

*Debate sobre las ponencias*  
**«Diálogo en el aprendizaje lecto-escritor  
Nuevas perspectivas en el estudio de la  
alfabetización de adultos» de J. D.  
Ramírez, y «Tres pies al gato:  
Significado, sentido y cultura cotidiana  
en educación» de P. del Río y A.  
Alvarez<sup>1</sup>**



*Elena Martí:* A mí me gustaría hacer dos comentarios: uno a la exposición de Amelia y Pablo y otra a la exposición de J. Daniel que se refiere más bien a la intervención de Ignasi Vila sobre su exposición.

De lo que comentaron Pablo y Amelia me preocupan muchas cosas, pero lo relacionado con la idea de «mosaico» en la educación del niño me parece fundamental: no reconocemos a nuestros hijos como nuestros porque reciben mensajes diferentes desde instancias sociales diferentes, pero en lo que vosotros planteábais creo que sólo se resuelve una parte del problema.

Si no entendí mal, una sugerencia que hacíais para evitar el mosaico es que la educación formal se parezca más a la informal (para lo cual establecíais una serie de dimensiones que distinguían ambas). Yo estoy de acuerdo con eso, pero me parece que sigue sin solucionarse el tema de los valores, es decir, solucionaríais el que la actividad sea más significativa, que la actividad en la institución escolar tenga más sentido para el niño, porque tendría que ver con lo que hacen fuera, pero no estoy segura de que eso resuelva los valores, a no ser que sometamos a la escuela a los valores vigentes en la sociedad.

Es un problema demasiado amplio, pero lo único que pretendo es ponerlo de manifiesto, a ver qué pensáis de esa gran pregunta que Pilar no quería plantearse para no darse de bruces con la crisis de las relaciones escuela-sociedad-cultura. Porque para mí ya sería bastante con que las situaciones escolares fueran más naturales, menos artificiales y por lo tanto más significativas o con mayor sentido (creo que efectivamente «sentido» es un término más potente que el de significado).

Y con respecto a la exposición de Juan Daniel, que me pareció preciosa y emotiva, quería comentar algo que no me quedó muy claro al final de la discusión; y es la diferencia

entre la función reguladora de la conducta que tiene el habla y la función comunicativa. Está muy bien que tenga esa función reguladora, pero si el niño no es consciente de ella, lo que tendríamos que hacer es ayudarlo a que sea consciente de que la está teniendo. Y eso quizá exija que el habla sea comunicativa, pero no que tenga una función comunicativa, me explico: sí que exige que nosotros nos comuniquemos con él para ayudarlo en sus auto-regulaciones, en esa toma de conciencia, pero no creo que haya que hacer que eso sea o tenga también una función comunicativa. Y está bien que se disocien estas dos funciones precisamente en ese momento del desarrollo.

*Pablo del Río:* El tema del «mosaico» es un problema histórico cultural doble. Podría darse el que haya un sistema de realidades coherente por un lado y un sistema de conceptos o conocimientos mosaicos, lo cual ya sería un problema grave. En el fondo era lo que planteaban los primeros teóricos de la comunicación (A. Moles o Schiller) cuando empezaron a hablar del término mosaico en la cultura de masas: que era la cultura de masas, los medios de comunicación los que creaban el mosaico.

Pero es que el verdadero problema es que los sistemas de actividad son un mosaico también. Y, por tanto, si el sistema de realidad es un sistema fragmentado, es muy difícil que el sistema de conceptos, tanto los escolares como los cotidianos o populares, el sistema de teorías y el sistema de conocimientos esté unificado.

A menudo se piensa que, frente al mundo «exterior» mosaico, una de las ventajas de la escuela es precisamente la uniformidad, y yo no estoy de acuerdo con eso: por ejemplo, el planteamiento disciplinar, la obsesión por hacer asignaturas de todo está creando un mosaico que no hay quien lo ate. Es cierto que, sobre el papel, el conocimiento científico, para el que que pretendidamente forma la escuela, parece más organizado y jerarquizado -al menos intencionadamente jerarquizado- y eso en teoría evitaría el mosaico. Pero eso lo hace a costa del sentido para el educando, de modo que, al faltar éste, la organización y jerarquización personal, el anclaje en la propia vida, quedan gravemente afectados.

En una cultura tradicional, una persona puede tener un pensamiento organizado en categorías naturales, jerárquicamente endebles desde el punto de vista lógico, con poca capacidad para superar este tipo de pensamiento en parcelas y, sin embargo, funcionalmente, ese conocimiento está organizado. ¿Por qué? Porque su esquema vital en los sistemas de actividad en que se mueve está perfectamente trabado: tiene un andamiaje cultural externo muy poderoso. Toda su actividad tiene un sentido en un marco estable en que la organización está al nivel del sistema colectivo de conciencia y actividad. El problema es que el cambio histórico en el que estamos está llevando a que el andamiaje externo se está fragmentando, porque los modelos de conocimiento en los medios de comunicación y en la propia estructura social utilizan un tipo de organización enormemente fragmentario.

Esto está en relación directa con el problema de los valores que tan acertadamente se ha puesto en el candelero. El saber formal y los significados no son nada sin un sistema de dirección de la actividad, sin un sistema moral anclado en el sentido. Puede que los de la cultura de masas cotidiana actual no sean aceptables, pero son atractivos para el niño. En cambio, la escuela puede proponer valores aceptables, pero si no son aceptables desde en plano del sentido para el niño no serían auténticos valores, sino conceptos morales, saber escolar y no vital. De nuevo, la única vía es integrar los sistemas de actividad real y escolar, por difícil que sea. Tengo el temor de que nuestra postura se entienda como muy unilateralmente «informalista», y quisiera subrayar que si criticamos las carencias de la escuela no es para minusvalorar su papel, sino para entenderlo. Integrar significado y sentido implica integrar la escuela en la vida y llevar a ella el sentido, pero también llevar el significado, la reflexión y el metaconocimiento a la vida.

