

Psicología cultural y mediación: diálogo, retórica y narración

Cultural psychology and mediation: dialogue, rhetoric and narration



Jorge Mendoza García

(1972, mexicano, Universidad Pedagógica Nacional, México)
jorgeuk@unam.mx

Resumen

Este trabajo argumenta el uso de la palabra y del lenguaje en su sentido práctico, en forma de diálogo, retórica y narración, y como una manera de mediación en la edificación del conocimiento, específicamente en el aula. Para dar cuenta de este proceder se exponen: i) la idea de mediación desde la perspectiva de la psicología cultural; ii) tres formas que adquiere la palabra como interacción verbal; a) el diálogo, intercambio a varias voces, entre dos o más participantes, y que al final puede quedar concluido; b) la retórica, forma de argumentar y contraargumentar entre la gente, que deriva en discusión y puede no tener un final, quedando abierto; c) la narración, forma que adquiere la comunicación de la gente cuando habla de las cosas significativas de la vida, pues las estructura como un relato; iii) una discusión sobre las implicaciones de estas tres formas de uso del lenguaje en el ámbito educativo, específicamente en el salón de clases, como un conocimiento compartido. La forma metodológica, consiste en hurgar las posiciones teóricas de varios autores en torno al diálogo, la retórica y la narración y sus posibles derivaciones educativas. La conclusión es que debe ponerse un mayor acento en las prácticas discursivas en el aula, para saber cómo se comparte y construye el conocimiento entre profesor y alumnos, y entre los propios alumnos.

Palabras clave: conocimiento, diálogo, lenguaje, mediación, narración.

Recibido: 16-04-2020. **Aceptado:** 06-02-2021.

Abstract

In this document it is argued the use of the word and language in its practical sense, in a dialogue, rhetoric and narration way. And like a mediation in the knowledge construction, specifically, in the classroom. In order to illustrate this process here are expounded: i) the idea of mediation from the cultural psychology perspective; ii) three ways that word acquires like verbal interaction, a) the dialogue, in many voices exchange, between two or more participants, and that can be concluded at the end; b) the rhetoric, way of argument and counter-argument among people, which derives in discussion and cannot include a final, so it keeps open; c) the narration is the shape that acquires people communication when talking about significant things of life, due to they are constructed like an account; iii) a discussion about the implications of these three ways of language's use in the educative frame, specifically in the classroom, like a shared knowledge. The methodological form consists in delving into the theoretical positions of various authors regarding dialogue, rhetoric and narration and their possible educational derivations. All in all, more emphasis must be put in the discursive practices in the classroom in order to know how the knowledge is shared and constructed between teacher and students and amongst students themselves.

Key words: dialogue, knowledge, language, mediation, narration.

Introducción

Psicología cultural y mediación

Un instrumento sirve para hacer algo, está mediando. Existen las herramientas, que son instrumentos, como una hoz, o como los signos, que también son herramientas psicológicas. Dichos instrumentos median la vida social (Gómez, 1985), siendo la cultura la que nos posibilita dichos medios. Los hay externos, que se encuentran entre las personas y el mundo físico, como el martillo, y los hay internos, que median en nuestra mente, como lo hace el lenguaje interiorizado también denominado pensamiento (Vygotsky, 1932; Mead, 1934). Carlos Marx señaló: “el uso y creación de instrumentos de trabajo, aunque presentes en forma embrionaria en algunas especies de animales, son una característica específica del proceso de trabajo humano” (Vygotsky, 1934, p. 112). Muy humano, pues la posición del dedo pulgar posibilita la elaboración de las herramientas externas, de donde devienen las internas, como se verá más adelante.

En un primer momento, la cultura constituye un ámbito magno como un “eslabón mediador”, que es una condición para la conformación de las personas como seres sociales, donde, por supuesto, se incluye a la mente (Iliénkov, 1974, p. 27). En ese trazo de reflexión, y en continuidad con el argumento cultural, “las palabras y otros signos son los medios que dirigen nuestras operaciones mentales, controlan su curso y las canalizan hacia la solución del problema que afrontamos” (Vygotsky, 1934, p. 124). Tanto externa como interna, dicha actividad configura a las personas: el pensamiento específicamente humano en general comienza su verdadera historia en la cultura y el lenguaje, cual uso de herramientas (Iliénkov, 1974). Por eso Vygotsky solía decir que “una palabra nos hace pensar en su significado, igual que un objeto cualquiera puede recordarnos otro” (Vygotsky, 1934, p. 199). Y Peirce (1868) solía decir que pensamos signos. Ya en los años ochenta del siglo XX, la psicología cultural ha puesto el acento en el papel de la mediación cultural en los procesos psicológicos humanos, como el pensamiento, la memoria y la percepción social.

En la escuela vygotskyana la actividad es colectiva con una estructura mediacional. Las actividades, más allá de acciones de corta duración, o como actos espontáneos, son sistemas que producen acontecimientos y que se desarrollan a lo largo del tiempo, como una serie de comportamientos o sucesos

que se despliegan en un curso universitario o en una relación sentimental o durante un problema que aqueja. La actividad tiene un componente mediacional. Los sistemas de actividad contienen una diversidad de puntos de vista o voces, de esas que habla Bajtín, así como “extractos de artefactos acumulados históricamente”, como reglas de división del trabajo, o formas relacionales (Cole, Engerstron & Vázquez, 1997). En Vygotsky la actividad semiótica, en particular la palabra, es nodal (Daniels, 2001). Y la palabra, en el mundo cultural está edificada por diversas voces, una polifonía, como argumenta Bajtín (1979; 1982). Los significados de las palabras que usamos se producen como resultado de la polifonía, dicho significado se lo apropian las personas para realizar ciertas prácticas, lo cual hace que la gente sea una especie de ventrílocuo de un grupo (Cole, Engerstron & Vázquez, 1997). El sujeto y el objeto están mediados por la cultura, por los artefactos, por diversas voces. Por caso el diálogo.

