

El lenguaje en el aula. Una invitación a pensar con psicología social

Angel Magos Pérez

Resumen

En las prácticas educativas convencionales el lenguaje suele concebirse como el vehículo del pensamiento, como lo que lleva lo privado al terreno de lo público. Ésta es la idea que ha dominado el marco educacional, orientando el trabajo dentro y fuera de las aulas desde hace tiempo. Con ella como permanente referencia, en este brevísimo texto discutimos la importancia de abordar al lenguaje como una práctica social en el aula, no como un traductor del pensamiento sino como aquello que lo construye; sugiriendo que, si el lenguaje hace cosas, al usar éste de otras formas en el aula se vislumbran otros mundos posibles. El texto finaliza señalando que, frente a la necesidad de reconstruir las prácticas educativas contemporáneas, pensar con psicología social es conveniente. La propuesta es hacer de las aulas, ágoras atenienses, lugares de intensa discusión colectiva –valga el oxímoron–. De este modo, entendiendo que el lenguaje fabrica al pensamiento y partiendo de la naturaleza controversial de la vida social, al enseñar a los estudiantes a discutir en el aula también los estaremos enseñando a pensar argumentativamente.

Palabras clave: lenguaje, pensamiento, educación, psicología social, retórica.

Introducción. Un mar de palabras

La educación contemporánea comprende tantos desafíos como olas el mar, eso es cierto como también lo es que las investigaciones, los estudios, las reflexiones y las discusiones en torno a problemáticas educacionales son hoy incontables. Basta con escribir el campo semántico de “educación” en cualquier motor de búsqueda académico para notarlo. Entendiendo que la mayoría de estos esfuerzos han versado precisamente sobre las olas, sobre desafíos delimitados, a nosotros lo que nos interesa es el mar, la naturaleza de las prácticas educacionales. Creemos que, así como las olas no pueden verse sin apreciar antes el mar, para entender los desafíos de las prácticas educacionales contemporáneas resulta fundamental apreciar antes la naturaleza de éstas. Así pues, en adelante presentamos un somero acercamiento a dos rutas de trabajo, investigación, discusión y pensamiento sobre el

acontecer al interior del aula. Una de ellas ha dominado el terreno desde hace tiempo; la otra, aunque un tanto descuidada, parece tener mucho que abonar hoy. Aquí cabe una advertencia: creemos que toda escritura académica es en sí una escritura política; es decir, que se ubica en un lugar determinado de ideologías, discursos, pensamientos; por tal cosa, nuestra pluma es deslizada desde una psicología social, relacional, discursiva. Es en el lenguaje como práctica social donde ponemos el acento, sugiriendo que las prácticas educativas están en buena medida configuradas por las formas en que se usa el lenguaje en el aula: el mar que se piensa aquí es entonces un mar de palabras, su configuración es discursiva. Dicho esto, lo que sigue tómesese más como una invitación a repensar las prácticas educativas desde la psicología social que como un acto de proselitismo.

El pensamiento de las aulas

Nadie puede negar que las aulas sean lugares de enseñanza, decirlo incluso pasaría por pleonasma. Lo que sí parece pasar inadvertido y que nos obliga a problematizar las prácticas educativas de otro modo es que, antes de ser lugares de enseñanza, las aulas son espacios de interacción social, más precisamente de interacción discursiva. Pensar esto último sugiere que para comprender la naturaleza de las prácticas educativas habremos de problematizar y comprender antes la función del lenguaje en ellas. En las aulas se conversa, se dialoga, se discute, se platica. Cada una de estas actividades puede ser vista desde al menos dos ópticas: 1) como la sumatoria de pensamientos individuales manifestados en palabras, y 2) como la construcción discursiva de los pensamientos de/en esos espacios. La controversia se edifica. Son estas dos versiones sobre las que se ha erigido tanto el trabajo como el estudio, la problematización y la investigación en el aula. Una de ellas, emergente de una psicología de corte cognoscitivista, individualista, apunta que el pensamiento es propio de las personas, que se ubica en las cabezas, más precisamente en los cerebros. Desde esta idea el lenguaje es una especie de traductor del pensamiento, el medio que sirve para expresar lo que las personas ya han pensado; la otra versión, producida por una psicología de corte social, relacional, señala que el pensamiento no se encuentra en las personas sino afuera, entre éstas, precisamente en las relaciones. Esto sugiere que el lenguaje no es un medio de expresión del pensamiento de la gente sino lo que lo construye; el pensamiento se edifica en el lenguaje, su naturaleza es retórica.

