», «responsabilidad» y demás. No importa si la «persona» se puede verificar científicamente o si es meramente una «ficción» de la psicología popular. Sencillamente, la tomamos como parte de la «naturaleza de la naturaleza humana». Qué importa lo que digan los críticos[27]. El «sentido común» afirma que lo es. Sin duda, nos inclinamos ligeramente ante los críticos. La ley, típicamente, se reconcilia con sus críticos enunciando «excepciones justificadas» (como en la extensión y clarificación de la doctrina del *mens rea*)[28].

Semejantes constricciones sobre nuestras capacidades para interpretar no se limitan en absoluto a conceptos subjetivos como el de «persona». También afectan a nuestras formas de concebir cuestiones tan supuestamente impersonales y «objetivas» como el tiempo, el espacio y la causalidad. Vemos el «tiempo» como si tuviera una continuidad homogénea; como si fluyera de forma igual, ya se mida con relojes, fases de la luna, cambios climáticos o cualquier otro tipo de recurrencia. Las concepciones discontinuas o cuánticas del tiempo ofenden al sentido común hasta tal punto que llegamos a creer que el tiempo continuo es el estado de la naturaleza que experimentamos directamente. Y esto a pesar de que Emmanuel Kant, uno de los filósofos más altamente honrados en la tradición occidental, hizo una defensa tan fuerte del tiempo y el espacio como categorías de la mente más que hechos de la naturaleza. Enfrentados al hecho, aducido por los antropólogos, de que hay variaciones culturales locales en las concepciones del tiempo y el espacio, y que éstas tienen implicaciones prácticas sobre las formas de vida y pensamiento de una cultura[29], tendemos a «naturalizarlas» etiquetándolas como exóticas. Parece ser una característica humana universal el nominar ciertas formas de experiencia interpretada como realidades palpables y objetivas más que como «cosas de la mente». Y generalmente se cree, tanto entre la gente corriente como entre los científicos, que lo «nominado» por ese estatus objetivo refleja ciertas predisposiciones naturales o nativas a pensar e interpretar el mundo de una forma en particular.

Generalmente se considera que estos rasgos universales constituyen la «unidad psíquica de la humanidad». Se pueden considerar como límites sobre la capacidad humana para crear significado. Y requieren nuestra atención porque presumiblemente reducen el ámbito del postulado perspectivista discutido en la sección anterior. Pienso en ellos como limitaciones a la creación humana de significado, y es por esta razón que he etiquetado esta sección «el postulado de la limitación». Generalmente, estas constricciones se toman como una herencia de nuestra evolución como especie, parte de nuestra «dotación innata».

Pero, si bien pueden reflejar la evolución de la mente humana, estas limitaciones no deberían tomarse como la dotación innata *fija* del hombre. Pueden ser comunes a la especie, pero también reflejan cómo representamos el mundo a través del lenguaje y las teorías populares. Y no son inmutables. Al fin y al cabo, Euclides acabó alterando nuestra forma de concebir e incluso ver el espacio. Y con un poco de tiempo, es indudable que Einstein habrá hecho lo mismo. De hecho, las mismas predisposiciones que tomamos como «innatas» casi siempre tienen que formarse por exposición a algún sistema notacional compartido comunalmente, como el lenguaje. A pesar de nuestra dotación presumiblemente innata, parecemos tener lo que Vygotsky llamó una Zona de Desarrollo Proximal[30], una capacidad para reconocer formas que van más allá de esa dota-

[27] Burrhus Frederic Skinner, *Beyond Freedom and Dignity* (New York: Knopf, 1971) (ed. en español: *Más allá de la libertad y la dignidad*, Barcelona: Fontanella, 1977); Stephen P. Stich, *From Folk Psychology to Cognitive Science: The Case Against Belief* (Cambridge, Mass.: MIT Press, 1983); Daniel C. Dennet, *Consciousness Explained* (Boston: Little Brown, 1991).

[28] Herbert L. A. Hart, *The Morality of the Criminal Law: Two Lectures* (Jerusalén: Magnes Press, Universidad Hebrea, 1964); Hart, *Punishment and Responsibility: Essays in the Philosophy of Law* (Nueva York: Oxford, 1968).

[29] Stephen C. Levinson y Penelope Brown, «Immanuel Kant Against the Tenejapans: Anthropology as Empirical Philosophy», *Ethos*, 22(1) (1994): 3-41.

[30] Vygotsky, *Thought and Language.*

ción. El famoso muchacho esclavo del *Menón* de Platón era perfectamente capaz de ciertas intuiciones «matemáticas» (al menos en respuesta a las preguntas presentadas por el magistral Sócrates). ¿Habrían sido posibles sus intuiciones sin las preguntas de Sócrates?

Las implicaciones educativas que se derivan de lo anterior son masivas y sutiles a la vez. Si la pedagogía va a capacitar a los seres humanos para que vayan más allá de sus predisposiciones «innatas», debe transmitir la «caja de herramientas» que ha desarrollado la cultura para hacerlo. Está claro que cualquier estudiante de matemáticas de una universidad moderna medio decente puede hacer más matemáticas que, digamos, Leibniz, que «inventó» el cálculo; que estamos subidos a los hombros de los gigantes que nos precedieron. Obviamente, no todo el mundo se beneficia igualmente de la instrucción que ofrece la caja de herramientas de la cultura. Pero eso no implica que debamos instruir sólo a aquellos que tienen el talento más notable para beneficiarse de esa instrucción. Esa es una decisión política o económica que nunca deberíamos permitir que se tomara sobre la base de un principio de la evolución. Enseguida nos ocuparemos de las decisiones de cultivar «incompetencias entrenadas».

Al principio de esta discusión mencioné *dos* limitaciones sobre la actividad mental humana. La segunda incluye aquellas constricciones impuestas por los sistemas simbólicos accesibles a las mentes humanas en general –límites impuestos, digamos, por la propia naturaleza del lenguaje–, pero más particularmente constricciones impuestas por los distintos lenguajes y sistemas notacionales accesibles a distintas culturas. Esto último se suele denominar la hipótesis de Sapir y Whorf[31]; afirma que el pensamiento toma su forma del lenguaje en el que se formula y/o expresa.

En cuanto a los «límites del lenguaje», no se puede decir mucho con suficiente seguridad, o con mucha claridad. Nunca ha estado claro si nuestra habilidad para jugar con ciertas nociones es inherente a la naturaleza de nuestras mentes o a los sistemas simbólicos en los que se apoya la mente al realizar sus operaciones mentales. La «necesidad» de que algo no pueda ser A y no-A a la vez, ¿está en la mente o en el lenguaje? ¿O está «en el mundo» (excepto la parte del mundo cubierta por la teoría cuántica)? ¿Está en la estructura del lenguaje natural el que el mundo se divida en sujetos y predicados, o es esto un reflejo de la forma natural en que funciona la atención humana?

Algunos han llegado al gracioso extremo de equiparar el lenguaje a un instinto[32]. Pero esa dudosa afirmación sólo se refiere a la sintaxis formal del lenguaje, y se contradice, principalmente, con la profusión de formas expresivas que marcan su *uso*, la pragmática del lenguaje. Las artes del cuentacuentos, el orador, el cotilla, o el poeta/novelista, si bien están atrapadas en la red de la sintaxis, apenas parecen constreñidas por ese hecho. Y, como nos recuerdan los lingüistas literarios, los novelistas continúan sorprendiéndonos al inventarse nuevos géneros, aunque usen todavía el «viejo» lenguaje[33].

En cuanto a la hipótesis de Sapir y Whorf, su capacidad y alcance tampoco se entienden claramente aún[34]. Pero, al igual que el tema de los «límites del lenguaje», plantea una cuestión interesante para la psicología cultural de la educación.

Todo lo que se sabe a ciencia cierta es que la conciencia o el «apercibimiento lingüístico» parece reducir las constricciones impuestas por cualquier sistema simbólico[35]. Las verdaderas víctimas de los límites del lenguaje o de la hipótesis whorfiana son aquellos que son menos conscientes del lenguaje que hablan.

Pero, como señaló hace mucho el más grande lingüista de nuestro siglo Roman Jakobson[36], el don *metalingüístico*, la capacidad de «volvernos hacia» nuestro propio lenguaje para examinar y transcender sus límites, está al alcance de todo el mundo. Hay pocas razones para creer que no se le puede ayudar a cualquiera, incluso a los discapacitados verbales, a explorar la naturaleza y uso de su lenguaje más profundamente. De hecho, la propia extensión de la alfabetización puede haber aumentado la conciencia lingüística, al externalizar, descontextualizar y hacer más permanente «lo que se dijo», como ha afirmado recientemente David Olson[37].

Las implicaciones pedagógicas de lo que antecede son impactantemente obvias. Puesto que los límites de nuestras predisposiciones mentales inherentes se pueden trascender recurriendo a sistemas simbólicos más poderosos, una función de la educación es equipar a los seres humanos con los sistemas simbólicos que se necesitan para hacerlo. Y si los límites impuestos por los idiomas que usamos se expanden incrementando nuestra «conciencia lingüística», entonces otra función

---

[31] Benhamin L. Whorf, *Language, Thought, and Reality: Selected Writings* (Cambridge, Mass.: Technology Press of MIT, 1956).

[32] Véase Steven Pinker, *The Language Instinct* (Nueva York: W. Morrow, 1994). Para una refutación bien razonada de esta estrecha concepción, véase Michael Tomasello, «Language is Not an Instinct», *Cognitive Development*, 10 (1995): 131-156.

[33] Véase, por ejemplo, Wolfgang Iser, *Laurence Sterne: Tristam Shandy* (Cambridge: Cambridge University Press, 1988); Julian Barnes, *Flaubert's Parrot* (Nueva York: Knopf, 1985) (ed. en español: *El loro de Flaubert*, Barcelona: Anagrama, 1986); Wayne C. Booth, *The Rhetoric of Fiction*, 2 ed. (Chicago: University of Chicago Press, 1983).

[34] Para un buen resumen de estos debates, véase Bradd Shore, *Culture in Mind* (Nueva York: Oxford University Press, 1996).

[35] Alison F. Garton y Chris Pratt, *Learning to Be Literate: The Development of Spoken and Written Language* (Oxford: Basil Blackwell, 1989).

[36] Roman Jakobson, «Poetry of Grammar and Grammar of Poetry», en Jakobson, *Selected Writings, III: Poetry of Grammar and Grammar of Poetry* (The Hague: Mouton, 1981), pp. 87-97.

[37] Olson, *The World on Paper*.

de la pedagogía es cultivar esa conciencia. Puede que no tengamos éxito en trascender todos los límites impuestos en ambos casos, pero seguro que podemos aceptar el objetivo más modesto de mejorar a través de ello la capacidad humana para construir significados y realidades. En suma, entonces, «el pensamiento sobre el pensamiento» debe ser un ingrediente principal de cualquier práctica capacitadora de la educación.

3. El postulado del constructivismo. Este postulado ya ha estado implicado en todo lo que hemos visto antes. Pero merece que se le explicite. La «realidad» que atribuimos a los «mundos» que habitamos es construida. Parafraseando a Nelson Goodman[38], «la realidad se hace, no se encuentra». La construcción de la realidad es el producto de la creación de conocimiento conformada a lo largo de tradiciones con la caja de herramientas de formas de pensar de una cultura. En este sentido, la educación debe concebirse como una ayuda para que los niños humanos aprendan a usar las herramientas de creación de significado y construcción de la realidad, para adaptarse mejor al mundo en el que se encuentran y para ayudarles en el proceso de cambiarlo según se requiera. En este sentido, incluso se puede concebir como interesada en ayudar a la gente a llegar a ser mejores arquitectos y mejores constructores.

4. El postulado interaccional. El pasarse conocimiento y habilidad, como cualquier intercambio humano, supone una subcomunidad en interacción. Como mínimo, supone un «profesor» y un «aprendiz»; o, si no un profesor en carne y hueso, sí uno vicario como un libro o una película o un muestrario, o un ordenador «interactivo».

Es sobre todo a través de la interacción con otros que los niños averiguan de qué trata la cultura y cómo concibe el mundo. A diferencia de otras especies, los seres humanos se enseñan unos a otros deliberadamente en contextos fuera de aquellos en los que se usará el conocimiento que se enseña. Tal «enseñanza» deliberada no se encuentra en ningún otro lugar del reino animal, salvo fragmentariamente entre los primates superiores[39]. Ciertamente, muchas culturas indígenas no practican una forma de enseñanza tan deliberada o descontextualizada como nosotros. Pero «contar» y «mostrar» son tan humanamente universales como hablar.

Se suele decir que esta especialización descansa sobre el don del lenguaje. Pero, tal vez más claramente, también descansa sobre nuestro increiblemente bien desarrollado talento para la «intersubjetividad»: la habilidad humana para entender las mentes de otros, ya sea a través del lenguaje, el gesto, u otros medios[40]. No son sólo las palabras las que hacen esto posible, sino nuestra capacidad para aprehender el papel de los contextos en los que las palabras, los actos y los gestos ocurren. Somos la especie intersubjetiva por excelencia. Es esto lo que nos permite «negociar» los significados cuando las palabras pierden el mundo.

Nuestra tradición pedagógica occidental apenas hace justicia a la importancia de la intersubjetividad al transmitir la cultura. De hecho, a menudo se engancha a una preferencia por un nivel de especificidad que parece ignorarla. Así que la enseñanza se encaja en un molde en el que un sólo profesor, presuntamente omnisciente, cuenta o muestra explícitamente a aprendices presuntamente ignorantes algo de lo que presuntamente no saben nada. Incluso cuando interferimos con este modelo, como en los «periodos de cuestionamiento» y situaciones así, todavía seguimos siendo fieles a sus preceptos no enunciados. Creo que uno de los regalos más importantes que una psicología cultural puede hacer a la educación es la reformulación de esta concepción empobrecida. Ya que sólo una parte muy pequeña del educar tiene lugar en esa calle de dirección única; y probablemente es una de las partes con menos éxito.

Así que volvemos a la pregunta inocente pero fundamental: ¿cuál es la mejor manera de concebir una subcomunidad que se especializa en el aprendizaje entre sus miembros? Una respuesta obvia sería que es un lugar en el que, entre otras cosas, los aprendices se ayudan a aprender unos a otros, cada cual de acuerdo con sus habilidades. Y esto, por supuesto, no hace falta que excluya la presencia de alguien cumpliendo el papel de profesor. Simplemente implica que el profesor no juega ese papel como un monopolio, que los aprendices «se andamian» unos a otros también. La antítesis es el modelo de «transmisión» descrito al principio, a menudo exagerado más aún por un énfasis en transmitir «materias temáticas». Pero en la mayoría de las materias en las que hay que llegar a dominar un tema, también queremos que los aprendices alcancen un juicio sensato, que lleguen a confiar en sí mismos, que trabajen bien unos con otros. Y tales competencias no florecen bajo un régimen de «transmisión» de dirección única. De hecho, la pro-

[38] Goodman, *Ways of Worldmaking* (*Maneras de hacer mundos*).

[39] E. Sue Savage-Rumbaugh, Jeannine Murphy, Rose A. Sevcik, Karen E. Brakke, Shelly L. Williams, y Duane M. Rumbaugh, «Language Comprehension in Ape and Child», *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 58 (3-4, Serial No. 233) (1993); Michael Tomasello, Ann Cale Kruger, y Hilary Horn Ratner, «Cultural Learning», *Behavioral and Brain Sciences*, 16 (1993): 495-552.

[40] Colwyn B. Trevarthen, «Form, Significance, and Psychological Potential of Hand Gestures of Infants», en Jean-Luc Nespoulous, Paul Perron, y Andre Roch Lecours, eds., *The Biological Foundations of Gestures: Motor and Semiotic Aspects* (Hillsdale, N. J.: Erlbaum, 1986), pp. 149-202; Alison Gopnik, «How we Know our Minds: The Illusion of First-Person Knowledge of Intentionality», *Behavioral and Brain Sciences*, 16 (1993): 1-14; Alison Gopnik y Andrew N. Meltzoff, «Minds, Bodies, and Persons: Young Children's Understanding of the Self and Others as Reflected in Imitation and Theory of Mind Research», en Sue Taylor Parker, Robert W. Mitchell, y Maria L. Boccia, eds., *Self-Awareness in Animals and Humans: Developmental Perspectives* (Cambridge: Cambridge University Press, 1994), pp. 166-186.

pia institucionalización de la escolarización se puede interponer en el camino de crear una subcomunidad de aprendices que se apoyen unos a otros.

Pensemos por un momento en la comunidad más «mutua». Típicamente, modela formas de hacer o conocer, aporta oportunidades para la emulación, ofrece comentarios en el curso de la actividad, aporta «andamiaje» a los novatos y hasta ofrece un buen contexto para enseñar deliberadamente. Incluso hace posible esa forma de división especializada del trabajo que se encuentra en los grupos de trabajo efectivo: algunos ejercen *pro tempore* de «memoria» para los demás, o mantienen el registro de «hasta dónde han llegado las cosas», o actúan como estímulo o avisando de posibles riesgos. La cuestión es que los del grupo se ayuden unos a otros a coger el tranquillo y adquirir los gajes del oficio.

Una de las propuestas más radicales que han emergido de la aproximación psicológico-cultural a la educación es que el aula se reconceptualice como precisamente esa subcomunidad de aprendices mutuos, con el profesor orquestando los procedimientos. Nótese que, contrariamente a algunas críticas tradicionales, tales subcomunidades no reducen el papel del profesor ni su «autoridad». Más bien, el profesor asume la función adicional de animar a otros a compartirla. Exactamente igual que el narrador omnisciente ha desaparecido de la ficción moderna, también desaparecerá el profesor omnisciente de la clase del futuro.

Obviamente, no hay una única fórmula que resulte de la aproximación psicológico-cultural a la pedagogía interactiva e intersubjetiva. Para empezar, las prácticas adoptadas variarán con la materia: sin duda, la poesía y las matemáticas requieren aproximaciones diferentes. Su único precepto es que, cuando se trata de seres humanos, el aprendizaje (sea lo que sea aparte de esto) es un proceso interactivo en el que las personas aprenden unas de otras, y no sencillamente del mostrar y el contar. Sin duda está en la naturaleza de las culturas humanas el formar tales comunidades de aprendices mutuos. Incluso aunque seamos la única especie que «enseña deliberadamente» y «fuera del contexto de uso», esto no quiere decir que debamos convertir esta transición evolutiva en un fetiche.

5. El postulado de la externalización. Un psicólogo cultural francés, Ignace Meyerson[41], fue el primero en enunciar una idea que hoy, un cuarto de siglo después de su muerte, parece a la vez obvia y rebosante de implicaciones educativas. En pocas palabras, su perspectiva era que la principal función de toda actividad cultural colectiva es producir «obras» –*oeuvres*, como él las llamaba–, obras que, digamos, alcanzan una existencia propia. En el sentido grandioso, éstas incluyen las artes y ciencias de una cultura, estructuras institucionales como sus leyes y sus mercados, incluso su «historia» concebida como una versión canónica del pasado. Pero hay *ouevres* menores también: aquellas «obras» de agrupaciones menores que dan orgullo, identidad y un sentido de continuidad a aquellos que participan, por oblicua que sea su parte, en su realización. Estas pueden ser «de inspiración»; por ejemplo, el equipo de fútbol de nuestra escuela ganó la copa regional hace seis años, o nuestra famoso Instituto de Ciencias del Bronx ha «producido» tres premios Nobel. Las *oeuvres* a menudo son conmovedoramente locales y modestas, pero otorgan igualmente identidad, como esta afirmación de un estudiante de 10 años: «Mira *esta* cosa en la que estamos trabajando si quieres ver cómo manejamos *nosotros* los derrames de petróleo»[42].

Los beneficios de «externalizar» tales productos conjuntos en *oeuvres* se han ignorado durante demasiado tiempo. El primero de la lista, obviamente, es que las *oeuvres* colectivas producen y sostienen la solidaridad grupal. Ayudan a *hacer* una comunidad, y las comunidades de aprendices mutuos no son una excepción. Pero igualmente importante es que promueven la idea de la división del trabajo que existe detrás de la producción de un producto: Todd es nuestro experto informático total, Jeff es alucinante haciendo gráficos, Alicia y David son nuestros «genios de la palabra», Magdalena es fantástica explicando cosas que nos bloquean a los demás. Un grupo que examinaremos en discusiones posteriores llegó a diseñar una manera de hacer hincapié en estos «trabajos de grupo» instituyendo una sesión semanal para oír y discutir un informe sobre el rendimiento de la clase para esa semana. El informe, presentado por un «etnógrafo del aula» (normalmente uno de los profesores ayudantes), recalca el progreso *general* más que el individual; produce «metacogniciones» sobre la *oeuvre* de la clase y normalmente lleva a discusiones animadas.

Las obras y las obras-en-preparación crean en un grupo formas *compartidas* y *negociables* de pensar. Los historiadores franceses de la escuela llamada de los *Annales*, que estaban fuertemente influidos por las ideas de Meyerson, se refieren a estas formas compartidas y negociables de pensamiento como *mentalités*[43], esti-

[41] Ignace Meyerson, *Les Fonctions Psychologiques et les Oeuvres* (París: J. Vrin, 1948); Meyerson, *Ecrits, 1920-1983: Pour une Psychologie Historique* (París: Presses Universitaires de France, 1987). Una apreciación del trabajo de Meyerson se encuentra en Françoise Parot, ed., *Les ouevres d'Ignace Meyerson: Un Hommage* (Paris: Presses Universitaires de France, en prensa), en la cual se incluye «Meyerson aujourd' hui: Quelques Reflexions sur la Psychologie Culturelle», de Jerome Bruner.

[42] Esta es una afirmación textual que me hizo un chaval de diez años en una de las clases de Oakland, comentando el plan que estaba diseñando su clase para tratar desastres como el derrame de petróleo del *Exxon Valdez* dos años atrás (un proyecto de clase sobre ecología).

[43] Lucien Febvre y H.-J. Martin, *L'Apparition du Livre*, L'Evolution de l'Humanité, 49 (París: Albin Michel, 1958); Lucien P. V. Febvre, *El problema de la incredulidad en el siglo XVI: la religión de Rabelais* (Torrejón de Ardoz: Akal, 1993); Febvre, *A Geographical Introduction to History* (Westport, Conn.: Greenwood Press, 1974); Marc L. B. Bloch, *La sociedad feudal* (Torrejón de Ardoz: Akal, 1987); Bloch, *French Rural History: An Essay on Its Basic Characteristics* (Berkeley: University of California Press, 1966); Bloch, *Land and Work in Mediaeval Europe: Selected Papers*

los de pensamiento que caracterizan a distintos grupos en periodos distintos viviendo bajo circunstancias diversas. La aproximación de la clase a su «etnografía semanal» produce precisamente esa *mentalité.*

Veo otro beneficio de externalizar el trabajo mental en una *oeuvre* más palpable, un principio que los psicólogos a menudo hemos ignorado. La externalización produce un *registro* de nuestros esfuerzos mentales, un registro que está «fuera de nosotros» más que estar vagamente «en la memoria». Es algo parecido a producir un borrador, un esquema general, un «simulacro». «Ello» acapara nuestra atención como algo que, por sus propios méritos, necesita un párrafo de transición, o una perspectiva menos frontal ahí, o una mejor «introducción». En cierta medida, «ello» nos libera de la siempre difícil tarea de «pensar en nuestros propios pensamientos», al conseguir a menudo el mismo objetivo. «Ello» materializa nuestros pensamientos e intenciones de una forma más accesible a los esfuerzos reflexivos. El proceso de pensamiento y su producto resultan entretejidos, como los innumerables bocetos y dibujos de Picasso al reconcebir *Las Meninas* de Velázquez[44]. Hay una máxima latina, «scientia dependit in mores», el conocimiento se transforma en hábitos. Se podría retraducir fácilmente como «el pensamiento se transforma en sus productos».

Todas las culturas viables, señaló Ignace Meyerson, desarrollan formas de conservar y dar continuidad a sus «obras». Las leyes se escriben, se codifican, y se materializan en los procedimientos de los tribunales. Las escuelas de Derecho educan a gente en los procedimientos de una «profesión» para que se pueda asegurar el *corpus juris* en el futuro. Estas externalizaciones en «copia dura» se defienden particularmente bien con otras míticas: el indomable Lord Mansfield trayendo el escepticismo de Montaigne y Montesquieu a la ley inglesa, el igualmente indomable Señor Juez Supremo Holmes inyectando un nuevo «realismo» darwiniano en la jurisprudencia americana, e incluso el ficticio Rumploe de John Mortimer luchando con su sentido común contra los pedantes legales. Lo que acaba emergiendo es una sutil mezcla entre los procedimientos establecidos y su explicación humana informal.

Obviamente, el aula de una escuela no funciona igual que la ley en la creación de tradiciones. Sin embargo, puede tener una influencia duradera. Llevamos con nosotros hábitos de pensamiento y gusto estimulados por cierta maestra en algún aula casi olvidada. Recuerdo a una que en clase nos hacía construir interpretaciones «menos obvias» de los sucesos históricos. Perdimos nuestra vergüenza

(Londres: Routledge and Kegan Paul, 1967); François Furet, *In the Workshop of History* (Chicago: University of Chicago Press, 1984); Françoise Dosse, *New History in France: The Triumph of the Annales* (Urbana: University of Illinois Press, 1994).

[44] Estos bocetos se exhiben el el Museo Picasso de Barcelona.

de ofrecer nuestras ideas «más salvajes». Nos ayudó a inventar una tradición[45]. Todavía lo hago a veces. ¿Pueden diseñarse las escuelas y las aulas para estimular tal invención de tradiciones? Dinamarca está experimentando en dejar al mismo grupo de niños y maestras juntos durante todos los cursos de la escuela primaria; una idea que se remonta a Steiner. ¿Convierte eso el «trabajo» en «obras» con una vida propia? La movilidad moderna es, por supuesto, enemiga de todas esas aspiraciones. Aun así, la creación y conservación de la cultura en obras compartidas es una materia sobre la que merece la pena reflexionar. Tampoco nos faltan buenos ejemplos en nuestros propios tiempos. Sarah Lightfoot ha documentado cómo ciertos institutos públicos de enseñanza media generan una idea de su significado duradero[46], y las «redes de ordenadores» de Michael Cole parecen ofrecer el interesante resultado de grupos ampliamente separados de niños que encuentran un mundo más amplio, estable y palpable a través del contacto entre sí por correo electrónico[47].

La externalización, en una palabra, rescata a la actividad cognitiva del estado implícito, haciéndola más pública, negociable y «solidaria». Al mismo tiempo, la hace más accesible a la subsiguiente reflexión y metacognición. El mayor hito en la historia de la externalización fue probablemente la escritura, poniendo el pensamiento y la memoria «ahí fuera» en tablillas o en papel. Los ordenadores y el correo electrónico pueden representar otro paso adelante. Pero sin duda hay una miríada de formas en las que el pensamiento conjuntamente negociado puede ser comunalmente externalizado como *oeuvres;* y muchas formas en las que se les pude dar una utilidad en las escuelas.

6. El postulado del instrumentalismo. La educación, como quiera que se realice y en cualquier cultura, siempre tiene consecuencias sobre las vidas posteriores de aquellos que la reciben. Todo el mundo sabe esto; nadie lo duda. También sabemos que estas consecuencias son instrumentales en las vidas de los individuos, e incluso sabemos que, en un sentido menos inmediatamente personal, son instrumentales para la cultura y sus diversas instituciones (las cuales se discuten en el próximo postulado). La educación, por muy gratuita o decorativa que pueda parecer o presentarse, aporta habilidades, formas de pensar, sentir y hablar, con las que después se pueden comprar «distinciones» en los «mercados» institucionalizados de una sociedad. En este sentido más profundo, entonces, la educación nunca es neutral, nunca deja de tener consecuencias sociales y económicas.

[45] Para una discusión más general de este proceso, véase Eric Hobsbawm y Terence Ranger, eds., *The Invention of Tradition* (Cambridge: Cambridge University Press, 1983).

[46] Sarah Lawrence Lightfoot, *The Good High School: Portraits of Character and Culture* (New York: Basic Books, 1983).

[47] Michael Cole y A. V. Belayeva, «Computer-Mediated Joint Activity and the Problem of Mental Development», *Soviet Journal of Psychology,* 12(2) (1991): 133-141.

Por mucho que se pueda afirmar en contra, la educación siempre es política en este sentido más amplio.

Hay dos consideraciones ampliamente influyentes que se deben tomar en cuenta al establecer las implicaciones de estos duros hechos. Una tiene que ver con el *talento*; la otra con la *oportunidad*. Y aunque las dos no están desconectadas en absoluto, hay que discutirlas separadamente primero. Pues, como en el reciente libro de Herrnstein y Murray[48], a menudo se confunden las dos, como si la oportunidad siguiera al talento como su sombra.

Sobre el talento, a estas alturas es obvio que es más multifacético de lo que pudiera revelar cualquier puntuación sencilla como un test de CI. No sólo hay muchas formas de usar la mente, muchas formas de conocer y construir significados, sino que cumplen muchas funciones en situaciones distintas. Estas formas de usar la mente son facilitadas, y de hecho a menudo llegan a ser algo, aprendiendo a dominar lo que antes describí como la «caja de herramientas» de sistemas simbólicos y registros de habla de una cultura. Hay un pensamiento y una creación de significado para situaciones íntimas que es distinto en su forma de lo que se usa en el contexto impersonal de una tienda u oficina.

Algunas personas parecen tener una gran aptitud para usar ciertas capacidades de la mente y sus registros de apoyo, otras menos. Howard Gardner ha defendido con fuerza que algunas de esas aptitudes (él las llama «marcos mentales») tienen una base innata y universal; como la capacidad de tratar con relaciones cuantitativas, o con sutilezas lingüísticas, o con el movimiento habilidoso del cuerpo en la danza, o con la percepción de los sentimientos de otros[49]. Y se dedica a construir currículos para desarrollar esas distintas aptitudes.

Sin embargo, más allá de la cuestión de las aptitudes innatas diferentes, también se da el caso de que distintas culturas dan distinto énfasis al uso habilidoso de distintos modelos de pensamiento y distintos registros. No se espera de todo el mundo que sepa sumar; pero si ocupas el papel de ingeniero, serás una especie de patito feo si no sabes. Sin embargo, todo el mundo se supone aceptablemente competente en manejar las relaciones interpersonales. Distintas culturas distribuyen estas habilidades de forma diferente. Los franceses incluso tienen una expresión que se refiere a la «forma» de las habilidades entrenadas, «deformación profesional» en su traducción literal[50]. Y éstas quedan «inscritas» y consolidadas muy rápido a través del aprendizaje y la escolarización: se solía considerar que las chicas eran más «sensibles» a la poesía, se les daba más experiencia en ello, y con más frecuencia *acababan siendo* más sensibles. Pero este es un ejemplo inofensivo de los tipos de consideraciones que afectan a las *oportunidades* que tienen los niños para desarrollar las habilidades y formas de pensar que más tarde cambiarán por distinciones y premios en la sociedad en general.

Hay aspectos peores de las oportunidades que arruinan las vidas de forma mucho más profunda. El racismo, los privilegios de clase social y el prejuicio, todo ello amplificado por las formas de pobreza que crean, tienen efectos poderosos sobre cuánto y cómo educamos a los niños. De hecho, incluso los talentos llamados innatos de niños de orígenes «socialmente corrompidos» se alteran antes de que puedan llegar a la escuela, en guetos, barrios marginales y esos otros contextos de pobreza, desesperación y desafíos que parecen suprimir y desviar las capacidades mentales de los niños que «crecen» en ellos. Efectivamente, fue principalmente para contrapesar esos efectos frustrantes tempranos de la pobreza (y, por supuesto, el racismo) que se fundó el Head Start (ver el capítulo 3). Pero las propias escuelas, dado que están situadas localmente, también tienden a continuar y perpetuar las subculturas de la pobreza o del desafío que en un principio mermaban o desviaban inicialmente los talentos «naturales» de la mente de los niños.

Las escuelas siempre han sido altamente selectivas en relación con los usos de la mente que cultivan: qué usos deben considerarse «básicos», cuáles «uniformes», cuáles son responsibilidad de la escuela y cuáles son responsabilidad de otros, cuáles para las niñas y cuáles para los niños, cuáles para niños de la clase obrera y cuáles para los «superdotados». Sin duda, parte de esta selectividad estaba basada en las nociones que se tenían sobre lo que requería la sociedad o lo que necesitaba el individuo para salir adelante. Una buena parte era un derroche de tradición popular o de clase social. Incluso el objetivo más reciente y aparentemente obvio de equipar a todo el mundo con una «alfabetización básica» se basa en fundamentos morales y políticos, por muy pragmáticamente que se justifiquen esos fundamentos. Los currículos escolares y los «climas» del aula siempre reflejan valores culturales no articulados así como planes explícitos; y esos valores nunca están muy apartados de consideraciones de clase social y género, o de las prerrogativas del poder social. Por tomar un ejemplo pendiente de la Corte Suprema de los EE.UU., ¿debería admitirse a las chicas en las academias militares subvencionadas por el Estado, antes reservadas a los jóvenes varones?[51] ¿Es la acción positiva una forma encubierta de discriminación contra la clase media?[52]

---

[48] Richard H. Herrnstein y Charles Murray, *The Bell Curve: Intelligence and Class Structure in American Life* (Nueva York: Free Press, 1994); véase también Steven Fraser, ed., *The Bell Curve Wars: Race, Intelligence, and the Future of America* (Nueva York: Basic Books, 1995).

[49] Howard Gardner, *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences* (Nueva York: Basic Books, 1983).

[50] *N. del T.*: La expresión correspondiente a 'deformación profesional' no existe en inglés, lo cual justifica que llame la atención de Bruner.

[51] *Faulkner v. Jones*, 51 F.3d 440 (1993).

[52] Véase Thomas Ross, «The Richmond Narratives», 68 *Texas Law Review* 381 (1989): 1-28.

Nada podría expresar mejor una cultura que los conflictos y los compromisos que se arremolinan en torno a cuestiones cuasi-educativas de este orden. Lo que resulta chocante en la mayoría de los Estados democráticos es que los compromisos que inicialmente emergen se quedan enterrados en la retórica de la blandura oficial, después de la cual (y en parte a consecuencia de la cual) pasan a ser objeto de ataques amargos y pobremente considerados. ¿Deberían tener todos los niños los mismos currículos? Por supuesto. Y luego hay una exposición de lo que significa «los mismos» en las escuelas de un gueto al sur del Bronx, pongamos, y las de los barrios altos de Forest Hills. Con un mayor conocimiento por parte de la comunidad, cuestiones antes inocentes como el currículum pronto acaban siendo políticas; lo cual está bastante bien. El problema, por supuesto, es que el debate puramente político se especializa en una sobresimplificación. Y estas cuestiones no son simples.

De manera que el «currículum bajo tierra» sigue expandiendo sus tentáculos (la forma en que una escuela adapta un currículum para expresar sus actitudes hacia sus alumnos, sus actitudes raciales y demás). Y en la reacción politizada de la comunidad, los eslóganes políticos acaban determinando la política educativa al menos tanto como las teorías sobre el cultivo de las múltiples capacidades de la mente.

Sin duda, uno de los principales postulados educativos de una psicología cultural es que la escuela nunca puede considerarse culturalmente «autónoma». El *qué* enseña, qué modos de pensamiento y qué «registros de habla» cultiva de hecho en sus alumnos, no puede aislarse de cómo la escuela se sitúa en las vidas y la cultura de sus estudiantes. Ya que el currículum de una escuela no sólo *trata de* «materias». La materia temática suprema de la escuela, considerada culturalmente, es la propia escuela. Así es como la mayoría de los estudiantes la experimentan, y como determina los significados que le atribuyen.

Por supuesto, esto es lo que quiero decir con el «carácter situado» de la escuela y el aprendizaje escolar. Sin embargo, a pesar de su aplastante presencia, no se puede dudar de que, con pensamiento y voluntad, se puede cambiar. El cambio puede ocurrir incluso con pequeñas innovaciones simbólicas, como crear un club de ajedrez en una escuela de gueto y aportar un entrenamiento real. Apuntarse al club de ajedrez (o simplemente tener un club de ajedrez) en un instituto principalmente negro de Harlem genera una auto-imagen comunal bastante diferente que apuntarse a uno (o tener uno) en el instituto para niños bien de Walnut Hills, Cincinnati. Y ganar el campeonato nacional de equipos de ajedrez para el Instituto de Enseñanza Media de Mott Hall en Harlem no es cosa de risa. Puede significar, de una manera algo críptica, «ganar al opresor en sus propios juegos cerebrales»[53]. Pero los toques de simbolismo apenas tocan el problema general.

[53] Agradezco a Daniel Rose este ejemplo del instituto público de enseñanza media Mott Hall, en Harlem, donde la Fundación Rose ha subvencionado un programa piloto durante los últimos años. La decisión de subvencionar y ofrecer entrenamiento al club de ajedrez del instituto la tomaron la escuela y la Fundación con plena conciencia del simbolismo del ajedrez como un juego «de cerebro».

Nada de esto es nuevo. ¿Qué tiene que decir el psicólogo cultural de tales cuestiones? Con toda certeza una cosa en general: la educación no se sostiene sola, y no puede diseñarse como si se sostuviera sola. Existe en una cultura. Y la cultura, sea lo que sea aparte de ello, también tiene que ver con el poder, las distinciones y las recompensas. En el loable interés de proteger la libertad de pensamiento e instrucción, hemos amortiguado oficialmente a las escuelas frente a las presiones políticas. La escuela está «por encima» de la política. En algún sentido importante, seguro que esto es verdad; pero es una verdad raída. Cada vez más, vemos algo bastante diferente. Porque, dijéramos, el secreto ha salido a la luz. Incluso el llamado hombre de la calle sabe que en nuestra era post-industrial y tecnológica la forma en que se equipe la mente importará en algún momento posterior. Sin duda, el público tiene una idea bastante informe de esto; y definitivamente la prensa también. Pero están al tanto. El *New York Times* trajo una noticia de primera página en la primavera de 1995, diciendo que los niveles de éxito habían subido en las escuelas de la ciudad; y en el verano del mismo año, el *Irish Times* de Dublín trajo en su primera página la noticia de que los estudiantes irlandeses habían puntuado «por encima de la media» en un estudio comparativo de la capacidad de lectura en las escuelas europeas.

¿Por qué entonces no tratamos la educación como lo que es? Siempre ha sido «política», si bien de forma críptica en tiempos más establecidos y menos conscientes. Ahora ha habido una revolución en la conciencia pública. Pero no ha venido acompañada por una revolución comparable en nuestras formas de tomar en cuenta esa conciencia al forjar las políticas y prácticas educativas. Todo lo cual no lleva a proponer que «politicemos» la educación, sino simplemente que reconozcamos que ya está politizada y que su aspecto político necesita ser por fin tomado en cuenta más explícitamente, no simplemente como si fuera una cuestión de «protesta pública». Volveré a esta cuestión con más detalle más adelante en este capítulo.

7. El postulado institucional. Mi séptimo postulado es que, a medida que la educación se institucionaliza en el mundo desarrollado, se comporta como hacen y a menudo deben hacer las instituciones, y sufre de ciertos problemas comunes a todas las instituciones. Lo que la distingue de otras es su papel especial de preparar a los niños para tomar una parte más activa en otras instituciones de la cultura. Exploremos ahora lo que esto implica.

Las culturas no son sencillamente colecciones de gente que comparte un lenguaje y tradición histórica común. Se componen de instituciones que espe-

cifican de forma más concreta qué funciones tiene la gente y qué estatus y respeto se les otorga; aunque la cultura en general también expresa su forma de vida a través de instituciones. Las culturas se pueden concebir también como sistemas de intercambio elaborados[54], con medios de intercambio tan variados como el respeto, ciertos bienes, la lealtad y ciertos servicios. Los sistemas de intercambio se focalizan y legitiman en instituciones que aportan edificios, estipendios, títulos y demás. Se legitiman más con un complejo aparato simbólico de mitos, reglamentos, precedentes, formas de hablar y pensar, e incluso uniformes. Las instituciones imponen su «voluntad» a través de la coacción, a veces implícita como en la entrega u omisión de incentivos, a veces explícita, como en las restricciones apoyadas por el poder del Estado, como la inhabilitación de un abogado o la supresión de créditos para un mercader que ha incurrido en falta.

Las instituciones hacen la tarea seria de la cultura. Pero, en todo caso, la hacen a través de una impredecible mezcla de coacción y voluntarismo. Digo «impredecible», porque sigue siendo perpetuamente difícil tanto para los participantes en una cultura como para los que la observan desde «fuera» saber cuándo y cómo el poder de la fuerza será llamado a colación por aquellos delegados o en cualquier caso considerados privilegiados para usarlo. De manera que, si se puede decir que las instituciones de una cultura hacen una «tarea seria», igualmente se puede decir que a menudo es una tarea ambigua e incierta.

También es característico de las culturas humanas que los individuos casi nunca deben lealtad a una sóla institución: uno «pertenece» a una familia de origen y a un matrimonio, a un grupo ocupacional, a un barrio, así como a grupos más generales como una nación o una clase social. Cada agrupación institucional lucha por conseguir su patrón distintivo de derechos y responsabilidades. Esto se añade a la ambigüedad inherente a la vida en la cultura. Como Walter Lippmann y John Dewey señalaron hace mucho tiempo[55], la forma en que un individuo dado haga su interpretación de cuestiones de interés público le implicará normalmente en un conflicto de intereses e identidades. Pues, si bien las instituciones se pueden complementar funcionalmente unas a otras, también compiten por privilegios y poder. De hecho, el poder de una cultura depende de su capacidad para integrar a sus instituciones componentes a través de una dialéctica de resolución de conflictos. Las instituciones, como ha sugerido Pierre Bourdieu[56], ofrecen los «mercados» donde la gente «vende» sus habilidades, conocimiento y formas de construir significados adquiridas a cambio de «distinciones» o privilegios. A menudo las instituciones compiten por preciar sus «distinciones» por encima de las de otras, pero la competición nunca debe tener un «único ganador», ya que las instituciones dependen mutuamente entre sí. Los abogados y los hombres de negocios se necesitan mutuamente tanto como los pacientes y los doctores. De manera que, como en el delicioso *Jacques le fataliste et son maître* de Diderot, el regateo de distinciones se convierte en un juego sutil, a menudo en una fuente de humor malicioso. La lucha por la distinción parece ser una característica de todas las culturas[57].

Si bien todo esto puede en un principio parecer lejano a las escuelas y al proceso de educación, la lejanía es una ilusión. La educación está metida hasta el cuello en la lucha por las distinciones. Las propias expresiones *primaria, secundaria* y *terciaria* son metáforas de ello. Se ha llegado a argumentar recientemente que la «nueva» burguesía de la Francia posterior a la Revolución usó las escuelas como una de sus principales herramientas para «darle la vuelta» al sistema de prestigio y distinción anteriormente dominado por la aristocracia y la alta burguesía del *ancien régime*[58]. De hecho, el propio concepto de una meritocracia es precisamente una expresión del nuevo poder que se espera que las escuelas ejerzan para organizar la distribución de distinciones en la sociedad burocrática contemporánea.

Lo que más nos ha interesado en la sección precedente era el «remolque» de la competición institucional, a menudo convertido en una forma política más convencionalizada. Ahí comenté que había habido una «evolución en la conciencia» sobre la educación. Paso ahora a desarrollar esa línea. A pocas democracias actuales les faltan críticos culturales que pongan las cuestiones educativas frente al público, a veces de forma muy clara: un Paulo Freire en Latinoamérica, un Pierre Bourdieu en Francia, un Neil Postman en América, o un A.H. Halsey en Gran Bretaña. Hay una animada discusión pública sobre la educación en prácticamente todos los países desarrollados del mundo. A pesar de ello, a la mayoría de los países todavía les faltan forums públicos para el estudio infamado de cuestiones educativas. Creo que tales forums son imprescindibles para responder a,

[54] Claude Lévi-Strauss, *Structural Anthropology* (Nueva York: Basic Books, 1963) (ed. en español: *Antropología estructural*, Barcelona: Paidós, 1987).

[55] Walter Lippman, *Public Opinion* (Nueva York: Harcourt, Brace, 1927); John Dewey, *The Public and Its Problems* (Chicago: Swallow Press, 1954).

[56] Pierre Bourdieu, *Language and Symbolic Power* (Cambridge, Mass,: Harvard University Press 1991).

[57] Henri Tajfel, ed., *Differentiation between Social Groups: Studies in the Social Psychology of Intergroup Relations* (Londres: Academic Press, 1978); Tajfel, *Human Groups and social Categories: Studies in social Psychology* (Cambridge: Cambridge University Press, 1981) (ed. en español: *Grupos humanos y categorías sociales: estudios de psicología social*, Barcelona: Herder, 1984).

[58] Harry Judge, Michel Lemosse, Lynn Paine y Michael Sedlek, *The University and the Teacher: France, the United States, England* (Wallingford: Triangle, 1994).

por qué no, informar a, los tipos de debates politizados antes discutidos. Pero están emergiendo. Y, aunque puede que no resulten tan ceremoniosos o apolémicos como la Inspectoría de Educación de Su Majestad en los días dominados por el clasismo de la Reina Victoria, al menos están sacando a la educación de detrás de su pantalla de «neutralidad». Ya tenemos algún aperitivo de lo que está por venir, como cuando el Presidente de Estados Unidos discute sobre cuestiones educativas en televisión con un fórum selecto de expertos y participantes, o cuando Shirley Williams, antes Ministra británica de Educación, instituyó la emisión radiofónica de discusiones regionales. Muchos sindicatos regionales italianos de profesores tienen hoy reuniones anuales de discusión sobre el estado y progreso de la educación, a las que acuden activamente consejeros provinciales e investigadores importantes[59]. En Estados Unidos, donde la aspereza sectaria a menudo crece más rápido que la discusión responsable e informada, muchos gobernadores estatales han establecido grupos cuasi-oficiales en cuyas reuniones se discuten decisiones pendientes de la política del Estado. Los objetivos de la educación parecen haberse convertido de nuevo en un tema digno de estudio y de debate.

Pero la cuestión va más allá de la opinión pública y la necesidad de informarla. Pues, como señalé desde el principio, los propios sistemas educativos están altamente institucionalizados, dominando sus *propios* valores. Los educadores tienen sus propias opiniones, normalmente bien informadas, sobre cómo cultivar y cómo «graduar» la mente humana. Y, como otras instituciones, la educación perpetúa sus prácticas y se perpetúa a sí misma: estableciendo escuelas universitarias de educación, *grandes écoles* como la Ecole Normale Supérieure en Francia, e incluso academias de élite como la colegiada National Academy of Education en América y la informal All Souls Group en Gran Bretaña. Y, como sucede a menudo, inventa formas duraderas de distribuir las habilidades, actitudes y formas de pensar en los mismos viejos e injustos patrones demográficos. Un ejemplo fiable de esto se puede encontrar en los procedimientos de examen de estudiantes, que, de alguna manera, sobreviven mucho a las exhibiciones de injusticia que suponen para los grupos menos privilegiados de la población. En consecuencia, la bondad de ajuste entre las prácticas escolares y las demandas de la sociedad se somete cada vez más a escrutinio.

Sin embargo, en cierto sentido, las discusiones públicas que se dan a consecuencia de este escrutinio no se refieren estrictamente a la «educación». No se trata sencillamente de que estemos intentando reevaluar el equilibrio entre las escuelas como un *«Establishment»* Educativo fijo, por una parte, y una serie de necesidades bien establecidas de la cultura por otra. Las cuestiones son mucho más amplias que eso. Tienen que ver con el papel emergente de la mujer en la sociedad, con el molesto problema de las lealtades étnicas de los hijos de trabajadores inmigrantes, con los derechos de las minorías, con las distinciones sexuales, con las madres solteras, con la violencia, con la pobreza. El *Establishment* Educativo, con toda su experiencia directa en tratar con rutinas educativas, tiene poca doctrina establecida para trabajar esos problemas. Tampoco la tienen otras instituciones dentro de la cultura, aunque a pesar de ello siempre parecen tentadas a «culpar a la educación» por su esquema de problemas particular (ya sea la caida en la competitividad de la industria de automóviles, el aumento de los nacimientos fuera del matrimonio, o la violencia en las calles).

Es alucinante el poco estudio sistemático que se dedica a la «antropología» institucional de la escolarización, dada la complejidad de su carácter situado y su exposición al clima social y económico cambiante. Su relación con la familia, con la economía, con las instituciones religiosas, incluso con el mercado laboral, sólo se conoce vagamente[60]. Pero está empezando un trabajo sugerente. Me resulta alentador que un distinguido participante en este debate actual sobre el papel de la educación en la economía sea nada menos que quien sirve como Ministro de Trabajo en la administración Clinton. Su discusión en *The Work of Nations* sobre el lugar de las «meta-capacidades» simbólicas podría servir como documento estratégico en nuestros tiempos. Y uno se pregunta con interés si los desafíos institucionales de nuestra sociedad cambiante podrían requerir no sólo al proverbial Nuevo Hombre, sino también algunas Nuevas Instituciones (como sugiere Daniel Bell)[61].

[59] Tuve el privilegio de participar en una de esas reuniones para la provincia de Piedmont, que tuvo lugar en Turín en julio de 1993. El entusiasmo en los intercambios, así como su aparición en periódicos tan principales como *La Stampa*, era impactante.

[60] Por supuesto, ha habido excepciones notables. Sólo se necesita citar el trabajo de Lawrence A. Cremin, *Popular Education and Its Discontents* (Nueva York: Harper & Row, 1990); Theodore W. Schultz, *The Economic Value of Education* (Nueva York: Columbia University Press, 1963); Neil Postman, *Conscientious Objections: Stirring up Trouble about Language, Technology, and Education* (Nueva York: Knopf, 1988); Pierre Bourdieu, *Language and Symbolic Power* (Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1991); Shirley Brice Heath, *Ways with Words: Language, Life, and Work in Communities and Classrooms* (Cambridge: Cambridge University Press, 1983); y, lo más reciente, Harry Judge, *The University and the Teachers: France, the United States, England* (Wallingford: Triangle, 1994). También ha habido un reciente y animado crecimiento de estudios de lo que se ha venido a llamar la «etnografía del aula», como el *Learning Lessons: Social Organization in the Classroom* de Hugh Mehan (Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1979), que, si bien se limitan a comunidades escolares en sí mismas, han echado mucha luz sobre cómo la autoridad general y los patrones afiliativos dentro de la cultura se reflejan en las prácticas en las aulas.

[61] Robert B. Reich, *The Work of Nations: Preparing Ourselves for Twenty-first-Century Capitalism* (Nueva York: Knopf, 1991) (ed. en español: *El trabajo de las naciones*, Madrid: Javier Vergara, 1993); Daniel Bell, *The Coming of Post-Industrial Society: A Venture in Social Forecasting* (Nueva York: Basic Books, 1976) (ed. en español: *El advenimiento de la sociedad post-industrial: un intento de prognosis social*, Madrid: Alianza Editorial, 1976).

A continuación ofreceré dos de esas instituciones, si bien enteramente a modo de ilustración. Cada cual está dirigida a tratar el ámbito de problemas institucionales recién descritos, y las dos lo hacen en buena medida en el espíritu de la aproximación culturalista. Cada cual da por supuesto que hay una relación recíproca entre la educación y las otras actividades institucionales principales de una cultura: la comunicación, la economía, la política, la vida familiar y demás. La primera está diseñada para reconocer la falta de información útil sobre esas materias cruciales; la segunda para reconocer que carecemos de un aparato deliberativo que pueda convertir el conocimiento útil en alternativas administrativas sabias.

En relación con la primera de éstas, la recogida de información útil, lo que tengo en mente es algo que se podría llamar una «antropología» de la educación, un término que para mí va bastante más allá que la recolección de «etnografías del aula», por muy útiles que hayan sido esos ejercicios. Este tipo de «antropología» debería dedicarse a trabajar sobre el carácter situado de la educación en la sociedad en general; a sus instituciones, como se acaba de señalar, pero también a los problemas de «crisis» como la pobreza y el racismo. O, en una palabra, ¿qué papel juega la escolarización de enfrentarse al «malestar en la cultura» que James Clifford ha descrito tan gráficamente, o de exacerbarlo?[62]

Bueno, en realidad no hay tal «campo» como éste: sólo un montón de investigadores despercigados trabajando en distintos departamentos académicos. De manera que uno inventa un campo e incluso lo legitima enviando un amplio proyecto, digamos, a un Instituto Nacional de Educación, para que sea financiado (en el interés de mantener el «control de compromisos» mencionado antes) por el apoyo y la subvención federal, estatal y de fundaciones privadas. Y, puesto que todos estos pensamientos llegan antes incluso de que se implique una «pizarra», también propondré que tal instituto no sea exclusivamente para la investigación, sino también para la consulta. Pero paso ahora al otro invento institucional, éste dedicado principalmente a consolidar posibles alternativas administrativas en un contexto de instituciones en competición.

Todavía tenemos razones para celebrar la afirmación de Clemenceau de que la guerra es demasiado importante para dejársela a los generales. No sólo los generales; demasiados otros intereses y sectores se ven afectados. En este mismo sentido, como he intentado dejar claro en este capítulo introductorio, la educación tiene demasiadas consecuencias para demasiados sectores como para dejársela a los educadores profesionales. Y estoy seguro que estarían de acuerdo conmigo la mayoría de los profesionales entendidos. Entonces, para traer juicio, equilibrio y un compromiso social más amplio a la escena educativa de América, necesitaríamos implicar a «los mejores y los más brillantes» así como los más comprometidos públicamente en la tarea de formular políticas y prácticas alternativas. Sé que esto no es fácil, pero imagínese una fuerza especial o un comité cuyos miembros vinieran de muchos «estilos de vida», como nos gusta ponerlo. Podría tomar muchas formas diferentes: su único requisito es que esté compuesto por los que han conseguido una reputación por su sabiduría, su sentido de la justicia y su compromiso público. Imagínese una institución tal como la Comisión de la Casa Blanca, pongamos, en la línea de la Comisión de Consejeros Económicos o el Consejo Nacional de Seguridad, con la función de aconsejar al Presidente de los Estados Unidos en cuestiones educativas en el sentido amplio, incluyendo el impacto de la política federal general sobre el desarrollo de la educación y viceversa. O un modelo más riguroso podría ser la Comisión Federal de Reservas, aunque obviamente tal modelo violaría el mandato constitucional americano de dejar la educación a los «distintos Estados». En cualquier caso, ofrezco estas sugerencias con la idea de reconocer que la educación no es una institución que se aguante por sí sola, no es una isla, sino parte del continente.

Habiendo ofrecido estos ejemplos bastante grandiosos, debo concluir esta discusión de la «institucionalización» con una nota más casera. La mejora de la educación requiere profesores que entiendan y estén comprometidos con las mejoras proyectadas. Una cuestión tan banal apenas merecería comentario si no fuera omitida tan fácilmente por muchos esfuerzos de reforma educativa. Necesitamos equipar a los profesores con la preparación general necesaria para tomar una parte efectiva en la reforma[63]. La gente que la lleva a cabo crea instituciones. Por muy meditados que acaben siendo nuestros planes educativos, deben incluir un lugar crucial para los profesores. Porque, en último extremo, ahí es donde está la acción.

8. El postulado de la identidad y la auto-estima. He puesto este postulado hacia el final de la lista. Porque es tan influyente que implica casi todo lo que ya se ha dicho. Tal vez la única cosa más universal sobre la experiencia humana es el fenómeno del «Yo», y sabemos que la educación es crucial para su formación. La educación debería conducirse teniendo en cuenta ese hecho.

Conocemos nuestro «Yo» por nuestra propia experiencia interior y reconocemos a otros como yoes. De hecho, más de un distinguido académico ha defendido que la auto-conciencia requiere como su condición necesaria el reconoci-

[62] James Clifford. *The Predicament of Culture: Twentieth-Century Ethnography, Literature, and Art* (Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1988).

[63] Véase Peter B. Dow, *Schoolhouse Politics: Lessons from the Sputnik Era* (Cambridge, Mas.: Harvard University Press, 1991); Dorothy Nelkin, *Science Textbook Controversies and the Politics of Equal Time* (Cambridge, Mass.: MIT Press, 1977); Comptroller General of the United States, *Report to the House Committee on Science and Technology: Administration of the Science Education Projects-Man: A Course of Study*, 14 de octubre, 1975.

miento del Otro como un yo[64]. Aunque hay universales del yo –y consideraremos dos de ellos dentro de un momento– distintas culturas lo conforman de distinta manera y a la vez establecen sus límites de formas variadas. Algunas enfatizan la autonomía y la individualidad, otras la afiliación[65]; algunas lo ligan fuertemente a la posición de una persona en un orden social divino o secular[66], otras lo ligan al esfuerzo individual o incluso a la suerte. Puesto que la escolarización es uno de los compromisos institucionales más tempranos fuera de la familia, no debe sorprender que juegue un papel crítico en la formación del Yo. Pero creo que esto quedará más claro si primero examinamos dos aspectos del yo que se consideran universales.

El primero es la agencia. El yo, según creen la mayoría de los estudiosos de la materia, deriva de nuestra sensación de poder iniciar y llevar a cabo actividades por nuestra cuenta[67]. Si esto es «realmente» así, o sencillamente una creencia popular, como nos harían creer los conductistas radicales, está más allá del alcance de esta investigación. Sencillamente, lo tomaré como tal. Las personas se experimentan a sí mismas como agentes. Pero también cualquier vertebrado distingue entre una rama que *él* ha agitado de una que *le* ha agitado[68]. De manera que tiene que haber algo más en la persona que la simple agencialidad sensoriomotora. Lo que caracteriza a la persona humana es la construcción de un sistema conceptual que organiza, dijéramos, un «registro» de encuentros agenciales con el mundo, un registro que está relacionado con el pasado (es decir, la llamada «memoria autobiográfica»)[69] pero que también está extrapolado hacia el futuro; un yo con historia y con posibilidad. Es un «yo posible» que regula la aspiración, la confianza y el optimismo; y sus opuestos[70]. Si bien este sistema del yo «construido» es interno, privado y cargado de afectos, también se desborda hacia las cosas y actividades y lugares con los que nos hacemos «ego-invertidos»[71]; el «yo extendido» de William James. Las escuelas y el aprendizaje escolar están entre los lugares y actividades más tempranos.

Pero justo tan importantes como la psicodinámica interna de la persona son las formas en que una cultura la institucionaliza. Todos los lenguajes naturales, por ejemplo, hacen distinciones gramaticales obligatorias entre formas agentes y pacientes: *yo le pegué; él me pegó.* E incluso las narraciones más sencillas están construidas alrededor de, es más, dependen de, un Yo agente haciendo de protagonista con sus propios objetivos y operando en un entorno cultural reconocible[72]. También hay un aspecto moral de la persona, que se expresa sencillamente en fenómenos tan ubicuos como «culparse» o «culpar a otro» por actos cometidos o resultados de nuestros actos. A un nivel más desarrollado, todos los sistemas legales especifican (y legitimizan) alguna noción de *responsabilidad* por la cual se otorga a nuestro Yo una obligación hacia alguna autoridad cultural más amplia, confirmando «oficialmente» que nosotros, nuestros Yoes, somos presuntos agentes con control sobre nuestras propias acciones.

Ya que la agencia implica no sólo la capacidad de iniciar, sino también de completar nuestros actos, también implica *habilidad* o *saber-cómo.* El éxito y el fracaso son nutrientes fundamentales en el desarrollo de la persona. Aun así, podemos no ser los últimos árbitros del éxito y el fracaso, que a menudo se definen desde «fuera» según criterios especificados culturalmente. Y la escuela es donde el niño se encuentra con esos criterios por primera vez; a menudo, como si se aplicaran arbitrariamente. La escuela juzga el rendimiento del niño y el niño por su parte responde evaluándose.

Lo que nos lleva a la segunda característica ubicua de la persona: la valoración. No sólo experimentamos el yo como agente, también valoramos nuestra eficacia en llevar a cabo lo que esperábamos o lo que se nos pidió hacer. El yo va tomando cada vez más el sabor de esas valoraciones. Llamo «auto-estima» a esta mezcla de eficacia agente y auto-valoración. Combina nuestra idea de aquello de

---

[64] George H. Mead, *Mind, Self, and Society from the Standpoint of a Social Behaviorist* (Chicago: University of Chicago Press, 1962); Paul Ricoeur, *Oneself as Another* (Chicago: University of Chicago Press, 1992); Nicholas Humphrey, *Consciousness Regained: Chapters in the Development of Mind* (Oxford: Oxford University Press, 1983); Robert Jay Lifton, *The Life of the Self: Toward a New Psychology* (Nueva York: Basic Books, 1983).

[65] Hazel Rose Markus y Shinobu Kitayama, «Culture and the Self: Implications for Cognition, Emotion, and Motivation», *Psychological Review*, 98(2) (1991): 224-253.

[66] Jean Pierre Vernant, *Mito y sociedad en la Grecia Antigua* (Madrid: Siglo Veintiuno de España, 1987); Vernant, *Los orígenes del pensamiento griego* (Barcelona: Paidós Ibérica, 1992); Vernant, *Mito y pensamiento en la Grecia Antigua* (Barcelona: Ariel, 1983); Vernant, *Mito y tragedia en la Grecia Antigua* (Madrid: Taurus, 1987).

[67] John Campbell *Past, Space, and Self* (Cambridge, Mass.: MIT Press, 1994).

[68] Erich von Holst, *The Behavioural Physiology of Animals and Man: The Collected Papers of Erich von Holst* (Coral Gables, Fla.: University of Miami Press, 1973).

[69] David Rubin, ed., *Remembering Our Past* (Cambridge: Cambridge University Press, 1996).

[70] Markus y Kitayama, «Culture and the Self»; Kurt Lewin, Tamara Dembo, Leon Festinger, y Pauline Snedden Sears, «Level of Aspiration», en J. McV. Hunt, ed., *Personality and the Behavioral Disorders: A Handbook Based on Experimental and Clinical Research* (Nueva York: Ronald Press, 1944), pp. 333-378; J. W. Atkinson, «Motivational Determinants of Risk-Taking Behavior», *Psychological Review*, 64 (1957): 359-372; J. W. Atkinson y N. T. Feather, eds., *A Theory of Achievement Motivation* (Nueva York: Wiley, 1966).

[71] Muzafer Sherif y Hadley Cantril, *The Psychology of Ego-Involvements, Social Attitudes, and Identification* (Nueva York: John Wiley, 1947).

[72] Bruner, *Acts of Meaning* (*Actos de significado*); Vladimir Propp, *Morfología del Cuento*, (Madrid: Akal, 1985); William Labov y Joshua Waletzky, «Narrative Analysis: Oral Versions of Personal Experience», en June Helm, ed., *Essays on the Verbal and Visual Arts: Proceedings of the 1966 Annual Spring Meeting of the American Ethnological Society* (Seattle: American Ethnological Society), pp. 12-44. Retornaremos a este tema en una sección posterior.

lo que creemos que somos (o incluso esperamos ser) capaces, y lo que nos tememos está más allá de nuestro alcance[73].

El cómo se experiencia la auto-estima (o cómo se expresa) varía, por supuesto, con las formas de la cultura. Una baja estima a veces se manifiesta en sentimientos de culpa sobre las intenciones, a veces sencillamente en vergüenza por haber sido «descubierto»; a veces se acompaña de depresión, incluso hasta llegar al suicidio, a veces de una ira desafiante[74]. En algunas culturas, particularmente aquellas que enfatizan el logro, una alta auto-estima aumenta el nivel de aspiración[75]; en otras lleva a la exhibición de estatus y a caminar con la frente erguida. Incluso puede haber un componente temperamental en cómo la gente se enfrenta a una auto-estima amenazada: si uno se culpa a sí mismo, a otros, o a las circunstancias[76].

Sólo dos cosas se pueden decir con seguridad y en general: el manejo de la auto-estima nunca es sencillo y nunca está establecido, y su estado es poderosamente afectado por la disponibilidad de apoyos ofrecidos desde fuera. Estos apoyos no son misteriosos ni exóticos. Incluyen recursos tan caseros como una segunda oportunidad u honrar un intento bueno aunque fallido, pero sobre todo la ocasión para el discurso que permite descubrir por qué o cómo las cosas no funcionaron como se planificaron. No es un secreto que la escuela es a menudo dura con la auto-estima de los niños, y estamos empezando a saber algo sobre su vulnerabilidad en este área[77]. Idealmente, por supuesto, se supone que la escuela tiene que ofrecer un contexto en el que nuestro rendimiento tenga menos consecuencias que amenacen a nuestra estima que en el «mundo real», presuntamente en el interés de animar al aprendiz a «probar las cosas». Sin embargo, críticos radicales, como Paulo Freire[78], han afirmado que a menudo la escuela impone fallos a aquellos niños a los que la sociedad más tarde «explotará». E incluso críticos moderados, como Roland Barthes y Pierre Bourdieu, defienden la idea provocativa de que la escuela es principalmente una agencia para producir, digamos, «francesitos y francesitas» que se adapten al nicho en el que van a terminar[79].

Obviamente, hay otros «mercados» donde incluso los niños de escuela pueden «vender» sus habilidades a cambio de distinciones, usando de nuevo los interesantes términos de Bourdieu. Y esos «mercados» a menudo compensan el fracaso percibido en la escuela; como cuando los «pícaros callejeros» se venden en el mercado de la delincuencia juvenil, o cuando los adolescentes negros se ganan el respeto entre sus compañeros desafiando a la comunidad mayoritaria. La escuela compite más de lo que nos hemos percatado con una miríada de formas de «anti-escuela» como proveedora de agencia, identidad, y auto-estima; no así menos en un barrio alto de la clase media que en las calles del gueto.

Cualquier sistema de educación, cualquier teoría de la pedagogía, cualquier «gran política nacional» que empequeñezca el papel de la escuela de nutrir la auto-estima de sus alumnos fracasa en una de sus funciones primarias. Un problema más profundo -desde un punto de vista psicológico-cultural, pero también en el sentido común cotidiano- es cómo enfrentarse a la erosión de esta función bajo las condiciones urbanas modernas. Aunque en capítulos posteriores repasaré algunos esfuerzos específicos para enfrentar estos problemas, sin duda se puede aclarar una cuestión en este capítulo introductorio. No es que las escuelas sencillamente equipen a los críos con habilidades y auto-estima o no. Están en competición con otras partes de la sociedad que pueden hacer esto, pero con consecuencias deplorables para la sociedad. América se las apaña para alienar a suficientes chicos negros del gueto como para lanzar a casi un tercio de ellos a la cárcel antes de que alcancen la edad de treinta.

