

Teorías socioculturales y constructivistas del aprendizaje: ontología, no solamente epistemología¹

Martin J. Packer & Jessie Goicoechea

Departamento de Psicología, Universidad de Duquesne,
Pittsburgh, Pennsylvania

RESUMEN

Actualmente se presenta una especie de controversia relativa a cómo teorizar mejor el aprendizaje humano. Este artículo se une al debate sobre la relación entre las perspectivas socioculturales y las constructivistas respecto al aprendizaje. Estas dos perspectivas difieren no solamente en sus concepciones del conocimiento (supuestos epistemológicos), sino también en sus supuestos acerca del mundo conocido y del humano conocedor (supuestos ontológicos). En este artículo hay seis temas articulados a una ontología no-dualista que está en obra en la perspectiva sociocultural, y se sugiere una reconciliación de las dos. Este artículo propone que el aprendizaje implica volverse miembro de una comunidad, construir conocimiento en varios niveles de pericia como participante, pero también tomar partido con respecto a la cultura de la comunidad propia, en un esfuerzo por enfrentar y sobreponerse al extrañamiento y división que son la consecuencia de la participación. El aprendizaje conlleva la transformación tanto de la persona como del mundo social. Este artículo explora las implicaciones de este punto de vista del aprendizaje para pensar acerca de la escolarización y para llevar a cabo investigación educativa.

Un debate interesante se está llevando a cabo entre los proponentes de diferentes maneras de pensar acerca del aprendizaje humano (para reseñas, cf. Donmoyer, 1996; Salomon, 1995); Sfard (1998) lo llamó una “conmoción conceptual”. En este artículo, nos enfocamos en el sector del debate que trata de las perspectivas socioculturales y constructivistas del aprendizaje. Incluimos entre las primeras a las teorías del aprendizaje situado y de la cognición situada, y entre las segundas a la “epistemología genética” de Piaget (1972) y el “constructivismo radical” de Glaserfeld (1993), entre otros. Las dos perspectivas son diferentes en sentidos significativos. La primera enfatiza las características de la participación social, las relaciones (como las que ocurren entre novato y experto, entre recién llegado y veterano), el entorno en que ocurre

¹ “Sociocultural and Constructivist Theories of Learning: Ontology, Not Just Epistemology”. *Educational Psychologist*, 35 (4), 227 -241. Copyright 2000, Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Tomado de <http://www.mathcs.duq.edu/~packer/CulPsy/CulPsymain.html>. Traducido por Laura Sampson, revisión técnica A. Sampson, para uso académico del grupo Cultura y Desarrollo Humano, Universidad del Valle, Cali, 2009.

la actividad, y el cambio histórico (cf. Brown, Collins & Duguid, 1989; Cole, 1996; Forman, Minick & Stone, 1993; Greeno & el Grupo del Proyecto de Matemáticas de Escuela Secundaria Básica a Través de Aplicaciones [GPMES-BTA], 1998; John-Steiner, 1990/1997b). La segunda enfatiza cómo se construye el conocimiento a niveles cualitativamente diferentes, progresivamente más adecuados, como resultado de las acciones e interacciones del aprendiz en el mundo (cf. Cobb, 1994; Piaget, 1970/1972; Steffe & Gale, 1995; Tobin, 1993; von Glasersfeld, 1993).

Estas diferencias han encendido debates acalorados. Sin embargo, algunos han sugerido que los acercamientos socioculturales y constructivistas no son irreconciliables, sino complementarios. Hiebert et al. (1996) las llamaron, respectivamente, perspectivas funcionales y estructurales sobre la comprensión. La primera “se enfoca en la actividad en la clase”, la segunda “en lo que los estudiantes se llevan del salón clase” (p. 17). Cobb (1994) dijo que cada uno “cuenta la mitad de un buen cuento” (p. 17). Greeno (1997) llamó su síntesis “una agenda científica importante” (p. 14).

Creemos que el debate sobre las similitudes y las diferencias, los méritos y las limitantes de las versiones socioculturales y constructivistas del aprendizaje (por ejemplo, Anderson, Reder & Simon, 1996; Cobb & Yackel, 1996; Confrey, 1995; Greeno, 1997; Nuthall, 1996; Prawat, 1996; Sfard, 1998; Wertsch & Toma, 1995) se pueden ampliar al extender la discusión más allá de los asuntos epistemológicos, para incluir las inquietudes ontológicas. La epistemología es la consideración sistemática, en la filosofía y en otros campos, del conocimiento: cuándo es válido el conocimiento, qué cuenta como verdad, etcétera. La ontología es la consideración del ser: qué es, qué existe, qué significa que algo —o alguien— sea. En este debate, el aprendizaje es considerado principalmente en términos de cambios en el conocimiento; exploraremos la noción de que el aprendizaje conlleva cambios más amplios en el ser. Las explicaciones constructivistas y socioculturales del aprendizaje descansan cada una sobre supuestos ontológicos, pero éstos a menudo pasan desapercibidos. Esto es debido en parte a su carácter relativamente inarticulado y en parte a una ansiedad persistente, que se puede rastrear hasta los positivistas lógicos, de que la discusión de la ontología es meramente “metafísica”, no se puede poner a prueba, y por lo tanto no es científica, o hasta carece de sentido. Queremos reintroducir la ontología como un asunto válido, significativo y necesario, en la investigación del aprendizaje y del desarrollo.

Primero, consideraremos los supuestos ontológicos ocultos en cada una de las dos perspectivas —el dualismo del constructivismo y una ontología no-dualista que vemos luchando por surgir en la perspectiva sociocultural. El descuido de estos supuestos tiene implicaciones para cualquier esfuerzo por reconciliar las dos perspectivas; consideramos brevemente dos de tales esfuerzos.

Luego, nos remontamos en el tiempo para examinar lo que los precursores filosóficos de la teoría sociocultural moderna aportaron. Articulamos la ontología no-dualista en detalle al identificar seis temas clave que son aparentes cuando se sigue la pista hasta sus raíces: (a) la persona es construida, (b) en un contexto social, (c) es formada a través de la actividad práctica, (d) y formada en relaciones de deseo y de reconocimiento, (e) que pueden dividir a la persona, y (f) motivar la búsqueda de una identidad.

Con estos temas en mano nos dirigimos de nuevo al esfuerzo de reconciliación. Propondremos que las perspectivas socioculturales y constructivistas no son dos mitades de una totalidad, sino que la perspectiva constructivista se ocupa de las estructuras y procesos epistemológicos que la perspectiva sociocultural puede y debe ubicar en un contexto histórico y cultural más amplio. La mente es un producto cultural e histórico, y el dualismo —la división entre conocedor y conocido— puede convertirse en realidad en circunstancias específicas. La perspectiva constructivista ofrece “un mensaje ‘como si’” (Sfard, 1998, p.12): cómo actuamos como si fuéramos una mente, de frente a un mundo independiente. La perspectiva sociocultural ofrece un explicación de cómo llegamos hasta ese punto.

Propondremos que el aprendizaje involucra no solamente convertirse en miembro de una comunidad, no solamente construir conocimiento a varios niveles de pericia como participante, sino también tomar partido frente a la cultura de la comunidad propia, en un esfuerzo por asumir y superar el distanciamiento y la división que son consecuencias de la participación. El aprendizaje conlleva transformaciones tanto personales como sociales. Exploramos entonces las implicaciones de este punto de vista del aprendizaje para pensar acerca de la escolarización —como la “producción de personas”— e ilustramos cómo el colegio puede cambiar el tipo de persona en que se convierte un niño cuando éste batalla y lucha por volver suya la interpretación implícita del colegio de lo que es un “estudiante”.

Finalmente, esbozamos algunas implicaciones para la realización de investigaciones educativas, antes de concluir con un resumen y algunos comentarios acerca del aprendizaje y del desarrollo.

LA ONTOLOGÍA OCULTA DE LAS TEORÍAS CONSTRUCTIVISTAS DEL APRENDIZAJE

Las teorías constructivistas tienen sus raíces en Piaget y se enfocan en el carácter activo del aprendiz, quien interactúa con el entorno ya sea solo o con otros; el aprendizaje es la construcción y la reorganización cualitativa de las estructuras del conocimiento resultantes. Estas teorías se apoyan en supuestos epistemológicos, como observaron tanto Cobb (1994) como Phillips (1995). Los supuestos ontológicos que el constructivismo también implica son menos señalados. De hecho, von Glasersfeld (1985) afirmó que los cons-

tructivistas “deliberada y consecuentemente evitan decir nada acerca de la ontología, y aún menos asumir cualquier compromiso ontológico.”