Ciertamente, la primera de estas versiones es la que ha dominado el marco educacional. Para dar cuenta de ello basta con recordar que, por ejemplo, el conocimiento suele ser abordado como la *transmisión* de saberes de una persona a otra. El profesor (sabe) es quien porta el conocimiento y los alumnos (ignorán) son una especie de receptáculos en donde éste debe depositarse; es decir, el primero lanza los contenidos curriculares a los segundos. El lenguaje sirve para lanzar. Hay buenas razones para pensar que mirar desde este ángulo tiene serias limitaciones. Pensar en que el conocimiento se transmite de una persona a otra es echar por la borda la complejidad de las relaciones sociales, es desdeñar la potencia del lenguaje en el aula. Por caso y como contraargumento, la segunda de las versiones arriba señaladas apunta a que el conocimiento no se transmite de una persona a otra, sino que se *construye* socialmente, y adjudica al lenguaje un papel medular en

« Antes de ser lugares de enseñanza, las aulas son espacios de interacción social, más precisamente de interacción discursiva. »

esa construcción: la comprensión de los saberes curriculares radica en las prácticas discursivas. Cuestionar la ideología dominante sobre las prácticas educativas, pasar de la idea (individualista) del lenguaje como vehículo del pensamiento y, por caso, del conocimiento, a la idea (relacional) del lenguaje como el arquitecto de uno y otro, no sólo posibilita la escritura de un texto académico, sino distintas formas de pensar y hacer el aula. La tarea, entonces, desde una psicología social, discursiva, como ya ha advertido Jorge Mendoza (2012), consiste en hurgar la forma en que se presenta la comunicación en el aula, cómo se construyen conjuntamente significados en ella. Partir de esta idea, a nuestro parecer, resulta pertinente en tanto, si el lenguaje va avanzado al pensamiento y no viceversa, al entender los usos del lenguaje en la escuela estaremos entendiendo tanto la naturaleza de los procesos de enseñanza-aprendizaje como la naturaleza misma del pensamiento de/en ella.

Siglo y medio ha pasado desde que Charles Sanders Peirce advirtió que “así como decimos que un cuerpo está en movimiento y no que el movimiento está en un cuerpo, así debemos decir que nosotros estamos en el pensamiento y no que el pensamiento está en nosotros” (Fernández, 1991, p. 1). Parecía tener razón. Las aulas no son simplemente lugares físicos que albergan a personas durante horas, también son espacios de (fabricación de) significados a los que los estudiantes se incorporan, a través de los cuales pueden pensar. Al entrar en ellas los estudiantes están en sí entrando a un pensamiento. La pregunta aquí es: “¿a qué tipo de pensamiento están entrando nuestros estudiantes en las aulas?” La respuesta depende de la afiliación disciplinar de quien responda. Los partidarios de una psicología cognoscitivista dirán que a ningún pensamiento entran, porque el pensamiento no está en los espacios sino en las personas. El estudio del acontecer en el aula, del pensamiento en ella, es así un estudio de lo individual. Mientras que los partidarios de una psicología social, relacional, podemos decir que los estudiantes, al entrar a las aulas, están entrando a un pensamiento un tanto aletargado, poco profundo. Bajo una ideología centrada en la individualidad, el lenguaje se usa más como un medio de verificación del conocimiento de los estudiantes que como una práctica que les posibilita conocer y pensar. No se promueve la discusión en el aula. No se fomenta un

pensamiento argumentativo. Bajo la idea de que el pensamiento es cosa personal y que el lenguaje es su traductor, un elemento más para entender las prácticas educacionales, en el aula se ha colocado la responsabilidad de problemáticas colectivas en individuos aislados. Pero si algo nos enseñaron los construccionistas sociales es que no es posible hablar de verdades totales y generalizables sino sólo parciales y localizadas. No hay verdad que quepa en todo lugar, puesto que las cosas significan según la óptica que las enfoca. Ninguna cosa es para siempre. Por cuestiones de espacio, pesemos sólo a un ejemplo, ciertamente simple, sobre el tratado habitual del lenguaje en el aula para elucidar otra forma de trabajo posible.

Un ejemplo sobre la miopía

Hace más de tres décadas Derek Edwards y Neil Mercer escribieron *Common Knowledge. The Development of Understanding*, un libro en el que aseveraron que el conocimiento no es cosa individual sino social, que se edifica colaborativamente a través del lenguaje. Dada la (alarmante) vigencia de su propuesta, tomémosles prestado un ejemplo sobre la “conservación” piagetiana para discutir la posibilidad de otras formas de significar (en) el aula. En un estudio 1) a un niño se le muestran dos palos de la misma longitud, colocados uno sobre otro, alineados exactamente, y se le pregunta: “¿son igual de largos?”. Si la respuesta es “sí”. 2) Se mueve uno de los palos (lo mueve el experimentador, frente al niño), destruyendo la alineación, haciéndolo avanzar ligeramente encima del otro, y se le pregunta de nuevo: “¿son igual de largos?”.