De una forma más positiva, si la agencia y la estima son centrales a la construcción de un concepto de Yo, entonces las prácticas ordinarias de la escuela deben examinarse desde la perspectiva de qué contribución hacen a estos dos ingredientes cruciales de la persona. Sin duda, la aproximación de la «comunidad de aprendices» mencionada anteriormente contribuye a ambas. Pero, de la misma manera, la certificación de más responsibilidad al establecer y obtener metas en todos los aspectos de las actividades de una escuela podría contribuir también: cualquier cosa desde el mantenimiento de las instalaciones de una escuela a compartir las decisiones sobre los proyectos académicos y extra-académicos que se llevarán a cabo. Semejante concepción, antes tan querida para la tradición progresista en educación, también es la imagen del principio constitucional de que (en una democracia) los derechos y las responsabilidades son dos caras de la misma moneda. Si, como indiqué

[73] Para una discusión fundacional de la competencia, véase el clásico de R.W. White «Motivation Reconsidered: The Concept of Competence», *Psychological Review*, 66 (1959): 297-323.

[74] Véase Ruth F. Benedict, *Patterns of Culture* (Boston: Houghton Mifflin, 1959) (ed. en español: *El hombre y la cultura*, Barcelona: Edhasa, 1989).

[75] Pauline S. Sears y Vivian S. Sherman, *In Pursuit of Self-Esteem: Case Studies of Eight Elementary School Children* (Belmont, Calif.: Wadsworth, 1964).

[76] Saul Rosenzweig, *Aggressive Behavior and the Rosenzweig Picture-Frustration Study* (Nueva York: Praeger, 1978).

[77] Véase Norman Garmezy y Michael Rutter, eds., *Stress, Coping, and Development in Children* (Nueva York: McGraw-Hill, 1983); Jon Rolf, ed., *Risk and Protective Factors in the Development of Psychopathology* (Cambridge: Cambridge University Press, 1990); Mark Zimmerman y Revathy Arunkumar, «Resiliency Research: Implications for Schools and Policy», *Social Policy Report*, 8(4) (1994): 1-17.

[78] Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido* (Madrid: Siglo Veintiuno de España, 1983).

[79] Pierre Bourdieu, *La distinción: criterios y bases sociales del gusto* (Madrid: Taurus, 1988); Roland Barthes, «Juguetes», en sus *Mitologías* (Madrid: Siglo Veintiuno de España, 1980).

al principio, la escuela es una entrada en la cultura y no sólo una preparación para ella, entonces tenemos que reevaluar constantemente lo que la escuela hace de la concepción que el estudiante joven tiene de sus propias capacidades (su sentido de la agencia) y sus posibilidades percibidas de enfrentarse con el mundo, tanto en la escuela como después (su auto-estima). En muchas culturas democráticas, creo, nos hemos vuelto tan preocupados por los criterios más formales del «rendimiento» y por las demandas burocráticas de la educación como institución, que hemos dejado de lado este aspecto personal de la educación.

9. El postulado narrativo. Finalmente, quiero saltarme la cuestión de las «materias» y los currículos escolares para tratar de un asunto más general: el modo de pensar y sentir en que se apoyan los niños (tanto como la gente en general) crea una versión del mundo en la que, psicológicamente, pueden buscarse un sitio a sí mismos: un mundo personal. Creo que la producción de historias, la narración, es lo que se necesita para eso y quiero discutirlo brevemente en este último postulado.

Todavía me aferro firmemente a las opiniones expresadas en mi anterior trabajo sobre la enseñanza de materias temáticas: la importancia de darle al aprendiz una idea de la estructura generativa de una disciplina temática, el valor de un «currículum en espiral», el papel crucial del descubrimiento auto-generado para aprender una materia temática y demás[80]. Lo que quiero explicar ahora tiene que ver más directamente con la cuestión de cómo los niños en crecimiento crean, a partir de la experiencia escolar, significados que puedan relacionar con sus vidas en una cultura. Así que, si se me permite, pasaré a la narración como forma de pensamiento y como vehículo para la creación de significado.

Empezaré con algunas cuestiones básicas. Aparentemente, hay dos formas generales en las que los seres humanos organizan y gestionan su conocimiento del mundo y estructuran incluso su experiencia inmediata: una parece más especializada para tratar de las cosas «físicas», la otra para tratar de la gente y sus situaciones. Estas se conocen convencionalmente como pensamiento lógico-científico y pensamiento narrativo. Su universalidad sugiere que tienen sus raíces en el genoma humano o que vienen dadas (revirtiendo a un postulado anterior) en la naturaleza del lenguaje. Tienen modos variados de expresión en distintas culturas, que también las cultivan de forma diferente. No hay cultura sin ambas formas, aunque distintas culturas las privilegian de forma diferente[81].

Ha sido una convención para la mayoría de las escuelas tratar las artes de la narración -la canción, el teatro, la ficción, lo que sea- como más «decoración» que necesidad, algo con lo que aderezar el ocio, a veces incluso como algo moralmente ejemplar. A pesar de ello, enmarcamos las explicaciones sobre nuestros orígenes culturales y nuestras más celebradas creencias en forma de historia, y no es sólo el «contenido» de estas historias lo que nos engancha, sino su artificio narrativo. Nuestra experiencia inmediata, lo que sucedió ayer o el día anterior, está enmarcado en la misma forma relatada. Todavía más sorprendente, representamos nuestras vidas (así como las de otros) en forma de narración[82]. No es sorprendente que los psicoanalistas reconozcan ahora que la persona implica narración[83], siendo la «neurosis» reflejo de una historia ya sea insuficiente, incompleta o inapropiada sobre uno mismo. Recuérdese que cuando Peter Pan le pide a Wendy que vuelva a la Tierra de Nunca Jamás con él, da como razón que podría enseñar a contar historias a los Niños Perdidos de allí. Si supieran cómo contarlas, los Niños Perdidos podrían crecer.

Es muy probable que la importancia de la narración para la cohesión de una cultura sea tan grande como lo es para la estructuración de la vida de un individuo. Tómese la ley como ilustración. Sin una idea de las narrativas de problemas comunes que la ley transcribe en sus mandatos legales comunes, se vuelve árida[84]. Y esas «narrativas de problemas» aparecen de nuevo en la literatura mítica y en las novelas contemporáneas, mejor contenidas en esa forma que en proposiciones razonadas y lógicamente coherentes. Parece evidente, entonces, que la habilidad para construir narraciones y para entender narraciones es crucial en la construcción de nuestras vidas y la construcción de un «lugar» para nosotros mismos en el posible mundo al que nos enfrentaremos.

Siempre se ha asumido tácitamente que la habilidad narrativa viene dada «naturalmente», que no tiene que enseñarse. Pero una mirada más aproximada muestra que esto no es cierto en absoluto. Sabemos, por ejemplo, que atraviesa

[80] Jerome S. Bruner, *The Process of Education* (Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1960); Bruner, *Toward a Theory of Instruction* (Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1966); Bruner, *The Relevance of Education* (Nueva York: Norton, 1971) (ed. en español: *La importancia de la educación*, Barcelona: Paidós, 1987).

[81] Véase Jerome Bruner, «Narrative and Paradigmatic Modes of Thought», en Elliot Eisner, ed., *Learning and Teaching the Ways of Knowing: Eighty-fourth Yearbook of the National Society for the Study of Education* (Chicago: University of Chicago Press, 1985), pp. 97-115.

[82] Jerome Bruner, «Life as Narrative», *Social Research*, 54(1) (1987): 11-32.

[83] Donald P. Spence, *Narrative Truth and Historical Truth: Meaning and Interpretation in Psychoanalysis* (Nueva York: W. W. Norton, 1982); Roy Schafer, *Retelling a Life: Narration and Dialogue in Psychoanalysis* (Nueva York: Basic Books, 1992).

[84] Ronald M. Dworkin, *Law's Empire* (Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1986) (ed. en español: *El imperio de la justicia*, Barcelona: Gedisa, 1988); James Boyd White, *Heracles' Bow: Essays on the Rhetoric and Politics of the Law* (Madison: University of Wisconsin Press, 1985).

etapas definidas[85], queda severamente afectada en caso de daño cerebral de ciertos tipos[86], se manifiesta pobremente bajo el estrés[87] y acaba en literalismo en una comunidad social mientras que se vuelve prolífica en una comunidad vecina con una tradición distinta[88]. Obsérvese a estudiantes de Derecho o a jóvenes abogados preparando sus argumentos finales para una litigación o un ensayo de juicio y rápidamente quedará claro que alguna gente tiene el don más que otra; sencillamente, han aprendido a hacer que una historia sea creíble y que merezca la pena pensar en ella.

Sin duda, el enorme aumento de las migraciones en el mundo moderno no hace más fácil sentirse en él como en casa y saber cómo ubicarse en historias auto-descriptivas. No es fácil, por muy multiculturales que sean tus intenciones, ayudar a una persona de diez años a crear una historia que la incluya en el mundo más allá de su familia y su barrio, habiendo sido transplantada de Vietnam al Valle de San Fernando, de Argelia a Lyons, de Anatolia a Dresde. Si la escuela, su *pied-à-terre* fuera de la familia, no le puede ayudar, hay contraculturas alienadas que pueden.

Ninguno de nosotros sabe tanto como debería sobre cómo crear sensibilidad narrativa. Dos supuestos compartidos parecen haber aguantado la prueba del tiempo. El primero es que un niño debería «saber», tener una «idea» de, los mitos, las historias, los cuentos populares, los relatos convencionales de su cultura (o culturas). Enmarcan y nutren una identidad. El segundo supuesto compartido reclama a la imaginación a través de la ficción. Encontrar un lugar en el mundo, por mucho que implique la inmediatez de la casa, el colega, el trabajo y los amigos, es en último extremo un acto de imaginación. Así que, para aquel que ha sido culturalmente transplantado, está el desafío imaginativo de la ficción y la «cuasi-ficción» que le lleva al mundo de las posibilidades, como en las novelas de una Maxine Hong Kingston o los poemas de una Maya Angelou. Y para cada colegial meditando sobre cómo vino a ser todo, hay un Simon Schama restaurando narrativamente las situaciones humanas a las «certezas muertas» del pasado, por usar su indicativa expresión.[89].

Obviamente, si la narración se va a convertir en un instrumento de la mente al servicio de la creación de significado, requiere trabajo de nuestra parte: leerla, hacerla, analizarla, entender su arte, percibir sus usos, discutirla. Estas son cuestiones que se entienden mucho mejor hoy que hace una generación[90]. Con todo esto no se pretende infravalorar la importancia del pensamiento lógico-científico. Su valor está tan implícito en nuestra cultura altamente tecnológica que su inclusión en los currículos escolares se da por supuesto. Si bien su enseñanza puede necesitar perfeccionamiento todavía, ha mejorado sorprendentemente desde los movimientos de reforma curricular de los años 50 y 60. Pero no es un secreto que para muchos de los niños hoy en la escuela las «ciencias» han llegado a resultar «inhumanas» e «insensibles» y «repelentes»; a pesar de los esfuerzos de primera clase por parte de los profesores de ciencias y matemáticas y sus asociaciones[91]. Efectivamente, la propia imagen de la ciencia como una empresa humana y cultural podría mejorarse si se concibiera también como una historia de seres humanos que superan ideas recibidas; ya sea Lavoisier superando el dogma del flogisto, Darwin repensando el respetable creacionismo, o Freud atreviéndose a mirar bajo la presumida superficie de nuestra auto-satisfacción[92]. Podemos haber errado al divorciar a la ciencia de la narrativa de la cultura.

---

[85] Carol F. Feldman, Jerome Bruner, David Kalmar y Bobbi Renderer, «Plot, Plight, and Dramatism: Interpretation at Three Ages», *Human Development*, 36(6) (1993): 327-342.

[86] Jerome Bruner y Carol Feldman, «Theories of Mind and the Problem of Autism», en Simon Baron-Cohen, Helen Tager-Flusberg, y Donald J. Cohen, eds., *Understanding Other Minds: Perspectives from Autism* (Oxford: Oxford University Press, 1993), pp. 267-291; Oliver Sacks, «A Neurologist's Notebook: An Anthropologist on Mars», *The New Yorker*, 69(44) (1993): 106-125.

[87] Bruno Bettelheim, *The Uses of Enchantment: The Meaning and Importance of Fairy Tales* (Nueva York: Random House, 1989) (ed. en español: *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*, Barcelona: Crítica, 1994); Donald E. Polkinghorne, *Narrative Knowing and the Human Sciences* (Albany: State University of New York Press, 1988).

[88] Shirley Brice Heath, *Ways with Words: Language, Life, and Work in Communities and Classrooms* (Cambridge: Cambridge University Press, 1983).

[89] Simon Schama, *Dead Certainties: Unwarranted Speculations* (Nueva York: Knopf, 1991) (ed. en español: *Certezas absolutas: especulaciones sin garantía*, Barcelona: Anagrama, 1993).

[90] Véase Bruner, «Narrative and Paradigmatic Modes of Thought»; Shelby Anne Wolf y Shirley Brice Heath, *The Braid of Literature: Children's Worlds of Reading* (Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1992); Carole Peterson y Allyssa McCabe, *Developmental Psycholinguistics: Three Ways of Looking at a Child's Narrative* (Nueva York: Plenum, 1983; Allyssa McCabe y Carole Peterson, eds., *Developing Narrative Structure* (Hillsdale, N. J.: Erlbaum, 1991); *Journal of Narrative and Life History* (Hillsdale, N. J.: Erlbaum; Theodore R. Sarbin, ed., *Narrative Psychology: The Storied Nature of Human Conduct* (Nueva York: Praeger, 1986); Richard J. Gerrig, *Experiencing Narrative Worlds: On the Psychological Activities of Reading* (New Haven, Conn.: Yale University Press, 1993).

[91] Tanto el Consejo Nacional de Profesores de Matemáticas como la Asociación Nacional de Profesores de Ciencias están implicadas activamente en semejantes esfuerzos. Véase, por ejemplo, *Curriculum and Evaluation Standards for School Mathematics* (Reston, Va.: National Council of Teachers of Mathematics, 1989), y *Professional Standards for School Mathematics* (Reston, Va.: National Council of Teachers of Mathematics, 1991). Un informe del progreso de esos esfuerzos se encuentra en Mary M. Lindquist, John A. Dossey, e Ina V. S. Mullis, *Reaching Standards: A Progress Report on Mathematics* (Princeton, N. J.: Policy Information Center, Educational Testing Service, sin fecha [apareció en 1995]).

[92] Un buen ejemplo del tipo de material que podría revitalizar la empresa de la ciencia es Robert B. Silvers, ed., *Hidden Histories of Science* (Nueva York: New York Review of Books, 1995), con relatos de los dramas contra-intuitivos de descubrimiento en las ciencias naturales contados por científicos tan magistrales en el relato de historias como Stephen Jay Gould y Oliver Sacks.

Apenas se necesita un resumen. Un sistema de educación debe ayudar a los que crecen en una cultura a encontrar una identidad dentro de esa cultura. Sin ella, se tropiezan en sus esfuerzos por alcanzar el significado. Sólamente en una modalidad narrativa puede uno construir una identidad y encontrar un lugar en la cultura propia. Las escuelas deben cultivarla, nutrirla, dejar de darla por supuesto. Hay muchos proyectos ahora en proceso, no sólo en literatura sino también en historia y ciencias sociales, que están trazando líneas interesantes en este campo. En capítulos posteriores tendremos una oportunidad para considerarlos con más detalle.

IV

Más como postdata que como conclusión general, ofrezco aquí una última reflexión sobre la serie de postulados que he avanzado en la línea de una perspectiva psicológico-cultural de la educación. Releyéndolos de nuevo, me doy cuenta de hasta qué punto enfatizan las capacidades de la conciencia, la reflexión, la amplitud de diálogo y la negociación. En todos los sistemas que dependen de la autoridad, incluso de la autoridad debidamente constituida y representativa, todos estos factores parecen presentar riesgos al abrir la discusión sobre la autoridad actualmente institucionalizada. Y son arriesgados. La educación *es* arriesgada, ya que refuerza el sentido de la posibilidad. Pero un fracaso en el intento de equipar a las mentes con las habilidades para entender y sentir y actuar en el mundo cultural no equivale sencillamente a un cero pedagógico. Se arriesga a crear alienación, desafíos e incompetencia práctica. Y todo ello interrumpe la viabilidad de una cultura.

Regresaré finalmente al asunto con el que se abrió este capítulo. Al principio intenté mostrar que la educación no es sólo una tarea técnica de procesamiento de la información bien organizado, ni siquiera sencillamente una cuestión de aplicar «teorías del aprendizaje» al aula ni de usar los resultados de «pruebas de rendimiento» centradas en el sujeto. Es una empresa compleja de adaptar una cultura a las necesidades de sus miembros, y de adaptar a sus miembros y sus formas de conocer a las necesidades de la cultura.

En los capítulos que siguen, nos encontraremos «en casos particulares» con muchas de las cuestiones discutidas en éste en términos más generales. Mi propósito en lo que antecede ha sido poner a la educación en el contexto más amplio que requiere para ser entendida adecuadamente. Ahora podemos seguir con los detalles.

mento innovador en el ámbito de la educación a lo largo de la vida que han revolucionado en gran medida la praxis educativa al convertirse éstas en una herramienta de apoyo para facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Así, resaltaremos cómo el uso de las tecnologías ha ocasionado cambios en el rol del docente y del alumno, e incitaremos a la reflexión sobre las ventajas y críticas del uso de las nuevas tecnologías como recursos formativos, de desarrollo humano, de oportunidades e integración social en la educación actual.

Descriptores: tecnologías, educación, docente, innovación, sociedad del conocimiento.

Summary:
New technologies like innovative instruments for education throughout life

New technologies in the current knowledge society have become a sign of progress, improvement and quality that determine our lives and play an essential role in educational throughout life.

In the present article we will present new technologies as an innovative instrument in the field of education throughout life that have revolutionized much of the educational practice when these turned into a support tool to facilitate teaching and learning process. Thus, we will highlight how the use of technologies has caused changes in the role of the teachers and students, and will encourage discussion on the advantages and criticisms of new technologies as a formative resource of human development and social integration opportunities in the current education.

Key Words: technologies, education, teacher, innovation, knowledge society.

Suárez Guerrero, C. (2011). Asincronía, textualidad y cooperación en la formación virtual. En *Revista Española de Pedagogía*. Año LXIX, (249), mayo-agosto. Madrid, España, pp. 339-356.

Asincronía, textualidad y cooperación en la formación virtual

por Cristóbal SUÁREZ GUERRERO
Universidad de Salamanca

1. Introducción

La virtualidad, lejos de ser una abstracción, caracteriza una nueva territorialidad –un no lugar– donde se extienden diversas formas de interacción social. Internet, el arquetipo de esta virtualidad o infovirtualidad para ser más preciso, configura un entorno donde también localizamos, asentamos y prefiguramos múltiples intereses, modos de hacer, percepciones y valores, esto es, ese conjunto de elementos que dan sentido a la dinámica social y personal. Internet es, sustancialmente, un asunto social y cultural y, por ello, con profundas repercusiones educativas.

Lo propio de Internet es configurar un entorno sociotecnológico de acción que, a decir de Echeverría [1], formaría parte de un entorno emergente, el Tercer Entorno (3E). Lejos de ser una entidad neutra o pasiva, Internet entreteje recíprocamente con otras fuerzas de la sociedad, una serie de cambios que van transformando las esferas productivas y económicas de la sociedad [2], las oportunidades de desarrollo cultural [3] y la condición del ser humano [4]. Está claro que toda acción tecnológica es en el fondo una acción social donde es propio hablar del carácter educativo de Internet [5].

No obstante, es necesario observar a la tecnología como necesaria, pero no suficiente para hablar de innovación educativa. Una serie de estudios ponen en evidencia que el impacto educativo de las Tecnologías de la información y la Comunicación (TIC) no ha sido tan grande como se esperaba, a pesar del apoyo político y social que ha tenido [6]; que existe una lentitud en la integración de la tecnología en los programas educativos oficiales donde subyacen problemas de orden sistémico y pedagógico [7] y que el acceso y uso de las TIC no son garantía para un mejor rendimiento educativo [8]. Esto es, se espera mucho de la tecnología, pero ni el acceso o la condición de nativo digital son garantía de un uso educativamente provechoso. Esto revela una serie de replanteamientos no tecnológicos sobre el uso de la virtualidad en educación.

Lo anterior abre nuevos encuadres de análisis que, desde una perspectiva socio-

cultural de la mediación instrumental [9], se pueden aprovechar para entender el papel de la virtualidad como condición social de aprendizaje. Como problematiza Carnoy, con toda la tecnología disponible en la actualidad en los sistemas educativos:

> "¿no tendríamos que observar algunos cambios sustanciales en el modo de gestionar la educación, de organizar el trabajo dentro del mismo sector educativo, y en la manera como estudian los propios jóvenes?" [10].

Esta pregunta debe anticiparse a los intentos y diseños instructivos en entornos virtuales.

Para dar respuesta, y añadir algún punto de referencia en la construcción de la dimensión pedagógica de la virtualidad [11], aquí se busca analizar tres constantes en la educación: el tiempo de interacción, el protocolo de comunicación y la organización de la relación; todas contribuyen en la definición de un entorno y una dinámica educativa. Pero, pedagógicamente hablando, ¿qué debe tenerse en cuenta cuando la relación cooperativa entre alumnos discurre en un tiempo asíncrono y de forma escrita en los entornos de formación virtual? Esta pregunta orienta las siguientes líneas.

2. Marco de comprensión

Responder a la pregunta anterior implica analizar la acción instrumental, la virtualidad, y la acción social, la cooperación, como dos ámbitos de una misma unidad comprensiva. Un apoyo relevante para esta tarea es usar la explicación sociocultural del aprendizaje que entronca los trabajos de Vigostky que, junto a toda la tradición postvigotskyana [12], advierten que la condición específicamente humana

> "se enraíza en el espacio exterior, en la relación con los objetos y las personas en condiciones objetivas de la vida social. No son un resultado de las asociaciones reflejas de un cerebro sumido en un vacío social, ni una consecuencia de un despliegue de las posibilidades prefiguradas de un espíritu solitario, sino construcción resultante de una relación" [13].

Lo cognitivo, visto así, no puede entenderse como independiente del contexto social donde el sujeto se encuentra 'alojado', ni ajeno al rasgo particular del instrumento con que actúa. Como indica Vigotsky "toda la actividad depende del material con el que opera" [14]. Esto es, lo social –y con ello el contexto de las relaciones sociales– y la cultura –los instrumentos físicos y simbólicos de mediación– forman aquello que en definitiva crea, configura y hace posible lo específicamente humano en el individuo. Lo social y lo cultural forman parte de una misma explicación del aprendizaje: un proceso inmerso en una red de relaciones sociales y consustancial a la instrumentalización cultural de sus herramientas.

Por ello, en la evaluación de la posibilidad educativa de la interacción cooperativa asíncrona, no se puede dejar de distinguir que lo social es condición de aprendizaje, ni dejar de reconocer que ese proceso se halla mediatizado –y por ello

extendido– de forma virtual. El desarrollo del individuo

> "debe ser explicado no sólo como algo que tiene lugar apoyado socialmente, mediante la interacción con otros, sino también como algo que implica el desarrollo de una capacidad que se relaciona con instrumentos, generados sociohistóricamente, que mediatizan la actividad intelectual" [15].

No se trata de una comprensión accesoria de los instrumentos en la mente. Para la concepción sociocultural no existe desarrollo de los procesos psicológicos superiores sin la presencia de la actividad instrumental. Este factor instrumental no se encuentra en el individuo, sino fuera de él, en la cultura. Como describe Bruner, "la cultura da forma a la mente, que nos aporta la caja de herramientas a través de la cual construimos no sólo nuestros mundos sino nuestras propias concepciones de nosotros mismos y nuestros poderes" [16]. En este plano de acción –y análisis– se encuentra la mediación virtual en general, y asíncrona y textual en particular, cuando se busca comprender la cooperación en los entornos virtuales.

La textualidad es una forma de mediación con fuerte impacto en la sociedad y en la cultura, no en vano está demostrado las diferencias significativas entre sociedades con y sin escritura [17]. En la escritura cada intervención de un interlocutor, e incluso en la formulación del enunciado, el proceso implica:

> "un ciclo de control que pasa por la situación de producción que permite verificar los efectos del enunciado, ajustar la representación de las metas, de los destinatarios, y de otros parámetros y volver a arrancar o continuar en caso de necesidad" [18].

Esto es, la situación de producción textual no está reglada por la inmediatez, característica de la oralidad, e implica una independencia de la simultaneidad en la comunicación. La textualidad, como tal, añade un ritmo propio a la comunicación, unas rutinas de acción y la posibilidad de distanciamiento.

Por su parte, la emergencia de la virtualidad está afianzando un marco añadido al valor de la escritura, consolidando espacios de flujo compartidos y un tiempo atemporal para su ejercicio. Como señala Castells, "la relación temporal viene definida por el uso de tecnologías de la información y la comunicación, en un incesante esfuerzo por aniquilar el tiempo negando la secuenciación" [19]. En este caso, la comunicación asíncrona –ligada también a la escritura– facilita la flexibilidad temporal [20], puesto que añade un encuadre de interacción que permite sobreponerse a la distancia física a los que, por diversos motivos, requieren de intervalos de tiempo para vencer esta separación.

Sin embargo, ni la textualidad ni la asincronía definen una acción cooperativa, ni son exclusivas del entorno virtual. La cooperación es una forma de acción consustancial al desarrollo humano que, en ciertas circunstancias, prevalece sobre

la deserción, como lo demuestran una serie de investigaciones [21]. En el aula presencial, no obstante, la práctica cooperativa entre alumnos ha sido exigua y muchas veces poco valorada por múltiples razones, que van desde la percepción de la cooperación como trampa, como pérdida de tiempo o como esfuerzo limitado. En fin, la escuela normalmente procede de espaldas a una comprensión social del aprendizaje planteada como cooperación entre pares [22].

Pero la cooperación en el aprendizaje supone una base teórica y práctica que arropa una concepción sobre el valor de la interacción en el aprendizaje [23]. El aprendizaje cooperativo, como sistema de acción pedagógico, implica una serie de procedimientos que proponen una forma de organización de la interacción en equipos de alumnos, como motor de aprendizaje. Esto es, el aprendizaje cooperativo:

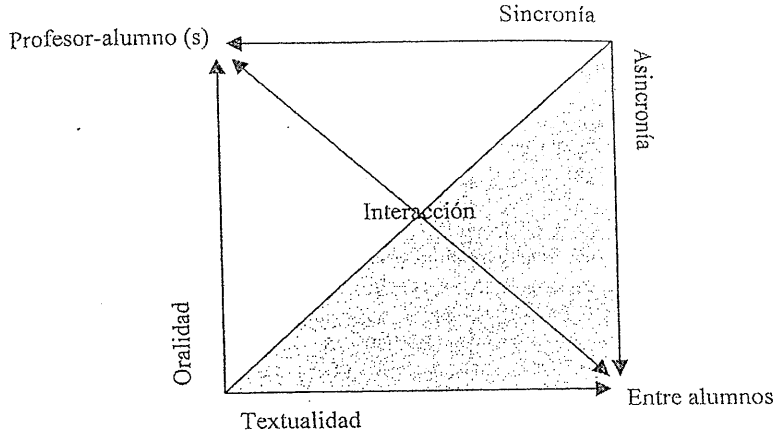
> "es una estrategia pedagógica que busca estructurar y fomentar la intersubjetividad, a través de interacción recíproca entre alumnos conformados en equipos, como condición social de aprendizaje, de tal forma que al trabajar juntos, todos y cada uno de sus integrantes puedan avanzar a niveles superiores en su desarrollo" [24].

Por tanto, el aprendizaje cooperativo implica una representación pedagógica –una opción educativa y una estructura operativa– sobre el papel de los alumnos en el proceso de aprendizaje. La cooperación no es incidental, ni fácil de desarrollar, como tampoco es la única ni la mejor estrategia, pero vista como Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) entre alumnos describe una forma particular y válida de intersubjetividad, alternativa a la forma "normal" de ZDP, como guía docente. También, respecto al aprendizaje individual y competitivo, la cooperación exhibe una serie de resultados positivos en torno al nivel de logro, desarrollo interpersonal e intrapersonal [25].

Hoy, gracias al desarrollo social de Internet, la cooperación ha encontrado en la Web 2.0 [26] un contexto mediacional en red para la creación colectiva [27], para la acción formativa [28], así como para la acción cooperativa entre alumnos [29]. Este proceso puede ser textual u oral, síncrono o asíncrono, virtual o presencial, sin duda, pero toda esta parafernalia tecnológica no basta para hablar de cooperación en equipos de alumnos.

La asincronía, la cooperación y la textualidad no son procesos imposibles en la formación presencial, pero es bajo las condiciones de virtualidad donde pueden darse con un mayor grado de verosimilitud. Cuando una relación educativa presencial discurre como interacción oral y síncrona, normalmente no se organiza como relación cooperativa, es sustancialmente una relación profesor-alumnos(s). La virtualidad, por su parte, describe situaciones potencialmente diferentes a la relación educativa presencial donde la flexibilidad temporal, la diversidad de medios y la topografía reticular en que está soportada Internet, sugieren la posibilidad de la interacción cooperativa asíncrona textual entre alumnos (Gráfico 1).

GRÁFICO 1: *Tiempo, interacción y comunicación en la formación presencial y virtual*



No se trata de afirmar que un entorno educativo es mejor que el otro, sino destacar que lo presencial como lo virtual delimitan entornos educativos propios e implican, por tanto, condiciones de aprendizaje diferentes a tomar en cuenta de cara al diseño de actividades de aprendizaje. La virtualidad añade un plus instrumental a nivel operativo y simbólico, donde es posible delinear un tiempo de interacción asíncrono, un protocolo de comunicación textual y una forma de organización cooperativa. Estas nuevas condiciones tecnológicas justifican repensar los procesos de formación [30].

Por ello, participar de una experiencia formativa virtual –a través de las Plataformas Virtuales de Aprendizaje, las diversas aplicaciones educativas Web 2.0 o los Entornos Personales de Aprendizaje donde la interacción social es el común denominador–, implica alejarse de un encuadre educativo presencial y, con ello, abrir una oportunidad particular de cooperación. Esto es, junto a las condiciones de aprendizaje que definen la virtualidad, "la interacción debe ser considerada como un punto clave en el desarrollo y análisis de contextos virtuales que proporcionen experiencias de enseñanza y aprendizaje de calidad" [31]. La cooperación, por ende, define en la formación virtual nuevos derroteros.

3. El estudio de la interacción cooperativa asíncrona

Lo anterior revela una línea emergente en la investigación educativa que busca estudiar la cooperación entre alumnos en contextos de virtualidad. Esta línea de trabajo, más allá de considerar lo tecnológico como un bien suficiente en el aprendizaje, asume la necesidad de comprender qué implica aprender cooperativamente en un entorno tecnológicamente

mediado [32]. En este marco se destaca el enfoque *Computer Supported Collaborative Learning* (CSCL) [33].

Bajo esta perspectiva se observa una amplia variedad de estudios cuya orientación consiste, principalmente, en: conocer la efectividad de la cooperación en el aprendizaje de contenidos curriculares a través de Internet, distinguir la forma en que se desarrolla la cooperación en relación con algún recurso didáctico online, conocer cómo influye el tiempo de recepción en la interacción en grupos, sean asíncronos o síncronos, analizar la actividad cooperativa en los entornos virtuales de aprendizaje, caracterizar el rol del profesor/tutor en la cooperación virtual, reconocer la forma en que se manifiesta la cooperación en red conforme al nivel académico de los alumnos, o conocer cómo la cooperación favorece la construcción de comunidades de aprendizaje online [34].

Como se ve, la cooperación es materia de estudio en condiciones virtuales cada vez más heterogéneas. Esto responde, entre otros factores, a la complejidad con que discurre y se manifiesta la cooperación, las variables asociadas a la cooperación así como a las diversas herramientas tecnológicas de mediación. No obstante, de forma general, no basta agrupar a los alumnos en torno a Internet para que surja la cooperación: "una conclusión relevante en la mayoría de los casos apunta hacia la dificultad para llegar a estos procesos conjuntos de intercambio y construcción del conocimiento" [35]. Hace falta, en consecuencia, *reconocer un grado de organización cooperativa* que asegure y oriente la interacción entre alumnos en condiciones de virtualidad [36].

Estudiar y promover la cooperación desde estructuras conceptuales que delimiten convenientemente qué se entiende por cooperar es una alternativa [37]. Esta tendencia por comprender la cooperación desde unas estructuras conceptuales ha sido advertida también por los diseñadores informáticos que, según Dimitriadis y otros [38], usan estos criterios conceptuales para perfeccionar los entornos virtuales cooperativos. Pero es preciso señalar, como confirman De Wever y otros [39], que los estándares pedagógicos para el análisis de la cooperación en la formación virtual están en desarrollo, quedando abierta la tarea de construir estos criterios de una forma más exhaustiva desde la investigación educativa.

Tomando el desarrollo anterior, en la investigación teórica-práctica [40] de referencia para elaborar las consideraciones pedagógicas sobre la textualidad, la asincronía y la cooperación en la formación virtual, se planteó como objetivo de estudio profundizar en el conocimiento de la interacción cooperativa asíncrona en una experiencia universitaria virtual desde una delimitación a priori de cooperación. Para ello se elaboró un examen teórico sociocultural, pedagógico y tecnológico con un acercamiento empírico sobre la interacción cooperativa asíncrona textual.

En el examen teórico se desplegó una línea de reflexión psicológica del aprendizaje como una propiedad de la interacción

social, una evaluación del modelo que privilegia la interacción cooperativa entre alumnos en el aprendizaje, así como la estimación de la potencialidad virtual para la interacción en el aprendizaje. Este proceso fue fundamental para configurar una imagen de la relación cooperación y virtualidad que se abrió complementariamente al plano empírico.

En la fase empírica, la construcción de los instrumentos, la recogida y análisis de datos se concibieron y realizaron desde la caracterización formal, puntual y teóricamente delimitada de la acción cooperativa en cinco dimensiones [41]. Estas dimensiones fueron el parámetro de referencia para aprehender la cooperación cuando se despliega de forma asíncrona y escrita en la formación virtual. En toda la exploración empírica se asumió que un equipo de aprendizaje cooperativo virtual actúa como unidad básica de intersubjetividad si despliegan actividades en torno a las siguientes cinco dimensiones:

a. La *interdependencia positiva*: compromiso de todos y cada uno de los miembros con la meta conjunta de aprendizaje del equipo.

b. La *responsabilidad individual y de equipo*: cumplimiento de las tareas de cada miembro y su complementaricdad eficiente con la meta de aprendizaje del equipo.

c. La *interacción estimuladora*: promoción del éxito personal y de los demás, compartiendo los recursos existentes y motivándose mutuamente.

d. La *gestión interna del equipo*: desarrollo de una estrategia eficaz de trabajo conjunto, así como la práctica de una serie de habilidades interpersonales para el aprendizaje en equipo.

e. La *evaluación interna del equipo*: reflexión del equipo sobre si el desempeño conjunto y la participación personal permiten alcanzar las metas de aprendizaje comunes en la dinámica cooperativa.

Para el análisis en profundidad sobre cómo discurre la interacción cooperativa asíncrona escrita se usó la recolección de datos con triangulación que, además de afianzar la validez del estudio y minimizar la varianza de error en los estudios de este tipo [42], brindó la posibilidad analítica de comprender mejor el objeto de estudio desde diversos puntos de indagación, así como ensayar un acercamiento etnográfico sobre la virtualidad [43]. Como tal, se buscó comprender el proceso de interacción de los alumnos recogiendo datos sobre cómo dicen que cooperan (a través de la encuesta), cómo es que cooperan (a través del análisis de los mensajes escritos) y cómo han interactuado cooperativamente (a través de la observación participante) En los foros de discusión. Esto es, se estudió un ritmo asíncrono escrito de comunicación desde una única definición de cooperación.

La observación participante brindó la posibilidad inmersiva, consciente y sistemática, pero virtual, de compartir las actividades, intereses y afectos desde dentro, sin delatar la condición de investigador y explicar, desde fuera, la dinámica de cooperación textual y asincróni-

camente mediada. La encuesta, por su lado, se orientó a conocer la opinión de los alumnos sobre el ejercicio de la cooperación en su experiencia virtual. No obstante de la importancia de ambos tipos de datos, el centro de gravedad en la comprensión de la interacción cooperativa asíncrona fue el análisis de mensajes escritos [44]. Todo el texto emitido en los foros de discusión de ritmo asíncrono, la forma básica y elemental en que se manifestó la experiencia cooperativa, fue el punto medular para comprender la forma en que se manifestaba la cooperación en la formación virtual.

El objeto de estudio, la interacción cooperativa asíncrona textual, no se manifestó como una relación convencional en Internet, ni fue una interacción entre profesor-alumno(s), tampoco fue una interacción en condiciones presenciales, cara a cara. El objeto de estudio en cuestión se manifestó como una forma de interacción en equipos cooperativos de alumnos que entretejen sus relaciones en condiciones virtuales, propiamente, de asincronía textual. De este análisis teórico-empírico se derivan las siguientes consideraciones pedagógicas que formalizan sus hallazgos más relevantes.

4. Consideraciones pedagógicas

Los siguientes enunciados se inscriben fundamentalmente como un aporte pedagógico. Son afirmaciones que pueden ser tomadas en cuenta en la reflexión y el diseño de actividades cooperativas en la formación virtual y, sustancialmente, son las siguientes:

El alumno, cuando coopera virtualmente no está solo, actúa como un alumno implicado en toda la urdimbre social y tecnológica que define un entorno particular de aprendizaje.

Tanto el entorno social como cultural –ampliado en sus múltiples expresiones a través de la virtualidad– son elementos constituyentes de un único proceso de aprendizaje, no son accesorios o segmentaciones del mismo. Aunque se presuma que en la formación virtual, gracias al control de la distancia y del tiempo, los alumnos podrían estudiar solos, en realidad su despliegue mental es vida mental con otros, ejecutada culturalmente a través de la virtualidad. Por ello, el alumno en las condiciones que demarca la formación virtual no procede solo, procede con todos los factores interrelacionados que actúan como vehículos y componentes del proceso. En la interacción cooperativa asíncrona en la formación virtual, el equipo cooperativo y la asincronía escrita textual no están fuera de la experiencia de aprendizaje del alumno, están y actúan con él como parte indisociable de un mismo proceso.

Según esto, la tarea pedagógica implicaría añadir a la instrumentalidad virtual una visión que no descuide la naturaleza sociocultural de la experiencia de aprendizaje. Por ello, si se parte de la comprensión del aprendizaje como un logro de carácter social y cultural, el alumno y todo el conjunto de factores que lo implican, tanto la intervención de los diversos mediadores sociales como los diferentes instrumentos en la formación virtual, deben ser valorados en función de su capacidad de fortalecimiento de los contextos y de las relaciones de interacción para el aprendizaje. Una de las formas de enriquecimiento de estas condiciones de virtualidad es el planteamiento cooperativo.

La cooperación en contextos de virtualidad implica el desarrollo de una competencia comunicacional que está más allá de la competencia técnica.

Si se asume que la cooperación añade posibilidades de mejora en la experiencia de aprendizaje virtual, esta certidumbre supone una distinción teórica que permita advertir dos sucesos diferentes, normalmente usados como sinónimos: interacción e interactividad. A través de Internet se despliega tanto la interacción como la interactividad, lo primero supone lo segundo, pero lo segundo no implica necesariamente lo primero. Cuando se habla de interacción en Internet se asume una relación entre personas a través de la máquina, esto es, una relación Persona-Máquina-Persona (P-M-P), mientras que la interactividad puede reservarse al proceso de maniobrabilidad de la persona con la interfaz de la máquina que da acceso a Internet, esto es, una relación Persona-Máquina (P-M). El perímetro virtual para la cooperación entre alumnos en la formación virtual reposa en la relación Persona-Máquina-Persona, en la interacción que está más allá de la interactividad.

La conectividad a Internet es condición necesaria pero no suficiente para la cooperación. Como se pudo ver en la investigación, lo significativo del ejercicio de conectividad a la red estriba en la posibilidad de interacción como acción comunicativa, es decir, como operación de ida y vuelta entre personas y no sólo como acción tecnológica de conexión a la red. En la cooperación virtual más que alumnos acoplados en Internet, existen alumnos implicados en redes de interacción. Visto así, se puede distinguir dos tipos de competencias en la cooperación en contextos de virtualidad. Por un lado, la interacción entre personas por medio de la máquina permite el desarrollo de una competencia comunicacional, esto es, como experiencia intersubjetiva de tipo cooperativo. Por otro lado, la relación entre el alumno y la máquina permite el desarrollo de una competencia instrumental, no una acción comunicativa. La interacción implica una competencia comunicacional que está más allá de la conectividad como competencia técnica.

Orientar la experiencia de aprendizaje con la asistencia de 'otros' desde la noción de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) favorece la interacción sobre la conectividad.

Si la formación virtual implica procesos de interacción, también es necesario ver que no toda forma de interacción puede ser ventajosa para el aprendizaje. El aprendizaje cooperativo, como estructura de acción pedagógica, no hace más que caracterizar, operativizar y afinar pedagógicamente el valor de la interacción entre alumnos en los procesos formativos. Así, lo intrasubjetivo supone lo intersubjetivo como principio de organización en el aprendizaje cooperativo. La superación de la distancia en la formación virtual no supone, pedagógicamente hablando, el descuido de la experiencia de aprendizaje personal si en estas actividades se estimula la ZDP entre iguales

en cuanto condición social de aprendizaje.

La percepción del proceso de aprendizaje en contextos de virtualidad desde la noción de ZDP devuelve la importancia del factor social sobre en entorno virtual. De esto se deduce que todo intento de aprendizaje en contextos educativos virtuales implica, de la misma forma, la mejora de las condiciones de interacción social en que puedan desarrollarse. Por ende, el aprendizaje cooperativo, que implica un marco de representación de la intersubjetividad entre alumnos como motor del aprendizaje, especifica además una unidad de comprensión pedagógica, la ZDP, desde donde se puede repensar las condiciones sociales de aprendizaje en la formación virtual.

La cooperación virtual implica al debate virtual, este último es un aspecto necesario pero no suficiente para dinamizar la cooperación en la formación virtual.

Como se ha podido corroborar, la interacción cooperativa asíncrona implica al debate virtual. Cooperar es situarse más allá del ejercicio de la discusión para ubicarse en el ámbito que impone actuar como equipo buscando una meta compartida de aprendizaje. Por ende, lejos de desfavorecer al debate virtual, que permite contrastar puntos de vista divergentes y expresar opiniones respecto a una tarea o a un contenido, la cooperación denota una operación que cubre más dominios de interacción subsumiendo al debate como una de sus dimensiones. Estos dominios van más allá de la discusión a, por lo menos, divisar fines y tareas comunes, organizar planes concretos, coordinar roles, gestionar el tiempo, dividir obligaciones personales y comunes, asumir el control mutuo y brindar ayuda bilateral. Todos estos son dominios que suponen la noción de meta compartida amplían la ZDP entre alumnos más allá del debate.

Por ello el volumen textual del debate no es necesariamente volumen de cooperación en la interacción asíncrona, incluso usando un volumen textual muy similar, se puede, cualitativamente hablando, interactuar de forma distinta. Según esto, la esencia de la cooperación virtual es más que el debate puro y duro. Cooperando no sólo se puede establecer mejores debates, sino que se puede llegar conjuntamente a interactuar en función de un trabajo compartido. En el debate todos pueden opinar, pero en la cooperación –que supone debate– es necesario además que los alumnos dependan los unos de los otros para alcanzar las metas comunes, ya que ninguno de ellos podría hacerlo bien sin ayuda de cada uno de los otros miembros. No tener en cuenta esto podría hacernos pensar que el debate virtual en equipo es ya cooperación.

La interacción cooperativa basada en una meta común de aprendizaje, como entidad de proximidad psicológica, resulta ser más sustanciosa, educativamente hablando, que la conectividad.

Según se ha examinado, la cooperación está asociada a una condición básica expresada como fin o meta común de aprendizaje. La meta de equipo no sólo se abre paso como un elemento que transfigura un debate virtual en una acción cooperativa, sino que ante todo es el ente regulador de donde emanan las diversas necesidades de acción conjunta mediadas tecnológicamente por la asincronía. Visualizar la meta común de interacción, como condición para la cooperación virtual, es colocar delante de la asincronía escrita una perspectiva, la meta, como génesis de la interacción. Visto que la cooperación entraña una meta común, la interacción en la formación virtual se transfigura desde una actividad personal hacia una exigencia compartida.

La meta común, así, ofrece una mirada prospectiva a la interacción cooperativa, pero también ofrece el cimiento intersubjetivo para la acción como equipo en la formación virtual. La interacción basada en una meta común de aprendizaje, como entidad de proximidad psicológica, resulta ser más importante que la sola conectividad tecnológica. La meta opera como el factor de enlace en las condiciones de alejamiento físico en las que opera la formación virtual: lo que en realidad une asincrónicamente a los miembros del equipo es la dependencia a la tarea compartida. Es más, cuando los tópicos de la tarea común se diversifican, según lo visto, las perspectivas sobre la meta común pueden adquirir diversos matices de implicación, pero el acercamiento psicológico creado en torno al aprendizaje no se eclipsa. La pedagogía debe recuperar el valor del nexo psicológico fundado en la meta común en la formación virtual.

El equipo denota una unidad conceptual desde donde se puede comprender, proponer y analizar la interacción cooperativa entre alumnos en la formación virtual.

Como se ha podido ver en la fase empírica, la interacción cooperativa asíncrona entre alumnos no consiste sólo en que éstos realicen algo en Internet, sino que todos puedan aprender y no fracasar juntos. La base organizacional para esto es el equipo cooperativo. Un equipo, según lo visto, denota una identidad que puede caracterizarse y desarrollarse virtualmente en las cinco dimensiones analizadas. Esto es, la cooperación en equipo en la formación virtual no anula la actividad personal, la trasforma, la distribuye, como responsabilidad compartida con los miembros del equipo.

Bajo esta unidad de interacción virtual, el equipo, se puede hablar de una ética de acción cooperativa. Actuar como equipo de aprendizaje es una forma de proceder construida en torno a la responsabilidad personal y conjunta, donde relegar a un miembro del aprendizaje es postergar la oportunidad de desarrollo de todo el equipo. Desde el punto de vista pedagógico, la cooperación no es una acción tecnológica, es sobre todo, una unidad de intersubjetividad donde se recrean compromisos en torno a metas comunes de aprendizaje. Desde esta unidad de relación, por ello, se puede comprender, proponer y analizar la interacción cooperativa entre alumnos en la formación virtual.

La evaluación del cumplimiento de la meta común de trabajo y la estimación de la propia dinámica de equipo pueden me-

jorar la interacción cooperativa en la formación virtual.

Se ha podido apreciar en el estudio que la evaluación interna del equipo es la dimensión cooperativa con menor ejercicio, cuantitativamente hablando, pero cuando se hace presente está cualitativamente orientada hacia la búsqueda de una calificación. Si bien es cierto que en el proceso de cooperación los alumnos reconocen que el éxito de todos depende de la actividad de cada uno de sus miembros en torno a una meta, cuando se ha analizado la capacidad evaluativa sobre el propio proceso, las cosas son menos alentadoras.

En el análisis textual se destaca nítidamente a la meta de equipo como parámetro de referencia para evaluar la actividad, muy relevante de cara a la exigencia evaluadora externa del profesor. Sin embargo, el ejercicio de autorreflexión colectiva sobre el desempeño grupal apenas se manifestó. Como tal, existe la necesidad de potenciar en la interacción cooperativa virtual una mirada hacia dentro, un ángulo metacognitivo en equipo, que además del cumplimiento de la exigencia externa, proporcione la retroalimentación necesaria y fundamental para el aprendizaje de todos.

De la misma forma que Internet crea un 'no-lugar' para la interacción, el tiempo de comunicación crea un orden de sucesiones que cifra una dinámica de cooperación particular.

Contrariamente a la idea que sostiene que la aportación más significativa de la virtualidad es la superación o eliminación de los inconvenientes del tiempo y el espacio en la formación, en el estudio se ha podido constatar que el tiempo, lejos de volatilizarse o eludirse, importa mucho. La variable tiempo asíncrono, lejos de ser irrelevante en la interacción, crea un entorno de interacción que añade discontinuidad a la cooperación. Si Internet no anula el espacio físico, sino que crea una nueva geografía para la interacción, la asincronía crea un nuevo orden de sucesiones, esto es, un nuevo entorno para la interacción. El tiempo asíncrono y el 'no lugar' reorganizan nuevos flujos para la interacción cooperativa.

Visto así, los sistemas asíncronos de comunicación en la formación virtual, además de permitir una interacción cooperativa añadiendo flexibilidad temporal con otros físicamente distantes, concede al alumno una posición de control sobre su propia interacción y sobre la de los demás. Esta es la fuente para la reformulación simbólica de la imagen del alumno sobre una ubicuidad discontinua para la interacción. Para la pedagogía la maniobrabilidad asíncrona, lejos de ser vista sólo como atributo tecnológico, debe ser reconocida como el germen de otra representación sobre el proceso de aprendizaje. La asincronía en la formación virtual, por ende, revela una cultura espaciotemporal distinta al encuadre síncrono propio de la educación cara a cara.

La cooperación, al hacerse texto, añade a la cooperación la posibilidad de fijar la palabra y recuperar lo dicho en equipo, pero desgasta la comunicación afectiva.

Visto el análisis textual, la escritura asíncrona permite la cooperación. La escritura hace visible la cooperación para que todos –y el propio emisor– en tiempos discontinuos puedan retomar, citar, criticar o redefinir el contenido de la interacción. Esto es, el mundo escrito generado en tiempo asíncrono en la experiencia cooperativa no sólo sirve para sostener el eco de las voces de los alumnos, sino que, al mismo tiempo, se presta para rescatar el pasado, lo escrito ya, y mantenerlo vivo y abierto a los demás como invitación a la interacción.

Como se ha visto en la exploración empírica, la interacción textual discontinua no sólo brinda la oportunidad de escoger el momento y el lugar para recibir o emitir los mensajes, sino que añade una pausa para elaborar el contenido y tejer la relación. El texto, además de tomar la palabra recuperando lo dicho por el equipo, otorga –otro– tiempo de escritura, uno flexible, pausado e íntimo, aquel que no tiene la urgencia de la presencia del 'otro'. Pero con la misma intensidad que lo escrito se sobrepone al olvido, la contingencia o la omisión, el texto no hace nítida la resonancia del tono de la voz –parte del mensaje– como tampoco traslada fielmente el complejo mundo de significaciones afectivas. Esto es, la cooperación, al hacerse textual, añade a la interacción educativa dimensiones que hacen distinta la acción de cooperar. La cooperación adquiere una nueva textura.

5. La mediación tecnológica como insumo de la dimensión pedagógica

Sobre lo que ha podido explorar y comprender, a modo de conclusión, la cooperación lleva el rasgo particular del instrumento con que opera. La interacción asíncrona escrita, al permitir una forma de acción externa en la formación virtual, extiende la cooperación a nuevas consideraciones mediacionales. Por tanto, se aprende *con* la tecnología y se aprende *de* la tecnología, ambos son sucedáneos tecnológicos en los procesos de formación virtual.

Reconocer que la experiencia de aprendizaje está mediada tecnológicamente por la virtualidad, supone asumir nuevos derroteros de análisis pedagógicos. Si la virtualidad permite una acción externa –como la cooperación asíncrona escrita–, entonces se debe admitir que el alumno aprende –y genera– una renovada configuración sobre cómo y con qué aprender. Aprender a través de una forma específica de acción tecnológica supone también aprende a pensar con esa forma de hacer, este es el caso de la cooperación mediada tecnológicamente.

Así, lejos de suponer que la virtualidad basta y sobra para gestar una acción cooperativa, se requieren nuevas formas de gestión en la formación virtual que atiendan, entre otras, las conjeturas aquí expuestas. Si el tiempo, la interacción y la comunicación escrita organizan un entorno educativo propio, entonces la reflexión pedagógica debe exigirse nuevos constructos y líneas de trabajo para formular metodologías más potentes y pertinentes. Una forma de atender esta necesidad es desarrollar, como señala Buckingham [45], la capacidad docente para reflexionar críticamente sobre algo que no está en la tecnología, sino entre las

personas. La novedad en la formación virtual llegará si se ensayan nuevas formas de lectura pedagógica sobre la virtualidad, no al revés.

La construcción de este imperativo pedagógico, por ende, tiene que ser reforzado con otras evidencias que, entre otras opciones, pueden retomar las cinco dimensiones cooperativas aquí exploradas, así como emplear otros enfoques de estudio más interdisciplinarios y de mayor densidad etnográfica. Sin embargo, una de sus tareas más oficiosas será la de añadir al componente tecnológico el valor pedagógico de la cooperación como condición social de aprendizaje. Esto es, existe una tarea pedagógica impostergable de cara al uso educativo de Internet y es que, sabiendo que la cooperación es tecnológicamente viable como pedagógicamente pertinente, lo propiamente educativo está más allá de la tecnología, en la interacción, en lo social.

Dirección para la correspondencia: Cristóbal Suárez Guerrero. C/ Libreros 51, 1º A. 37008 – Salamanca.

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 7. I. 2011.

Notas

[1] ECHEVERRÍA, J. (2000) *Un mundo virtual* (España, Plaza y Janés).

[2] CASTELLS, M. (1997) *La era de la información I: La sociedad red* (Madrid, Alianza).

[3] STEVEN, J. (Ed.) (2003) *Cibersociedad 2.0* (Barcelona, Universidad Oberta de Catalunya).

[4] AYESTARÁN, I.; INSAUSTI, X. y ÁGUILA, R. (Eds.) (2008) *Filosofía en un mundo global* (Barcelona, Anthropos).

[5] GARRISON, D. y ANDERSON, T. (2006) *El e-learning en el siglo XXI. Investigación y práctica* (Madrid, Octaedro); GARCÍA ARETIO, L. (Coord.) (2007) *De la educación a distancia a la educación virtual* (Barcelona, Ariel).

[6] EUROPEAN COMMISSION (2008) *The use of ICT to support innovation and lifelong learning for all* (Brussels, European Commission). Ver: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-programme/doc/sec2629.pdf (Consultado el 05.I.2010).

[7] BECTA (2008) *Web 2.0 technologies for learning at KS3 and KS4*. Ver: http://partners.becta.org.uk/index.php?section=rh&catcode=_re_rp_02&rid=14543 (Consultado el 07.X.09).

[8] COBO, C. (2009) Strategies to promote the development of e-competences in the next generation of professionals: European and International trends, *SKOPE Issues Paper Series*, 13. Ver: http://e-competencies.org/ (Consultado el 28.I.2010).

[9] VIGOTSKY, L. (2000) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (Barcelona, Crítica).

[10] CARNOY, M. (2004) *Las TIC en la enseñanza: posibilidades y retos. Lección inaugural del curso académico 2004-2005*. Ver: http://www.uoc.edu/inaugural04/esp/carnoy1004.pdf (Consultado el 20.XII.2009).

[11] ZHAO, Y. y otros (2005) What Makes the Difference? A Practical Analysis of Research on the Effectiveness of Distance Education, *Teachers College Record*, 107:8, pp. 1836-1884.

[12] DANIELS, H. (2003) *Vigotsky y la pedagogía* (Barcelona, Paidós). Este autor considera que son cuatro, por lo menos, las tendencias socioculturales en deuda con los trabajos de Vigotsky: la teoría de la actividad cultural-histórica (Cole), los enfoques socioculturales (Wertsch), los modelos de aprendizaje situado (Lave) y el enfoque de la cognición distribuida (Salomon).

[13] RIVIÈRE, Á. (1994) *La psicología de Vigotsky* (Madrid, Visor), p. 42.

[14] VIGOTSKY, L. (2000) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (Barcelona, Crítica), p. 129.

[15] ROGOFF, B. (1993) *Aprendices del pensamiento: el desarrollo cognitivo en el contexto social* (Barcelona, Paidós), p. 63.

[16] BRUNER, J. (1999) *La educación, puerta de la cultura* (Madrid, Visor), p. 12.

[17] GOODY, J. (1990) *La lógica de la escritura y la organización de la sociedad* (Madrid, Alianza Editorial).

[18] SCHNEUWLY, B. (2008) La construcción social del lenguaje escrito en el niño, en SCHNEUWLY, B. y BRONCKART, J. P. (coords.) *Vigotsky hoy* (Madrid, Popular), p. 143.

[19] CASTELLS, M. (2006) Informacionalismo, redes y Sociedad Red: una propuesta teórica, en CASTELLS, M. (ed.) *La sociedad Red: una visión global* (Madrid, Alianza Editorial), p. 66.

[20] HAMPTON, K. (2006) La sociabilidad en Red dentro y fuera de la Web, en CASTELLS, M. (ed.) *La sociedad Red: una visión global* (Madrid, Alianza Editorial), pp. 275-292.

[21] BUNGE, M. (2009) *Filosofía política. Solidaridad, cooperación y democracia integral* (Barcelona, Gedisa).

[22] WERTSCH, J. (1993) *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada* (Madrid, Visor).

[23] SLAVIN, R. (1999) *Aprendizaje cooperativo. Teoría, investigación y práctica* (Argentina, Aique); VINUESA, M. (2002) *Construir los valores: currículum con aprendizaje cooperativo* (Bilbao, Desclée); PUJOLAS, P. (2008) *El aprendizaje cooperativo. 9 ideas clave* (Barcelona, Graó).

[24] SUÁREZ, C. (2008) *Educación y Virtualidad. Bases para el aprendizaje cooperativo en red* (Lima, Editorial de la Universidad Ricardo Palma), p. 132.

[25] SUÁREZ, C. (2007) El potencial educativo de la interacción cooperativa, *Investigación educativa*, 11:20, pp. 61-78; GAVILÁN, P. (2009) Aprendizaje cooperativo. Papel del conflicto sociocognitivo en el desarrollo intelectual: Consecuencias pedagógicas, **revista española de pedagogía**, 67: 242, pp. 131-148.

[26] O'REILLY, T. (2005) *What Is Web 2.0? Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software*. Ver: http://www.oreillynet.com/pub/a/oreilly/tim/news/2005/09/30/what-is-web-20.html (Consultado el 14.VII.2009).

[27] PISANI, F. y PIOTET, D. (2009) *La alquimia de las multitudes. Cómo la Web está cambiando el mundo* (Barcelona, Paidós).

[28] SCOPEO (2009) *Formación Web 2.0*. Ver: http://scopeo.usal.es/images/documentoscopeo/scopeom001.pdf (Consultado el 06.XI.2009).

[29] COBO, C. y PARDO, H. (2007) *Planeta Web 2.0. Inteligencia colectiva o medios fast food* (Flacso, México). Ver: http://www.planetawebdospuntocero.net/ (Consultado el 28.V.2009); COLL, C. y MONEREO, C. (Eds.) (2008) *La psicología de la educación virtual* (Madrid, Morata).

[30] GARCÍA DEL DUJO, Á. y MUÑOZ, J. M. (2004) Pedagogía de los espacios. Esbozo de un horizonte educativo para el siglo XXI, **revista española de pedagogía**, 62: 228, pp. 257-278.

[31] BARBERÀ, E. (2001) *La incógnita de la educación a distancia* (Barcelona, Universitat de Barcelona-Horsori), p. 157.

[32] PALLOFF, R. y PRATT, K. (1999) *Building Learning Communities in Cyberspace: Effective Strategies for the Online Classroom* (San Francisco, Jossey-Bass Publishers); HARASIM, L. y otros (2000) *Redes de aprendizaje. Guía para la enseñanza y el aprendizaje en red* (Barcelona, Gedisa); GROS, B. (2008) *Aprendizajes, conexiones y artefactos. La producción colaborativa del conocimiento* (Barcelona, Gedisa).

[33] KOSCHMANN, T. (1996) *CSCL: Theory and practice of an emerging paradigm* (Mahwah, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates); KOSCHMANN, T. (Ed.) (2002) *CSCL2: Carrying forward the conversation* (Mahwah, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates).

[34] WALDEGG, G. (2002) El uso de las nuevas tecnologías para la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4:1. Ver: http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=239478 (Consultado el 18.I.2010); LARA, S. (2003) Webquest: the use of internet to introduce inquiry-based learning, cooperative learning and 21th century skills, *II International Conference on Multimedia and Information & Communication Technologies in Education* (Badajoz, Junta de Extremadura), pp. 1178-1183; SCHRIRE, S. (2006) Knowledge building in asynchronous discussion groups. Going beyond quantitative analysis, *Computers & Education*, 46:1, pp. 49-70; BRAVO, A. y otros (2003) Animation and synchronous collaboration to support programming learning, *II International Conference on Multimedia and Information & Communication Technologies in Education* (Badajoz, Junta de Extremadura), pp. 509-513; REDFERN, S.; HERNÁNDEZ, J. y NAUGHTON, N. (2003) Collaborative virtual environments and the virtual campus, *II International Conference on Multimedia and Information & Communication Technologies in Education* (Badajoz, Junta de Extremadura), pp. 56-60; HOLENKO, M. y HOI -BOŽI , N. (2008) Using Online Dis-

cussions in a Blended Learning Course, *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 3, pp. 18-23; RASMUSSEN, A. y LUND, B. (2003) Pupil cooperation in the context of storyline and computer technology, *II International Conference on Multimedia and Information & Communication Technologies in Education* (Badajoz, Junta de Extremadura), pp. 211-218; SMITH, M. y KOLLOCK, P. (Eds.) (2003) *Comunidades en el ciberespacio* (Barcelona, Universidad Oberta de Catalunya).

[35] GROS, B. (2004) El aprendizaje colaborativo a través de la red: límites y posibilidades, *I Congreso Internacional de Educación Mediada por Tecnologías*, p. 4. Ver: http://www.uninorte.edu.co/congresog10/conf/08_El_Aprendizaje_Colaborativo_a_traves_de_la_red.pdf (Consultado el 14.XI.2009).

[36] OSHIMA, J.; SCARDAMALIA, M. y BEREITER, C. (1996) Collaborative learning processes associated with high and low conceptual progress, *Instructional Science*, 24:2, pp. 125-155.

[37] PÉREZ I GRACIAS, A. (2002) Elementos para el análisis de la interacción educativa en los nuevos entornos de aprendizaje, *Píxel Bit*, 19, pp. 49-61.

[38] DIMITRIADIS, Y. y otros (2004) Middleware para CSCL: marco de componentes software y apoyo de tecnología Grid, *Revista Iberoamericana de Inteligencia Artificial*, 8:24, pp. 21-31.

[39] DE WEVER, B. y otros (2006) Content analysis schemes to analyze transcripts of online asynchronous discussion groups: A review, *Computers & Education*, 46:1, pp. 6-28.

[40] El objeto de estudio de la investigación fue la interacción cooperativa asíncrona escrita en once equipos cooperativos de alumnos de la Escuela Universitaria de Magisterio de Zamora, Universidad de Salamanca, a través de foros de discusión en una plataforma de formación en 2006 (Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Universidad de Salamanca). Los 26 alumnos trabajaron cooperativamente durante más de 60 días dentro y fuera de sus respectivos equipos de aprendizaje, tanto como expertos –interequipos– y como miembros de sus equipos rompecabezas –intraequipos– para componer un trabajo final por equipo.

[41] JOHNSON, D.; JOHNSON, R. y HOLUBEC, E. (1999) *El aprendizaje cooperativo en el aula* (Buenos Aires, Paidós).

[42] GOETZ, J. y LECOMPTE, M. (1988) *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa* (Madrid, Morata).

[43] HINE, C. (2004) *Etnografía virtual* (Barcelona, Universidad Oberta de Catalunya).

[44] Toda la interacción virtual se generó gracias a 652 mensajes escritos. Este volumen textual en que se manifestó la actividad cooperativa fue analizado a través del programa de análisis cualitativo NUD.IST usando dos unidades de análisis: las categorías temáticas de registro (las cinco dimensiones de la cooperación y sus respectivas 39 subcategorías) y las categorías de enumeración física (la línea textual) que ascendieron a 4.871 líneas textuales.

[45] BUCKINGHAM, D. (2008) *Más allá de la tecnología: aprendizaje infantil en la era digital* (Buenos Aires, Manantial).

Resumen:
Asincronía, textualidad y cooperación en la formación virtual

Este trabajo profundiza en el conocimiento de tres constantes formativas analizadas en contextos de virtualidad: el tiempo, la interacción y la comunicación. Para ello recupera un estudio cualitativo sobre la formación virtual universitaria orientado a comprender la dinámica de interacción en un tiempo discontinuo, con un protocolo textual de comunicación y bajo una organización cooperativa de aprendizaje. Con esto se busca contribuir a la construcción de una dimensión pedagógica de la virtualidad que reconozca que el tiempo, la interacción y la comunicación mediada tecnológicamente, lejos de ser aspectos inocuos, organizan un entorno educativo particular que reconfiguran los modos de aprender y enseñar.

Descriptores: pedagogía, aprendizaje cooperativo, comunicación textual e interacción asíncrona.

Summary:
Asynchrony, textuality and cooperation in virtual training

This work studies in depth three training constants analyzed in the context of the virtual world: time, interaction, and communication. To do so, it makes a qualitative study of virtual training at the university level with the aim of understanding the dynamic of interaction in discontinuous segments of time, within a protocol of textual communication and incorporating a cooperative manner of learning. With this we aspire to contribute to the construction of a pedagogical dimension of virtuality that recognizes that time, interaction, and communication mediated technologically, far from being neutrals aspects of the process, create a particular educational environment that reconfigures the modes of learning and teaching.

Key Words: pedagogy, cooperative learning, textual communication and asynchronous interaction.

Iñiguez, L. (2006). El análisis del discurso en las ciencias sociales: variedades, tradiciones y práctica. En Iñiguez, L. *Análisis del discurso. Manual para las ciencias sociales.* Barcelona: UOC, pp. 89-128.

Capítulo III

El análisis del discurso en las ciencias sociales: variedades, tradiciones y práctica

Lupicinio Íñiguez Rueda

Introducción

Este capítulo está dedicado al análisis del discurso como método y como perspectiva en ciencias sociales. A lo largo de sus páginas se presenta el análisis del discurso como un medio para llevar a la práctica el lenguaje a modo de eje de comprensión y estudio de los procesos sociales. A través de los diferentes apartados que lo configuran se mostrará y justificará por qué el análisis del discurso constituye una de las áreas que mejor representa la inclusión del lenguaje en la comprensión de estos procesos. Conviene, no obstante, ya en este preámbulo, advertir que discurso y análisis del discurso no son términos unívocos, sino que ambos están plenos de sentidos diversos en cada una de sus variedades, tradiciones y prácticas.

El capítulo se ha estructurado en cinco partes diferenciadas. En la primera se presentan las distintas orientaciones y tradiciones de análisis del discurso, como muestra de la variedad de posiciones que comparten escenario y a fin de que se puedan llegar a identificar distintas modalidades de análisis del discurso y las características básicas de cada una de ellas. La selección se ha hecho atendiendo sólo a aquellas que han establecido un diálogo interdisciplinar (la sociolingüística interaccional, la etnografía de la comunicación, el análisis conversacional, el análisis crítico del discurso, y la psicología discur-

siva). Con ello se ha pretendido poner de manifiesto, identificar y mostrar cómo la interdisciplinariedad constituye el sentido y dota de carta de naturaleza al análisis del discurso.