Una nota que hay que agregar es que la psicología cultural le ha apostado a la interdisciplina y a la diversidad metodológica, retoma autores clásicos como Dewey y Mead o Vygotsky y Luria, y además de una voz importante, la de Bajtín. En menor medida, los psicólogos sociales Lewin y Bartlett, alimentan este tipo de estudios (Cole, 1996). Lo cual no es una debilidad, más bien una fortaleza, pues posibilita una amplitud de miras y argumentos desde distintos ángulos o perspectivas. Tal y como fue la formación y los círculos en que participaron Vygotsky, Bajtín y Mead. Los dos primeros, pilares de la psicología cultural, que son voces colectivas, como se hace en el presente trabajo.

Diálogo

Una de las categorías más importantes en el trabajo de Bajtín es la de “diálogo”. De hecho, se le ha denominado el teórico del diálogo, y su modelo responde a una mirada intersubjetiva (Todorov, 2010). Bajtín nació en Rusia en 1895 y murió en 1975. Su gran obra es sobre la lengua y la literatura, con una fuerte influencia de las ciencias humanas. Sus textos son publicados tardíamente.

En Bajtín encontramos tres elementos: i) el lenguaje cotidiano que es una interacción de hablantes, siendo el enunciado un medio; ii) en su caso, el texto poético está desprovisto de un papel interactivo: se dirige a todos y a nadie, no espera respuesta, no hay réplica, como reacción, sino reflexión o estado emotivo; iii) la novela, aunque se sustrae al diálogo

cotidiano, pone en escena diálogos de sus personajes. La poesía es monólogo, el lenguaje cotidiano es diálogo, la novela pone en escena diálogos. La obra de Dostoievski es vista por nuestro autor como un “gran diálogo” (Bajtín, 1979, p. 68). Para Heidegger el diálogo es el fundamento del lenguaje (Todorov, 2010), para el autor ruso, el lenguaje es un acto, un acontecimiento, una actividad, pues la palabra es interactiva en su posición, que permite que entren en juego los interlocutores; de esta manera, el lenguaje da vida a los interlocutores. Por eso, Bajtín al trabajar sobre el diálogo, no recurre como objeto de estudio al poema, sino a la novela donde decantan varias voces, personajes que dialogan. Es a lo que denominaré lo dialógico.

Lo monológico (o monólogo) no espera ni suscita réplica, como cuando se ordena algo, en cambio el diálogo apela y provoca respuesta. Una teoría del habla tomaría el diálogo y lo que provoca en los interlocutores, como objeto de trabajo, esto es, la transformación que los interlocutores sufren en esos intercambios. En Bajtín (1965) el carnaval es cuerpo, el diálogo es verbo: “el diálogo implica, en el mejor de los casos, que el estatus de los interlocutores es similar e intercambiable: yo hablo y tú escuchas, pero después yo escucho mientras tú hablas” (Todorov, 2010, p. 142). Dialogicidad como actividad. Por ejemplo, en los diálogos de una novela se hace partícipe al lector, y en la investigación académica al público al que va dirigida tal indagación. Las explicaciones que Bajtín (1979) realiza para la novela de Dostoievski valen asimismo para la realidad, sea académica o de la vida cotidiana.

Lo que Bajtín (1979) encontró en Dostoievski (o lo que palpó desde su perspectiva lingüística) fue una pluralidad de voces, una polifonía como marca de su obra. Encuentra en sus novelas una diversidad y pluralidad de voces, que asimismo se manifiesta en la transacción discursiva de la vida cotidiana y otros espacios, como el académico o las cátedras, y desde ahí sienta el análisis: el coloquio o discusión donde se manifiestan diversos puntos de vista, dando cuenta de los diferentes matices y posiciones sobre el mundo. La pluralidad de voces es también un desdoblamiento de conciencias. Polifonía, multiplicidad de planos, heterogéneos, distintos y disímiles puntos de vista sobre el mundo. La práctica social del lenguaje es la dialogicidad, y su función es la comunicación).

En sentido estricto, todo lenguaje pertenece al orden del diálogo, pues sobrepasa al individuo, y toda producción lingüística se dirige a alguien, múltiple, ausente, anónimo o a sí mismo (como un otro interiorizado): nuestro lenguaje procede de otras personas que nos han precedido. Asimismo, los

signos externos, las palabras, permiten la relación con los otros. Al volverse internos, como pensamiento, devienen instrumentos para la relación con uno mismo (Silvestri & Blanck, 1993). Por ello, en un pensamiento pueden encontrarse dos ideas, como un desdoblamiento, dos voces intercambiando (Bajtín, 1982).

El lenguaje, como se ha visto, va configurando al pensamiento, pero no solo a este proceso. Por caso, la conciencia se vincula a otra conciencia, un pensamiento o vivencia es internamente dialógico, cual polémica, resistente o abierto a la influencia, algo relacional finalmente, orientada a alguien más, una especie de conciencia dialógica. Un pensamiento suele ser un diálogo inconcluso, vive en la frontera del pensamiento y la conciencia ajena del otro. En esos pensamientos, en esas conciencias, lo que encontramos es interacción e interdependencia. Bajtín (1979), desde sus postulados, asume que pensar es interrogar, es dialogar.