Sin embargo, en la práctica los constructivistas no evitan estos compromisos con la ontología (cf. Guillermo de Ockham & Orton, 1995), en gran parte porque los heredan. Al considerar los procesos de aprendizaje y desarrollo como una construcción epistémica, Piaget (1988) situó su trabajo en una tradición que se extendía desde Kant hasta Descartes. Kant (1787/1965), a quien Phillips (1995, p.6) llamó “constructivista por excelencia”, propuso que el espacio, el tiempo, la causalidad y el objeto son formas que la mente humana aporta a su experiencia con el mundo. Kant creía que nuestra experiencia del mundo como objetivo y cierto —espacial y temporal, con objetos que interactúan causalmente— se constituye a través de la aplicación de la mente de estas estructuras cognitivas a las impresiones sensoriales básicas (para utilizar términos más modernos). En tanto condiciones transcendentales de la posibilidad de cualquier experiencia, traen necesidad a nuestra experiencia del mundo. Kant unió el realismo empírico y el idealismo transcendental (cf. Allison, 1983).

Piaget tomó de Kant su entendimiento básico de que el conocedor es activo, y añadió una dimensión de desarrollo. Piaget (1970/1972) explicó, “Parece ser genéticamente claro que toda la construcción elaborada por el sujeto presupone condiciones internas antecedentes, y en este respecto Kant tenía razón. Sus formas a priori eran, sin embargo, demasiado ricas” (p. 91). El espacio, el tiempo, la causalidad y el objeto —las “categorías” que Kant consideraba innatas a la mente —se convirtieron en los conceptos básicos cuya génesis Piaget rastreó hasta la infancia y más allá. Tanto para Kant como para Piaget, estas estructuras cognitivas estructurales dan forma a nuestra experiencia de la realidad, pero para Piaget se desarrollan de tal manera que la cognición construye, en el doble sentido de dar forma a los datos empíricos de la sensación y engendrar nuevas estructuras conceptuales.

Kant y luego Piaget, emplearon una ontología dualista que la mayoría de nosotros da por sentada, una ontología de dos esferas: un sujeto y un mundo independiente. Kant insistió (y Piaget insinuó) que aunque el espacio y el tiempo y los objetos de nuestra experiencia son estructuras a priori de nuestra experiencia, y no la manera como las cosas existen en sí mismas, debemos sin embargo inferir la existencia independiente de una esfera material que subyace a estas apariencias. Y tanto Piaget como Kant consideraron al individuo humano un cogito, una persona epistémica que fundamentalmente no es cambiada por la construcción del conocimiento (cf. Piaget, 1970/1988). Sin embargo, este dualismo plantea todo tipo de problemas para una teoría coherente del conocimiento humano, del aprendizaje y de la acción. Como Dewey (1916/1966) observa

La identificación de la mente con el yo, y el establecimiento del yo como algo independiente y auto-suficiente, creó un abismo tal entre la mente conocedora y el mun-

do que se puso en cuestión la misma posibilidad del conocimiento...

[Y] cuando se considera al conocimiento como originándose y desarrollándose dentro de un individuo, los lazos que atan la propia vida mental con la de los pares son ignorados y negados. (pp. 293, 297).

Mucha de la atracción de la perspectiva sociocultural se deriva de su desafío a esta ontología dualista: “Parece ayudarnos a salir de estos dilemas fundamentales... librándose de las entidades problemáticas y de las dicotomías discutibles [para] sortear las trampas filosóficas” (Sfard, 1998, pp.7-8).

LA ONTOLOGÍA OCULTA DE LAS TEORÍAS SOCIOCULTURALES DEL APRENDIZAJE

Scribner (1990/1997b) identificó tres aspectos clave del acercamiento sociocultural a la cognición humana: la cognición está culturalmente mediada por artefactos materiales y semánticos como por ejemplo las herramientas y los signos, está fundada en la actividad intencionada (“la acción-en-el-mundo humana”, sistemas de actividad constituidos socialmente, diseñados para satisfacer las necesidades humanas), y se desarrolla históricamente al haber cambios a nivel sociocultural que impactan la organización psicológica. Estas nociones generalmente se pueden rastrear a Vygotsky, Leontiev, Luria y otros; surgen de un esfuerzo por sobreponerse a la demarcación estricta entre persona y mundo.

Desde esta perspectiva, la cognición “es un fenómeno social complejo... distribuido —extendido sobre, no dividido entre— la mente, el cuerpo, la actividad y los entornos organizados culturalmente (los cuales incluyen a otros actores)” (Lave, 1988, p.1). Además, el aprendizaje es “una parte integral de la práctica social generativa en el mundo vivido” (Lave & Wenger, 1991, p. 35), el resultado de “la participación guiada” (Rogoff, 1991, p.8) o “la participación legítima periférica”. Brown et al. (1989) arguyeron que “la comprensión se desarrolla a través del uso continuo, situado” el cual involucra “negociaciones sociales complejas” (p.33), de modo que “el aprendizaje y la cognición... están situados fundamentalmente” (p.32) en la actividad, el contexto, y la cultura. El aprendizaje involucra “la endoculturación”: aprender la jerga, el comportamiento y las normas de un nuevo grupo social; adoptar su sistema de creencias para volverse miembro de la cultura.

La facilidad y el éxito con que la gente hace esto (en contraposición con la complejidad de describir lo que ello conlleva) no dejan traslucir la importancia inmensa del proceso y oscurece [sic] el hecho de que lo que aprenden es el producto de la cultura ambiente, más bien que de un aprendizaje explícito. (Brown et al., p.34)

Como señalaron Kirshner y Whitson (1997), la cognición situada cuestiona los “supuestos de sentido común individualistas y dualistas acerca del pensar

y del ser” (p.2). Busca prescindir del “dualismo cartesiano de nuestra tradición intelectual” (Kirshner & Whitson, 1998, p.26; cf. Prawat, 1996). Pero los supuestos ontológicos de las teorías socioculturales de la cognición y del aprendizaje son a menudo implícitos, y no explícitos. Por ejemplo, las interesantes propuestas de que “el aprendizaje involucra la construcción de identidades” y de que “una manera de pensar acerca del aprendizaje es en términos de la producción histórica, la transformación y el cambio de personas” (Lave & Wenger, 1991, pp.51-52) sugieren una nueva postura ontológica.

En la perspectiva situada, el aprendizaje y el desarrollo son vistos como un progreso a lo largo de una trayectoria de participación y de crecimiento de la identidad... En estas prácticas, los estudiantes desarrollan patrones de participación que contribuyen a sus identidades como aprendices, lo cual incluye las maneras en que toman la iniciativa y la responsabilidad por su aprendizaje, y funcionan activamente en la formulación de metas y criterios para su éxito. (p.9)

Mientras que mucha de la investigación psicológica trata a la identidad simplemente como un concepto de sí mismo, como el conocimiento del yo, es decir, como epistemológica, el concepto sociocultural de la identidad se dirige al carácter fluido del ser humano, y a la manera en que la identidad está ligada de cerca a la participación y al aprendizaje en una comunidad. Sin embargo, los detalles no siempre son claros. Esta es probablemente la razón por la que Anderson et al. (1996) se quejaron: “En realidad no sabemos lo que Greeno quiere decir por la ‘identidad como aprendiz’ de un estudiante, o en qué medida él se imagina que la identidad esté subsumida en una ‘identidad de grupo’” (p.19).

Lave (1992) observó que “el aprendizaje, visto como una actividad socialmente situada, debe estar fundado en una ontología social que conciba a la persona como un ser que actúa, que está comprometido con una actividad en el mundo.” Ella propuso que “ocurren actividades centrales que generan identidad” en las “comunidades de práctica” en que participan los aprendices, y explica que “el aprendizaje es, en este ámbito, más básicamente un proceso de llegar a ser, de forjar identidades en la actividad en el mundo”.

Estas afirmaciones son de carácter evidentemente ontológico, y son también inusuales. Tristemente, en muchas discusiones de teoría sociocultural, son pasadas por alto. Por ejemplo, Mason (1996), cuyas investigaciones recurren a ambas perspectivas, se ocupó solamente del “crecimiento y cambio del conocimiento” en “las operaciones sistémicas” (pp. 411, 413), sin decir nada acerca de los cambios en las identidades de las personas. Y aunque Bredo (1994) sugirió que en la investigación de cognición situada “todos los conceptos centrales de la educación y la psicología, como el pensamiento, el conocer, el aprender, y el desarrollo, se ubican como necesitados de revisión, ya que todos son comúnmente concebidos en términos dualistas” (p.29), y aunque, citando la introducción de Hank en Lave y Wener (1991), Bredo recono-

ció que “uno no puede definir independientemente el aprendizaje individual como separado del cambio en el papel social o la identidad propia” (Bredo, 1994, p.32), sin embargo sugirió que el término “aprendizaje” fuera “reemplazado con un término más neutral, como por ejemplo cambio cognitivo” (Bredo, 1994, p.32, énfasis original). La noción de Lave y Wenger de que “el aprendizaje involucra la construcción de identidades” (p.52) se pierde, junto con su insistencia en que la “cognición” no es una manera adecuada de pensar acerca del aprendizaje.