En la segunda parte se presentan y examinan diversas concepciones de discurso, reafirmando así la característica plural presente en las distintas prácticas. Puesto que el reconocimiento de la diversidad no debe excluir la toma de partido, se ofrece una definición tentativa de discurso y de análisis del discurso que, además de asumir los principales supuestos que se manejan en este volumen, apuntala los fundamentos descritos en el capítulo anterior. La premisa que sostiene esta definición tentativa es la importancia de delimitar los componentes básicos que debería incorporar una definición, no con el fin de identificar una esencia o establecer una distinción entre lo discursivo y no discursivo, sino como una forma de poner de manifiesto discursivamente que un discurso construye aquello de lo que habla. Asimismo, y en congruencia con lo precedente, se trata también que de entre el amplio repertorio de concepciones de discursos se pueda, eventualmente, optar y defender argumentadamente alguna de ellas.

Con esta misma inquietud por mantener abierta y hacer visible la mayor cantidad posible de concepciones, pero explicitando claramente nuestras preferencias, se detalla en la tercera parte la praxis del análisis del discurso. Ésta se presenta siguiendo dos tradiciones particulares: la tradición anglosajona y la tradición francesa. Asimismo, se aborda la explicación sobre qué se puede hacer con un texto en la práctica: la definición del proceso social que se va a analizar, la selección del material relevante para el análisis siguiendo los criterios de representatividad y producción de efectos, la materialización del corpus, y un detalle de herramientas específicas de análisis como la identificación de *actos de habla*, implicaturas, estructuras retóricas, repertorios interpretativos y polaridades. La pretensión de esta parte es proporcionar una introducción documentada y fundamentada en la práctica del análisis del discurso.

En la cuarta y última parte se debate la viabilidad del análisis del discurso como una perspectiva nueva y fructífera en ciencias sociales. En este sentido, se ofrece una reflexión sobre las implicaciones de la práctica analítica discursiva, sobre la importancia de la consideración del contexto social en el que se construye el discurso y, finalmente, sobre el papel del discurso en la construcción,

mantenimiento y cambio de la estructura social. Todos estos aspectos deberían redundar en el conocimiento y la identificación del alcance y de los límites del análisis del discurso como práctica.

1. Consideraciones preliminares

Originariamente la etiqueta análisis del discurso ha designado un área de la Lingüística. No obstante, a pesar de su origen, el análisis del discurso (en lo sucesivo, AD) no es un patrimonio exclusivo de la Lingüística, sino que ha contado con las contribuciones de otras disciplinas académicas. En efecto, la Antropología, la Sociología, la Psicología, la Comunicación, la Filosofía, etc. también han hecho aportaciones y desarrollado métodos de análisis particulares (Van Dijk, 1985).

Esta diversidad de contribuciones ha generado adscripciones y filiaciones disciplinares heterogéneas, lo que se ha traducido en prácticas muy variadas que han dado como resultado concepciones también diferentes –muy distintas entre sí–, aunque probablemente con un denominador común: la consideración del análisis de la lengua en su uso, sea ésta hablada o escrita.

Así por ejemplo, Michael Stubbs, uno de los más importantes especialistas lingüísticos en AD, sostiene:

> "Análisis del discurso es un término muy ambiguo. Voy a utilizarlo en este libro para referirme principalmente al análisis lingüístico del discurso, hablado o escrito, que se produce de modo natural y es coherente. En líneas generales, se refiere al intento de estudiar la organización del lenguaje por encima de la oración o la frase y, en consecuencia, de estudiar unidades lingüísticas mayores, como la conversación o el texto escrito. De ello se deduce que el análisis del discurso también se relaciona con el uso del lenguaje en contextos sociales y, concretamente, con la interacción o diálogo entre los hablantes".
>
> M. Stubbs (1983). *Análisis del discurso* (pág. 17). Madrid: Alianza Editorial, 1987.

Gillian Brown y George Yule, otros dos pioneros del AD en el interior de la Lingüística, afirman en el mismo sentido:

"[...] nuestro interés primero es el objetivo tradicional de la lingüística descriptiva: ofrecer una explicación de cómo se usan las formas lingüísticas en la comunicación".

G. Brown y G. Yule (1983). *Análisis del discurso* (pág. 12). Madrid: Visor, 1993.

a lo que añaden (1983, pág. 19)

"El análisis del discurso es, por necesidad, análisis de la lengua en su uso. Como tal, no puede limitarse a la descripción de formas lingüísticas con independencia de los propósitos y las funciones a las cuales están destinadas esas formas."

En la primera parte de este capítulo vamos a presentar algunas aproximaciones al AD y diferentes definiciones de discurso que son utilizadas en las diferentes orientaciones y tradiciones. Más adelante, presentaremos una modalidad específica de AD con el propósito de incorporar aspectos de algunas de estas tradiciones y concepciones a fin de proporcionar una forma de acercamiento a la realidad social, tal y como pretenden las ciencias sociales.

2. Las diferentes orientaciones y tradiciones en el análisis del discurso

Que el discurso se haya convertido en un objeto de análisis, estudio y debate en las ciencias sociales obedece a muchas razones distintas. De entre ellas podrían destacarse tres que responden a aspectos de diferente orden.

Por un lado, hay razones de tipo teórico y epistemológico. Los debates en el interior del giro lingüístico, como ya ha sido ampliamente expuesto en el capítulo "El giro lingüístico", han ejercido, sin duda, una enorme influencia en el conjunto de las ciencias sociales y humanas.

En segundo lugar, la transformación de la lingüística desde su énfasis en el estudio del lenguaje como propiedad de los seres humanos hacia su orientación al análisis del uso del lenguaje en los distintos contextos relacionales y comunicacionales también ha influido enormemente en el resto de las ciencias humanas y sociales, que se enfrentan a los mismos procesos desde ópticas diversas.

Por último, la relevancia que han adquirido en nuestro tiempo los medios de comunicación y, en particular, las nuevas tecnologías de la comunicación ponen en evidencia, más si cabe, la centralidad de estos procesos en la constitución, mantenimiento y desarrollo de nuestras sociedades.

Por estas razones, y también por algunas otras, la presencia del AD en las ciencias sociales ha crecido considerablemente en los últimos años siguiendo las distintas tradiciones en las que esta empresa se ha materializado.

Históricamente, los orígenes de este proceso pueden datarse en la década de los años sesenta del siglo XX. En Francia, por ejemplo, en la segunda mitad de los sesenta se comienza a dibujar una tradición bajo esa etiqueta fuertemente influida por el estructuralismo, el marxismo y el psicoanálisis (Pécheux, 1969; Maingueneau, 1987). En el ámbito anglosajón, asimismo, se inicia en esa época la etnografía de la comunicación (Gumperz y Hymes, 1972; Hymes, 1974).

A partir de los años setenta, las concepciones pragmáticas e interaccionistas van adquiriendo, como hemos visto en los capítulos anteriores, una importancia mayor que acabará por afianzar la idea de que la palabra es una forma de acción, enfatizando así la dimensión interactiva de la comunicación verbal. Sin embargo, es durante la década de los ochenta cuando proliferan definitivamente los trabajos que se autoetiquetan de análisis del discurso que, en su diversidad, representan formas de AD difíciles de definir, ya que se enmarcan en disciplinas diversas que van desde la Lingüística hasta la Psicología, la Sociología, la Antropología, la Historia, etc. (Shiffrin, 1994).

Devorah Schiffrin (1994) sostiene que hay diferentes tradiciones básicas en el AD: la teoría de los actos del habla, la sociolingüística interaccional, la etnografía de la comunicación, la pragmática, el análisis conversacional y el análisis de la variación.

Evidentemente, estas tradiciones no son las únicas, por lo que parece posible ampliar esta lista con otras de indudable arraigo actual: el análisis crítico del discurso y la psicología discursiva.

En esta presentación vamos a prescindir de la teoría de los actos del habla y de la pragmática, por haber sido examinadas en el capítulo "El lenguaje en las ciencias sociales" como parte del sustrato teórico y metodológico del AD. Por ello, en este repaso de las tradiciones de AD las obviaremos, aunque recordando, sin embargo, su importancia. Haremos lo mismo con el análisis de la varia-

ción que, aunque se centra en el interesante aspecto de la variación y el cambio lingüístico, de todas las tradiciones es la única que se ha desarrollado únicamente en el interior de la lingüística, sin apenas contacto con otras áreas de las ciencias sociales, salvo quizás en alguna modalidad de la sociolingüística.

Las tradiciones que vamos a relatar brevemente son: (a) la sociolingüística interaccional, (b) la etnografía de la comunicación, (c) el análisis conversacional, (d) el análisis crítico del discurso (en lo sucesivo, ACD) y (e) la psicología discursiva.

2.1. La sociolingüística interaccional

Esta tradición de AD proviene de la Antropología, la Sociología y la Lingüística. La razón de esta triple "maternidad" está en su interés por la cultura, la sociedad y el lenguaje. La microsociología de Ervin Goffman influyó notablemente en esta perspectiva al considerar el lenguaje como situado en las circunstancias concretas de la vida cotidiana. Sin embargo, Jhon Gumperz (1982) es quizás el representante más destacado.

Examinando detalladamente las contribuciones de ambos autores, es posible identificar, como lo hace Schiffrin (1994) con agudeza, la simbiosis entre la perspectiva microsociológica de Goffman y el planteamiento de la sociolingüística de Gumperz. Es especialmente relevante el énfasis que ambos autores dan al lenguaje y al contexto en todos sus trabajos. Tanto para Goffman como para Gumperz, el lenguaje juega un papel central, no sólo como mero medio de comunicación, sino por la influencia que ejerce en la construcción de significados con relación al contexto en que se utiliza y por las aperturas o cierres que posibilita su utilización. En efecto, ambos autores asumen el contexto como dimensión determinante en la construcción de significados y reconocen la naturaleza indexical del lenguaje. Así, Gumperz subraya cómo el acto de comprender las intenciones de un hablante o la simple interpretación de una información o de una comunicación son inseparables del contexto de producción. Desde otra perspectiva, pero insistiendo en la misma consideración contextual, Goffman señala cómo las interacciones y las instituciones describen un marco contextual que es propiciador de interpretaciones y creador de sentidos.

"El trabajo de Gumperz se centra en cómo las interpretaciones de contexto son críticas para la comunicación de información y para la comprensión de una intención y/o estrategia de discurso de un hablante; el trabajo de Goffman se centra en cómo la organización de la vida social (en instituciones, interacciones, etc.) proporciona contextos en los cuales tanto la conducta de uno mismo como la comunicación con otro puede ser 'entendida' (tanto por parte de aquellos que están presentes en una interacción como por parte de analistas externos). El trabajo de ambos autores también proporciona una visión del lenguaje como índice de un mundo social: para Gumperz, el lenguaje es un índice de los entendimientos culturales de fondo que proporcionan un conocimiento oculto –aunque crítico–; para Goffman, el lenguaje es uno de los numerosos recursos simbólicos que aporta un índice de las identidades y relaciones sociales que se construyen continuamente durante la interacción. Finalmente, ambos investigadores permiten que el lenguaje tenga un papel más activo en la creación de un mundo que es sugerido quizá por el término índice: los indicios de contextualización pueden alterar no sólo el significado de un mensaje, sino también el marco de participación del habla –de manera que las dos intenciones diferentes y los diferentes yoes y otros pueden manifestarse mediante cambios sutiles de modo que proporciona un camino para la comunicación yootro, que es básicamente similar para ambos autores".

D. Schiffrin (1994). *Approaches to Discourse* (pág. 105106). Oxford: Blackwell.

El tópico preferido en esta tradición ha sido el análisis de situaciones de interacción marcadas por una situación disimétrica de los/as participantes. Es decir, situaciones en las que los/as agentes sociales en relación son miembros de culturas distintas, de diferentes grupos socioculturales, de diferentes estatus, etc., y de los que se puede suponer un sistema de valores y creencias contrapuestos o distantes que comportan formas de acción e interacción diferentes.

2.2. La etnografía de la comunicación

La etnografía de la comunicación es una aproximación al discurso que se basa en la Antropología y en la Lingüística. La pretensión de la etnografía de la comunicación es tan amplia como la de la propia Antropología, pero su foco de interés principal es la competencia comunicativa. Lo que esta clase de etnografía busca es entender cómo el conocimiento social, psicológico, cultural y lingüístico gobierna el uso apropiado del lenguaje (Shiffrin, 1994). La etnografía de la comunicación entiende que la competencia lingüística es sólo una parte

más de los recursos que es necesario movilizar para la comunicación, a la que llaman *competencia comunicativa*.

Dell Hymes (1974) es el impulsor principal de esta corriente y el que introdujo el concepto de *competencia comunicativa*. En efecto, este concepto proviene del que Noam Chomsky formuló en su gramática generativa para designar la aptitud que los hablantes de una lengua tienen para producir y comprender un número ilimitado de frases inéditas para ellos (competencia gramatical). A esta idea, Hymes le añadió un aspecto pragmático; es decir, la aptitud para manejar en un contexto particular las reglas que permiten a una persona interpretar el significado de un enunciado.

Más recientemente se ha hecho común la denominación antropología lingüística (Duranti, 1997), a la que define como el estudio del lenguaje como un recurso de la cultura, y del habla como una práctica cultural. Más en concreto, la antropología lingüística puede caracterizarse como un ámbito fundamentalmente interdisciplinar que:

> "[..] descansa y se desarrolla sobre métodos que pertenecen a otras disciplinas, especialmente la Antropología y la Lingüística, con el fin general de proporcionar una comprensión de los variados aspectos del lenguaje en tanto marco de prácticas culturales, esto es, como un sistema de comunicación que permite las representaciones interpsicológicas (entre individuos) e intrapsicológicas (en el mismo individuo) del orden social, y que contribuye a que las personas utilicen esas representaciones para realizar actos sociales constituyentes. [...] los antropólogos lingüísticos trabajan, sobre una base etnográfica, en la producción de relatos de las estructuras lingüísticas tal como aparecen en el seno de grupos humanos en un tiempo y espacio determinados".
>
> A. Duranti (1997). *Antropología lingüística* (pág. 21). Madrid: Cambridge University Press, 2000.

En un nivel teórico, la principal aportación de la antropología lingüística ha sido considerar al lenguaje como conjunto de estrategias simbólicas que son constitutivas de la sociedad y que hacen posible la representación de los mundos posibles y reales a sus miembros. En el plano metodológico, su contribución ha sido la etnografía, ya que como forma de observación participante permite prestar atención a los elementos contextuales, históricos y culturales que vertebran las interacciones sociales significativas.

Las ventajas que aporta este enfoque son obvias, no sólo por los tratamientos que posibilita, sino también por la pluralidad temática y la perspectiva

novedosa que abre a los antropólogos y antropólogas lingüísticos. En efecto, como señala Alessandro Duranti (1997), el enfoque de la etnografía de la comunicación permite el estudio de temas como las políticas de la representación, la conformación de la autoridad, la legitimación del poder, el cambio social, las bases culturales del racismo y del conflicto étnico, el proceso de socialización, la construcción social del sujeto, las emociones, la relación entre la acción ritual y las formas de control social, el dominio específico del conocimiento y la cognición, las políticas de consumo estético, el contacto cultural, etc.

2.3. El análisis de la conversación

El origen del análisis de la conversación (en los sucesivo, AC) está en los enfoques de la sociología de la situación (Díaz, 2001) y, más específicamente, en la etnometodología (Garfinkel, 1967). Como vimos en el capítulo "El lenguaje en las ciencias sociales", la etnometodología se interesa por el estudio de los métodos que usan los participantes en una situación social de interacción para interpretar y actuar en el interior de los mundos sociales que ellos mismos construyen en sus prácticas.

La característica distintiva de esta perspectiva respecto de otras modalidades de AD es que las categorías de análisis han de ser, en la medida de lo posible, las mismas que utilizan los participantes a la hora de comprender la interacción. En este sentido, para el AC lo importante es descubrir cómo la sociedad está organizada y cómo es su funcionamiento, a partir de las acciones mismas de las personas que interactúan.

El AC aborda el lenguaje de una forma radicalmente diferente a otras perspectivas. Así, por ejemplo, en otros abordajes lingüísticos y sociológicos, el lenguaje es considerado como portador de significados e ideas en el sentido de que los/as hablantes lo codifican o empaquetan en el interior de las palabras, sin tener en cuenta otros aspectos de la expresión como la entonación, etc. En este sentido, el AC ofrece la ventaja de tratar los relatos de las personas en su contexto, asumiendo plenamente la importancia de la indexicalidad, tal y como fue explicada en el capítulo anterior (Antaki, 1994).

"La fortaleza del proyecto de análisis de la conversación es muy clara. Según se afirma en el análisis de la conversación, únicamente en la propia manera que tienen los participantes de organizarse a sí mismos encontraremos una base sólida para nuestras demandas analíticas. A primera vista, esto parece prohibir muchas cosas con las que los científicos sociales están cómodos. El desplazamiento de orientación de los analistas a los participantes parece desafiar las habilidades de los científicos sociales como lectores informados de la mente común y controladores profesionales de sus teorías al respecto".

C. Antaki (1994). *Explaining and arguing* (pág. 187). Londres: Sage.

El AC estudia el orden, el desorden y la organización de la acción social cotidiana, aprehendiendo lo que la gente dice, cuenta o hace y, en definitiva, todo aquello tal y como es producido por los/as participantes en la conversación. En este sentido, la tarea del analista de la conversación es identificar, describir y estudiar el orden que se produce en las conversaciones. Sin embargo, es importante señalar que el AC examina el lenguaje en uso y no las preconcepciones o esquemas previos definidos por los/as analistas.

Sintéticamente, pueden cifrarse en las siguientes las principales asunciones del AC:

"1. El orden es un orden producido.

2. El orden está producido por las partes in situ; es decir, está situado en ocasiones abd.

3. Las partes en sí se orientan hacia este orden; es decir, este orden no es una concepción del analista, ni el resultado del uso de algunas concepciones teóricas anteriormente formadas o formuladas sobre lo que la acción debería/debe/tiene que ser, ni bases de generalización o resumen de afirmaciones sobre cuál es la acción b que se produce de forma general/frecuente/a menudo.

4. El orden es repetible y recurrente.

5. El descubrimiento, descripción, y análisis de este orden producido es la tarea del analista.

6. Cuestiones sobre con qué frecuencia o con qué extensión se producen los fenómenos particulares deben dejarse a un lado con el interés de descubrir, describir y analizar las estructuras, la maquinaria, las prácticas organizadas, los seis procedimientos formales, las formas en que se produce el orden.

7. Las estructuras de acción social, una vez discernidas, pueden ser descritas y analizadas en términos formales, es decir, estructurales, organizativos, lógicos, atípicamente sin contenido, consistentes y abstractos."

G. Psathas (1995). *Conversational analysis. The Study of TalkinInteraction.* Londres: Sage.

Al estudiar el lenguaje en la práctica, se ven ciertas regularidades. La más conocida es la llamada turntaking (toma de turno): en diferentes situaciones, extraordinariamente cotidianas, los/as interlocutores manejan fácilmente su conversación de forma que cada persona tiene un turno de intervención bien definido, dando el paso a otra, que toma el relevo en el momento apropiado y que continúa con la conversación. Por ejemplo:

A: ¡Hola!, ¿Cómo estás?

B: ¡Bien!, ¿Y tu?

A: Me alegro de verte

...

El análisis minucioso de este tipo de regularidades permite conocer la interacción social y cómo se organiza, se mantiene y se maneja. Lo que la gente dice se toma, no como una manifestación directa de un concepto simple o no ambiguo, sino más bien como un instrumento que puede mover la conversación y llevar a cabo ciertas tareas sociales, tanto ocultas como obvias. Por ejemplo, la frase *¿está la puerta abierta?* puede ser una pregunta ingenua, pero puede ser también una indirecta para que el/a interpelado/a cierre la puerta.

Estas características, además de otros aspectos complementarios, así como el alcance del AC en el análisis social, se verá con nitidez en el ejemplo que Charles Antaki y Félix Díaz presentan en el capítulo cuatro.

2.4. El análisis crítico del discurso

En justicia, habría que decir que el análisis crítico del discurso (en lo sucesivo, ACD) no es propiamente una modalidad de AD, sino más bien una perspectiva diferente en la manera en que se encaran la teoría y el análisis. En efecto, como sostienen Luisa Rojo y Rachel Whittaker (1998), el ACD constituye una estrategia para aproximarse a los discursos, mediante la cual la teoría no preconfigura ni determina la manera de enfocar los análisis, ni delimita el campo de la indagación y de la exploración. Por el contrario, la teoría se utiliza como una

caja de herramientas que permite urdir y abrir nuevas miradas y nuevos enfoques, donde el/la analista se convierte en artífice a través de la implicación con aquello que estudia. Obviamente, estas nuevas miradas, nuevas formas de indagar, nuevas formas de enfocar los objetos de estudio, suponen el cambio de perspectiva en la interrogación, el prescindir de lo dado por descontado y, en definitiva, asumir una postura problematizadora, que permita abrir nuevas perspectivas de estudio y haga emerger nuevos objetos de investigación.

El ACD se ha centrado en el estudio de aquellas acciones sociales que se ponen en práctica a través del discurso, como el abuso de poder, el control social, la dominación, las desigualdades sociales o la marginación y la exclusión sociales:

> "Quienes adoptan una perspectiva crítica intentan poner de manifiesto el papel clave desempeñado por el discurso en los procesos a través de los cuales se ejercen la exclusión y la dominación, así como la resistencia que los sujetos oponen contra ambas. Es más, los investigadores en ACD no sólo conciben el discurso como una práctica social, sino que consideran que su propia tarea –desvelar cómo actúa el discurso en estos procesos– constituye una forma de oposición y de acción social con la que se trata de despertar una actitud crítica en los hablantes, especialmente en aquellos que se enfrentan más a menudo a estas formas discursivas de dominación. Se trata, por tanto, de incrementar la conciencia crítica de los sujetos hacia el uso lingüístico y de proporcionarles, además, un método del tipo hágaselo usted mismo, con el que enfrentarse a la producción e interpretación de los discursos."
>
> L. Martín Rojo y R. Wittaker (eds.) (1998).
> *Poderdecir o el poder de los discursos* (pág. 10). Madrid: Arrecife.

Para el ACD, el discurso es sobre todo una práctica social, pues no es contemplado como una *representación* o reflejo de los procesos sociales, sino que se resalta su carácter constitutivo. En congruencia con ello, el ACD es considerado como una *práctica tridimensional* (Martín Rojo y Wittaker, 1998), en el sentido de que la práctica analítica opera, simultáneamente, con tres dimensiones: a) el discurso en tanto que texto (el resultado oral o escrito de una producción discursiva), b) el discurso como práctica discursiva enmarcada en una situación social concreta y c) el discurso como un ejemplo de práctica social, que no sólo expresa o refleja identidades, prácticas, relaciones, sino que las constituye y conforma.

El ACD asume, asimismo, que el discurso no sólo está determinado por las instituciones y la estructura sociales, sino que es parte constitutiva de ellas. Es decir, que el discurso construye lo social (Fairclough y Wodak, 1997).

No detallaremos más aspectos del ACD por cuanto Luisa Martín Rojo ofrece en el capítulo seis un ejemplo de análisis siguiendo estos planteamientos.

2.5. La psicología discursiva

Aunque con el nombre de *psicología*, esta tradición puede ser considerada de pleno derecho como un movimiento interdisciplinario. No la presentaremos detalladamente, pues en el capítulo cinco Derek Edwards ofrece con detenimiento sus características principales y presenta una ilustración con una ejemplificación del alcance de esta perspectiva en el estudio de procesos psicosociales.

Desde el punto de vista de la psicología discursiva, el habla es construida por los actores y actrices sociales, razón por la cual la acción que se despliega en el habla (y, obviamente, también en la escritura) se asume como la médula que articula esta perspectiva. En efecto, es la atención a la construcción del conocimiento en el discurso hacia lo que la psicología discursiva orienta su interés. Por ello, los psicólogos y las psicólogas discursivos tratan de hacer inteligible cómo se produce el conocimiento, cómo la realidad y cómo el propio proceso de conocer resulta *legible* y, en definitiva, cómo se construye la interpretación de la *realidad*. En este sentido, la curiosidad, tanto para los/as analistas como para los/as participantes en una relación, descansa no en la configuración y vertebración de las relaciones, sino en cómo las interacciones discursivas que instauran las relaciones crean y adquieren sentido, no por ser expresión de estados subjetivos de los/as hablantes, sino por su construcción de y en una situación que es donde se construye el significado, el sentido y su interpretación, en la medida en que lo que se compone es una acción social. Asumiendo la tradición etnometodológica y los principios del AC, su posición metodológica enfatiza el examen de la relaciones y las creencias en el habla, tal y como es usada por los participantes en una interacción social cualquiera.

> "El objetivo de la psicología discursiva es la orientación de la acción del habla y la escritura. Tanto para los participantes como para los analistas, la cuestión prin-

cipal reside en las acciones sociales o el trabajo interactivo que se realiza en el discurso. Pero más que centrarse en las preocupaciones habituales del análisis interactivo social, como la forma de llevar a cabo las relaciones sociales y entre grupos (mediante formas de dirigirse, ajustes del habla, etc.), o en cómo se pueden identificar los actos de habla, el interés primordial (de este libro) es epistemológico. Nos interesa principalmente la naturaleza del conocimiento, la cognición y la realidad: cómo se describen y explican los acontecimientos, cómo se construyen los informes reales, cómo se atribuyen los estados cognitivos. Éstos son descritos como temas discursivos, cosas que la gente tematiza o hacia las cuales se orienta, o implica, en su discurso. Y en lugar de ver tales construcciones discursivas como expresiones de los estados cognitivos subyacentes de los hablantes, se examinan en el contexto de su ocurrencia como construcciones situadas y ocasionales cuya naturaleza precisa tiene sentido, para los participantes y los analistas de igual modo, en términos de las acciones sociales que consiguen estas descripciones".

D. Edwards y J. Potter (1992). *Discoursive Psychology* (pág. 23). Londres: Sage.

Una de las principales aportaciones de la psicología discursiva ha sido el desarrollo de investigaciones sobre los aspectos constructivos del lenguaje en la interacción social. Según Jonathan Potter y Margaret Wetherell (1987), el AD no consiste sólo en el análisis de las funciones del lenguaje, sino en revelarlas a través del análisis de su variabilidad. Es decir, de las perspectivas cambiantes y variadas de su mundo que los/as mismos/as participantes en una relación nos proporcionan en su interacción e intercambios lingüísticos. La orientación del discurso hacia funciones específicas es un indicador de su carácter constructivo.

"El término construcción es apropiado por tres razones. En primer lugar, guía al analista hasta el lugar en el que el discurso se fabrica a partir de recursos lingüísticos preexistentes con características propias. En segundo lugar, nos recuerda que entre los muchos recursos lingüísticos disponibles, algunos se utilizarán y otros no. En tercer lugar, la noción de construcción enfatiza, una vez más, que el discurso está orientado hacia la acción: tiene consecuencias prácticas. En un sentido profundo, por tanto, se puede decir que el discurso 'construye' nuestra realidad vivida."

M. Wetherell y J. Potter (1996). "El análisis del discurso y la identificación de los repertorios interpretativos". En: A. Gordo; J. Linaza (eds.). *Psicologías, discursos y poder* (PDP) (pág. 66). Madrid: Visor.

3. La noción de discurso

El repaso precedente por algunas tradiciones de AD muestra de forma inapelable que discurso es una noción extraordinariamente polisémica. Como se ha puesto de manifiesto, existen tantas definiciones de discurso como autores, autoras y tradiciones de análisis. Por ello, nos limitaremos a examinar algunas de las nociones de discurso que se manejan más comúnmente en ciencias sociales, atendiendo a la consideración de las tradiciones teóricas o disciplinares que les son características. Prescindiremos del tratamiento de otras nociones que quedan fuera de esos límites y, en particular, referiremos aquellas nociones de discurso que se apoyan, primordialmente, en tres[1] tradiciones:

1) La tradición lingüística y, más generalmente, la tradición de la filosofía lingüística asociada a la escuela de Oxford;

2) La tradición que tiene su origen en la obra de Michel Foucault;

3) La tradición de la pragmática francesa y el análisis de discurso francés (Maingueneau, 1987/1991).

Esta simplificación obedece únicamente al interés por auspiciar una interpretación equivalente de los términos en la discusión. No presentaremos, sin embargo, una revisión exhaustiva, sino simplemente haremos un repaso de las más comunes.

Dependiendo de la noción de discurso que se maneje, la concepción de AD adquirirá significados muy diferentes. Por ello, pretender establecer una noción con cierta precisión constituye una tarea muy pertinente, a no ser que se desee admitir una definición de hecho, de conveniencia o autorreferente, como por ejemplo definir el discurso como aquello que estudian sus analistas o conceptos similares.

1 Se podría hacer referencia, asimismo, a la Escuela Española de AD, corriente inaugurada y liderada por el sociólogo Jesús Ibáñez (1979,1985). Si no la incorporamos a la tríada que se presenta, no es porque carezca de interés, sino porque se aleja de las tradiciones expuestas en el capítulo "El lenguaje en las ciencias sociales". Este alejamiento se explica por el énfasis de esta escuela en las orientaciones psicoanalítica y marxista, así como por poseer un carácter decididamente semántico, alejado de las concepciones pragmáticas que aquí se defienden.

Sin pretender una clasificación completa, la sintética tipología que ofrecemos a continuación resume algunas de las concepciones más habituales de discurso, al menos tal y como se expresan en las ciencias humanas y sociales:

1) discurso como enunciado o conjunto de enunciados dicho/s efectivamente por un/a hablante.

2) discurso como conjunto de enunciados que construyen un objeto.

3) discurso como conjuntos de enunciados dichos en un contexto de interacción –en esta concepción se resalta el poder de acción del discurso sobre otra u otras personas, el tipo contexto (sujeto que habla, momento y espacio, historia, etc.).

4) discurso como conjunto de enunciados en un contexto conversacional (y por tanto, normativo).

5) discurso como conjunto de constricciones que explican la producción de un conjunto de enunciados a partir de una posición social o ideológica particular.

6) discurso como conjunto de enunciados para los que se pueden definir sus condiciones de producción.

La última concepción proviene de la escuela francesa de análisis del discurso (Maingueneau, 1991), y es fuertemente deudora del trabajo de Foucault. Al aludir a las condiciones de producción de los enunciados, esta noción permite, de una manera más nítida que en el resto de definiciones, la distinción entre enunciado y discurso. Así, la definición de *enunciado* es conceptualizada como la sucesión de frases emitidas entre dos blancos semánticos y la definición de *discurso* se concibe como el enunciado considerado desde el punto de vista del mecanismo discursivo que lo condiciona. En efecto, el enunciado es concebido en esta noción como resultado, es decir, como algo que posee memoria, pues lleva consigo la marca de sus propias condiciones de producción. Esta posibilidad de distinción hace que esta última concepción de discurso resulte la más apropiada, al menos transitoriamente.

Con todo, las diferentes nociones de la clasificación expuesta no son, en puridad, la manifestación de concepciones incompatibles. Más que incompatibilidad, lo que resulta de su análisis es que unas nociones pueden ser superpuestas a otras.

Una posible dirección de superposición es la de los diversos niveles de análisis: desde el más puramente interindividual al más netamente estructural. De hecho, reproducen la secuencia que va desde la definición simple en términos de habla a las consecuencias de la teoría de los speach acts (actos de habla), pasando por la tradición etnometodológica, la más propia del análisis conversacional, o las más comunes en una tradición postestructuralista.

Del mismo modo, debe considerarse que estas diferentes nociones tampoco son exclusivas, pues con frecuencia hallamos elementos de varias de ellas en conceptualizaciones o en prácticas de AD. De hecho, reúnen en todo o en parte aspectos presentes en algunas de ellas como, por ejemplo, las posiciones presentadas en el capítulo anterior.

3.1. Definición tentativa del análisis del discurso

Como se ha mostrado, existen varias definiciones de lo que es análisis del discurso. Por ello, ninguna de ellas debería pretender erigirse en la definitiva o concluyente. Cada una satisface las propias preocupaciones de los/as distintos/as autores/as y enfatiza diferentes aspectos. En la orientación lingüística se citan definiciones orientadas lingüísticamente como, por ejemplo, las establecidas por Levinson (1983) o Stubbs (1983); en ciencias sociales se citan definiciones orientadas psicosocialmente (Potter y Wetherell, 1987). Lo que vamos a proponer aquí es seguir un camino entre los intereses y demandas de varias orientaciones.

Siguiendo a Lupicinio Íñiguez y Charles Antaki, optaremos por la siguiente definición:

> "Un discurso es un conjunto de prácticas lingüísticas que mantienen y promueven ciertas relaciones sociales. El análisis consiste en estudiar cómo estas prácticas actúan en el presente manteniendo y promoviendo estas relaciones: es sacar a la luz el poder del lenguaje como una práctica constituyente y regulativa"
>
> L. Íñiguez y C. Antaki (1994). "El análisis del discurso en psicología social". *Boletín de Psicología* (núm. 44, pág. 63).

4. La práctica del análisis del discurso

Los fundamentos expuestos en el capítulo "El lenguaje en las ciencias sociales", estructuran las prácticas de AD que vamos a desarrollar en este apartado. Esos fundamentos pueden agruparse en dos categorías diferentes, de la que surgen tradiciones de trabajo distintas que, quizás audazmente, vamos a intentar conjugar aquí.

La primera categoría agrupa, por una parte, el giro lingüístico, la teoría de los actos de habla y la pragmática, que se pueden relacionar con la filosofía lingüística asociada a la escuela de Oxford en Gran Bretaña y al pragmatismo norteamericano; y por otra parte a la ETN, que tradicionalmente se vincula con la fenomenología y el interaccionismo simbólico.

La segunda categoría se relaciona con el trabajo desarrollado en la Europa continental, vinculado a una tradición más orientada política y sociológicamente y, particularmente, al trabajo de Foucault.

4.1. La tradición anglosajona del análisis del discurso

El más influyente de los antecedentes de la primera tradición ha sido la concepción[2] de que el lenguaje puede afectar a la realidad social. En palabras de Austin (1962), que se pueden "hacer cosas con palabras". La forma en que la pragmática y la ETN ha aprendido esto ejerce una fuerte influencia sobre el AD.

La importancia de este influjo radica en lo que suponen estas concepciones de refuerzo de la visión del lenguaje y de la práctica lingüística, cómo capacidad de hacer algo y, además, la idea de que el/la analista puede observar la interacción y hacer interpretaciones justo sobre lo que el lenguaje está haciendo. Ello implica separarse de dos imágenes usuales, como son la visión del lenguaje como una serie estática de descripciones, y del analista como mero recolector de datos neutros.

2 Puede encontrarse un desarrollo más detallado de esta cuestión en los capítulos 1 y 2 de este volumen.

Del mismo modo, esta concepción del lenguaje comporta que la actividad investigadora se iguala a cualquier otra clase de actividad social, ya sea hecha desde la más cotidiana de las situaciones, ya sea desde la formalidad de la ciencia. Todo ello representa una nueva forma de entender la actividad científica y el papel del/a investigador, lo que constituye un punto de partida nuevo para las ciencias sociales.

Sin embargo, como se puede colegir fácilmente, el proceso de interpretación no consiste en una mera comprensión hermenéutica o en una pura captación del sentido. Para entender en qué consiste la interpretación, la primera tarea que hay que emprender es analizar el papel del lenguaje. Michael Billig ha tratado específicamente esta cuestión en una de las obras más influyentes de los últimos años: *Arguing and Thinking* (Billig, 1987). En ella sostiene, entre otras cuestiones, que la argumentación y la retórica son la esencia misma del lenguaje.

Desde la perspectiva de Billig, cualquier mensaje es ambiguo, y todos requieren el esfuerzo interpretativo del/a investigador. En este sentido, el rol del/a investigador no consiste en seguir direcciones de análisis que conduzcan a un objetivo predeterminado, sino más bien en interactuar con los argumentos inherentes a lo que dicen las personas y, usando toda la gama de herramientas analíticas a su disposición, sacar a la luz todo aquello que no está explicitado. El/la investigador es, en un determinado sentido, un profesional escéptico encargado de escrutar la realidad social a través de la interrogación del lenguaje que usan las personas.

No obstante, la obra que sintetiza más fielmente los supuestos que se siguen aquí es el libro *Discourse and Social Psychology: Beyond attitudes and behaviour*, escrito en 1987 por Jonathan Potter y Margaret Wetherell. La influencia que este trabajo ha ejercido y ejerce en las concepciones y en las prácticas actuales de AD en las ciencias sociales es extraordinaria.

El autor y la autora asumen la tradición de la lingüística, pero insisten en tomar la palabra como una forma de acción, recogiendo las enseñanzas de la etnometodología y del análisis conversacional. El principio básico sobre el que descansa su propuesta es que el lenguaje puede ser comprendido por su uso: no es bueno tratar palabras o frases como manifestaciones en blanco de algún significado semántico neutral; más bien deberíamos ver cómo el lenguaje es usado

por hablantes en conversaciones cotidianas y deberíamos mirar por encima del nivel de la palabra o de la frase.

4.2. La tradición francesa del análisis del discurso

En la segunda tradición, desarrollada fundamentalmente en Francia (Maingueneau, 1987/1991) están más presentes las aportaciones de Foucault (que ya vimos en el capítulo "El lenguaje en las ciencias sociales"), los trabajos de la escuela rusa (Bajtin, 1982) y la teoría de la enunciación, una forma de pragmática desarrollada de forma genuina en Francia.

El paso desde una concepción del lenguaje como ventana de los significados a otra como conjunto de instrumentos que pueden regular las relaciones sociales implica, por supuesto, un desarrollo complejo que nosotros solamente hemos esbozado aquí. No obstante, esto nos sirve como base para comenzar a describir cómo hay que proceder para la realización de una AD.

Para cualquier práctica de AD son necesarias tres operaciones: la diferenciación textodiscurso, la distinción locutor/aenunciador/a y la operacionalización del corpus.

4.2.1. Texto

El primer problema que se plantea una vez definido el discurso es el relativo a qué tipo de textos lo conforman. La diferencia fundamental estriba en la consideración del texto como conjunto de enunciados transcritos, sea cual sea su origen, o a una especificación mayor de lo que auténticamente son los textos. Formulado de manera interrogativa, ¿cualquier texto constituye un discurso?

Evidentemente, no todo texto puede ser considerado un discurso. Para que un texto constituya efectivamente un discurso se han de cumplir determinadas condiciones. De tal manera, constituirán un texto aquellos enunciados que han sido producidos en el marco de instituciones que constriñen fuertemente la propia enunciación. Es decir, enunciados a partir de posiciones determinadas, inscritos en un contexto interdiscursivo específico y reveladores de condiciones históricas, sociales, intelectuales, etc.

Cualquier conjunto de enunciados no cumple estas condiciones; sólo lo hacen aquellos que poseen un valor para una colectividad, que implican creencias y convicciones compartidas. Es decir, los textos que conllevan claramente un posicionamiento en un entramado discursivo. En palabras de Foucault (1969, pág. 198), el texto no es considerado en sí mismo, sino como parte de una institución reconocida que "define para un área social, económica, geográfica o lingüística dada las condiciones de ejercicio de la función enunciativa". La relación con un lugar de enunciación permite identificar lo que este mismo autor definió como formación discursiva:

> "[...] haz complejo de relaciones que funcionan como reglas: prescribe lo que ha debido ponerse en relación, en una práctica discursiva, para que ésta se refiera a tal o cual objeto, para que ponga en juego tal o cual enunciado, para que utilice tal o cual conjunto, para que organice tal o cual estrategia. Definir en su individualidad singular un sistema de formación es, pues, caracterizar un discurso o un grupo de enunciados por la regularidad de una práctica".
>
> M. Foucault (1969). *La arqueología del saber* (pág. 122123). Madrid: Siglo XXI, 1978.

En definitiva, lo que convierte un texto dado en discurso es el hecho de que define en el espacio social una identidad propiamente enunciativa, que se circunscribe espacial e históricamente.

4.2.2. Sujeto (enunciador)

Otra de las consecuencias que se desprenden del punto de vista que estamos mostrando es la relativa al tipo de sujeto que construye. Efectivamente, el origen del enunciado, quien enuncia, no se considera necesariamente como una forma de subjetividad, sino más bien como un lugar. En ese lugar de enunciación, los/as enunciadores/as son sustituibles e intercambiables. De nuevo con Foucault (1969):

> "[...] describir una formulación en tanto que enunciado no consiste en analizar las relaciones entre el autor y lo que dice (o quiso decir, o dijo sin querer); sino en determinar cuál es la posición que puede y debe ocupar todo individuo para ser el sujeto."
>
> M. Foucault (1969). *La arqueología del saber* (pág. 160). Madrid: Siglo XXI, 1978.

El sujeto asume el estatus de enunciador que define la formación discursiva en la que se encuentra. No significa, sin embargo, que cada formación discursiva solamente tenga un lugar de enunciación. De hecho, distintos conjuntos de enunciados referidos a un mismo posicionamiento pueden distribuirse sobre una multiplicidad de géneros de discurso. La heterogeneidad de géneros de una formación discursiva contribuye a definir su identidad.

Se distinguirá, de hecho, entre "locutor" –el emisor material– y "enunciador" –el autor textual. Quien enuncia es, lógicamente, diferente del locutor, puesto que éste último es una realidad empírica y aquel una construcción textual. El enunciador es el autor lógico y responsable del texto, pero también está construido por él, y ambos aspectos son indesligables.

Los lugares de enunciación suponen instituciones de producción y de difusión del discurso específicas. No obstante, no deben entenderse por institución únicamente estructuras formales como la iglesia, la justicia, la educación u otras similares. Se trata más bien de considerar como institución todo aquel dispositivo que delimita el ejercicio de la función enunciativa, el estatus del enunciador y de los/as destinatarios/as, los tipos de contenidos que se pueden decir, las circunstancias de enunciación legítimas para tal posicionamiento. Como se deriva de la que hemos denominado "escuela española" (Ibáñez, 1979/1985), la comprensión de este aspecto facilita enormemente el análisis de los procesos sociales de construcción de la intersubjetividad, del poder, del orden social y d la transformación social.

4.2.3. Materialización del texto: el corpus

Cualquier tipo de producción discursiva puede constituir un corpus, tal como ha enfatizado la escuela francesa, aunque las distintas prácticas de anál sis enfatizan unos aspectos u otros. En principio, considerando el soporte de transmisión, puede constituirse en corpus cualquier enunciado gráfico, o tran crito, haya sido producido gráficamente o no. Estas producciones pueden s más o menos dependientes del contexto. Es decir, los enunciados han podic ser dirigidos a un sujeto presente en la situación de enunciación o a otros suj tos ubicados en otros contextos. Por último, los enunciados pueden estar m o menos inmersos en una estructura; por ejemplo, un discurso muy ritualizad muy estandarizado, puede suponer un enmarcamiento institucional específico, en el que se produce una fuerte restricción temática, una gran estabilidad de fórmulas, etc.

Sucintamente, puede decirse que el corpus como materialización d l texto admite gran diversidad de fórmulas. Así, caben tanto conversaciones transcritas como interacciones institucionales transcritas o entrevistas transcritas. Es decir, enunciados plenamente orales, como textos previamente escritos como artículos, documentos, informes, comunicados, estudios, formularios, etc.

4.3. ¿Cómo se puede hacer un análisis del discurso?

Para realizar un AD que ponga en práctica las pautas de la versión anglosajona, es preciso recorrer las siguientes etapas: (a) definición del proceso que quiere analizarse, (b) selección del material relevante para el análisis y (c) análisis propiamente dicho. Veámoslo en detalle.

4.3.1. Definición del proceso que ha de analizarse

Cualquier investigador o investigadora ha de formularse, en primera instancia y como tarea previa, una cuestión que le permita establecer el foco del análisis. Como resulta fácil comprender, toda investigación está fuertemente condicionada por las preguntas que se formulan; de modo que puede afirmarse que, para realizar una buena investigación, es necesario haberse formulado una buena pregunta.

¿Qué fenómeno social se está intentando dilucidar, comprender o aclarar? ¿Qué relaciones sociales se quieren explicar? Podrían ser algunas de las preguntas susceptibles de ser formuladas. Para la realización de un AD, el establecimiento del foco de análisis radica en preguntarse qué relaciones sociales mantenidas y promovidas a través del lenguaje se quieren explicar.

Las posibilidades, obviamente, son casi infinitas. Como hemos señalado, el lenguaje es hasta tal punto parte constitutiva de nuestra vida, de nuestras relaciones de nuestra cultura que es difícil, por no decir imposible, concebir alguna relación social que se produzca fuera del lenguaje.

Pongamos como ejemplo ilustrativo de este fenómeno dos casos aparentemente lejanos: por un lado, una situación fuertemente ritualizada, como una ceremonia religiosa; por otro, una interacción cotidiana de cualquier grupo de amigos, por ejemplo una pandilla de adolescentes. En el primer caso, nos hallamos ante un discurso formalizado y protocolarizado; en el segundo, los intercambios evolucionan sin aparente estructura o siguiendo la espontaneidad de las relaciones del grupo. Aunque parezcan extremas, las diferencias entre ambos son, sin embargo, sólo aparentes. En efecto, el discurso de los/as jóvenes debe seguir ciertas reglas, aunque no estén del todo explicitadas y fijadas; pudiendo ser tan complejas y prescriptivas como las dadas en la Iglesia. Más aún, la gente de la calle, como la de este grupo de jóvenes que hemos supuesto, se enfrenta a dificultades mayores para aprender estas reglas debido a que, a diferencia de quienes participan en una misa o cualquier otra ceremonia religiosa, puede no existir un entrenamiento formal.[3]

Siguiendo los supuestos ampliamente señalados con anterioridad, el punto de partida del AD se basa en la asunción de que la relación social que el/la analista examina no está únicamente mediatizada por el lenguaje, sino también controlada por él. Dicho en breve, la relación social es, simultáneamente, constituyente y constitutiva.

Esta función de control no parece, *a priori*, tan obvia, pero puede verse con claridad si nos detenemos a examinar las leyes y las reglas explícitas. Las leyes afectan a nuestro comportamiento, lo codifican y lo prescriben. Cuando especifican lo que está prohibido, definen complementariamente lo que está permitido. En toda organización existe un libro de normas y procedimientos. Por ejemplo, el ejército tiene un código propio que se aplica a los militares, quienes deben acatarlo a rajatabla; la Iglesia, igualmente, tiene sus propias normas, leyes y mandamientos que limitan y regulan la vida y el comportamiento de todas aquellas personas que se identifican con su dogma y creencias y que, incluso, ejercen influencia sobre quienes explícitamente dicen no ser creyentes o adeptos; la universidad tiene sus propios estatutos y normas de procedimiento que, aunque con frecuencia no son muy conocidos por la comunidad universitaria, están incorporados a la organización de sus propias vidas académicas y, a veces también de las no académicas. Estos códigos existen literalmente como especificaciones formales, en toda regla, definiendo y construyendo las identidades y comportamientos de todos/as los/as que caen bajo su jurisdicción.

Más poderosos todavía que los códigos formales quizá son los códigos informales, los no escritos, aquellos que están insertos en nuestra vida social. En efecto, aparte de las reglas formales existen otros discursos menos explícitos, pero no por ello menos constreñidores y rectores de nuestras vidas. Cualquier estudiante podría decirnos cuáles son las reglas de su facultad, sería perfectamente capaz de confeccionar una buena lista de convenciones no escritas que dirigen, regulan y determinan su comportamiento. Estas normas no suelen tener una fuerza formalmente legal, pero actúan como si la tuviesen al explicitar reglas del tipo: *no te acerques a los/as profesores/as fuera de la facultad, nunca contactes con el/ a profesor/a en su propia casa, los/as estudiantes deben siempre actuar como inferiores a los/as profesores/as,* etc. Y, por supuesto, el profesorado tiene un número igual de reglas que limitan su propio comportamiento aunque de forma seguramente menos estricta: *nunca flirtear con los/as estudiantes, se debe tratar idénticamente a todos/as los/as estudiantes,* etc.

Todas estas reglas, aquellas que son explícitas y también aquellas que son implícitas, son construidas y mantenidas por el discurso. En el ejemplo de una institución como la universidad, tanto los/as estudiantes como el personal docente utiliza este discurso. Pero en la construcción de esas reglas también juega un importante papel el discurso implícito que mantiene sus propias identidades sociales como estudiantes o profesores/as –por ejemplo el discurso de la Universidad, de la sociedad que permite y privilegia esta educación, el pensamiento racional, el respeto a las personas mayores y con mayor educación, etc. Este aspecto nos lleva a una cuestión clave: ningún discurso existe con independencia de otros, nunca un discurso existe por sí mismo sin estar anclado en algún otro. En casi todas las corrientes discursivas se acepta la idea de que cada discurso está relacionado con otros. Este fenómeno se conoce con el término *intertextualidad* y es una característica principal del material con se realiza un AD.

3 Una situación de interacción extrema en este sentido es lo que acontece en los chats. Aunque todavía no disponemos de muchos trabajos empíricos sobre estas nuevas formas de comunicación, puede decirse que se trata de un espacio social donde aparentemente existe un vacío normativo. Sin embargo, cualquier participante habitual de estas conversaciones respondería con múltiples ejemplos de las consecuencias producidas por la ruptura de normas de distinta índole (cortesía, de participación, etc.).

4.3.2. Selección del material relevante para el análisis

La búsqueda de un material relevante para el análisis comienza una vez que el/la analista ha escogido la relación social que pretende analizar, considerando que se hallará ante una multiplicidad de discursos que se entrecruzan, lo que hemos definido como la intertextualidad.

Para ilustrar este paso, usaremos el ejemplo de la identidad. Lo primero que debemos hacer es interrogarnos por el problema objeto de nuestro análisis.

¿Cuál es el problema que hay que investigar? Podríamos tomar en consideración las tensiones que atraviesan cualquier sentido identitario: autonomía frente a dependencia. Por un lado, como individuos singulares, buscamos mantener una idea básica de autonomía; por otro, constatamos las dependencias de las otras personas. Dicho de otra manera, por una parte debemos ser diferentes, distintos, independientes; por otra, iguales a los demás, semejantes en casi todo, dependientes de ello/as. ¿Cómo se mantiene esta contradicción? y ¿cómo mantienen y promueven las prácticas sociales las poderosas diferencias que están en la base de la relación social?

Definidos estos extremos, ya puede buscarse el material que ejemplificará los discursos que se relacionan con la construcción de la identidad. Estos materiales pueden ser muy variados: desde textos y documentos técnicos o profesionales que hablan sobre la identidad, las biografías y las autobiografías, las historias de vida, etc., hasta transcripciones de conversaciones informales entre distintas personas en ambientes cotidianos (entrevistas, discusiones de grupo, etc.). La regla de oro consiste en que el texto debe, en cierto modo, poner de manifiesto la construcción, la experiencia y el relato de la identidad *per se*.

1) ¿Qué significa que los/as representantes sean representativos de grupos?

Habitualmente *representatividad* es un concepto que se interpreta en sentido estadístico. Es decir, con representatividad se hace referencia a los/as componentes de una muestra que han sido extraídos de una población siguiendo un determinado procedimiento y que, por ello, la encarnan en el sentido de que aquello que se describe o conoce para la muestra es generalizable para el conjunto de la población. En AD, *representativo* no significa que el/la participante sea estadísticamente representativo/a de la población considerada, que esté cerca de la media en edad, estatus socioeconómico, etc. Significa, por el contrario, que el/la participante está actuando *como si* estuviera en el rol, en el sentido de que lo que es importante sobre esa persona en concreto que participa en una interacción no son sus cualidades personales, sino el hecho de que es miembro de un grupo o colectivo.

Imaginemos una situación práctica. Debido a la conflictividad atribuida en distintos contextos sociales (trabajo, escuela, ocio, etc.) a la presencia de grupos de personas procedentes de culturas y comunidades muy diferentes, proliferan, en algunas ocasiones, las comisiones y los grupos encargados de asesorar a instituciones; en otras, las dedicadas a plantear soluciones a distintos problemas; incluso existen también algunas encargadas de mediar entre grupos en conflicto, etc. La casuística es muy variada. Cuando se trata de cuestiones relativas, por ejemplo, a la escolarización infantil, puede darse el caso de que la comisión esté compuesta por personas que representan a instituciones educativas, colegios o escuelas concretos, grupos y asociaciones de emigrantes, etc. Esas personas actúan, presumiblemente, en esa comisión bajo mandato de los grupos o instituciones a quienes representan, con independencia de la posición personal que cada una de ellas tenga sobre la cuestión objeto de debate. Cada persona puede tener sus propias preferencias o gustos, sus propias aficiones, sus diferentes hábitos, etc., pero no participa en la comisión por ello, sino en calidad de representante de algún grupo. Así pues, sus características individuales no son importantes ni relevantes. Cada persona específica participa en la comisión como apoderada o delegada del grupo o colectivo a quien representa, y el investigador o investigadora debe tomarla como tal. Podría darse el caso de que una persona presente en la comisión lo fuera, por ejemplo, por su pertenencia a una institución educativa y que su adscripción grupal o cultural fuera la de un grupo de emigrantes concreto. Pues bien, lo que contaría es el hecho de estar en el rol de representante de una institución, no el hecho de pertenecer a un grupo étnico particular.

2) Los efectos discursivos

El segundo criterio que nos permite identificar qué es un discurso consiste en que el texto debería tener efectos discursivos.

Por *efectos* no hay que entender en este contexto, los *resultados* o las *consecuencias* del discurso sobre el/la oyente o el/la hablante; como por ejemplo

repercusiones psicológicas como la persuasión, o el desencadenamiento de un determinado estado emocional. Los textos pueden tener efectos independientes de la percepción que una audiencia pueda tener de un mensaje; pueden estar exentos incluso de la propia intención de quien habla. Son estos últimos efectos los que interesan al analista, pues se halla ante derivaciones discursivas en el sentido que se vehiculan ciertos significados, ciertos sentidos, ciertas miradas, ciertos órdenes del mundo o de una parcela del mundo, etc.

> "Tomemos, por ejemplo, los efectos de usar imágenes de mujeres desnudas en anuncios. Una fotografía del cuerpo de una mujer utilizada como ornamentación de un coche puede avivar un gran número de reacciones en el/a lector: indiferencia, disgusto, atracción,... ¿Son estas reacciones importantes en la comprensión de la correspondencia entre la imagen y la relación social? En un sentido, es irrelevante cualquiera que sea la reacción de cada persona a la imagen cuando consideramos el hecho de que esta representación necesariamente –lógicamente si se quiere– asocia una cierta visión de la sexualidad con un producto, y con todo un conjunto de imágenes que se identifican con el poder, con la masculinidad y con la agresividad. La ecuación de la mujer como un objeto sexual (indicado por su desnudez) y el coche como un objeto de consumo masculino (indicado por el hecho de que la imagen aparece en un anuncio que presumiblemente ayuda a vender el modelo mostrado) es lo que resulta importante para el/a analista, y esto no depende de la reacción particular a ello".
>
> L. Íñiguez y C. Antaki (1994). El análisis del discurso en psicología social. *Boletín de Psicología* (núm. 44, pág. 6667).

Por tanto, los *efectos discursivos* son aquellos que operan por encima del nivel de lo individual. Al leer los textos, se deben buscar los efectos que el material genera por sí mismo que no es otro que el que el/la lector/a es capaz de captar. El trabajo analítico consiste en examinar detenidamente los textos buscando todas las posibles lecturas, e identificar los efectos más conectados con la relación social que hay que dilucidar. No cabe duda de que otras lecturas son también posibles, dado que todo texto es ambiguo y difuso, pero lo que el análisis debe hacer es identificar los efectos principales, o los más importantes en función de la pregunta que se hace el/la analista.

4.3.3. Análisis propiamente dicho

Los recursos técnicos que moviliza el AD son extraordinariamente variados y proceden de las tradiciones que hemos señalado en el capítulo "El lenguaje en las ciencias sociales", así como de los desarrollos de las distintas escuelas aludidas en él. No obstante, vamos a mostrar ahora una pequeña gama de estos métodos para que se pueda apreciar el procedimiento que hay que seguir y el alcance que tiene el AD como instrumento de investigación.

Una máxima que resulta necesario observar sin excepciones es que, con independencia de la herramienta que se utilice, ésta debe ser usada en la totalidad del corpus. La preparación del corpus es necesariamente muy laboriosa cuando se trata de un AD. Así, por ejemplo, cuando los materiales son documentales, su catalogación sistemática y su puesta en un formato manejable (como fotocopia o archivo digitalizado), es esencial. Cuando los materiales provienen de fuentes verbales, como entrevistas, reuniones de grupo o conversaciones cotidianas, debe ser transcrito con el máximo detalle posible para que pueda ser identificada cualquier sutil interacción, incidencia o circunstancia. En este sentido, la transcripción no debe incluir únicamente las palabras emitidas, sino también las interrupciones, los respiros, las pausas, etc. Hay una gran diferencia entre estas distintas versiones, por ejemplo[4]:

No lo creo
Pues... mmm.... yo... yo no... mmm... no lo creo
¡No lo creo!
¡No!.... ¡No lo creo!

El uso de herramientas informáticas, tanto para el archivo de materiales como para su catalogación y transcripción, es sumamente útil. Como ya ha sido señalado, los procedimientos analíticos utilizables son múltiples. De hecho, analistas distintos pueden optar legítimamente por diferentes niveles de análisis y por el uso de procedimientos también diferentes.

1) Actos del habla

Una de las mayores contribuciones al AD es la noción de actos de habla, como ya vimos. Para la teoría de los actos del habla las expresiones son productoras de efectos que las transcienden. Es decir, son capaces de hacer cosas. Por ejemplo:

4 Ver las indicaciones contenidas en el anexo del capítulo 4, "Análisis de la conversación y procesos sociales" (pág. 138).

Mañana, sin falta, te lo traigo (promesa)
Y yo os declaro, marido y mujer (sanción)

Estos ejemplos ilustran sencillamente cómo los actos de habla aparecen constantemente en nuestra conversación cotidiana y cómo generan efectos socialmente significativos. En la práctica, es fácil reconocer que muchas cosas como *comprometerse, jurar, excusarse,* etc., únicamente pueden realizarse mediante el uso de alguna fórmula lingüística.

2) Pragmática

El uso de la pragmática es común en el tipo de AD que estamos mostrando. En el capítulo "El lenguaje en las ciencias sociales" ya se especificaron sus principios y procedimientos. Muchos/as analistas del discurso se centran en las conversaciones cotidianas y las analizan desde un punto de vista pragmático; es decir, buscando los significados tal y como son señalados por la información contextual que los/as hablantes asumen en público. Veámoslo mediante el siguiente ejemplo:

Pregunta: ¿Has comprado el periódico?
Respuesta: Mira a ver en el bolso

La respuesta *Mira a ver en el bolso* no dice directamente que sí que lo compró, pero, en el sentido que vimos en el capítulo "El lenguaje en las ciencias sociales", lo implica. Podemos afirmar que el/la hablante confía en la capacidad de el/la oyente para interpretar las consecuencias de lo que dice.

Este nivel de análisis pragmático es perfectamente adecuado para identificar efectos de implicación, pero lo es también para identificar el tipo de conocimiento que el/la hablante asume como compartidos con la audiencia y, separadamente, para reconocer el efecto que ciertas expresiones tienen en función de su forma lingüística. Veamos algunos ejemplos de ello:

a) *Sentir debilidad hacia alguien* es una expresión polisémica. Por un lado, requiere estar al corriente de las preferencias y sentimientos positivos o negativos que los/ las profesores pueden tener hacia sus alumnos. Pero además, es preciso saber que el favoritismo o la discriminación no son adecuados porque, en tal relación, lo que hay que potenciar es el comportamiento neutral y equilibrado hacia todos ellos/as.

b) En el siguiente ejemplo vemos tres maneras distintas de responder a la misma pregunta:

(i)
A: ¿Qué tal la película?
B: ¡Interesante!

(ii)
A: ¿Qué tal la película?
B: ¡Muy buena!

(iii)
A: ¿Qué tal la película?
B: ¡Un poco rollo!

Calificar una película de estas tres formas distintas implica dar una respuesta completamente diferente. En (i) *interesante* podría fácilmente interpretarse como que la película no es buena o incluso que es mala. En (ii), sin embargo, la respuesta implica que efectivamente es buena y que al hablante le ha gustado realmente. En (iii) podemos fácilmente comprender que no le ha gustado y que, probablemente, la película no es buena, pero de forma más contundente que en (i). Los tres casos implican un conocimiento compartido por parte de los hablantes.

c) También se requiere un conocimiento de la estructura gramatical y de las formas lingüísticas, como se ilustra por ejemplo en estos casos:

(i) Bueno, ¡cállate de una vez!
(ii) Pero bueno, ¿te vas a callar de una vez?
(iii) ¿Cuándo te vas a callar?

Las tres expresiones vienen a significar lo mismo en un contexto de relación entre dos personas, aunque su forma gramatical es completamente distinta.

3) Retórica

La estructura argumentativa y formal de un texto también puede ser tomada en consideración. Billig (1987), por ejemplo, defiende el uso de las posibilidades analíticas de la retórica y en particular la identificación de tipos argumentativos, figuras retóricas, secuencias tácticas de temas y todas las formas estilísticas que ayudan a la persuasión.

La propuesta de Billig es particularmente útil para analizar la credibilidad y legitimidad que un texto vehicula. Asimismo, permite identificar líneas de coherencia de un argumento que pueden quedar ocultas bajo una fachada aparentemente inconexa.

4) Repertorios argumentativos

Repertorio interpretativo es un concepto introducido por Potter y Wetherell (1987). Estos autores constataban que un tema de conversación puede variarse en función de las demandas locales de la situación de interacción.

> "Los repertorios se pueden considerar como los elementos esenciales que los hablantes utilizan para construir versiones de las acciones, los procesos cognitivos y otros fenómenos. Cualquier repertorio determinado está constituido por una restringida gama de términos usados de una manera estilística y gramática específica. Normalmente estos términos derivan en una o más metáforas clave, y la presencia de un repertorio a menudo está señalada por ciertos tropos o figuras del discurso".
>
> M. Wetherell y J. Potter (1996). El análisis del discurso y la identificación de los repertorios interpretativos. En A. Gordo; J. Linaza (eds.). *Psicologías, discursos y poder (PDP)* (pág. 66). Madrid: Visor.

La utilidad de los repertorios radica en que permiten ver cómo los/as hablantes encaran las conversaciones y cómo definen planes a través de la colocación estratégica de temas.

5) Polaridades y deconstrucción

Todo texto presenta polaridades de manera implícita o explícita. Parker (1988) sugiere buscar los juegos de oposiciones en el desarrollo de una narrativa particular.

En el ejemplo anteriormente expuesto sobre la identidad, algunas polaridades podrían ser singular/múltiple, consciente/inconsciente, o dependencia/ independencia.

4.4. La legitimidad del análisis del discurso

Como puede verse, cualquiera que sea el recurso utilizado, todos los procedimientos de análisis son marcadamente interpretativos. Para muchas personas que trabajan en ciencias sociales y humanas esto representa un problema insuperable que invalida el AD. Vamos a considerar, para terminar este apartado, la cuestión de la validez del AD.

La visión del lenguaje, fundamentada en la filosofía y en la lingüística, es la principal ventaja del AD y esto por la centralidad que el lenguaje ocupa en nuestra vida social. Por oposición a otros enfoques más restrictivos en ciencias sociales, el AD no ve el lenguaje como una simple marca de un grupo social (como sucede a veces en sociolingüística), o como un recurso para conocer la percepción individual, aunque ambos procesos pueden efectivamente darse y hacer interesante su dilucidación. El AD no establece el lenguaje tampoco como una ventana que permita ver o acceder a las ideas que las personas tienen en la cabeza, como hace por ejemplo la Psicología; menos aún, el AD considera el lenguaje como un conjunto de símbolos, cuya distribución estadística en una población, a modo de rasgo, sea por sí misma significativa.

El AD entiende el lenguaje simultáneamente como indicador de una realidad social y como una forma de crearla. Defiende un uso dinámico del lenguaje, y es sensible a sus efectos, no en el sentido de una reacción mental o de un efecto psicológico, sino como un efecto de la forma lingüística misma.

Para el AD, el lenguaje no está en la *cabeza*, sino que existe en el mundo. En coherencia con las asunciones del giro lingüístico analizadas en el capítulo "El giro lingüístico", el lenguaje es visto más como una forma de construcción que como una descripción de nosotros/as mismos/as y de nuestro mundo. El AD entiende el mundo en el que vivimos como un mundo donde el habla tiene efectos; es decir, donde no es lo mismo referirse a alguien como *soldado, guerrillero/a, terrorista* o *luchador/a por la libertad*; o denominar a un grupo como étnico o como raza, o a una organización como terrorista o revolucionaria.

La legitimidad del AD como método proviene justamente de esta visión del lenguaje, pues en su acción investigadora, lo único que hace es utilizar las mismas herramientas que son utilizadas en cualquier contexto de acción social. Así pues, el/la analista debe establecer una relación activa con los lectores/as de su

trabajo e intentar mostrar cómo ha efectuado su lectura del texto. De este modo, el AD se convierte en un ejercicio más de negociación que de exposición, en el sentido de estar siempre abierto al debate y a la discusión de las interpretaciones realizadas.

> "El/a analista de discurso debe asegurarse de que el/a lector/a comprenda qué está sucediendo: por qué es necesario escoger textos; cómo estos textos deben ser leídos; por qué esta lectura es preferible a aquella otra; y qué, en el mundo fuera de los textos, ayuda a dar sentido a los discursos que contienen. Encontramos este desafío estimulante".
>
> L. Íñiguez y C. Antaki (1994). El análisis del discurso en psicología social. *Boletín de Psicología* (núm. 44, pág. 73).

5. El análisis del discurso como perspectiva en ciencias humanas y sociales

Hasta este apartado hemos proporcionado una visión del discurso y del AD. Esta visión no busca sustituir a otras, sino, como ya se ha dicho, presentar un conjunto de perspectivas y posiciones que beben de fuentes específicas, pero que no agotan toda la conjunción de visiones complementarias.

5.1. El análisis del discurso como práctica

Como hemos visto en la parte final del apartado anterior, una de las consecuencias más importantes de la visión del AD que estamos mostrando es la del papel del/a analista. Como dicen Mike Michael y Susan Condor:

> "La idea que queremos subrayar es que hay múltiples contextos que son apropiados a una determinada pieza de discurso, y cómo uno da sentido a una función discursiva es un reflejo del contexto o configuración de contextos ya presupuestos analíticamente (y políticamente)".
>
> M. Michael y S. Condor (1990). *Conceptos de estructura social en una Psicología social construccionista* (pág. 389390). Libro de simposiums. III Congreso Nacional de Psicología social. Santiago de Compostela.