Así pues, lo que nos encontramos los investigadores del conocimiento es con un proble-

ma doble que no podremos resolver al margen del modelo social, del modelo de hombre que se nos está imponiendo. Pero no creo que podamos seguir manteniendo una postura aséptica o cínica ante esta disyuntiva.

*Juan Daniel Ramírez.* Lo que yo trataba de decir era que la madre atribuye intención comunicativa a ciertos sucesos verbales que ocurren en la interacción y que, en realidad, son sucesos de carácter privado. Es posible que esta «atribución de intenciones» sea a la larga un medio fundamental para el desarrollo de habilidades pragmáticas en el niño. Así pues, creo que muchas de sus producciones verbales se orientan hacia un plano privado y, sin embargo, las madres las interpretan como si fueran producciones conversacionales y, por consiguiente, socialmente orientadas. Hay un trabajo muy interesante de Kohlberg y sus colaboradores que data de 1968 (Kohlberg, Yaeger & Hjertholm, 1968) en la que éstos tratan de analizar el fenómeno del habla privada desde tres variantes: Jean Piaget y su interpretación del monólogo colectivo, las ideas de Lev S. Vygotski acerca de la relación entre habla y autorregulación y la génesis de la conversación interna de George H. Mead. Lo más interesante de este estudio es la magnífica lectura que hace Kohlberg de las ideas de Mead sobre interlocución. No voy a entrar ahora en un desarrollo pormenorizado de conceptos tales como el «otro generalizado», pues no viene al caso, pero recordaré que una buena parte de su análisis, especialmente en su libro *Self, Mind and Society* está dirigido a explicar el complejo juego interlocutivo que existe en la comunicación. A partir de Mead, Kohlberg consideraba que el origen del habla social y el habla privada, está en la falta de diferenciación entre el «otro», el supuesto destinatario de su enunciado, y «él mismo», como receptor o destinatario indirecto de tal enunciado. A los psicolingüistas se les olvida, con frecuencia, que el hablante es oyente de sí mismo y que el hecho de poder oír su propia voz representa un medio eficaz para un mejor control de su discurso en el plano de interacción social. Mead, sin embargo, no pasó por alto un hecho tan significativo y le otorgó gran importancia en su teoría de la comunicación. Esto explica la dificultad que muchas veces tenemos los que estudiamos el habla privada para distinguir entre el monólogo colectivo y la comunicación propiamente dicha. Hay momentos en que al ver al niño en situación de hablar y actuar (p. ej., habla mientras dibuja) no podemos diferenciar con claridad a cual de las dos categorías pertenecen los enunciados que profiere (comunicación o monólogo colectivo). Podría suceder que, en más de una ocasión, el niño estuviera hablándose a sí mismo y que la madre, al tomar estos enunciados como dirigidos a ella, al atribuirle, por lo tanto, una intencionalidad que no es del todo real, abriera cauces para crear formas de subjetividad que, de otro modo, no serían posibles. No se si hago una interpretación correcta de lo que dijo Ignasi, pero me da la sensación de que él se estaba refiriendo al papel que estas atribuciones erróneas cumplen en el desarrollo de la función comunicativa.

*Eduardo Martí.* Eso está claro, creo que es un mecanismo detonante para crear la intención comunicativa. Pero una vez asumido, quizás es que Ignasi no lo había generalizado a otras situaciones, como las escolares. El problema es que yo creo que no todo tiene por qué tener intención comunicativa más allá de lo que es comunicación contigo, es decir, que si tú [utilizas las emisiones en voz alta] es porque al hacer externo tu pensamiento y al comentarlo, es decir, poniéndolo como un objeto que está fuera y que lo puedes analizar, puedes tomar conciencia y se facilite la autorregulación. Pero podemos argumentar que la autorregulación es comunicativa en tanto en cuanto es comunicación con uno mismo, aunque no es ese el significado que habitualmente atribuimos a lo comunicativo. Por eso yo pienso que un docente debe estar atento a esas emisiones porque le están dando pistas sobre aquello que el niño ha tomado conciencia de lo que él ha estado explicando, y porque le permiten favorecer que sea consciente de que esas instrucciones [las que el niño repite en voz alta]

le ayudan a regular su conducta. Pero no para pretender que ese lenguaje tenga que ser más comunicativo de lo que es, consigo mismo. Es cierto que depende de las edades, porque con niños pequeños estás generando intención comunicativa. Pero ahí es donde está la diferencia entre Vygotski y Piaget: uno dice que [el lenguaje] está poco socializado y otro dice que está demasiado. Lo que no se advierte es que ese lenguaje no está teniendo función comunicativa, sino precisamente la contraria.

*J. D. Ramírez:* A lo mejor lo que voy a decir complica el debate o por el contrario añade elementos para salir de este lío. Radicalizamos mucho la separación entre habla privada y habla social, entre lo privado y lo público. Esta radicalización puede convertirse en algo maniqueo. Un autor que yo admiro mucho, Ragnar Rommetveit dice que cuando se crea intersubjetividad, se crea una situación nueva que no es pública ni privada, sino las dos cosas a la vez. Por ejemplo, cuando yo te digo: «No sé qué voy a hacer mañana», o «Estoy pensando que quizás...», ¿qué estoy haciendo, hablándome a mí mismo o hablandote a tí? Muchas veces necesitamos el juego de la interacción para exteriorizar aquellos que tendríamos que decirnos a nosotros mismos. Hay una necesidad clara de trascender el mundo privado, de crear un espacio público donde nuestra privacidad pueda ser exteriorizada, y eso, no me cabe la menor duda, es un instrumento valioso para acceder a las dudas y a los conflictos del niño.