¿COMPLEMENTARIEDAD Y RECONCILIACIÓN?

El descuido de la ontología también tiene implicaciones sobre los esfuerzos por reconciliar estas dos perspectivas respecto al aprendizaje. Greeno (1997) afirmó que “las posibilidades son buenas para desarrollar una síntesis que provea una teoría coherente de la interacción social y de los procesos cognitivos” (p.14) y sugirió que los acercamientos constructivistas y situativos eran rutas diferentes hacia una misma meta. Cobb (1994) también sugirió que las teorías constructivistas y socioculturales son complementarias y pueden reconciliarse. Arguyó que ambas perspectivas asumen tácitamente una construcción individual activa así como la participación en y la enculturación dentro de las prácticas sociales. Como se observó antes, él sentía que cada una “cuenta la mitad de un buen cuento” (p.17).

En un esfuerzo de reconciliación, Cobb y Yackel (1996) propusieron una interesante perspectiva “emergente” que apunta a tratar de la “reciprocidad” entre lo psicológico y lo social, en donde “el aprendizaje es un proceso constructivo que ocurre mientras se participa en y se contribuye a las prácticas de la comunidad local” (p.185). Esta perspectiva busca “dar cuenta de la constitución de los procesos sociales y culturales al concebir activamente a los individuos” (p. 188).

Sin embargo, aunque Cobb (1994) observó que ambas perspectivas hacen “supuestos esencialistas” (p.18) acerca de lo que es la mente, él también tiende a enfocarse en sus afirmaciones epistemológicas. Esto puede verse cuando equipara el aprendizaje con el “entendimiento” y con las “estrategias computacionales” en los campos del conocimiento, y cuando Cobb y Yackel (1996) describen los productos de la actividad del salón de clase como “creencias”, “valores”, “conceptos” y “normas”. De modo semejante, aunque Cobb rastreó el énfasis sobre el carácter social y culturalmente situado del conocimiento hasta Vygotsky, Leontiev y Luria, él parecía alejarse de la insistencia de Vygotsky en que la mente no existe y no puede existir por fuera de las prácticas sociales, y de que el enfoque no es en el “individuo-como-tal” sino en el “individuo-en-acción” (Minick, 1985, p.27). Cuando Cobb y Yackel atribuyeron a la perspectiva sociocultural un énfasis sobre la “transmisión”, la

“herencia” y la “transferencia” que está “determinada” por la participación (p. 185), separaron a la persona y al mundo (cf. John-Steiner & Mahn, 1996). Cuando Cobb afirmó que la teoría sociocultural “ubica al aprendizaje en co-participación en las prácticas culturales” (p.14), parecía no apreciar el punto de Lave y Wenger (1991) de que, “a nuestro modo de ver, el aprendizaje no está meramente situado en la práctica —como si fuera algún proceso independientemente reificable que por casualidad estaba ubicado en algún lugar; el aprendizaje es una parte integral de la práctica social generativa en el mundo vivido” (p.35). En un reciente artículo, sin embargo, Cobb y Bowers (1999) se acercaron un paso más a esta visión, diciendo que “vemos al aprendizaje como un proceso en el que los estudiantes reorganizan activamente su manera de participar en las prácticas del salón de clase” (p.9).

Y en un segundo esfuerzo de reconciliación, Greeno y el GPMESBTA (1998) propusieron una “perspectiva situada” interesante, una “síntesis que subsume” lo que ellos llaman “las perspectivas cognitivas y de comportamiento” (p.5) al prestarle atención a procesos tanto de razonamiento como de comunicación, ambos aspectos informacionales e interaccionales de la actividad. Esta perspectiva persigue un “análisis funcional de los sistemas intactos de actividad” (p.5), los “sistemas interactivos que son más amplios que el comportamiento y los procesos cognitivos de un agente individual” (pp.5-6), los sistemas “en los que las personas interactúan unas con otras, y con los recursos materiales, informativos y conceptuales en su entorno” (p.23). Estos sistemas son más complejos que los meros “contextos donde ocurre el comportamiento individual” (p.6), ya que “aspectos significativos de la actividad evolucionan en procesos de co-construcción y de negociación entre participantes y otros sistemas en situaciones” (p.14). Greeno y el GPMESBTA afirmaron que las perspectivas conductistas (orientadas hacia las competencias) y cognitivas (orientadas hacia la comprensión) no son opuestas, sino complementarias y que así se pueden ubicar dentro del contexto más amplio de los principios situados (p.15).

Greeno y el GPMESBTA (1998) sugirieron que la perspectiva situada capta mejor el carácter emergente (construido y modificado) de los espacios problema, el carácter dinámico de la interacción y el “logro de la acción conjunta” (p.8), y la manera como la resolución de problemas está influenciada por la motivación y la identidad. Los individuos no operan dentro de esquemas y procedimientos (como la ciencia cognitiva modela el comportamiento humano), sino a través de afinaciones a las restricciones y a las posibilidades perceptibles. Las afinaciones son “patrones regulares de la participación de un individuo” (p. 9); apoyan pero no determinan la actividad, ya que “la actividad es una negociación continua”. “Se formula la hipótesis de que el aprendizaje, en esta visión situada, se afina, poco a poco, a las restricciones y a lo que la actividad permite, y se involucra más de lleno en las prácticas de una comunidad” (p.11).

Pero Greeno y el GPMEBTA (1998) también describieron los resultados de aprender en términos epistemológicos únicamente: como “expectativas”, “creencias y patrones de participación” (p.10). Además, los papeles de la motivación y la identidad deben ser clarificados mejor en esta perspectiva situativa del aprendizaje. Creemos que Greeno y el GPMEBTA tienen razón al observar que

Las personas participan en las comunidades de muchas maneras diferentes —algunas al adoptar las pautas y valores dominantes, otras al rechazarlos... De cualquier forma, los individuos desarrollan identidades dentro de las cuales se relacionan con las pautas imperantes en una variedad de maneras complejas. (p.10).

¿Pero cómo se puede explicar este fenómeno? ¿Es simplemente una cuestión de diferentes maneras de “estar más centralmente involucrado”? ¿Es esto más que una reiteración de la observación de Lave y Wenger (1991) de que los “conocedores vienen en un rango de tipos, desde clones a herejes” (p.116)?

Estamos de acuerdo con Greeno (1997) y Cobb (1994) de que una reconciliación de las perspectivas constructivistas y socioculturales es posible y necesaria, pero creemos que para hacer esto debemos primero desarrollar la ontología no-dualista que lucha por revelarse en la perspectiva sociocultural, y ahora nos dirigimos a esta tarea.

TEMAS DE UNA ONTOLOGÍA NO-DUALISTA

Las raíces de la teoría sociocultural pueden rastrearse desde Vygotsky (1978) hasta Marx (1867/1977) y Hegel (1807/1967), y las diferencias en los supuestos ontológicos que subyacen a las perspectivas constructivistas y socioculturales sobre el aprendizaje pueden ilustrarse al comparar a Hegel con Kant (1787/1965). Hegel estaba profundamente insatisfecho con el dualismo de Kant de los fenómenos (experimentados) y las cosas en sí mismas (que no se pueden conocer), de lo empírico y de lo transcendental, y del sujeto y de la realidad independiente. Hegel sostenía que Kant se había equivocado al dar por sentado el carácter del individuo conocedor; su respuesta fue un intento por formular una ontología muy diferente. Sus esfuerzos influyeron sobre Marx y sobre materialistas dialécticos posteriores, incluyendo a Vygotsky y a Ilyenkov, así como a fenomenólogos, incluyendo a Heidegger y Merleau-Ponty; postmodernistas como Derrida, Foucault, Deleuze y Lacan; post-estructuralistas como Bourdieu y Latour, así como a Dewey. En vez de intentar hacer una revisión exhaustiva de cómo la ontología no-dualista ha sido retomada por cada una de estas personas, describiremos seis temas que parecen ser clave, que aparecen en las obras de muchos de ellos, y a veces en las de todos. Y aunque exploramos estos temas aquí principalmente desde un ángulo teórico, la lectura y la reflexión que llevaron a este artículo ocurrieron simultáneamen-

te con la investigación empírica (Packer, 2001; en prensa); nuestro recuento de los temas desarrollados al leer influyó sobre la investigación empírica y viceversa. Este artículo por lo tanto allana lo que era un proceso de descubrimiento circular y dialéctico.