Ha desaparecido ya el temor a reconocer que toda práctica científica está influida por las condiciones sociales en las que tiene lugar. Es decir, que está determinada por el contexto social, político e ideológico en el cual se desarrolla. Una cuestión de particular relevancia aquí es la que se refiere a cómo hacer compatible un compromiso político con el quehacer profesional como científicos/as sociales.

Esta preocupación era difícil de canalizar en el marco de la ideología científica moderna en la que muchos científicos/as sociales se formaron. Los convulsos años sesenta y setenta del siglo XX anticiparon lo que al final se conoce como *postmodernidad* que, contra lo que muchos/as piensan, abrió la vía para la constitución de unas ciencias sociales de orientación crítica. Estas perspectivas críticas están preocupadas por orientar sus prácticas científicas hacia un ámbito emancipatorio.

¿Cómo leer el AD como contribución que forma parte de esta empresa? La respuesta la encontramos fundamentalmente en las propuestas de Foucault. Todo discurso es una práctica social. Siguiendo su planteamiento, diremos que no hablaremos tanto de discursos como de prácticas discursivas que, como se señaló, son reglas anónimas, históricas, determinadas temporal y espacialmente, que han definido en una época dada, para comunidades concretas, las condiciones de cualquier enunciación, de aquello que puede ser dicho. En esta misma dirección, diremos que el AD también es una práctica, y es una práctica no únicamente desenmascaradora o identificadora de otras prácticas discursivas, sino también y sobre todo un camino para su transformación.

5.2. El contexto

Todo enunciado, como puesta en discurso de la lengua por parte de un sujeto, es histórico y está históricamente condicionado. Debido a ello, el AD debe considerar su análisis desde ese punto de vista. En este sentido, la enunciación, su práctica, es el contexto inmediato del enunciado.

Como se propone en el AD de lo que podemos llamar la tradición española (Ibáñez,1979), el análisis de la enunciación nos permite relacionar las estructu-

ras del lenguaje con las estructuras sociales. Es decir, posibilitar la comprensión de lo social desde el análisis y la interpretación del discurso.

Este planteamiento no siempre es comprensible cuando se practica un AD inspirado en la lingüística, la pragmática y la sociología de la situación, como el que estamos explicando aquí. Siempre queda la cuestión de cuál sería el papel que debe jugar el análisis estrictamente lingüístico en el AD. Aunque muchos/as analistas de tradición lingüística ven en este análisis la forma de aprehender lo social, otros/as muchos/as consideran que el análisis lingüístico no es un procedimiento suficiente para tal labor.

5.3. Sobre el discurso y la estructura social

Se trata, pues, de conectar teóricamente de algún modo las prácticas de AD con el estudio de la estructura social. Éste sería el objetivo principal de un AD como práctica analítica socialmente pertinente. En este sentido, para fundamentar una propuesta de esta índole es preciso desarrollar un marco en el que estructura social y discurso queden conectados de modo que los aspectos discursivos, lingüísticos y de significado se relacionen con los procesos de construcción y mantenimiento de la estructura social.

Esto hace necesario especificar no sólo la noción de discurso que se maneja, algo que ya se ha explicitado con anterioridad, sino también la noción de estructura que se utiliza.

Sin negar las otras múltiples concepciones, se pueden distinguir al menos cuatro tradiciones en la conceptualización de estructura social (Porpora, 1989). A saber, la estructura social:

- como patrones de conducta agrupados a través del tiempo (proveniente de Homans);
- como sistemas de relaciones humanas entre posiciones sociales (de ascendencia marxista);
- como regularidades que gobiernan la conducta social (proveniente de la sociología estructural);
- como reglas colectivas que estructuran el comportamiento (entroncada on la etnometodología, el interaccionismo simbólico, etc.).

Esta última es, *a priori*, la que parece más adecuada para encuadrar los tres tópicos que barajamos ahora: estructura, práctica social y discurso. A esta concepción es fácil añadirle ciertas aportaciones de Anthony Giddens y de Foucault, así como algunas derivaciones extraídas de la obra de Ludwig Wittgenstein. El planteamiento inicial podría ser más o menos el que sigue.

Giddens (1984) distingue entre estructura, sistema y estructuración. La estructura se refiere a las reglas y/o conjuntos de relaciones de transformación organizadas como propiedades de los sistemas sociales. El sistema se refiere a las relaciones reproducidas entre actores y actrices o colectivos, organizados como prácticas sociales regulares. La estructuración se refiere a las condiciones que gobiernan la continuidad o transmutación de estructuras, y la reproducción de los sistemas sociales.

Para incorporar el discurso en este esquema, hay que acudir al trabajo Norman de Fairclough (1989, 1992). Dicho trabajo ha sido muy esclarecedor cuando ha analizado la conexión entre discurso y variables macrosociales.

En efecto, en primer lugar se trata de asumir plenamente la distinción entre lenguaje y discurso. El discurso es el lenguaje en tanto que práctica social determinada por estructuras sociales (las reglas y/o conjuntos de relaciones de transformación organizadas como propiedades de los sistemas sociales). Al aceptar esto, estamos aceptando que la estructura social determina, de este modo, las condiciones de producción del discurso.

Ahora bien, el discurso está determinado por órdenes de discurso socialmente construidos. Por órdenes de discurso entendemos los conjuntos de convenciones asociadas con las instituciones sociales (así, los órdenes de discurso están ideológicamente formados por relaciones de poder en las instituciones sociales y en la sociedad en su conjunto).

En virtud de la dualidad de estructura, en el sentido de Giddens, el discurso simultáneamente tiene efectos sobre las estructuras sociales y al mismo tiempo está determinado por ellas. Por consiguiente, el discurso contribuye tanto al mantenimiento como al cambio social. Si esto es así, un AD y de las prácticas discursivas nos informa tanto de la construcción y reconstrucción de la estructura social como de la conformación de los sujetos.

Esta descripción de las conexiones entre discurso y estructura social necesita varias acotaciones para poder ser validada como propuesta.

1) En primer lugar, que *el discurso es lenguaje como práctica social determinada por estructuras sociales*, significa que:

- el lenguaje es una parte de la sociedad y no algo externo a ella;
- es un proceso social;
- es un proceso condicionado socialmente, históricamente, en el mismo sentido que lo son otras partes o procesos no lingüísticos.

En efecto, no hay una relación externa *entre* lenguaje y sociedad, sino interna y de dualidad estructural. El lenguaje es una parte de la sociedad; los fenómenos lingüísticos son fenómenos sociales y los fenómenos sociales son (en buena parte) fenómenos lingüísticos.

2) La segunda acotación es más directa. Defender que la estructura social son reglas y conjuntos de relaciones no significa compartir la hipótesis del situacionismo metodológico (las explicaciones descriptivas adecuadas de los fenómenos sociales a gran escala pueden ser extraídas del análisis de la práctica social en situaciones concretas). En efecto, como ha puesto de manifiesto, entre otros/as, KnorrCetina (1988), a esta hipótesis podemos oponer otra: que el orden macrosocial es, antes que nada, un orden de representación, es decir, una suma de referencias presentes y extraídas de microsituaciones.

Esta posición es obviamente discutible, pero sus consecuencias para una consideración del lenguaje en ciencias sociales es obvia. Su importancia reside en que permite diferenciar a los/las analistas del discurso de los/las analistas del lenguaje y de la interacción inmediata, además de permitirnos conectar con posicionamientos construccionistas, al menos con un socioconstruccionismo comprometido.

La pertinencia social de los estudios sociales basados en el AD no es algo que se desprenda por su propio peso. Por ello es preciso reflexionar, como estamos haciendo, sobre las prácticas en las que distintos analistas se ven implicados. De hecho, si un profesional se viera envuelto, por ejemplo, en una situación de un gran problema y/o conflicto social, las preguntas que habría que formular desde una posición como la que se acaba de precisar serían:

- *¿qué posición ocupamos y cómo podemos intervenir sobre ella?, más que ¿cuál es el mejor procedimiento para estudiar ese proceso?;*
- *¿cómo contrarrestar el discurso del poder?, más que ¿el procedimiento de análisis ha sido el correcto?*

Si, por volver a lo ya dicho, el análisis de un discurso particular no va a ser algo más que un ejercicio académico, el tema pierde su interés y se convierte en una discusión bizantina. El hecho de que haya dominado la aceptación de la oposición hablar y hacer que contrapone el hablar con el hacer o práctica real no debe conllevar la renuncia al habla como forma privilegiada de transformación social. En ese contexto, como venimos argumentando, el AD en sí mismo constituye simultáneamente una herramienta para la comprensión y para la trasformación. Hay que resaltar que el AD como praxis social no puede ser otra cosa que un acto de comunicación. La actividad científica, y el AD, como ejercicio contemplativo, como actividad iniciática desprovee a la ciencia social de un medio privilegiado para la acción.

Como dice Foucault:

> "Temo que esté usted cometiendo un doble error: a propósito de las prácticas discursivas que he tratado de definir y a propósito de la parte que reserva usted mismo a la libertad humana. Las positividades que yo he intentado establecer no deben ser comprendidas como un conjunto de determinaciones que se impusieran desde el exterior al pensamiento de los individuos, o habitándolo en el interior y como por adelantado; constituyen más bien el conjunto de las condiciones según las cuales se ejerce una práctica, según las cuales esa práctica da lugar a unos enunciados parcial o totalmente nuevos, según las cuales, en fin, puede ser modificada. Se trata menos de los límites puestos a la iniciativa de los sujetos que del campo en que se articula (sin constituir su centro), de las reglas que emplea (sin que las haya inventado ni formulado), de las relaciones que le sirven de soporte (sin que ella sea su resultado último ni su punto de convergencia). Se trata de hacer aparecer las prácticas discursivas en su complejidad y en su espesor; mostrar que hablar es hacer algo, algo distinto a expresar lo que se piensa, traducir lo que se sabe, distinto a poner en juego las estructuras de una lengua; mostrar que agregar un enunciado a una serie preexistente de enunciados, es hacer un gesto complicado y costoso, que implica unas condiciones (y no solamente una situación, un contexto, unos motivos) y que comporta unas reglas (diferentes de las reglas lógicas y lingüísticas de construcción); mostrar que un cambio, en el orden del discurso, no supone unas 'ideas nuevas', un poco de invención y de creatividad, una mentalidad distinta, sino unas transformaciones en una práctica, eventualmente en las que la avecinan y en su articulación común. Yo no he negado, lejos de eso, la posibilidad de cambiar el discurso: le he retirado el derecho exclusivo e instantáneo a la soberanía del sujeto".
>
> M. Foucault (1969). *La arqueología del saber* (pág. 350351). Madrid: Siglo XXI, 1978.

Conclusiones

En este capítulo se ha presentado el análisis del discurso como una forma de llevar a la práctica la importancia del lenguaje en la comprensión y el estudio de los procesos sociales. Discurso y análisis del discurso no son, sin embargo, términos unívocos, sino plenos de sentidos diversos en cada una de sus variedades, tradiciones y prácticas.

Así pues, en primer lugar se ha intentado reproducir esta variedad de posiciones dando un repaso a aquellas orientaciones y tradiciones en el análisis del discurso que tienen un carácter transdisciplinar más evidente, como la sociolingüística interaccional, la etnografía de la comunicación, el análisis conversacional, el análisis crítico del discurso y la psicología discursiva.

En segundo lugar, se han mostrado diversas definiciones de *discurso* que repiten esa característica plural presente en las distintas prácticas. Puesto que el reconocimiento de la diversidad no debe excluir la toma de partido, se ha ofrecido una definición tentativa de *discurso* y de *análisis del discurso* que es coherente con los fundamentos descritos en el capítulo segundo.

Con esta misma inquietud por mantener abierta y hacer visible la mayor cantidad posible de concepciones, pero explicitando claramente nuestras preferencias, se ha detallado, en tercer lugar, la praxis del análisis del discurso. Ésta se ha presentado siguiendo dos tradiciones específicas, la tradición anglosajona y la tradición francesa. Aquí se explica qué se puede hacer con un texto en la práctica: la definición del proceso social que se va a analizar, la selección del material relevante para el análisis siguiendo los criterios de representatividad y producción de efectos, la materialización del corpus, y un detalle de herramientas específicas de análisis como la identificación de *actos de habla*, implicaturas, estructuras retóricas, repertorios interpretativos y polaridades.

En cuarto lugar, se ha debatido la viabilidad del análisis del discurso como una perspectiva nueva y fructífera en ciencias sociales. En este sentido, se ha ofrecido una reflexión sobre las implicaciones de la práctica analítica discursiva, sobre la importancia de la consideración del contexto social en el que se construye el discurso y, finalmente, sobre el papel del discurso en la construcción, mantenimiento y cambio de la estructura social

Capítulo IV

El análisis de la conversación y el estudio de la interacción social

Charles Antaki Félix Díaz Martínez

Introducción

Los psicólogos, sociólogos y otros científicos sociales siempre han sentido fascinación por las relaciones interpersonales. Existen numerosas investigaciones eruditas sobre la materia y el estudioso las encontrará en muchas disciplinas, bajo muchos títulos y desde muchos enfoques teoréticos distintos.

Lo que a menudo falta en la investigación científica social es un examen de *cómo* exactamente una persona demuestra su relación con otras personas o de cómo cambia dicha relación de un momento a otro. Por ejemplo, la psicología a menudo se centra en pedir a la gente que rellene cuestionarios sobre sus relaciones y confía en que cada persona será capaz de recordar, resumir de forma precisa y ofrecer respuestas razonablemente verídicas.

Es bien sabido que existen numerosas razones para tener dudas sobre elementos como cuestionarios o listas de control, como mínimo en lo que respecta a considerarlos registros precisos de lo que ocurrió realmente en el fenómeno original. Sin embargo, éste no es el lugar adecuado para abordar una discusión comparativa (véase el capítulo tercero de este volumen). Sin duda alguna, existen muchos métodos alternativos que es posible elegir y el conjunto del libro proporciona al lector una variedad estimulante de los productos que se ofrecen. En este capítulo hemos optado por dirigirnos *al lugar en el que está la*

Tusón, A. (2003). ¿Qué quiere decir "conversar"? En: Tusón, A. *Análisis de la conversación*. Barcelona: Ariel, pp. 38-53.

Capítulo 3

¿QUÉ QUIERE DECIR «CONVERSAR»?

Hemos dicho al principio que el hecho de conversar es común a todos los seres humanos. Todas las personas, sin diferencias de cultura, de sexo, de edad..., conversamos, y lo hacemos diariamente. Hemos dicho también que la conversación es una actividad en la que dos o más personas interaccionan verbalmente (además de no verbalmente, excepto por teléfono). Llega ahora el momento de intentar explicar de una forma más sistemática en qué consiste esta actividad, esta interacción; de intentar ver todo lo que hacemos cuando conversamos, de sacar a la luz todo aquello que nos permite conversar de una manera más o menos eficaz. De hecho, se trata de poner en palabras todos aquellos conocimientos, habilidades y estrategias que tenemos los hablantes y que hacen posibles las conversaciones —desde las más cotidianas y espontáneas hasta las más formales y elaboradas.

Tal como afirma Grice (1975), la conversación se puede comparar con cualquier otra actividad que exige la participación coordinada de dos o más personas. En primer lugar, esas personas tienen que ponerse de acuerdo para iniciar esa actividad; en segundo lugar, tienen que desarrollar la actividad de forma coordinada, cooperativa, y, finalmente, tienen que decidir conjuntamente cuándo y cómo terminar la actividad.

En este capítulo vamos a ver con detalle cómo lo que acabamos de decir se realiza en las conversaciones.

3.1. Empezar la conversación

Como ocurre en cualquier otra actividad compartida, el primer requisito para que exista una conversación es que dos o más personas quieran conversar entre ellas. Tienen, por lo tanto, que mostrar que se van a comprometer, que se quieren involucrar en ese tipo de actividad. Este primer paso ya presenta mucho interés, porque ¿cómo decidimos empezar a conversar?, ¿cómo manifestamos a la otra u otras personas que queremos hablar con ella o ellas? o ¿cómo reconozco yo que otra persona quiere hablar conmigo? Las posibilidades son variadas. Veamos unas cuantas.

Una persona le puede decir a otra:

1) *He de hablar contigo.*
2) *Tengo ganas de que charlemos un rato.*
3) *Oye, quisiera comentar contigo lo del otro día. ¿Tienes tiempo ahora?*
4) *¿Podría hablar un momento con usted?*
5) *¡Eh! He de contaros algo que os dejará con la boca abierta.*

En todos estos casos —y en otros similares que todos podemos recordar—, una persona manifiesta de forma explícita su deseo o su intención de iniciar un intercambio verbal con otra. Esa otra persona aceptará o no la propuesta y, si la acepta, empieza la conversación.

Sin embargo, la mayoría de las veces las conversaciones no comienzan de esa manera —con un enunciado explícito que propone su inicio—. Existen otras posibilidades que todos los miembros de una comunidad de habla reconocemos como una propuesta para empezar a conversar. Veamos algunas de ellas.

Los saludos. Los saludos pueden constituir en sí mismos un intercambio oral mínimo, cuando saluda-

mos a alguien (por la calle o a la entrada de un edificio o por el pasillo del lugar de estudio o de trabajo, etc.) pero no nos paramos a charlar. Sin embargo, también pueden funcionar como la apertura de una conversación y, de hecho, el saludo es uno de los mecanismos más habituales que usamos para establecer un intercambio oral. Ahora bien, ¿cómo señalamos y cómo reconocemos que un saludo es una propuesta de charla? Como casi siempre al referirnos a las interacciones verbales orales, hemos de tener en cuenta factores paralingüísticos y extralingüísticos que funcionan como *indicios* —o pistas— *contextualizadores* (Gumperz, 1982). Si una persona le dice a otra «Buenos días» parándose delante de ella, está iniciando un intercambio que va más allá del simple saludo. Un «Hola» pronunciado con un alargamiento vocálico de una de las dos vocales —o de las dos— y/o con una entonación marcadamente ascendente-descendente se interpreta también como un inicio de conversación. Cuando por la calle o por un pasillo vemos a alguien que reconocemos y con quien queremos pararnos a hablar, normalmente hacemos que nuestro camino, en vez de ser paralelo, converja, disminuimos la velocidad de nuestros pasos, sonreímos o hacemos algún gesto (alzamos una mano, abrimos más los ojos, levantamos las cejas...) que vaya señalando a la otra persona nuestras intenciones. Ésta reconocerá todos estos indicios no verbales que, a su vez, reproducirá. Podemos saludar mientras lanzamos todas estas señales o inmediatamente después. Entonces el saludo se convierte en una expresión casi ritual de inicio de la conversación.

Las preguntas. Otro recurso muy habitual que utilizamos para iniciar una conversación consiste en emitir un enunciado interrogativo. En la frontera entre los saludos y las preguntas, encontramos expresiones del tipo: *¿Qué tal?, ¿Cómo estás?, ¿Cómo te va la vida?, ¿Cómo está usted?*, etc., que pueden ir precedidas de una de las típicas fórmulas de saludo (*Hola, Buenos días*, etc.) o solas, constituyendo en sí mismas la primera parte del saludo y, a la vez, la apertura de la conversación. Esta cualidad ambivalente provoca a veces malentendidos cuando, por ejemplo, alguien dice: *¿Cómo estás?*, queriendo emitir una simple fórmula o rutina de contacto y la otra persona, en vez de responder con la expresión: *Bien, ¿y tú?*, empieza una larga explicación sobre su estado de salud y/o de ánimo (esas personas a las que les dices *¿Cómo estás?* y... ¡va y te lo explican!). También puede suceder lo contrario, que alguien emita esa pregunta con intención de saber realmente cómo está la otra persona y a cambio reciba la respuesta de rutina; en ese caso, quien ha hecho la pregunta tendrá que volver a inquirir con alguna expresión del tipo: *Pero, ¿bien de verdad?*, o *¿Sí? ¿Estás animada?*, etcétera.

Aparte de esas expresiones fronterizas, también es común iniciar una conversación con casi cualquier tipo de pregunta, naturalmente dependiendo del contexto y de la relación entre los participantes.

Las exclamaciones. Otro mecanismo para señalar que queremos conversar puede ser una expresión exclamativa, del tipo: *¡Cuánto tiempo sin verte!, ¡Qué alegría encontrarte!*, o incluso algo como: *¡No puedo más!* dicho, por ejemplo, en un ambiente de trabajo o de estudio para provocar la atención de alguien y empezar a charlar.

También podemos proponer una conversación con la emisión de una expresión enunciativa, o con una vocalización del tipo *aaa* que suele incitar a que alguien diga: *¿Qué?* Lo que es importante señalar es que en todos estos casos —y en muchos más que seguro que recuerda quien lee estas páginas— la propuesta de inicio de conversación se hace ya de forma implícita. Nuestra experiencia «conversadora» nos permite reconocer en saludos, preguntas, exclamaciones, expresio-

nes enunciativas, etc., un deseo, una intención de conversar y no de obtener una simple respuesta mínima.

Pero ésta no es toda la historia respecto a la apertura de una conversación. A la vez, cuando se inicia un intercambio oral, hacemos muchas más cosas: hemos de ponernos de acuerdo en el *tono* de la interacción, es decir, en el grado de formalidad-informalidad en el que nos situamos; hemos de decidir cuál de los posibles papeles que componen nuestra persona vamos a activar (de acuerdo o no con el que nos propone —o creemos que nos propone— la otra persona), es decir, qué *cara* (*face*) vamos a poner, cuál es la imagen que queremos ofrecer a los demás y qué imagen estamos dispuestos, de entrada, a aceptar de los demás. También hemos de llegar a un acuerdo sobre el *tema* con el que vamos a iniciar la conversación. Hemos de decidir qué es lo que tomamos como conocimiento compartido entre los que participan en la conversación, esto es, a partir de qué *presuposiciones* vamos a empezar a hablar para que la conversación pueda avanzar con agilidad; hemos de coordinar nuestras *finalidades*, los objetivos que perseguimos con la conversación.

Algunas veces manifestamos de forma explícita muchos o algunos de los elementos constitutivos de cualquier intercambio verbal oral. Podemos decir, por ejemplo:

Como representante sindical tuyo, quiero hablar seriamente de la reunión de mañana para ver si nos ponemos de acuerdo en una propuesta conjunta.

Aquí, prácticamente, todo es explícito: El deseo de conversar (*quiero hablar contigo*), el tono de la interacción (*seriamente*), el tema (*de la reunión de mañana*), el papel (*como representante sindical tuyo*), la finalidad (*para ver si nos ponemos de acuerdo en una propuesta conjunta*). Sin embargo, este tipo de enunciados no es muy frecuente. Sólo se suelen producir en situaciones más bien formales —o que se pretenden formales—. Sería impensable un enunciado del tipo:

Como colegui tuyo, quiero charlar en broma contigo sobre chorradas para pasar el rato.

Del mismo modo resultaría más habitual o «normal» que el contenido del primer ejemplo se produjera más o menos así:

A —¡Hola! Oye, mañana ¿qué?
B —¡Hola! ¿Mañana? ¿Qué pasa mañana?
A —La reunión.
B —Ah, es verdad.
A —Tendríamos que ponernos de acuerdo en algo.
B —Ponernos de acuerdo...
A —Es que si yo voy como representante...
B —Claro, claro.
...

Aquí se puede apreciar cómo el tono, el tema, el papel, la finalidad, las presuposiciones se van decidiendo, acordando entre A y B. Se construye un *contexto* que se basa en la experiencia previa, de la que se activa todo lo que hará falta para esta interacción particular, y en la *negociación* de los términos en que se desarrollará la conversación. Lo que es importante tener en cuenta es que, en gran medida, todas esas decisiones las vamos señalando verbalmente y no verbalmente a través de la selección fónica, léxica, morfosintáctica, prosódica, cinésica y proxémica que realizamos. Las cosas se pueden decir de muchas maneras, y el hecho de seleccionar una de ellas es ya de por sí significativo. Además, tiene tanta importancia lo que expresamos lingüísticamente como lo que *no* expresamos lingüísticamente porque consideramos que la otra persona lo interpretará sin necesidad de palabras (cosa que no siempre ocurre, claro está, como veremos en el capítulo 6).

Mantener la conversación

Supongamos que la conversación se ha puesto en marcha con éxito. A partir de ese momento los participantes han de cooperar para que la interacción se desarrolle también con éxito. Esto significa que han de ponerse de acuerdo en:

— mantener o cambiar el tema,
— mantener o cambiar el tono,
— mantener o cambiar sus finalidades,
— mantener o cambiar sus papeles o su imagen,
— y, por supuesto, tienen que asegurarse de que queda claro lo que están diciendo.

Así pues, a lo largo de la conversación, cada participante tiene que ir dando indicaciones a sus interlocutores sobre el estado de la interacción, sobre sus propósitos así como sobre sus reacciones ante lo que dicen los demás. A veces esto se hace de forma explícita, por ejemplo:

¡Ah! otra cosa... o *... cambiando de tema...* (para indicar cambio de tema);
... y ahora en serio... (para indicar cambio de tono);
... te hablo como amigo, no como jefe... (para indicar el papel);
... te lo digo para que sepas en qué lío te puedes meter... (para indicar la finalidad);
... no sé lo que quieres decir... (para pedir que quien habla aclare algún aspecto de lo que está diciendo), etc.

Sin embargo, en muchas ocasiones —igual que planteábamos al referirnos al inicio de las conversaciones— esas señales no se manifiestan léxicamente, sino a través de lo que Gumperz llama *convenciones contextualizadores* («contextualization conventions», Gumperz, 1991; Duranti y Goodwin, 1992).

Las *convenciones contextualizadores* son un conjunto de piezas verbales y no verbales que actúan como *indicios* o *pistas* («cues») que los participantes tienen que interpretar a través de un proceso de inferencia para entender, de una forma situada, local, el sentido de lo que está pasando y, a partir de esa interpretación, construir su contribución a la conversación. Por ejemplo: un cambio en el ritmo y en el tono de voz puede indicar cambio de tono; piezas del tipo *bien, vale, bueno* funcionan como marcas fronterizas entre temas o actividades discursivas; ciertas vocalizaciones, como *ajá, mm*, pueden señalar que se entiende o no lo que otra persona está diciendo; un gesto de extrañeza puede servir de indicio a quien tiene la palabra para saber que tiene que elaborar más la información que está emitiendo; un cambio de registro, de dialecto o de lengua puede señalar cambio de tono y/o de tema, etc.

Todo ello exige que los participantes compartan y respeten unas ciertas reglas del juego (aunque, como en cualquier juego, también pueden hacer trampas, como intentar confundir o engañar a los interlocutores).

Vamos a suponer que —como ocurre en la mayoría de los casos— los conversadores quieren entenderse —o, por lo menos, hacerse entender—. En el artículo antes citado, Grice plantea que cualquier interacción verbal está regida por el *principio de cooperación*: «haz que tu contribución, en el momento en que se produce, sea la requerida para la finalidad o la dirección aceptada del intercambio conversacional en el que estás implicado». Este principio, básico para que un intercambio oral se desarrolle con normalidad, se desglosa en cuatro máximas:

1. De *cantidad*. Haz que tu contribución sea ta informativa como sea necesario (ni más ni menos) pa las finalidades del intercambio.
2. De *cualidad*. Haz que tu contribución sea v

dadera. No digas lo que sabes que es falso o aquello para lo que no tienes suficiente evidencia.

3. De *relación*. Sé pertinente, no digas algo que no viene al caso.

4. De *manera*. Sé claro, evita la ambigüedad, sé breve, sé ordenado.

Plantea Grice que los conversadores actuamos como si éstas fueran las reglas del juego que todos vamos a respetar. Evidentemente, no siempre se cumplen las cuatro máximas pero, sin embargo, los conversadores siguen entendiéndose. Según Grice, lo que ocurre en esos casos es que los participantes saben que se está manteniendo el principio de cooperación. Quien habla y ha transgredido o violado una máxima (o varias) confía en que sus interlocutores reconozcan que, a pesar de su transgresión, está respetando el principio de cooperación y, a partir de ahí, descubran el significado que no está explícito en el enunciado que ha emitido. Del mismo modo, quien escucha, al observar que una máxima ha sido transgredida, confía en que se está manteniendo el principio de cooperación e inicia un proceso de *implicatura* para descubrir el significado conversacional que se oculta tras el enunciado que ha escuchado.

Por ejemplo, si una persona le pregunta a otra, delante de alguien más: *¿Qué harás el viernes?*, y la otra le contesta: *Sapalgopo copon upun apamipigopo*, evidentemente está transgrediendo la máxima de manera al emitir un mensaje confuso. Ahora bien, quien ha hecho la pregunta, si considera que se está manteniendo el principio de cooperación, realizará una implicatura e interpretará el mensaje como: «Salgo con un amigo, pero no quiero que se enteren los demás, por eso te lo digo hablando con la pe, forma de hablar que sé que tú conoces y los otros, no» (Calsamiglia y Tusón, 1991).

La propuesta teórica de Grice ha dado pie a numerosas investigaciones, ya que abre un camino hacia la comprensión de cómo funciona la interpretación *local* (en el transcurso de una situación comunicativa concreta) de los enunciados que emitimos. Sperber y Wilson (1986a), desde una perspectiva cognitiva, plantean que las máximas de Grice pueden, de hecho, subsumirse bajo un principio más general, el principio de *pertinencia*, que regiría todo el proceso de producción-interpretación conversacional. Se supone que quien habla está tratando de ser lo más pertinente posible, de acuerdo con la situación interactiva en la que se encuentra, de manera que quien escucha consiga interpretar lo que quiere decir con el mínimo costo posible de procesamiento (*ibídem*). Lo que esto significa es que en el proceso de interpretación se desencadena un mecanismo cognitivo de búsqueda de sentido a lo que escuchamos, se elabora una hipótesis que, si funciona, hace que avance la interacción y, si no funciona, se elabora otra, pero siempre intentando que el proceso de búsqueda sea el más rentable posible. La teoría de la relevancia —o pertinencia— constituye, actualmente, una de las propuestas más discutidas e influyentes en el panorama de la pragmática.

Otra manera de explicar la producción de sentido en las interacciones verbales la ofrece la teoría de los actos de habla (Austin, 1962; Searle, 1975). Plantea Austin que al emitir un enunciado realizamos tres actos:

1. El acto *locutivo*: la emisión de una oración con un significado y un referente determinado. *Lo que se dice.*

2. El acto *ilocutivo*: la expresión de una demanda, un ofrecimiento, una orden, etc., en función de una fuerza —*la fuerza ilocutiva*— que se asocia al enunciado emitido. *Lo que se hace AL decir X.*

3. El acto *perlocutivo*: los efectos que el enunciado emitido produce en la audiencia. *Lo que se hace POR decir X* (Levinson, 1983).

Si habláramos de forma totalmente explícita y directa, el acto locutivo y el ilocutivo coincidirían, es decir, la fuerza ilocutiva se correspondería con el significado literal de las oraciones emitidas. Ahora bien, habitualmente, no expresamos una orden diciendo: *Te ordeno...*, no diremos, por ejemplo: *Te ordeno que cierres la puerta*, sino: *¿Puedes cerrar la puerta?*, o: *¿Te importaría cerrar la puerta?* Lo mismo sucede con otros actos de habla como las invitaciones, las demandas etcétera. Una de las características del comportamiento comunicativo es el uso de expresiones *indirectas*. En los casos de enunciados indirectos —*actos de habla indirectos*— lo que sucede es que la fuerza ilocutiva no coincide con el significado referencial de la locución. Por ejemplo, la emisión de una pregunta puede interpretarse, además y a la vez que como una pregunta, como una orden (*¿Quieres callarte?*), una sugerencia (*¿Por qué no vienes?*), una invitación (*¿Te gustaría ir al cine?*), una demanda (*¿Tienes un cigarrillo?*), a través de una fuerza *convencionalmente* asociada a esa expresión interrogativa —la fuerza ilocutiva— que permite a los interlocutores decidir, dado un contexto determinado, cuál es la forma apropiada de interpretar esa pregunta.

Otro principio que regula nuestras interacciones es el *principio de cortesía*. Diferentes autores (Brown y Levinson, 1987; Leech, 1983; Kerbrat-Orecchioni, 1992) han observado que la cortesía puede considerarse como uno de los principios universales —se da en todas las culturas, si bien cada lengua lo puede manifestar de forma peculiar— que intervienen en la construcción de las relaciones interpersonales (para el caso de la lengua española, pueden consultarse, por ejemplo, Mulder, 1991; Havertake, 1994, o Brizz, 1995).

La cortesía tiene que ver con la imagen —'face'— (Goffman, 1956, 1971, 1981) que tenemos de nosotros mismos y de las personas con quienes interactuamos en una situación concreta. Tiene que ver, también, con el territorio que consideramos nuestro y con el que asignamos a los demás. A partir de ahí, la cortesía nos orienta hacia 1) cómo mantener y preservar nuestra imagen y nuestro territorio, y 2) cómo no amenazar la imagen de los demás ni invadir su territorio. El fenómeno de la cortesía afecta a todo nuestro comportamiento, desde la forma de vestir o de comer hasta —y esto es lo que nos interesa aquí especialmente— la forma de hablar.

Leech (1983) entiende la cortesía como parte de la «retórica interpersonal», como un principio paralelo al de cooperación y que, como éste, puede desglosarse en un conjunto de máximas:

1) *Máxima de tacto*
   a) Minimiza el costo del otro.
   b) Maximiza el beneficio del otro.
2) *Máxima de generosidad*
   a) Minimiza tu propio beneficio.
   b) Maximiza tu propio costo.
3) *Máxima de aprobación*
   a) Minimiza el desprecio del otro.
   b) Maximiza el elogio del otro.
4) *Máxima de modestia*
   a) Minimiza tu propio elogio.
   b) Maximiza tu propio desprecio.
5) *Máxima de acuerdo*
   a) Minimiza el desacuerdo entre tú y el otro.
   b) Maximiza el acuerdo entre tú y el otro.
6) *Máxima de simpatía*
   a) Minimiza la antipatía entre tú y el otro.
   b) Maximiza la simpatía entre tú y el otro.

Este conjunto de máximas nos orienta en la selección de formas lingüísticas, que empiezan en los apelativos y las formas de tratamiento —en las lenguas que poseen diferenciación— pero que van mucho más allá. Veamos unos cuantos ejemplos:

1)
a) ¡Pásame el agua!
b) ¿Me podrías pasar el agua?
2)
a) ¡Eh, tú! Vamos ya
b) Sr. Pérez, me parece que ya es la hora

En el segundo enunciado de cada ejemplo, 1*b*) y 2*b*), podemos apreciar la intervención del principio de cortesía que se manifiesta en la selección de formas indirectas, menos impositivas y que, a simple vista, ya nos ofrece indicaciones sobre un tipo de relación entre los participantes, diferente a la que imaginamos a partir de los primeros enunciados de cada ejemplo, 1*a*) y 2*a*), en los que la ausencia de cortesía, que se aprecia en la utilización de imperativos y el uso de «tú», nos indica una mayor familiaridad o bien una actitud ruda por parte de quien los emite. Otros ejemplos en los que el principio de cortesía aparece como regulador de la elección de los enunciados son los siguientes:

3)
A —¡Qué jersey tan bonito llevas!
B —Uy ¿sí? Pues es muy barato, me lo compré en unas rebajas.
4)
A —Perdona la indiscreción, pero ¿tú conoces mucho a ese señor?
B —...
5)
A —...
B —Sí, sí, tienes razón, aunque quizás lo tendríamos que pensar un poquito más.

En 3), A utiliza la máxima de aprobación y B la de modestia; en 4), A modaliza la intromisión en el territorio de B que puede significar su pregunta mediante la observación de la máxima de tacto, mientras que en 5) lo que hace B es suavizar su enunciado observando la máxima de acuerdo para, a continuación, expresar su desacuerdo parcial con A. Vemos, pues, que el principio de cortesía, así entendido, funciona como un instrumento que nos permite —y a veces nos obliga— a elegir una entre las diferentes opciones que nos ofrece nuestro repertorio lingüístico. Una vez seleccionada una opción, ésta sirve de indicio contextualizador, es decir, nos permite crear e interpretar un determinado contexto de interrelación, asigna unas características especiales a la situación de comunicación en que nos encontramos y explica muchos de los usos indirectos que se producen en los encuentros comunicativos.

Brown y Levinson (1987), si bien consideran que el principio de cortesía es universal, plantean que tiene un carácter diferente al de cooperación, ya que la cooperación es una condición *sine qua non* para que se produzca la conversación, mientras que las estrategias de cortesía no siempre se dan. A veces, no aparece la cortesía porque deliberadamente queremos ser rudos o porque tenemos mucha confianza y podemos ser muy directos sin miedo a ofender; a veces, también, porque la misma situación —excesivamente jerarquizada, por ejemplo— hace que sea del todo inadecuada la utilización de estrategias de cortesía. Escandell (1993) pone el ejemplo de una persona que se está ahogando en el mar y pide socorro. En ese caso, sería completamente inapropiado (¡además de peligroso!) que dijera algo así como: *¡Por favor, sería tan amable, si no le importa, de salvarme!* Brown y Levinson (1987) distinguen entre *cortesía positiva*, la expresión de solidaridad y simpatía, *cortesía negativa*, la expresión del autocontrol y el respeto a los demás, y *cortesía encubierta* o indirecta, la anulación de imposiciones directas a través de la trasgresión de las máximas del principio de cooperación; estos autores muestran, también, cómo las diferentes estrategias de cortesía difieren mucho en cuanto a su manifestación lingüística de una cultura a otra —así

como en cuanto a cuándo se considera apropiado aplicarlas.

3.3. Acabar la conversación

Acabar una conversación es una tarea delicada. Una buena parte del éxito de una interacción depende de que tenga un buen final, de que los interlocutores tengan la sensación de haber dicho todo lo que querían decir y de que el intercambio no se haya alargado más de lo conveniente. ¿De qué manera se ponen de acuerdo los participantes para decidir que la actividad conversacional llega a su fin? Si no queremos actuar abruptamente o, por el contrario, hacernos pesados, hemos de encontrar la manera de señalar con suavidad, y a la vez con claridad, que queremos poner fin a la conversación. Expresiones como las siguientes ponen de manifiesto lo que no consideramos un buen final:

Me dejó con la palabra en la boca.
No había manera de acabar aquella conversación, menos mal que sonó el teléfono.
Yo tenía una prisa horrible y él dale que te dale, así es que al final tuve que cortarle.

Todos tenemos la experiencia de esas conversaciones que terminan abruptamente o, por el contrario, de esas otras que no se acaban nunca, aunque alguien intente terminarlas, porque hay una persona que no se da por aludida. Sin embargo, habitualmente, ponemos en marcha estrategias para manifestar/interpretar que queremos ir terminando la interacción. Nuevamente, podemos acercarnos al final de una conversación manifestando explícitamente que queremos acabarla, por ejemplo, diciendo algo así como: *Oye, qué tal si seguimos charlando más tarde, es que ahora tengo prisa.* Lo habitual, sin embargo, es que negociemos el final de una forma implícita. Schegloff y Sacks (1973) observan que los cierres conversacionales suelen constar de cuatro partes:

1) «ofrecimiento» de cierre;
2) «aceptación» del ofrecimiento;
3) «despedida»;
4) «despedida» y cierre.

En 1) y 2) suelen aparecer elementos del tipo *bueno, vale, muy bien*; etc., mientras que 3) y 4) están ocupados por las fórmulas típicas de despedida *adiós, hasta luego,* etc.

Vemos, pues, que los hablantes han de desplegar toda una serie de habilidades y estrategias en el transcurso de la conversación con el fin de ir dotando de sentido al material verbal y no verbal que se va produciendo. Durante una interacción, el proceso de *negociación* es incesante; cada vez que uno de los participantes realiza un movimiento en un sentido para cambiar o mantener alguno de los parámetros de la situación, el resto de los participantes tiene que reconocer ese movimiento y manifestar su aceptación o su rechazo. Y las propuestas de mantenimiento o de cambio, así como las reacciones a dichas propuestas que se producen en el transcurso de la actividad conversacional muchas veces se manifiestan de forma indirecta o implícita, de tal manera que quienes participan en el intercambio tienen que realizar continuas inferencias para que la conversación se desarrolle con «normalidad», para lo que necesitan compartir todo un conjunto de estrategias y habilidades de tipo cognitivo y pragmático.

Coulom, A. (1995). Perspectivas interaccionistas en el campo de la educación. En: Coulom, A. *Etnometodología y educación.* Barcelona: Paidós, pp. 59–74.

Capítulo 3

PERSPECTIVAS INTERACCIONISTAS EN EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN

Los estudios sobre las prácticas y los hechos educativos que presento en este capítulo se inspiran o surgen de la tradición interaccionista en psicología social y sociología. Por lo tanto, empezaré por recordar brevemente su origen, subrayando las grandes líneas del interaccionismo simbólico.

1. El interaccionismo simbólico

El interaccionismo simbólico tuvo un desarrollo paralelo a la llamada «Escuela de Chicago»,[1] cuyos máximos exponentes fueron Robert Park, Ernest Burgess y William Thomas.[2]

Los primeros estudios que se atribuyen a esta corriente son los de Nels Anderson, centrado en los emigrantes temporeros,[3] de Frederic Thrasher, a propósito de las bandas organizadas de malhechores,[4] de Louis Wirth, sobre el ghet-

1. Las grandes líneas históricas y teóricas de la Escuela de Chicago, así como sus obras más destacadas, quedan recogidas en Alain Coulon, *L'École de Chicago*, París, Presses Universitaires de France («Que sais-je?», n. 2.639), 1992, 128 págs.

2. Robert E. Park y Ernest W. Burgess, *Introduction to the Science of Sociology*, Chicago, University of Chicago Press, [1921], 3ª ed. 1969, con introducción de Morris Janovitz, 1.040 págs.; William I. Thomas y Florian Znaniecki, *The Polish Peasant in Europe and America*, Chicago, Chicago University Press, [1918-1920], Nueva York, Knopf, 1927, 2.232 págs.

3. Nels Anderson, *The Hobo: The Sociology of the Homeless Man*, Chicago, University of Chicago Press, 1923, 302 págs.

4. Frederic M. Thrasher, *The Gang: A Study of 1313 Gangs in Chicago*, Chicago, University of Chicago Press, [1927], 2ª ed. abreviada 1963, 388 págs.

to,[5] y el de Paul Cressey, dedicado a las bailarinas profesionales de los bailes públicos.[6] Habría que citar también, entre otros, los trabajos de Clifford Shaw, que unas veces aparecen como la confesión autobiográfica de un joven ladrón,[7] y otras como el análisis de las conductas desviadas y de las comunidades de delincuentes,[8] o el estudio de Edwin Sutherland en torno al tema del ladrón profesional.[9] Estos estudios se caracterizan por su reticencia hacia las teorías globalizantes, y su preferencia declarada por el conocimiento práctico directo y la observación directa de las comunidades. En la introducción a la obra de Shaw, *The Jack-Roller*, Howard Becker resume la perspectiva de investigación directa sobre el terreno desarrollada por la Escuela de Chicago e inspirada en el interaccionismo simbólico; Becker escribe:

> Para entender la conducta de un individuo, debemos conocer cómo percibía la situación, los obstáculos a los que creía tener que enfrentarse, las alternativas que se le ofrecían; sólo podremos comprender los efectos del campo de posibilidades, de las subculturas de la delincuencia, de las normas sociales y de otras explicaciones de comportamiento comúnmente invocadas si las consideramos desde el punto de vista del actor.[10]

5. Louis Wirth, *The Ghetto*, Chicago, University of Chicago Press, 1928.

6. Paul G. Cressey, *The Taxi-Dance Hall: A Sociological Study in Commercialized Recreation and City Life*, Chicago, University of Chicago Press, [1932], First Greenwood Reprinting, 1969, 300 págs.

7. Clifford R. Shaw, *The Jack-Roller: A Delinquent Boy's Own Story*, Chicago, University of Chicago Press, [1930], 2ª ed. 1966 (con introducción de Howard Becker), 206 págs.

8. Clifford R. Shaw, *The Natural History of a Delinquent Career*, Chicago, University of Chicago Press, [1931], 2ª ed. 1968, 280 págs.; Clifford R. Shaw, *Brothers in Crime*, Chicago, University of Chicago Press, 1938, 364 págs.

9. Edwin H. Sutherland, *The Professional Thief*, Chicago, University of Chicago Press, 1937 (trad. cast.: *Ladrones profesionales*, Madrid, Endymion, 1993).

10. Este fragmento del texto de Becker ha sido tomado de la traducción realizada por Suzanne y Jean Peneff, «Biographie et mosaïque scientifique», *Actes de la recherche en sciences sociales*, 62/63, junio 1986, págs. 105-110.

A lo largo de los años veinte y treinta, se elaboraron los marcos teóricos de estos estudios empíricos, gracias, especialmente, a la obra de George Mead.[11] Esta teoría es la que, posteriormente, fue denominada de forma global como «interaccionismo simbólico».[12]

El interaccionismo simbólico halla sus raíces filosóficas en el pragmatismo de John Dewey, del que fueron pioneros Charles Peirce y William James. Según Andrew Reck,[13] los líderes de la escuela de Chicago de principios de este siglo han hecho del pragmatismo «la filosofía social de la democracia» (pág. XXXIII). Su influencia más espectacular se dirigió al desarrollo democrático de la educación y, de forma más general, al de la justicia social y la acción municipal. El pragmatismo es una filosofía de la acción. Mead pretendía hacer del pragmatismo un instrumento de intervención social, y mantuvo una estrecha relación con la escuela experimental de Chicago, en la que participó activamente. Impulsando una modificación radical de los programas, Mead esperaba contribuir a una mejor educación del ciudadano, y así lo atestiguan los numerosos artículos y editoriales que dedicó a las cuestiones educativas entre los años 1896 y 1909.[14]

11. George Herbert Mead, *Mind, Self and Society*, *op. cit.* Véase también D. Victoroff, *G. H. Mead: sociologue et philosophe*, París, Presses Universitaires de France, 1953, 152 págs.

12. El primero en formular la expresión «interaccionismo simbólico» fue Herbert Blumer, en 1937.

13. Andrew J. Reck, *Selected Writings: George Herbert Mead*, Chicago, University of Chicago Press (con una introducción de Andrew Reck), 1964, 416 págs.

14. A este respecto, nos remitiremos a la bibliografía establecida por Andrew Reck (1964: véase *supra*), en particular las págs. LXIII-LXV y LXVIII-LXIX; véase asimismo la bibliografía consignada en la obra de David L. Miller, *George Herbert Mead: Self Language and the World*, Chicago, University of Chicago Press, 1973, págs. 249-263. Por último, la bibliografía más completa de todas las que comentan la obra de Mead es sin duda la recogida por Richard Lowy: «George Herbert Mead: A Bibliography of the Secondary Literature with Relevant Symbolic Interactionist References», en Norbert Denzin (comp.), *Studies in Symbolic Interaction*, vol. 7, sección B, Greenwich CT, JAI Press, 1986, págs. 459-521.

La naturaleza simbólica de la vida social

El interaccionismo simbólico ha subrayado la naturaleza simbólica de la vida social: debemos considerar los significados sociales como un «producto de las actividades en que los actores interactúan» (Blumer, 1969, pág. 5).[15] Esta teoría constituye pues la réplica a la concepción durkheimiana del actor. Aunque Durkheim reconoce la capacidad del actor para describir los hechos sociales que le rodean, las descripciones resultantes se le antojan demasiado imprecisas para concederles un uso científico y, en tanto que manifestaciones subjetivas, no las considera competencia de la sociología. Por el contrario, el interaccionismo simbólico postula que la concepción que los actores se forman del mundo social constituye, en última instancia, el objeto esencial de la investigación sociológica.

Resumiremos aquí, de la mano de Arnold Rose,[16] las principales propuestas del interaccionismo simbólico a partir de cinco hipótesis:

- vivimos inmersos en un entorno simbólico y físico al mismo tiempo, y somos nosotros quienes construimos los significados del mundo y de nuestras acciones en el mundo con ayuda de símbolos;
- gracias a esos símbolos «significantes», que Mead distingue de los «signos naturales», estamos capacitados para «ponernos en el lugar del otro», porque compartimos con él los mismos símbolos;
- compartimos una cultura, un conjunto elaborado de significados y valores que guía la mayoría de nuestras acciones y nos permite predecir, en gran medida, el comportamiento de los otros individuos;
- los símbolos, y por extensión, el sentido y el valor que se les acuerda, no están aislados, sino que forman parte de conjuntos complejos, frente a los cuales el individuo define su «papel»; Mead identifica esta definición con el «yo», variable en función de los grupos con los que se relaciona, mientras que el «Yo» es la percepción que el individuo tiene de sí mismo como un todo:

  > El «Yo» es la respuesta del organismo a las actitudes de los otros; el «yo» es el conjunto organizado de actitudes que muestro a los otros. Las actitudes de los otros constituyen el «yo» organizado, y frente a esto reaccionamos en calidad de «Yo»;

- el pensamiento es el proceso por el cual se examinan potenciales soluciones bajo el ángulo de las ventajas e inconvenientes que el individuo obtendría con respecto a sus valores, para terminar haciendo una selección. Por lo tanto, un «acto» es una continua interacción entre el «Yo» y el «yo», una sucesión de fases que finalmente cristalizan en un comportamiento único.

Éste sería, de forma esquemática, el trazado inicial del interaccionismo simbólico, según el cual el auténtico conocimiento sociológico nos viene dado en la experiencia inmediata, en las interacciones cotidianas, a través del sentido que los actores asignan a los objetos, a los acontecimientos y a los símbolos que los rodean.[17]

¿Una ecología social?

Esta postura puede parecer ingenua, en la medida en que nos propone algo que podríamos calificar de «ecología social», un tratamiento ecológico de la sociología, que pretende desembarazar a la visión sociológica de su armadura metodológica, con el fin de restituir su «pureza» al actor, con lo que sus acciones serían directamente visibles, comprensibles e interpretables.

15. Herbert Blumer, *Symbolic Interactionism: Perspective and Method*, Englewood Cliffs NJ, Prentice Hall, 1969, 208 págs. (trad. cast.: *Interaccionismo simbólico*, Barcelona, Hora, 1982).

16. Arnold M. Rose, «A Systematic Summary of Symbolic Interaction Theory», págs. 3-19, en Arnold M. Rose (comp.), *Human Behavior and Social Processes. An Interactionist Approach*, Boston MA, Houghton Mifflin Company, 1962, 680 págs.

17. Anselm Strauss, *Miroirs et masques. Une introduction à l'interactionnisme*, París, Éditions Métailié, 1992, 194 págs.; Anselm Strauss, *La trame de la négociation. Sociologie qualitative et interactionnisme*, París, Éditions L'Harmattan, 1992, 320 págs.

El interaccionismo simbólico difiere radicalmente de otras teorías del orden social, que presuponen significados sociales ocultos bajo el mundo de las apariencias fenoménicas. El interaccionismo estudia en primer lugar el mundo social visible, tal y como lo hacen y comprenden los actores referidos. La interacción se estudia por sí misma, y ya no sólo como la manifestación de las estructuras sociales profundas de la sociedad. Además de insistir en el papel creativo que los actores juegan en la construcción de su vida cotidiana, el interaccionismo se ocupa también de los detalles de dicha construcción.[18]

El interaccionismo está fuertemente anclado en la tradición anglosajona de investigación, y ha ejercido en ella una cierta influencia, en los estudios sobre las conductas desviadas (H. Becker)[19] o en algunos estudios sobre la educación. Culmina con la obra magna de Erwing Goffman.[20]

Dos versiones concurrentes

A partir de estas posturas comunes, podemos distinguir dos versiones del interaccionismo: una, sensible a los objetivos

18. Un buen ejemplo de la atención que los propios participantes de la interacción dedican a los detalles de su construcción nos lo proporciona, naturalmente, el análisis de la conversación. Nos referiremos, en particular, al sorprendente artículo de Emanuel Schegloff, que analiza la sutileza de los procedimientos de «reparación» que utilizamos en las interacciones verbales: Emanuel Schegloff, «Repair after Next Turn: The Last Structurally Provided Defense of Intersubjectivity in Conversation», *American Journal of Sociology*, 97, n. 5, 1992, págs. 1.295-1.345.

19. Howard Becker, *Outsiders: Studies in the Sociology of Deviance*, Nueva York, The Free Press, 1963, 180 págs. (trad. cast.: *Los extraños*, Barcelona, Buenos Aires, 1983).

20. No deberíamos dejar de citar aquí la obra completa de Erwing Goffman. Señalemos, al menos, los siguientes títulos: *Asiles*, París, Éditions de Minuit, 1968, 450 págs.; *La mise en scène de la vie quotidienne*, 1: *La présentation de soi*, 256 págs. (trad. cast.: *La presentación de la persona en la vida cotidiana*, Madrid, Martínez de Murguía, 1987); 2: *Les relations en public*, 376 págs., París, Éditions de Minuit, 1973 (trad. cast.: *Relaciones en público*, Madrid, Alianza, 1979). *Les rites d'interaction*, París, Éditions de Minuit, 1974, 232 págs.; *Stigmate*, París, Éditions de Minuit, 1975 178 págs.; *Les cadres de l'expérience*, París, Éditions de Minuit, 1991 574 págs.

de la ciencia social clásica, y otra, fiel a la crítica del positivismo y a la interpretación subjetiva del mundo. Jack Douglas[21] atribuye esta escisión a la aparición simultánea en la obra de Mead, «uno de los que más ha influido en la sociología americana», de estas dos concepciones:

> Existe un conflicto fundamental en el pensamiento de Mead entre un interaccionismo conductista y un interaccionismo más fenomenológico. (...) Este conflicto persiste en los trabajos de muchos sociólogos interaccionistas (pág. 16).

El interaccionismo «conductista» hace especial hincapié en la construcción de un vocabulario científico propio, que designe conceptos teóricos –aquí es donde se aproximaría, en opinión de Douglas, a la tradición objetivista–, mientras que el interaccionismo «fenomenológico» trata de conducir la investigación sociológica a través de la descripción y el análisis de los conceptos y razonamientos empleados por los propios actores.

Esta segunda versión, más fenomenológica, ha sido bautizada con el nombre de «sociología naturalista» por David Matza (1969):[22]

> Este naturalismo se rebela contra toda forma de generalización filosófica. Su lealtad es para con el mundo natural. (...) No puede depositar su confianza en las eternas presuposiciones acerca de la naturaleza de los fenómenos (pág. 5).

La sociología «naturalista» reproduce, con la máxima fidelidad posible y el menor número de interpretaciones por parte del observador, el mundo tal y como los actores lo comprenden y perciben.[23] El problema de la objetividad no le concierne, y

21. Jack D. Douglas, «Understanding Everyday Life», en Jack D. Douglas (comp.), *Understanding Everyday Life*, *op. cit.*

22. David Matza, *Becoming Deviant*, Englewood Cliffs NJ, Prentice Hall, 1969, 204 págs. (trad. cast.: *Desviarse. El proceso de desviación*, Madrid, Alfaguara, 1979).

23. Estas preocupaciones «ecológicas» se reflejan en el estilo de redacción de ciertos trabajos, en particular las biografías y las semblanzas de personajes: extensas transcripciones de conversaciones de los actores, exaltación del detalle y de su genuino uso de la lengua, y una ausencia voluntaria de reflexión teórica.

tampoco «los métodos científicos». Tan sólo permanece fiel al fenómeno, lo cual no le impide, según Matza, mantener el rigor:

> El naturalismo, en el estudio del hombre, es un humanismo disciplinado y riguroso (pág. 9).

La pureza de este modelo, claro está, no existe. Sabemos que nunca se da una observación directa, pura e ingenua de la realidad social. El propio Matza parece confesarlo cuando dice: «Lamentablemente, ninguna filosofía puede llegar a ser antifilosófica» (pág. 9). Al rechazar toda postura teórica, la sociología naturalista se ha limitado a las descripciones, tratándolas a continuación como si fueran generalizables.[24]

2. El primer estudio interaccionista en educación

La primera obra considerada interaccionista que indaga en el campo de la educación es la de Willard Waller, alumno de Park, Burgess y Faris en Chicago durante los años veinte,[25] y que vio la luz en 1932.[26] En su prefacio, Waller escribe:

> Este libro dice lo que todo profesor sabe, que el mundo de la escuela es un mundo social, repleto de significados que hay que explorar (...) de tal modo que los personajes no pierdan su cualidad de personas, ni las situaciones su realidad humana intrínseca.

Waller se propone estudiar empíricamente la vida cotidiana en la escuela, las interacciones sociales que se desarrollan

24. Jack Douglas (1970, n. 24, pág. 21) considera que Goffman es un sociólogo naturalista, «aunque un lector ocasional de sus libros no pueda apreciarlo con nitidez. El motivo es que muchos de sus trabajos se acogen al estructuralismo, si bien los aspectos estructurales que contienen no van nunca más allá de los primeros capítulos. El resto es casi siempre altamente naturalista».

25. Waller obtuvo su Master en sociología por la Universidad de Chicago en 1925, con una memoria titulada *Fluctuations in the Severity of the Punishment of Criminals from the XI to the XX centuries*.

26. Willard W. Waller, *The Sociology of Teaching*, Nueva York, John Wiley & Sons, [1932], 2ª ed. 1967, 468 págs.

en ella, pero también los múltiples lazos que la escuela mantiene con la comunidad que la rodea. Para ello, Waller se impone la tarea de describir con la mayor precisión de que es capaz la vida de los actores de la escuela, analizar ese material descriptivo con ayuda de la sociología y de la psicología social y, por fin, tratar de «identificar los mecanismos que provocan las interacciones humanas que se producen en el marco de la institución escolar» (pág. 2). Las claves para la comprensión de dichos mecanismos se encuentran, según Waller, en la experiencia empírica de los profesores. Pero no sólo es cuestión de describir. Nuestro autor persigue otros dos fines: comprender científicamente la escuela y, por otro lado, intentar descubrir qué elementos son necesarios para mejorar la eficacia del profesor.

En cuanto a los métodos empleados, Waller nos advierte que evitará el recurso a los métodos estadísticos «que son de poca utilidad». Ora se erigirá en «antropólogo cultural, desapasionado y detallista», ora adoptará «por fidelidad al comportamiento social observado, las técnicas de un novelista del realismo». Waller utiliza documentos personales diversos, tales como biografías, estudios de casos, diarios íntimos o cartas. Esta búsqueda cualitativa no intenta ser exhaustiva u objetiva:

> su principal mérito consiste en presentar una sociología de sentido común aplicada a un tema de la vida cotidiana. De ahí que vayamos a decir cosas que no han sido dichas con anterioridad, quizás porque se pensó que no merecían la pena, quizás porque, al ser demasiado evidentes, pasaron desapercibidas (pág. 3).

De hecho, Waller no está muy preocupado por sus métodos, como señala Howard Becker.[27] Antes que la etnografía propiamente dicha, lo que Waller practica es lo que más tarde denominaremos observación participante, interesándose por los fenómenos que se producían a su alrededor en su etapa como profesor.

Por último, el material de estudio procede de escuelas rurales o de pequeñas ciudades, donde, en opinión de Waller, las

27. Howard Becker, «Studying Urban Schools», *Anthropology and Education Quarterly*, vol. 14, 1983, págs. 99-108.

actitudes individuales y las interacciones sociales se muestran con mayor nitidez que en las escuelas urbanas.

La cultura específica de la infancia

Un primer paso consiste en examinar las relaciones que la escuela, como organismo social, mantiene con la comunidad, especialmente bajo el aspecto de la movilidad vertical que puede engendrar y el lugar que profesores y padres ocupan en esa comunidad; a continuación, Waller describe y analiza la vida en la escuela, que tiene su cultura propia.

La escuela es sede de complejos rituales que rigen las relaciones personales. Existen juegos, equipos, «guerras sublimadas», un código moral, un conjunto de ceremonias, tradiciones y leyes. Todo ello configura un mundo diferente al de los adultos, con su propia cultura, la de los jóvenes, que está separada de la de los adultos. Como toda cultura, la escuela vive sus conflictos, que son de dos tipos, según expone Waller: unos son de los que enfrentan a los profesores, representantes de la cultura en sentido amplio, con los alumnos, que están impregnados de los valores de la comunidad; otros, son los clásicos conflictos generacionales entre profesores y alumnos, entre adultos y menores al fin y al cabo, en los que los adultos intentan imponer su cultura a la cultura propia de los niños. El mundo del niño es radicalmente distinto al del adulto, por lo que la mejor de las pedagogías no lograría evitar por completo el conflicto.

La cultura específica de los niños se manifiesta a través de los juegos escolares, en los códigos que rigen su conducta frente a los adultos y, en concreto, frente a los profesores y, de forma más general, en las diferentes actividades escolares: tareas académicas, actividades deportivas, debates, teatro, clubes de lenguas extranjeras, etc. A menudo, quienes suscitan tales actividades son los profesores, que las utilizan, ya como instrumentos pedagógicos, ya como un medio para desviar la atención de actividades prohibidas. Las actividades deportivas, constata Waller, son particularmente eficaces como mecanismo de control social de los adolescentes desde la escuela. Inculcan ciertos valores, enseñan a respetar ciertos ritos y, sobre todo, ha-

cen destacar lo socialmente deseable; permiten, en fin, regular las tensiones que surgen entre los grupos de adolescentes, cuya ausencia de los centros en determinados períodos del año acarrea inevitablemente problemas de disciplina.

Toda actividad está siempre asociada a una ceremonia, y las actividades deportivas son buena muestra de ello. Waller afirma que de las ceremonias escolares surgen las representaciones colectivas, y que el análisis de esas ceremonias revela los mecanismos psicológicos que las subtienden. Las ceremonias constituyen mecanismos de identificación con un rol valorado por la comunidad. Así, hablamos de «honor», del «espíritu de la escuela» o del «espíritu de equipo», expresiones que provocan y controlan al mismo tiempo las emociones de los participantes.

Resumiendo, la escuela es un lugar donde cristalizan los «cuatro deseos», cuatro categorías de actitud que William Thomas sitúa en la base de toda actividad humana:

- «el deseo de respuesta», que incluye la mayoría de las tendencias que Freud denomina sexuales, pero que concierne igualmente, según Waller, a otros fenómenos: es la necesidad de intimidad, el deseo de estar próximo a los otros, que abarca desde las conductas sexuales a la amistad. En la situación escolar, se producen constantemente interacciones entre alumnos, pero también entre alumnos y profesores, que activan el juego de la seducción sexual, aunque se trate del deseo más reprimido, por cuestionar violentamente el orden formal de la escuela;
- «el deseo de reconocimiento» es de naturaleza más egoísta, pero sólo puede ser satisfecho en sociedad. Induce el ascendente del grupo sobre el individuo, y es la apuesta de una lucha entre individuos para conquistar determinadas posiciones sociales. La escuela depende en gran medida del deseo de reconocimiento: distribuye recompensas y trofeos con objeto de estimular el ego de los adolescentes, y mantiene asimismo ese deseo en los profesores;
- «el deseo de nuevas experiencias», conectado a los dos anteriores, es un mecanismo protector, que resulta de la monotonía social y del aburrimiento que genera la rutina;
- «el deseo de seguridad», que responde al miedo, miedo a perder el control del aula o de su empleo en el profesor; mie-

do a los castigos y los exámenes y miedo a parecer estúpido en los alumnos.

El conflicto profesor-alumno

Waller describe la escuela como una institución en la que personal docente y alumnado desarrollan conductas rutinarias y «definen juntos la situación» (pág. 193), caracterizada por la dominación del profesorado y la subordinación de los alumnos. En la relación pedagógica, se da una gran dosis de distancia y frialdad, que Waller llama «etiqueta»:[28]

> Es un conjunto de normas y reglamentos que establecen definitivamente los derechos y privilegios de las personas implicadas en la situación. La etiqueta previene la fricción e impide los contactos entre personalidades. La cortesía es un medio para eludir a las personas que no nos gustan (pág. 195).

Existe, entre profesores y alumnos, un conflicto de intereses y de deseos que no puede ser reducido por completo. Por ello, es preciso analizar la relación profesor-alumno como una forma institucionalizada de dominación y subordinación. El profesor, ante todo, es el adulto, y también quien impone los deberes, inflige los castigos y representa el orden social establecido de la escuela. En contrapartida, el alumno se vuelca en su propio mundo, y vive el orden escolar como una «superestructura feudal» (pág. 196). Debido a estos antagonismos, las actitudes de unos y otros descansan en una hostilidad fundamental:

> Los alumnos son el material que los profesores deben convertir en producto. Los alumnos son seres humanos que se esfuerzan, espontáneamente, por realizarse a sí mismos (pág. 196).

La autoridad está de parte del profesor, que siempre gana. Por otro lado, así debe ser si no quiere ser puesto en entredicho. Pero su labor no reviste una complicación excesiva, dado que los alumnos se muestran dóciles en general frente a la «maquinaria» del mundo adulto.

28. En inglés, *formality*.

Los profesores recurren constantemente al apoyo de la disciplina para dar órdenes o aplicar castigos, para gestionar las relaciones en el grupo, para moderar las pasiones y llamar al orden a los alumnos. Los castigos juegan un importante papel, ya que

> sirven para definir la situación. Permiten a los alumnos hacer claramente la distinción entre lo que está autorizado y lo que está prohibido, e indican lo verdadero y lo falso en el seno de esa compleja organización social que es la escuela (pág. 200).

La aceptación de la disciplina es posible a partir de la institucionalización de la distancia social que separa no sólo al profesor del alumno, sino también al adulto del niño, en tanto que ser no cultivado y salvaje. Los profesores manejan una serie de actitudes y expresiones que contribuyen a mantener a distancia a los alumnos, y éstos, a su vez, guardan las distancias con aquellos profesores que se muestran excesivamente curiosos, o demasiado lanzados en el juego de la seducción.

El concepto de «definición de la situación» es de una gran importancia para el estudio de los fenómenos educativos, opina Waller. Ante todo, designa un proceso en el que el individuo explora sus posibilidades de acción en una situación dada. Todas las situaciones colectivas son objeto de tales definiciones por parte de los actores, quienes deben fijar su conducta en función de los límites que los demás les imponen. Se trata de un proceso subjetivo: se define una situación con respecto a los otros, pero también para otro. Éste es sin duda el caso de la escuela, ya que las definiciones de las situaciones sociales se basan en elementos de orden cultural transmitidos por los adultos. Los conflictos surgen en la escuela desde el momento en que grupos diferentes pueden definir las situaciones de diferentes maneras, e incluso de manera contradictoria:

> El problema fundamental de la disciplina en la escuela puede definirse como la lucha entre alumnos y profesores para establecer su propia definición de las situaciones escolares (pág. 297).

La definición de situaciones nuevas

En la escuela, el individuo tiene que afrontar situaciones que todavía no está definidas para él. Un profesor nuevo, uno que hereda una nueva clase, pero también un nuevo alumno, que se enfrenta a

> una situación que no le resulta familiar, y puede transcurrir bastante tiempo antes de que entienda lo que se espera de él. (...) Conviene observar con detalle el proceso a través del cual los individuos alcanzan definiciones satisfactorias de las situaciones escolares (pág. 297).