En consecuencia, se habla de una “naturaleza dialógica del pensamiento”, así como de una “naturaleza dialógica de la idea” en cierta literatura, como ocurre en la vida diaria, de hecho: “el pensamiento humano llega a ser pensamiento verdadero, es decir, una idea, solo en condiciones de un contacto vivo con el pensamiento ajeno encarnado en la voz ajena, es decir, en la conciencia ajena expresada por la palabra” (Bajtín, 1979, p. 130). Esto es, en la palabra relacional, en las interacciones discursivas. Idea similar a la expuesta en la psicología colectiva: primero viene la palabra, luego la idea, y después la cosa. La idea, por ejemplo, no es de una formación individual y subjetiva que tenga una residencia en la cabeza de una persona; es más bien, interindividual e intersubjetiva, que se posibilita por la “comunicación dialógica *entre* conciencias. La idea es un *acontecimiento vivo* que tiene lugar en el punto del encuentro dialógico de dos o varias conciencias. La idea en este sentido se asemeja a la palabra con la que se une dialécticamente” (Bajtín, 1979, p. 130).

Al igual que la palabra, la idea debe ser escuchada, “comprendida y ‘respondida’ por otras voces desde otras posiciones. Igual que la palabra, la idea es dialógica por naturaleza, y el monólogo es únicamente una forma convencional de su expresión” (Bajtín, 1979, p. 130). Las voces-ideas son, finalmente, puntos de vista sobre el mundo. Si existiera tal cosa como la verdad, correspondería hurgarla de manera dialógica, pues esta “no nace ni se encuentra en la cabeza de un solo hombre, sino que se origina *entre los hombres* que la buscan conjuntamente, en el proceso de su comunicación dialógica” (Bajtín, 1979, p. 161).

La diatriba es un género retórico, es diálogo interno, suele darse como una especie de conversación con un interlocutor ausente, el diálogo como pensamiento. Pero eso no inicia dentro de las cabezas de las personas. De hecho, es la base del sermón cristiano, sermón abierto, claro. Como ocurría hace 25 siglos con el simposio griego, ese diálogo entre festivo y de réplicas constantes, y cuya presencia puede advertirse en distintas áreas de la vida. En efecto:

la réplica a cualquier diálogo importante y profundo es análoga a la polémica oculta, cada una de sus palabras dirigida hacia su objeto reacciona al mismo tiempo a la palabra ajena, contestándola y anticipándola; el momento de respuesta y anticipación penetra profundamente en el interior de la palabra dialógicamente intensa, y esta parece absorber las réplicas ajenas transformándolas inmediatamente (Bajtín, 1979, p. 287).

De ahí la afirmación, en el sentido de que el diálogo necesariamente está constituido de réplicas. De hecho, Bajtín también ha sido considerado como un “teórico retórico” por retornar a la casa verbal discursiva la “retórica sofisticada” (Bialostosky, 1993, p. 185).

Retórica

Como se ha visto, el pensamiento no es algo interior ni se encuentra por fuera del lenguaje. El pensamiento, como se invoca silenciosamente, se cree interno, pero es un “murmullo de discursos preexistentes” (Merleau-Ponty, 1945, p. 200), y cuando pensamos, tenemos presente un sentimiento, una concepción, una imagen, algún signo: “cuando pensamos, nosotros mismos, tales como somos en ese momento, aparecemos como un signo” (Peirce, 1868, p. 69). Un pensamiento es una relación, es una conexión de uno con otro, pensamos por medio de la palabra u otros signos externos. En efecto, el pensamiento tiene su origen en la actividad semiótica de los signos, está mediado y constituido por signos (Peirce, 1868; Voloshinov, 1929; Vygotsky, 1934). Wittgenstein habría sostenido que “el pensamiento es esencialmente la actividad de operar con signos” (Shotter, 1993, p. 78).

En un diálogo, en un intercambio de palabras, solemos responder a lo que un enunciante nos está esgrimiendo. Cuando se responde, quienes hablan negocian qué es aceptable y qué no, en un marco social y en un contexto argumentativo que se considera, pues se sabe de qué forma hablar en determinadas circunstancias (Shotter, 1993; 2001). El diálogo,

dice Bajtín, intenta provocar respuestas de un interlocutor.

Siguiendo esta traza de argumentación, al analizar el intercambio verbal, Shotter (1993) habla de una visión “retórico-respondiente”, versión que sostiene que la capacidad de hablar en términos respondientes se manifiesta al observar que hablamos en respuesta a quienes nos rodean. Una buena parte de nuestra existencia denominada interna, como el pensamiento, la percepción o la memoria, la estructuramos cuando nos relacionamos con los otros, con quienes hablamos cotidianamente. Por lo que, esa denominada “vida interna” de las personas no es ni tan privada ni tan individual, puesto que el pensamiento, en esencia, da cuenta de “las mismas consideraciones éticas y retóricas que influyen en las transacciones entre las personas en el mundo externo” (Shotter, 1993, p. 78); entre otras consideraciones porque “descubrimos lo que vamos a decir, lo que vamos a hacer, diciendo y haciendo” (Mead, 1934, p. 172), al tiempo que pensamos y lo hacemos con palabras, por eso se asume que los significados y relaciones de esos vocablos influyen en nuestra forma de pensar (Grijelmo, 2000). Para los retóricos, el pensamiento propio existe por y para los otros, mediante el discurso; el pensamiento está conformado verbalmente (Iliénkov, 1974).