Según la conclusión piagetiana, los “no conservadores” son quienes en un segundo momento de la tarea responden “no, no son igual de largos”, porque no comprenden que los palos siguen siendo del mismo tamaño —es hasta cierta etapa de desarrollo que el niño comprende—. Lo mismo ocurre en otras tareas, como en las que se llenan vasos de distintos tamaños con la misma cantidad de agua y se pregunta si tienen lo mismo o cuál tiene más (Edwards y Mercer, 1987). Partiendo de la idea relacional de los autores, uno debería preguntarse si en tareas como éstas en serio estamos frente a respuestas (de los participantes) que dan cuenta de la apreciación visual. Veamos una alternativa. Las aulas, sin importar el nivel educativo, parecen estar atravesadas por una especie de guion del discurso que orienta la naturaleza de las relaciones sociales en su interior, define el papel de cada uno de los actores educativos. Para cualquiera que recuerde sus días

de estudiante o que continúe yendo a la escuela, resultará familiar la idea de que sea el profesor quien pregunte en clase y sean los alumnos quienes intenten dar respuestas. Es la guisa de esa relación conversacional la que nos ocupa. El profesor lanza una pregunta de la cual ya conoce la respuesta; los alumnos, uno por uno, intentan dar con esta última; si un alumno responde equivocadamente, el profesor, sin más, pregunta de nuevo a otro hasta que se responde acertadamente. Ejemplo burdo:

Profesor: Gustavo, ¿quién acuñó el concepto “Zona de desarrollo próximo”?

Gustavo: Jean Piaget.

Profesor: ... Mariana, ¿quién acuñó el concepto “Zona de desarrollo próximo”?

Mariana: Jerome Bruner.

Profesor: ... Natalia, ¿quién acuñó el concepto “Zona de desarrollo próximo”?

Natalia: Lev Vygotsky.

Profesor: Bien...

Esta forma conversacional en el aula elucidada que no es necesario decir “no” o “respuesta incorrecta” ante respuestas erróneas, menos dar una explicación sobre los porqués. Basta con repetir la pregunta para hacer evidente que la respuesta no ha sido la adecuada. “Siguiendo participante”. Volviendo a la tarea con los palos, es posible que un participante responda “sí, son iguales” en un primer momento y, al mover los palos, responda “no, no son iguales”, no necesariamente por cuestiones de apreciación visual, sino porque ¡se le ha preguntado de nuevo! Atravesado por las prácticas discursivas en el aula, el participante en tal tarea puede suponer que, si se le repitió la pregunta, es porque la primera respuesta que dio fue incorrecta. Esto fractura la noción que del lenguaje (como traductor del pensamiento) se suele tener en la escuela (en todos los niveles educativos). Las prácticas discursivas en el aula pasan a ser aquello que erige conocimiento, pensamiento y realidad, se advierte que éstas “construyen la percepción que las personas (los estudiantes) tienen del mundo” (Potter, 1996, p. 133). El estudio del lenguaje como práctica social, como hacedor de cosas, se torna urgente. Por caso, porque nos permite entender que la miopía de los estudiantes puede suprimirse conversando de otras formas en el aula.

« Al enseñar a los estudiantes a discutir en el aula también los estaremos enseñando a pensar argumentativamente. »»

Conclusiones

En las prácticas educativas convencionales el lenguaje suele concebirse como el vehículo del pensamiento, como aquello que lleva lo privado al terreno de lo público. Ésta es la idea que ha dominado el marco educacional, orientando el trabajo dentro y fuera de las aulas. Otra ha sido la propuesta aquí. Una emergente de la psicología social, desde la cual hemos advertido al lenguaje como práctica social, como hacedor de cosas: si se entiende que el lenguaje construye realidades y pensamientos, al usar éste de otras formas en el aula se vislumbran otros mundos posibles. En una agenda de trabajo que resulta amplia y a nuestro parecer, la tarea principal para reconstruir las prácticas educativas contemporáneas es, o al menos debería

ser, hacer de las aulas ágoras atenienses, lugares de intensa discusión colectiva (valga el oxímoron) edificados en la máxima del viejo sofista Protágoras de Abdera: “para cada cuestión hay dos lados del argumento, exactamente opuestos el uno al otro” (Billig, 2003, p. 19). De este modo, entendiendo que el lenguaje fabrica al pensamiento y partiendo de la naturaleza controversial de la vida social, de la importancia de las opiniones y no de la verdad, al enseñar a los estudiantes a discutir en el aula también los estaremos enseñando a pensar argumentativamente. Después de todo y como bien se ha dicho: los alumnos del lenguaje y los aprendices de oficios tarde o temprano llegan a dominar su arte (Edwards y Mercer, 1987). Insistimos, tómese este breve texto sólo como una invitación al pensamiento.



Fuentes de consulta

- Billig, M. (2003). Pensando y argumentando. *Entornos. Revista de divulgación de las ciencias sociales*, 1(2), 10-28.
- Edwards, D. y Mercer, N. (1987). *Common Knowledge. The Development of Understanding*. London: Methuen.
- Fernández, P. (1991). *El espíritu de la calle. Psicología política de cultura cotidiana*. Barcelona, España: Anthropos.
- Mendoza, J. (2012). Vygotsky y Bajtín: construcción social del conocimiento. En J. Mendoza, J., Sánchez, S. y Martínez, G. (Comp.). *La construcción del conocimiento, miradas desde la psicología educativa*, (pp. 63-94). México: UPN.
- Potter, J. (1996). *La representación de la realidad. Discurso, retórica y construcción social*. Barcelona, España: Paidós.