*Inés Gispert.* En la línea de lo que Elena preguntaba y también interpretando algo de lo que se decía ayer, y recordando unos escritos de Newman sobre la Zona de Desarrollo, creo que en las situaciones sociales en que aparece este lenguaje egocéntrico, en esos momentos es cuando se está avanzando en el desarrollo, precisamente porque el pensamiento se externaliza y se da un proceso de toma de conciencia. Se utilizaba el concepto de apropiación de Leontiev, señalando que en situaciones colectivas el profesor a veces aprovechaba ese lenguaje que el niño estaba utilizando, lo tomaba, se apropiaba de él y lo ampliaba, lo extendía porque le parecía muy interesante la situación. Ese es un mecanismo de influencia educativa muy importante, el papel de conciencia vicaria que el profesor ejerce en el niño y que además se colectiviza y puede permitir que otros niños se acerquen a eso. Es muy diferente de las situaciones madre-niño. El profesor unas veces toma cosas y otras no las toma en función de la situación más amplia del grupo.

*P. del Río:* Una breve intervención sobre lo mismo. Yo creo que cuando se estudia la interacción o la Zona de Desarrollo Próximo en situaciones educativas se ha trabajado fundamentalmente con la situación de par y probablemente se ha trabajado mucho menos en otro tipo de situaciones o Zonas que son típicamente escolares. Como por ejemplo las estudiadas por Lomov, que utiliza un concepto muy bonito, el de «Banco», como «Banco de Memoria» o «Banco de Atención». O posteriormente, Moll con el concepto de «fondo social del conocimiento» o también recientemente las investigaciones en cognitiva sobre procesamiento distribuido socialmente o conocimiento compartido. Eso iría en la línea de la toma de conciencia de la que hablabas: al principio es una conciencia medio interna, medio externa y podríamos decir que una sala de clase es —o podría ser— un mecanismo de conciencia colectiva, donde todos se prestan funciones unos a otros y donde si no se acuerda un niño se acuerda otro, y si no, se acuerda la maestra. La escritura de la carta que exponía Juan Daniel estaría reflejando esto. De repente, tenemos una especie de conciencia fronteriza en que todo el mundo mete sus conciencias en una especie de «pool» y aquello funciona. Tú estabas planteando el problema de en qué momento se toma conciencia de una función que se ha generado en ese banco, es decir en qué manera yo puedo convertir esa conciencia común en conciencia individual. Quizá esa sería la labor principal del maestro. Es decir, convertir esos

mecanismos de regulación metacognitivos (o como queráis, si no nos gusta lo de meta), esos mecanismos de los que cada uno de los participantes toma conciencia, de tal manera que las estrategias generadas entre todos se conviertan en estrategias que pueden interiorizarse. En este sentido, el papel del profesor cambiaría mucho y dejaría de ser el mecanismo de embudo, de transmisor, para pasar a ser una especie de gestor constructivo de esta conciencia social.

*Asistente<sup>2</sup>*: Yo quisiera decir que a lo largo de las intervenciones he tenido una sensación de que la escuela se estaba juzgando demasiado peyorativamente. Porque, si bien creo que en las prácticas educativas escolares hay muchas cosas que mejorar, y en eso estamos la gente que trabajamos con los profesores en las escuelas, hay cosas que sí funcionan y me parece que todavía desconocemos muchísimo de algo con lo que somos muy duros desde fuera. Por ejemplo, en el tema de la contextualización: ¿es bueno o es malo para el niño tener que verse las cosas con muchos contextos?, porque hay autores que hablan de que la transcontextualización favorece la abstracción. Y puede que la escuela no sea un contexto con sentido para el niño, pero parece que hay consenso en que la escuela debe existir. Pienso que ahora que hay una reforma en marcha es el momento para que nos pongamos a profundizar en lo que allí pasa desde un punto de vista de análisis histórico-cultural, analizando lo que allí pasa en esas situaciones interactivas más que creando otras nuevas. Son reflexiones que lanzo, más que una exposición sistemática.

*Rosario Ortega<sup>3</sup>*: Cuando os escuchaba tenía la impresión de que hablabais de la necesidad de hacer cambios radicales en las concepciones generales sobre lo que es la Psicología y lo que debe ser la Educación. Me podría referir a elementos concretos de vuestras aportaciones pero la verdad es que esa sensación, de radicalismo refrescante e innovador, que percibo en vuestro discurso, tiene sobre todo que ver con el entusiasmo que se desprende de lo que decís, sobre todo, con la vehemencia de Pablo al defender no solo sus ideas sino las que considera importantes de los otros.

Mis preguntas hacen referencia, precisamente, al entusiasmo. ¿La escuela actual, estimula el interés por aprender y descubrir cosas nuevas o el día a día de ir al colegio es monótono y carece de atractivo? El contexto escolar, tal y como se le presenta al niño, compartimentado en aulas que son sistemas cerrados de niños —afortunadamente, y niñas— de la misma edad, estimula el deseo de aprender? ¿Qué hemos hecho de la educación y el desarrollo de las emociones, los sentimientos, la creatividad y la comunicación interpersonal? ¿Es el aula un lugar pensado para ser feliz, para estar contento, para disfrutar del placer de avanzar?

Yo estudio el juego y lo que me parece más interesante de este comportamiento es que es, realmente, una verdadera actividad humana que está llena de sentido personal, que se da entre amigos, y que permite aprender sin estar en el «formato» enseñanza-aprendizaje.

Me gustaría que os refirierais al papel que debe tener el mundo de las emociones y los afectos en la constitución de contextos de actividad y relaciones significativas en la escuela, porque tengo la impresión de que el desarrollo de estos aspectos de la personalidad humana es fundamental en la posibilidad de cambiar la naturaleza del contexto escolar.

En otro orden de cosas, pero no muy lejano, me gustaría preguntaros qué pensáis de la relación, que parece desprenderse de la teoría vygotskiana, entre la cultura de revolución social en la que estaba inmersa la sociedad rusa cuando Vygotski realizó su trabajo, y ese «espíritu» posibilitador que se desprende de su teoría sobre el aprendizaje y el desarrollo y que se concreta en aportaciones tan importantes como la que hace sobre el papel «optimizador» que el adulto —el maestro— tiene en el proceso de enseñanza-aprendizaje. ¿No son todos los constructos teóricos deudores del clima sociocultural en el que nacen? Y si es así, ¿qué decir del clima sociocultural en el que vivimos. Muchas gracias.