La retórica surge hacia el siglo V a. C. en Atenas, con los sofistas, predecesores de los filósofos, quienes eran expertos en el uso del logos, de la palabra, advirtiendo que hablar bien frente a un auditorio puede traer como consecuencia el convencimiento, de ahí que se indique que la retórica es persuasiva, pues “sabían cómo hacer aparecer el peor argumento como el mejor” (Billig, 1986, p. 13). Estos “maestros de Grecia”, como les llamaba Hegel (Cassin, 1995, p. 12), enseñaban a los jóvenes a pensar argumentativamente, asumiendo que “la retórica revela que una dimensión del pensamiento es la conversación o argumentación silenciosa del alma consigo misma” (Billig, 1986, p. 15). El pensamiento aquí nace público, como argumento, y para seguir el intercambio, debe haber un desacuerdo como contra-argumento, porque si se está de acuerdo, no queda más que el silencio o el monólogo. La palabra “logos” designa el discurso, su sentido y significado (Iliénkov, 1974).

Una diferencia entre la retórica y la dialógica, es que Bajtín cuestionaba la retórica monológica, porque consideraba que ésta pretendía delimitar la respuesta del auditorio y evitar una discusión posterior, señalando que en esa retórica existía el incondicionalmente inocente y el culpable, y en ese intercambio se destruye al oponente (Bialostosky, 1993). Por otro lado, en el diálogo, puede coincidir: “*estar de acuerdo* es una de las

formas más importantes de relaciones dialógicas” (Bajtín, 1982, p. 317; cursivas en el original). Por su parte, la retórica, como logos y antilogos, se dirige hacia un final abierto, no como ocurre en el diálogo que puede concluir con un final cerrado, al no hablarse más del tema o la cuestión. En la retórica, después del intercambio, la gente sigue pensando en determinadas situaciones o discusiones, por eso se dice que es de final abierto. Por lo demás, la retórica sofisticada, a diferencia de la dialogicidad, abarca roles, desde el liberador dialógico, el defensor monológico alternando respuestas, pensando en escenarios internos y considerando escenarios externos. Una persona juega el papel de logos y antilogos. En el diálogo, en cambio, se le apuesta más a la armonía (Bialostosky, 1993). El dialoguismo puede ser un pensamiento que se cierra, la retórica continúa abierta, por eso la gente sigue en su trayecto a casa o a la escuela pensando en ciertas problemáticas, y en sus posibles respuestas. De ahí que se señale que los retóricos sofistas alimentaban eso que se denomina bilateralidad del pensamiento, una dualidad en el pensar.

Dicho esto, regresemos al argumento. Ciertas cuestiones cotidianas para pensarlas cobran forma y estructura de lo hablado de manera abierta en los diálogos públicos, como cuando la adolescente establece un debate (interno) con la mamá (como interlocutor pensada) para que le permita llegar más tarde de lo acostumbrado: finge que la mamá se encuentra presente y establece una controversia, argumentando por qué ha de llegar tarde, y su progenitora responderá que no, por ciertas razones de seguridad, y así hasta que la adolescente cae en la cuenta de lo difícil que es convencer a los adultos y que es mejor construir otro argumento, como el del estudio para los exámenes. Tipo litigio de los retóricos.

El mayor de los rétores, primero en autodenominarse sofista y profesor ambulante en Grecia, a quien le quemaron sus libros, Protágoras, acuñó el principio según el cual “en cada cuestión, hay dos lados del argumento, exactamente opuestos el uno al otro”, siendo ambos igualmente válidos (Billig, 1986, p. 21). Así pues, las creencias, opiniones y pensamientos en torno a una determinada cuestión no son privativos de los sujetos en lo individual, tienen un marco social muy amplio, se inscriben en grupos o colectividades que piensan de determinada forma: “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, p. 17). Al expresar nuestras actitudes, vamos más allá de mostrar opiniones personales, ya que nos posicionamos en el marco de una polémica pública; piénsese en los rumores, las pandemias, los terremotos, el transporte público, los servicios de

salud o el tipo de conocimiento que se enseña en las universidades en nuestras actuales sociedades.

Desde esta perspectiva, 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. Dicho argumento se desarrolla en el plano denominado personal o a solas, como cuando se elabora una ponencia o un escrito (como el presente), se piensa en un público al cual se le dirigirá el escrito: el público es real, pensado o imaginario, como si se tratara de un debate abierto. En consecuencia, comprender un pensamiento o una actitud, implica inscribir a las personas en una controversia más amplia de donde se desprenden. Mead (1934, p. 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”.

Los retóricos vieron en el lenguaje ese elemento peculiar en que el pensamiento se expresa y va configurando la realidad social: el pensamiento y el discurso se mezclan (Iliénkov, 1974). Por eso Billig señala que nuestros pensamientos privados tienen la estructura de los argumentos públicos, se manifiestan como la oratoria deliberativa de los retóricos, en donde uno aportaba los argumentos a favor y otro en contra, la diferencia entre la oratoria deliberativa y la 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” (Billig, 1986, p. 22), de ahí que, en un tratado francés sobre retórica, Chainget señale: “cuando somos convencidos, solo somos vencidos por nosotros mismos, por nuestras propias ideas. Cuando nos persuaden, siempre son los demás quienes nos vencen” (Perelman & Olbrechts-Tyteca, 1989, p. 86).