La persona es construida

El primer tema es que la persona humana no es una entidad natural sino un producto social e histórico. La persona se hace, no nace. Los infantes humanos son animales incompletos; la apertura al mundo introducida por esta neotenia (Berger & Luckmann, 1967, p.47) quiere decir que debemos continuamente rehacernos, y al llevar esto a cabo construimos la sociedad y la historia. “Que el hombre mismo parece asemejarse a un artefacto, por así decir, un producto de la civilización entrenado a hablar y actuar de formas extrañas a su naturaleza, es el logro mayor de la cultura” (Loewenberg, 1965, p.210).

En *Phänomenologie des Geistes*, Hegel (1807/1967) describió una serie de formas o niveles del individuo humano cambiante.² A diferencia de sus predecesores filosóficos inmediatos (Kant, Locke, Descartes), Hegel no asumió la existencia del yo individual conocedor y aprendiz. Para Hegel,

Contrariamente a la mayor parte de la historia de la filosofía moderna, el yo individual no es en ningún sentido un elemento inmediatamente dado de la consciencia (como Descartes afirma en su *cogito*), sino un concepto creado socialmente, y un concepto bastante peculiar, además. La peculiaridad es que, aunque sea la sociedad y el orden social los que nos enseñan a pensarnos como individuos inicialmente, nos enseñan de ese modo a ignorar el hecho de que somos productos completamente sociales y participantes sociales. Esto [sic] nos enseña a pensarnos como átomos ontológicos para quienes la formación de la sociedad es un rompecabezas y un misterio (Solomon, 1983, p.514).

Para Marx, también, “el hombre... es un animal que puede desarrollarse en un individuo solamente en la sociedad” (como se cita en Ollman, 1976, p.105). Similarmente, Lacan (1956/1968) vio el “orden simbólico” no “como constituido por el hombre, sino más bien que constituye al hombre” (p.141), y como conduciendo a la creación de objetos “imaginarios” tales como el ego (Fink, 1995).

2 Ya que “Hegel utiliz[ó] *das Bewusstsein* [‘la consciencia’] para denotar no solamente la consciencia de un individuo, sino a la persona consciente misma, en contraste con el objeto del cual ella es consciente” (Inwood, 1992, p.61), su análisis se dirigió tanto a la construcción del conocimiento (y su justificación) como a la construcción del conocedor. La persona humana avanza de la experiencia sensual inmediata (del presente aquí y ahora), a la auto-consciencia, la consciencia de los otros, la consciencia de una sociedad como una realidad objetiva, consciencia de que la sociedad es el producto de la actividad humana, y consciencia de cómo la sociedad es producida a través de la actividad humana. Este movimiento es, en una escala más amplia, el del *Geist*, traducido de varias maneras como la mente (Lukács, 1978), la mente humana y sus productos (Inwood, 1992), el espíritu cósmico (Taylor, 1975), ambiguamente la mente y el espíritu (Loewenberg, 1965), y la mente universal, el sujeto infinito, el mundo (Solomon, 1983). El ser humano es un producto de este desdoblamiento más amplio del *Geist*, mientras avanza a través de formas de organización social y niveles de consciencia y conocimiento.

... en un contexto social

El segundo tema es que esta formación y transformación de la persona puede ocurrir solamente en un contexto social que es constitutivo del ser (cf. Taylor, 1971/1987). Se pueden encontrar variaciones sobre este tema en Foucault, Lacan, Marx, Heidegger, hasta en Kuhn, y en Habermas, Bourdieu y Latour, así como en Hegel.

Foucault (1969/1972) insitió en que una “formación discursiva” forma un “campo”, una “totalidad”, un “telón de fondo” (p.26) contra el cual se destacan los hechos y eventos. Bourdieu (1993) empleó conceptos de un “campo social” y un “habitus” para capturar la interrelación entre el contexto social y la persona. El habitus y el campo están “ligados... por una relación de complicidad ontológica” (p.273) —es decir, cada uno determina el ser del otro. El habitus está encarnado en la manera en que nos comprometemos con el mundo: “un sistema de disposiciones durables, que se pueden trasponer, que funcionan como la base generativa de prácticas estructuradas, unificadas objetivamente” (Bourdieu, 1979, p.vii). Los campos sociales son la historia objetivada, cada uno es un espacio multidimensional de posiciones, definido por la distribución de las formas de capital.

Similarmente, Kuhn (1970, 1977) vio al “paradigma” como central a una comprensión de la actividad científica. Es la “matriz disciplinaria” que define a una comunidad de practicantes científicos y al “mundo” habitado por sus miembros.

En otra variante, Latour (1997) invocó a “una ontología semejante a una red”, una “ontología no reduccionista y relacionista” en la que “los actores no son concebidos como entidades fijas” sino que son “un nuevo híbrido ontológico, entidades que hacen mundos”. La antigua distinción entre las cosas y las representaciones, entre lo material y los textos, se disuelve: ambos tienen la misma posición ontológica. La sociedad, argumenta Latour, tiene “un carácter fibroso, como hilo, áspero, resistente, correoso, capilar”; es “una entidad global —una entidad altamente conectada —que sigue siendo sin embargo continuamente local.” Y Habermas (1981/1984) insistió similarmente que “el mundo de vida” es una parte necesaria de cualquier análisis social.

Cada uno de estos es un análisis de la gente y de las cosas como parte de una totalidad, en una “filosofía de las relaciones internas” (Ollman, 1976, p.26). La totalidad es un contexto público, intersubjetivo, dado-por-sentado, dentro del cual se plantean las personas y los artefactos: en términos en los que su ser es definido.

¿Cómo ejerce el contexto —así sea concebido como campo o como un rizoma— este poder ontológico? En breve, debido a que el ser de una entidad —hablando coloquialmente, lo que es— no es una propiedad eterna, esencial, sino que es determinada por las prácticas humanas en las que se encuentra, se aprehende y se comprende. El ser no es esencialmente mente o materia,

sino que varía con el contexto histórico y social. Heidegger (1927/1996) argumentó que “no es el caso que el ser humano ‘es’, y además de esto tiene una relación de ser con el ‘mundo’ de la cual a veces se encarga” (p.53). Más bien, la “totalidad de las participaciones” del “mundo” ejerce una “constitución” sobre el ser humano, y “descubre” entidades. Su “ontología fundamental” en *El ser y el tiempo* es un análisis cultural detallado del ser humano. El ser es una respuesta a una preocupación humana; los humanos tienen una “prioridad ontológica”; tenemos una “comprensión del ser” (p.34) que está enraizada en nuestra manera de vivir. “El hombre no es solamente un ser que piensa [sino también] el ser que *revela* el Ser... Él revela además... el ser que él mismo es” (Kojève, 1947/1969, p.36). No solamente nuestro conocimiento, sino nosotros mismos, y los objetos que conocemos, son construidos: lo que cuenta como real varía culturalmente y cambia históricamente.

Consideremos el ejemplo central de Marx (1867/1977): la “mercancía” es un tipo de entidad —una manera de ser de algo— que se vuelve posible solamente en un tipo particular de sociedad, en un período particular de la historia. Lo mismo puede decirse de otros “objetos” que encontramos a nuestro alrededor —herramientas, signos, dinero, comida, música, arte, ropa— cada uno es un artefacto cultural. Decir que cada uno es, en el fondo, material, es primero, falso (porque algunos son inmateriales) y segundo, inútil (porque material es en sí mismo una categoría no natural). Como señalaron Engeström y Cole (1997), el concepto de contexto o situación no deja de ser problemático (¿cuál es la amplitud, dónde están sus bordes, cómo están relacionados los contextos múltiples?) pero es seguramente inevitable.

...formada a través de la actividad práctica

Nuestro tercer tema es que esta relación entre el contexto social, la gente y las cosas se sostiene y se transforma en la actividad práctica. Cualquier contexto social —el salón de clase, por ejemplo —es en sí mismo el producto del lenguaje humano y de la práctica social, no fijada sino dinámica, que cambia a lo largo del tiempo, en lo que llamamos la historia. Como lo plantean Berger y Luckman (1967),

El hombre es capaz de producir un mundo que él luego experimenta como algo distinto a un producto humano... [L]a relación entre el hombre, el productor, y el mundo social, su producto, es y sigue siendo una relación dialéctica... El producto actúa de vuelta sobre el productor. (p.61).³

3 Aquí está la base para una respuesta a la crítica de Sokal (1996a, 1996b) del constructivismo social. Sokal (1996a) nos recordó que cualquiera que se salga por la ventana de su apartamento se cae al piso. De esto infiere que las leyes físicas son hechos, no construcciones sociales. Sokal (1996a) confundió construcción y convención aquí; más importantemente también, no consiguió reconocer que las leyes que los físicos formulan son precisamente aquellas que tienen relevancia para eventos tales como matarse en una caída. *Los Diálogos concernientes a dos nuevas ciencias* de Galileo (1638/1954) empiezan con una discu-

Hegel (1807/1967), también, describió la constitución mutua de la persona y del contexto social, y de la contradicción dinámica en ambos.