*P. del Río*<sup>4</sup>: Yo creo que los subrayados de las dos últimas intervenciones son certeros, porque la paradoja de las relaciones entre significado y sentido es que ambos son necesarios para este ordenador humano que no procesa sino por y para vivir. El comentario de «asistente» enfatiza las ventajas de la descontextualización, la abstracción, la construcción del significado. El comentario de Charo enfatiza la contextualización, la emoción, la construcción del sentido.

El desarrollo histórico del hecho humano nos puede mostrar toda una gama de recursos para lograr una mejor arquitectura, una mayor construcción, jerarquización y control tanto del edificio conceptual como del emocional y motivacional. La escuela, no siempre, pero sí hoy (y la influencia de la psicología cognitiva en la psicología de la educación puede explicarlo en parte) enfatiza más la construcción conceptual. Las religiones o la publicidad quizá pudieran haberse hecho cargo más de la construcción motivacional. La tesis que tratamos de defender es que en la construcción humana las estructuras psíquicas más potentes son las que articulan ambos aspectos simultánea e integralmente, que son ambas conjuntamente las que están en la génesis de las competencias y de la personalidad. A Vygotski le gustaba subrayar su observación de que en los saltos evolutivos los avances cognitivos coinciden con marcadas crisis emocionales y lo sintetizaba con una frase de Spinoza en que se enfatiza ese carácter paradójico del conocimiento del ser vivo: «el álgebra convertida en arrebato». Es decir, que es lo que nosotros hemos sostenido aquí: que es posible lograr una alta descontextualización y una alta contextualización a la vez. No proponemos desmontar la escuela, sino hacerla madurar, integrarla socioculturalmente.

Esto conecta con la última pregunta de Charo. La tesis de la evolución social, histórica y cultural del hombre hallaron en las ideas y el ambiente de la revolución rusa un terreno abonado, pero van más allá de los hechos y hechuras de esa revolución y tienen hoy incluso más sentido. La tesis de Vygotski de que la evolución humana no está ya asentada, sino en marcha y que su última etapa está definida por las construcciones extra-corticales externas, ha recibido muy recientemente el respaldo de las ciencias de la evolución, como ha demostrado Merlin Donald. El corolario humano y revolucionario que extraía Vygotski es que la primera evolución histórico-cultural que ha producido la conciencia, que nos ha producido a nosotros, es realmente la prehistoria de la conciencia, porque la conciencia se construyó (se construye aún en parte) inconscientemente.

Vygotski proponía que hay que entrar en una ciencia, una cultura y una educación que permitan construir conscientemente la conciencia, construir y dirigir la evolución de la mente desde la propia mente. Si la revolución soviética ha terminado, igual que su frívola pretensión de que el «homo sovieticus» era esa culminación evolutiva, el corolario de Vygotski sigue más vivo que nunca. El aceleradísimo cambio cultural nos demuestra hasta qué punto la humanidad necesita el papel genético de esa conciencia constructora de conciencia en la que estarían sobre todo los científicos de lo humano, los educadores y los generadores de la cultura.

*A. Alvarez*: Yo creo que, tanto en la discusión de Pilar sobre nuestro trabajo como en la intervención de Elena y de Charo, se están planteando un gran número de cuestiones que reponen en último término al viejo debate que nos afecta como psicólogos de la educación y es el debate de la relación ciencia-sociedad, en el sentido de si la ciencia debe mantener su actividad investigadora al margen de hipotéticas o reales demandas sociales, aceptando el orden de cosas establecido, o si por el contrario debe aceptar el compromiso de incidir en la sociedad. Si hay algo que Khun haya aclarado es que el mito de la ciencia «pura» no resiste un análisis histórico-social de los cambios de paradigmas, y eso si nos ceñimos a las ciencias físicas. En el caso de las ciencias sociales, y en el de la psicología más concretamente, creo que todavía está por hacerse un estudio parecido al de Khun, que analice los oríge-

nes y la evolución de determinados paradigmas teóricos a la luz de los momentos históricos y sociales de cada época. En la génesis del paradigma histórico-cultural, está claro que se dió una conjunción de determinados factores históricos -la revolución rusa- con la necesidad de replantearse la psicología como ciencia, en cuyo replanteamiento se explicitaba el compromiso de la ciencia con la sociedad a niveles epistemológicos. A mí me parece que esa confluencia hizo posible el trabajo entusiasta de Vygotski y sus colaboradores, pero al margen de coincidencias históricas, hay otra cosa de la que demasiado a menudo se evita hablar, y es el de la implicación emocional del científico. Yo creo que hay una serie de supuestos «osados» en la teoría histórico-cultural -aunque desde luego no sólo en ella- que exigen plantearse la psicología como un reto, algo que tiene de aventura y de compromiso personal, casi lo llamaría «temas de vida». Uno de esos supuestos es el de la educación, a la que Vygotski otorgaba como sabeis un papel central en su concepción de la psicología general.

A mí hay algo que siempre me ha chocado —y con esto entro en la parte de la pregunta de Charo Ortega que se refiere a la escuela como marco no motivador, y en el hilo general del debate— en los escritos de Vygotski, y es su implícito beneplácito a la institución escolar como tal y su ignorancia de los restantes escenarios educativos de la cultura. Quizá porque era un momento histórico en el que la escuela era un logro social a conseguir para la mayoría de la población en aras de la igualdad, quizá porque su muerte le impidió llevar a sus últimas consecuencias las conclusiones del estudio de Uzbekistán, el caso es que se suponía que las bondades de la educación formal eran incuestionables (algo que por otra parte se ha seguido sosteniendo hasta tiempos muy recientes en la propia psicología soviética y en la occidental, toda esa historia de que parece que sólo la escuela favorece la abstracción, cuando en realidad toda la historia del hombre es un camino hacia la abstracción, pero «contextualizada»).