Waller describe el primer día de colegio de la pequeña Frances, que debe aprender que la escuela es un lugar donde se trabaja, donde no se puede hablar cuando o como uno quiere, donde se corre el riesgo de ser sancionado, especialmente de ser separado del grupo, tanto por la maestra como por los otros niños que ya comparten la misma definición de la situación:

> El niño que ingresa por primera vez en la escuela, cambia de escuela o se incorpora a una nueva clase no halla en sus experiencias anteriores una definición adecuada para todas las situaciones que debe abordar (pág. 300). (...) Los educadores son conscientes de que el primer día de colegio, o la primera clase, son cruciales y determinan el éxito o el fracaso del curso escolar (pág. 301).

Los profesores son partidarios de establecer las pautas desde el primer día, de trazar inmediatamente los límites de la situación, y de prepararse para esos primeros momentos siguiendo, por ejemplo, las estrictas recomendaciones que William Bagley, obsesionado por el orden, hace a los profesores acerca de la conducta que deben mantener durante la primera sesión.[29] En cualquier caso, estima Waller, la subordinación a las definiciones del profesor no supone una preparación, y menos aún una formación real del niño frente a la vida:

29. William C. Bagley, *Classroom Management; its Principles and Technique*, Nueva York, Macmillan, 1907, 322 págs. No sería justo negar el éxito obtenido entre los profesores a una obra que ha sido objeto de 15 reediciones entre 1907 y 1922.

> Cualesquiera que sean las reglas dictadas por el maestro, la tendencia de los alumnos es a vaciarlas de su significado (pág. 196).

La resistencia a la escuela

El descubrimiento fundamental de Waller es la resistencia de los alumnos frente a la escuela, a la cual acuden por obligación de sus padres. Ello explica que las relaciones sociales en el medio escolar estén basadas en el conflicto.

Las interacciones que se llevan a cabo en el aula a menudo son una lucha, pueden incluso desencadenar una auténtica guerra, en la que, por lo general, se enfrentan profesores y alumnos. Waller describe los alborotos organizados por los estudiantes o el pánico que sienten a veces ante ciertos profesores, que van tejiendo con los años la hostilidad de sus alumnos y terminan por verlos como sus enemigos.

La resistencia a la escuela se manifiesta de varias formas: para empezar, en el plano de la disciplina, donde la desobediencia y la provocación de incidentes se elevan a la categoría de norma general de conducta; a continuación, en el plano de la tarea escolar propiamente dicha, que muchos alumnos se niegan a cumplir. Waller lamenta constatar que las descripciones de situaciones escolares que encontramos en ciertas novelas son exactas: llueven las bromas de los alumnos acerca de su profesor, el cual contraataca con dureza y sarcasmo, trata de contenerse constantemente y sin esperanza, salvo si consigue encontrar «mecanismos de conciliación» (pág. 351). Para Waller, es impresionante constatar que el vocabulario utilizado en las escuelas es el clásico vocabulario que caracteriza la hostilidad y el conflicto: «guerra, venganza, litigio, conflicto de ideas, victoria, conciliación, compromiso» (pág. 351). Estos conflictos no son siempre visibles, y muchos profesores no se reconocerían en una representación tal de la situación escolar.

Por otra parte, el conflicto es necesario para el funcionamiento de las instituciones, las relaciones interpersonales y el desarrollo del individuo. Si los educadores no perciben el conflicto es porque

> la noción de conflicto entre profesor y alumno viola su concepción de una relación que ellos consideran fundamentalmente

3. Las nociones de «perspectiva» y de «cultura estudiantil» en una organización

Howard Becker, Blanche Geer, Everett Hughes y Anselm Strauss, en un trabajo dedicado a la cultura estudiantil en una facultad de medicina,[30] desarrollan dos nociones importantes para el estudio de los fenómenos de la enseñanza superior, que son fácilmente transportables a otros órdenes de la enseñanza: el concepto de «perspectiva» y el de «cultura estudiantil».

Becker y sus colaboradores afirman que la conducta de los estudiantes de medicina es el resultado de sus interacciones recíprocas:

> Toda organización, cualquiera que sea su finalidad, se construye a partir de la interacción de las personas, de sus ideas, sus voluntades, sus energías, espíritus y objetivos (pág. 14).

La noción de perspectiva

El término perspectiva, según Becker, denota el conjunto de ideas y acciones coordinadas que una persona utiliza para resolver un problema en una situación dada.

> Designa la forma habitual de pensar y sentir de una persona que se encuentra en esa situación (pág. 34).

La noción de perspectiva que empleamos aquí se aleja un poco de la definición que proponíamos anteriormente, en la que designaba principalmente las ideas y las creencias. En esta nueva propuesta se han añadido las acciones. Los pensamientos y las acciones están coordinados en la medida en que, desde el punto de vista del actor, las acciones parecen fluir naturalmente de las ideas contenidas en la perspectiva. Por otro lado, podríamos considerar que las ideas justifican la acción, de tal manera que «las acciones nacen de las creencias y las creencias justifican las acciones».

30. Howard Becker, Blanche Geer, Everett Hughes y Anselm Strauss, *Boys in White. Student Culture in Medical School*, [1961], 2ª ed. 1977, New Brunswick NJ, Transaction Books, 456 págs.

PERSPECTIVAS INTERACCIONISTAS EN EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN

3. Las nociones de «perspectiva» y de «cultura estudiantil» en una organización

Howard Becker, Blanche Geer, Everett Hughes y Anselm Strauss, en un trabajo dedicado a la cultura estudiantil en una facultad de medicina,[30] desarrollan dos nociones importantes para el estudio de los fenómenos de la enseñanza superior, que son fácilmente transportables a otros órdenes de la enseñanza: el concepto de «perspectiva» y el de «cultura estudiantil».

Becker y sus colaboradores afirman que la conducta de los estudiantes de medicina es el resultado de sus interacciones recíprocas:

> Toda organización, cualquiera que sea su finalidad, se construye a partir de la interacción de las personas, de sus ideas, sus voluntades, sus energías, espíritus y objetivos (pág. 14).

La noción de perspectiva

El término perspectiva, según Becker, denota el conjunto de ideas y acciones coordinadas que una persona utiliza para resolver un problema en una situación dada.

> Designa la forma habitual de pensar y sentir de una persona que se encuentra en esa situación (pág. 34).

La noción de perspectiva que empleamos aquí se aleja un poco de la definición que proponíamos anteriormente, en la que designaba principalmente las ideas y las creencias. En esta nueva propuesta se han añadido las acciones. Los pensamientos y las acciones están coordinados en la medida en que, desde el punto de vista del actor, las acciones parecen fluir naturalmente de las ideas contenidas en la perspectiva. Por otro lado, podríamos considerar que las ideas justifican la acción, de tal manera que «las acciones nacen de las creencias y las creencias justifican las acciones».

30. Howard Becker, Blanche Geer, Everett Hughes y Anselm Strauss, *Boys in White. Student Culture in Medical School*, [1961], 2ª ed. 1977, New Brunswick NJ, Transaction Books, 456 págs.

Iercer, N. (2000) Establecimiento de las bases. En: Mercer, N. *alabras y mentes*. Barcelona: Paidós, pp. 35-68.

Establecimiento de las bases

A pesar de lo que he dicho en el capítulo anterior, mi afirmación de que podemos observar y analizar a las personas «pensando conjuntamente» aún puede parecer dudosa. Sin duda se podría decir que «pensar» es un proceso que se produce «dentro de la cabeza» de los individuos y que todo lo que se puede observar y analizar es el empleo del lenguaje para comunicar información e ideas. Mi primera respuesta a esta objeción es decir que la noción de «comunicación» no expresa la cualidad especial de la actividad intelectual conjunta que aquí me interesa. La palabra «comunicación» fomenta la noción de un proceso lineal por el que las personas intercambian ideas, piensan sobre ellas por separado y luego vuelven a intercambiar los productos de su esfuerzo intelectual aislado. Esto no hace justicia a la interacción dinámica de las mentes que el lenguaje hace posible. Naturalmente, pensamos de una manera individual, pero de la misma manera podríamos decir que «bailar» es, necesariamente, un proceso individual porque, en el fondo, cada persona emplea su propio cerebro para coordinar sus movimientos corporales; sin embargo, normalmente decimos que las personas «bailan juntas» porque deseamos reconocer la naturaleza conjunta y coordinada de la actividad física implicada. He introducido los términos «interpensar» e «interpensamiento» para centrar la atención en la actividad intelectual coordinada y conjunta que solemos realizar mediante el empleo del lenguaje.

El hecho de que nunca podemos llegar a saber realmente en qué está pensando otra persona es un problema al que se enfrenta toda la investigación de la cognición humana. Afortunadamente, este problema es menos importante para mí que para algunos investigadores psicológicos que

realmente intentan estudiar los procesos del pensamiento dentro de la cabeza de individuos aislados. Pero también es un problema al que todos nos enfrentamos en nuestra vida cotidiana y, tanto en la investigación como en la vida cotidiana, superamos este problema empleando cualquier información que nos permita inferir lo que piensan los demás. Nuestra propia vida puede depender de lo bien que lo podamos hacer. En la ciencia y en otros campos de investigación, aplicamos la perspicacia y la capacidad de razonamiento que empleamos en la vida cotidiana al estudio de un tema o problema concreto, aunque de una manera más rigurosa y sistemática. Podemos examinar cuidadosamente cómo emplean las personas el lenguaje para intentar resolver problemas, defender puntos de vista, resolver diferencias y compartir conocimientos y comprensiones. Podemos ver si este empleo que hacen del lenguaje revela alguna estrategia o técnica común. También podemos observar los resultados que obtienen y ampliar lo que observamos pidiendo a los interesados sus impresiones al respecto. En este capítulo describiré algunas maneras de emplear el lenguaje para lograr una comprensión conjunta e introduciré algunos conceptos útiles para analizar el proceso de pensar colectivamente. El primero de estos conceptos es el de «contexto».

Contexto

El concepto de «contexto» es necesario para entender cómo empleamos el lenguaje para pensar conjuntamente. Por desgracia, es especialmente difícil ofrecer una definición satisfactoria de «contexto» a pesar de que muchos lo han intentado.[1] No hay ninguna definición plenamente aceptada en el campo de los estudios del lenguaje porque cualquiera que trabaje en él siempre podrá encontrar buenas razones para discrepar de las definiciones ajenas. Esta situación no significa que este campo se encuentre en un estado especialmente caótico en comparación con otros tipos de investigación, por lo que no supone necesariamente un obstáculo (los neurocientíficos, los psicólogos y los filósofos tienen problemas similares con los conceptos de «conciencia» e «inteligencia» y lo mismo les ocurre a los físicos con el concepto de «tiempo», pero ello no les impide seguir investigando). Yo tengo mi propia concepción de «contexto» y la secuencia 2.1, que presento a continuación, me ayudará a empezar a explicar cuál es. Esta secuencia es un fragmento de una conversación telefónica que grabé mientras realizaba una investigación sobre el lenguaje en el mundo del trabajo. ¿Hasta qué punto tendrá sentido para el lector?

1. Según el *Dictionary of Linguistics and Phonetics* de David Crystal (Oxford, Blackwell, 1985, pág. 71), los lingüistas emplean a veces la palabra «contexto» para referirse únicamente a las partes de una expresión hablada o de un texto escrito que están cerca de la palabra que estudian. Pero los lingüistas también usan la expresión «contexto de situación» para referirse al «conjunto entero de características externas *que se consideran pertinentes* al análisis lingüístico de una expresión» (Crystal, 1985, pág. 72). También varía mucho el uso que hacen los psicólogos de la noción de «contexto». Por ejemplo, es interesante comparar la gama de usos y definiciones de dos libros con títulos muy similares: P. Light y G. Butterworth (comps.), *Context and Cognition,* Hemel Hempstead, Harvester-Wheatsheaf, 1992 y A. C. Qhelhas y F. Pereira, *Cognition and Context,* edición especial de *Análise Psicológica*, Lisboa, ISPA, 1998.

Secuencia 2.1. Eso del GAT

Visita: ¿Está Ellen? Soy Bill.
Secret.: Ahora le pongo.
Ellen: Hola, Bill.
Bill: Ah, hola. Mira, mmm, sólo una pregunta muy rápida. Mmm. A ver, estás con eso del GAT, ¿no?
Ellen: Sí.
Bill: Bueno, ya sabes que estuvimos hablando del, de la escala posible, de la escala salarial, ¿no?
Ellen: Sí.
Bill: Porque las dos escalas se unen, ¿no? O...
Ellen: Sí.
Bill: ...y ya conoces la escala discrecional.
Ellen: Sí, bueno...
Bill: (*Interrumpiendo.*) Pero, ¿se solapan o no?
Ellen: Mmm. Bueno, hablando estrictamente, no.
Bill: Ah, ya.
Ellen: Pero habíamos nombrado a alguien para el PTE...
Bill: Sí.
Ellen: ...que ganaba por encima de la escala inferior donde...
Bill: [Ya.
Ellen: [...estaba antes.
Bill: Ya.
Ellen: Y aunque era un cargo temporal pues le dejaron acceder...

Bill: [Aah.
Ellen: [...a un cargo discrecional, o sea que podría ser una opción.
Bill: Pues a mí ya me va bien. Mira, ¿sabes qué? Adelante con ello.

Quizás el lector haya supuesto que esta conversación se da entre dos personas que trabajan en la misma empresa; en realidad son un gerente (Bill) y una administradora (Ellen) de la misma universidad. Su trabajo hace que estén en contacto con frecuencia y por eso pueden iniciar la conversación sin muchos preámbulos ni largas explicaciones. Cada uno conoce el trabajo del otro y en su conversación recurren al «conocimiento común» de su trabajo compartido y a conversaciones pasadas sobre temas relacionados (de ahí el empleo de expresiones como: «Ya sabes que estuvimos hablando del...» y «Ya conoces la escala discrecional...»). Están reanudando una discusión anterior sobre la escala salarial y el nombramiento de un cargo para la universidad. La «jerga» más evidente son las siglas GAT y PTE, que, al no ser verdaderas palabras, serían totalmente incomprensibles para cualquier persona ajena, incluyendo a otros miembros de su comunidad lingüística. La expresión «escala discrecional» se compone de dos «palabras del diccionario», pero el significado que tiene para las dos personas que participan en esta conversación depende de un conocimiento compartido muy concreto de los entresijos económicos de las universidades británicas. Como la experiencia anterior de los interlocutores les ha preparado para esta conversación, la «jerga» empleada no les supone ningún problema. En realidad, el hecho de emplear el lenguaje especializado de su comunidad profesional les permite pensar conjuntamente sobre el problema (determinar el sueldo más conveniente para una persona nombrada hace poco) y encontrar una solución satisfactoria.

Naturalmente, los interlocutores disponen de la información concreta sobre el contenido y el propósito de la conversación que el lector necesita para comprenderla. A ellos no les hace falta explicitar más sus expresiones porque se basan en el conocimiento común que han ido acumulando a partir de experiencias similares y de conversaciones anteriores. Este conocimiento compartido forma parte del *contexto* —la base contextual— que han creado para su conversación.

Cuando abordan el lenguaje hablado, algunos investigadores definen el «contexto» en función del entorno físico en el que se emplea el lenguaje, pero este entorno físico sólo ofrece algunos recursos potenciales para la construcción del contexto. Si volvemos al ejemplo de la secuencia 2.1, veremos que no hay ninguna razón para inferir que el mobiliario de las

oficinas respectivas de Ellen y de Bill o el sistema telefónico que emplean para comunicarse tengan alguna importancia para comprender su conversación. Incluso en un encuentro cara a cara, el contexto de una conversación entre dos personas no se compone necesariamente de los eventos y objetos físicos que tienen a su alrededor. Los objetos presentes son recursos contextuales potenciales, pero también lo son los objetos y eventos pasados si los interlocutores los recuerdan y los consideran pertinentes. Hoy mismo, en medio de una calle muy concurrida, tenía una persona al lado que mantenía una conversación a través de su móvil (he podido oír lo que decía con bastante claridad porque hablaba a voz en grito, como hace la mayoría de los usuarios de teléfonos móviles cuando se encuentran en un lugar público). Salvo por la breve explicación inicial del hablante en la que decía a su interlocutor dónde se encontraba, la base contextual de la conversación que he podido oír no parecía tener nada que ver con el barullo de gente y de tráfico que nos rodeaba: la conversación sólo hacía referencia a algún suceso de gran carga emocional que había ocurrido en otro lugar. Con todo, puede que la situación del hablante tuviera alguna función contextual en el sentido de que su distante interlocutor podía apreciar la urgencia que había sentido de tratar esta cuestión, viendo que había hecho la llamada desde un lugar muy concurrido. La cuestión es que lo que realmente cuenta como «contextual» depende de los participantes en la conversación y que esto constituye un problema cuando intentamos estudiar cómo empleamos el lenguaje para establecer conjuntamente un significado. En consecuencia, creo que debemos aceptar que el «contexto» es un fenómeno mental consistente en *cualquier información que empleen los oyentes (o los lectores) para comprender lo que oyen (o leen)*.

Siempre comprendemos el lenguaje teniendo en cuenta las circunstancias en las que lo encontramos y basándonos en cualquier experiencia pasada que parezca pertinente. Si recogemos un pedazo de papel del suelo y vemos que tiene palabras impresas, para decidir su significado emplearemos la información que tenemos sobre el lugar donde lo hemos encontrado y nuestro conocimiento de las formas del lenguaje impreso, además de lo que las palabras puedan «decir». Por ejemplo, cuando me encontré un trozo de cartón en el salón de mi casa con las palabras «...toda la colección de estos adorables...», enseguida supe que era de la caja de uno de los muchos gatos de juguete que mi hija tiene en su habitación. Para realizar esta contextualización empleé varios tipos diferentes de información: el lugar donde encontré el trozo de cartón era pertinente, igual

que el recuerdo de que mi hija se había comprado otro gato el día antes. Además del contenido concreto del lenguaje impreso, los llamativos colores de la letra y del fondo me ayudaron a relacionarlo con el mundo de los juguetes infantiles. Una de las capacidades más importantes de saber leer es decidir a qué clase de texto nos enfrentamos y emplear esa información para contextualizarlo. Como los textos escritos se pueden contextualizar de esta manera con bastante fiabilidad, Michael Halliday (el fundador de la lingüística funcional sistémica) propuso que los tipos o géneros del texto escrito están asociados a unos «contextos de uso» concretos y que las personas capaces de leer y escribir pueden extraer información pertinente sobre este «contexto de uso» a partir del contenido y la forma distintiva de un texto, con el fin de identificar unos tipos o géneros funcionales concretos de lenguaje escrito (por ejemplo, instrucciones de montaje, cartas personales, artículos periodísticos, etc.) y comprender así su significado.[2] Según los lingüistas sistémicos, el «contexto de uso» de un texto (que puede ser la contribución de alguien a una conversación o un fragmento de lenguaje escrito) se define cuando se genera, reflejando así en su forma el sello de la función deseada. Este enfoque ha proporcionado muchas nociones interesantes y útiles sobre la relación entre las características y los estilos del lenguaje y su función comunicativa.

Sin embargo, para comprender el proceso de pensamiento colectivo necesitamos una noción de «contexto» diferente de la de Halliday y otros lingüistas sistémicos. Una razón es que ellos se ocupan de las características de los textos en lugar de hacerlo de los procesos de pensamiento y que su noción de contexto no capta la naturaleza esencialmente dinámica y temporal del proceso mental de *contextualización*. Por «contexto de uso» los lingüistas sistémicos entienden algo que un texto transporta dondequiera que vaya, como una característica duradera e identificadora. Se presupone que el productor de un texto escrito o hablado puede determinar por completo esta característica. En consecuencia, el texto de la caja de un juguete refleja las ideas de su creador sobre su «contexto de uso». Sin embargo, si nuestro interés se centra en el desarrollo de la comprensión compartida, y no en las características de los textos, el «contexto» se

2. M. A. K. Halliday y R. Hasan, *Language, Context, and Text: Aspects of Language in a Social-Semiotic Perspective,* Londres, Oxford University Press, 1989. Dentro de la tradición de la lingüística funcional sistémica de Halliday, el «contexto» se vincula a las situaciones en las que se generan textos lingüísticos. Para una explicación breve y clara de este enfoque, véase J. Martin, «Genre and literacy - modeling context in educational linguistics», *Annual Review of Applied Linguistics,* 1993, vol.13, págs. 141-172.

concibe mejor como una configuración de información disponible que empleamos para comprender el lenguaje en unas situaciones concretas. El «contexto» se crea de nuevo en cada interacción entre hablante y oyente o entre escritor y lector. Desde esta perspectiva, debemos tener en cuenta a los oyentes y a los lectores, así como a los hablantes y a los escritores, que son quienes crean significados conjuntamente. Por ejemplo, nuestra interpretación de lo que oímos o leemos se puede revisar obteniendo información nueva y pertinente. Podemos comprender un mismo texto de una manera diferente —por ejemplo, una advertencia en la caja del gato de juguete sobre los potenciales peligros del producto para niños muy pequeños— en función de la información pertinente que tengamos disponible en cualquier momento dado. Digamos que lo hemos leído una vez y que, más adelante, en una conversación con un amigo abogado, éste nos dice que siempre se aconseja a los fabricantes de juguetes que incluyan una advertencia cuidadosamente formulada en las cajas y envoltorios declinando cualquier responsabilidad en caso de accidente, independientemente de los verdaderos niveles de riesgo. Esa conversación nos permitiría *recontextualizar* la advertencia y volver a evaluar nuestra comprensión de su significado y su función.

Mi concepción del «contexto» también pretende explicar cómo podemos cooperar para comprender algo. Para que una comunicación pueda tener éxito, la creación del contexto se debe hacer en colaboración. Dos personas pueden iniciar una conversación con un conocimiento compartido suficiente para lograr una comprensión conjunta inicial sin que haga falta expresar mucha información de una manera explícita. Pero a medida que la conversación avanza, los interlocutores deben seguir proporcionando la información pertinente que a su juicio crean necesaria para poder crear nuevos conocimientos compartidos. Los hablantes y los escritores tienen la responsabilidad de proporcionar a sus oyentes o lectores lo que éstos necesitan saber o, por lo menos, pistas que les ayuden a acceder a lo que necesitan observar o recordar. De esta manera, las conversaciones siguen unos recorridos contextuales hechos de conocimiento común.

El lenguaje y otros sistemas para crear contexto

Unas ideas especialmente útiles para comprender cómo empleamos el lenguaje para obrar proceden de la investigación del empleo de éste en situaciones de trabajo, donde vemos que el lenguaje no sólo es un instru-

mento importante para profesiones basadas en el lenguaje escrito, como el periodismo o la investigación, o en el lenguaje hablado, como la radio y la televisión, la asesoría, la enseñanza y el derecho, sino que también lo es para una gama de actividades mucho más amplia. Por ejemplo, en sus investigaciones realizadas en Canadá, el lingüista Peter Medway ha encontrado que incluso la industria de la construcción depende en gran medida del lenguaje para actuar. Construir una casa no consiste simplemente en que un arquitecto dibuje los planos y luego se los entregue al constructor para que los convierta en una realidad tridimensional. Todo el proceso consiste en explicaciones, interpretaciones y negociaciones. Incluso los planos trazados con el máximo detalle admiten una interpretación ambigua y el mundo real del trabajo en una obra requiere que los planos se redefinan, se reinterpreten y se modifiquen, con frecuencia, a medida que el trabajo avanza. En la secuencia 2.2 se transcribe un fragmento de una grabación hecha por Medway de una conversación en la que un arquitecto (Joe) negocia con un experto en calefacción (Harry) la instalación de un trozo de tubería que era más voluminoso de lo previsto en los planos: Harry ya le ha dicho antes a Joe que esto exigiría que el techo del edificio fuera más bajo de lo previsto. La conversación tiene lugar mientras Joe, Harry y Luc (el encargado) dan una vuelta por la obra. (*A causa del ruido del lugar, parte de la grabación era inaudible. Los fragmentos inaudibles se marcan mediante el símbolo «(...)» y cuando la transcripción es dudosa las palabras aparecen entre paréntesis. Estos y otros símbolos que empleo en las transcripciones que aparecen en el libro se explican en el prólogo.*)

Secuencia 2.2. Construcción de un edificio virtual

Joe: Muy bien, ¿qué más?
(*Mira la parte inferior del bloque de cemento mientras Harry da un par de pasos señalando hacia arriba. Luc les acompaña.*)
Harry: (...), ¿vale? (...) la tubería que baja por ahí se supone que (pasa por allí).
Joe: Bueno, pues como decías ayer por teléfono, Harry, si (*pausa de 9 segundos mientras Joe extiende los planos y los observa*), si bajamos esto 8 cm...
Harry: Ya.
Joe: No hay problema, ¿no?
Harry: Vale, muy bien, (porque) la tubería puede entrar por allí sin problema (...).

Joe: Porque esto está a 2,60 y esto a 2,80. (*Habla de la altura del techo en los planos.*)
Harry: Perfecto.[3]

Este ejemplo es interesante por la relación de la conversación con el entorno físico. Además del lenguaje, intervienen otros dos «sistemas semióticos» (maneras de expresar significado). Uno es el *gesto*, como cuando Harry señala una parte de la construcción, y el segundo es el *dibujo*, en este caso los planos que Joe consulta después. El lenguaje se suele emplear con estos otros instrumentos de significado, que sirven para introducir artefactos físicos en el ámbito de la conversación. Aunque el bloque de cemento que señala Harry ya estaba ahí, encima de ellos, cuando empezaron a hablar no pasó a formar parte del contexto de la conversación hasta que Harry lo señaló. A su alrededor había muchos otros elementos del edificio en construcción, pero no se les podía considerar claramente «contextuales». De manera similar, cuando Joe extendió los planos ante los tres interlocutores, pudo referirse a partes del dibujo diciendo simplemente «si bajamos esto 8 cm» porque sabía que los dibujos constituían un recurso contextual para la conversación. Al hacer esto estaba empleando lo que los lingüistas llaman *referencias exofóricas*, es decir, palabras como «esto» o «allí» que hacen referencia a cosas presentes en el contexto físico de la conversación. La referencia exofórica es un tipo de «indicador» lingüístico.

Esta conversación a pie de obra también emplea otro tipo de recurso contextual: la experiencia pasada compartida. Podemos verlo en la referencia de Joe a la conversación telefónica que había mantenido con Harry el día antes (en la que Harry había propuesto bajar el techo como solución al problema). Sin embargo, aunque la solución se refiere explícitamente a «bajar» el techo, debemos tener presente que están hablando de un techo que aún no existe. En realidad no hablan del edificio que tienen a su alrededor ni de su representación gráfica en los planos, sino (como diría Medway) de un edificio *virtual* que están construyendo conjuntamente mediante su conversación antes que el edificio real.

Otro recurso que Joe y Harry pueden emplear para crear un contexto es el conocimiento común que cada uno ha adquirido mediante su for-

3. Adaptado de P. Medway, «Constructing the virtual building: language on a building site», en J. Maybin y N. Mercer (comps.), *Using English: From Conversation to Canon*, Londres, Routledge/The Open University, 1996, pág. 109.

mación y su experiencia laboral como miembros del ramo de la construcción. Están familiarizados con esta clase de problemas, con las particularidades de este tipo de trabajo, con los dibujos técnicos y, como Bill y Ellen en la secuencia 2.1, comprenden los términos técnicos y otras maneras de emplear el lenguaje que les permiten realizar actividades propias de su comunidad profesional.

Indicios contextuales

Desde el punto de vista de un oyente o lector, nuestra comprensión estará limitada por la calidad y la cantidad de los conocimientos pertinentes que tengamos para realizar la contextualización. Pero somos muy hábiles detectando esta información pertinente. Ante unos recursos contextuales limitados, es frecuente que el oyente o el lector puedan comprender bastante bien el sentido de lo que oyen o leen aunque contenga elementos poco familiares. A modo de ejemplo, a continuación se presenta una transcripción de un fragmento de una entrevista radiofónica. Si el lector tiene un buen conocimiento de la lengua inglesa, ¿qué puede comprender de este fragmento y en qué indicios o pistas se basa para hacerlo?

Mi salim eplikeson bilong mi na skul bod i konsiderim na bihain ekseptim mi na mi go long skul long fama.

Para ayudar un poco diré que este fragmento es un ejemplo del inglés chapurreado llamado *Tok Pisin* —del inglés *talk pidgin*— que se suele hablar en Papúa Nueva Guinea y que forma parte de una entrevista radiofónica emitida en 1972. Quien habla es un estudiante que explica al entrevistador su intención de estudiar agricultura. Sin duda, cualquier lector que ya esté familiarizado con alguna forma de inglés chapurreado habrá empleado este conocimiento para comprender algo de lo que aquí se decía. Según la sociolingüista Suzanne Romaine, de quien procede este ejemplo,[4] el *Tok Pisin* se desarrolló durante el esplendor del imperio británico, cuando el inglés se impuso como idioma oficial de la zona. Al principio se empleaba como medio de comunicación entre la población indígena y los colonizadores europeos, pero con el tiempo acabó convirtiéndose en la principal lengua franca de los habitantes de Papúa Nueva Guinea, donde se hablan más de 750 idiomas nativos distintos. Al igual que en otras variantes de inglés chapurreado empleadas como lengua franca, el vocabulario del *Tok Pisin* se deriva básicamente del inglés, pero su gramática refleja algunas características de los idiomas locales originales. La transcripción muestra la forma de ortografía convencional o «normalizada» que hoy se emplea para el *Tok Pisin* y que representa de una manera bastante evidente (para quien conozca bien el inglés) cómo se pronuncian las palabras (sobre todo si se pronuncian en voz alta). Cuando sabemos que algunas de estas palabras se derivan del inglés y tenemos alguna idea del tema del que se habla, podemos emplear esta información contextual para comprender algo de lo que se dice sin que yo deba explicar aquí el significado de las palabras (véase una explicación más detallada en la nota).[5]

4. Citado en S. Romaine, «Pidgin English advertising», en C. Ricks y L. Michaels (comps.), *The State of the Language*, Londres, Faber and Faber, 1990, pág. 197.

Construcción del contexto

En la vida cotidiana —a menos que nos encontremos inmersos en un nuevo entorno lingüístico— normalmente no tenemos que esforzarnos mucho para encontrar información contextual pertinente que nos permita «descifrar» lo que oímos o leemos, a diferencia de lo que ocurría con el ejemplo de *Tok Pisin* acabado de presentar. Seguramente interaccionamos con personas que hablan o escriben más o menos la misma variedad de lenguaje que nosotros y, como es probable que su experiencia vital también sea similar, podremos suponer la existencia de muchos conocimientos comunes. Pero otra razón totalmente distinta es que tanto los hablantes como los oyentes (o los escritores y los lectores) contribuyen activamente al establecimiento de unas bases contextuales para que la comunicación

5. La mayoría de las palabras del *Tok Pisin* deriva del inglés. Por ejemplo, «eplikeson» es una variante de *application* (que en este caso significa «solicitud»), «skul» viene de *school* (escuela), «ekseptim» deriva de *accept him* (aceptarle) y «long» viene de *belong* (pertenecer). Sabiendo esto podemos deducir que la expresión «skul long fama» se puede traducir a grandes rasgos como «escuela de granjeros», es decir, una institución dedicada a la enseñanza de la agricultura. Suzanne Romaine ofrece la siguiente traducción al inglés normal de lo que dice el estudiante: «*I sent my application to the school board and then they considered and accepted me and I'm going to agricultural school*» (Presenté una solicitud a la junta escolar y después de considerarla me aceptaron y [ahora] voy a la escuela de agricultura).

sea eficaz. Si intentamos comunicarnos con alguien, procuramos que las bases contextuales sean adecuadas. Más aún, a medida que avanza nuestra conversación con otra persona, lo que se ha dicho anteriormente ofrece una base contextual compartida para la conversación posterior. Como operadores en común de un extraño vehículo llamado «lenguaje» que establece y sigue unas vías, las personas que intervienen en una conversación construyen las bases contextuales para su propia comunicación a medida que van avanzando.[6] Normalmente lo hacen sin ser muy conscientes de ello. No obstante, este proceso de contextualización conjunta se puede desarrollar bien o mal, como ilustran las dos secuencias siguientes. La primera (secuencia 2.3) procede de una sesión que grabamos mis colegas y yo, donde un chico y una chica (los dos de 15 años de edad) están realizando una actividad de comunicación centrada en la resolución de problemas llamada «Mapa».[7] En esta actividad, que se lleva a cabo por parejas, a los participantes se les entregan mapas de la misma zona de la campiña británica. Sin embargo, mientras que uno de los mapas es reciente y exacto, el otro está anticuado y no refleja algunos cambios recientes e importantes en la zona. Por ejemplo, los mapas más recientes muestran que una autopista divide la zona en dos y que una antigua vía ferroviaria ha sido desmantelada. Las parejas se sientan dándose la espalda y deben imaginar que el compañero con el mapa antiguo da un paseo por la zona y llama por teléfono al otro para que le ayude a llegar al pueblo de Penfold, que se encuentra al otro lado de la autopista (que, recordemos, no aparece en el mapa antiguo).

6. Puede que los investigadores educativos Edwards y Furlong fueran los primeros en expresar claramente esta importante noción de la relación recíproca entre lenguaje y contexto: «No es que el contexto determine lo que se dice, porque se trata de un proceso recíproco. [Los interlocutores] crean mediante la conversación el contexto mismo en el que se basan para apoyar esa conversación». (A. D. Edwards y V. F. Furlong, *The Language of Teaching*, Londres, Heinemann, 1978, pág. 57). Durante los últimos años, los analistas conversacionales parecen ser los investigadores más conscientes de esto. Véase, por ejemplo, P. Drew y J. Heritage (comps.), *Talk at Work: Interaction in Institutional Settings*, Cambridge, Cambridge University Press, 1992.

7. Ésta es una de varias actividades diseñadas a principios de los años ochenta por la National Foundation for Educational Research con el objetivo de evaluar la capacidad de comunicación oral de los niños británicos. Las secuencias aquí transcritas fueron grabadas por la Open University y se pueden escuchar en el casete de *Talk and Learning 5-16: An In-service Pack on Oracy for Teachers*, Milton Keynes, The Open University, 1991.

Secuencia 2.3. Simon, Mandy y el problema del mapa

Simon: ¿Hola? ¿Mandy?
Mandy: Hola, dime.
Simon: Mira, es que estoy aquí, en el campo, a ver, en Chidding, y te llamo desde la cabina que hay ahí, ¿no?
Mandy: Ah, sí.
Simon: ¿Vale? Bueno, pues mira, quería darme un paseo hasta Penfold y resulta que me he encontrado con una autopista aquí en medio. Y, bueno, te llamo para ver si me puedes indicar cómo puedo ir de Chidding a Penfold, si me haces el favor.
Mandy: Pues, a ver, lo mejor es que bajes por Waldon Road.
Simon: Ah, vale.
Mandy: Luego sigues por Chidding Hall. Y después...
Simon: (*Interrumpiendo.*) Espera. Chidding Hall.
Mandy: Eso. Y entonces subes [hasta que
Simon: (*Interrumpiendo.*) [Espera. A ver dónde está Chidding Hall.
Mandy: El Centre for Overseas Studies, en...
Simon: ¿Cómo? (*interrumpiendo*).
Mandy: El Centre for Overseas Studies. (*Chidding Hall aparece en el mapa de Simon, pero el Centre for Overseas Studies no.*)
Simon: Ah, vale, ya está.
Mandy: Luego bajas un poco más.
Simon: Vale (*no muy convencido*).
Mandy: Por un, hasta un sendero.
Simon: Un sendero. Oye, pues aquí no tengo ninguno. ¿Me puedes dar las coordenadas para que lo pueda dibujar?
Mandy: A ver, C1.
Simon: C1. ¿Está cerca de la vía del tren?
Mandy: Está justo al cruzar la carretera de Booking Hall.
Simon: ¿Cómo? (*suena perplejo: Booking Hall consta en su mapa —el antiguo— como una estación de tren*).
Mandy: La carretera de Booking Hall.
Simon: Um, pues aquí no veo ningún Bicking Hall.

Esta secuencia es bastante típica de la conversación entre Mandy y Simon durante toda la actividad. Su interacción es muy cordial aunque Simon hace muchas preguntas y Mandy da muchas respuestas. Pero Mandy casi nunca le pregunta a Simon qué aparece en su mapa. Da pocas señales de poderse distanciar de su propia perspectiva, basada en la información ofre-

cida por su mapa, y de apreciar el problema de Simon desde el punto de vista de él. En respuesta a sus preguntas, Mandy da la información que ella tiene y simplemente la vuelve a repetir cuando Simon pide más información. No sé si esto se debe a nerviosismo, a falta de interés o a una escasa capacidad de comunicación, pero el hecho de que Mandy no adopte un papel activo y colaborador en la construcción de una base contextual de conocimiento común hace que esta pareja no rinda bien en este problema. La siguiente secuencia muestra a dos compañeras de clase que también intentan resolver el problema en cuestión.

Secuencia 2.4. Sue, Tracy y el problema del mapa

Tracy: A ver, ¿tu mapa tiene una cuadrícula con las letras ABC en la parte de abajo?
Sue: ABC, sí.
Tracy: ¿Y con 1, 2, 3 en un lado?
Sue: Pues también.
Tracy: ¿Y el norte apunta hacia arriba?
Sue: (*Pausa.*) Sí.
Tracy: Bueno, pues entonces, muy bien.
Sue: Vale. ¿Puedes ver el canal?
Tracy: El canal, a ver.
Sue: ¿Y Towpath?
Tracy: Yo tengo la vía antigua del tren, que está casi arriba [del todo.
Sue: [Ya, bueno, eso es lo que tengo yo, porque tú tienes el nuevo.
Tracy: Oh aquí veo un «canal abandonado». ¿Será eso?
Sue: Pues (*parece dudar*).
Tracy: Es que como tu mapa es antiguo puede que sólo ponga «canal».

Tracy y Sue realizan la actividad de una manera totalmente distinta a Simon y Mandy. La secuencia 2.4 corresponde a los inicios de la actividad y muestra cómo se ponen a averiguar qué información tienen en común y en qué difieren sus mapas. Al comprobar que los dos mapas usan el mismo sistema de referencia, pueden emplearlo para construir, con gran rapidez y eficacia, una base contextual compartida para resolver el problema conjuntamente.

Reglas conversacionales básicas

Ahora deseo presentar otro concepto para comprender cómo establecemos las bases para la actividad intelectual conjunta: las «reglas conversacionales básicas». La expresión inglesa *ground rules*, que aquí se traduce por «reglas básicas», procede originariamente del deporte, donde hacía referencia al hecho de que un campo o terreno de juego particular podía tener algunas convenciones o normas locales, quizás establecidas para tener en cuenta algunas características físicas especiales que los jugadores visitantes debían conocer y aceptar. Hoy en día se suele emplear para designar convenciones especiales o locales que regulan el comportamiento en cualquier ámbito de la vida. Aquí, cuando hablo de «reglas conversacionales básicas» me refiero a *las convenciones que emplean los usuarios del lenguaje para mantener unos tipos particulares de conversación.*[8] Las reglas conversacionales básicas forman parte del contexto de cualquier conversación. Constan del conocimiento —que los interlocutores pueden no hacer explícito— de la manera de «realizar» determinados tipos de conversación. Hablando en términos generales, para que el lenguaje hablado se pueda emplear con eficacia en la comunicación, los participantes deben tener este tipo de acuerdo y de comprensión compartida sobre lo que deben hacer para que ocurra así.

Obervemos la secuencia 2.5, que se presenta a continuación. El primer interlocutor es un asesor laboral y el segundo es uno de sus clientes, un hombre que está en el paro. La entrevista se desarrolló en una oficina de una ciudad de Inglaterra y fue grabada por mi colega Jo Longman durante nuestra investigación sobre la orientación profesional.[9] Los participantes realizan conjuntamente la tarea de rellenar un formulario para el cliente, llamado «Plan personal de formación», en el que debe constar un

8. Véanse otros ejemplos del empleo de reglas básicas en el análisis del uso del lenguaje en D. Edwards y N. Mercer, *Common Knowledge*, Londres, Methuen/Routledge, 1987 (trad. cast.: *El conocimiento compartido: el desarrollo de la comprensión en el aula*, Barcelona, Paidós, 1999), Y. Sheeran y D. Barnes, *School Writing: Discovering the Ground Rules,* Milton Keynes, Open University Press, 1991 y N. Mercer, *The Guided Construction of Knowledge: Talk Amongst Teachers and Learners,* Clevedon, Multilingual Matters, 1995 (trad. cast.: *La construcción guiada del conocimiento: el habla de profesores y alumnos*, Barcelona, Paidós, 1997).

9. Esta investigación aparece en N. Mercer y J. Longman, «Accounts and the development of shared understanding in Employment Training Interviews», *Text,* 1992, vol. 12, nº 1, págs. 103-125 y en J. Longman, «Professionals and clients: form filling and the control of talk», en Maybin y Mercer (comps.), *op. cit.,* págs. 116-121.

curriculum vitae básico del cliente junto con algunas recomendaciones concretas sobre su asistencia a cursos de capacitación profesional. El asesor empleará más adelante este formulario para solicitar puestos de trabajo y cursos de formación en nombre del cliente. ¿Qué reglas básicas cree el lector que se están siguiendo aquí?

Secuencia 2.5. Hacer cosas con pescados

Asesor: O sea que cortar pescado en filetes no lo ha hecho, pero sí que ha trabajado con pescado, ¿verdad?
Cliente: Exacto.
Asesor: Bueno, pues necesito que me diga todas las cosas que haya hecho trabajando con pescado.
Cliente: Pues empaquetarlo, ésa es una. Y separarlo.
Asesor: ¿Separarlo? Y eso, ¿en qué consiste exactamente?
Cliente: Pues es como clasificarlo con una máquina que hace (inaudible).
Asesor: ¿Y en qué se basa para hacerlo? ¿En el tamaño, en lo grandes que son, en el peso?
Cliente: En el peso. Para una pescadería.
Asesor: Y eso significa ir a la lonja, recoger el pescado y llevarlo a la pescadería, ¿no?
Cliente: Sí. Y quitarles la piel.
Asesor: Bueno. Y también ha trabajado en una tienda de vídeos, ¿no? ¿Y qué tenía que hacer?
Cliente: ¡Pues levantarme por la mañana!
Asesor: ¡Ya, para mí también es ésa la parte más difícil!

Como analistas de esta conversación, de lo que se dice podemos inferir que los dos participantes tienen acceso a un conocimiento compartido pertinente. Parte de este conocimiento es bastante específico: el asesor dice: «Bueno. Y también ha trabajado en una tienda de vídeos», y la manera en que responde el cliente indica que no tiene ningún problema en seguir esta alusión aunque suponga un cambio de tema bastante brusco. (Como tengo acceso a la entrevista completa, sé que el cliente ya había dado anteriormente esta información al resumir sus anteriores empleos.) Sin embargo, en un nivel más general, la fluidez de la conversación y la ausencia de señales manifiestas de confusión en los participantes indican claramente que algo en la experiencia pasada de los dos participantes les ha preparado para la experiencia del tipo especial de conversación que están manteniendo, donde una persona pregunta a otra sobre su vida con el fin de preparar un informe por escrito. Es decir, tanto el asesor como el cliente parecen tener una noción o comprensión compartida de cómo se debe realizar una entrevista de orientación profesional. (Y, naturalmente, no siempre ocurre así: otros clientes que grabamos en las mismas circunstancias parecían sorprendidos y hasta ofendidos por el interrogatorio aparentemente indiscreto al que les sometía el asesor.)

También podemos ver que en este episodio concreto los interlocutores organizan el acto de «pensar conjunto» necesario para elaborar el formulario de formación personal al final de la entrevista. Casi toda la secuencia se compone de preguntas y respuestas; P-R, P-R, P-R, etc. El asesor es quien más habla y es el único que hace preguntas. Es decir, cada participante en la conversación desempeña su papel y emplea el lenguaje de una manera distinta, pero lo hacen de una manera tan complementaria que acaba apareciendo una pauta muy clara y su discurso adopta una estructura muy característica. Esta estructura es normal para el tipo de actividad lingüística llamada «entrevista»; podemos considerar que esta conversación es el resultado de que los dos interlocutores empleen su conocimiento de las reglas básicas para la realización de entrevistas. Por lo menos en cierta medida, esta estructura es el resultado de unos requisitos prácticos. Para poder obtener unos datos suficientemente claros y comprensibles, el asesor tiene que pedir una información básica («...ha trabajado con pescado, ¿verdad?») y clarificar las respuestas que obtiene («Y eso, ¿en qué consiste exactamente?»). Por su parte, el cliente tiene que describir mediante palabras unas prácticas laborales concretas, algo que quizá nunca haya tenido que hacer antes. También podemos hacer algunas inferencias sobre lo que los dos saben ahora y no sabían al principio. Hacia el final de la entrevista, el asesor ha obtenido bastantes datos nuevos sobre el historial profesional de su cliente, información que ahora (y siempre sujeta a los caprichos del recuerdo y de la interpretación) es conocimiento compartido y común. De acuerdo con las reglas básicas de estas entrevistas, el asesor le dice al cliente muy pocas cosas sobre su propio historial profesional. En la secuencia 2.5 sólo se ofrece al cliente un pequeño dato sobre el asesor (en la última línea).

La conversación de la secuencia 2.5 se desarrolla con fluidez porque los dos participantes conocen y aceptan las reglas básicas según las cuales el asesor hará preguntas sobre el historial laboral del cliente y el cliente ofrecerá respuestas con la claridad suficiente para que el asesor pueda rellenar un formulario. Si el cliente empezara a hacer preguntas muy concretas sobre el his-

torial del asesor o el asesor empezara a dictar al cliente lo que debe escribir en el formulario, se produciría una ruptura de las reglas básicas aplicables a esta situación. Pero imaginemos una situación donde cliente y asesor descubren que los dos han trabajado anteriormente en la misma empresa y su conversación deriva hacia una discusión sobre las personas que trabajaban allí y sus características personales. Si eso ocurriera, sería de esperar que se produjeran cambios en la estructura de la conversación (por ejemplo, una distribución más equitativa de las preguntas entre los interlocutores) y en el contenido, y podríamos inferir que los dos interlocutores han suspendido temporalmente el empleo de las reglas básicas aplicables a las «entrevistas» y que se rigen por un conjunto distinto de reglas básicas que se aplican cuando dos o más personas entablan una «conversación informal».

Conversación acumulativa

Podemos ver un fragmento de una conversación informal en la secuencia 2.6, que se presenta a continuación. Su estructura es muy diferente de la de la secuencia 2.5 y me gustaría que el lector considerara *en qué* difiere y *por qué*. Ofreceré un poco de información contextual de antemano. La secuencia es un extracto de una conversación informal entre dos amigas inglesas (K y C) de clase media (grabada por la sociolingüista Jennifer Coates). K comenta que le preocupa la posibilidad de que su vecino pueda verla cuando está en casa porque una vez ella lo vio a él mientras se desnudaba en la sala de estar de la suya.

Secuencia 2.6. Árboles que tapen

K: y yo pensé, Dios mío
C: ya
K: si yo puedo verlo a él
C: es que él te puede ver a ti
K: y no es que a mí me dé por desvestirme en la sala de estar
C: (*ríe*)
K: pero quiero decir, ¿no?, que estoy segura de que no
C: te espía
K: me espía o algo
C: pero él
K: claro, es que

C: es que lo viste por casualidad
K: claro
C: pues oye, tú no tienes la culpa de eso, que ponga unos árboles que lo tapen.[10]

En este fragmento de conversación no hay preguntas, respuestas ni argumentos. En cambio, las interlocutoras colaboran en la producción de una serie continua de expresiones mutuamente inteligibles («si yo puedo verlo a él/es que él te puede ver a ti/y no es que a mí me dé por desvestirme en la sala de estar»). Las referencias contextuales a lo que ya han dicho y a lo que las dos pueden ver cuando hablan pueden permanecer implícitas. Por ejemplo, C dice «tú no tienes la culpa, que ponga unos árboles que lo tapen» sin que haga falta especificar de qué se podría culpar a K ni a qué se refiere ese «lo». Coates propone que la estructura cooperativa y las referencias implícitas de este tipo de conversación reflejan una de sus funciones sociales: establecer y fortalecer la solidaridad y la intimidad de las interlocutoras. Normalmente, en mi propia investigación he llamado a este tipo de conversación *conversación acumulativa* porque cada interlocutor va complementando las aportaciones del otro añadiendo información propia y, mediante su mutuo apoyo y aceptación, los dos construyen una comprensión y un conocimiento compartidos. Este tipo de conversación puede ser muy útil cuando se aplica a la realización de un trabajo conjunto, como muestra la siguiente secuencia, que procede de una sesión que mis colegas y yo grabamos en una clase de primero, donde dos amigas de 10 años de edad, Katie y Anne, trabajaban con un ordenador para componer el periódico de su clase. Cuando empieza la secuencia ya llevan un buen rato trabajando en esta tarea y han sopesado varias opciones en cuanto al diseño y los contenidos: llevan una hora y cuarto trabajando e intentan redactar un titular para la primera plana.

Secuencia 2.7. Fantabuloso

Katie: Bueno, pues venga. ¿Qué vamos a escribir?
Anne: Pues podemos poner una de esas columnas y cosas así y, no sé, mensajes.

10. J. Coates, «No gap, lots of overlap», en D. Graddol, J. Maybin y B. Stierer (comps.), *Researching Language and Literacy in Social Context*, Clevedon, Multilingual Matters, 1994, pág. 181.

Katie: En estas páginas (*pausa larga*) llenas de diversión...
Anne: ¡Eso mismo!
Katie: Algo...
Anne: ¡Algo así!
Katie: Vale.
Anne: En estas divertidas y fabulosas páginas hay, ¿cómo podemos tener unas páginas divertidas? Voy a probar.
Katie: En éstas (*pausa larga*). Mmm, esto (*ríe*).
Anne: Te lo pasas bien, ¿no? Fantabuloso (*ríe*).
Katie: En estas fant, en estas divertidas, no en estas páginas estas fantásticas estas geniales...
Anne: Geniales.
Katie: ¿Son geniales?
Anne: No.
Katie: No. Fantast fantabuloso ¿ponemos eso?
Anne: S' (...) fantabuloso.
Katie: Fan-ta-bu-lo-so.
Anne: Loso. Fantabuloso.
Katie: Fantabuloso oso.
Anne: Fantabuloso ¡ja! [11]

En esta secuencia vemos que Katie y Anne se hacen preguntas mutuamente. También hacen propuestas y ofrecen razones para las decisiones que toman. Es evidente que emplean el lenguaje para pensar conjuntamente sobre esta tarea, pero como las interlocutoras de la secuencia 2.6 lo hacen de una manera acumulativa, apoyándose mutuamente. Sin embargo, una característica especialmente interesante de esta conversación es que podemos ver cómo van redactando de viva voz el texto del periódico. Parte de lo que dicen son simples comentarios dirigidos a su compañera («Te lo pasas bien», «¡Eso mismo!», «Vale»), pero también hacen propuestas sobre el propio texto («En estas páginas...», «Geniales»). Anne es la primera que dice «Fantabuloso» y lo hace de una manera que no deja claro si es un comentario o una propuesta para el texto. A continuación podemos

11. Esta secuencia se grabó durante el proyecto *Spoken Language and New Technology* (*SLANT*), un estudio conjunto de la University of East Anglia y la Open University subvencionado por el Economic and Social Research Council. En él participaron escuelas de Buckinghamshire, Cambridgeshire, Northamptonshire y Norfolk y los resultados se comunican en R. Wegerif y P. Scrimshaw (comps.), *Computers and Talk in the Primary Classroom*, Clevedon, Multilingual Matters, 1997.

ver que esta palabra inventada se convierte en una propiedad compartida de las interlocutoras. Forma parte de la base contextual de su conversación y, en consecuencia, es un recurso que Katie puede volver a usar enseguida mientras siguen buscando un titular llamativo. Luego las dos se quedan con la palabra, acuerdan conjuntamente la manera de escribirla y la emplean en una breve y festiva celebración de su éxito al encontrar una palabra tan llamativa para el titular.

La «conversación acumulativa» se basa en unas reglas básicas que fomentan las aportaciones conjuntas y complementadoras a la conversación y una aceptación relativamente poco crítica de lo que dicen los interlocutores. Katie y Anne, al igual que K y C en la secuencia 2.6, no sólo piensan conjuntamente sobre un problema, sino que también están desarrollando y consolidando una relación de amistad. En la conversación acumulativa podemos ver una manera de combinar los usos sociales e intelectuales del lenguaje. Hay otros tipos de conversación que siguen unas reglas básicas diferentes y que también se suelen emplear para la realización conjunta de actividades. En general, no formulamos explícitamente las reglas básicas que seguimos durante una conversación; estas reglas normalmente se dan por descontadas porque forman parte de las bases contextuales más generales para el empleo del lenguaje que se pueden deducir de la base cultural más amplia formada por la experiencia que cada uno tiene de su comunidad lingüística.

Creación de un contexto para trabajar conjuntamente

En la secuencia 2.8 vemos a otras dos personas que buscan la solución a un problema. Pido al lector que la lea y vea qué sentido puede extraer de la conversación. (*Las palabras de cada interlocutor aparecen bajo una columna con su nombre.*)

Secuencia 2.8. Realización de un negocio

Interlocutor A	Interlocutor B
Nos gustaría hacer un buen negocio.	Pues ya pensaré algo para que puedas entrevistarte con los socios, Joe.
¿Tienes controlado al señor Gordon?	Casi siempre hace caso de lo que le recomiendo.

¿Y qué clase de relación vamos a tener tú y yo?	Pues tengo una empresa de relaciones públicas... y otros negocios aparte del que me ha traído aquí.
Ahora te puedo dar 2.000 dólares y nos repartimos la comisión al 50 %.	Venga, te escucho.
Y sólo quiero tratos contigo. Creo que con esto podremos sacar unos 4.000 al mes.	Nos iremos poniendo de acuerdo caso por caso. ¿Puedes influir en la política de la aseguradora X?
Aquí tienes 2.000. Trato hecho, ¿de acuerdo?	Venga, trato hecho.
	Hay otras cincuenta personas que te puedo enviar. Tengo contactos en Boston.[12]

Lo más probable es que el lector haya supuesto que este fragmento pertenece a una conversación de negocios basándose en pistas como el empleo de ciertas palabras —«negocio», «los socios»—, las referencias a cantidades de dinero y la clásica frase de cierre de una operación comercial: «Trato hecho». Sin embargo, aunque todas las palabras empleadas nos son familiares, es muy improbable que sepamos quiénes son los interlocutores o las personas de las que hablan («los socios», «el señor Gordon») y qué sucesos han conducido a esta conversación concreta en la que se llega a «un trato». En consecuencia, lo más probable es que el lector no se haya dado cuenta de que muestra a dos personas realizando la actividad clandestina de negociar un soborno. Este fragmento procede de la investigación de un sociolingüista, Roger Shuy, y es una conversación entre un agente secreto del FBI, Joe Hauser (el interlocutor A, que grabó en secreto la conversación), y un cargo sindical que era uno de los objetivos de las investigaciones del FBI en una operación llamada Brilab (acrónimo en inglés de «soborno sindical»).

Shuy ha estudiado muchas conversaciones clandestinas y grabadas en secreto como ésta y ha propuesto el siguiente análisis de la estructura de una «transacción de soborno» arquetípica:

Estructura de las fases de un soborno en un caso real

Fases	Interlocutor A	Interlocutor B
Problema	Nos gustaría hacer un buen negocio.	Pues ya pensaré algo para que puedas entrevistarte con los socios, Joe.
	¿Tienes controlado al señor Gordon?	Casi siempre hace caso de lo que le recomiendo.
	¿Y qué clase de relación vamos a tener tú y yo?	Pues tengo una empresa de relaciones públicas... y otros negocios aparte del que me ha traído aquí.
Propuesta	Ahora te puedo dar 2.000 dólares y nos repartimos la comisión al 50 %.	
	Y sólo quiero tratos contigo.	Venga, te escucho.
	Creo que con esto podremos sacar unos 4.000 al mes.	Nos iremos poniendo de acuerdo caso por caso.
		¿Puedes influir en la política de la aseguradora X?
Finalización	Aquí tienes 2.000. Trato hecho, ¿de acuerdo?	
		Venga, trato hecho.
Extensión		Hay otras cincuenta personas que te puedo enviar. Tengo contactos en Boston.[13]

Según Shuy, este modelo de «fases» se puede aplicar perfectamente a todas las grabaciones que ha visto presentar al FBI en casos de soborno. El inicio de cada fase depende de que haya finalizado con éxito la fase anterior. Tras algunos saludos iniciales (que podríamos considerar una fase preliminar), una de las partes plantea un *problema* que normalmente equivale a una petición de ayuda. Durante esta fase, esta parte también suele comprobar la autoridad y la capacidad de cumplir de la otra. La siguiente fase es la *propuesta*, donde se discuten recompensas y se hacen promesas. Si las cosas van bien, esta fase se puede emplear para crear algún tipo de intimidad mencionando conocidos comunes, contando anécdotas, etc. La parte final de la negociación está marcada por el inicio de la fase de *finalización*, que normalmente se simboliza mediante un apretón de manos y

expresiones como «trato hecho». Luego puede haber una fase de *extensión* en la que se ofrecen posibilidades para el futuro.

El método de análisis de Shuy quiere ser práctico: su aplicación en algunos juicios ha influido en el curso de los mismos y su empleo retrospectivo ha puesto en duda la validez de los veredictos alcanzados en otros. Por ejemplo, Shuy explica que, en varios casos de soborno que incriminaban a políticos y a otros funcionarios públicos estadounidenses, la fiscalía alegó que el hecho de que un funcionario mantenga una conversación con un supuesto sobornador es prueba suficiente de corrupción. Según Shuy, esta línea de argumentación suele convencer fácilmente a los miembros del jurado porque, en general, éstos presuponen que si dos personas conversan en un tono moderado y sin ninguna discrepancia explícita deben de tener unos valores y unos propósitos compartidos. En consecuencia, las personas así acusadas de corrupción son condenadas a causa de lo que Shuy llama «contaminación conversacional». Sin embargo, Shuy muestra que un análisis más cuidadoso de los sucesos puede revelar que un intento de soborno no ha seguido la pauta usual, que la persona acusada no ha colaborado en el intento de soborno y que la fase crucial de la finalización (donde se hace «el trato») puede que nunca se haya materializado. Podemos ver un ejemplo en el siguiente fragmento de una conversación grabada entre un político estadounidense (Williams), acusado de corrupción, y un agente del FBI (Farhart), que se hace pasar por un jeque árabe que quiere obtener la residencia en Estados Unidos. En una conversación anterior, Williams había aceptado aconsejar al jeque sobre la mejor manera de plantear su solicitud a las autoridades de inmigración, pero sin proponerle ninguna irregularidad:

Farhart: Bueno, por su ayuda, mmm, asistencia, me gustaría darle... algo de dinero por, por obtener la residencia definitiva.

Williams: No. No. No. No, cuando hago esta clase de actividad es algo puramente público, no mmm, no, con mi cargo no, cuando se trata de la ley no cae dentro de... (*suena el teléfono interrumpiéndole*). Mi único interés es que esto salga bien.[14]

Puede que en esta ocasión se hubiera dado un intento de soborno, pero, basándose en la transcripción, Shuy demostró que las fases normales de un soborno no se llegaron a completar y que, de acuerdo con lo que se

14. *Ibid.*, pág. 32.

dijo, la oferta fue claramente rechazada. Sin embargo, el análisis de Shuy no pudo salvar al senador Williams, que fue declarado culpable y encarcelado por esta y otras grabaciones similares (que, según Shuy, no indicaban más culpabilidad del senador que el ejemplo anterior). Shuy comenta que muchos jueces estadounidenses se resisten a admitir a los lingüistas como peritos porque dicen que cualquier persona normal puede entender una conversación cuando la oye por primera vez y que analizarla a fondo supone imponer unos niveles falsos de significado a una comprensión «de sentido común». También se resisten a la idea de que oír varias veces una grabación pueda revelar a los oyentes algún significado nuevo y tan «genuino» como los que puedan quedar claros al oírla por primera vez. Con las víctimas de esta obstinada ingenuidad se comete una injusticia.

Conversaciones interculturales

Helen Marriott ha llevado a cabo investigaciones sobre lo que ella llama «negociaciones comerciales interculturales», transacciones en las que intervienen personas con unos antecedentes culturales marcadamente diferentes. Algunos de sus datos proceden de la grabación en vídeo de una conversación hablada en inglés que tuvo lugar en Japón entre un importador japonés de productos alimenticios y un elaborador de quesos australiano. Los dos interlocutores aceptaron que se realizara la grabación. La secuencia 2.9 es un fragmento de su conversación (*J = interlocutor japonés, A = interlocutor australiano, [indica que hablan al mismo tiempo y* (.) *indica una pausa claramente perceptible*).

Secuencia 2.9. Vender en Japón

J: Y, mmm, el objeto eee de visitar a mí es que eee introducir el eh esto
A: Me gustaría vender en Japón
J: vender en Japón
A: eso mismo
J: mmm sí mmm
A: o fabricarlo en Japón.
J: mmm aquí sí
A: Lo que sea. Como vaya mejor.
J: mmm.

A: Quizá fabricarlo aquí durante unos, mmm, seis meses y eso si sale bien
J: ah seis, seis meses
A: bueno, o también podríamos enviar algunas muestras de [Australia
J: [de Melbourne
mmm mmm
A: y probar el mercado (.) y si sale bien luego lo podríamos fabricar en Japón
J: mmm mmm (.) mmm mmm
A: con una empresa conjunta.[15]

Marriott encontró unas diferencias significativas entre la conducta de los dos hombres durante su interacción. El japonés solía pedir aclaraciones y periódicamente ofrecía resúmenes de la información intercambiada. Es decir, empleaba estrategias para comprobar la existencia de una *comprensión compartida* de las cuestiones que se negociaban, algo que el australiano rara vez hacía. Después de la grabación, Marriott les entrevistó para conocer su opinión sobre el desarrollo de la transacción. Los dos tenían la sensación de que el otro no había hablado como esperaban dado el carácter comercial de la entrevista. Por ejemplo, el japonés comentó: «...en Japón quizá vendedor habla más, más, explica más cosas de empresa suya y condiciones comerciales».[16] En cambio, el australiano comentó que la brevedad y la naturaleza evasiva de las reacciones del japonés a sus comentarios (como en el fragmento anterior) le dejaron con la sensación de que «realmente no sabía lo que iba a hacer. La cosa se quedó un poco sin atar».[17] Así pues, parece que, en general, los dos interlocutores carecían de un conjunto seguro y compartido de reglas básicas para construir un contexto para su actividad comercial. La infeliz consecuencia fue que entre los dos hombres no hubo una comunicación eficaz y el australiano se quedó con una sensación de insatisfacción por el resultado de la reunión. Aunque el interlocutor japonés admitía que su inglés era limitado, Marriott cree que no fue ésta la causa principal del malentendido y propone que las diferentes expectativas e interpretaciones de los dos hombres en la conversación reflejaban otras diferencias menos evidentes en sus antecedentes y experiencias culturales. En cierta medida, esto se puede deber a que los japoneses y los australianos tienen unos estilos de conversación diferentes,

15. H. Marriott, «Deviations in an intercultural business negotiation», en A. Firth (comp.), *The Discourse of Negotiation: Studies of Language in the Workplace*, Londres, Pergamon, 1995, págs. 260-261.
16. *Ibid.*, pág. 263.
17. *Ibid.*, pág. 262.

es decir, las maneras de expresar intenciones, intereses, etc., mediante palabras y gestos varía considerablemente en las distintas sociedades. Pero Marriott recalca que explicar los malentendidos en función de unas experiencias culturales distintas no significa establecer unas comparaciones generalizadas entre los estilos de conversación de los japoneses y de los australianos. En el mundo comercial tan internacionalizado de hoy en día hay otros factores culturales, además del origen étnico, que pueden ser igualmente importantes para conformar la manera en que los interlocutores hablan de negocios e interpretan los sucesos. El interlocutor japonés trabajaba en una gran organización internacional: tenía mucha más experiencia en negociaciones comerciales interculturales que el australiano, había hecho tratos comerciales con muchos otros extranjeros en Japón y había hecho varios viajes al extranjero. En cambio, el australiano trabajaba para su propia empresa, que además era pequeña, había viajado muy poco y en su trabajo anterior no se había encontrado con este tipo de negociaciones. En otras palabras, es muy probable que el interlocutor japonés estuviera más familiarizado con las reglas conversacionales básicas para el desarrollo de estas negociaciones comerciales y que pudiera predecir mejor su estructura y sus resultados.

Aunque varias personas pueden estar totalmente de acuerdo en que todas participan en el mismo tipo de actividad conversacional —como una «conversación de sobremesa»—, puede que no tengan necesariamente la misma noción de cómo se debe llevar a cabo. En su investigación de conversaciones informales, la sociolingüista Deborah Tannen ha mostrado que incluso las personas con unos antecedentes sociales muy similares pueden seguir unas reglas básicas distintas que pueden conducir a malentendidos. Por ejemplo, analizó la conversación de un grupo de amigos que se habían reunido en Estados Unidos para celebrar una cena «de acción de gracias».[18] El grupo estaba formado por tres neoyorquinos (dos hombres y la propia Tannen), dos hombres californianos y una mujer inglesa. Al parecer se conversó mucho durante la cena, pero, cuando Tannen preguntó después a los invitados si se lo habían pasado bien, obtuvo unas respuestas muy diferentes. Para los neoyorquinos había sido una velada muy animada y satisfactoria, pero los demás la evaluaron de una manera mucho menos favorable. Se habían sentido intimidados y margina-

18. D. Tannen, *Conversational Style: Analysing Talk Amongst Friends*, Norwood, NJ, Ablex, 1984. Véase también una discusión general de los estilos de conversación en J. Maybin, «Everyday talk», en Maybin y Mercer (comps.), *op. cit.*

dos en la conversación por sus amigos neoyorquinos. Uno de los californianos comentó: «Me quedo asombrado al ver cómo os cortáis constantemente, diciendo lo mismo al mismo tiempo. Cuando nosotros conversamos siempre hacemos pausas». El otro dijo que se sentía amenazado por el incesante bombardeo de preguntas directas que le hacían los neoyorquinos del tipo: «¿Cómo lo sabes?», «¿Cómo te sentías?», etc. Parecía que lo que Tannen llama «el estilo de conversación informal altamente participativo de los judíos neoyorquinos» era poco familiar (en un primer encuentro) e inaceptable para sus invitados de California y de Inglaterra. Es decir, puede que las reglas básicas de los neoyorquinos fueran las de la lista que se presenta a continuación (junto con sus posibles justificaciones), pero parece que no coincidían con las de sus invitados (que seguramente tampoco aceptarían las justificaciones):

- Hablar de cuestiones personales con personas relativamente desconocidas (indica que estamos dispuestos a confiar en ellas).
- Interrumpirles cuando hablan si tenemos algo urgente que aportar (indica que nos entusiasma lo que dicen).
- Hacerles preguntas directas sobre su vida, sus intereses, sus problemas, etc. (indica que nos interesamos por ellos).
- Contar anécdotas que nos hayan pasado (indica que llevamos una vida interesante y animará a los demás a contar anécdotas propias).