En el relato de Hegel (1807&1967), sin embargo, estas transformaciones se desdoblaron de una manera un tanto misteriosa. Marx (1867/1977) insistió en que son las consecuencias de la *praxis humana*, son abiertas y contingentes, y deberían ser estudiadas en su particularidad concreta. La actividad humana tiene una significancia ontológica central aquí. El trabajo, crucial a la reproducción de la existencia humana, transforma los objetos naturales en artefactos y las fuerzas físicas en fuentes de poder, y también transforma la naturaleza del trabajador. Para Marx, como para Hegel, el ser social es distinto del ser natural orgánico e inorgánico, pero lo natural y lo social están relacionados dialécticamente. El trabajo produce un “salto ontológico” (Lukács, 1978, p.6), engendrando formas sociales y categorías, nuevas formas de objetividad. Éstas no se sobreponen al ser inorgánico y orgánico, deben reproducirse ellas mismas en él, pero hay un movimiento progresivo, un desarrollo ontológico de abstracción: las formas sociales se vuelven cada vez más menos dependientes de la materialidad —consideren por ejemplo el movimiento del trueque, al dinero y al crédito. El ser objetivo no existe solamente en las cosas concretas; así, seamos conscientes de ellas o no, las formas abstractas tienen una “facticidad en la vida práctica”. Una caída en el mercado de valores tiene “el mismo rigor ontológico de facticidad que un carro que lo atropella a uno” (Lukács, 1978, p.40). En una ontología tal, la objetividad no es el resultado de la actividad cognitiva, como lo era para Kant (1787/1965) y Piaget (1970/1972), sino el producto de la actividad práctica, social:

Los objetos no son meramente dados o descubiertos por el sujeto, sino que más bien son convertidos en objetos por la actividad del sujeto... Pero no están constituidos a partir de la nada, es decir, no son meramente proyecciones del sujeto. Más bien, el sujeto trabaja en lo que le es dado, como externo a él u otro que él. (Gould, 1978, p.41)

Podría objetarse que Piaget vio al niño como transformando activamente al mundo. Pero de hecho Piaget vio las acciones del niño como meramente “desplazando” objetos en el campo espacio-temporal, no como construyendo objetos o produciendo artefactos. La acción para Piaget es una actividad instrumental que manipula una realidad preexistente, independiente, ni creando ni consumiendo —el conocimiento del mundo es construido, pero no el mundo mismo.

La actividad de trabajo en que los objetos son transformados es también un proceso en el que el individuo es transformado.

El agente entonces se reconoce a sí mismo o misma a través de esta objetivación de

sión acerca de qué animales pueden o no sobrevivir a una caída tal. Los hechos, eventos, y entidades que la ciencia describe son ‘reales’ porque son socialmente relevantes. Y Norretranders (1991/1998, p.36) explicó cómo la termodinámica está similarmente fundada en los intereses humanos.

sus capacidades y necesidades... Además, el agente se vuelve diferente a través de esta objetivación en la medida en que las circunstancias de su agencia, es decir, el mundo en que él o ella actúa, ha sido transformado y ahora le entrega al agente un rango diferente de problemas y oportunidades, los cuales engendrarán nuevos propósitos y nuevos modos de acción.

Otros análisis (por ejemplo Lacan, Foucault, Habermas) destacan el papel ontológico de la acción comunicativa así como del trabajo. Como lo plantea Hanks (1996), “el proceso referencial es un proceso en el que los sujetos, los objetos y las relaciones sociales son simultáneamente producidos incluso en el curso de los enunciados más banales” (p.237). Hablar no es solamente representar al mundo, sin también ocuparlo; y hacemos muchas cosas “a través” del lenguaje —“nos realizamos; efectuamos cambios en nuestros mundos; nos conectamos con otra gente; experimentamos la belleza, la rabia y la ternura; ejercemos autoridad; rehusamos; y perseguimos nuestros intereses” (p.236).

... y formada en relaciones de deseo y de reconocimiento

Si los temas previos son conocidos para los lectores de escritos sobre la construcción social, los tres próximos temas probablemente lo sean menos. El primero es que la persona es formada no solamente en la actividad práctica, sino en las relaciones humanas que esta actividad sustenta (O’Neill, 1996). Hegel (1807/1967) buscó demostrar “la visión radical de que, sin la interacción interpersonal y la demanda mutua de lo que él llama ‘reconocimiento’, no hay un ‘yo’, y no hay ‘auto-consciencia’” (Solomon, 1983, p.430). El yo no es una construcción puramente cognitiva, y aún menos la fuente transparente de la acción y la cognición; es formado en el deseo, el conflicto y la oposición, en una lucha por el reconocimiento. La auto-consciencia no es el resultado de que el individuo reflexione sobre sí mismo o misma, sino que emerge en la relación con otro. Dreyfus y Rabinow (1993) señalaron que la noción de Bourdieu (1993) de que la gente busca el “capital simbólico” está influenciada por el énfasis que hace Hegel sobre el reconocimiento.

Como lo planteó Kojève (1947/1969), “el hombre que *contempla* atentamente una cosa, que quiere ver cómo es sin cambiar nada... se *olvida de sí mismo*... [Pero] cuando el hombre experimenta un deseo... necesariamente se vuelve consciente de *sí mismo*” (p.37).⁴ El deseo, especialmente el deseo de reconocimiento, crea una falta, una ausencia, un hueco, en la persona humana. Y el deseo dirigido hacia otra persona, otro “vacío codicioso” (p.40) busca el reconocimiento que da no solamente la consciencia del yo, sino la auto-consciencia. “El yo es para sí mismo solamente al ser para otro” (Williams, 1997, p.49).

⁴ Merleau-Ponty, Sartre y Lacan asistieron a las conferencias de Kojève sobre Hegel, dadas entre 1933 y 1939.

... que puede escindir a la persona

El quinto tema es la insistencia en que la persona, constituida en una actividad y relación en un contexto social, está fundamentalmente escindida, separada de sí misma —alienada, no auténtica, y dividida. Volverse humano es estar escindido; volverse un participante en una comunidad es estar dividido. La relación de la persona consigo misma, con los otros, con la actividad y con el mundo, está constituida y mediada por el discurso y por las prácticas sociales; la comunidad define los modos de apropiación y reconocimiento que son aceptados, y los tipos de relaciones en los que el reconocimiento puede lograrse: al hacer esto, transforma el deseo y se interpone entre el yo y sí mismo (Ricoeur, 1992). El resultado es “el anudamiento cultural de [I] sujeto que debe ‘escindirse’, por así decir, para poder volverse un sujeto social” (O’Neill, 1996, p.2). Como lo vio Lacan, “El sujeto no es nada sino esta escisión misma” (Fink, 1995, p.45); únicamente a los psicóticos les falta la escisión entre el yo y el inconsciente. “La alienación representa la institución del orden simbólico —el cual debe realizarse de nuevo para cada sujeto— y la asignación del sujeto a un lugar dentro de éste... La separación, un ni/tampoco que involucra al sujeto y al Otro, engendra el ser” (Fink, 1995, p.52). “El poder actúa sobre el sujeto [en] una escisión e inversión constitutivos del sujeto mismo” (Butler, 1997, p.15).

Las oposiciones del pensamiento y de la acción, del consciente y del inconsciente, del yo y del otro, del sujeto y del objeto son creadas, no son naturales. Hay un “movimiento doble” en la cultura (Hyppolite, 1946/1974, p.378):⁵ nuestra actividad produce un contexto social que define quiénes somos. Pero ese contexto también nos confronta a algo extranjero, así que estamos escindidos de nosotros y necesitamos descubrirnos a nosotros mismos. “El hombre es, como tal, el ser objetivante que crea apoyos exteriores para sí mismo y... resultan incongruencias entre la objetivación petrificada y sus deseos vivientes y su voluntad, que van en direcciones diferentes” (Landmann, 1975/1978, p.189).

En otras palabras, la afiliación a una comunidad, la participación en un contexto social, acarrea costos, así como beneficios. “Cultivarse a uno mismo es no desarrollarse armoniosamente, como en el crecimiento orgánico, sino oponerse a uno mismo y redescubrirse a uno mismo a través del desgarramiento y la separación” (Hyppolite, 1946/1974, p.385).