En ese sentido, la retórica, tiende más a persuadir que a comprobar o demostrar. 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, p. 17), como cuando pensamos sobre las declaraciones de algún funcionario o político. Se puede aseverar que el pensamiento es modelado como un tipo de diálogo; y “si las deliberaciones internas se basan en argumentos públicos, entonces, analizando debates observamos la estructura del propio pensamiento” (Billig, 1986, p. 23); examinando la argumenta-

ción que dirigimos a los demás podemos comprender la polémica que uno tiene consigo mismo, puesto que la reflexión es el traslado de la discusión a un plano interno (Vygotsky, 1934). Lo que Vygotsky denominó “internalización” es un movimiento de lo cultural al terreno personal en lo práctico en un marco cultural. O como bien lo ha señalado Pablo Fernández-Christlieb (2019, p. 85): “la vida interior está construida de las cosas queridas que lo acompañan a uno a lo largo del tiempo” y que la cultura provee.

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. 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, p. 11).

Se puede pensar, hablar, dialogar y responder retóricamente a lo expresado por una persona, en la calle o en las aulas. La palabra, asimismo, puede cobrar otra forma: la narrativa.

Narración

El pensamiento y el habla se configuran culturalmente en forma de diálogo y retórica, como se ha visto, pero también se conforman a manera de relato (Bruner, 2002). Realidad y relaciones de la gente, pueden trazarse por medio de los relatos, dentro y fuera del aula.

Cuando hay interlocutor la gente habla mucho y en todos lados. Y se habla de manera diversa, con modales disímolos, con formas que la cultura nos proporciona, que nos indica cómo es que debemos hablar y en qué momento: qué palabras usar en qué circunstancias y cuáles no. Para dar cuenta de sucesos de la vida diaria y de acontecimientos en el ámbito educativo podemos recurrir al relato que, para uno de los pilares de esta propuesta, Kenneth Burke, contiene cinco elementos: a) personajes o actores, b) acciones o actuación, c) escenarios, d) recursos o medios y e) metas. A los cuales se les puede agregar un sexto: f) el conflicto o trama: “cuando una persona trata de entender los motivos por los cuales otra persona hizo algo o, incluso, cuando pretende entender sus propias razones, la estrategia más común es recurrir a un entramado narrativo que involucra, al menos, los cinco elementos” arriba señalados (Medina, 2007, p. 125). Los proce-

dos interpretativos, al tratar de entender acciones de nuestros interlocutores, implican elementos narrativos.

Cuando queremos comunicar ciertas situaciones sobre nuestras propias vidas o sobre acontecimientos en que hemos estado o hemos vivido, solemos recurrir a las narraciones. Las cosas fundamentales y significativas de la vida, suelen cobrar forma de relatos, de narraciones. En tal sentido, las narraciones son: i) formas de discurso y un modo de organizar la experiencia; ii) inherentemente secuenciales: la narración consta de una secuencia singular de sucesos, estados en los que participa la gente, sea como personajes o como actores; el significado de tales componentes está dado por el lugar que ocupa en la configuración global de las secuencias; iii) reales o imaginarias sin que eso disminuya su poder de relato. El sentido y la referencia de un relato están relacionados y la secuencia de éstas determinan la configuración global o trama; iv) especializadas en la producción de vínculos entre lo excepcional y lo conocido, de tal manera que lo canónico y lo inusual de la vida humana se estrechan mediante la narrativa, la cual dota a ambos de legitimidad; así lo inusual y lo extraño se vuelven inteligibles.

En concreto, un relato es una historia que inicia apegándose a lo común, denominado ordinario compartido, situación que después se altera y continúan las acciones que se efectúan para restaurar lo ordinario compartido a fin de tener una versión nueva de la situación, concluyendo con un resultado (Bruner, 2014). La operación de narrar puede definirse de modo amplio como una síntesis de diversos elementos, una síntesis de múltiples eventos e incidentes en un relato completo y singular. Así, la trama tiene el poder de hacer una historia sencilla, de transformar sucesos diversos en una historia, donde un evento contribuye al progreso de una narración, tanto a su principio como a su conclusión: “una narración es algo más que una enumeración o un orden sucesivo de eventos e incidentes. La narración los organiza como un todo inteligible” (Medina, 2007, pp. 134-135). El propósito de una narración es otorgar sentido o significado, brindar pertinencia a los elementos que la componen y que, en conjunto, hacen que un suceso, objeto, persona o una acción posean un significado particular en dicho relato: la narración le otorga cierta regularidad, homogeneidad y sentido a lo que en apariencia es irregular, desemejante y carente de sentido; hace familiar lo ajeno y común lo que parece individual.

Desde esta perspectiva, para entender los estados intencionales y mentales de las personas hay que entender los sistemas simbólicos de los que participa su sociedad. Para entender

nuestro propio devenir, hemos de recurrir a formas culturales de interpretación, puesto que son estos sistemas culturales los que le dan forma a la mente. En lo cual, como hemos visto, el lenguaje juega un papel primordial, en tanto que aprendemos la cultura al tiempo que aprendemos a usar el lenguaje que adquirimos y a realizar las transacciones interpersonales que requiere la vida comunitaria y a hacer uso de ciertas palabras que se configuran en forma de relato. La narración es un intento de dar cuenta de la acción humana, recuperando el proceso relacional en que se encuentra cotidianamente: “el tiempo se hace tiempo humano en la medida en que se articula en un modo narrativo, y la narración alcanza su plena significación cuando se convierte en una condición de la existencia temporal” (Ricoeur, 1985, p. 113).