Marcos de referencia

Normalmente, sólo nos damos cuenta de que existen unas reglas básicas cuando alguien las rompe. Recuerdo que fui consciente por primera vez de ello al leer el trabajo del sociólogo Harold Garfinkel.[19] Garfinkel animaba a sus estudiantes a realizar lo que él llamaba «experimentos de transgresión»; por ejemplo, les decía que al volver a su casa se comportaran como si fueran huéspedes de su propia familia, sin dar ninguna explicación. Esta difícil actividad permitía a los estudiantes apreciar los cambios de comportamiento necesarios para actuar como huéspedes (por ejemplo, pedir permiso para utilizar el teléfono en lugar de usarlo sin más). También

19. H. Garfinkel, «A conception of, and experiments with, "trust" as a condition of stable concerted actions», en O. J. Harvey (comp.), *Motivation and Social Interaction,* Nueva York, Ronald Press, 1963.

es interesante observar las reacciones de los familiares: los estudiantes de Garfinkel se enfrentaban a preguntas como, «¿Te encuentras bien?», «¿A qué vienen esos aires de suficiencia?», «¿Te falta un tornillo o simplemente eres tonto?». De esta manera se puede ver lo que hay por debajo de lo que Garfinkel llama «la obstinada realidad de la vida cotidiana»: aquellos supuestos que damos por sentados, que sustentan prácticamente todas nuestras conversaciones y que empleamos cada día como base para la creación conjunta de nuevos conocimientos.

Mi apreciación de la importancia de las reglas básicas implícitas también recibió la influencia de la investigación intercultural del psicólogo Michael Cole y sus colegas, que en los años sesenta estudiaron la alfabetización y el razonamiento de los kpelle, una etnia liberiana. Al parecer, los debates y las discusiones razonadas eran elementos comunes e importantes de la cultura kpelle, aunque la mayoría de sus miembros no había asistido a la escuela. En la secuencia 2.10 se muestra lo que ocurrió cuando uno de los integrantes del equipo de Cole (el «experimentador») le pidió a un kpelle (el «sujeto») que resolviera un problema de razonamiento protagonizado por dos personajes ficticios, Flumo y Yakpalo.

Secuencia 2.10. Flumo y Yakpalo

Exper.: Flumo y Yakpalo siempre beben juntos licor de caña (ron). Flumo está bebiendo licor de caña. ¿Está bebiendo Yakpalo licor de caña?
Sujeto: Flumo y Yakpalo beben juntos licor de caña, pero cuando Flumo estaba bebiendo, Yakpalo no estaba.
Exper.: Pero he dicho que Flumo y Yakpalo siempre beben juntos licor de caña. Un día Flumo estaba bebiendo licor de caña. ¿Estaba bebiendo Yakpalo licor de caña aquel día?
Sujeto: El día que Flumo estaba bebiendo licor de caña, Yakpalo no estaba.
Exper.: ¿Y cuál es la razón?
Sujeto: Pues que ese día Yakpalo se fue a su granja y Flumo se quedó en el pueblo...[20]

20. Esta investigación se comunica en M. Cole, J. Gay, J. Glick y D. Sharpe, *The Cultural Context of Learning and Thinking,* Nueva York, Basic Books, 1971. Esta secuencia se presenta tal como la cita Ulric Neisser en L. B. Resnick (comp.), *The Nature of Intelligence,* Nueva York, Lawrence Erlbaum, 1976, págs. 135-136.

Podemos ver que el experimentador y el sujeto parecen haber llegado a un callejón sin salida porque uno trataba la conversación como una manera de presentar una prueba formal de lógica (donde las personas mencionadas y sus acciones son simples vehículos para plantear el problema) y el otro la trataba como un escenario ficticio con posibilidades más abiertas. Como indican Cole y sus colegas, ninguno de los dos estaba actuando de una manera irracional, simplemente no contextualizaban de la misma manera la conversación sobre el relato de Flumo y Yakpalo. Esto reflejaba sus distintos antecedentes: el uno era «instruido» y el otro no. En otras palabras, el experimentador y el sujeto no habían establecido un *marco de referencia compartido*: su conversación carecía de unas bases contextuales compartidas y no empleaban las mismas reglas básicas. Esto hizo que en realidad no participaran en la misma actividad de pensamiento conjunto y reflejaba las diferencias de sus experiencias culturales anteriores relacionadas con el empleo del lenguaje para representar problemas intelectuales y discutir sobre ellos.

Todos hemos descubierto que, en algunas ocasiones, incluso personas que participan de una manera muy cooperadora y amistosa en una conversación pueden caer en algún malentendido. Un ejemplo de mi propia experiencia, que me tuvo confundido durante algún tiempo, fue una vez que estaba viendo la televisión con una pariente mía ya mayor, mi tía Mick. El programa que estábamos viendo era uno de esos concursos (que personalmente detesto) donde los participantes tienen que realizar actividades temerarias, en este caso hacer *puenting*. Mientras lo veíamos, un concursante especialmente antipático (en mi opinión) empezó a gesticular hacia el público para que le diera ánimos y se lanzó de cabeza al vacío. La tía Mick exclamó de repente (y, por supuesto, en inglés): «¡Es increíble que ese *jerk* [tirón] no [le] rompa el cuello!», a lo que respondí inmediatamente: «¡Ya lo creo!», dando por supuesto que mi tía había empleado otra acepción más coloquial de la palabra *jerk* y había dicho: «¡Es increíble que ese *jerk* [gilipollas] no [se] rompa el cuello!», y confirmando que, en efecto, era increíble que pudiera sobrevivir a tal majadería. Pero después, al ver que mi tía Mick parecía haber disfrutado con la mayor inocencia del resto del programa, comprendí que seguramente se había referido al «tirón» de la soga, y no al carácter del concursante. Cuando se lo pregunté me confirmó que era esto lo que había querido decir. Después de darle vueltas a la frase llegué a la conclusión de que, en inglés, no había ninguna manera evidente, desde el punto de vista de la pronunciación o la entonación, de que estos dos significados posibles se pudieran distinguir. Además, los dos estábamos familiarizados con el inglés y con el tipo de programa que estábamos viendo. Estaba claro que el malentendido que se había producido tenía algo que ver con las bases contextuales compartidas, pero no era totalmente evidente. Al final llegué a la conclusión de que una manera de describir la base de este malentendido trivial pero intrigante era que —como en la conversación del entrevistador con el kpelle— la tía Mick y yo estábamos empleando unos marcos de referencia diferentes. Es decir, aunque en términos generales pudiéramos presuponer una comprensión conjunta de lo que estábamos viendo y hablando, cada uno lo interpretaba tácitamente de una manera muy diferente y cargada de valores distintos. Por extraño que pudiera parecer, lo que dijo la tía Mick expresaba a la perfección dos interpretaciones totalmente diferentes.

La mayoría de las veces, cuando empleamos el lenguaje dependemos en gran medida del supuesto de que la persona con la que interaccionamos tiene una comprensión similar de las palabras que usamos, de lo que intentamos conseguir hablando y de la manera en que debemos usar el lenguaje para conseguirlo. Es decir, en las conversaciones informales y en muchos otros casos de lenguaje hablado (como en sesiones de orientación y terapia, entrevistas, operaciones de venta y clases escolares), normalmente presuponemos que las personas con las que tratamos no sólo comparten nuestra comprensión del tipo de interacción en la que participamos (lo que he llamado «reglas básicas» de la conversación), sino que también comparten con nosotros otros supuestos sobre valores, propósitos y maneras de categorizar la información que son importantes para construir un marco de referencia compartido.

Puede que *no* hagamos muchas suposiciones sobre esta comprensión compartida si decidimos que estamos tratando con alguien que es un novato en relación con el tipo de interacción que tiene lugar (por ejemplo, cuando un psicoterapeuta sabe que un nuevo cliente está poco familiarizado con lo que ocurre en las sesiones de psicoterapia y, en consecuencia, está poco familiarizado con el tipo de diálogo que éstas suponen o cuando un enseñante sabe que trata con un estudiante extranjero que puede desconocer las convenciones del aula). Pero la investigación ha demostrado que los asesores y terapeutas, los enseñantes, el personal médico, los policías y otras personas que tienen el control de las conversaciones suelen actuar como si las personas con las que tratan *estuvieran* familiarizadas con las reglas básicas pertinentes y no ayudan a los «novatos» explicitando estas reglas (o explicando por qué las siguen). Es decir, es muy frecuente que los entrevistadores que tienen el control no desempeñen un papel suficiente-

mente activo para establecer unas bases contextuales compartidas para la conversación. Esto puede colocar a los participantes menos experimentados y con menos poder sobre la conversación en una posición de gran desventaja, limitando el alcance y los beneficios potenciales que la conversación podría tener para ellos. Es más, los entrevistadores pueden considerar que la incapacidad de los entrevistados para seguir las reglas básicas son una señal de estupidez o de falta de cooperación. Esto suele tener unas consecuencias perjudiciales cuando las entrevistas se emplean para que un «profesional» y un «cliente» compartan información y piensen conjuntamente sobre un problema y, sin duda, es una de las razones por las que los procesos de orientación y consulta pueden salir mal.[21]

Un ejemplo de este tipo de problemas se refiere a las maneras que consideramos apropiadas para responder a peticiones directas de información. La lingüista Diana Eades explica que, en las comunidades aborígenes australianas, es normal que los participantes en una conversación digan «sí» aunque no estén necesariamente de acuerdo con lo que oyen porque en las reglas básicas de su cultura esto no es más que una simple manera de contribuir al desarrollo de la interacción. Sin embargo, cuando policías, abogados y otras personas de cultura occidental interrogan a los aborígenes, a veces interpretan estas afirmaciones como muestras de consentimiento, con unas consecuencias que pueden llegar a ser desastrosas.[22]

En las culturas aborígenes (y en muchas otras, como en algunos pueblos americanos indígenas), al parecer tampoco se considera correcto solicitar información de una manera muy directa. Sin embargo, estas preguntas directas son muy comunes en las conversaciones entre enseñantes y estudiantes que se dan en las aulas de la sociedad australiana «dominante». Como han comentado varios investigadores, entre ellos Ian Malcolm,[23] esto significa que en las aulas australianas se suele producir una

21. La conversación típica de las entrevistas de orientación laboral y los problemas de comprensión que se plantean en ella se describen en Mercer y Longman, «Accounts». Los problemas que surgen durante los interrogatorios de sospechosos por parte de la policía se examinan en G. Gudjonsson, *The Psychology of Interrogations, Confessions and Testimony*, Chichester, John Wiley and Sons, 1992. La investigación sobre las consultas médicas y otros tipos de conversaciones entre profesionales y clientes se describe en Drew y Heritage, op. cit.

«disparidad» entre las reglas básicas de los enseñantes blancos y las de los niños aborígenes: a los enseñantes les desconcierta la aparente resistencia que observan en los niños aborígenes durante las sesiones de preguntas y respuestas, que para los enseñantes son una característica normal de la comunicación en el aula. Estas percepciones distintas que tienen los enseñantes y los estudiantes sobre el empleo de la conversación en el aula pueden tener graves consecuencias educativas. Un enseñante necesita calibrar continuamente los niveles de comprensión de sus alumnos, comprobar que han podido seguir lo que han oído o leído y evaluar sus progresos cuando realizan actividades. Una de las principales maneras de hacerlo es hablar con ellos. Los estudiantes progresan más cuando consideran problemas u otras cuestiones conjuntamente con el enseñante, que comenta procesos y procedimientos y hace que sus dificultades y errores salgan a la luz. De esta manera, la educación se convierte en un proceso guiado de pensar por medio del lenguaje, en lugar de ser una mera transmisión unidireccional de información. Pero es improbable que este proceso se dé si enseñantes y estudiantes no desarrollan una comprensión conjunta de las reglas básicas adecuadas para conversar. Volveré a tratar esta cuestión en el capítulo 6.

Resumen

La mayoría de las veces, cuando hablamos con otras personas lo hacemos partiendo del supuesto de que entienden lo que queremos decir. También presuponemos que harán lo posible para aclarar las cosas con el fin de que las entendamos. En lo que nos dicen, buscamos indicios que nos permitan determinar los recursos contextuales en los que nos debemos basar; podemos pedir información adicional pertinente y nosotros mismos podemos ofrecer alguna. Cuando estos supuestos fallan en el curso de cualquier conversación, lo más probable es que detectemos el fallo y tratemos la conversación como un «caso especial», adaptando nuestra conducta consecuentemente.

Cuando intentamos comprender lo que alguien nos dice, nunca nos basamos únicamente en nuestro conocimiento de los significados básicos

de las palabras o en nuestra familiaridad con las construcciones gramaticales que la otra persona emplea. Como oyentes, siempre accedemos a una información adicional de carácter contextual empleando cualquier pista o indicación explícita que nos ofrezca quien habla y recurriendo a cualquier experiencia pasada que parezca pertinente. A medida que una conversación avanza, el contenido de lo que se dice ofrece una base contextual para el resto de la conversación.

El «contexto», en el sentido que doy aquí a este término, no es algo que exista independientemente de las personas. Para poder combinar su actividad intelectual, los participantes tienen que intentar establecer las bases de un conocimiento común y contextualizador. Esto se hace aprovechando cualquier fuente de información que se considere pertinente. Estos recursos contextuales se suelen encontrar, por ejemplo:

- en el entorno físico;
- en la experiencia y la relación que los interlocutores ya comparten;
- en las tareas u objetivos que comparten los participantes;
- en la experiencia que tienen los participantes de conversaciones similares.

El lenguaje también puede actuar para crear su propio contexto, como mostraré con más detalle en el próximo capítulo. Aunque el contexto creado por unos interlocutores puede que no sea totalmente accesible para un observador, podremos inferir parte de lo que se considera «contextual» observando las referencias que hacen los participantes (por ejemplo, mencionando el entorno, sucesos pasados o presentes, etc.) y viendo cómo tratan la información que van añadiendo a la conversación como base acumulativa de un conocimiento común.

He denominado «reglas conversacionales básicas» a los recursos contextuales que nos permiten comunicarnos con eficacia. Si estas reglas se infringen o si los interlocutores no las siguen, se pueden producir malentendidos. No obstante, los malentendidos también son interesantes porque traen a un primer plano las reglas básicas, que normalmente son implícitas. Las conversaciones también dependen de que los interlocutores adopten o establezcan un «marco de referencia» común para considerar la información disponible y definir lo que intentan lograr conjuntamente. Con frecuencia, los malentendidos que se dan en las conversaciones son el resultado de una falta de solidez en las bases contextuales del pensamiento conjunto.

Edwards, D. y Mercer, N. (1987) Conclusiones. En: Edwards, D. y Mercer, N. *El conocimiento compartido*. Barcelona: Paidós, pp. 179-189.

CONCLUSIONES Y CONTENIDOS IMPLICITOS

Empezaremos este último capítulo haciendo un resumen de los principales puntos que hemos tratado en el libro hasta ahora.

1. Hemos adoptado una perspectiva sobre el pensamiento y la comprensión humanas que hace hincapié en su base en la comunicación y en las relaciones humanas. El saber y el pensamiento no tienen sólo que ver con cómo piensan los individuos, sino que son intrínsecamente sociales y culturales. Nos hemos centrado, por tanto, en lo que llamamos «conocimiento compartido», observando cómo éste se construye a través de la actividad y el discurso conjuntos.
2. Mediante el discurso y la acción conjunta, dos o más personas construyen un cuerpo de conocimiento común que se convierte en la base contextual para la comunicación posterior. Los mensajes abiertos, las cosas que realmente se dicen, son sólo una pequeña parte del conjunto de la comunicación. Son sólo la punta del iceberg, en el que la gran masa oculta de debajo es esencial para el carácter de lo que está abiertamente visible por encima del agua. Por eso el *contexto* y la *continuidad* son consideraciones esenciales en el análisis del discurso.
3. El «contexto» es básicamente un fenómeno mental. Las cosas de «ahí fuera» se hacen contextuales sólo cuando son invocadas, es decir, cuando se hace referencia a ellas, se suponen o se insinúan en la comunicación. El mismo acto de nombrar las cosas, o de suponer comprensiones compartidas de las mismas, convierte, para los comunicantes, su realidad en una realidad social y conceptual más que de simple existencia física en el mundo de alrededor. El contexto *es* el conocimiento común de los hablantes invocado por el discurso. Es problemático tanto para los participantes como para cualquier observador. El concepto que tienen los participantes de los contextos mentales de los

demás puede estar equivocado o, lo que es más probable, ser acertado sólo en parte. Del mismo modo, los investigadores se encuentran con el problema de determinar qué es contextual. Cualquier serie física de circunstancias podría prestarse a una infinidad de posibles concepciones y relevancias compartidas, y, en todo caso, los contextos mentales de la comunicación coloquial no están en modo alguno limitados a las circunstancias físicas de los actos de habla. La «continuidad» es asimismo problemática porque también es mental (o, para ser más precisos, inter-mental). La continuidad es una característica del contexto, y es también contexto al desarrollarse en el curso del tiempo en el proceso de la charla y la acción conjuntas. Existe en tanto que memoria e intención compartidas, las concepciones y supuestos que mantienen los participantes acerca de lo que han hecho y dicho, de su importancia, de lo que significa la interacción y adónde va.

4. Hay una importante función de la educación que podemos describir como *socialización cognitiva*. La investigación en concreto de la que hemos hablado en este libro examina algunos aspectos de este proceso dentro de un marco cultural particular, el de algunas clases de enseñanza primaria inglesas. Dentro de una sociedad, el sistema de enseñanza tiene su propia cultura epistemológica. Esta cultura, y el marco institucional dentro del cual se educa a los niños, son lo que distingue a la enseñanza de otros tipos de aprendizaje cultural. Los maestros tienen la misión de proporcionar un «andamiaje» a los primeros pasos del niño para dirigirlo e introducirlo en esta cultura, de supervisar su entrada en el universo del discurso educacional. Esto se hace creando, a través de la acción y el habla con el niño, un marco contextual para las actividades educativas. Uno de los principales objetivos de la enseñanza es, pues, el desarrollo de un conocimiento compartido. Este es un proceso problemático, no sólo porque la creación de un discurso logrado es ya en sí problemática (representa el desarrollo de un contexto y una continuidad adecuados), sino también porque la enseñanza es forzosamente ideológica y se basa en relaciones sociales en las que el poder y el control tienen una gran importancia. Una medida de la efectividad del proceso educacional es el grado en que el conocimiento educacional se vuelve «compartido» a través del discurso en clase. La importancia de una asimetría de poder entre maestro y niño hace que sea también problemático uno de los principales objetivos de la educación: el eventual «traspaso» del control sobre el conocimiento y el aprendizaje del maestro al niño, a través del cual el alumno alcanza la autonomía.

5. El discurso «educado» no es una habla «desvinculada» del contexto y diferente de formas menos elevadas de discurso por el hecho de ser más explícita. Por el contrario, es una habla que se apoya, para ser inteligible, en el acceso de los hablantes a marcos contextuales particulares e implícitos. El discurso de las personas «educadas» que conversan acerca de su especialidad —matemáticas, filosofía, crítica literaria o cualquier otra cosa— sólo es explícito para los iniciados.

6. Una parte importante de la base contextual del discurso en clase la forman un bloque de normas que definen las actividades educativas necesarias para el éxito de la participación en el discurso educacional. Estas *reglas educacionales básicas* tienen funciones tanto sociales como cognitivas. Representan una serie de convenciones sociales para presentar el conocimiento en la escuela y también una serie (o series) de procedimientos cognitivos para definir y solucionar problemas. Estas reglas son problemáticas tanto para los maestros como para los alumnos, por razones derivadas del hecho de que son normalmente implícitas. Forman parte de la «agenda oculta» del trabajo escolar, que rara vez, en todo caso, puede ser discutida e investigada por maestros y alumnos juntos. Esto quiere decir que son tácitamente contextuales, y los participantes en la enseñanza rara vez comprueban la adecuación de su supuesta comprensión compartida de los requisitos o del objetivo del camino mutuo que siguen. Y a los maestros, o a los alumnos, les es también difícil juzgar el valor educacional de estas reglas, en un sentido general, o evaluar si es adecuado aplicar una regla concreta o una subserie de reglas a una actividad o problema en particular. Además, ya hemos dicho que el mantenimiento del *status* tácito/implícito de estas reglas es en sí un principio de la pedagogía o ideología educacional dominantes.

7. Hacemos una distinción bastante sencilla, pero útil, entre los diferentes tipos de conocimiento educacional. Hay un conocimiento básicamente de procedimiento, rutinario, de conveniencia; lo llamamos *conocimiento ritual*. Hay también un conocimiento que es explicativo y reflexivo, que no está atado a cursos específicos de acción; lo llamamos *conocimiento de principios*. Un aspecto problemático de la enseñanza es que ni siquiera la acción o el discurso conjuntos y bienintencionados aseguran necesariamente el establecimiento por parte de maestros y alumnos de una comprensión común tanto de procedimientos como de principios. La distinción entre «ritual» y «de principios» es también una distinción que hemos intentado relacionar con cuestiones de ideología educacional y con las prácticas que ésta genera.

Dos de las perspectivas teóricas que más influencia han tenido sobre nuestro análisis son las de Lev Vygotsky y Jerome Bruner. Los recientes trabajos de Bruner sirven de excelente punto de partida para hablar de algunos puntos que hemos planteado en nuestro estudio.

Diálogo con Jerome Bruner

Jerome Bruner (1983b, 1986) ha aprovechado recientemente una vida de trabajo notablemente fructífera sobre la naturaleza de la mente humana y su desarrollo en el niño, y también sobre el proceso de la enseñanza. En *Actual Minds, Possible Worlds* (1986) hace un planteamiento producto de su pen-

samiento: «Cada vez soy más consciente de que la mayor parte del aprendizaje que tiene lugar en la mayoría de los marcos es una actividad comunitaria, un compartir la cultura» (pág. 127). Como de costumbre, las palabras de Bruner contienen una gran medida de sabiduría. Su análisis de la naturaleza de la educación intenta ser descriptiva y prescriptiva a la vez. No le interesa sólo lo que la educación *es,* sino también lo que *podría* ser. Es especialmente claro con respecto a lo que *no debe* ser: la noción de educación como transmisión de un bloque de hechos inmutables, del maestro al alumno pasivo, es, evidentemente, inadecuada. Bruner prefiere la noción de cultura (y por tanto de educación) como un «foro» en el que maestro y alumno participan en una negociación del significado compartido; el maestro interactúa con sus alumnos de una manera esencialmente vygostkyana, guiándolos a través de zonas sucesivas de desarrollo próximo:

> De esta visión de la cultura como foro se desprende que la inducción a la cultura a través de la educación debe también participar del espíritu del foro, de la negociación, de la recreación del significado, si quiere preparar a los jóvenes para la vida real. Pero esta conclusión choca con tradiciones pedagógicas que proceden de otro tiempo, de otra interpretación de la cultura, de otra concepción de la autoridad, una concepción que veía el proceso de la educación como una *transmisión* de conocimiento y de valores (1986, pág. 123).

Gran parte de nuestra discusión acerca del habla en el aula es una investigación de la problemática de este proceso. Pero las lecciones examinadas no son en modo alguno del tipo didáctico de viejo estilo; son de corte moderno, caracterizadas por la exploración y el descubrimiento, la actividad y el habla conjuntas, la enseñanza con «andamiaje» y una ideología de la enseñanza —no obstante la influencia de Piaget— no muy alejada de la de Bruner. Hay una idea similar de la educación, a la que recurre Bruner, en tanto que una negociación de significados entre maestro y alumnos, característica del trabajo de Hugh Mehan (MEHAN, 1979; GRIFFIN y MEHAN, 1981). Es una descripción excelente, pero, como hemos observado, idealizada. Nosotros hemos descrito un proceso más comprometido donde la negociación es una cuestión más bien unilateral en la que el rol del maestro como portador autoritario del conocimiento prefabricado encuentra simplemente modos alternativos, más sutiles, de realizarse que las crudezas de la «transmisión» en bruto. Quizá ello sea en sí mismo una diferencia cultural entre Gran Bretaña y Estados Unidos, una diferencia bien de las clases analizadas o bien de los mismos investigadores; en cualquier caso, nuestro análisis de los compromisos de la nueva pedagogía refleja claramente el de otro estudio británico (EDWARDS y FURLONG, 1978). En realidad, el proceso que hemos investigado es el que describe Bruner. A nosotros simplemente nos han interesado tanto los posibles problemas y dificultades de este proceso como sus logros reales o posibles.

Resulta una cuestión importante para investigar y teorizar acerca de la «zona de desarrollo próximo» de Vygotsky el hecho de que se produzca dentro de las actividades pedagógicas una tensión entre lo que exige, por un lado, la inducción de los niños hacia una cultura establecida, prefabricada, y, por el otro, el desarrollo de participantes creativos y autónomos en una cultura que no es prefabricada, sino en evolución continua. El énfasis sobre uno u otro aspecto caracteriza a las conocidas dicotomías de la ideología de la enseñanza, la dicotomía entre la enseñanza de transmisión y el enfoque centrado en el niño, o entre enseñanza «tradicional» o «progresiva», etc. El valor de los enfoques de Vygotsky y de Bruner es que consideran falsa esta dicotomía, que hacen hincapié en el proceso participativo, orientado hacia el futuro, de la cultura y la educación. Esto es lo que representa la idea del «foro», de Bruner. Peg Griffin y Michael Cole mezclan, del mismo modo, descripción con idealización:

> La organización social y el desarrollo de actividades proporcionan un hueco dentro del cual el niño puede desarrollar análisis creativos noveles... un *zoped* [zona de desarrollo próximo] es un diálogo entre el niño y su futuro; no es un diálogo entre el niño y el pasado de un adulto (GRIFFIN y COLE, 1984, pág. 62).

Estamos de acuerdo con el énfasis de Bruner en la base comunitaria del conocimiento y el pensamiento, una idea que Bruner utiliza para juzgar diferentes pedagogías en cuanto a los tipos de pensamiento y comprensión que se puede esperar fomenten. Bruner describe el conocimiento y el proceso educativo como algo esencialmente retórico:

> si se quiere que sea una invitación a la reflexión y a la creación de cultura, el lenguaje de la enseñanza no puede 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 (1986, pág. 129).

La noción de postura y contrapostura es también una descripción negociadora de la enseñanza, un encuentro retórico y argumentador en el que lo «conocido» es simplemente lo que alguien reivindica: está abierto al escrutinio, y el escrutinio es un proceso social, un proceso no simplemente de descubrimiento individual sino en el que hay que compartir, comparar, contrastar y discutir los puntos de vista propios con los de otros. Hemos hablado de las dificultades con que pueden encontrarse los maestros cuando persiguen estos objetivos, frente a las exigencias más fáciles del poder y la conveniencia y apoyados por una ideología que alienta a dejar que los niños descubran las cosas por sí mismos. Pero las palabras de Bruner ofrecen otras ideas.

La idea de un «dar la espalda» metacognitivo a las propias concepciones es,

con toda seguridad, una referencia a aquel famoso pasaje del clásico *Remembering* de Bartlett, en el que medita sobre la relación entre memoria y conciencia:

> para ir a esa parte del marco organizado de las respuestas pasadas que más importancia tienen para las necesidades del momento..., un organismo tiene que adquirir de algún modo la aptitud de dar la espalda a sus propios «esquemas» y construirlos de nuevo... Es ahí donde entra la conciencia, y es esto lo que da a la conciencia su función más preeminente. Me gustaría saber exactamente cómo se hace eso (BARTLETT, 1932, pág. 206).

Como hemos dicho en otra parte (EDWARDS y MIDDLETON, 1986), la clave del proceso de recordar puede muy bien ser el tipo de encuentro discursivo entre pensamientos del que habla Bruner. El estudio psicológico de la cognición y del desarrollo cognitivo se ha centrado durante décadas en el modo en que conocimiento y pensamiento son representados en la mente de un «organismo en soledad», descontextualizado, el sujeto experimental individual. Ciertamente, debemos ahora buscar la esencia del pensamiento humano en su esencia cultural —su comunicabilidad—, en nuestras transacciones con otras personas. El proceso de la enseñanza, como han reconocido siempre Vygotsky y Bruner, constituye el centro de todo ello.

Sigamos un poco más las palabras de Bruner sobre la metacognición. Los fenómenos de los que hablábamos en diferentes capítulos, la desvinculación contextual y la de principios y de ritual, pueden considerarse ahora como estrechamente relacionados. En el capítulo 5 contrastábamos nuestra idea de la desvinculación contextual inherente del pensamiento «educado» con diversas descripciones de pensamiento y habla «educados» y decíamos que era especialmente abstracta, desarticulada, universalista o libre de contexto. En el capítulo 6 ofrecíamos una distinción entre tipos de conocimiento caracterizados como «rituales» o «de principios». Ahora estamos en situación de llevar más allá estos análisis. Esto podemos hacerlo redefiniendo la noción de conocimiento desarticulado, que antes criticábamos, como mejor concebida en cuanto a la comprensión de principios. Lo que distingue al conocimiento de principios no es simplemente la desarticulación, sino la reflexión. No es abstracto en el sentido de desvinculación contextual, sino en el de una trascendencia aplicable a muchos problemas y contextos en particular. Se trata de una forma de comprensión que se presta a una conciencia reflexiva, a la «metacognición». Una vez más, Bruner acierta. «Gran parte del proceso de educación consiste en poder distanciarse de alguna manera de lo que se sabe al ser capaces de reflexionar sobre el propio conocimiento (1986, pág. 137).

Esto no es igual a la abstracción, al menos no en el sentido en que la han definido algunos seguidores de Piaget, muy bien demostrado por las tautologías de sistema cerrado de las matemáticas y de la lógica formal. Es más bien una

función del desarrollo del sí-mismo en relación con los demás, un proceso, del que hablaba también George MEAD (1934), en el que alcanzamos perspectivas superiores respecto a nuestro conocimiento y posición (o postura) a través de la interacción y el habla con los demás. (Resulta irónico, especialmente en escritos tempranos sobre el tema del pensamiento y el habla egocéntricos, que el mismo Piaget defendiese la importancia de una confluencia dialéctica de pensamientos en el desarrollo de la objetividad y de la reflexión racional.) Bruner expresa, en términos autobiográficos, algo parecido a la concepción de conciencia reflexiva que estamos buscando:

> No creo que mi interés por el teatro y la literatura me haya vuelto más *abstracto*. Por el contrario, me ha unido a los mundos posibles que proporcionan el paisaje para pensar en la condición humana tal como es en la cultura en que vivo (1986, pág. 128).

La comprensión de principios se halla más superordenada que desarticulada. Procede y pertenece a un rico marco cultural del que no puede estar divorciada, un universo de pensamiento y de discurso «educados» (en palabras de Bruner, un «foro») en el que el proceso de educación, en su nivel más elevado, nos invita a participar.

Algunos contenidos educacionales y psicológicos

En la medida en que puede resumirse lo que la investigación representa en un sentido educacional, eso puede hacerse de dos formas. En primer lugar están las ventajas que se obtienen de la observación y análisis del proceso educativo como discurso situado, es decir, de la aplicación del enfoque y método que hemos utilizado para hacer un examen crítico de la comunicación en clase. En segundo lugar están las consecuencias de cuestionar la educación de un modelo psicológico aceptado de desarrollo y aprendizaje cognitivos, que legitima las ideologías dominantes de la enseñanza utilizados para justificar prácticas educativas en concreto. Vamos a estudiar estas dos formas.

Viendo la educación como un discurso situado, como un proceso por el cual maestros y niños actúan y hablan juntos con un supuesto objetivo común, el investigador (que puede ser también el maestro) puede identificar con mayor facilidad los modos y ocasiones en que este objetivo se logra o no se consigue. Las estrategias especiales para introducir temas, llevar discusiones, relacionar el habla con la acción, consolidar experiencias compartidas, solucionar malentendidos, etcétera, pueden desarrollarse con mayor confianza. Hemos sugerido en otra parte algunos modos en que los maestros pueden adoptar esta actitud (MERCER, 1985). Pero el mejor modo de adquirir este tipo de técnica analítica es mediante el uso especializado de grabaciones audiovisuales de la práctica

de la enseñanza como parte de una preparación inicial y activa. El asistir como «oyente» a las lecciones de otros maestros o tener acceso sólo a las transcripciones no es suficiente. Los equipos audiovisuales adecuados son ya de uso corriente en escuelas y universidades, y se utilizan incluso en algunas instituciones con fines análogos (por ejemplo el análisis de «microenseñanza» y la formación de las aptitudes sociales), por lo que las cuestiones técnicas no plantearían problemas insalvables. Pero todavía nos queda mucho por hacer antes de sentirnos en condición de detallar la forma que debería tener un esquema así.

Es difícil resumir las inplicaciones en el nivel educacional del abandono de una perspectiva individualista respecto al desarrollo del conocimiento y la comprensión y la adopción en su lugar de un punto de vista psicológico que diese primacía a la cultura y a la comunicación (una meta que persiguen, por ejemplo, Michael Cole y sus colegas en el Laboratorio de Cognición Humana Comparativa de San Diego). Esto representaría, entre otras cosas, que los «fracasos en el aprendizaje» no se atribuirían necesariamente a niños o maestros en concreto, sino a los fallos del marco referencial dentro del cual tiene lugar la enseñanza. Dicho de otro modo, se trata de fallos de contexto. Estos podrían localizarse en acontecimientos concretos ocurridos dentro de la dinámica del discurso en una clase concreta y durante un período determinado de tiempo o atribuirse a aspectos inherentes, permanentes, del proceso de enseñanza y aprendizaje, según lo definen tácitamente los participantes que deben invocar sus propias convicciones respecto a la enseñanza para dar sentido a lo que hacen. Una educación adecuada debe ser reflexiva, sensible a la posibilidad de diferentes tipos de comprensión. Puede buscarse, a través de una creación cuidadosa del contexto, un marco para la comprensión compartida con los alumnos basado en el conocimiento y en la acción conjuntos y que proporcione su propia razón fundamental para la actividad presente y una base fuerte para la evolución futura. Este edificio contextual es el «andamiaje» para las exploraciones mentales de los niños, el marco cognitivo de apoyo —construido por los niños junto con su maestra vygotskyana— que estructura la actividad de manera más sistemática que el «arenal» para el descubrimiento que encontramos en la clase piagetiana. La charla entre maestros y niños ayuda a la construcción del andamiaje; de no existir este marco de comunicación, la actividad, o incluso el «descubrimiento» de los niños, podría, en términos cognitivos, no llevar a ninguna parte. Y si los maestros insisten en mantener un control estricto, dominar la agenda y la discusión, determinar por anticipado qué debe ocurrir y qué hay que descubrir, incluso sus alumnos más brillantes quedarán atados al andamiaje, como una estructura apoyada, incapaces de funcionar independientemente o fuera del contexto y contenido precisos de lo que «se hizo» en la clase.

Por lo que atañe a la investigación psicológica, es difícil ver cómo una investigación que intentara enfocar las cuestiones arriba expuestas podría ser

realizada por un investigador que equiparase el análisis psicológico empírico con la experimentación. Como hemos visto, las raíces primarias de nuestro enfoque radican en las revelaciones acerca de las ambigüedades inherentes en las tareas experimentales y en lo que éstas representan en cuanto a la interpretación de resultados experimentales (véase, por ejemplo, DONALDSON, 1978; LABOV, 1972; ROGOFF y LAVE, 1984; COLE y MEANS, 1981; NEISSER, 1982). Si estamos interesados en el discurso y el aprendizaje en marcos reales, no podemos esperar grandes éxitos si quitamos ex profeso el marco o sólo sonsacamos a los sujetos una serie reducida de respuestas prefijadas. Probablemente, la investigación que estamos llevando a cabo y defendiendo no es ni más fácil ni más difícil de realizar que un trabajo de experimentación. La diferencia fundamental estriba en que da una mayor prioridad a la relevancia y menos al control. En el momento en que se escribe esto, el tipo de investigación psicológica que más nos gustaría realizar o leer sería un estudio del discurso situado en otros marcos sociales que no fueran el de la educación formal, de personas que estuviesen desarrollando la comprensión común en búsqueda de otros objetivos y en contextos culturales diferentes.

Creemos que nuestro análisis es relevante en cuanto al estudio del desarrollo cognitivo y, en especial, para comprender las relaciones entre discurso y aprendizaje y entre conocimiento y acción. Observando el aprendizaje desde una perspectiva teórica que no pretende una abrumadora supremacía de la acción sobre el habla, o que define el aprendizaje puramente en términos de cognición individual, se consigue profundizar en la base inherentemente social, cultural y comunicativa, de la acción y el aprendizaje humanos. Esta profundización en el modo en que los adultos estructuran el aprendizaje de los niños y los niños interpretan los términos, las tareas y las actividades, en el modo en que maestros y alumnos consiguen o no establecer una mutualidad, un universo compartido de discurso, es valiosa en sí misma. Pero puede servir también para demostrar el valor de un enfoque teórico general del desarrollo cognitivo, el pensamiento y el lenguaje, que incorpore esta perspectiva más especial con respecto a la enseñanza y el aprendizaje formales. Ya hemos dicho que es más fácil hallar este enfoque en el trabajo de Vygotsky y Bruner que en el de Piaget.

Sin embargo, en lugar de limitarnos a remodelar el proceso del aprendizaje en clase en términos vygotskyanos o brunerianos, hemos procurado hacerlo de una manera que plantea el carácter problemático del proceso. Para que maestros y alumnos tengan éxito en la enseñanza con «andamiaje», hay que examinar y hacer hincapié en aspectos clave de los procesos de aprendizaje observados. Entre ellos están los siguientes:

1. Nuestros maestros se enfrentan a un dilema fundamental: el del equilibrio de los requisitos contrapuestos, por un lado de una ideología del aprendizaje centrada en el niño, y, por otro, del rol esencialmente socializante de

los maestros como agentes de transmisión cultural de la sociedad en el contexto de un sistema de enseñanza obligatoria. Hemos de ver cómo los niños aprenden lo necesario, pero, al mismo tiempo, cómo lo descubren por sí mismos. El dilema se resuelve de un modo que tal vez haga del proceso de enseñanza un proceso más difícil de lo que define como necesario el ideal de la enseñanza con andamiaje. Los alumnos deben adivinar como puedan las reglas básicas no articuladas, implícitas en el sistema, y deben aprender a extraer un significado de los apuntes y pistas de la maestra, deben aprender a jugar al juego de la clase. La ideología centrada en el niño debe ser sustituida por otra que haga hincapié en la base discursiva del conocimiento y el aprendizaje.

2. Toda la educación en clase se realiza con un fondo de reglas, supuestos y conocimiento implícitos. Esto es, en cierta medida, inevitable. Como hemos subrayado, la construcción del contexto y la continuidad es una característica intrínseca de la educación. Pero no se han dicho algunas cosas que podría ser útil explicar. Parece ser práctica común y apreciada el que los maestros den toda una lección, o una serie de lecciones, sin que juzguen necesario decir a los alumnos por qué están realizando unas actividades en concreto o cómo encaja todo en lo que han hecho y en lo que harán a continuación. Este estado de cosas no parece ser accidental. El evitar la comunicación explícita de los objetivos y contextos de la actividad en clase es una consecuencia de la ideología educacional de los maestros: los alumnos son esencialmente individuos que buscan la realización de su propio potencial individual. no hay que «decirles» cosas, deben aprenderlas por sí mismos.

3. La noción de aprendizaje basado en la experiencia es evidentemente inadecuada como descripción de lo que realmente ocurre en las clases, y también como principio pedagógico sobre el que basar la práctica de la enseñanza. Las experiencias y actividades de la clase cobran significado por el sentido que les da el habla en el aula. Cuando los maestros se esfuerzan para no ofrecer abiertamente a los alumnos ayuda para que puedan dar sentido a sus experiencias, el resultado puede ser que se pierda la utilidad de dichas experiencias o que maestro y alumnos recurran a medios más subrepticios de comunicar lo que tiene un sentido convencional. Vemos así cómo los maestros hacen preguntas y mimifican las respuestas. Para muchos alumnos, aprender de los maestros debe resultar un proceso misterioso, arbitrario y difícil, cuya solución puede consistir en concentrarse en intentar hacer y decir lo que se espera: una solución básicamente «ritual». Un mayor énfasis sobre la importancia del lenguaje y la comunicación para la creación de un sentido conceptual compartido del significado e importancia de la experiencia y de la actividad puede ayudar a que la educación en clase sea una cuestión más abierta y explícita, y, por lo tanto, un proceso menos misterioso y difícil para los alumnos.

A nosotros nos parece que, a pesar de las limitaciones prácticas y de recursos que frustran constantemente sus intenciones, los maestros de enseñanza

primaria británicos observados intentan de buena fe poner en práctica su interpretación del estilo de educación progresiva defendido por el Informe Plowden. Esta es su ideología de la enseñanza, una serie de creencias sobre cuál es el mejor modo de ayudar al desarrollo cognitivo y al aprendizaje de los niños. Tienen buenas razones para confiar en ella, porque es un enfoque educacional basado en críticas razonadas de los métodos tradicionales de enseñanza didáctica, un enfoque defendido por un alto comité de educadores y legitimado por la teoría del desarrollo cognitivo de más amplia aceptación. Sin embargo, nosotros creemos, junto con otros críticos (por ejemplo DONALDSON, 1978; WALKERDINE, 1984), que ha llegado el momento de volver a hacer una valoración de esta ideología, que sigue siendo dominante en la enseñanza primaria británica. Ello se debe en gran medida a que la teoría piagetiana sobre la que descansa no ha soportado los recientes ataques; ya no justifica la confianza de los educadores. Defiende una pedagogía que pone un excesivo énfasis en el individuo a costa de la sociedad, que minusvalora la charla como herramienta de descubrimiento y desalienta el que los maestros expliquen a los niños los objetivos de las actividades educativas y los criterios en cuanto al éxito. Ahora hay un enfoque psicológico alternativo que, a nuestro modo de ver, ofrece más a los maestros e investigadores, como creemos haber mostrado.

EL MALENTENDIDO EN EL DISCURSO ESCOLAR

WHAT ARE WE TALKING ABOUT? MISUNDERSTANDING IN CLASSROOM INTERACTION

AMPARO TUSÓN Y VIRGINIA UNAMUNO
CERCLE D'ANÀLISI DEL DISCURS
UNIVERSITAT AUTÓNOMA DE BARCELONA

RESUMEN

Este artículo pretende mostrar, combinando diversas perspectivas teóricas y metodológicas, de qué manera los usos lingüísticos que se producen en el entorno escolar pueden generar malentendidos que interfieren en la comunicación en las aulas. Consideramos que el Análisis del Discurso es una herramienta fundamental para la comprensión de la comunicación en el aula, de su éxito o de su fracaso, y que aporta un enfoque interesante para la investigación-acción dentro del ámbito educativo.

El trabajo que presentamos se basa en el análisis de un corpus de interacciones grabadas en diferentes aulas de una escuela situada en un barrio marginado del cinturón industrial de Barcelona. El análisis de este corpus muestra distintos tipos de malentendidos, que son presentados y descriptos.

ABSTRACT

The aim of this paper is to show, combining different theoretical and methodological perspectives, the forms of misunderstandings that the use of language can produce in classrooms. We consider that Discourse Analysis is a privileged tool for understanding classroom communication, its success or its failure. Also, Discourse Analysis is an useful instrument to carry out research-action in educational environments.

The data examined here are drawn from a corpus of verbal interactions collected in a primary school in a marginated neighbour located in the industrial belt of Barcelona city (Catalonia, Spain). The school has some interesting characteristics, namely that about 80 percent of the pupils are Gypsies and have Spanish as their mother tongue. As

Tusón, A. y Unamuno, V. (1999). ¿De qué estamos hablando? El malentendido en el discurso escolar. En *Revista Iberoamericana de discurso y sociedad*, Vol 1 (1), pp. 19-34. Barcelona, España: Gedisa.

in many public schools in Catalonia, this one follows a program of immersion in Catalan. Thus, the classroom could be defined as bilingual and multicultural.

PALABRAS CLAVE
Análisis Crítico del Discurso/ Etnografía de la Comunicación/ sociolingüística interaccional/ análisis de la conversación/ comunicación intercultural/ análisis crítico de la interacción comunicativa

KEY WORDS
critical discourse analysis/ ethnography of communication/ interactional sociolinguistics/ conversational analysis/ intercultural communication/ critical analysis of communicative interaction

0. INTRODUCCIÓN

Nuestro artículo pretende mostrar de qué manera los usos lingüísticos que se producen en las aulas pueden generar malentendidos que interfieren en el éxito escolar. El trabajo que presentamos se basa en el análisis de un corpus de interacciones grabadas en diferentes aulas de una escuela situada en un barrio marginado del cinturón industrial de Barcelona.

1. MARCO TEÓRICO

Nuestro trabajo se sitúa, desde los puntos de vista teórico y metodológico, en la encrucijada de tres propuestas cuyas aportaciones, como pretendemos mostrar, no sólo no se contradicen, sino que se complementan y enriquecen entre sí. Estas tres perspectivas son la Etnografía de la Comunicación (Gumperz y Hymes, 1972; Saville-Troike, 1982; Duranti, 1988; 1992), el Análisis Conversacional (Sacks, Schegloff y Jefferson, 1974; Tusón, 1995; Kerbrat-Orecchioni, 1996) y el Análisis Crítico del Discurso (van Dijk, 1993; Fairclough, 1994; Wodak, 1995; Fairclough y Wodak, 1997).

1.1. ETNOGRAFÍA DE LA COMUNICACIÓN

La Etnografía de la Comunicación nos proporciona una visión antropológica de los comportamientos comunicativos de las personas; los usos lingüístico-comunicativos se entienden como parte y síntoma de las realidades socioculturales de los grupos humanos –de las comunidades de habla– cuyas actividades se organizan en torno a unos eventos comunicativos. Estos eventos se definen y se articulan a través de unas normas o reglas de comportamiento habitual que orientan a las personas respecto de cuáles son las expectativas y los comportamientos apropiados en cada caso. Estas reglas y normas se integran en la competencia comunicativa, parte de la competencia sociocultural que se adquiere, básicamente, participando de manera activa en diferentes eventos comunicativos, en un proceso que, desde luego, es largo y no está exento de pruebas y errores.

Además, esta disciplina nos proporciona su método –la observación participante– para recoger de forma empírica y contextual, situada, los datos que serán objeto de descripción y análisis. Descripción y análisis que se mueven entre la posición émica (la de los propios actores) y la ética (la externa o la de quien investiga), en un movimiento dialéctico que tratará de desentrañar la manera como las personas objeto de estudio van interpretando los diferentes indicios contextualizadores para construir con sentido la realidad sociocultural.

1.2. ANÁLISIS CONVERSACIONAL

Desde el Análisis Conversacional de orientación etnometodológica se entiende que los usos lingüísticos en interacción son un instrumento precioso –quizás el que más– que utilizamos las personas para dar sentido a lo que hacemos y para guiar nuestras actividades cotidianas. Esos estudios muestran que los turnos de palabra son la base estructural y organizativa de las interacciones y nos proporcionan instrumentos para su descripción y análisis. Por ello, el estudio de la mecánica interlocutiva es crucial para entender de qué manera utilizamos las lenguas como métodos para dar sentido a nuestras acciones. Conceptos tales como los de capital verbal, gestión de los turnos, gestión de los temas, entre otros, poseen una gran fuerza explicativa, ya que permiten mostrar de qué modo se sitúan las personas que participan en una interacción respecto de las demás, e indican relaciones de poder o de control.

Desde esta perspectiva, se pone también el énfasis en la necesidad de que el análisis de los datos tenga carácter secuencial, es decir, lo que un segmento dado significa tiene que decidirse teniendo en cuenta lo que se ha dicho antes y lo que se dice después, nunca de forma aislada.

1.3. ANÁLISIS CRÍTICO DEL DISCURSO

El Análisis Crítico del Discurso nos aporta una idea fundamental: las identidades sociales de las personas, las relaciones de poder, dominación, solidaridad, autoridad o resistencia se construyen a través del discurso y en él. Los participantes obtienen o activan sus papeles discursivos en la interacción, donde se (re)crea la realidad y se incide sobre ella manteniéndola o cambiándola.

Las lenguas y sus usos variados forman una parte fundamental de los bienes culturales y la distribución de esos bienes se articula de acuerdo con relaciones de poder en que se estructuran los grupos humanos. A través del discurso, se construye el conocimiento y se establecen las relaciones de las personas con tal conocimiento; se negocia una interpretación de lo que se dice y de lo que se hace –y de lo que se dice que se hace–, pero también, y sobre todo, se legitima una interpretación, se impone un sentido o se rechaza a través de un discurso de resistencia.

El Análisis Crítico del Discurso se constituye, de ese modo, en un instrumento para la acción social, puesto que permite desvelar los engaños, las manipulaciones y la demagogia, descubre los mecanismos de que se sirve el poder para dar aspecto de verosimilitud a sus estrategias de dominación. Esta propuesta, además, deja de lado el pesimismo por una crítica orientada hacia la resistencia, la transformación y el cambio.

2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA: EL MALENTENDIDO EN EL AULA

2.1. EL CONCEPTO DE MALENTENDIDO

Desde la perspectiva discursiva, la comunicación se entiende como un proceso de interpretación de intenciones, que podría detallarse de la siguiente manera (Calsamiglia y Tusón, en prensa):

> Usted me dice algo,
> con una *intención*.
> Entonces,
> a partir de lo que usted me dice,
> yo intento averiguar,
> con el *mínimo coste de procesamiento*,
> qué me quiere decir,
> al decirme eso de esa manera
> y sobre esa *interpretación*,
> realizada a través de un proceso de *inferencias*,
> basadas en mi *conocimiento previo*
> sobre usted,
> sobre sus valores,
> sobre la situación,
> sobre el código y la variedad que utiliza,
> y en los indicios contextualizadores
> que me proporcionan sus palabras,
> partiendo de las formas verbales y no verbales
> que ha elegido para comunicarse conmigo,
> sabiendo –o creyendo saber– lo que usted sabe
> sobre mí,
> sobre mis valores,
> sobre la situación,
> sobre el código y la variedad que utiliza,
> sobre lo que, tal vez, yo he dicho antes,
> etcétera,
> establezco una hipótesis:
> ME HA QUERIDO DECIR X.
> Y, sobre esa hipótesis,
> elaboro mi respuesta,
> que será sometida por usted
> a un proceso similar de interpretación,
> etcétera.

Vistas así las cosas, no es de extrañar que, a menudo, se produzcan malentendidos entre las personas. Se produce un malentendido cuando no se activan los conocimientos –o esquemas cognitivos– apropiados. Cuando la hipótesis que establezco como interpretación –de la situación o escena, de sus intenciones, de la imagen que se presenta, de las normas que regulan el intercambio, etc.– es errónea o inapropiada.

El concepto de inferencia es clave, ya que con él se alude a todos los procesos que se realizan para llegar a interpretar de forma situada los mensajes que recibimos. John J. Gumperz es quizás uno de los estudiosos del discurso que más ha profundizado sobre el alcance de este concepto:

> [...] Aun si los significados referenciales estándar pueden, en gran medida, asignarse a los enunciados aislados, la inferencia conversacional siempre incluye presuposiciones contextuales y lingüísticas. [...] para entender lo que los hablantes realmente quieren conseguir con sus mensajes, tenemos que realizar asunciones sobre su pasado, sus motivos generales, el hilo del argumento que están planteando y cosas similares. Esas asunciones se derivan, parcialmente, de conocimiento previo, extralingüístico, pero, en gran medida, se comunican en el curso de la misma interacción (Gumperz, 1981: 395).

Aspectos tan sutiles como el ritmo, el tono de voz, el énfasis prosódico, un alargamiento vocálico, etc., pueden usarse e interpretarse de forma diferente como indicios contextualizadores para expresar determinados significados conversacionales implícitos (el foco informativo, la fuerza ilocutiva, etc.). Asimismo, la selección léxica, la utilización de rutinas lingüísticas, las fórmulas de cortesía, la elección de un registro determinado, el cambio de código lingüístico, etc., actúan como marcadores del contexto tan importantes como el significado referencial de lo que se está diciendo –y a veces más–. Y ocurre que cuando estas convenciones, estas estrategias discursivas, no se comparten el resultado es el malentendido o el humor (Tusón, 1988).

2.2. EN EL MICROCOSMOS DEL AULA

Courtney Cazden (1988) plantea que una forma bastante ajustada de entender lo que es un aula consiste en verla como una pequeña comunidad, como un microcosmos. En esa comunidad –plantea la autora–, la única persona realmente nativa es quien enseña; con eso quiere decir que ella es quien conoce realmente todas las reglas, principios y normas que regulan los comportamientos que se consideran apropiados para el buen desarrollo de la vida en el seno de ese grupo. Quien enseña es también quien posee –y transmite– el conjunto de valores y creencias (que son o pueden ser conflictivos y cambiantes) que la sociedad encomienda a la institución escolar para que los ponga en funcionamiento en la educación de la futura "ciudadanía". Asimismo, la sociedad otorga a quien enseña la autoridad para sancionar negativamente aquellos comportamientos que considere desviaciones peligrosas para la "buena convivencia" o aquellos comportamientos o actitudes que puedan resultar demasiado incómodos porque, por ejemplo, cuestionan demasiado los hábitos aceptados por la sociedad como convenientes, apropiados o "normales".

Siguiendo con esta misma imagen, los alumnos y las alumnas que llegan al aula se ven como "pequeños inmigrantes" procedentes de culturas más o menos lejanas o cercanas a la de quien enseña. Incluso si forman parte del mismo grupo social en lo que se refiere a ciertos aspectos (clase, sexo, etnia, por ejemplo), las diferencias de edad y, sobre todo, de saber los convierten en seres con mucho que aprender, aparte, por supuesto, de los contenidos educativos que componen el currículum de cada nivel escolar. No hay que olvidar que, en definitiva,

> [...] *aprender* significa apropiarse paulatinamente de las formas de hablar y escribir (también de saber hacer y de *saber decir* lo que se hace) sobre el objeto de aprendizaje en cuestión, y hacerlo en la manera acostumbrada en esa parcela del saber (Nussbaum y Tusón, 1996: 15).
>
> Una parte esencial en la vida de las aulas se desarrolla a través de un conjunto de actividades en las que el uso de la palabra es fundamental. Esos *eventos comunicativos* (Hymes, 1972) típicos del aula se configuran en diferentes *estructuras de participación* (Phillips, 1972).
>
> [...] durante una sesión típica de clase, los niños se mueven secuencialmente a través de diferentes tipos de estructuras de participación. Algunas tienen nombres establecidos, como "observar y explicar", "contar una historia", otras, no. Pero cada una implica diferentes formas de cooperación y de aprendizaje, así como reglas para la evaluación del comportamiento y para la interpretación de lo que está pasando (Gumperz, 1981: 6-7).

En el aula, la palabra se utiliza la mayor parte del tiempo. La comunicación y, específicamente, la interacción entre adulto-niño y niño-niño se consideran en la actualidad la base del proceso de aprendizaje. Los malentendidos en el aula, por su parte, son uno de los síntomas de diferentes problemas que se producen en la comunicación. Si consideramos que el proceso de enseñanza-aprendizaje se apoya en la interacción comunicativa, tales problemas repercutirán en los resultados de aquel proceso. Por ello, detectar, describir y/o analizar malentendidos puede ser útil para incidir en problemas puntuales que se producen en las aulas y actuar para un cambio en la acción educativa.

Como hemos dicho, los malentendidos suceden cuando se activan diversas hipótesis interpretativas. Esas hipótesis, que parten de inferencias realizadas a partir del reconocimiento de múltiples señales que se proponen en la interacción, nos permiten reconstruir la intención del hablante y proponer una respuesta.

Las hipótesis mencionadas se apoyan en un conocimiento previo que hace posible activar información sobre la situación, la escena, los interlocutores y sus papeles comunicativos, las normas, etc. Además, esta información nos permite reconocer qué pretende nuestro interlocutor.

3. ALGUNOS TIPOS DE MALENTENDIDOS EN EL AULA

Tal vez estas afirmaciones se vean claramente en algunos ejemplos sobre los malentendidos más habituales que se producen en el aula. Los fragmentos que ilustran este apartado fueron tomados de un corpus formado por un conjunto de grabaciones recogidas durante el trabajo de campo realizado en *L'Hospitalet del Llobregat, Catalunya* (ver: Unamuno, 1997). Se trata de un corpus de clases recogido en una escuela de inmersión en catalán para niños con el castellano como primera lengua que lleva a cabo un programa de especial dificultad; es decir, con una población estudiantil que es, en su mayoría, parte del mundo gitano marginado.[1]

3.1. PREGUNTAS Y MALENTENDIDOS: CUANDO MAESTROS Y MAESTRAS HACEN PREGUNTAS, HAY QUE ESTAR MUY ATENTO

Como ha sido exhaustivamente descripto, el discurso escolar es un tipo de interacción basada en un contrato didáctico. Esto implica que los diferentes participantes de la interacción, mientras tal contrato se respete, ocupan diferentes posiciones discursivas, para las cuales ciertos usos son legítimos y otros no lo son. Esta distribución asimétrica de los usos verbales se refleja claramente en las preguntas. Si bien es cierto que el discurso escolar está lleno de preguntas, la mayoría de éstas tienen una *función pragmática* que dista mucho de las funciones cotidianas de los enunciados interrogativos, las cuales se asocian a pedido de información o, en contextos no transaccionales, a estrategias de cortesía (Escandell Vidal, 1993: 211). Se trata de preguntas destinadas a *controlar* y a hacer explícito el conocimiento que se supone tienen o deberían tener los otros interlocutores. Estas preguntas, llamadas *"de examen"*, sólo pueden ser hechas por quien enseña, porque hacerlas depende de su posición en el discurso y su posición institucional.

Por supuesto, para responder a estas preguntas, hay que reconocerles su función. Además, hay que legitimar a quien hace la pregunta en el lugar de poder que conlleva el hecho de controlar. Pero también, para responder a estas preguntas, hay que suspender las interpretaciones que hagamos y supeditarlas a las del otro: responder a las preguntas de examen de quien enseña implica no sólo interpretar qué está preguntando, sino qué quiere que le respondan; porque la persona que hace la pregunta ya sabe la respuesta. Estas "trampas" en los usos del lenguaje que se producen en el aula pueden ser "trampas mortales", si no se entra en su juego, o si no se comparte con el interlocutor el conocimiento previo "sobre usted, sobre sus valores y sobre la situación"; es decir, cierta experiencia cultural que permita identificar y legitimar papeles sociales, valores socioculturales y contextos.

Muchos malentendidos en el aula se producen, justamente, por no reconocer los significados "especiales" que obtienen estos usos discursivos.

Fragmento 1

M-	*[perquè necessitem l'aliment |eh|||] per què ens -{(FF)per què} ens alimentem nosaltres| a veure| per què —* =XXX=
Ba/Ca-	[Hablan solapándose con M]
Jo-	por la comida|
Ba/Ca-	[Hablan a la vez]
M-	*i si no mengem—| què passa|*
Jo-	nos morimos|
M-	*ens morim/|*

Fragmento 1

M-	*[por qué necesitamos el alimento|*
	eh/||] por qué nos- {(FF)por qué}nos alimentamos
	nosotros| a ver| por qué— =XXX=
Ba/Ca-	[Hablan solapándose con M]
Jo-	por la comida|
Ba/Ca-	[Hablan a la vez]
M-	*y si no comemos—| qué pasa|*
Jo-	nos morimos|
M-	*nos morimos/|*

Las dos preguntas "de examen" *("¿per què ens* alimentem?" y *"¿i si no mengem què passa?")* pretenden elicitar el conocimiento que la maestra cree tienen sus estudiantes, porque ella misma ha dado ya tal información. Sin embargo, la respuesta de Jose *(por la comida)* muestra una interpretación divergente de tal pregunta. El malentendido, más que basarse en la polisemia del *per què (por qué/ para qué)*, parte de la falta de reconocimiento de la función de la pregunta de la maestra. Jose propone una respuesta basada en su propia interpretación de la pregunta, más que en lo que ya se ha dicho (primera línea del fragmento). Esta regla de interpretación de las preguntas raramente es reconocida por los niños. Sin embargo, veamos el segundo fragmento:

Fragmento 2

M-	*eh/| la tila|| eh que haveu sentit parlar de la tila|| la tila per-per quan esteu molt nerviosos—| què prenem||*
Wi-	*sí sí| se toma tila\ | la tila y la hierba buena|*
M-	*què prenem|*
Ca-	pues la tila esa||
M-	*prenem =tila|la tila|=*

Fragmento 2

M-	*eh/| la tila|| eh que no habéis sentido hablar de la tila || la ti para- para cuando estáis muy nerviosos —| qué tomáis||*
Wi-	sí sí |se toma tila | la tila y la hierba buena |
M-	*qué tomamos |*
Ca-	pues la tila esa|
M-	*tomamos =tila|| tila ||=*

Como muestra este fragmento, uno de los secretos que tienen estas preguntas es que para contestarlas se debe estar muy atento a lo que ya se ha dicho y, al mismo tiempo, estar dispuesto a suspender tu propia interpretación de la pregunta y decir lo que tu interlocutor (tu maestra) espera que digas: *Pues la tila esa.* Esta concesión interpretativa es parte de una regla implícita del discurso escolar que en muchas ocasiones no es reconocida ni aceptada por los niños.

Como puede verse en los fragmentos citados, durante una clase, quienes estudian y quienes enseñan no sólo se distribuyen los tipos de preguntas que pueden hacer, sino además el derecho a hacer legítima una interpretación sobre otras posibles. En este tira y afloja hay aprendizaje; pero también puede haber malentendidos.

3.2. SITUACIÓN Y MALENTENDIDOS: DENTRO Y FUERA DEL AULA LAS COSAS SE PARECEN, PERO NO SON LAS MISMAS

El segundo tipo de malentendido que suele producirse en clase se basa en la diferencia que conlleva interpretar lo que se dice dentro y fuera del aula. Diferenciar entre los significados escolares y los extraescolares es uno de estos aprendizajes fundamentales para la participación exitosa en el discurso escolar, aunque tampoco se hace de forma explícita. Maestras y maestros introducen a los niños y a las niñas, a través del discurso, en un universo nuevo, donde las cosas conocidas y los hechos cotidianos obtienen nuevos nombres y, con

éstos, nuevas interpretaciones. A través del discurso, quien enseña propone marcos de referencia que intenta compartir con los alumnos y alumnas, y de los cuales depende la interpretación de lo que se dice y se hace en el aula. Pero la concepción de los niños y las niñas sobre lo que están haciendo y/o diciendo puede ser muy diferente de la de la persona adulta.

Durante una clase de ciencias, por ejemplo, lo que comemos y queda en el cuerpo son las reservas *alimenticias*, pero ¿por qué no pueden ser los "michelines"?

Fragmento 3

M-	*bueno| pero vas menja:r {(F) y tú: hay dies d'aquests} que menges moltes coses| eh que sí/| i tot no no: —| no ho gastes tu|| {(F)eh que no ho gastes/| } doncs moltes coses queden acumulades|| queden en les reserves|| en el cos\<0>*
Cp-	Ade|| me pa- parece que a mí todo me queda en el cos||
M-	eh/|
Cp-	que todo me queda en el cos a mí|
M-	*{(B)si/<2>{(P) vinga||} a ver||*
	{(F)llegirem una mica lo de la: la: la gallina||}|

Fragmento 3

M-	*bueno | pero comiste | {(F) y tú hay días de éstos } que comes muchas cosas | eh que sí/| y todo no no:_| no lo gastas tú |*
	{(F) eh que no lo gastas/ |} pues muchas cosas quedan acumuladas | quedan en las reservas | en el cuerpo \<0>
Cp-	Ade|| me pa- parece que a mí todo me queda en el cuerpo |
M-	*eh/|*
Cp-	que todo me queda en el cuerpo a mí |
M-	*{(B) sí /<2>{(P) venga ||} a ver |}*
	{(F)leeremos un poco lo de la: la: la gallina ||}|

Porque estamos en la escuela, y porque las reservas alimenticias son una interpretación más adecuada a todo lo que no gastamos y *se acumula en nuestro cuerpo.* Este nuevo conocimiento, esta interpretación que la maestra propone a lo que se dice en el aula, está dotado de ciertas características que "michelines" no cumple: forma parte de un vocabulario técnico, es parte de un registro escolar o académico, es un contenido curricular, es parte de lo que, previamente a la interacción, la maestra se ha propuesto tratar durante la clase. Los "michelines" se quedan fuera: en la calle, entre los amigos y una *sarta de bocatas.*

3.3. USOS VERBALES Y MALENTENDIDOS: NO SÓLO IMPORTA LO QUE DIGO, SINO CÓMO LO DIGO

Este *universo* discursivo que la escuela propone como marco de referencia para lo que se dice y hace en el aula no sólo actúa sobre el sentido de los enunciados, sino también sobre su forma. Para responder adecuadamente a las demandas escolares debemos interpretar de la forma esperada lo que se dice y cómo se dice. Las maneras de decir, las formas verbales y no verbales que utiliza nuestro interlocutor, informan también de su intención, nos guían en el proceso de contextualización, dándonos más pistas para la construcción de nuestra respuesta. Aunque, a veces, este código puede engañarnos y meternos en otra

trampa...

Fragmento 4

M-	*molta part va*—|
Ba-	a la caca|
M-	*a la caca*| | *per l'anus*| | *i a l'altre part què li passa*| | *a on va*|
Jo-	{(F)al wàter| }
M-	al/ |
Wi-	*al lavabo*\<0>
M-	{(F)*no*| }= {(FF) *a:l XXX a veure*| *què és*| *XXX per què es*=}>
T-	=(FF)XXX}=
M-	> *per què ens* -{(FF) *per què ens alimentem nosaltres*| *a veure*|

Fragmento 4

Maestra-	*gran parte va*—|
Ba-	a la caca |
M-	*a la caca*| | *por el ano* | *y a la otra parte qué le pasa* | *adónde va* |
Jo-	{(F) al wáter| }
M-	al/ |
Wi-	*al lavabo* \<0>
M-	{(F) *no*| }={(FF)*a:l XXX a ver*| *qué es*| *XXX por qué nos* = }>
T-	=(F)XXX}=
M-	>*por qué nos-* {(F) *por qué nos alimentamos nosotros* | *a ver* |

Porque aprender a participar en el aula implica también saber distinguir entre los pedidos de adecuación sobre el contenido y sobre la forma de nuestros enunciados. Si "reservas alimenticias" tiene más valor en el contexto escolar que "michelines", podemos hacer la hipótesis de que "lavabo" tiene más valor que "wáter". Esta hipótesis se basa en la forma de los enunciados y en la interpretación que hacemos sobre los usos lingüísticos de nuestro interlocutor. Suponemos, entonces, que en esa situación, para ese destinatario, "lavabo" es una mejor respuesta a lo que pregunta, por eso se propone como alternativa a "wáter", que como "michelines", parece formar parte de la calle o del patio de la escuela. Éste es el tercer tipo de malentendidos que puede observarse en las aulas y se produce por interpretaciones no adecuadas sobre qué solicita quien enseña: ¿adecuación sobre el código o sobre el contenido?