... Motivando la búsqueda de identidad

Si la persona es dividida en y de ella misma, no es la mismísima persona— le

⁵ Foucault, Derrida, Deleuze y Lacan asistieron a las conferencias de Hyppolite sobre Hegel, dadas entre 1949 y 1954.

falta identidad. Nuestro tema final es que la persona lucha por lograr identidad. Esta búsqueda es un esfuerzo por sobreponerse a la división; no para erradicarla ni eliminarla, sino más bien para trascenderla.

Podría parecer que la identidad es sólo una cuestión de afiliación a una comunidad, y de hecho “en las sociedades con una división del trabajo muy simple y una distribución mínima del conocimiento... todo el mundo es más o menos lo que se supone que es. En estas sociedades las identidades se reconocen fácilmente, objetiva y subjetivamente” (Berger & Luckman, 1967, p.164). Pero típicamente la afiliación es el principio de una lucha por la identidad, un intento por sobreponerse a la división y lograr un estado completo, la unidad —volverse idéntico a sí mismo. Y ya que la identidad humana se logra en la actividad práctica, en el deseo y a menudo en la lucha, esta identidad no es simplemente la igualdad consigo mismo sino el “negar-la-negatividad” (Kojève, 1947/1969, pp. 5, 213n). El ser humano se está convirtiendo —luchando por ser lo que no es (aún).

El ser planteado por las prácticas públicas de una comunidad no es todo en lo que consiste ser un ser humano, no es suficiente. El ser humano siempre está planteando así como es planteado —siempre está empujando más allá la identidad otorgada por una comunidad de práctica. Las personas se esfuerzan activamente por reconciliarse con las prácticas de su comunidad, adoptando una actitud, tomando una posición con respecto a la manera en que la afiliación a una comunidad las ha posicionado. Al hacer esto, su actividad actúa sobre esa comunidad, reproduciéndola o transformándola. En la explicación de Hegel (1807/1967), la persona, confrontada con un orden social aparentemente objetivo, buscando sobreponerse a la alienación, logra esto positivamente en la filosofía, en el arte, en la religión y en otras formas de representación, y negativamente en la destrucción revolucionaria de su propia creación. Para Lacan (1968), el psicoanálisis busca ayudar al analizante asumir la responsabilidad por lo que lo trajo a él o a ella a la existencia como sujeto escindido, a través de la significación de esa causa, en “un discurso de separación” (Fink, 1995, pp.62, 67).

RECONCILIANDO LO EPISTEMOLÓGICO Y LO ONTOLÓGICO

Estos, entonces, son los seis temas centrales de la ontología no-dualista que vemos pugnando por surgir en la perspectiva sociocultural. Es una ontología, una visión del ser humano y no-humano, en la que la persona y el mundo social están relacionados internamente el uno con el otro, constituyéndose mutuamente. En contraste con la “subjetividad constituyente” de Kant (1787/1965) y de Piaget (1970/1972), quien vio la construcción solamente como una actividad cognitiva en la que la subjetividad aplica sus formas a los datos desde un mundo objetivo distinto y separado, esta ontología contempla un proceso práctico de construcción en el que las personas dan forma al mun-

do social y, al hacerlo, son transformadas ellas mismas. Esta constitución mutua se logra en las prácticas sociales de las relaciones y comunidad humanas. Los seres humanos son formados y transformados en relación con otros, en un deseo de reconocimiento, en las prácticas de una comunidad en particular, y de una manera que escindirá e iniciará una lucha por la identidad.

¿Qué añade a nuestra comprensión del aprendizaje esta ontología no-dualista? En esta sección queremos mostrar cómo surge una relación entre las perspectivas socioculturales y constructivistas, y una manera de reconciliarlas.

La ontología no-dualista clarifica la noción de la perspectiva sociocultural de que el aprendizaje —ganar conocimiento o comprensión— es una parte integral de los cambios ontológicos más amplios que provienen de la participación en una comunidad. Una comunidad de práctica transforma a la naturaleza en cultura; postula prácticas delimitadas para sus miembros, las maneras posibles de ser humano, las maneras posibles de comprender el mundo —aprehendido primero con el cuerpo, luego con herramientas y símbolos— a través de la participación en prácticas sociales y en relación con otras personas. Conocer es esta comprensión que es, al mismo tiempo, una manera de participar y de relacionar. El lector podría reconocer aquí las dos metáforas de “adquisición” y “participación” que Sfard (1998) vio como centrales en las perspectivas constructivistas y socioculturales respectivamente, pero con la primera interpretada como una clase de “tener” que no es consumista.

Pero la participación requiere olvidar, así como conocer y, a menudo, la separación del conocedor de lo conocido. Los costos y las pérdidas de la participación deben explicarse en cualquier ecuación del aprendizaje. De hecho, la capacidad misma de “cognición” debe verse como el resultado de una escisión, una división entre la mente y el cuerpo que separa la comprensión encarnada, la comprensión “somática” o “mimética” (Egan, 1997) de la infancia, y luego separa otra vez la comprensión “mítica” de la niñez temprana. Los procesos mentales y esquemas de actividad cognitiva que el constructivismo enfatiza están formados en y a través de la participación en prácticas sociales específicas, situadas cultural e históricamente. La formación misma de una esfera mental “interior” de deliberación y cognición es una consecuencia de prácticas particulares y formas de relaciones. La mente no es desde el principio una esfera ontológica distinta, sino un producto cultural e histórico.

Esta escisión es una pérdida de la participación vívida de la niñez en un mundo de vida inmediato, la pérdida de una participación intuitiva en el mundo. Hay beneficios también, claro, y no es el menor de estos los nuevos tipos de relaciones con personas importantes. Pero los costos de la afiliación, y los conflictos que las relaciones en las que el deseo y el reconocimiento se desarrollan, actúan de vuelta para transformar a la persona y su participación y compromiso. El individuo conocedor y aprendiz es tanto activo como sometido a acciones. Cuando el constructivismo asume que esta actividad siempre

es intelectual e individual, no logra comprender las dimensiones afectivas, relacionales y culturales de la actividad. Y conocer no es un fin en sí mismo, sino un modo de llegar a los fines de reconocimiento e identidad. La búsqueda de estos fines es lo que lleva a las personas a “participar en comunidades de muchas maneras diferentes” (Greeno & y el GPMESBTA, 1998, p.10), y ocasiona lo que podría parecer un fracaso en el aprender que puede ser reinterpretado como una lucha por la identidad.

Nuestra afirmación aquí, entonces, es que la perspectiva constructivista se ocupa de los procesos y estructuras epistemológicos que la perspectiva sociocultural es capaz de localizar en el proceso ontológico, y así seguir la pista de su génesis cultural e histórica. El dualismo ontológico que supone el constructivismo no es primario ni inevitable. El dualismo de la mente y el cuerpo, el sujeto y el objeto, se vuelve una realidad; no es cómo son las cosas al principio. Y una consciencia pre-cognitiva, nacida de la actividad práctica, precede a la actividad cognitiva y siempre apoya y sostiene a la cognición. El constructivismo llega al final del primer acto, por así decir. Sin embargo, la perspectiva constructivista es útil si no se la lee como hacer “estipulaciones ontológicas” sino “como trayendo un mensaje de ‘como si’ (Sfard, 1998, p.12): cómo ocurren las cosas cuando actuamos como si somos una mente, independiente del mundo.

Por lo tanto, al énfasis constructivista sobre el aprendiz activo hay que añadir el reconocimiento de que el conocimiento no es todo lo que es construido. El individuo humano es también una construcción, así como lo es el mundo social. El constructivismo no logra ver que el conocedor individual no es una criatura natural, sino una de las creaciones posibles de la cultura e historia humanas. El individuo conocedor y la esfera interior de la mente no son naturales, ambos son productos humanos, el fruto dulce-amargo de arreglos sociales particulares. La mente es únicamente uno de los posibles productos de la dialéctica entre la persona y el mundo. El constructivismo también puede dar por sentado la apariencia objetiva del mundo, y no lograr reconocer su base cultural e histórica; los objetos que conocemos son también productos de la actividad humana.

Al mismo tiempo, al énfasis sociocultural sobre la situación y la participación hay que añadir el reconocimiento de que la afiliación a una comunidad nunca es una endoculturación sin problemas, un simple “poner dentro” de la cultura. La perspectiva sociocultural puede parecer valorar el conformismo social y no lograr reconocer las diversas maneras en que la gente se relaciona con cualquier comunidad. La afiliación tiene sus costos; el conflicto es inherente a la comunidad. Y aunque “la aceptación por y la interacción con los expertos practicantes reconocidos” legitima el aprendizaje (Lave & Wenger, 1991, p.100), lo hace a través de complejas dialécticas del deseo y de reconocimiento. (Ver Hodges, 1998, para una explicación de la participación en una comunidad de práctica como “des-identificación”; cf. Litowitz, 1993, 1999).