Nuestra inscripción en los relatos se presenta desde una temprana edad, cuando nuestras madres nos alimentan y al hacerlo nos cuentan breves historias. Después, vienen los denominados cuentos de hadas o las leyendas locales, como esa de “La llorona” en el Centro y Sur de México, para seguir con los relatos de familia; todos ellos son encuentros de exposiciones organizadas sobre la acción humana. Posteriormente, nos exponemos frente a las novelas, las biografías, las historias y es, en sentido estricto, la narrativa la que vuelve inteligible la actuación de las personas (Gergen, 1994).

En efecto, en la vida cotidiana los infantes son sujeto de relato y escuchan relatos, es decir, aprenden la narrativa de dos maneras: en la práctica y por vía oral. Van entendiendo las maneras de contar y gozar de credibilidad, por ejemplo, cómo narrar su asistencia a una fiesta o cuando van de visita con la familia que no conocen, se les reprende cuando narran cosas que no deben conocerse fuera del marco familiar, se les presiona para que narren de una forma canónica esos eventos. Caso similar ocurre con los barrios investidos de violencia, los infantes son expuestos a una gran cantidad de relatos de violencia: son protagonistas, sea como agente, víctima o cómplice, pues aprenden a representar un papel antes de que puedan construir relatos. Los infantes son sujetos de una trama, donde otro es el que va narrando la situación o el problema. Podemos darnos cuenta que, primero en la práctica y luego en el relato, los infantes van entrando en el drama familiar y cultural, aprendiendo que lo que uno hace tiene que ver también con cómo se cuenta eso que se hace o lo que va a hacer; narrar es un acto no sólo expositivo sino también retórico.

Para narrar de forma convincente lo que nos ha sucedido, “no se necesita sólo el lenguaje sino también dominar las formas

canónicas, puesto que debemos intentar que nuestras acciones aparezcan como una prolongación de lo canónico, transformado por circunstancias atenuantes” (Bruner, 1990, p. 91). Aprender a estar en cultura es saber narrar de determinada manera, de forma apropiada. Además, una narración puede ser escrita o actuada. Una historia de por qué se llega tarde a clases se realiza hablando, una historia de una batalla o invasión, como la del 5 de mayo en Puebla, también se narra, pero de forma escrita. En ambas se busca otorgarle sentido a lo expuesto. Otorgarles sentido y significado a nuestras vidas parece un propósito humano (Shotter, 2001).

Conclusiones-Discusión

Palabra y mediación, por caso el aula

La psicología en su versión dominante ha dejado de lado lo que la gente dice o dice que hace, otorgándole mayor importancia a lo que hace (Bruner, 2014). El dicho mexicano de: “a mí hechos, no palabras”, parece ser indicador de eso que, también, ocurre en ciertos ámbitos de la ciencia. Es ésta una acentuación sesgada de la psicología. No obstante, la vida y la mente humana, las intencionalidades que tenemos, se van delineando por patrones inscritos en los sistemas simbólicos de la cultura, ciertas modalidades de lenguaje y discurso, algunas formas de explicación y determinadas narrativas, esto es, patrones de vida comunitaria mutuamente interdependientes. Para Vygotsky (1934) y para Mead (1934) donde el lenguaje juega un papel central en la vida humana, es un instrumento simbólico que media y regula las relaciones con los demás y con uno mismo. La mayoría de las palabras cumplen su función mediante la acepción y el uso de determinadas convenciones tácitas. Si es convencional su uso y significado, entonces es de orden social.

Para aprender ciertos oficios, como carpintería o mecánica automotriz, incluso para manejar un coche, se requiere sobre todo de prácticas y respuestas físicas, pero “gran parte del aprendizaje que hacemos en el mundo de la educación consiste en aprender formas de utilización del lenguaje” (Mercer, 1997, p. 21). En ese sentido, nuestros esfuerzos deberían dirigirse a estudiar lo que ocurre en términos discursivos en la vida cotidiana de la enseñanza, es decir, lo que se expresa en las aulas, como los diálogos, la retórica y las narrativas entre profesores y alumnos, y la manera en cómo trabajan juntos, puesto que el conocimiento es una posesión conjunta de saber que puede compartirse. Por ello, es que se señala que hay una construcción guiada del conocimiento.

Se trabaja, asimismo, con otras personas o con ideas de los demás, provenientes de otros pensamientos y discursos; por lo cual puede afirmarse que hay ideas compartidas, pues no se trata de formas individuales de trabajo, creación o aprendizaje, son diálogos, retóricas o narrativas que provienen de la cultura. A través de una investigación socio-interpretativa se puede aproximar a la realidad social compartida y a su conocimiento, como algo edificado colectivamente, considerando un elemento central: el lenguaje como comunicación. En consecuencia, explorar a los actores en comunicación es la tarea, en dicha comunicación las prácticas del habla cobran variadas formas, ya sea en su producción, en el método de trabajo o para su análisis, por caso, en términos de diálogos, de retóricas y de narraciones; aunque evidentemente existen otras más. Por ello, a los estudiantes hay que enseñarles a pensar, a pensar dialógicamente, a pensar retóricamente, a pensar narrativamente.