Fragmento 5

Jo-	= *unes*= {(F) *tisores*| } *unas tijeras*| *Ade*|
M-	unas tijeras/ |
Ca-	*unes tisores*|
M-	*a veure*| *el tell*<0>
Wi-	lo que dijo el Jose| Ade|
M-	=*això què és*\=
[?]	=XXX= *un tallat*|

Fragmento 5

Jo-	=*unas*= {(F)*ujeras*| }unas tijeras | Ade|
M-	unas tijeras|
Ca-	*unas tijeras* |
M-	*a ver* | *el tilo* <0>
Wi-	lo que dijo el Jose| Ade|
M-	=*eso qué es* \=
[?]	=XXX= *un cortado*|

Los malentendidos que se producen por interpretaciones no adecuadas de los usos lingüísticos de nuestros interlocutores pueden complicarse en situaciones en las cuales se utiliza más de una lengua. En el ejemplo anterior, durante una clase en la cual los niños y la maestra usan dos lenguas de un modo divergente (ellos usan el castellano y ella, el catalán), la alternativa que propone el tercer interlocutor se basa justamente en una hipótesis sobre el uso lingüístico de su compañero y su maestra. Si su compañero propone una respuesta en castellano que su maestra rechaza (a través de una *pregunta-eco*, que en el contexto escolar tiene un valor de *feedback* negativo), Cami puede hacer la siguiente hipótesis interpretativa: ella ha rechazado la respuesta porque él la ha hecho en castellano. A partir de esta interpretación, simplemente cambia de lengua. Tampoco es lo que su maestra espera, ¡qué le vamos a hacer!

3.4. INTERPRETACIONES DIVERGENTES Y MALENTENDIDOS: ES QUE NO ENTIENDO LO QUE ENTIENDES TÚ

Aprender a hablar en clase conlleva, en consecuencia, desenvolverse hábilmente en el terreno de las intenciones. Reconocer las intenciones de la maestra y aprender las normas que hacen más legítima una interpretación que otras, aunque las interpretaciones que ella proponga no sean, desde otro punto de vista, evidentes.

Fragmento 6

M-	*a veure*| *eren un nens*
T-	*mataven els ocells* —|
M-	*a veure* | *d'un amb un hem dit*| *eh/* | *d'un amb un* | *a veure Andrés* | *què feien aquests nens*| *a veure Sonic* | *el Andrés t'ajudarà*| *Andrés* | *què feien aquest nens al poble* |
So-	*mataven els ocells i* - haciendo —|
M-	*a veure* | *Cami* |
Ca-	quitaban la limpieza |
M-	*què*|
Ca-	la limpieza | la quitaban |
M-	la limpieza | *la bruticia* | | *feien neteja*| |
Ca-	*sí*| *feien neteja però els nens la quitaban* |

Fragmento 6

M-	*a ver*| *eran unos niños-*
T-	*mataban a los pájaros* —|
M-	*a ver*| *de a uno hemos dicho*| *eh/* | *de a uno* | *a ver Andrés* | *qué hacían estos niños*| *a ver Sonic*| *el Andrés te ayudará* | *Andrés* | *qué hacían estos niños en el pueblo*|
So-	*mataban a los pájaros y-* haciendo—|
M-	*a ver* | *Cami*|
Ca-	quitaban la limpieza |
M-	*qué*|
Ca-	la limpieza| la quitaban |

M- la limpieza \| *la suciedad*\| *hacían limpieza*\|
Ca- *sí* \| *hacían limpieza pero los niños la quitaban* \|

Las interpretaciones divergentes sobre un mismo hecho pueden producir malentendidos que lleven a la maestra a no entender. Porque si la suciedad se "quita" limpiando, también la limpieza se puede "quitar" ensuciando. Esta forma de interpretar la lectura sobre los *"superbruts"* (los "supersucios") diverge de la de la maestra. Según su punto de vista, tal vez el punto de vista dominante, la limpieza es el estado natural de las cosas. La suciedad, en cambio, va y viene, superponiéndose a las cosas y, así, ensuciándolas. Si la suciedad se quita, las cosas quedan como son, limpias. Por ello, la limpieza no se puede quitar; es inherente a las cosas.

Como se ve claramente en el fragmento anterior, los puntos de vista sobre la realidad no son únicos. Y estas "visiones del mundo" forman parte de los conocimientos previos que los niños llevan consigo a las escuelas. Son otros supuestos culturales que, como decíamos al principio de este trabajo, no se contemplan dentro de la comunidad receptora. Esta visión "inmigrante" que propone el niño no tiene cabida en la interacción que hemos mostrado y conduce a un cuarto tipo de malentendidos. Se trata de visiones del mundo diferentes, tan válidas unas como otras, pero incongruentes. El malentendido, en este último caso, parte y se fundamenta en la naturalización con que la escuela presenta "su" punto de vista y sus interpretaciones sobre la realidad.

3.5. MALENTENDIDO Y RESISTENCIA: Y SI NOS REÍMOS UN POCO DE LA DIFERENCIA...

Como hemos comentado hasta el momento, dentro del aula pueden observarse diversos tipos de malentendidos:

1. malentendidos basados en la falta de reconocimiento de los significados específicos que obtienen ciertos usos lingüísticos en el aula;

2. malentendidos producidos por ciertas normas de interpretación que deben actualizarse en el discurso en el aula: la concesión interpretativa que se les pide a los niños;

3. malentendidos que parten de la diferencia de marcos interpretativos para lo que se dice dentro y fuera del aula;

4. malentendidos producidos por la ambigüedad del discurso escolar en cuanto a su exigencia de adecuación sobre el contenido y sobre la forma verbal de sus enunciados;

5. por último, malentendidos basados en diferentes supuestos culturales entre la maestra y sus estudiantes, y por la naturalización con que la escuela presenta su punto de vista sobre la realidad.

Si bien todo esto es cierto, frente a la escuela quienes están aprendiendo pueden resistir, insistir y relativizar los puntos de vista de la escuela con las armas que se tienen; pueden cuestionar criterios unívocos y hacer reír. Porque, a veces, de la diferencia entre la escuela y los niños y las niñas también se puede aprender algo: las personas, al igual que los animales, no podemos adivinar, y en eso nos parecemos; pero como ellos, a veces podemos dar un grito

Fragmento 7
M1- *hi ha algun animal que sàpiga parlar com nosaltres* \|
T- sí \| el loro \|
M1- *no no* \| *no dic que sàpiga parlar com nosaltres* \|
que jo li digui algo i em contesti el que jo li dic \|
Ne- un lloro \|
M1- sí \| el lloro\| \| *si jo li dic una pregunta llarga me la sap contestar* \|
Ne- sí \|
M1- *si jo li dic al lloro a quina hora dinaré avui*—\| el lloro sap a quina hora dinaré jo avui \|
Ne- no \|
M1- no \|
M2- *sap repetir* \|
M1- *sap repetir* \| *però no sap parlar* \| *[ruidos]*
An- canta porompompero y luego dice — \| yayaaaaaa ca *viene la pulicia* \| *[risas, ruidos]*
M2- *a veure Anita* \| *què diu el lloro* \|
An- *que- que llama a mi yaya* \|
M2- i què diu \|
An- que- que viene la policía \|
M2- *això diu* \| *si que sap aquest lloro* \| *eh*\| \| *[risas]*

Fragmento 7
M 1- *hay algún animal que sepa hablar como nosotros*/\|
Todos- sí\| el loro \|
M 1- *no no* \| *no digo que sepa hablar como nosotros* \| *que yo le diga algo y me conteste lo que yo le digo* \|
Ne- *un loro* \|
M 1- *sí* \| *el loro* \| *si yo le digo una pregunta larga me sabe contestar* /\|
Ne- sí \|
M1- *si yo le digo al loro a qué hora comeré hoy*—\|
el loro sabe a qué hora comeré yo hoy /\|
Ne- no \|
M 1- no\|
M 2- *sabe repetir* \|
M 1- *sabe repetir* \| *pero no sabe hablar* \| *[ruidos]*
An- canta porompompero y luego dice —\| abueeee ca viene la policía \| *[risas, ruidos]*
M 2- *a ver Anita* \| *qué dice el loro*\|
An- que- que llama a mi abue \|
M 2- *y qué dice* \|
An- que- que viene la policía \|
M 2- *eso dice*\| *sí que sabe este loro* \| *eh*/\| *[risas]*

4. A MODO DE CONCLUSIÓN

Con estas anotaciones, queríamos remarcar distintos aspectos de la comunicación en el aula, su éxito y su fracaso. En primer lugar, hacer hincapié en que el discurso en el medio escolar se basa en un conjunto de reglas y de normas que no son naturales, sino culturales; que se aprenden, del mismo modo que se aprende el lenguaje y a usarlo.

Sin embargo, estas reglas y normas son implícitas. Nunca se formulan abiertamente ni se discuten. Además, dentro del ámbito docente, muchas veces se considera que el carácter implícito de estas

normas y de estas reglas está asociado a la buena práctica docente, mientras que su explicitación (o la necesidad de hacerlas explícitas) se relaciona con la "mala enseñanza". Dentro de este sistema de creencias, no parece posible negociar con quienes estudian el significado de estas reglas, ni cuestionar su legitimidad para todo tipo de contextos. Si, además, la divergencia por parte de los niños y las niñas en cuanto a la actuación o la interpretación se relaciona con fracasos individuales o con causas sociales, el carácter implícito de dichas normas se vuelve aun más problemático.

En segundo lugar, queríamos mostrar que el discurso en el medio escolar se basa también en supuestos culturales que no siempre son compartidos por todos los participantes. Estos supuestos, que forman los marcos de referencia que hacen posible interpretar lo que se dice y hace en el aula, tampoco son naturales y pueden también ser causa de malentendidos. Relativizarlos, abrirlos a un cuestionamiento o, al menos, desnaturalizarlos haría más viable la comunicación y, en consecuencia, haría más fácil la comprensión entre quienes enseñan y quienes están dispuestos a aprender.

El Análisis del Discurso puede ser una herramienta valiosa para la detección de problemas y, en manos de quien esté dispuesto a pensar y repensar su propia actuación pedagógica en las aulas, una herramienta de cambio.

Para ello, contamos con tres perspectivas de gran utilidad para entender cómo se desarrolla la comunicación en el aula. La confluencia entre la Etnografía del Habla y la Sociolingüística Interaccional con el análisis de la conversación y el análisis crítico del discurso, nos permite acercarnos a lo que ocurre en las aulas; nos permite descubrir los patrones de comportamiento que regulan los diversos eventos que se producen en ellas, entendiendo que las diferencias culturales de los distintos actores pueden resultar en múltiples maneras de comprender lo que sucede en ese ámbito. Nos permite el análisis secuencial, situado y detallado de las producciones verbales, de las interacciones comunicativas –o incomunicativas–, a través de las cuales se van desarrollando las diferentes actividades. Nos permite obtener una visión crítica de la manera como en el proceso educativo se transmiten no sólo conocimientos, sino también, y muy principalmente –de forma más o menos implícita–, ideas sobre las relaciones sociales y sobre los modos de interpretar y comportarse de acuerdo con los lugares a los que se supone corresponden los siguientes grupos.

En la conjunción entre estas diversas disciplinas, creemos surge una nueva perspectiva del análisis de la interacción verbal, que se orienta hacia un análisis crítico de la interacción comunicativa. Esta nueva perspectiva, que podríamos también incluir dentro del Análisis del Discurso, se perfila como una línea interesante de investigación en el campo de lo social, al que esperamos haber hecho algún aporte.

NOTAS

1. Los fragmentos 1-5 pueden encontrarse en: Unamuno, 1997. Los fragmentos 6 y 7 forman parte del material recogido por los maestros y las maestras partícipes de un proyecto de investigación-acción, asesorado por A. Tusón. Aprovechamos estas páginas para manifestar nuestro más cálido agradecimiento a los maestros y alumnos de la escuela S.P., del Gornal.

Las convenciones de transcripción son las siguientes:

a)	Turno de palabra inicial y guión	(-)
b)	Secuencias tonales terminales	
	Descenso	\
	Ascenso	/
	Mantenimiento	—
c)	Pausas	
	Pausa breve	|
	Pausa media	||
	Pausa mayor a 1 segundo	<n°>
d)	Solapamientos	
	= texto del hablante	A=
	= texto del hablante	B= (desde el margen)
	Sucesión de solapamientos	=1 texto= =1 texto=
e)	Interrupciones	
	frase inacabada texto	-
f)	Continuidad del mismo hablante:	
	texto >	> texto
g)	Intensidad	
	Intensidad débil (*piano*)	{(P)texto}
	muy débil (*pianissimo*)	{(PP)texto}
	Intensidad fuerte (*forte*)	{(F)texto}
	muy fuerte (*fortissimo*)	{(FF)texto}
h)	Tono	
	Alto	{(A)texto}
	Bajo	{(B)texto}
i)	Comentarios	
	[texto]	

Como se verá, se reserva la *bastardilla* para los fragmentos que corresponden al catalán. Por otro lado, las abreviaturas empleadas corresponden a los nombres de los participantes: M (Maestra); He (Helena); Al (Albert); An (Andrés); Ba (Babi); Ca (Cami); Cp (Capo); Jo (Jose), Ne (Néstor); An (Anita); So (Sonic); Wi (Willi); T (Todos).

Calsamiglia, H. y A. Tusón (en prensa). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.

Cazden, C. B. 1988. *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Barcelona: Paidós-MEC, 1991.

Duranti, A. 1988. La etnografía del habla: hacia una lingüística de la praxis, en: Newmayer, F.J. (comp.) *Panorama de la lingüística moderna. Tomo IV: El lenguaje: contexto sociocultural*. Madrid: Visor, 1992.

Duranti, A. 1992. *Etnografia del parlare quotidiano*. Roma: La Nuova Italia Scientifica.

Escandell Vidal, M. V. 1993. *Introducción a la pragmática*. Madrid: Anthropos/Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Fairclough, N. 1994. *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press.

Fairclough, N. y R. Wodak. 1997. Critical discourse analysis, en: van Dijk, T. (ed.) *Discourse studies. A multidisciplinary introduction*. vol. 2: *Discourse as interaction*. Londres: Sage Publications.

Gumperz, J. J. y D. H. Hymes 1972. *Directions in sociolinguistics. The ethnography of communication.* Nueva York: Basil Blackwell.
Gumperz, J. J. 1981. Conversational inference and classroom learning, en: Green, J. y C. Wallat (eds.), *Ethnography and language in educational settings.* Norwood, NJ: Ablex.
Hymes, D. H. 1972. Models of the interaction of language and social life, en: Gumperz J. J. y D. H. Hymes (eds.).
Kerbrat-Orecchioni, C. 1996. *La conversation.* París: Éditions du Seuil (col. "memo").
Nussbaum, L. y A. Tusón. 1996. El aula como espacio cultural y discursivo. *Teoría y práctica de la educación* nº 17: 14-21.
Phillips, S. 1972. Participant structure and communicative competence: Warm Springs children in community and classroom, en: Cazden, C. et al. *Functions of language in classroom.* Nueva York: Teachers College, Columbia University Press.
Sacks,H., E. Schegloff y G. Jefferson. 1974. A simplest systematics for the organization of turn-talking in conversation. *Language,* 50.
Saville-Troike, M. 1982. *The ethnography of communication.* Oxford: Basil Blackwell.
Tusón, A. 1988. El comportament lingüistic: l'analisi conversacional, en: Bastardas, A. y J. Soler (eds.) *Sociolingüística i llengua catalana.* Barcelona: Empúries.
Tusón, A. 1995. *Análisis de la conversación;* Barcelona. Ariel.
Unamuno, V. 1997. *Lenguas, identidades y escuela: etnografía de la acción comunicativa.* Tesis doctoral. Universidad de Barcelona.
van Dijk, T. A. 1993. Principles of critical discourse analysis. *Discourse & Society,* 4(2): 249-283.
Wodak, R. 1995. Critical linguistics and critical discourse analysis, en: Verschueren, J. et al.: *Handbook of pragmatics.* Amsterdam/Filadelfia: John Benjamins: 204-210.

Barnes, D. (1999). Dos aspectos del lenguaje en clase. En Barnés, D. *De la comunicación al currículo*. Madrid, Madrid: Visor, pp. 13-34.

CAPÍTULO I

Dos aspectos del lenguaje en clase

1. Hablar en clase

Las escuelas son lugares donde las personas hablan entre sí. Y donde escriben para otras personas. Nada podría ser más evidente. Pero, ¿están las cosas así de claras? ¿No es realizada la mayor parte de la escritura por las personas presentes más jóvenes? Normalmente se encuentra una persona de más edad denominada «enseñante» en el aula donde los «alumnos» jóvenes están escribiendo: ¿También escribe él? Ciertamente vemos a estos enseñantes escribiendo con tiza en determinadas paredes aunque parecen molestarse cuando sus alumnos escriben con tiza en otras paredes. Lo que escriben también parece ser bastante diferente. Además, los enseñantes hacen marcas de color rojo en los papeles que les dan sus alumnos. Aunque los niños escriben cosas para dárselas a sus enseñantes, no es fácil ver a éstos escribiendo cosas para dárselas a los niños. Parece existir algún acuerdo sobre quién escribe, cuándo, de qué manera, sobre qué tema y para los ojos de quién. A veces el enseñante parece imponer este acuerdo, pero la mayor parte de las veces se establece tácitamente. Por ejemplo, no vemos a niños que marquen con tinta roja los escritos de otras personas.

Quizá existan también acuerdos sobre quién habla a quién, y cuándo y cómo. Si escuchamos indiscretamente una lección veremos que, aunque solo hay una persona adulta en la sala, parece que habla durante más tiempo que todos los niños juntos. Esa persona es el centro de la atención de todo el mundo: Plantea muchas preguntas y exige respuestas con todo el derecho: «¿Qué otras maneras hay para medirlo?», pregunta, y prosigue con urgencia, «Venga, quiero ver más manos. ¿Estáis durmiendo o qué?». A pesar de esta urgencia esa persona ya parece saber la respuesta, pues desestima varias propuestas hasta que sale una que es acogida con, «Eso es. Buena respuesta, fulanito». Sus jóvenes alumnos difícilmente hacen preguntas salvo para pedir permiso para ir al armario a por tinta. Cuando uno o dos niños gritan respuestas sin que antes hayan sido designados por el adulto, éste los detiene con un «Alzad las manos» que ellos interpretan como una reprobación. Solo un niño cambia el tema de la conversación: Explica una anécdota sobre

su perro que el enseñante escucha con educación aunque con algún signo de impaciencia. Ningún niño plantea preguntas como las que hace el enseñante; ningún niño dice: «¿Cómo se castiga una entrada dura fuera del área de penalti?» ni prosigue diciendo, «Realmente, creía que a su edad ya sabría algo tan evidente como eso».

Si miramos la misma clase al día siguiente puede que veamos una pauta de comportamiento distinta. Quizá cada niño estará escribiendo o dibujando mientras el enseñante va dando vueltas y entablando conversaciones individuales con los alumnos sobre su trabajo. De vez en cuando, mediante una mirada o una palabra de acusación, indica que se espera silencio aunque, de hecho, tolera mucha conversación subrepticia: Una extraña contradición entre demandas explícitas y comportamiento que tanto alumnos como enseñante aceptan secretamente. En otra ocasión un niño explica a la clase algo que ha hecho hasta que el interés de su auditorio mengua y el enseñante interviene con voz firme para ordenar atención. Ocasionalmente, la clase trabaja en grupos, quizá con aparatos o preparando algún tipo de presentación colectiva. Entonces la clase se llena de ruido y, de vez en cuando, el enseñante hace callar con desasosiego a los niños, especialmente si pasa alguien por el pasillo. Pero una y otra vez el enseñante y su clase vuelven a la pauta de comunicación que seguían la primera vez que los vimos, cuando el enseñante usaba su voz para controlar y dar forma a los pensamientos y la atención de la clase.

Naturalmente, todos nosotros «sabemos» por qué los niños y el enseñante se encuentran en el aula. Lo sabemos porque hemos aprendido sobre la enseñanza participando en el juego. Todos hemos aprendido a desempeñar el papel de «alumno». Muchos lectores de este libro también habrán desempeñado el papel de «enseñante». Para nosotros, esto se ha convertido en un conocimiento invisible, que es invisible porque lo damos por sentado. Es difícil recuperar un conocimiento invisible y verlo con ojos nuevos: ¿cómo percibiríamos una clase si nunca hubiéramos visto una antes? No podemos hacer más que jugar a ser antropólogos. Podemos fingir que miramos a través de ojos ignorantes y plantear preguntas sobre lo que el enseñante dice a sus alumnos y por qué éstos responden como lo hacen. Pero para enmarcar las preguntas y responder a ellas debemos tratar de encontrar a tientas nuestro conocimiento invisible y sacarlo a la luz. Solo de esta manera podremos ver la clase con los ojos de un extraño pero con el conocimiento de un participante, contemplándola como si se tratara del comportamiento de gente perteneciente a una cultura ajena. Entonces, mediante un acto de imaginación podemos comprender mejor lo que ocurre y, a la vez, concebir posibilidades alternativas.

He aquí algunas de las preguntas que podemos plantear. ¿Quién ha decidido que las pautas de conversación y de escritura sean como son? ¿Quién decide lo que es «gritar» o «un trabajo desordenado»? ¿Cómo cambian estas pautas? ¿Cómo las aprenden los niños y los enseñantes? ¿Qué parte de lo que acontece contribuye al aprendizaje de los niños y qué parte desempeña otras funciones? ¿Cuáles son esas funciones? ¿Son esas funciones distintas de los objetivos a los que alumnos y enseñantes creen servir? ¿Coincide siempre su comportamiento con sus intenciones conscientes? ¿Cuál es la conexión real entre las intenciones del enseñante y la vida cotidiana en la clase?

Toda clase tiene su manera de hacer las cosas. Aunque a los enseñantes no les gusta que se les diga, estas maneras de hacer las cosas son sorprendentemente constantes de una clase a otra. Como ya he sugerido, incluyen pautas muy complejas de expectativas sobre quién dice qué a quién y cuándo. Pero también incluyen maneras de comprender lo que ocurre y estas no son en modo alguno estáticas. Los medios disponibles en el aula están abiertos a una renovación y un cambio perpetuos: Por esta razón existen peligros en la metáfora que he estado utilizando del aula como un juego con reglas que se deben aprender. Esta metáfora puede describir algunas clases en las que el enseñante y la tradición determinan las reglas y los niños deben aprenderlas antes de poder participar en el juego. Pero en otras clases el juego es de tipo muy distinto, ya que pueden haber áreas acotadas por normas y otras donde las propias normas están abiertas al cambio. No es fácil concebir un juego cuya gracia reside en modificar las reglas mientras se juega, por lo que la anterior metáfora pierde aquí su valor. Con ello quiero decir que los niños no son receptores pasivos: En muchas clases aprenden maneras de comprender nuevos significados.

Naturalmente, las personas no hablan entre sí solamente en las aulas. Fuera, en la calle, en tiendas y autobuses, en oficinas y viviendas, las personas se hablan constantemente. Sin duda podríamos establecer normas sobre lo que un tendero puede decir a sus clientes sin dejar de ser un «tendero» y convertirse en «otro ser humano». Incluso estas relaciones temporales son potencialmente infinitas, capaces de desarrollar nuevos significados comunes a medida que el conocimiento personal da paso a la amistad, etc. En un sentido las escuelas son distintas porque, a diferencia de las tiendas, los autobuses y las viviendas, *existen puramente por el habla.* Por su propia naturaleza, una escuela es un lugar donde se lleva a cabo comunicación: Para eso existe. La educación es una forma de comunicación (debo pedir inmediatamente al lector que no interprete esta frase como «Todo lo que deben hacer los enseñantes es explicar a sus alumnos lo que necesitan saber»).

Cuando la gente habla del «currículo escolar», suele referirse a «lo que los enseñantes planifican por anticipado para que sus alumnos lo aprendan». Pero un currículo elaborado únicamente a partir de las intenciones de los enseñantes sería algo insustancial, algo de lo que no se podría aprender mucho. Para que tenga significado, un currículo debe ser «promulgado» tanto por los enseñantes como por los alumnos, todos ellos con vidas privadas fuera de la escuela. Por «promulgar» entiendo unirse en una comunicación significativa: Hablar, escribir, leer libros, colaborar, enfadarse unos con otros y aprender qué decir, qué hacer y cómo interprerar lo que los demás dicen y hacen. En cuanto un currículo se convierte en algo más que intenciones, se encarna en la vida comunicativa de una institución: es el habla y los gestos mediante los cuales alumnos y enseñantes intercambian significados aun cuando discutan o no puedan llegar a acuerdos. En este sentido, el currículo es una forma de comunicación.

Cuando describía algunas de las pautas de comunicación establecidas por el enseñante del ejemplo anterior en distintas lecciones, no solo estaba presentándolas como relaciones sociales distintas sino como parte de lo que sus alumnos estaban aprendiendo. No podemos hacer una distinción tajante entre el contenido y la forma del currículo ni tratar las materias como el fin y la comunicación nada más que como un medio. Los dos son inseparables. Tomemos como ejemplo una gama de maneras distintas de enseñar el «mismo» contenido como, por ejemplo, el estilo de vida de los obreros urbanos a principios del siglo XIX. Un enseñante puede hablar a su clase sobre ello y luego plantear preguntas para obtener el mismo material de sus alumnos. Otro enseñante puede entregar primero una carpeta con forocopias, facsímiles, imágenes y otras evidencias referentes al período abarcado y luego pedir a los alumnos que hagan un trabajo escrito al respecto. O bien, utilizando la misma carpeta, otro enseñante puede plantear un problema a sus alumnos, «¿Estaba la gente satisfecha con su manera de vivir?» y, a continuación, hacer que los niños trabajen en grupos pequeños identificando las evidencias en pro y en contra. El enseñante puede pedir a sus alumnos que hagan una exposición oral de lo que han encontrado, que preparen un mural o que escriban un trabajo para que solo lo lea él. Cuando conduce la discusión de lo que los alumnos han encontrado, el enseñante los puede guiar por una senda predeterminada con precisión o puede seguir las ideas planteadas por los alumnos. En todos estos casos, el tema central sigue siendo más o menos el mismo; es la comunicación lo que difiere. Cuando cambia la forma de comunicación, cambia la forma de lo que se aprende. Un tipo de comunicación favorecerá la memorización de detalles, otro estimulará a los alumnos a razonar sobre las evidencias y otro los llevará a reconstruir imaginariamente una manera de vivir. A partir de la comunicación también aprenderán qué es lo que se espera de ellos como alumnos, en qué medida aplicará el enseñante sus propios criterios en cuanto a importancia, si se espera que tengan ideas propias o que solo recuerden lo que se les ha dicho. Es decir, averiguarán en qué medida se espera de ellos que participen en la formulación del conocimiento o que actúen principalmente como receptores.

Ya he indicado en mi descripción de la lección imaginaria parte de lo que constituye el sistema de comunicación de una clase. Otra manera de abordar esta temática consiste en preguntar qué deben aprender los niños pequeños para pasar a formar parte de la vida normal de una escuela. Robert Dreeben[1] ha argumentado que deben aprender 1) a ser independientes, 2) a aceptar el tratamiento como miembros de una clase en vez de como personas únicas y 3) a competir con los demás. En cambio, Philip Jackson[2] recalca los conceptos de *grupo, elogio* y *poder*. Los niños deben aprender a inhibir sus impulsos, esperar su turno, evitar agresiones físicas, aceptar la autoridad del enseñante y guiar su comportamiento en base a la evaluación del enseñante.

Sin embargo, se trata de cuestiones de gran escala que parecen pasar por alto muchos de los detalles que he destacado en la lección anteriormente descrita. Los niños tienen que aprender qué tipos de cosas dicen y hacen los enseñantes y qué esperan estos que hagan o digan sus alumnos como respuesta. Tienen un poco de manga ancha pero no libertad infinita, como apuntaba en mi ejemplo imaginario de un alumnos utilizando tinta roja para marcar el trabajo de un enseñante o evaluando la respuesta de éste a una pregunta sobre fútbol. Ni los niños más rebeldes llegan a hacer algo así.

Los niños deben aprender cómo interpretar las observaciones del enseñante. Una vez, una maestra pidió a un alumno que leyera en voz alta, pero cuando el niño hubo leído una o dos frases la maestra le interrumpió con un «A ver, fulano: Empieza otra vez, que no te oye nadie». Otro alumno, que interpretó esta observación literalmente, dijo a la maestra, con gran sorpresa para ella, que él sí lo *podía* oir. En realidad, la afirmación de la maestra «No te oye nadie» tenía el objetivo de instar al lector a que alzara la voz, pero el otro alumno no lo comprendió así y replicó a la afirmación como si fuera declarativa, que es lo que su forma podría dar a entender. Pero quizá esto sea exagerar el aprendizaje de las señales en clase, pues pasamos por

[1] Dreeben, R. (1967), 'The Contribution of Schooling to the Learning of Norms', *Harvard Educational Review*, 37:2.

[2] Jackson, P.W. (1968), *Life in Classrooms*, Holt, Rinehart & Winston.

un aprendizaje similar siempre que nos incorporamos a un nuevo trabajo o a una nueva asociación.

Otros tipos de aprendizaje social pueden tener más importancia: Consideremos cómo la pauta de las preguntas que hace un enseñante tiende a transmitir a sus alumnos, por ejemplo, la señal de si se espera de ellos que piensen en voz alta o den una respuesta «correcta», o de si deben obedecer una orden implícita o meramente mostrar la comprensión de una afirmación. Añadamos a esto el gran poder que tienen las respuestas del enseñante. Aquí no solo se incluyen las evaluaciones explícitas —«Espléndido, fulanita, eso es lo que quería oír»— sino también los «Sí» o «Bueno, supongo que sí ... pero pienso que ...» tan faltos de entusiasmo. La mayoría de las discusiones entre enseñante y clase que se llevan a cabo día tras día en las escuelas, no solo dan forma al pensamiento de los alumnos sino también a su comportamiento como estudiantes. Naturalmente, algunos enseñantes controlan lo que ocurre en sus lecciones menos que otros, por lo que los alumnos pueden participar más en la tarea de dar forma al significado, en la «promulgación» del currículo.

Y los enseñantes disponen de sanciones más fuertes. Podemos oír el tono amenazante de un «Estoy viendo lo que haces, menganito, y no lo voy a tolerar». En el caso más extremo, el habla se convierte en un arma que hace valer el carácter final que tiene el control del enseñante sobre un alumno. No hace falta mencionar más ejemplos; quienquiera que haya asistido a una escuela conoce en qué medida el sistema de comunicación indica a los alumnos los límites en cuanto a quiénes son y a lo que pueden hacer.

Este tipo de aprendizaje social ha sido muy discutido últimamente bajo el nombre de «currículo implícito» u «oculto». Es un currículo en el sentido de que, indudablemente, forma parte de lo que los alumnos deben aprender en la escuela. Aunque forma parte del currículo al igual que los libros de texto, los aparatos de aprendizaje o los contenidos de un programa de estudios, su aprendizaje suele tener más éxito. Contrasta con el currículo manifiesto en que pocos enseñantes planifican deliberadamente la manera de impartirlo y muchos ni siquiera son conscientes de su existencia. Por tanto, estos enseñantes no se responzabilizan de las demandas sociales que la escuela plantea a sus alumnos. Los enseñantes deberían ser más conscientes del currículo oculto y responzabilizarse de él.

Pero la idea de «currículo oculto» otorga una visión muy parcial de lo que ocurre. En realidad, los alumnos nunca son receptores pasivos del condicionamiento social. Hasta la escuela más autoritaria tiene alumnos que encuentran oportunidades para evadir la presión en pro del ajuste; como ha mostrado Hargreaves[3], incluso pueden darse acuerdos tácitos entre enseñantes y alumnos para subvertir las expectativas con las que todos cumplen «de boquilla». Sorprende ver lo raramente que ejercen los alumnos el derecho de veto que tienen en su poder. En la mayoría de las escuelas, la superficie social se conserva intacta tanto por parte de los enseñantes como por parte de los alumnos. El poder que los alumnos suelen ejercer es el de «pasar»; se ajustan, y hasta llegan a seguirle el juego al sistema, pero muchos no permiten que el conocimiento que se les ha ofrecido impacte lo más mínimo en su visión de la realidad.

El currículo oculto forma parte del currículo en la misma medida que el currículo manifiesto que se establece en los programas de estudios y los libros de texto. Para poder incorporarse a la vida de la escuela, cada niño *debe* aprender a adoptar el comportamiento esperado. Lo impregna todo y es, a la vez, imperceptible, a menos que nos propongamos percibirlo. El lector se habrá dado cuenta de que he pasado del sistema de comunicación en clase al sistema de comunicación en la escuela. Los dos sistemas no son idénticos: Con frecuencia, un enseñante puede establecer un sistema incompatible dentro de los muros de la fortaleza que es su aula. Pero si lo hace, es probable que se ejerza sobre él una considerable presión: también existe un currículo oculto para los enseñantes.

2. De la comunicación al aprendizaje

Casi todo lo que he dicho hasta ahora trata a los alumnos como receptores pasivos de la formación y la socialización. Pero esto no es más que una cara de la educación. ¿Qué aporta el alumno mismo? Esto es cuestión, en parte, del conocimiento que trae a la escuela a partir de su vida fuera de ella. ¿Qué papel desempeñan los objetivos, los intereses y los valores del alumno en su educación? No son solo los enseñantes quienes tienen «objetivos». También nos podemos preguntar qué hace el alumno para aprender, ya que aprender no consiste únicamente en sentarse ahí esperando a ser enseñado. Si pensamos en lo que ocurre en las escuelas solo en términos de conformidad a las normas, omitimos el propósito manifiesto de la escuela, que es la participación del alumno en la consecución del conocimiento. Cuando contemplamos el sistema de comunicación de una escuela o una clase nos podemos preguntar: ¿Qué papel desempeñan los alumnos en la formulación del conocimiento? ¿Cómo interviene el habla en ello?

---

[3] Hargreaves, D. H. (1967), *Social Relationships in a Secondary School*, Routledge & Kegan Paul.

Los niños pequeños aprenden a hablar como parte de aprendizaje para ser un miembro de su familia. Aprender a participar de los significados compartidos por la familia en la comunicación de cada día es idéntico a convertirse en miembro de la familia. Naturalmente, esta comunicación no es solo cuestión de lenguaje. Sin embargo, a medida que el niño crece empieza a utilizar con nuevos fines el habla que ha aprendido para comunicarse, hablando en voz alta consigo mismo mientras juega con sus juguetes. Al principio utiliza este «habla egocéntrica» como un simple acompañamiento de su juego, diciéndose a sí mismo qué es lo que está haciendo. Más adelante (como indicó Vigotski) aprenderá a utilizar el habla para planificar lo que va a hacer o para recordar y volver a experimentar lo que ya ha ocurrido, reinterpretando, de pasada, lo que recuerda.

Tarde o temprano, todos los niños aprenden a utilizar el habla para imaginar cosas. Podemos oir a un niño de cinco años que juega con una hilera de cajas (que él denomina tren) anunciando: «Llegamos a una estación. Ahora sube el revisor. Que todo el mundo enseñe el billete». Aquí tenemos, en embrión, el empleo del lenguaje para trascender el ahora y aquí mediante la construcción de una nueva realidad. De aquí nacerá más adelante no solo la capacidad de inventar historias sino también la capacidad de establecer hipótesis y formular teorías. Aunque estoy recalcando el papel desempeñado por el lenguaje, esta visión no contradice en lo más mínimo el punto de vista de Piaget según el cual, más allá del habla y del juego, se encuentra una capacidad humana general para simbolizar la realidad ante uno mismo y ante los demás.

Originalmente, el niño aprendió a hablar para comunicarse con los demás, pero ahora utiliza el habla para él mismo. Ahora el habla forma parte de su propio pensamiento y de su imaginación, y no siempre es utilizado para comunicar estos pensamientos e imaginaciones a otras personas. Vigotski abogaba por la existencia de un «habla interna» que, en los adultos, es el equivalente al habla egocéntrica de los niños. Este hablar interno sería la parte más accesible del pensamiento y abriría nuestros pensamientos y sentimientos a la introspección y el control.

Ciertamente, muchos adultos informan de un monólogo interior audible que comenta, interpreta y guía durante gran parte de sus horas de vigilia. Con frecuencia, cuando nos topamos con un problema deseamos hablar sobre él; la frase «hablar sobre él» parece implicar algo más que la comunicación de ideas ya formadas. Es como si el hecho de hablar nos permitiera reorganizar el problema para poderlo ver de una manera distinta. Este hablar se dirige tanto a nosotros mismos como a las otras personas presentes. Es algo muy distinto de persuadir a alguien para que haga lo que uno desea o de negociar un acuerdo en una comisión.

Por tanto, no podemos considerar el lenguaje en clase únicamente en términos de comunicación, sino que debemos considerar cómo utilizan los propios niños el lenguaje durante el aprendizaje. Los principales medios con que los niños de nuestras escuelas formulan conocimientos y los relacionan con sus propios fines y sus propias visiones del mundo, son el habla y la escritura. Con esto no se quiere ignorar el conocimiento que existe en las aptitudes y las habilidades para la manipulación, y en la percepción y el control de formas visuales. La importancia del lenguaje –y de otros sistemas simbólicos como las matemáticas– es que hace que el conocimiento y los procesos mentales sean fácilmente accesibles para su introspección y revisión. Si sabemos lo que sabemos, entonces podemos modificarlo. El lenguaje no es lo mismo que el pensamiento, pero nos permite reflexionar sobre nuestros pensamientos. La metáfora contenida en «reflexionar» es aquí muy adecuada: Lo que decimos y lo que escribimos refleja nuestros procesos mentales y nos permite hacernos responsables de ellos. En consecuencia, tanto los niños como los adultos no solo reciben conocimientos sino que los reconstruyen para sí mismos.

Uno de los objetivos de este libro es explorar la relación entre la comunicación y el aprendizaje en la escuela. Decirlo de esta manera puede parecer que implica la existencia de una cosa denominada «currículo» (o «educación») y una actividad denominada «comunicación» que pone en práctica este currículo. Deseo argumentar lo contrario: Que el currículo debería ser tratado como compuesto de actividades significativas y que entre estas actividades se encuentran unas a las que denominamos «comunicación». No solo el habla y la escritura son los principales medios con que aprende la gente sino que, lo que la gente aprende, suele ser muy difícil de distinguir de la capacidad de comunicarlo. Aprender a comunicarse es el núcleo de la educación.

Lo que aprenden los alumnos debe estar estrechamente relacionado con lo que hacen aunque, aquí, «hacer» incluye la interpretación que asignan a sus acciones. El habla y la escritura que se llevan a cabo en las lecciones forman parte de esta interpretación y, en consecuencia, están íntimamente ligadas a lo que se aprende. Si los enseñantes entienden las pautas de comunicación de sus lecciones pueden hacerse más responsables de lo que aprenden sus alumnos.

3. Enseñanza y aprendizaje

Es probable que para la mayoría de los adultos, incluyendo muchos enseñantes, la expresión «Los enseñantes comunican conocimientos a sus alumnos» puede ser una explicación adecuada de la puesta en práctica de un currículo. Podemos oir las expresiones «transmitir conocimientos» y «traspasar la cultura». Esta explicación es inadecuada y parcial y, en consecuencia, muy engañosa. Observemos con más atención lo que ocurre durante una lección determinada.

Un enseñante de historia relata, a una clase de niños de doce años de edad con aptitudes heterogéneas, cómo era la vida durante la Edad Media. Los libros de los niños están abiertos por una página que contiene la ilustración de una aldea medieval y el enseñante les ha estado hablando con detalle sobre cada uno de los edificios de la ilustración. De vez en cuando plantea una pregunta a un alumno y, en una ocasión, una pregunta conduce a una conversación más amplia:

E Ahí hay un edificio que no es una casa. ¿Qué es?
A Un molino.
E Un molino, un molino. Tenemos cantidad de molinos por esta zona. Este no es el tipo de molino que tenemos por aquí. ¿Qué es este molino?
A Es de agua.
E ¿Perdona?
As De agua ... para lavar.
E ¿Para lavar? [Risas]...No es un molino de lavar. Dime, D.
A ¿Es una central?
E ¿Una central de qué?
A Una central eléctrica.

Lo que estaba ocurriendo en esta lección podía parecer, a primera vista, un traspaso de conocimiento, pero en cuanto los alumnos tuvieron la oportunidad de participar en la formulación del conocimiento se hizo patente que «traspasar» es una metáfora equivocada. Los alumnos interpretan lo que les cuenta el enseñante en función de lo que ya conocen: no tienen otros medios de interpretación. Por tanto, como el molino se asocia con agua debe servir o bien para lavar lana cruda o bien para producir electricidad.

Lo que ha ocurrido está muy claro desde el punto de vista del enseñante. Ha explicado la vida en una aldea medieval; la mayoría de los alumnos han escuchado y uno o dos han entendido mal lo del molino de una manera graciosa. Todo es normal. Los alumnos y el enseñante conocen las reglas del juego y actúan en consecuencia. Pero esto es solo la superficie de lo que ocurre. Los «malentendidos» no son meramente un momento gracioso sino una parte normal del aprendizaje. Mientras el enseñante sigue hablando, no podemos saber con qué se están quedando los alumnos de todo lo que dice, pero sí podemos estar seguros de que cada alumno lo interpreta en función de lo que ya sabe. Sin embargo, esto solo se evidencia cuando pueden intervenir.

¿Con qué se habrán quedado los alumnos? Seguro que será distinto de lo que el enseñante cree haberles enseñado. Cada alumno de la clase se irá con una versión de la lección que, en algunos aspectos, será distinta de las versiones de los restantes alumnos *porque lo que cada alumno aporta a la lección será distinto.* Por tanto, no podremos comprender qué es lo que aprenden sin tener en cuenta que extraen el sentido de los nuevos conocimientos proyectándolos sobre lo que ya conocen. Es mejor considerar el aprendizaje en clase como una interacción entre los significados del enseñante y los de los alumnos, de modo que lo que les queda es en parte compartido y en parte exclusivo de cada uno de ellos.

Naturalmente, lo que estoy implicando es la familiar idea de que los niños no son «pequeños recipientes ... listos para verter en ellos galones de datos y llenarlos hasta el borde», como decía Dickens. Los niños tienen una historia personal fuera de la escuela y de su currículo. Para llegar a la escuela han tenido que dominar muchos sistemas complejos de conocimiento: De no ser así, no podrían enfrentarse a la vida de cada día. Para cada niño, la escuela es una confrontación entre lo que 'ya sabe» y lo que la escuela le ofrece; esto se aplica tanto al aprendizaje social como a los tipos de aprendizaje que constituyen el currículo manifiesto. Cuando el aprendizaje en la escuela ha ido más allá de la repetición sin sentido, podemos suponer que el niño ha establecido algún tipo de relación entre lo que ya sabe y lo que la escuela le ha ofrecido.

Es erróneo contemplar el aprendizaje como la adición de nuevos bloques de conocimiento a un montón de bloques ya existente. Psicólogos cognitivos como Piaget y Bruner nos han proporcionado la metáfora del conocimiento como serie de sistemas para interpretar el mundo. Desde este punto de vista, el aprendizaje consiste en modificar el sistema mediante el cual se lleva a cabo la interpretación. Cuando los niños ven una bomba de aire conectada a una lata de metal que luego se encoge, su propia percepción de ello es un acto de interpretación. Solo pueden captar la pauta de los acontecimientos que están contemplando interpretándolos mediante pautas análogas con las que ellos están familiarizados: El comportamiento de los globos, los neumáticos de bicicleta, etc. Ciertamente, toda nuestra percepción de la realidad —nuestro «conocimiento»— puede explicarse como las operaciones de esquemas interpretativos sobre los datos ofrecidos a nuestra vista y a otros sentidos. A

escritura es de este tipo porque el escritor carece de las réplicas inmediatas de un interlocutor. ¿Significa esto que cuando escribimos no podemos alcanzar significados nuevos para nosotros? El papel desempeñado por otras personas en la recodificación del conocimiento será un tema importante en este libro.

4. Aprender hablando

Ha llegado el momento de ilustrar lo que quiero decir con «Aprender hablando». Lo haré examinando un grupo de niñas que tratan de comprender un poema hablando sobre él. El ejemplo procede de una clase de Inglés pero el aprendizaje mediante el habla puede llevarse a cabo en Historia, Geografía, Ciencias, Matemáticas, Etica y, ciertamente, en cualquier materia en la que se pueda plantear a los alumnos un problema que deban resolver hablando sobre él hasta que vean posibles soluciones. He elegido esta discusión de un poema porque ilustra muy bien determinados aspectos del aprendizaje mediante el habla que seguirían siendo válidos si los alumnos hubiesen estado hablando sobre cualquier otra materia.

Las cuatro niñas del ejemplo tienen once años de edad y se encuentran en el último curso de un pequeño centro de primera enseñanza. Las casas apareadas y bien cuidadas que rodean la escuela sugieren que la mayoría de las niñas que asisten a ella proceden de familias trabajadoras acomodadas. Grabé en cinta a todas las niñas del último curso en cuatro grupos de cuatro mientras hablaban sobre dos poemas que yo les había presentado. Reproduje ante cada grupo una lectura grabada de los poemas, di una copia a cada niña y las dejé solas diciéndoles «Hablad lo que queráis sobre los poemas y, cuando acabéis, avisadme». Los cuatro grupos hablaron durante diez minutos o más y se aplicaron con seriedad a la tarea de comprender los poemas. He seleccionado un breve episodio de la discusión de un grupo porque muestra en poco espacio varias características que están presentes de una manera más difusa en todas las discusiones.

Los dos poemas que leyeron procedían de un volumen denominado *The Roundabout by the Sea*, de J. H. Walsh. Solo será necesario mostrar aquí uno de los poemas puesto que el otro prácticamente no es mencionado en esta discusión.

EL TIRANO DORMIDO

Una tarde, cuando fragancias
De hierba inundaban la clase,
Bill Craddock apoyó su cabeza
En el pupitre, y se durmió.

Los niños le rodearon:
Jimmy, Roger y Jane;
Tímidamente alzaron su cabeza
Y la volvieron a dejar caer.

«Mire, seño, está frito»,
Dijo Jimmy Adair;
«Pasa la noche en vela, ¿sabe?
Y a su madre le es igual».

«Apartaos de él, niños»
Se alzó la maestra para ver.
«Sí, se ha dormido, seguid
Escribiendo y dejadlo en paz».

«¡Ahora es la nuestra!», susurró Jimmy;
Y escondió el lápiz de Bill.
«Démosle una buena patada
Y no sabrá de quién es».

«Llenemos sus bolsillos de basura:
Piel de manzana, tiza, papel».
Así tramaban mientras Jane
Los oía boquiabierta.

Sin oir, despreocupado,
Bill Craddock seguía durmiendo;
Boca abierta, ojos cerrados:
Ausente su crueldad.

«¡Pinchémosle con agujas!», musitó Roger.
«¡Vertamos tinta por su cuello¡» dijo Jim.
Pero Jane, llorosa e insensata,
Deseaba consolarle.

Cuando empieza el siguiente extracto, las cuatro niñas ya llevaban hablando unos cuantos minutos. Se han preguntado si, en la vida real, un enseñante se hubiera dado cuenta de que un niño se había quedado dormido durante una lección.

1. Bueno, seguro que la maestra lo notará.
2. Sí, de verdad ... Porque quiero decir ... Digo que si ...
3. O podía haber salido porque alguien la ha llamado o algo ... es probable que sintiera pena por él y por eso lo dejó ... Los maestros lo hacen...
4. Mucha pena no sentiría ... para dejarlo y que le pudieran pinchar con agujas.
5. Oh, no; es probable que ... el «susurró» ... dice «susurró» ...
6. Sí.
7. Sí, pero aquí dice ... um ... [ruido de papeles] ... oh «Apartaos de él, niños. Se alzó la maestra para ver».

8. Mm.
9. Así que piensas que en realidad debería hacer más.
10. Sí ... yo creo que ella um ... probablemente lo despertaría ... si de verdad sintiera pena por ... pena por él lo...
11. Lo despertaría.
10. [Cont.] ... despertaría.
12. ¡Oh, no! ... No, no le haría ir solo a casa ... porque ... nadie ...
13. Su madre es mala.
14. Sí.
15. Es probable que su madre salga a trabajar.
16. Sí, no podría dormir en casa si su madre estuviera ahí.
17. Podría tener que ... podría tener que levantarse y trabajar.
18. Podría ser ... culpa de su madre que él sea así.
19. Oh, sí que lo será ... Siempre lo es.
20. Mirad, aquí dice um ... «Sus ojos son ...» ¿Dónde está? «Sus oscuros ojos, crueles y algo tristes».
21. ¿Creo que eso lo dice todo, ¿no?
22. Sí.
23. Siempre hay algo así.
[Pausa]
24. Es infeliz. [Susurrando]

Las cuatro niñas de la conversación hablan, en primer lugar, de los enseñantes y luego sobre las madres de niños malos. Su habla parece entrecortada y no siempre es muy explícita, pero parece que se entienden entre sí. Cuando 5 dice, «Oh, no; es probable que ... el «susurró» ... dice «susurró»», parece que 7 la ha entendido porque replica, «Sí, pero aquí dice ...», etc. Desd el punto de vista de alguien ajeno a la conversación, ésta no est bien organizada pero, al final de la secuencia, parecen haber lle gado al punto principal del poema y aprecian su resumen en l línea «Sus oscuros ojos, crueles y algo tristes».

Vale la pena observar con atención esta breve discusión por que ilustra ciertos aspectos de la conversación de aprendizaj que no siempre son fáciles de identificar. Aunque una niñ tiende a conducir la discusión, no está «explicando» nada a la demás ni les plantea preguntas para comprobar sus conoci mientos, como hacen los enseñantes. Las niñas elaboran s interpretación colaborando: Una presenta un punto de vista otra lo retoma y lo modifica, otra encuentra evidencias y otr hace un resumen. Las discusiones en grupo no siempre son tai claras como esta, como saben todos los enseñantes, pero u grupo consigue los éxitos que consigue mediante este tipo d colaboración.

Consideremos el número 10: «Sí ... yo creo que ella um .. probablemente lo despertaría ... si de verdad sintiera pena po ... pena por él lo despertaría». Podemos pensar que, com comunicación, deja bastante que desear. Pero, como ya h dicho, la comunicación no es la única función del lenguaje. Las dudas y los cambios de dirección tienen una función distinta: Normalmente la denominamos «pensar en voz alta». Hablar sobre el problema permite a esa niña supervisar su propio pensamiento y darle nuevas formas. Aquí, el habla es un medio para controlar el pensamiento. Por tanto, si un enseñante se preocupa demasiado de que sus alumnos empleen expresiones bien enunciadas, puede desanimarles a pensar en voz alta.

En este libro, denomino «habla exploratoria» a este acercamiento a tientas hacia un significado. Normalmente viene marcada por frecuentes dudas, por repetir frases de maneras distintas, por inicios en falso y por cambios de dirección. Quiero demostrar que es muy importante si queremos que el estudiante participe activamente en el aprendizaje y que ponga lo que aprende en interacción con la visión del mundo sobre la que se basan sus acciones. Es decir, este habla exploratoria es un medio mediante el cual se lleva a cabo la asimilación y la acomodación de nuevos conocimientos a los conocimientos previos.

En este caso, el lector habrá observado que el habla exploratoria también está marcada por expresiones hipotéticas: «*podía* haber salido», «*es probable* que sintiera», «*podrías pensar...*», «*Podría tener que...*». Es como si las niñas estuvieran constantemente recordándose a sí mismas y unas a otras que solo estaban proponiendo una explicación hipotética y que cada afirmación era susceptible de modificación. Puede ser que el modo hipotético haga que el habla exploratoria sea más fácil de mantener ya que mantiene abiertas las posibilidades. Pero, hoy por hoy, esto no se puede asegurar.

La estrategia adoptada por este grupo consiste, en primer lugar, en establecer explicaciones hipotéticas: por ejemplo, 3 dice «es probable que sintiera pena por él y por eso lo dejó». Esta hipótesis se comprueba de dos maneras: Confrontándola con su propia experiencia y con las palabras del poema. La propia niña 3 apoya su interpretación con la observación general «Los maestros lo hacen». (Posiblemente esto signifique que 3 ha observado que los enseñantes son capaces de simpatizar con sus alumnos). 4 pone esto en duda indicando que dejar que el niño siga dormido y vulnerable sería potencialmente cruel. Luego vuelven al texto y 5 destaca la palabra significativa «susurró», significativa, creo, porque indica el deseo de la maestra de evitar despertar al niño.

La ausencia de un enseñante ha colocado el control de las estrategias de aprendizaje en manos de los alumnos. En este caso, al no haberse establecido ninguna tarea, las niñas controlan las preguntas que optan por plantear: El tema de si la maestra actuó acertadamente es suyo, no del poeta. Pero la ausencia

del enseñante elimina de su trabajo la fuente usual de autoridad; no pueden dirigirse a él para resolver dilemas. Por tanto, en esta discusión –y en otras que veremos más adelante– los niños no solo formulan hipótesis sino que se ven obligados a evaluarlas ellos mismos. Pueden llevar a cabo esta evaluación de dos maneras: confrontando las hipótesis con su punto de vista actual sobre «cómo son las cosas en el mundo» o volviendo a la «evidencia». En este caso la evidencia es un poema pero igualmente podría ser un mapa, un facsímil o un documento histórico, una tabla de datos numéricos o una pieza de un aparato científico.

Mi interés aquí no es recomendar el trabajo en grupo –aunque tiene su valor– sino considerar el papel desempeñado por el habla en todo ello. Cuanto más controla un estudiante sus propias estrategias de lenguaje y más oportunidades tiene de pensar en voz alta, más responsabilidad puede tener para formular hipótesis explicativas y evaluarlas. No es fácil hacer que esto sea posible en una lección típica: En este punto mi opinión es que los alumnos medios de segunda enseñanza son capaces de hacer esto si se les coloca en un contexto social que lo apoye.

En esta discusión, las niñas de once años son capaces de aportar su conocimiento cotidiano –sobre padres y enseñantes– a una tarea escolar, y es en parte este hecho lo que las hace parecer más competentes de lo que suele esperarse a su edad. Muchas de las tareas establecidas en las escuelas no facilitan a sus alumnos el empleo de su conocimiento cotidiano (al que yo denominaré «conocimiento de acción» ya que se trata del conocimiento sobre el que se basan nuestras acciones en el mundo de cada día). Puede parecer que las tareas se refieren a temas sobre los que no habían pensado antes, o que están expresadas en términos que no les permiten asir el problema, aunque dispongan de conocimiento de acción pertinente a ellas. Cuando la frontera entre el «conocimiento escolar» y el «conocimiento de acción» es baja y fácil de cruzar, como en la discusión de *El Tirano Dormido*, podemos esperar que los alumnos participen activamente en la formulación del conocimiento. Pero esto solo ocurrirá si el enseñante lo permite y establece un sistema de comunicación en el que los alumnos tengan una influencia considerable en las estrategias de cada momento: Quién plantea qué pregunta, qué evidencia se considera importante, qué se considera una respuesta aceptable, etc.

Estas cuatro niñas no solo muestran una considerable competencia en el contenido de lo que dicen –extrayendo sentido del poema– sino también en sus relaciones sociales. Durante sus once años de vida han aprendido muchas cosas sobre el empleo del lenguaje para el pensamiento en colaboración, para animarse unas a otras, para enfrentarse al desacuerdo y para la persuasión racional. Si estas aptitudes, que no son inusuales en niños de once años, no aparecen en las lecciones, se debe, en parte, a las pautas de comunicación de la clase y de la escuela.

Al recalcar el empleo del lenguaje por parte del niño para participar en la formulación del conocimiento, naturalmente estoy partiendo de algunos supuestos sobre el tipo de conocimiento requerido. Hablar no contribuirá necesariamente al aprendizaje a base de recetas, el tipo de aprendizaje en el que el enseñante desea que el alumno sea capaz de devolverle fórmulas verbales sin preocuparse mucho de los principios subyacentes. Sin embargo, cuando nuestro propósito es que nuestros alumnos capten principios y utilicen los nuevos conocimientos como medio para la recodificación de experiencias anteriores, este tipo de discusión parece tener una importancia fundamental. Se puede producir muchos aprendizajes mientras los niños manipulan aparatos científicos, o durante una visita, o mientras se esfuerzan por persuadir a otra persona para que haga lo que desean. Pero el aprendizaje de este tipo puede que nunca vaya más allá de aptitudes manuales acompañadas de intuiciones vagas, a menos que los que aprenden tengan la oportunidad de volver a repetir las experiencias y de representarlas para sí mismos. Por ejemplo, parecen existir todas las razones para realizar en grupo las prácticas de ciencias que, normalmente, estarán seguidas de una discusión sobre las implicaciones de lo que se ha hecho y observado: De no ser así, lo que se ha comprendido a medias puede desvanecerse pronto. El habla y la escritura ofrecen a los niños medios con los que poder reflexionar sobre las bases a partir de las cuales interpretan la realidad y, en consecuencia, poder modificarlas. Naturalmente, esto no ocurrirá necesariamente con cada niño y en cada conversación: Las discusiones como la de El Tirano Dormido pueden ser raras. Son los enseñantes quienes deben preguntarse cómo pueden ayudar a sus alumnos a alcanzar el habla y la escritura reflexivas.

5. Modelo de comunicación y aprendizaje

En los apartados anteriores he presentado el lenguaje de dos maneras: Primero como una pauta de expectativas que constituyen una parte importante de lo que aprenden los niños y, segundo, como medio de aprendizaje que pueden utilizar para comprender lo que se les presenta y relacionarlo con lo que ya saben. Es decir, he distinguido entre el habla como comunicación y el habla como reflexión. ¿Cómo se relacionan las dos entre sí?

Si por currículo escolar se entiende los sistemas de significado que están disponibles y *son utilizados* tanto por estudiantes como por enseñantes, ¿qué función desempeñan el habla y

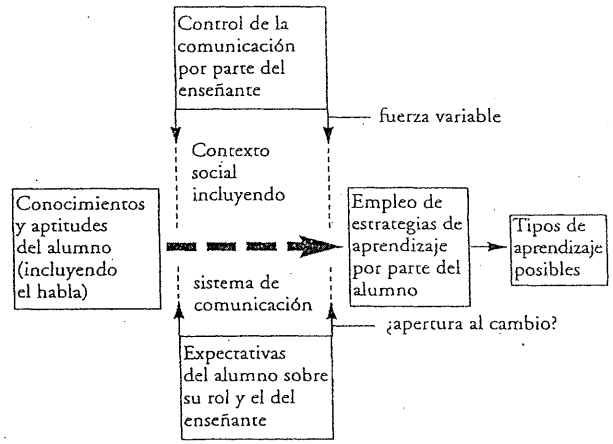
la escritura en la construcción colaboradora de estos significados? El lenguaje debe entrar en el currículo de dos maneras: (1) como sistema de comunicación de la clase y la escuela; (2) como medio de aprendizaje. Estas dos maneras contemplan los mismos fenómenos desde dos direcciones distintas. Si consideramos que el lenguaje solo es un sistema de comunicación, podría pensarse que relega al estudiante a un papel pasivo como receptor de la socialización; si consideramos el lenguaje como un medio de aprendizaje, consideramos al estudiante como un participante activo en la construcción de significados. Sin embargo, esta contradicción no es real. Un sistema de comunicación es una abstracción del comportamiento de un grupo de personas; desde un punto de vista los limita, pero desde otro solo existe a través de lo que hacen. Los significados en base a los que vivimos cambian porque, imperceptiblemente, día tras día, los renovamos en el acto de compartir nuestras vidas. Este compartir es comunicación.

Puesto que las funciones sociales del lenguaje se llevan a cabo simultáneamente con la elaboración de significados, debemos considerar cómo interactúan entre sí los dos conjuntos de funciones. Cabe esperar que las características de cada contexto social limiten las posibilidades de utilizar el lenguaje para la elaboración de significados. En un oficio de una iglesia anglicana el papel de la congregación se limita a aceptar los significados comunes –y en parte implícitos– promulgados en el oficio: Aquí, participación significa aceptación tácita. No se espera que los miembros de la congregación tomen parte activa en la expresión de nuevos significados.

De manera similar, las expectativas establecidos en una clase, y más en general en una escuela, limitan –aunque en mayor o menor grado– la participación de los alumnos en la forma del aprendizaje. Podemos representar esto mediante un diagrama. El recuadro de la izquierda del diagrama representa el conocimiento que el estudiante tiene de Inglés y que le ofrece una variedad de maneras de representar el mundo y de estrategias para resolver problemas. Pero su oportunidad de ponerlas en práctica depende de la pauta de comunicación de la clase, que está representada por la zona central del diagrama. Las estrategias de aprendizaje que realmente utilizan los alumnos se filtran a través de este sistema de comunicación en un proceso que se simboliza en el diagrama mediante la flecha gruesa y discontinua. El sistema de comunicación no es solo cuestión de cómo establece el enseñante las relaciones y el discurso de la clase (representados en el diagrama por las flechas que apuntan hacia abajo) sino también de cómo interpretan los alumnos lo que hace el enseñante (esta interpretación se representa con las flechas que apuntan hacia arriba). La pauta de comunicación

DOS ASPECTOS DEL LENGUAJE EN CLASE

de cualquier clase es el resultado de una historia de interpretación mutua entre enseñante y alumnos, basada en cada caso en experiencias previas que aportan a las clases.



La participación de un niño en clase no solo se basa en sus rasgos individuales –«inteligencia», «capacidad de articulación» o «confianza»– sino que incluye los efectos de sus intentos por comprender al enseñante y los intentos del enseñante por comprenderle a él. He visto con frecuencia a enseñantes dispuestos a estudiar el habla y otras conductas de sus alumnos y que, aun así, se olvidan de ellos mismos como si lo que dicen o hacen no tuviera efecto en los alumnos. Igualmente, suelen hablar del comportamiento de los alumnos *como si fuera independiente de lo que se les hace*: «Hoy, 3c está de un humor raro»[8]. Es como si eliminaran de su consciencia el papel que ellos mismos desempeñan en la interacción que se da en clase. El propósito de este diagrama es hacer que quede claro el papel desempeñado por el enseñante en dar forma a la participación de cada alumno en el aprendizaje. No solo habrá establecido en lecciones anteriores algunas expectativas sobre los tipos de conducta que aprueba, sino que en esta misma lección, sus preguntas, su tono de voz, sus gestos y su postura, la manera de recibir las respuestas de los alumnos –su comportamiento global– estarán afirmando y reafirmando la utilización del lenguaje que espera de sus alumnos.

[8] Debo este comentario a Martin Hammersley (comunicación personal).

Por tanto, enseñante y alumnos se unen en el establecimiento del contexto social o del sistema de comunicación y es esto lo que determina la gama de estrategias de lenguaje utilizadas por los alumnos cuando abordan tareas de aprendizaje.

En capítulos posteriores ilustraré algunas de las maneras mediante las que los enseñantes establecen normas para la comunicación en sus clases y cómo influyen estas normas en el aprendizaje de sus alumnos. Después, esto podrá relacionarse con las creencias de los enseñantes acerca de la naturaleza del conocimiento que están impartiendo. Primero, sin embargo, en el Capítulo II se presentarán más ejemplos de aprendizaje mediante la discusión en grupo.

La construcción social del conocimiento: Alternativa en la educación

The knowledge social construction: An alternative in education

Jorge Mendoza García
Universidad Pedagógica Nacional

Resumen

En este trabajo se argumentan varias cuestiones sobre la construcción social del comportamiento: 1) la discusión sobre la mente desde dos visiones distintas, la individualista y la psicocultural; 2) desde la postura psicocultural, se arguye la relevancia e importancia del uso de herramientas y signos en la configuración de la mente; 3) se discute la preeminencia del lenguaje y el diálogo en el intercambio de ideas y el saber entre las personas, y su implicación en la configuración del conocimiento y la realidad social; 4) se caracteriza el uso de cierto tipo de lenguaje, las palabras, en contextos determinados, y el uso de otro tipo de lenguaje, el de conceptos, independiente del contexto; 5) con estos cuatro postulados anteriores se discute la propuesta de la construcción social del conocimiento, que es una forma alternativa, una tendencia crítica de abordar el aprendizaje en la educación. Esta perspectiva se caracteriza por poner el acento en el lenguaje como práctica social, es decir, le otorga cierta relevancia a las prácticas discursivas que los profesores y alumnos usan en el salón de clase. Al final, se enuncian algunos ejes de trabajo desde esta propuesta.

Palabras clave: psicología cultural, mente, lenguaje, educación, construcción del conocimiento.

Mendoza García, J. (2015). La construcción social del conocimiento: alternativa en la educación. En *PSICUMEX*, vol 5, n° 2, pp. 40-66.

Nota del autor
Jorge Mendoza García, Licenciatura en Psicología Educativa, Universidad Pedagógica Nacional (UPN).
La correspondencia en relación con este artículo debe dirigirse a Jorge Mendoza García, Licenciatura en Psicología Educativa, UPN, carretera al Ajusco, número 24, Delegación Tlalpan, colonia Héroes de Padierna, C. P. 14200, Ciudad de México, D. F., México.
Dirección electrónica: jorgeuk@unam.mx

Abstract

In this written is argued many things about the knowledge of social construction: 1) the discussion about the mind from two different views: the individualist one and the psico-cultural one; 2) from psico-cultural stance is argued the importance and relevance of the signs´andtools´use in the mind configuration; 3) is discussed the language and dialogue pre-eminence in the ideas´ interchange and the knowledge among people and its implication in the knowledge and social reality configuration; 4) it is characterized the use of an specific type of language, the words in a determined contexts and the use of another type of language which is the one of the concepts without context; 5) with these four late postulates is discussed the knowledge social construction purpose which is an alternative way. A critique tendency of tackling the learning in education nowadays. This perspective is characterized for putting the accent in language as a social practice. This also give an specific relevance to the discursive practices that are used in the classroom by teachers and pupils. At the end are outlined some job core ideas from this purpose.

Keywords: cultural psychology, mind, language, education, knowledge construction.

Lo psicológico y la mente: dos miradas

Desde la psicología se puede hablar al menos de dos grandes vertientes sobre cómo concebir los procesos psicológicos, o la mente y sus derivaciones, en el campo de la educación. Por un lado, se encuentra la perspectiva, cuya hipótesis sostiene que la vida mental cobra su forma a partir del desarrollo de las personas en un determinado contexto o medio, enfatiza al individuo; el desarrollo biológico y personal es en buena medida antecedente del desarrollo mental y de las posibilidades de dominio de ciertos conocimientos. Para Jean Piaget (1991), por ejemplo, no era relevante la mente, lo eran la inteligencia y el conocimiento, desde ahí se posicionó y argumentó sus postulados. Se infiere que su formación en el campo de la ciencia natural, lo llevó a subrayar el aspecto biológico del desarrollo para explicar la adquisición del conocimiento en las personas, de manera especial en infantes; "como biólogo, su formación como tal no lo abandonó jamás y reutilizó, ajustándolos, numerosos conceptos provenientes de esa disciplina" cuando arribó a la psicología (Medina, 2007, p. 13).