Ambas perspectivas ofrecen ideas valiosas: si no se le presta atención a la comunidad, la persona que aprende puede parecer meramente un sujeto epistémico que no cambia, explorando un mundo independiente. Igualmente, si no se le presta atención a la actividad y actitud del aprendiz, el aprendiz puede parecer meramente endoculturado a los usos de una comunidad. Esfuerzos previos de reconciliación han reconocido que el aprendizaje supone un contexto social – pero además, la persona y el mundo social están en tensión dinámica, y la afiliación a la comunidad pone el escenario para una búsqueda activa de identidad, el resultado de la cual es que tanto la persona como la comunidad son transformadas. El aprendizaje conlleva transformaciones tanto personales como sociales —en breve, un cambio ontológico.

EL COLEGIO COMO UN SITIO PARA LA PRODUCCIÓN DE PERSONAS

¿Qué significa esta visión del aprendizaje para el estudio y la práctica de la escolarización, un locus especializado para el aprendizaje? Creemos que los seis temas brindan un marco interpretativo que dirige provechosamente la atención a elementos de la escolarización que son persistentemente pasados por alto. En esta sección damos un relato de la escolarización que, aunque es provisional y preliminar, recibe algo de apoyo por parte de trabajo empírico (cf. Packer, 2001; Packer & Greco-Brooks, 1999), y en la sección que sigue ofrecemos una ilustración.

Empezamos con la observación de que los investigadores de la educación se refieren fácilmente a los niños en los salones de clase como a “estudiantes”, pero a menudo sin pararse a considerar lo que este nuevo título significa. ¿Qué quiere decir ser un estudiante? ¿Cómo es posible que un niño se convierta en un estudiante? Estudiante y docente son nuevas posiciones sociales constituidas por la comunidad de práctica del salón de clase. En la mayoría de los colegios, los niños y los adultos ahora se relacionan de manera impersonal, distinta de la particularidad concreta, los lazos personales de las relaciones de familia. Dreeben (1968) reconoció cómo estudiante y docente son posiciones distintas de las personas que las ocupan. Sugirió que la “función principal [de la escuela] es conseguir que ocurran cambios de desarrollo en los individuos”, y notó que “la noción tradicional del aprendizaje como una función de la docencia, del comprometerse en actividades instructivas, puede ser una visión demasiado restringida de lo que ocurre durante el proceso de escolarización” (p.20). Pero Dreeben trató de explicar qué ocurre cuando el niño se convierte en estudiante en términos de teoría de roles, como la internalización de nuevas normas y valores. Ese acercamiento no es satisfactorio, en parte, porque intenta explicar el comportamiento concreto apelando a un ideal. La tarea es realmente hacer lo opuesto: explicar cómo la gente se vuelve capaz de jugar un papel con éxito y apropiadamente —vivir un ideal— dentro

de y con su comportamiento concreto.

El cambio de miembro de familia a estudiante es ya una transformación ontológica. El nuevo tipo de individuo no reemplaza al antiguo —los niños regresan a casa al final de cada día— pero tampoco es simplemente añadido. El niño asume diferentes modos de subjetividad en los dos contextos diferentes. Si la familia es vivida como una necesidad natural, en relaciones entre individuos concretos en particular, en la escuela el niño se vuelve uno más de un tipo.

Segundo, adoptando la posición del estudiante, hablando y actuando desde esa posición, los niños pasan a estar sometidos a las reglas explícitas y a las sanciones implícitas de la comunidad del salón de clase. El contexto social del salón de clase es una comunidad en la que los estudiantes y el docente están gobernados por restricciones aparentemente objetivas, y en las que las personas se comprometen con abstracciones aparentes. Las reglas del salón de clase son típicamente presentadas como un orden disciplinario objetivo de acuerdo con las que se espera que los niños actúen. Y el salón de clase está poblado de abstracciones como números, formas, tamaños y cantidades: entidades comprendidas en términos de propiedades aparentemente independientes, descontextualizadas.

Tercero, estas relaciones impersonales y abstracciones son sostenidas por las prácticas de la comunidad del salón de clase. No pueden existir por derecho propio; deben ser continuamente reproducidas en la práctica. Por ejemplo, Packer y Greco-Brooks (1999) analizaron las interacciones durante el primer día de clase de primero de primaria, mientras el maestro trabajaba por establecer un “tú” impersonal – una persona que debe levantar la mano para ser reconocida como hablante, que debe seguir las reglas del salón de clase, prestar atención, ponerse su “gorra de pensar” —donde los estudiantes son indexados como una clase en vez de como individuos. El maestro trabajó también por cambiar tema desde la familia— a donde los niños lo habían llevado, jactándose de lo que los hacía especiales —a la manera como los estudiantes de primero de primaria hablan acerca de la familia en el salón de clase. El discurso se movió desde el perro de la familia a los animales— un tema académico. Se hicieron cambios, entonces, en el contexto, en el tema, y en los mecanismos de toma de turno.

Rotman (1993) sugirió que la abstracción es una cuestión de olvidarse de la indexicalidad, el sentido y el significado. Consideremos, por ejemplo, a tres niñas que trabajan sobre un problema de pizza, combinando los ingredientes. Una niña rechaza la elección de ingredientes de otra, diciendo, “¡Podríamos tener que comernos esta pizza!” Pero la tercera habla de una manera que deja claro que los mismos ingredientes elegidos son irrelevantes para la tarea. Ella ha olvidado exitosamente el sentido y el significado (cf. Walkerdine, 1988). Las abstracciones son introducidas, en parte, a través de las demandas del colegio de que los estudiantes se vuelvan hábiles en el uso de los medios

simbólicos de la lectura, la escritura y la aritmética (Egan, 1997; Ong, 1982). Estas formas de representación permiten una variedad de nuevos modos de compromiso (Scribner, 1968/1997a), pero típicamente, en el salón de clase tradicional, son utilizados para fomentar una actitud mediada, objetivante, que hasta este punto había sido comprendida con inmediatez (Serpell & Hatano, 1997). La participación es transformada en inspección. Cuando los niños como estudiantes —escriben ensayos acerca de su familia, utilizan el calendario para convertir el tiempo en abstracto y organizado, etcétera, estas prácticas invocan una nueva manera de relacionarse con el mundo, con el yo, y con los otros: una actitud de objetivación y abstracción. Estos son cambios ontológicos en los que el niño comienza a volverse un yo autónomo, escudriñando una realidad independiente.

Cuarto, hace mucho tiempo, Parsons (1959) observó cómo un solo “eje de logros” opera en la escuela primaria. Los niños son clasificados a lo largo de este eje, algo que Parsons aprobó, como una preparación funcional para las diferentes tareas y estratos de la vida adulta. Particularmente en los primeros niveles, se hacen pocas distinciones entre los aspectos cognitivos y éticos del trabajo de clase; el criterio principal de reconocimiento es la motivación de logros —dicho burdamente, las ganas de trabajar del niño.

Esta evaluación de la conducta de los estudiantes y de su trabajo académico es una forma crucial de reconocimiento de los niños por el adulto que les enseña. Es la manera institucionalizada como el docente gratifica el deseo de los niños de conexión y reconocimiento, sin embargo, sin satisfacer estas necesidades directamente, sino transmutándolas. Es en relación con su docente como los niños se vuelven estudiantes, atraídos a la comunidad de práctica del salón de clase y su nueva manera de ser. Como lo planteó Felman (1987), “enseñar no es una experiencia puramente cognitiva, informativa, también es una experiencia emocional, erótica... [y] la cognición está siempre tanto motivada como oscurecida por el amor” (p.86). Y Schoenfeld (1999) habló de la tarea “retadora” y “agotadora” de los maestros de tener que “seducir” a los estudiantes (p.13).

Quinto, los costos de la afiliación a, y participación en, la comunidad de práctica del salón de clase son pagados bajo la forma de divisiones binarias que se vuelven vividas; dualismos de la mente y del cuerpo, de la razón y de la emoción, del pensamiento y de la acción (Martin, 1993). Las oposiciones de control e impulso, del yo y del otro, del sujeto y del objeto son producidas, no son naturales. La mente misma, como la comprendemos típicamente, es un producto de estas prácticas sociales: incorpórea y cerebral, calladamente reflexiva, desapasionada y deliberada.