En el salón de clases hay interacciones discursivas, la palabra está mediando en la relación entre el profesor y los alumnos y entre los mismos alumnos. Para hurgar el conocimiento que los estudiantes traen al llegar a los cursos hay que preguntarles, explorar lo que saben y eso se realiza mediante la palabra, por caso, el diálogo, preguntas y respuestas. En las aulas se habla para interrogar, se habla para preguntar, se habla para enseñar.

Al respecto pueden presentarse dos casos; uno reconstruido de distintos pasajes, y otro del trabajo de investigación empírica, del cual se deriva el presente escrito. Lo presentado, aplica para análisis en distintos niveles de formación: básico, bachillerato y superior.

Para una clase de corte narrativo, primero hay que romper los cánones de cómo se presenta la sesión, por ejemplo, la reiteración de la lectura revisada. Podría, en cambio, realizarse a manera de representación actoral, de forma no canónica e iniciar la trama, en este caso el tema sería la escritura: como un personaje o actores (el autor, el proceso, el estudiante); escenarios (el pasado y la invención de la imprenta); la acción (los escritores y la interacción en el taller al imprimir libros); la alteración de la trama (los sensores que impiden que el libro con cierto conocimiento se produzca); recursos o instrumentos (máquinas, tinta, papel); metas (publicar el libro y hacerlo circular): se trata de armar un ciclo en que hay reiteración continua de los elementos de lo canónico-no canónico, y cómo los conflictos alteran la realidad y tienen que enfrentarse (Medina, 2007).

El segundo caso, más en el corte dialógico, puede ilustrarse con los siguientes intercambios realizados en el aula a nivel superior. En la clase se está hablando sobre la construcción de categorías de trabajo.

Profesor: Les voy a recordar los productos que se van a evaluar... La calificación final se va a poner con un ponderador de las actividades finales, de acuerdo a las categorías de análisis.

Alumna 1: Categorías de análisis.

Profesor: ¿Cuál fue el proceso de canalizar los planos?, ¿qué fue lo que entendieron del texto, ese proceso cualitativo?

¿Cuál fue la investigación que estaba haciendo?

Alumna 2: Que se hizo en la comunidad de Guasabe, estado de México, para ver las prácticas escolares en una escuela convencional, con los sentidos socioculturales en el contexto Guasabe.

Alumna 2: Yo tomo a la dinámica que se aprecia con el maestro y en cuanto a la lectura con la parte de la puntualidad.

Profesor: ¿Qué más?

Alumna 3: En la otra parte habla de la regularización permanente de categorías, son las categorías sociales, las categorías de intérprete y de ahí se va conformando...

Profesor: Pero quiero que me digas el proceso de cómo analizar los datos o presenta primero un registro de información que no sea subrayado... ¿Qué trabajaba?

Alumna 2: Las lecturas.

Profesor: ¿Qué más?

Alumna 2: Primero, los hacía leer, pero no solo leer, lo hacía de una manera más... en el pizarrón ponía una actividad con una lectura, además de leerla, era muy muy interactivo.

Alumna 3: El subrayado.

Profesor: El primer documento, el primero que hizo con el subrayado..., el segundo es el mismo, pero ya con subrayado y con algunas interpretaciones y adecuaciones... interpreta los datos, subraya los textos desde la perspectiva llamativa, subrayaba los patrones, subraya y define las características permanentes. Estas tres tareas tienen documentos interpretativos: primero subrayé los fragmentos que llamaron mi atención, después formulé preguntas, y al último subrayé los temas principales.

En este caso, el profesor abre el diálogo, las estudiantes lo continúan a partir de las preguntas que el primero realiza. La toma de turnos es importante, puesto que no se interrumpen ni arrebatan la palabra; de tal suerte que la idea se va armando entre las distintas voces. Las aportaciones de las estudiantes y el profesor son en torno a la idea, lo cual las posiciona en diálogo edificante; no son las aportaciones por separado,

como inconexas. Ni se impone un punto de vista. El diálogo es colaborativo.

El intercambio verbal en un salón de clases podría caracterizarse de la siguiente manera: i) el profesor argumenta sobre algún tema y realiza preguntas que los estudiantes responden; ii) los alumnos exponen distintos puntos de vista y están preparados para argumentar y escuchar contraargumentos, esto es intercambiar ideas; iii) los alumnos interactúan entre sí y también con el profesor; iv) las interacciones verbales de los estudiantes, sobre todo en preguntas que los profesores realizan, deben ser frases que vayan más allá de los monosílabos o de dos o tres palabras, toda vez que deben argumentar; v) la discusión bien puede verse como un foro, de la manera como la plantea Bruner (1990; 2014; Alvermann, Dillon & O'Brien, 1990). En el salón de clases hay preguntas y respuestas, intercambio, reciprocidad.

Con el intercambio verbal puede buscarse el dominio del tema a revisar, para identificar conceptos, definir procesos, cambios de mirada y perspectiva sobre algún asunto o cuestión, cuando se orientan hacia algún resultado; incrementar el conocimiento y la comprensión de algún fenómeno polémico; para analizar o evaluar, fomentar nuevas ideas. El diálogo, la retórica y la narración resultan relevantes en la medida que se les considere como procesos inter e instrumentales que devienen del acto de la comunicación: los significados que se comparten con los grupos en un salón de clases, no son una colección de significados individuales, sino que forman parte del nuevo conjunto de significados que desarrollan como miembros que hablan y se escuchan entre sí.