En el tema de la relación escuela-sociedad habría que plantearse el papel que los investigadores de la psicología queremos autoatribuirnos en el conflicto. Como investigadores podemos evidentemente optar por ceñirnos a campos de investigación en los que los posibles conflictos nos caigan muy de lejos o ante los que podamos encogernos de hombros y esgrimir la coletilla de «no tenemos datos que permitan concluir...». Desde luego, no creemos que esa postura sea posible cuando se asume que los procesos psíquicos no están garantizados «de fábrica», aunque la fábrica tenga su buena parte, sino que se forman en la cultura y que de lo que la cultura sea depende en una buena medida el resultado del desarrollo.

Así, de lo que la escuela sea para el niño, de lo que la familia sea para el niño, de lo que la comunidad sea para el niño, el psicólogo de la educación no puede abstraerse, porque está afectando directamente a su campo de investigación. Y la escuela, desde su origen, ha planteado problemas, no sabemos si más de los que ha resuelto, pero en cualquier caso no se pueden ignorar, más cuando su influencia ha pasado de ser minoritaria a ser global respecto al total de la población en nuestro país y en muchos otros, y de tener objetivos limitados -adquisición de destrezas del pensamiento como la lectura y la escritura necesarios para determinados puestos sociales- a tener objetivos totalizadores. Incluso de ser un sitio donde se iba a «ser enseñado a pensar» durante un periodo de tiempo muy limitado y con unos objetivos muy claros para el propio educando, ha pasado a ser un sitio donde se va a pasar una gran parte de la vida sin otro objetivo asumido por el educando que el de ser sometido a exámenes, con un gran costo de sufrimiento estéril. Estamos ante la pregunta de Charo, de Elena y de «asistente». Es evidente que hay maestros o profesores que hacen maravillas con las asignaturas compartimentadas, con el trocito de mosaico que a ellos les toca, que transmiten el significado a través del sentido, pero eso no invalida la cuestión global, que es en el fondo el de que la cultura está delegando en individualidades, un maestro o un padre (pese al espejismo de que la escuela es una comunidad o que un bloque de pisos es una

comunidad), el enorme peso de formar a un individuo, algo que ni el mejor individuo puede llevar a buen puerto sólo.

*Alfonso Luque:* Comenzaré a proponer sobre la última intervención de Amelia. Esta cuestión, creo que todos la hemos pensado y discutido muchas veces, y yo desde luego no tengo una idea muy firme sobre que solución podemos dar desde la psicología, porque a veces también nos ponemos a hacer sociología o a hacer alguna otra disciplina, cuando abordamos el problema escolar que no es un problema exclusivamente psicológico, sino que efectivamente es un problema cultural. Y hablando de todo esto a menudo tengo la sensación de adoptar posiciones completamente radicales. Mi duda es si son radicalmente progresistas o radicalmente conservadoras, pero tengo la impresión de que son muy radicales. Nos decía Amelia ahora que ella no veía claro lo de introducir el McDonald's dentro de una actividad, pero si era eso lo que hay en el contexto y le da sentido a lo que hacen los alumnos pues será necesario introducirlo. Yo no sé cual es vuestra experiencia escolar cuando erais pequeños pero hasta hace poco la escuela no tenía tan en cuenta el contexto, seguramente era mucho más ideológica, ni la sociedad se mueve por una ideología coherente. La escuela está desestructurada porque vivimos en una sociedad muy desestructurada, que produce individuos desestructurados. Y eso no sé si es bueno o malo, pero es así. Y me pregunto si la función de las instituciones sociales como es la escuela, no es precisamente la de corregir esa desestructuración que impone el contexto. Es decir, si quizás no es conveniente que en nuestro juicio, que puede ser erróneo, pero que tendremos que asumir la posibilidad de equivocarnos, si a nuestro juicio hay ciertos elementos del contexto que no están contribuyendo a mejorar el desarrollo de los individuos en determinadas competencias de tipo intelectual o social y en determinados valores, yo lo que creo que sería lo coherente es no introducirlo. Hacer una educación mucho más ideológica. Ya se que no está de moda decirlo pero también a veces me apetece pensarlo, y eso no es psicología tampoco, creo. Pero, ya que se introducen tantos elementos a la discusión quería decirlo. En realidad mi intervención iba sobre la cuestión del habla egocéntrica privada y todo eso. Y de la misma manera que ahora comparto como habla comunicativa algo que muchas veces me ha formulado como habla privada creo que lo interesante, si entendemos la interacción verbal como una actividad conjunta, y decía hace un momento Juan Daniel que tiene poco sentido, cuando uno se pone a estudiarlo en detalle, tiene poco sentido distinguir entre habla pública y privada, entre lo que es social y lo que es completamente autorregulador. Seguramente tampoco tiene sentido atribuir una función al habla, una función comunicativa o una función autorreguladora, solo por la intención del emisor, porque también cuenta la intención del receptor, la interpretación del receptor.

Nacho Vila ponía ayer el ejemplo de una investigación de Juan Daniel. Un niño no produce una emisión, con los criterios con que hoy día analizamos las emisiones verbales, sino una emisión privada autorreguladora, porque es a propósito el dibujo que él está haciendo, pero que su compañero de mesa interpreta como una emisión comunicativa. Por tanto, resulta que la función de esta emisión no está ni en la intención del emisor ni en la intención del receptor, sino que es una tarea conjunta y que quizás sea el momento de reconocer que el habla espontánea que uno produce en el curso de una tarea si se analiza desde el punto de vista individualista al que nos conducen las formas de análisis de la actividad que estamos más acostumbrados, más familiarizados, nos da un resultado, si lo vemos en una perspectiva de interacción, nos puede dar otro resultado. Quizás tenemos que hablar del lenguaje como una única categoría, perdón, como una única naturaleza del lenguaje, es decir que hay dos lenguajes, uno privado y uno social o dos funciones, una autorreguladora y otra comunicativa. De hecho cuando utilizamos el lenguaje como regulador social, estamos al mismo tiempo combinando función reguladora y función comunicativa. Cuando yo pregunto, «¿me



explico?» O lo estoy preguntando comunicativamente o al mismo tiempo vuestra respuesta me sirve a mí, regula mi propio discurso y me sirve a mí para organizar que voy a decir...