Su perspectiva individualista ha sido una versión dominante en psicología, al menos durante una buena parte del siglo XX. A la par de esta visión, en la segunda y tercera década, se desarrolló otra perspectiva, la cultural o sociohistórica, como se conoce la escuela que Lev S. Vygotsky inauguró. Para ésta, 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). Tal actividad se despliega en la esfera social, es decir, entre la gente, en díadas, en grupos, en comunidades,

de ahí que dicha demostración se denomine intermental (Wertsch, 1991). Se hace referencia a 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 (*intrapsicológica*)" (Vygotsky, 1932, p. 94, cursivas en el original). Al hablar de "toda función", el autor alude a lo que él denomina "procesos psicológicos superiores". Estas funciones psicológicas superiores tienen su origen en la cultura y no en las personas como comúnmente se cree. En esa traza de reflexión, se encuentra la propuesta de Mijail, Bajtín y su escuela (1979), que pone especial énfasis en el lenguaje y el diálogo como vehículos que permiten dar cuenta del pensamiento, de la conciencia y de la sociedad. La cultura y la colectividad serán clave en su trabajo. Ambos autores, con sus escuelas, confluyen en la propuesta aquí suscrita.

En la psicología tradicional e individual, incluso parte de la social, como la norteamericana, se estudian los procesos mentales o superiores en un vacío cultural, como si se tratara de individuos aislados, tipo laboratorio. Hay perspectivas que reducen la actividad al individuo y a su interacción con el entorno físico. En ese sentido, puede advertirse que los psicólogos suelen no mirar el contexto, situación, sea ésta política, social o ideológica. Justamente ahí lo social de la mente suele constituirse: no es gratuito que, por ejemplo, integrantes de la Escuela de Frankfurt, marxistas, filósofos y sociólogos, voltearan a la psicología social para explicar fenómenos políticos e históricos como el autoritarismo; se dieron a la tarea de comprender eventos cruentos que requerían de una explicación vasta, para lo cual no era suficiente el paradigma marxista vigente. En lo cultural, en lo social y sus relaciones y procesos, encontraron parte de la respuesta.

Pues bien, en el caso de la mente, hay una explicación sobre su edificación y funcionamiento desde un marco sociocultural, lo cual implica cuatro supuestos: 1) que se piensa de una manera, con contenidos y esquemas distintos si se trata de un país occidental a si se trata de uno no occidental, 2) que en el tiempo, por ejemplo en el medioevo, el pensamiento, contenido y realidad social eran distintos del pensamiento del siglo XX, 3) que en situaciones, contextos y devenires microsociales distintos, sus integrantes pensarán de manera distinta según su marco de referencia, aun estando en la misma sociedad o país, dadas las condiciones y grupos donde han estado inscritos, y 4) que la mente se encuentra por fuera del individuo, esto es, se va edificando en las relaciones entre las personas y mediante el lenguaje que se usa. Eso es lo sociocultural de la mente. Vista así la idea de la mente, hay psicología sociocultural en el Wilhelm Wundt (1912) de la psicología de los pueblos y en George H. Mead (1934) del espíritu, persona y sociedad. Por consiguiente, se entiende la nomenclatura que a partir de la psicología

cultural, se utiliza en otras disciplinas. En *La interpretación de las culturas,* Clifford Geertz (1973) habla de la mente como algo más allá de la piel, en dos sentidos: 1) la mente puede ser grupal, la psicología social ha dado cuenta de ello, e incluso en tiempos y sociedades amplias; 2) lo mental va constituyéndose y se define por instrumentos mediadores como el lenguaje, para realizar alguna actividad. Ahí hay cultura.

Se traen a colación aquí los trabajos de Wundt (1912), Mead (1934) y Geertz (1973) por que la mirada de la psicología debe depositarse más allá de sus fronteras disciplinarias, dictadas por el positivismo imperante, toda vez que el diálogo con otras disciplinas, como antaño ocurría, posibilita la amplitud y riqueza de miras. Precisamente en este tipo de mirada se inscribió Vygotsky y su grupo. La vía vygotskyana de trabajo es lo que podemos denominar transdisciplinar o, mejor aún, desdisciplinada. Cierto, parece que a determinadas psicologías y a ciertos psicólogos les gusta la delimitación de su campo de estudio y les incomoda el diálogo con otras disciplinas. No obstante, cuando se trata de la mente humana, ello resulta una complicación cuando no un demérito en el conocimiento. El hecho de darle un abordaje semiótico otorgó posibilidades amplias a esta perspectiva, lo mismo sucedió con Bajtín, Voloshinov (1929) y Mead (1934), pues a la agudeza de sus visiones contribuyó al vínculo con estudiosos y trabajos de otras disciplinas. Todo lo anterior posibilitó que se enunciara la mente con propiedades sociales y mediadoras.

Dos elementos de la cultura: herramientas y signos

Para dar cuenta del origen social de la mente, la cultura y el lenguaje jugaron un papel nodal en el análisis de Vygotsky (1934). Lo mismo que la interacción comunicativa y el contexto. En su trabajo hay tres supuestos: 1) un análisis genético y/ o evolutivo; 2) las funciones mentales de las personas son en primera instancia sociales; y 3) la acción humana se encuentra mediada por herramientas y signos. En el primer caso, lo genético evolutivo lleva al análisis de los cambios históricos y personales a lo largo de la humanidad y del desarrollo de las personas. Para el segundo, el origen social de la mente, con base en Carlos Marx, Vygotsky sostiene que "la naturaleza psíquica de los seres humanos representa el conjunto de las relaciones sociales interiorizadas que se han convertido en funciones para el individuo, y forman la estructura del individuo" (en Wertsch, 1991, p. 43). En consecuencia, planteará que las funciones psicológicas superiores aparecen primero en el plano social, interpsicológico o intermental, y después en el plano personal, intrapsicológico o intramental. Las relaciones sociales, relaciones entre las personas, son la base de estas funciones y sus derivaciones.

Vale una nota aclaratoria: la internalización de la que se habla no es algo que se presenta en el mundo externo, una cosa ya existente, y que después se lleva al plano interno, intramental. 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; en consecuencia, la perspectiva de un grupo de niños de la calle es diferente a la perspectiva de un grupo de científicos sociales tanto en su discurso como en su visión de la vida. Lo común entre los integrantes de un grupo es una serie de procedimientos semióticos, maneras de comprender y maneras de comunicar. En todo caso, la internalización es un movimiento al terreno práctico de lo cultural en una sociedad (Shotter, 1993). El propio Vygotsky (1932) ha señalado que incluso en el plano denominado privado las personas mantienen el funcionamiento de la interacción social, siendo el pensamiento una muestra de ello.

Las acciones y la mente se encuentran mediadas por herramientas (herramientas técnicas) y por signos (herramientas psicológicas). En este rubro la influencia del pensamiento de Carlos Marx (1932) y Federico Engels (1867) es evidente, por ejemplo, lo referente al papel del trabajo y el lenguaje en la vida social y mental. De Engels proviene la idea de "mediación instrumental" en la esfera del trabajo, nuestro autor la lleva al campo psicológico como "herramientas técnicas" y "herramientas psicológicas". Las primeras pueden ser instrumentos o herramientas (como un pizarrón, una pluma) y las segundas, los signos. Entre ambas encontró semejanzas, dada su capacidad mediadora. De la herramienta dijo: "sirve como conductor de la influencia humana sobre el objeto de su actividad. Está dirigida al mundo externo; deben estimular algunos cambios en el objeto; es un medio de la actividad externa humana dirigido a subyugar la naturaleza" (en Wertsch, 1988, pp. 93-94). En efecto, la herramienta conecta la actividad entre las personas y su entorno, así como las personas mismas. Un alumno de Vygotsky, Aleksei N. 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, p. 184, cursivas en el original). 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, verbigracia, que sirva como arma mortal o como fuente de amenaza o apoyo para otra acción. Siguiendo esta lógica, en su método genético planteaba un problema a resolver, por ejemplo con infantes, e introducía instrumentos mediadores que ayudaran a la resolución de dicho problema, esa fue una aportación. En dicho sentido, "el agente de la acción mediada se concibe como el individuo o los individuos que actúan en conjunción con instrumentos mediadores" (Wertsch, 1991, p. 50).

Un instrumento mediador que ha impactado grandemente la cultura es la escritura, la cual ha sido de especial relevancia en la edificación del conocimiento y la memoria de las sociedades. Tomemos como ejemplo este caso: "las incisio-

nes primarias que nuestros antepasados hacían en un árbol, los nudos que se hacían para recordar, vienen a ser los antecesores de nuestra escritura actual" (Vygotsky, 1931, p. 259). Tenían la misma función: convocar al recuerdo. La escritura va constituyendo y ampliando, entre otros procesos psicológicos y ámbitos de la cultura, la memoria. De hecho, se puede aseverar que "la escritura surge como guarda del recuerdo" (Lampolski, 2009, p. 80). La escritura posibilita a tal proceso psicológico superior, la memoria, desdoblarse, desplegarse en conmemoraciones y celebraciones de eventos considerados importantes. La escritura, con imprenta de por medio, siglos después, posibilitó el mantenimiento de sucesos pasados significativos para una cultura o sociedad: el conocimiento en libros. Los libros, en cierta medida, han sido una especie de recipiente donde se guarda lo que no se quiere olvidar, lo que se desea comunicar y lo que un grupo o sociedad anhela recordar. Contribuye al ensanchamiento del conocimiento, pasado y presente, traducido más tarde en enseñanza escolar.

Ahora bien, se plantean tres ideas sobre la herramienta y el signo. Una, existe una analogía entre herramienta y signo, y es su función mediadora. Segunda, hay una diferencia, pues orientan de manera distinta la actividad humana: "la función de la herramienta no es otra que la de servir de conductor de la influencia humana en el objeto de la actividad", se encuentra "*externamente* orientada y debe acarrear cambios en los objetos. Es un medio a través del cual la actividad humana externa aspira a dominar y triunfar sobre la naturaleza" (Vygotsky, 1932, p. 91, cursivas en el original). El signo, por su parte, "no cambia absolutamente nada en el objeto de una operación psicológica. Así pues, se trata de un medio de actividad interna que aspira a dominarse a sí mismo; el signo por consiguiente está *internamente* orientado" (Vygotsky, 1932, p. 92, cursivas en el original). Tercera, hay un vínculo ontogenético y filogenético: "el dominio de la naturaleza y el de la conducta están sumamente relacionados, puesto que la alteración de la naturaleza por parte del hombre altera, a su vez, la propia naturaleza del hombre" (Vygotsky, 1932, p. 92). Sobre la herramienta y el signo, al final, dirá que el uso de medios artificiales, esto es la forma mediada, modifica esencialmente las funciones psicológicas, al tiempo que "el uso de herramientas ensancha de modo ilimitado la serie de actividades dentro de las que operan las nuevas funciones psicológicas", de esta forma "podemos emplear el término de función psicológica *superior*, o *conducta superior*, al referirnos a la combinación de herramienta y signo en la actividad psicológica" (Vygotsky, 1932, p. 92, cursivas en original).

La mediación o actividad mediada, ya fuera con herramientas o signos, es una de las contribuciones de Vygotsky para la comprensión de la vida mental en la cultura: "la creación y utilización de signos como método auxiliar para resolver un problema psicológico determinado (recordar, comparar algo, relatar cosas, elegir,

etc.), es un proceso análogo a la creación y utilización de instrumentos en lo que al aspecto psicológico se refiere", por lo demás, "el signo actúa como un instrumento lo hace en el trabajo" (Vygotsky, 1932, p. 88). Las herramientas psicológicas son sociales, culturales, no individuales, provienen, en muchos de los casos, de un desarrollo histórico-cultural. Las personas acceden a esas herramientas debido a que se encuentran en un medio sociocultural que lo permite, se apropian de ellas: herramientas psicológicas más semióticamente orientadas, como el lenguaje, esquemas, técnicas mnemónicas, arte, entre otras.

En esta caso, a nuestra ayuda puede venir Charles Sanders Peirce (citado en Fernández-Christlieb, 1994, p. 53), para quien un signo es "una cosa que está para alguien en el lugar de otra cosa bajo ciertos aspectos o capacidades", algo similar a lo que Mijail Bajtín (1979) señala: un signo es algo que representa otro objeto o suceso distinto para alguien, por ejemplo hablantes. Vygotsky (1932) habla de los sistemas de signos, como el lenguaje, los diagramas o la aritmética, también pudiera ser el sistema numérico, y su poder mediacional en las funciones intermentales e intramentales, o bien, como mediadores de la acción humana. Pongamos un ejemplo, los niños que emplean tarjetas con colores para relacionar éstos con objetos, las tarjetas ayudan, en cierta edad, a dirigir la actividad, como recordar. Las tarjetas con colores son herramientas técnicas cuyas propiedades mediadoras sígnicamente apoyan la resolución de un problema particular. Tales herramientas y signos benefician al mediar la acción con los demás o con uno mismo, lo cual constituye un tipo de mediación. Otro tipo lo representa el lenguaje. pondrá especial énfasis y fuerza en esa forma verbal, que en el caso de los adultos guía buena parte de su actividad.

Al paso del tiempo, nuestro autor puso un mayor énfasis en el significado y la comunicación de los signos. Señaló que "la función primaria del lenguaje, tanto para el adulto como para el niño, es la función comunicativa, el contacto social, la influencia sobre los individuos que nos rodean", es en ese sentido que "un signo siempre es originariamente un medio usado con propósitos sociales, un medio para influenciar a los otros, y sólo más tarde se convierte en un medio para influenciarnos a nosotros mismos" (Vygotsky, en Wertsch, 1991, p. 51). No obstante, debemos señalar que existe una diferencia significativa entre el signo y otras herramientas; los instrumentos de producción, en tanto son usados en tareas y tienen cuerpo físico, para su uso carecen de significado. El signo vehiculiza significados, es su tarea.

Los signos externos se traducen en instrumentos subjetivos de la relación con uno mismo al interiorizarse: autodirigen y regulan la conducta y el pensamiento de las personas. Los procesos psicológicos superiores, como la memoria y el pensamiento, se encuentran mediatizados por signos que los organizan y dirigen. Por pasos, lo anterior se representaría de la siguiente manera: Primero, la regulación de la

acción de la gente llega de fuera, es externa, la orientación proviene del mundo, de la cultura; en un segundo momento, la regulación es interpersonal, de tipo díada: el adulto organiza la actividad del infante; en un tercer momento, el signo hablado se internaliza y regula la actividad de manera intramental. Dicha reconstrucción en el plano del dominio personal no se despliega de forma mecánica ni automática, ocurre, por ejemplo, como en el caso del lenguaje. Los aspectos del lenguaje desplegados en el mundo externo se llevan al plano de la regulación para sí (egocéntrico es llamado), es decir, es un lenguaje como el soliloquio, donde uno es su propio destinatario. Surge cuando el infante habla aunque no se dirige a alguna otra persona, sino que es un lenguaje para sí, o cuando se mueven los labios ante el ruido externo que imposibilita la concentración, y el habla es para uno. Sólo después este lenguaje egocéntrico se mueve al plano del pensamiento (Vygotsky, 1932). Aún en este nivel, el interiorizado, cuando el infante se habla a sí mismo a manera de monólogo, reproduce diálogos del mundo externo, tiene pautas sociales interiorizadas. Los adultos lo hacen cuando por la mañana planean su día, y no emiten sonido alguno, lo están pensando.

En esta perspectiva, al usar una palabra se hace presente toda la carga cultural inscrita en ella. Piénsese en la palabra "psicología", en todo lo que representa: primero se encuentra en el mundo, en la esfera social e imaginaria, dando cuenta de una especie de magos de la mente; en un segundo momento, alguien nos la comunica con todo y su carga; y en un tercer momento la manejamos en el terreno práctico para designar a alguien o algo. Como todo signo, dicha palabra no sólo designa un objeto, va más allá, pues transmite un contenido cultural (Eco, 2000). Usamos ciertas palabras y no otras para, por ejemplo, designar el mundo, sus habitantes y sus relaciones.

Con base en este entramado, Wertsch (1997) amplia tales nociones, al aludir los *juegos de herramientas* para afirmar una relación entre procesos psicológicos y lo sociohistórico y cultural, tal acción posibilita ensanchar el conjunto de opciones a las cuales 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. De esos elementos parte el autor para argumentar la historicidad de ciertos contenidos, para determinar el por qué un grupo pone atención en ciertas formas de conocimiento y lenguaje y no en otras; limitar sus posibilidades a ciertos espacios, o elegir una entre tantas formas para comunicar un acontecimiento. Elegimos ciertas palabras y no otras para hablar con nuestros familiares, verbigracia, en una discusión científica no se suele hablar con frases de sentido común o jerga coloquial.

De esta forma, Wertsch (1997) 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 cómo se escribe una ponencia o un libro; los reportes policiales y las formas cómo se presentan las notas informativas; o cómo se narran los sucesos en la vida cotidiana, por citar algunos casos. Todos estos textos, aunque de distintos géneros, tienen "prescripciones estrictas" para narrar y otorgar verosimilitud a lo que se intentan exponer, describir o explicar. De tal modo, hay ciertos contenidos y referencias que deben tener los libros, como la bibliografía o las notas a pie, y otros distintos se utilizan en los policiales, como los testimonios; de la misma manera, se omiten algunas cuestiones en los reportes científicos y en los noticiarios. Tales conforman las reglas de juego para las distintas formas narrativas. Existen diversas 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, se basan en las hipótesis o en la argumentación lógica. En la vida cotidiana se permite cierto desorden, en cambio, el ámbito científico lo rehúye.

Con base en esta tesitura, ampliar las posibilidades de elección de mediaciones en determinadas situaciones se ha nombrado como "concepción optimista de la cultura", a saber, plantea que los grupos tienen "un grado de elección" de los medios a utilizar cuando realizan una actividad. 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, p. 185). Hay "fuerzas" que dan forma a ese uso, y son sociohistóricas. Un ejemplo que puede reafirmar lo anterior es el de las estrategias que se usan para recordar. El caso es el de un infante de seis años que ha extraviado un juguete y solicita ayuda a su papá. "El padre pregunta dónde lo vio por última vez; la niña dice 'no puedo recordar'. Él hace una serie de preguntas: '¿lo tenías en tu habitación?, ¿afuera?, ¿al lado?', ante cada pregunta la niña responde 'no'. Cuando él dice '¿en el coche?', ella responde 'creo que sí', y va a recuperar el juguete" (Tharp & Gallimore, en Wertsch, 1991, p. 45). La interrogante aquí es, quién recordó: la niña o el papá. La respuesta es, los dos: y las formas o estrategias para recordar serán utilizadas por la niña con el paso del tiempo, pero tales estrategias tienen su origen en el plano social, en la relación con su padre y de éste con la cultura donde se encuentra inmerso. Se va de lo intermental a lo intramental, de lo cultural a lo personal. Ya que las actividades prácticas se realizan con ayuda o están guiadas por el lenguaje y el intercambio, podemos hablar del diálogo.

La base del intercambio: el diálogo

La unidad de análisis o de trabajo para Vygotsky (1932) y su escuela era la díada o la acción mediada. Para Mijail Bajtín (1979) la unidad de análisis era el enunciado, en tanto que

es "la *verdadera unidad* de la comunicación". Desde ahí se posiciona, "el *habla* puede existir realmente sólo en la forma de enunciados concretos de hablantes individuales, sujetos del *habla*. El *habla* está siempre moldeada en la forma de un enunciado que pertenece a un determinado sujeto hablante, y fuera de esta forma no puede existir" (en Wertsch, 1991, p. 69, cursivas en el original).

En su momento Bajtín también habló de "translinguística", que sería el equivalente de lo que ahora se conoce como "pragmática" o "análisis del discurso", si incluyeran su noción de "voz" y "dialogicidad". La voz, esa palabra emitida, ese discurso pronunciado, esa narrativa expresada, ligada al enunciado, es quien habla, conciencia incluida: tono, contexto, intención, visión del mundo, punto de vista, y aplica tanto para la comunicación oral como para la escrita. Tal voz, que debería decirse voces, se encuentra inscrita en un medio social, al menos la voz del que habla y la voz de aquel al que se le dirige· encontramos, entonces, una vinculación entre las voces. Cuando dos voces o más entran en contacto, se vinculan, se presenta la significación; antes no la hay. Se da cuando se presenta la "direccionalidad", dirigirse hacia el otro. En consecuencia, cuando una palabra, oración o voz se orienta hacia alguien, hacia otra voz, se tiene un "enunciado completo". Y en la cadena de la comunicación verbal, el enunciado es una pieza (Wertsch, 1991). Los enunciados son, en sentido estricto, también respuestas a otros enunciados, pensados y expresados, y llegan a ser en diversas ocasiones contraargumentos a determinados argumentos planteados, tipo retórica de los griegos (Billig, 1987).

La voz que se expresa puede tener interlocutor físicamente presente, público, audiencia, imaginada o real, en el presente o en el futuro, que bien puede ser el caso de las biografías o de ciertos textos pensados para próximas generaciones. En tal caso, el enunciado da cuenta no únicamente de quien enuncia, sino de a quién se responde, por el tipo de respuesta que se da a otro enunciado. Se sabe en qué tono o de qué manera responder si es pregunta, ofensa, afirmación, etcétera. No es el mismo tipo de respuesta que se ofrece ante una pregunta esgrimida en una sobremesa, que la enunciada en un congreso académico o en una clase. En este caso, existe interés en quien produce un enunciado o discurso y en a quién se dirige, es decir, la direccionalidad. Los enunciados involucran al menos dos voces, lo que da paso al diálogo. El diálogo es una de las categorías de mayor relevancia en el ámbito de la comunicación (Bajtín, 1979).

En ese sentido, un presupuesto para los enunciados y las voces es el constructo bajtiano de dialogicidad. Dice Bajtín que "el enunciado está lleno de *armónicos dialógicos*" (en Wertsch, 1991, p. 73, cursivas en el original). Al respecto, otro autor de esta escuela, Valentín Voloshinov (1929, p. 142, cursivas en el original) dirá: "comprender un enunciado ajeno significa orientarse respecto de él, encontrarle un lugar apropiado en un contexto correspondiente", así,

"por encima de cada palabra de un enunciado que vamos entendiendo formamos una especie de estratos formados con nuestras propias palabras de respuesta", en consecuencia, "cuanto mayor es su número y cuanto más importantes son, tanto más profunda y sustancial es la comprensión". En ese sentido, "*toda comprensión es dialógica*". La dialogicidad es intercambio de voces y enunciados, que se animan uno a otro y se da, sobre todo, en la comunicación verbal directa cara a cara; ahí se presenta la comprensión (Bajtín, 1979, 2000).

Un diálogo es sobre todo alteridad, juego de relaciones sociales entre alguien que habla y otros que escuchan o igualmente hablan. Hablamos y realizamos una acción mediada, en este caso por una herramienta: el lenguaje, los signos. Dichos signos inician, en lo aquí suscrito, por la palabra: "las unidades del discurso interno son ciertas *totalidades* que en algo recuerdan los párrafos del discurso fonológico o bien enunciados enteros", no obstante, "lo que más traen a la memoria son *las réplicas de un diálogo*. Por algo el lenguaje interno fue conceptualizado ya por los pensadores más antiguos como un diálogo interno" (Voloshinov, 1929, p. 66, cursivas en el original). A eso se le denomina llanamente pensamiento (Mead, 1934). Quizá por ello Vygotsky (1934) se interesaba en el estudio del habla, para dar con el pensamiento y la conciencia, al respecto dirá: "el estudio del pensamiento y el lenguaje es una de las áreas de la psicología en que es particularmente importante una comprensión clara de la relación entre las diversas funciones psíquicas" (p. 49).

Así, el autor plantea el origen social de la actividad mental de las personas. Lo que en algún momento se señaló como actividad individual, este autor le otorgó una interpretación cultural. La actividad mental tiene vida en un entramado social, en un marco cultural; hay relaciones sociales internalizadas, es el caso del lenguaje, el pensamiento y la conciencia: "la dimensión social de la conciencia es primaria en el tiempo y en los hechos. La dimensión individual de la conciencia es derivativa y secundaria" (en Wertsch, 1991, p. 30). En el caso de Bajtín y su escuela no será distinto, y en ese sentido, la conciencia denominada personal es conciencia dialógica, porque está mediada por el lenguaje, por los signos, toda vez que están presentes otras narraciones, voces o conciencias a las cuales nos dirigimos o escuchamos. El fenómeno del dialogismo oculto, distinto de la polémica oculta, es relevante en los siguientes términos:

> Imaginémonos un diálogo de dos en el que las réplicas del segundo interlocutor se omiten de tal manera que el sentido general no se altera. El segundo interlocutor está presente invisiblemente, sus palabras no se oyen, pero su huella profunda determina por completo el discurso del primer interlocutor. A pesar de que sólo habla una persona sentimos que se trata de una conversación, y una conversación muy enérgica, puesto que cada palabra presente reacciona entrañablemente al

> interlocutor invisible, señalando fuera de sí misma, más allá de sus confines, hacia la palabra ajena no pronunciada. (Bajtín, 1979, pp. 287-288).

Efectivamente, en torno a lo que decimos, la mitad de lo dicho alguien más lo ha enunciado o proviene de ese alguien; hablamos dirigiéndonos a alguien más o respondiendo a alguien más. El enunciado es, en este caso, una unidad concreta de la comunicación verbal, y lo es en una relación en un contexto extraverbal, y tal contexto forma parte del enunciado conformando su sentido y estructura. Igual que ocurre en Vygotsky, para Bajtín el lenguaje es una práctica social. Piénsese en la forma antigua de los coloquios: el simposio era un diálogo festivo (Bajtín, 1979).

El diálogo es el mecanismo donde lo social se incorpora a la conciencia y al texto. Nuevamente, de relevancia es la palabra en Vygotsky (1934) y el enunciado en Bajtín (1979), ahí se encuentra el sentido, como unidad comunicativa surge ahí el sentido: "el acto de enunciar consiste en el pasaje del pensamiento o del lenguaje interior a la expresión verbal, al enunciado real, y por lo tanto –así definida– la enunciación es una categoría psicololigüística" (Silvestri & Blanck, 1993, p. 49). Y eso que se piensa debe exteriorizarse; lo que sé, veo, siento, quiero y amo, no se atraviesa por la línea de la comprensión, "sólo lo que todos los hablantes sabemos, vemos, amamos y admitimos, aquello en lo que todos estamos de acuerdo, puede volverse parte sobreentendida del enunciado" (Bajtín citado en Silvestri & Blanck, 1993, p. 50). Luego entonces, el contexto de Bajtín es un horizonte temporal y espacial, y la comunidad a la cual se inscriben los hablantes, contexto social, pues el sentido que le otorga la gente a ciertas palabras viene dado por el contexto social y cultural. Los hablantes tienen ciertas adscripciones: edad, sexo, familia, profesión, ciudad, etcétera; comparten contextos, se acompañan de una determinada cultura.

Ahora bien, si el signo "refleja" de cierto modo la realidad, se impacta de una visión de la realidad cargada de ideología, en ese caso el signo es también ideológico, comunica cierta carga de ideología, es decir, se interpreta esa realidad que se dice refleja el signo, y se interpreta en el intercambio comunicativo. Se comunica ideología. En ese tenor, un enunciado tiene significado y signo, signo que posee una orientación valorativa. Los signos vehiculizan ideas sobre la realidad que anuncian, y muchas de esas ideas vienen con carga ideológica, ello porque las expresiones surgen en un contexto socio-histórico y político y llegan a expresar el punto de vista de un grupo social en particular. Puede pensarse en la palabra "indio" o "negro", que designan en sociedades sometidas o colonizadas un ámbito de menosprecio o sumisión. Siguiendo a Bajtín, Silvestri y Blanck (1993, p. 56) señalan: "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" o "ya se hayan extinguido las circunstancias objetivas

que generaron dicha valoración". Ahora bien, es cierto que en un signo, en una misma palabra, puede manifestarse un entrecruce de sentidos: no es el mismo sentido que tiene la palabra "negro" entre afros que entre una comunidad de blancos; o la palabra "indio" para aquellos que reivindican los derechos de los pueblos originarios o para una empresa trasnacional sin interés en los derechos de los habitantes originales. El mismo caso se presenta para el sentido de la palabra "burgués" en Occidente o en un ámbito socialista (Bajtín, 2000), o la palabra "burro" en el ámbito escolar.

Por lo demás, en esta perspectiva, la ideología no es la falsa conciencia, al estilo de la ortodoxia marxista, sino un sistema de ideas socialmente determinadas, una especie de sistema de valores y perspectivas sociales. Puede, asimismo, hablarse de ideología cotidiana: "todo el complejo de las sensaciones cotidianas –aquellas que reflejan y refractan la realidad social objetiva– y las expresiones exteriores inmediatamente ligadas a ellas" (citado en Silvestri & Blanck, 1993, p. 58). Hay ideología o signos ideológicos. Un ambiente ideológico estaría poblado por signos ideológicos diversos, lo mismo de religión, filosofía, arte, ciencia, cotidianos, que es en donde finalmente nos encontramos día a día. La realidad se presenta ante nuestra conciencia en ciertos momentos históricos, y en momentos determinados, algunos objetos y propiedades cobran interés en la atención de ciertos grupos. Tales objetos se impregnan de significado y de ideología, y se vuelcan al intercambio comunicativo. Ello también nos va constituyendo, la acción comunicativa, la mediación de la acción.

Para hablar de acción mediada, retomando la noción de "acción comunicativa" de Jurgen Habermas, Wertsch (1991) postula la interacción de al menos dos personas, una díada, que habla y actúa, que se relaciona verbal o extraverbalmente. Tratan estas dos personas de comprender la situación donde actúan, hablan y dan cuenta de sus planes para poder así coordinar sus acciones mediante un acuerdo. La interpretación en este caso es clave, pues lleva consigo la negociación de la situación y cómo se ha de comprender mutuamente. En este marco podemos incluir el contexto.

Lo dicho en contexto y lo enunciado en descontexto

La función primaria del habla y del diálogo es la comunicación. Dicha comunicación se presenta en un contexto determinado, en condiciones particulares. La palabra "gallo" cobra su sentido en el contexto de una frase y de una situación: "vamos a dar gallo", en una situación de romance y relación, cobra su sentido de serenata; "voy a comprar un gallo", en una situación de ponchadura de llanta tiene el sentido de llanta de refacción; "se cree muy gallo", en una situación de pleito, tiene sentido de valiente; "trae la comida para el gallo", en un contexto de campo se refiere al animal.

Bien. Ahí está el contexto: frase, situación, enunciado, dirá Bajtín. Y de eso ha tratado más o menos hasta aquí el presente trabajo.

Que a su vez es de lo que trata, inicialmente, el lenguaje. Al asumir una visión filogenética, podemos afirmar que "el lenguaje surgió en el proceso del trabajo, en la empresa encarada grupalmente y la comunicación engendrada por ésta", y "los primeros signos tenían un carácter totalmente *simpráxico*: su significación era inseparable de la situación concreta en que se encontraban. No tenían significado" (Silvestri & Blanck, 1993, p. 61, cursivas en el original). Se encontraban en un contexto empírico, no estaban descontextualizados. Después se estabilizaron, se endurecieron los referentes de las cosas más relevantes para los grupos, se fijaron. Por eso ahora hay que ir del otro lado, al descontexto, ahí donde no hay referencia empírica o experiencial. Ese es el proceso social que sigue.

Los signos denominados conceptos van de la contextualización a la descontextualización. La palabra ideología es introducida por Antoine Destut de Tracy en 1801, quien la refirió como "el análisis de las sensaciones y las ideas". No es que él la haya inventado, como suele hablarse individualistamente de la creación de los genios, más bien permeaba en el ambiente de ciertos grupos de la época, aquellos que le otorgaban un rango superior a la razón y no a los prejuicios, a lo divino o a la superstición. El grupo de que participaba analizaba las ideas, y en ese contexto sociohistórico surge la expresión de ese signo alrededor de una idea. Los iluministas, de los primeros en usarla, lo hacen en beligerancia contra los poderes feudales. Tiene un tipo de valoración en ese contexto. De tal modo, en la época napoleónica tiene otro valor el mismo signo, otro sentido, pues el conflicto de los poderes imperiales con los "ideólogos" era frontal, por consiguiente, el signo cobra una factura negativa, y así por caso Napoleón los acusa de no tener contacto con la realidad (Abbagnano, 1961). Con el cambio de sentido, de contexto a descontexto se va trazando la idea. Esa es una manera, como la idea de enajenación en Marx (1932, pp. 42-44), esa denominada desvinculación en el proceso de producción. Tal desvinculación es punto central. Otra forma puede presentarse al ir del diálogo al monólogo. Sobre el diálogo Lev Yakubinskii dirá:

> De acuerdo con una *forma de interacción humana directa ('cara a cara')*, tenemos *formas de interacción verbal directas* que se caracterizan por una percepción visual y auditiva directa del interlocutor. De acuerdo con la interacción indirecta o mediada, tenemos el área del habla, por ejemplo, una forma de expresión escrita. De acuerdo con formas alternativas de interacción que implican una sucesión relativamente rápida de acciones y reacciones por parte de los interlocutores, tenemos una *forma dialogada* de interacción social verbal; de acuerdo con las formas de influencia *prolongadas* o *interminables* en la interacción social, tenemos una *forma monologada* de expresión verbal. (citado en Wertsch, 1988, p. 102, cursivas en el original).

Esta larga cita puede clarificarse si se considera que el diálogo es anterior y más "natural"; el monólogo es una forma más complicada, en ocasiones superior y posterior, que se puede manifestar en el lenguaje escrito, por ejemplo. En el diálogo cotidiano se es menos explícito que en el monólogo; esa necesidad de explicar al máximo las formulaciones lingüísticas en el monólogo escrito surge no sólo por la ausencia de intercambio verbal que permita abreviaciones compartidas en situaciones conocidas, sino también por la ausencia de un contexto comunicativo compartido por el lector. A manera de ilustración: 1) en un salón de clase no hay un contexto comunicativo adecuado para que se dialogue un escrito académico; 2) en un salón de clases hay un monólogo, en el sentido de Yakubinskii, toda vez que se necesita explicitar mucho más que en un diálogo o conversación cotidiana. De ahí el reconocimiento de un elemento en la falta de entendimiento y comprensión.

Conocimiento o masa apercibida decía Yakubinskii: cuanto más tienen en común los hablantes en un intercambio o diálogo, más fácilmente comprendemos y percibimos su habla en la conversación, además, el habla de nuestro interlocutor puede ser incompleta pero abunda en pistas, señales, signos que el contexto y la cultura proporciona. Donde se comparten códigos, formas, tonos, voces, pensamientos, lo explícito es menos probable, menos manifiesta: "si todo lo que queremos expresar estuviera contenido en los significados formales de las palabras que usamos, tendríamos que usar muchas más palabras de las que en realidad usamos para expresar cualquier pensamiento", puesto que "hablamos únicamente mediante el uso de las claves necesarias" (Yakubinskii, citado en Wertsch, 1988, pp. 102-103). Esto lo reconoció Vygotsky (1934), al señalar que autores como Yakubinskii y Polivanov pusieron acento en la "percepción compartida", visión del mundo, de las partes que se comunicaban, lo cual era una necesidad para el diálogo cotidiano. El diálogo formal requiere más palabras de las que usamos ordinariamente para charlar con nuestros semejantes. De esta suerte concluía, "es natural que hablemos por insinuaciones" (p. 217).

Por otro lado, el lenguaje puede usarse en el pensamiento abstracto de una manera descontextualizada, pues el desarrollo conceptual es una forma de descontextualización. Cuando Jerome Bruner (1997) expresa que la cultura nos dota de instrumentos para organizar y entender nuestro mundo de manera comunicable, está hablando, entre otras cosas, del lenguaje, del significado como base para el intercambio, y la mente se apoya en sistemas simbólicos de un entramado cultural. En medio se encuentra el lenguaje, que denomina "referente a distancia", toda vez que no requiere de lo concreto de la experiencia ni del contexto para dar cuenta de lo que se intenta comunicar, por ejemplo, la Independencia o la Revolución mexicana; no hay que estar en situación bélica para comprender dichos eventos, ni tampoco haber atravesado por ella. Hay un significado que la cruza y eso se

comprende. Somos la única especie que enseña de manera significativa, y eso va configurando el pensamiento, la mente. Pues bien, la vida mental se forma y vive en común y se conforma con la ayuda de códigos culturales, tradiciones, normas, etcétera. No obstante, hay algo que denominamos pensamiento abstracto, alejado de lo concreto, y ese no requiere contexto; a eso más bien se le denomina descontextualización. En psicología social Henri Tajfel (1981) le nombra "categorización social", ese proceso de unificación de personas, objetos o sucesos sociales en grupos o categorías que conforman las creencias y el pensamiento social, es ésta una manera de la generalización. Otra manera se denomina silogismo, otra más razonamiento científico. En sí, son diversas maneras de la descontextualización.

Todo lo anterior no es protervo, si se piensa que, como hemos venido diciendo, la palabra y el diálogo tienen una direccionalidad hacia la comunicación. Pues bien, "la verdadera comunicación requiere significado (generalización), tanto como signos". Cierto, si se quiere dar cuenta de la experiencia o el pensamiento de uno

> ...es obligatorio relacionarlos con alguna clase o grupo conocido de fenómenos. Tal referencia, sin embargo, requiere ya la generalización. Por tanto, la comunicación presupone la generalización y el desarrollo del significado de las palabras; así pues, la generalización se hace posible en el curso de la comunicación. Las formas superiores, específicamente humanas, de comunicación psicológica son posibles porque el hombre refleja la realidad a través de conceptos generalizados. (Vygotsky, 1934, p. 53).

El ser humano realiza actividades en el plano inmediato y contextual, pero puede hacerlo asimismo en planos más abstractos, desvinculados. Las herramientas posibilitan que eso suceda. De hecho, cuando la gente fábrica herramientas lo hace con un fin, para algo, la atención y la conciencia se encuentran, entonces, en otro ámbito o dirigido hacia un fin, un cambio en la casa, escuela o escenario por ejemplo, es llevado a cabo haciendo uso de herramientas. Tal utilización es un acto de mediación, pues son instrumentos para que la acción de la gente se dirija hacia otra cosa, como solucionar un problema, lo cual implica una ruptura con lo inmediato y el contexto de acción.

La descontextualización de los instrumentos de mediación juega un papel relevante, en especial si se piensa en cómo trata lo histórico-social y la ontogénesis: "esta forma de descontextualización es posible a causa de uno de los elementos potenciales latentes en el lenguaje: el potencial de los tipos de signos y de sus relaciones sistemáticas para ser utilizados como elementos de reflejo" (Wertsch, 1988, p. 225). En la escolarización, se pueden ver manifestaciones de la descontextualización, como ocurre con los estilos discursivos y procesos sociocognitivos que se encuentran atravesados por los instrumentos de mediación.

Para ahondar en la falta de contexto en la comunicación, hay que traer a colación lo que señala Umberto Eco (2000), a saber, una expresión no designa un objeto en particular sino que transmite contenidos culturales, no referentes sino ideas, no lo concreto y particular, como otros autores señalan. Consideran necesario "liberar al término 'referente' de toda clase de hipotecas referenciales" (citado en Silvestri & Blanck, 1993, p. 45). Luego entonces, esta descontextualización puede llevar a la clase de género, ciertas abstracciones y generalizaciones, cosa que para otros semióticos no es viable porque imposibilita la comprensión y el diálogo. Pero ahí hay ya descontextualización que se manifiesta, por ejemplo, en el ámbito de la educación.

Construcción social del conocimiento

En la misma línea argumentativa, para varios autores de esta escuela sociohistórica, las narrativas que usan las personas en situaciones concretas son relevantes. Los distintos grupos sociales tienen un acceso, sino ilimitado sí amplio en las arenas del lenguaje, de los discursos, para construir su realidad y dar cuenta de ella. Los construccionistas sociales (Gergen, 1994) saben al respecto, 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; 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, p. 142, cursivas en el original).

Como ocurría con los retóricos griegos del siglo V a. C., cuando existían dos puntos de vista igualmente válidos ante una situación, como bien esgrimía ese gran retor y hacedor de frases, Protágoras (Billig, 1987).

En la vida cotidiana se busca la comprensión mutua y se comparte saber. En la vida cotidiana si queremos entender el sentido de lo que se habla en una conversación hay que tener una idea de lo que se quiere decir, y para ello hay que estar inmersos en un marco común, proporcionado por la cultura y los grupos a los cuales adscribimos. De tal forma se puede saber qué esperan las personas con sus transacciones lingüísticas. En efecto, el lenguaje coordina la acción humana; "hablado y escrito, representa el modo de coordinación más rico en matices, más sofisticado y con mayores potencialidades múltiples, que tenemos a nuestra disposición para el desarrollo de las relaciones, la cultura, y una sociedad viable", además, "representa uno de los medios principales de producción de significados, mediante el cual se articula y se

evalúa el mundo. Es mediante el lenguaje que alcanzamos a ser construidos como ser humanos" (Gergen, 2015, p. 68). La cultura como marco mayor nos suministra guías para saber cómo comportarnos en ciertas condiciones, qué decir, cómo decirlo, y también nos da indicaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje. Lo ha dicho Jerome Bruner (1997), la educación, la práctica educativa, se despliega en un marco mayor, en la cultura, y con cierta ideología de reproducción que, como ya vimos, atraviesa los signos.

En efecto, nuestra habla o las acciones que realizamos están inscritas en escenarios sociales, socioculturales, sociohistóricos, de tradiciones y normas que la sociedad nos provee. Pero no es homogénea la manera de hacerlo, claro está. Hay diversidad, hay multiplicidad, existen grupos, hay comunidades de hablantes; las personas pertenecen a una o varias de estas comunidades. El lenguaje social es usado por distintos grupos a su manera, sacerdotes, académicos, abogados, literatos, etcétera, que tienen una variante del lenguaje, del idioma que a todos atraviesa, y hacen uso de ciertas maneras y ciertas palabras así como de determinadas narrativas, perspectivas al fin y al cabo. Más aún, Wertsch (1997) 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" (p. 186). Con esas descripciones del mundo, con su lenguaje de por medio, llegan, por ejemplo, a la escuela. Y aquí encontramos un ámbito de investigación educativa.

El aula: compartir conocimiento

¿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 del pasado siglo XX, se viene trabajando sobre la respuesta 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 demarcación. Así, aquellos que provienen de comunidades, ya sea familia, amigos o barrio, donde los discursos y las narrativas tienen poco o nada que ver con los discursos o las narrativas científicas que se expresan en los libros o en el salón de clase, tendrán mayor complicación para la comprensión de este tipo de conocimiento. 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 con conceptos. Por eso, en muchos casos, el lenguaje que tenemos en casa o con los amigos tiene poco relación con el lenguaje de los libros de psicología, psicología educativa o psicología social, por ejemplo, en los cuales se habla de minorías activas, de "yo, mí, me", de disonancia cognoscitiva, de psicología colectiva, de representaciones sociales, de zona de desarrollo próximo, de andamiaje, de interpensar, etcétera. De ahí la recurrencia al ejemplo, la analogía, la metáfora, para poder explicar de qué se está hablando.

En no pocos casos, uno se encuentra con estudiantes a quienes les cuesta mucho trabajo comprender una lectura que aparentemente es elemental o básica. Las complicaciones son muchas, es un río de términos revuelto. Con frecuencia encontramos alumnos que desconocen el significado de ubicuidad, etimología, epistemología, hermenéutica, signo, andamiaje, alter, univocidad, etcétera. Si a los estudiantes de licenciatura se les dificulta este andar en el lenguaje, habrá que pensar en los infantes ante un mundo de significados mediado por las palabras y los conceptos.

Así lo hace un grupo de trabajo de la escuela de Loughborough, Inglaterra, donde se encuentran Derek Edwards y Neil Mercer, quienes con base en autores de la tradición vygotskyana, realizan estudios sobre el lenguaje, el pensamiento y el conocimiento escolar. Parten de un supuesto que señala Vygotsky (1932, p. 49): "los niños resuelven tareas prácticas con la ayuda de su habla, igual que con los ojos y con las manos". Ciertamente, "el lenguaje es un instrumento de apoyo para la ejecución práctica, mirar el mundo, comprenderlo y enfrentar dificultades" (Medina, 2007). 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. El lenguaje como condición de posibilidad y en ese sentido el conocimiento como producción social (Flores, Íñiguez, & Martínez, 2015, en consecuencia, durante la educación se tendrían que enseñar estrategias lingüísticas eficaces para pensar conjuntamente y por separado a los estudiantes.

Desde la perspectiva vygotskyana, "una verdadera comunicación, entendida como intercambio de signos, sólo puede manifestarse cuando los participantes del intercambio comparten un sistema convencional, es decir, simbólico" (Medina, 2007, p. 66). En tanto que la educación bien puede ser vista como un proceso comunicativo, habrá que hurgar cómo se presenta en un ámbito de educación formal, es decir, de institución educativa; hay que explorar cómo se recibe, cómo se comparte e incluso cómo se controla, cómo se discute, cómo se comprende y cómo se mal comprende o mal interpreta, el conocimiento en clase. Se necesita hurgar el significado del conocimiento para aquel que estudia y para aquel que imparte clases, explorar cómo comprenden conjuntamente la realidad. Necesitamos indagar si hay base mutua de comprensión y de conocimientos. Compartir conocimiento implica, asimismo, que los aprendices aprendan, valga la redundancia a ver el mundo desde nuevas perspectivas, antes no contempladas. Compartir conocimiento conlleva que "dos personas saben ahora lo que antes sabía sólo una... cuando dos personas se comunican, existe realmente la posibilidad de que, reuniendo sus experiencias, lleguen a un nuevo nivel de comprensión más alto que el que poseían antes" (Edwards & Mercer, 2000, p. 15). Son las relaciones con personas

más capaces, como un maestro, por ejemplo, las que posibilitan y favorecen un desarrollo y aprendizaje más allá del nivel actual (Medina, 2007).

En esta perspectiva se habla de negociación en el aula, de sopesar los significados de las palabras académicas (conceptos) con las palabras cotidianas (palabras). Su base se encuentra en lo que se ha denominado descontextualización, al hablar de "descontextualización de los instrumentos mediadores", esto es, que las palabras o unidades lingüísticas se abstraen del contexto comunicativo en que se han empleado originalmente. Tal es el caso de los conceptos académicos o científicos, que tienen una definición y una cierta rigidez, casi opuestas a la lógica de las palabras cotidianas, flexibles, que se ligan a la experiencia o al mundo conocido. En el caso de los conceptos, la relevancia estriba en la relación que mantienen con otros conceptos, además, se presenta una cierta independencia extralingüística; en el caso de las palabras cotidianas, lo que resulta significativo es la relación que esas palabras tienen con la experiencia concreta (Wertsch, 1991, p. 56).

Los significados de los conceptos varían poco, más bien permanecen en distintos contextos discursivos, como ocurre con las definiciones de los diccionarios. La palabra otorrinolaringólogo, ese médico que trata enfermedades del oído, nariz y laringe, se mantiene independientemente del contexto. No ocurre así con la palabra gallo, de uso cotidiano y de sentido disímil, dependiendo del contexto, como ya se ha visto líneas atrás. Efectivamente, entramos al terreno del sentido y el significado, del cual Vygotsky (1934) dirá:

> El sentido de una palabra es la suma de todos los acontecimientos psicológicos que la palabra suscita en nuestra conciencia. Es todo un complejo, fluido y dinámico, que tiene varias zonas de estabilidad desigual. El significado es sólo una de las zonas del sentido, la zona más estable y precisa. Una palabra adquiere su sentido a partir del contexto en que aparece; en diferentes contextos cambia su sentido. El significado se mantiene estable en los cambios de sentido. El significado que el diccionario da de una palabra no es más que una piedra del edificio del sentido, tan sólo una potencialidad que encuentra en el habla una realización diversificada. (p. 222).

Contextualizado así, hay que entender la direccionalidad de la negociación: resaltar que tanto académicos como estudiantes recurren al ejemplo, la analogía y la metáfora para entender el significado a partir del sentido. En el caso del conocimiento académico, se trata de transitar sobre la base de la experiencia y de las palabras que lleva el estudiante hacia el uso y manejo de términos técnicos, es decir, conceptos.

El habla, el discurso en el aula, no siempre ha sido un tema de interés para quienes estudian distintos ámbitos de la educación. Puede hablarse de cierta ausencia del análisis del discurso, del habla, de la conversación, de la narración en el

aula, hasta hace poco tiempo. Dar cuenta de las conversaciones en el aula, ahora lo sabemos, es sumamente relevante. Analizando el discurso y la conversación en el aula se puede dar cuenta de, por ejemplo, cómo el orden del discurso en una clase es parte de un orden formal más amplio, pertenece a una estructuración del habla que determina cómo se discurre el conocimiento. Analizar formas discursivas y conversacionales en el aula nos permite adentrarnos en, por ejemplo, otras más comunicacionales de educación y de formación. En la educación importa analizar el discurso y la conversación, su forma, su contenido, lo que se dice, cómo se dice, de qué se habla, qué palabras se usan, así como analizar los marcos no lingüísticos que devienen contextos para el discurso. Se trata de investigar las continuidades del habla y las experiencias compartidas. No obstante, debemos considerar que para analizar lo dicho en el aula, quien registra la comunicación debe ser capaz de interpretar la charla, entender el sentido de lo que los hablantes quieren comunicar, tener un marco común.

Hay interacción social en la vida cotidiana y en el salón de clase. Muchas de las formas de habla en el salón de clase son fórmulas que se usan fuera del mismo, tienen propiedades comunes, tienen lo que se denomina reglas básicas. Tales reglas básicas aluden a los elementos de comprensión que las personas tienen para participar en una conversación, para así dar sentido a lo que escuchan o dicen, por ejemplo, el principio de cooperación, con sus máximas tales como la calidad, o bien, que se digan cosas ciertas; la cantidad, brindar información; la relevancia; y el modo, ser claro.

Así como hay reglas, hay contexto o marco social donde se despliega la conversación cotidiana y de ahí se toman pautas. La clase es un marco social en el cual se posibilita cierto intercambio de signos. Los tribunales tienen su propio marco de referencia por el cual discurren ciertos contenidos y estructuras discursivas. Los hospitales son otro ejemplo. La escuela tiene sus formas: en una clase hay tres tipos de comprensiones o guiones a considerar: 1) el maestro hace las preguntas; 2) el maestro conoce las respuestas; 3) repetir la pregunta supone error en las respuestas. Además, el maestro habla más y el maestro pregunta más. Preguntar suele ser un mecanismo de control, el maestro pregunta para saber si se le está poniendo atención y checar si están aprendiendo o saben de lo que se habla. En sentido estricto, la mayor parte de las preguntas que realizan los profesores no busca información, más bien, "forman parte del armamento discursivo de que disponen los maestros para controlar temas de discusión, dirigir el pensamiento y acción de los alumnos y establecer los límites de la atención compartida, de la actividad conjunta y del conocimiento común" (Edwards & Mercer, 2000, p. 62). Si un alumno pregunta algo y el maestro no hace caso es que no formaba parte del guión o de la agenda para la clase; el maestro controla la clase y sabe de qué se hablará y de qué no.

Por tanto, debemos explorar menos las estructuras lingüísticas en sí y más las relaciones entre el discurso y lo que se comparte como conocimiento, es decir, su contenido (de qué se habla), los involucrados (quién habla a quién), para dar cuenta del submundo o microcosmos o subcultura y, por consiguiente, del orden social que ahí se manifiesta. Existen varias razones para intentar este tipo de acercamiento, como retomar o exponer lo que se ha señalado en distintos momentos; en múltiples casos, la interacción discursiva en el salón de clase está organizada para una transmisión controlada del conocimiento. O bien, en el discurso dentro del aula los entendimientos se presentan en un marco o una relación de poder entre maestro y alumnos. El maestro trae consigo una ideología, puede ser una dominante, y los alumnos deben aceptar esa cultura o ideología, así como el conocimiento y las prácticas que de ella se derivan. Otra razón es la que procede del razonamiento de Anthony Giddens:

> El análisis del discurso en clase posibilita el mostrar a nivel 'local' que 'las estructuras sociales están constituidas por la actuación humana y, al mismo tiempo, son el medio mismo de esa constitución', y tal vez mostrar también que los niños de clase media tienen mayor acceso a formas 'privilegiadas' de discurso. (citados en Edwards & Mercer, 2000, p. 29).

Se trata de ubicar la información dada y la información nueva; lo que ya se trae y lo que se edifica en ese momento:

> Hay realmente mecanismos lingüísticos, utilizados en la presentación de información bien como dada, bien como nueva, pero estos mecanismos no se basan simplemente en lo que los hablantes y oyentes saben realmente, ni siquiera en lo que uno supone que sabe del otro. Se trata más bien de un mecanismo del que se dispone para utilizar en la construcción de un conocimiento compartido, en el acuerdo y en el desacuerdo, en la persuasión y en la retórica, o en cualesquiera otros objetivos que puedan tener los hablantes al decir lo que hacen. (Edwards & Mercer, 2000, p. 27).

El conocimiento compartido asume que existen otras maneras de edificación del conocimiento, como las prácticas sociales, las percepciones, los grafos, diversas formas de interacción social (la conversación es una entre tantas), no obstante, esta perspectiva pone especial acento en las transacciones conversacionales, en eso que se dice, se enuncia en el aula, para mirar desde otra perspectiva. Al hacer uso de otras categorías, de otros conceptos o términos vamos ligando otras maneras de mirar el mundo, una forma distinta de conocer, en especial con los relatos de orden conceptual de los libros que se usan en un aula universitaria, por ejemplo, "estas combinaciones de palabras señalan nexos y vínculos que con anterioridad no eran evidentes, entre las relaciones a las que fueron aplicadas" (Shotter, 2013, p. 85). El lenguaje edifica conocimiento.

Ahora bien, recientemente se ha puesto cierto interés en el lenguaje como parte medular del compartir conocimiento, de hacer comprensible de manera conjunta lo que se enseña y aprende. Quizá no se ha hecho en demasía, pero hay trabajos varios que exploran los supuestos que arriba se han señalado. Aquí se presentan algunos. En un estudio, Candela (2010), desde una visión socio-cultural, analiza transcripciones de clases de termodinámica del tercer semestre de la carrera de física, entrevistas a alumnos y docentes, así como observaciones etnográficas de las prácticas de resolución de problemas y de otras actividades realizadas por los alumnos. Incorpora la perspectiva del actor-red, y se da cuenta de las estrategias que usa el profesor, sobre todo en cuanto a libros y artículos (artillería, le llama la autora), en una dinámica colaborativa donde se incluye a los estudiantes como actores en la construcción del conocimiento.

La necesidad de estudiar el aula desde una perspectiva interdisciplinar, pone atención en la cognición, la cultura y el lenguaje, a saber, la interacción entre profesor y alumno y sus discursos, tal lo plantean en su trabajo Candela, Rockwell y Coll (2009, p. 3). Se señala la importancia de abordar lo que se dice y no se dice en el aula con respecto al aprendizaje. Se convoca a registrar, transcribir y analizar no sólo una clase, sino un tema y un curso completo para tener un nivel macro sobre los discursos en el aula. En otro trabajo, Sánchez y Rosales (2005) hacen una revisión de las contribuciones de cuatro líneas de trabajo en el campo de la práctica educativa, una de las cuales es la desarrollada por Edwards y Mercer (2000). Los autores reconocen que ha tenido impacto y ha logrado poner en el terreno de la discusión la enseñanza como proceso comunicativo, donde profesor y alumnos colaboran para tener comprensiones conjuntas, esto es, se analiza cómo se utiliza el lenguaje para compartir conocimiento. Otro tanto se hace en el trabajo de Astudillo, Rivarosa y Ortiz (2008) desde el ámbito de las ciencias naturales.

Pues bien, la perspectiva socioconstruccionista es clave en la parte práctica del trabajo con discurso, dado que "al analizar las construcciones del discurso, focaliza la atención en el lugar donde se produce el discurso a partir de recursos lingüísticos preexistentes y muestran que solo se ponen en uso una parte de todos los recursos disponibles" (Flores et al., 2015, p. 202). El discurso se encuentra aquí orientado hacia la acción, privilegiando, no obstante, las prácticas lingüísticas sobre las no lingüísticas, como ya se enunció líneas atrás. Ahora bien, en el plano empírico, metodológico y de análisis, algunos de los ejes o categorías con los cuales se trabaja en la perspectiva de la construcción social del conocimiento, y que se anclan específicamente en el salón de clases serían los siguientes:

1. Ideologías. La práctica educativa tiene un contexto social, cultural e ideológico en el cual se desarrolla, y ello se puede mostrar en los contenidos de las conversaciones que en el salón de clase se manifiestan. La misma práctica educativa reproduce o cuestiona, según sean el momento y lugar, esa ideología contextual, los

maestros expresan valores de la ideología en la cual están inmersos. Una puede ser la ideología que expresa el maestro, otra la que manifiestan los alumnos.

2. Discursos de poder y control. La ideología que trae consigo el maestro, los valores, las tendencias políticas, de alguna manera inclinan los discursos a interpretar de una manera, y no de otra, ciertos contenidos académicos. Por ejemplo, qué fechas reivindicar en el relato del pasado y qué omitir. Asimismo, en el caso de la comunicación en clase, los gestos y los silencios aportan pistas al respecto. De ahí la necesidad de grabar en video lo que en el salón de clase se comunica. Asimismo, el rol del maestro en la distribución de las participaciones es una manera de tener control en el grupo. El tipo de preguntas realizadas, los temas tratados, los temas que no se abordan. Distintas son las formas que cobra el control en un salón de clases.

3. Implícitos y explícitos. Hay supuestos en este rubro. Los maestros asumen que lo básico es algo dado, que se sobreentiende, y los alumnos deben saberlo; en consecuencia, no se explicitan las reglas, se dan por sabidas. La forma explícita es la que pone de manifiesto las reglas con que se trabajarán las conversaciones en clase, lo cual sucede con poca frecuencia.

4. Contexto y continuidad. Hay dos tipos de contextos: el lingüístico, que precede o sigue a lo que se ha dicho. En el caso de los no lingüísticos, están el tiempo, el lugar, la ocasión, personas implicadas, gestos y comunidad en la cual se despliega la actividad conversacional y discursiva. En concreto, lo que se conoce y comprende. La continuidad está determinada por las recapitulaciones y los resúmenes en la actividad discursiva, en sí, el desarrollo del contexto en el tiempo.

5. Reglas básicas del habla en clase. Los denominados principios de cooperación: la calidad, es decir, contribución a lo dicho; la cantidad, esclarecimiento en los intercambios; la relevancia, que lo dicho aporte a la conversación; el modo, que sea inteligible lo que se diga. En general, que tenga sentido el discurso que se manifiesta, y que las expresiones sean compartidas; otorgarle sentido al habla en el salón de clase. Los alumnos son centrales aquí. Asimismo, indagar tres supuestos: el maestro hace las preguntas; el maestro conoce las respuestas; la repetición implica respuestas incorrectas por parte de los alumnos.

6. Ritual y principios. Entre los procesos de comunicación que permiten ir delineando el conocimiento compartido se encuentra el ritual, esa manera de proceder que tienen los alumnos, consistente en un tipo particular de hacer las cosas, que requiere una comprensión compartida. Del otro lado están los principios, esos elementos que explican el funcionamiento y proceder de las cosas o cómo se forja el conocimiento. Esos elementos que permiten sacar conclusiones al entender lo práctico y lo comprensivo en este rubro de comunicación y edificación del saber.

7. Contribuciones espontáneas. Las participaciones no contempladas, en cuanto a contenido y temas en el salón, pueden ser alentadas o desaprobadas,

ello depende en buena medida del poder y control que el maestro quiera tener en el aula. En tal caso, se les puede alentar o denegar cuando los alumnos intentan contribuir a lo dicho en clase.

8. Conocimiento mediante pistas. El maestro realiza preguntas y proporciona pistas, que el estudiante debe comprender para que dé con las respuestas. El estudiante, en este caso, está construyendo, con ayuda de señales, el conocimiento. Ahí se muestra el discurso y en parte el conocimiento compartido.

9. Palabras y conceptos. Los discursos expresados en clase cobran forma, al menos, de dos maneras. Las palabras, material con que se hacen los discursos y conversaciones cotidianas, palabras que tienen distintos sentidos según el contexto donde se usen, y que son llevadas así, con disímil sentido, al salón de clases. Y los conceptos, aquellos con que se elaboran, en cierta medida, los discursos académicos y científicos; se espera que el alumno los integre a su conocimiento. Los conceptos tienen un significado independientemente del contexto; muestra de ello son quantum en física, paradigma en ciencia, andamiaje en psicología, representaciones sociales en psicología social, por mencionar algunos. Son dos formas de expresar la realidad social y sobre qué se edifica el conocimiento.

10. Negociaciones de significados. Entre las palabras y los conceptos, sentido y significado, se establece una negociación, esto es, para dar con los conceptos hay que usar palabras. De otra manera no se logra la comprensión. Las formas que despliegan los maestros, y las interrogantes que plantean los alumnos son materiales con que ello se logra. También entre maestros se presenta tal negociación. De ahí la necesidad de trabajar con sus discursos y conversaciones.

Dichas categorías-ejes, entre otras, posibilitan investigar, analizar y reconstruir las formas cómo se comparte el conocimiento. Esa es la tarea, hurgar estas maneras en las cuales el lenguaje se despliega para un mejor entendimiento en el ámbito escolar. De este modo, se dotaría de cercanía lo que en las aulas se narra, lo que se intenta explicar, lo que se pretende compartir, para así saberse partícipes de la edificación del conocimiento; crear comunión del saber, para que lo expresado en la escuela no resulte aburrido, tedioso ni carente de sentido.

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

Referencias

Abbagnano, N. (1961). *Diccionario de filosofía.* México: Fondo de Cultura Económica.

Astudillo, C., Rivarosa, A., & Ortiz, F. (2003). El discurso en la formación de docentes de ciencias. Un modelo de intervención

En *Revista Iberoamericana de Educación, 4(45), 2-14.*

Bajtín, M. (1979). *Problemas de la poética de Dostoievski.* México: Fondo de Cultura Económica.

Bajtín, M. (2000). *Yo también soy. (Fragmentos sobre el Otro)*. México: Taurus.

Billig, M. (1987). *Thinking and arguing. A rhetorical approach to social psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.

Bruner, J. (1997). *La educación, una puerta a la cultura.* Madrid: Visor.

Candela, A. (2010). Time and espace: undergratuate Mexican pshysics in motion. *Cultural Studies of Science Education, 5,* 701-727.

Candela, A., Rockwell, E., & Coll, C. (2009). ¿Qué demonios pasa en las aulas? La investigación cualitativa del aula. En *CPU-e, Revista de Investigación Educativa, 8.* Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?

Eco, U. (2000). *Tratado de semiótica general. Barcelona: Lumen.*

Edwards, D., & Mercer, N. (2000). *El conocimiento compartido: El desarrollo de la comprensión en el aula.* Barcelona: Paidós.

Engels, F. (1876). *El papel del trabajo en la transformación del mono en hombre.* Moscú: Biblioteca de textos marxistas.

Fernández-Christlieb, P. (1994). Psicología social, intersubjetividad y psicología colectiva. En M. Montero (Coord.), *Construcción y crítica de la psicología social* (pp. 49-107). Barcelona: Anthropos.

Flores, G., Íñiguez, L., & Martínez, A. (2015). Discurso y materialidad: Pensar las prácticas semiótico-materiales. *Alpha, 40,* 201-214.

Geertz, C. (1973). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.

Gergen, K. (1994). *Realidad y relaciones.* Aproximaciones a la construcción social. Barcelona: Paidós.

Gergen, K. (2015). La dimensión poética: Posibilidades terapéuticas. En K. Deissler & S. McName (Eds.), *Filos y Sofía en diálogo* (pp. 68-75). Ohio: Taos Institute Publications.

Lampolski, M. (2009). La teoría de la Intertextualidad y el cine. En D. Navarro (sel. y trad.), *El pensamiento cultural ruso en Criterios I* (pp. 78-145). La Habana: Centro Teórico-Cultural Criterios.

Marx, C. (1932). *Manuscritos: economía y filosofía.* Barcelona: Altaya.

Mead, G. H. (1934). *Espíritu, persona y sociedad.* Barcelona: Paidós.

Medina, A. (2007). *Pensamiento y lenguaje. Enfoques constructivistas.* México: McGrawHill.

Piaget, J. (1991). *Seis estudios de psicología.* Barcelona: Labor.

Sánchez, E., & Rosales, J. (2005). La práctica educativa. Una revisión a partir del estudio de la interacción en el aula. En *Cultura y Educación, 17*(2), pp. 147-173.

Shotter, J. (1990). La construcción social del recuerdo y el olvido. En D. Middleton & D.

Edwards (Comp.), *Memoria compartida. La naturaleza social del recuerdo y del olvido*, pp. 137-155. Barcelona: Paidós.

Shotter, J. (1993). *Realidades conversacionales. La construcción de la vida a través del lenguaje.* Buenos Aires. Amorrortu.

Shotter, J. (2013). Wittgenstein y las raíces de la poesía social en las reacciones corporales espontáneas: La tercera esfera. En K. Deissler & S. McName (Eds.), *Filos y Sofia en diálogo* (pp. 84-90). Ohio: Taos Institute Publications.

Silvestri, A., & Blanck, G. (1993). Bajtín y Vigotsky: *La organización semiótica de la conciencia.* Barcelona: Anthropos.

Tajfel, H. (1981). *Grupos humanos y categorías sociales.* Barcelona: Herder.

Voloshinov, V. (1929). *El marxismo y la filosofía del lenguaje.* Madrid: Alianza.

Vygotsky, L. (1931). Desarrollo de las funciones mnemónicas y mnemotécnicas. En L. Vygotsky (Ed.), *Obras Escogidas* (tomo III, pp. 247-264). Madrid: Visor.

Vygotsky, L. (1932). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.* México: Grijalbo.

Vygotsky, L. (1934). *Pensamiento y lenguaje. Barcelona: Paidós.*

Wertsch, J. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente.* Barcelona: Paidós.

Wertsch, J. (1991). *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada.* Madrid: Visor.

Wertsch, J. (1997). Memoria colectiva: Cuestiones relacionadas con una perspectiva sociohistórica. En M. Cole (Ed.), *Mente, cultura y actividad (pp. 183-188). México: Oxford.*

Wundt, W. (1912). Elementos de psicología de los pueblos. Barcelona: Alta Fulla.

Recibido el 2 de abril de 2014
Revisado el 15 de mayo de 2014
Aceptado el 19 de agosto de 2015