Las narraciones, la retórica y el diálogo posibilitan que entre los estudiantes se comuniquen puntos de vista divergentes, que es lo que se busca, entre otras cuestiones, en el conocimiento compartido (Edwards & Mercer, 1987). Lo cual se entiende en virtud de que el intercambio posibilita enriquecer la comprensión de los alumnos, "porque les ayuda a considerar más en profundidad aquello que han aprendido a la luz de las interpretaciones que hacen otros acerca de estos mismos hechos" (Alvermann, Dillon & O'Brien, 1990, p. 24), permitiendo analizar oralmente el significado que ha pretendido comunicar el autor, mediante el intercambio de opiniones con su grupo de pares, en donde los profesores crean un ambiente propicio para la discusión, pues se comparan y contrastan diversas fuentes; asimismo, se exponen distintos puntos de vista y se determinen los propósitos del mismo texto o tema revisado. En ese caso, los profesores deben limitar sus intervenciones y propiciar el intercambio entre los estudiantes, planteando sobre todo interrogantes.

Enseñarles a dominar la palabra y reflexionar con ella, es construir una forma de pensamiento distinto sobre la realidad en que se encuentra inmerso quien estudia.

Referencias bibliográficas

- Alvermann, D., Dillon, D. & O'Brien, D. (1990). *Discutir para comprender. El uso de la discusión en el aula*. Madrid: Visor.
- Bajtín, M. (1979). *Problemas de la poética de Dostoievski*. México: FCE.
- Bajtín, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- Bajtín, M. (1965). *La cultura popular en la Edad Media y en el renacimiento*. Madrid: Alianza.
- Bialostosky, D. (1993). *Antilógica, dialógica y psicología social sofista. Reinención de Bajtín por Michael Billig*. En A. Ramón y L. Zavala (comps.) *Diálogos y fronteras* (pp. 183-198). México: Nueva Imagen/UNAM/BUAP
- Billig, M. (1986). *Thinking and arguing. An inaugural lecture*. Loughborough, Scotland: Echo Press.
- Bruner, J. (1990). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Bruner, J. (2002). *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bruner, J. (2014). *Cultura y pensamiento: su fecunda inconmensurabilidad*. En C. Moro y N. Muller (dirs.) *Semiótica, cultura y desarrollo psicológico* (pp. 33-54). Madrid: Machado.
- Cassin, B. (1995). *El efecto sofístico*. México: FCE.
- Cole, M. (1996). *Psicología cultural*. Madrid: Morata.
- Cole, M., Engerstron, Y. & Vázquez, O. (1997). *Mente, cultura y actividad*. México: Oxford.
- Daniels, H. (2001). *Vygotsky y la pedagogía*. Barcelona: Paidós.
- Edwards, D. & Mercer, N. (1987). *El conocimiento compartido: el desarrollo de la comprensión en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Fernández-Christlieb, P. (2019). La arquitectura de la vida interior. En Alma Pública. *Revista desdisciplinada de psicología social*, 12 (23), 81-89.
- Gergen, K. (1994). *Realidad y relaciones. Aproximaciones a la construcción Social*. Barcelona: Paidós.
- Gómez, G. (1985). *Breve diccionario etimológico de la lengua española*. México: Fondo de Cultura Económica/El Colegio de México.
- Grijelmo, A. (2000). *La seducción de las palabras*. México: Taurus.
- Iliénkov, E. (1974). *La dialéctica antigua como forma de*

- pensamiento. En Centro de documentación e información científico-técnica. Las Villas: Universidad Central Las Villas, Cuba, 2009. Recuperado el 16 de junio de 2014 <https://marxismocritico.com/2014/06/16/la-dialectica-antigua-como-forma-de-pensamiento>
- Mead, G. (1934). *Espíritu, persona y sociedad*. Barcelona: Paidós, 1972.
- Medina, A. (2007). *Pensamiento y lenguaje. Enfoques constructivistas*. México: McGraw Hill.
- Mercer, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós.
- Merleau-Ponty, M. (1945). *Fenomenología de la percepción*. Barcelona: Planeta.
- Peirce, Ch. (1868). *Algunas consecuencias de las cuatro incapaces*. En Ch. Peirce, *Obra Lógico Semiótica* (58-87). Madrid: Taurus, 1987.
- Perelman, C. & Olbrechts-Tyteca, L. (1989). *Tratado de la Argumentación*. Madrid: Gredos.
- Reyes, A. (1942). *La crítica de la edad ateniense. Obras Completas XIII*. México: Fondo de Cultura Económica, 1997.
- Ricoeur, P. (1985). *Tiempo y narración, I*. México: Siglo XXI.
- Shotter, J. (1993). *Realidades conversacionales. La construcción de la vida a través del lenguaje*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Shotter, J. (2001). *Towards a third revolution in psychology: from from inner mental representations to dialogically-structured social practices*. En D. Bakhurst y S. Shamker (eds.) Jerome Bruner. *Lenguaje, culture and self* (pp. 167-183). London: SAGE Publications.
- Silvestri, A. & Blanck, G. (1993). *Bajtín y Vigotski: la organización semiótica de la conciencia*. Barcelona: Anthropos.
- Todorov, T. (2010). *La experiencia totalitaria*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- Voloshinov, V. (1929). *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. Madrid: Alianza, 1992.
- Vygotsky, L. (1932). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Grijalbo, 1979.
- Vygotsky, L. (1934). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós, 1995.