*Joaquim Arnau:* Yo quería preguntarle primero una cosa a Amelia, pero después las intervenciones del público han ido modificando mis planteamientos. En primer lugar —no sé si contribuirá a aumentar nuestro conocimiento o la reflexión sobre el tema del contexto o del escenario— yo distinguiría en la escuela dos aspectos importantes. Por una parte, el escenario y por otra parte las actividades reales de comunicación. Pienso que el escenario no equivale, por sí solo, a actividades reales de comunicación. Yo en una escuela he visto a una maestra que está con la cocina y los niños y allí hay un escenario familiar, pero aquello no es escuela ni es cocina. ¿Por qué? Porque no hay actividades reales de comunicación. Y entonces no hay actividades reales de comunicación, porque los niños y la maestra no van más allá de la información dada.

Es decir, allí los niños simplemente reproducen lo que saben de lo que han visto en casa. Pero no hay como dice Bruner, ir más allá de esta información. Por lo tanto yo diría que no es equiparable escenario a actividades de comunicación. Puede haber actividades reales de comunicación, sin recrear totalmente un escenario, tan general, y en cambio puede haber un escenario sin actividades reales de comunicación. Es decir, en la escuela puede haber actividades reales de comunicación que pueden tener significado y sentido y ser de carácter social, cuidado que no digo que no lo sean, pero no establecería yo de entrada un paralelismo en estos aspectos.

Me gustaría preguntarte Amelia algo acerca de tu renovadora y sugerente experiencia con lo de la lengua extranjera, de la que tendreis sin duda muchos datos, y es si en el contexto «McDonald» por ejemplo había actividades reales de comunicación, cuál era el rol de los alumnos y del maestro, cómo negociaban el significado en ese contexto.

Y luego otro punto, el del contraste contextual, que parece que hemos estado hablando de él: es una misma categoría de conceptos trabajada en una serie de ámbitos, en cada ámbito se introduce un concepto ya trabajado en otro ámbito, la información nueva se introduce en el seno de la información ya conocida y el niño no ve solo aquél concepto, sino que lo ve a través de diferentes contextos. Eso parece resultar muy útil en la enseñanza de lenguas, porque el niño refuerza los conceptos básicos de las estructuras que ha visto en un contexto, por ejemplo, cuando maneja conceptos matemáticos en un juego y luego en otra situación, está utilizando unas estructuras que ya conoce y al mismo tiempo aprende nueva información. Son una serie de ideas que quizá ayuden en la discusión.

*A. Alvarez<sup>5</sup>:* Lo que Alfonso plantea en la primera parte de su intervención casi casi me parece un problema de psicoanálisis colectivo de nuestra generación, cual es el tema de las ideologías. Yo te confieso que no puedo estar ni a favor ni en contra de la «subcultura» McDonalds desde un punto de vista ideológico (¡aunque sí gastronómico!), ni contra la venta de galletas. Lo que puedo decir es que, desde un punto de vista psicológico, son actividades motivantes para el sujeto. Y si resulta que la «ideología» capitalista se preocupa por culturizar a sus sujetos con actividades motivadoras, donde se le reconoce al niño un papel, donde se le otorga un espacio físico y cultural donde pueda sentirse protagonista, y si tenemos que recurrir a ellas porque son las únicas que el niño reconoce como suyas, entonces es que algo está fallando en las otras ideologías. Y, efectivamente, ahí es donde entraría el diseño cultural tal como yo lo entiendo: en analizar las actividades de la cultura y proponer alternativas de actividades enraizadas en esa cultura. A propósito, no puedo estar de acuerdo en la compartimentación disciplinar como excusa para no abordar determinados problemas: desde el momento en que «mi» psicología sostiene que es la cultura y la sociedad la que modela la psique, no puedo renunciar a estudiar un problema porque ya lo están estudiando los soció-

logos o los antropólogos, porque yo puedo estar buscando otra cosa distinta o complementaria a la que ellos buscan. Como tampoco me molesta que los antropólogos hagan un inventario de los instrumentos cognitivos. Creo que las barreras tradicionales entre disciplinas se están derrumbando y falta hacía. Otra cosa distinta es obviamente acotar los problemas a la hora de planterase investigaciones concretas, pero no deberíamos confundirlo con acotar también la amplitud o la profundidad de los planteamientos teóricos.

Respecto a la intervención de Joaquim, por un lado quisiera decir que evidentemente la sinomorfía escenario-actividad no hay que tomarla en un sentido mecanicista y/o determinista. Afortunadamente, la historia está llena de ejemplos de cómo en un escenario desastroso los sujetos imponen sus actividades de comunicación para modificar esos escenarios. Pero me parece que no está de más el facilitar esas actividades de comunicación con escenarios adecuados. El escenario «aula» o el escenario «piso» exigen heroicidades a sus habitantes para lograr llegar al sentido. Al hilo de este argumento, cuando aquí se estaba hablando de la especificidad de las situaciones de aula respecto al habla privada del niño, se me ocurría pensar hasta qué punto cuando el niño entra en EGB el radical cambio de escenario y de programa respecto a preescolar coarta sus posibilidades de emitir habla privada o pública y no digamos ya de negociar el significado con sus compañeros o con el maestro. En ese sentido, como decía Charo, el juego se ha convertido casi en el único terreno donde el niño se siente dueño de una situación y donde puede negociar libremente el significado con sus compañeros. Y, como bien sabe Charo, la cualidad y cantidad del juego se está viendo afectada seriamente por los cambios culturales, pero ese es otro tema que nos llevaría muy lejos.

Por otro lado, debo decirte que en el trabajo que realizamos con el diseño del programa de lengua extranjera no pudimos llegar a la fase de evaluación de las propuestas explicitadas en el diseño. Trabajamos exclusivamente con los profesores, con los que explicitamos los objetivos y las actividades, y no llegamos, lamentablemente, a la siguiente fase prevista, que era la de evaluar *in situ* la implementación de las diversas actividades.

*José Luis Rodríguez:* Está habiendo muchas intervenciones sobre aspectos concretos de las intervenciones, y yo por una cuestión de perspectiva estoy en desacuerdo casi con todo. No tanto con la perspectiva general cuanto con algunas de las exposiciones concretas, sobre todo porque se trata de la representación de la psicología histórico-cultural en educación, que es el caso predominante de la educación, y yo creo que hay varias inexactitudes. En primer lugar, creo que no es tan histórica ni tan cultural. Hay deformaciones psicologistas, por ejemplo cuando se dice que en las primeras escuelas los niños iban a pensar. De las primeras escuelas de las que hay documentación, en Mesopotamia, sabemos que los niños iban a aprender a escribir, igual que en el resto de escuelas de las que tenemos documentación como Oriente Medio, Egipto; los niños iban a aprender las letras y el maestro les pegaba constantemente. Así que decir que los niños iban a pensar es una deformación psicologista del tema. A las escuelas no se ha ido nunca a pensar, ni antes ni ahora, quizá en Summerhill. A no ser que considereemos escuelas los paseos socráticos, que son muy interesantes, pero son una experiencia limitada a Grecia y a una determinada cultura intelectualista. No vamos a hacer aquí historia de la educación, pero la perspectiva histórico cultural debería estar mejor documentada.

Otro punto es la desconexión que veo entre el nivel de los principios, más o menos asumibles teóricamente -y no en el propio Vygotski, que se pone uno a leerlo y hay ahí un lío enorme, sino sobre todo en la lectura de Wertsch y de otros, un tanto maquilladas- por mucha gente, y el nivel de análisis y observación de la realidad educativa.

También hay un cierto e importante desconocimiento de lo que se ha hecho en otros campos, no sólo en el campo de la pedagogía, sino en muchos otros, como toda esa discusión de las intenciones, de si el niño es el que tiene la intención de... Ahora está muy de moda

Bajtin, que fué un autor importantísimo, esperemos que no se redescubra también a Bateson o a toda la gente que ha dicho cosas muy parecidas hace tiempo. Además hay un problema de inscripción teórica, de cómo se importan discursos de otras disciplinas y se utilizan en el campo de la psicología, como por ejemplo el concepto de intersubjetividad, concepto architrillado y que viene de otros campos, por qué no se coge el concepto de carnaval. Quiero decir que hay un problema de inscripción de los recursos teóricos de otras disciplinas en la psicología de la educación, y especialmente en la perspectiva histórico-cultural que es muy fuerte. En lugar de hacer psicología de la educación habría que hacer un poco más de epistemología de la psicología de la educación, para ver como se cogen los conceptos de Bajtin, etc. Esa importación también se da en otros campos de la psicología, en las perspectivas piagetianas, conductistas, cognitivistas, pero parece que los teóricos de esas disciplinas nunca han tenido ese interés por adoptar o importar discursos y por tanto la reflexión epistemológica no haya tenido que ser tan necesaria. El problema que yo veo es metodológico, de trasvase de una perspectiva general, que importa conceptos un poco a veces sin saberlo, un poco al viento de lo que están recogiendo otros autores que sí han leído semiótica, por poner un ejemplo. La semiótica es un ejemplo claro de lo que digo. Porque hay algo de la intervención de Juan Daniel de ayer que yo no entendía: la mitad de la exposición fue para contextualizar lo que supone la educación de adultos. Pues quizá haya mucha gente aquí de Cataluña, donde hay una importante tradición en educación de adultos, que ya sepa que la gente no va tanto a aprender cuanto a reunirse. Y luego una vez creado el marco de lo que sería el tipo de escenario que funciona, etc, se introducían algunos de los conceptos de Bajtin para dar cuenta de una serie de fenómenos que quedaban oscuros. Yo pienso que ahí hay un tipo de importación que no es del todo legítima en la forma de descripción y de explicación, que es más etnográfica que etnometodológica...

En fin, no estuve en la exposición de Pablo y Amelia y no puedo opinar, por lo que quería hacer una sola pregunta sobre el caso de la enseñanza de lenguas extranjeras, y es sobre el tipo de escuela en que se hizo la experiencia y la valoración económica, no la psicológica, que se hizo de ella.

*J. D. Ramírez:* Quiero empezar diciendo que el esquema que desarrollé ayer y la cantidad de información que traté de presentar me obligaron a comprimir una buena parte de mis ideas. me hubiera gustado mucho más concentrarme en Bajtin. Sin embargo, veía igualmente importante hacer una extensa presentación de aspectos socioculturales e institucionales que son muy necesarios para comprender la vida de un centro de adultos, especialmente, en los cursos de alfabetización. Al referirme a Bajtin podría haber hablado del «carnaval» y la «cultura carnavalesca» o de la importancia de la poética de Dostoyevski en la génesis de sus nociones de «diálogo» y «discurso», profundizar aún más en su concepto de «voz», etc. Yo me esforcé ayer, en primer lugar, por presentar mi propia biografía en el terreno de la educación de adultos para que se comprendiera la perspectiva desde la que observo este ámbito de la educación. Sin abordar todo ello no era posible entender el uso que después se hace de la semiótica y, más concretamente, de las ideas de Bajtin y su círculo. En los últimos tiempos hemos asistido en psicología a una avalancha de estudios sobre textos desde una perspectiva que a mí me parece demasiado ilustrada. no acogemos a un tipo de texto que habitualmente desarrolla una idea, una tesis, transmiten un determinado conocimiento, etc.. Son, en definitiva, los clásicos textos escolares, con una lógica interna muy peculiar, escritos, por lo tanto, en un género discursivo tan concreto como es el género expositivo. Con frecuencia se nos olvida que éste es sólo uno dentro de la diversidad de géneros entre los que cabe destacar los de carácter narrativo, tanto o más importantes que el primero.

Cuando llegas a la educación de adultos te tienta la posibilidad de emplear en los ejercicios de lectura los típicos textos escolares referidos a temas como geografía, historia, etc.

Sin embargo, sólo tienes que prestar atención a las conversaciones entre las alumnas que acuden al centro, referidas todas ellas a los problemas y las vicisitudes de la vida cotidiana, para percibir que hay otros temas de lectura mucho más interesantes. Si tuviéramos que utilizar la clasificación de Habermas sobre las formas de acción realizables a través del discurso, encontraríamos que sus conversaciones implican la realización de acciones dramáticamente orientadas. Al emplear textos más cercanos a la vida cotidiana de estas personas, logramos algo tan importante como es hacerlas copartícipes de la acción, de la trama, que en ellos se desarrolla. Los textos que ayer presenté y la forma en que reaccionan alumnas que tienen una muy escasa habilidad lecto-escritora demuestran, sin lugar a dudas, que la comprensión de los mismos está ligada a su carácter motivador. Esto es tanto como decir que es posible implicarla dramáticamente en el proceso de comprensión y que, desde el comienzo del aprendizaje lecto-escritor ha de haber una experiencia literaria sin la cual tal aprendizaje es inviable. Es ahí donde debe situarse el encuentro de voces (la voz de la autora y la voz de la lectora) a que antes me he referido.

*J. L. Rodríguez:* Una acotación de segundos. Simplemente la queja no era tanto por no entender el tipo de presentación, cuanto por haber deseado evidentemente que hubieras entrado en los temas de fondo. Sólo hubo una presentación inicial porque los temas de fondo es donde sí que hay discusión. A mí no me interesa tanto, con perdón, si una persona analfabeta se sorprende cuando ve escrita la palabra apio, a mí me parece muy bien, y que puede tener una significación importante, cuanto en los temas generales metodológicos, que subyacen a tu investigación, más que en un problema concreto muy detalle, o en la contextualización general de lo que es la educación del adulto. Es este el punto porque ahí sí que hay problemas digamos de trasvase, entre teorías y problemas metodológicos observaciones y de otros tipos que son los que pienso que merece la pena discutir. Era esto, no que no entienda lo que has contado.

*P. del Río:* Quisiera contestar muy breve y limitadamente a José Luis, porque sería imposible hacerlo sin extenderse en todas las cuestiones. Yo creo que lo que suscitás es la necesidad de un conocimiento interdisciplinar, pero me parece injusto criticar a la Psicología histórico-cultural precisamente por tener ese talante y por sustentarlo como tesis esencial, por tratar de llegar a ser una ciencia que unifique las herramientas culturales externas con las internas (lo que llamamos mente). Creo que sería interesante hablar de esas relaciones e influencias históricas, al menos en el último siglo, entre disciplinas, pero nos llevaría muy lejos. Yo he sido y sigo siendo, además de psicólogo, estudiante de la comunicación y la cultura y nunca me ha parecido mal el préstamo recíproco de ideas. Lo que me parece importante señalar es el origen simultáneo de muchas ideas en varias disciplinas (los instrumentos psicológicos de Vygotski están con otro nombre y otras raíces en McLuhan o Wittgenstein), y hacerlo para lograr una visión histórica de la marcha del pensamiento humano y no tanto como un proceso de responsabilidad o propiedad disciplinar.

Otro breve comentario a la precariedad que aprecia José Luis en el paso de los principios a la aplicación. Por supuesto, parte de la debilidad puede deberse a que en ningún sitio se han expuesto sistemáticamente todos los diseños y metodologías empleadas a nivel práctico tanto en la Unión Soviética como en occidente. Pero es de justicia reconocer que, aunque el conocimiento de ese fondo quizá sorprendiera a muchos, la psicología histórico-cultural es ante todo un programa por desarrollar, más que un sistema psicológico o una metodología aplicada concreta. Nosotros hemos llamado más bien la atención sobre las enormes posibilidades de aplicación de esos principios en educación para animar a hacerlo y extender el repertorio de diseños disponibles.

*Pilar Lacasa:* Los comentarios que aquí se han planteado me sugieren una reflexión, que se refiere al problema que se plantea desde la perspectiva de la psicología socio-cultural cuando se trata de «generalizar» lo aprendido de unos escenarios a otros. Creo que sería conveniente en este punto recordar las raíces marxistas de esta perspectiva. Desde ella cabe resaltar dos ideas. La primera que los niños, los hombres en general, son seres activos que transforman el mundo y al hacerlo se van transformando a sí mismos. En esa transformación la adquisición de instrumentos simbólicos que permitan la generalización de lo que se conoce en una situación a otras, similares o diferentes, ocupa un lugar decisivo. La segunda, que quizás como educadores debamos proponernos la meta de generar «instrumentos», «códigos simbólicos y representacionales» que permitan al niño enfrentarse a situaciones diferentes con instrumentos similares.

## Notas

<sup>1</sup> El debate sobre ambas ponencias se hizo conjuntamente, tanto por causas de tiempo como por similitudes en los enfoques teóricos. La redacción final del debate (que ha sido realizada en base a la transcripción mecanografiada de las cintas) ha procurado mantener la fidelidad a las ideas de los intervinientes, realizando correcciones fundamentalmente de estilo, pero en algún caso se ha tenido que recurrir a pequeñas interpretaciones, que esperamos coincidan con las intenciones originales. (A. Alvarez).

<sup>2</sup> La transcripción del debate no ha permitido identificar a la persona que intervino en ese momento, le pedimos disculpas por no haber tomado su nombre cuando correspondía.

<sup>3</sup> Las preguntas de Rosario Ortega fueron hechas por escrito con posterioridad al debate. Se insertan aquí porque juzgamos que responden al espíritu de las intervenciones que se estaban haciendo en ese momento (A. A.).

<sup>4</sup> Respuesta a las intervenciones de «asistente» y de Rosario Ortega realizada con posterioridad al debate.

<sup>5</sup> La respuesta agrupada a las dos anteriores intervenciones se ha hecho con posterioridad, ya que la marcha posterior del debate impidió volver sobre ellas.