Sexto, estos costos de la escolarización son costos que la mayoría de nosotros considera que vale la pena pagar. El beneficio es una afiliación completa al mundo abstracto, aunque alienado, de la sociedad moderna. Pero no todos los niños en edad escolar están de acuerdo con nosotros. Por varias razones,

algunos rechazan a la comunidad del salón de clase. De cualquier manera, la identidad está en juego. La noción de que los colegios influyen sobre la identidad no es nueva, pero el trato de esta noción ha sido generalmente vago con respecto a los procesos ontológicos involucrados. La noción de identidad es central en algunos análisis de la escolarización (por ejemplo, Eckert, 1989; Wexler, 1993; Willis, 1977/1981), pero exactamente qué es la identidad, más allá de un concepto de sí mismo (es decir, conocimiento del yo), no es articulado (por ejemplo, ni Willis ni Eckert definen la identidad). Es importante insistir en que los estudiantes son participantes activos en el salón de clase, no son receptores pasivos. Contrariamente a las formulaciones de algunos pedagogos críticos, el salón de clase es un sitio de producción cultural activo, no sólo de intercambio (cf. Packer, en prensa-c). En tanto estudiantes, los niños están comprometidos activamente en la reproducción en curso de la comunidad de práctica del salón de clase —y algunas veces en su transformación. Los estudiantes pueden siempre alinearse activamente con o en contra del poder y de la autoridad de su maestro. Pueden aceptar o rechazar los costos de la participación en la comunidad, adoptar o buscar evitar, o superar, la escisión que se les demanda. Todos hemos oído hablar a los docentes, si no lo hemos hecho nosotros mismos, de los estudiantes altaneros. El compromiso significa una actitud de alineación con y aceptación de los términos de la posición de uno en el salón de clase: la resistencia significa una actitud de oposición a y rechazo de la autoridad del maestro y de la posición de estudiante, a menudo de una manera que en cambio busca la posición frente a los pares —la segunda fuente de reconocimiento en el salón de clase. Cuando un estudiante toma una postura de oposición, su actitud se vuelve prominente y problemática, pero en un sentido real la actitud es siempre un resultado importante de la escolarización —“carácter y mente”, escribió Dewey (1916/1966) “son actitudes de la respuesta participativa en los asuntos sociales” (pp.316-317).

En esta descripción, el trabajo central de la escolarización es el esfuerzo por responder la pregunta, “¿Quién soy yo?” (cf. Luttrell, 1996; Rival, 1996). La participación tanto en los currículos formales, como ocultos es un medio para lograr este fin. Un niño que rechaza la realidad de la comunidad de práctica del salón de clase, al encontrar que los costos son demasiado altos, puede parecer no estar logrando aprender cuando él o ella está buscando una base para una identidad en oposición, como lo ilustra la próxima sección.

Ilustración de los procesos ontológicos de escolarización

Imagínense una maestra de primero de bachillerato que se describe a sí misma como “estricta”, y para quien las reglas y la disciplina son importantes. Ella no tolera mucho ruido, o cuchicheos, y demanda respeto de sus estudiantes.

También acaba de implementar un currículo de ciencia basado en proyectos.⁶

Para los niños que empiezan el bachillerato básico, el salón de clase de esta maestra es un mundo poco familiar, sus rutinas son diferentes en tono de las de su escuela primaria. La mayoría busca volverse miembros de esta nueva comunidad al adoptar los modales y comportamiento apropiado de un “buen estudiante”, y al hacerlo queda envuelta en una unidad social más amplia, la clase, renunciando al sentimiento de ser individuos únicos.

Y descubren que se han alienado —el comportamiento apropiado del salón de clase demanda una dualidad: una escisión entre un yo “interior” que debe hablar en voz baja y estarse callado, sentarse tranquilo, y completar el trabajo asignado, y un yo “exterior” que puede gritar, correr y saltar. Algo parecido a esto les es conocido desde la escuela primaria— pero este colegio de secundaria básica tiene una política de establecimiento cerrado, sin recreos, ni siquiera para el almuerzo. Los empleados del colegio consideran a los adolescentes a su cargo como “manojos de hormonas” con los que se esfuerzan poco por explicar su disciplina firme. El yo externo alegre y espontáneo debe mantenerse firmemente a raya.

¿Dónde encontrar la identidad de uno en una situación tal? ¿Cómo mantener un sentido de quién es uno realmente? Tal vez en alineación con una u otra de las dos fuentes de reconocimiento del salón de clase: el maestro o los demás niños. Aquellos que se alinean con el maestro, haciendo lo mejor que pueden, luchan por sobreponerse a los impulsos de su yo externo y se esfuerzan por comportarse bien. Las reglas del salón de clase demandan responsabilidad, cortesía y respeto, y la maestra les dice a los estudiantes que ella es una “profesional” y cada uno de ellos es “un estudiante profesional en mi salón de clase”. Ella se relaciona con ellos de manera impersonal, sin reconocer cualidades personales o carácter. No se ofrece ningún sentido de quién es cada uno de manera especial. Además, cuando un estudiante se comporta mal, se castiga a toda la clase —se los hace quedar después de clase, se les deducen puntos de bonificación, se les asigna trabajo adicional— así que aún los estudiantes que se esfuerzan por ser buenos encuentran que están siendo juzgados como malos de todas maneras. Alinearse con la maestra parece no ser mejor que comportarse mal: el reconocimiento que uno recibe es principalmente negativo.

Al mismo tiempo, un niño que, en cambio, se alinea con sus pares y no logra ponerle atención a la maestra le trae castigos a todos, y así rápidamente se gana la ira del grupo de pares y su condena. Incluso las fallas no intencionadas son castigadas: un niño que no es capaz de abrir su casillero es castigado por no traer sus libros a clase —y por mostrar altanería. (Un poster en la pared declara, “La altanería, para mí, es más importante que los hechos...”)

⁶ Este recuento está basado en las observaciones de Martin J. Packer de dos salones de clase, aquí están unidos en uno solo e interpretados libremente de una manera influida por Loewenberg (1965) e Hyppolite (1946/1974). Debemos enfatizar que de ninguna manera atribuimos los eventos descritos a los defectos individuales de parte de cualquier docente.

Gradualmente se forma una cultura de pares, “escamoteando cosas frente a” la maestra, empleando apretones de mano especiales, y jerga.

Además, las actividades de clase hacen demandas contradictorias. Los estudiantes deben trabajar juntos en grupos y la maestra insiste en que “tienen que hablar”, pero cualquier conversación informal es un signo de que están dejando la tarea, “no haciendo su trabajo”. No hay oportunidades de construir las relaciones necesarias para la colaboración. Los proyectos de ciencia se vuelven un fiasco. Es difícil evitar dar la respuesta equivocada, pero también se vuelve algo de lo que hay que tener miedo, una indicación para la maestra de que no están haciendo su trabajo, causa de reproches y vergüenza pública. Los grupos se degeneran en la acrimonia, la irritación y la acusación. Algunos estudiantes rechazan a la maestra y al colegio: “Odio el colegio, por el trabajo”. Otros menosprecian a sus pares: “Me gusta el colegio; ¡no puedo trabajar con él!” La colaboración se vuelve recriminación.

Ahora emerge el comportamiento abiertamente descarado e impertinente en una actitud de oposición al orden que representa la maestra. Cuando la maestra le dice a alguien que se voltee, el estudiante la interpreta literalmente y se voltea del todo, mirando hacia atrás. Antes de que la maestra entre al salón, un estudiante grita, “¡Levanten la mano si odian a la maestra!” Cuando se pilla a alguien hablando, es probable que él mire de manera retadora. La respuesta de la maestra es aumentar el orden y la disciplina, pero la conformidad de los estudiantes es cada vez más reticente, huraña y superficial. Para muchos, el salón de clase se ha vuelto opresivo e injusto, que no ofrece nada de valor. Los niños a duras penas pueden esperar a que termine el día de clases.

Esto podría parecerle al lector un caso excesivamente negativo, pero es con ocasión del aparente fracaso en aprender cuando los aspectos ontológicos de la escolarización se hacen manifiestos. Y nuestro análisis de la escolarización podría parecer sorprendentemente agonístico como para llamarlo socio-cultural (Packer, en prensa-a): el trabajo de Vygotsky (por ejemplo, 1978) se ha convertido en la base para prescripciones para una pedagogía de la cooperación y la colaboración. Pero Vygotsky también escribió sobre “una lucha amarga, ahora escondida, ahora explícita, entre maestro y estudiante” (p.348, énfasis eliminado) y de la “atmósfera de lucha social intensa” (p.349) en el salón de clase. Declaró que la “educación y la creatividad son siempre procesos trágicos, en tanto que siempre surgen del ‘descontento’, de los problemas, de la discordia” (p.349). Y citó a William James aprobatoriamente:

El mal comportamiento, desde el punto de vista del arte del maestro, es un punto tan bueno de partida como el buen comportamiento; de hecho, tan paradójico como pueda parecer decirlo, es a menudo un mejor punto de partida que lo que lo sería el buen comportamiento. (p.347)

El procedimiento de la investigación educativa

A primera vista, los procesos ontológicos que hemos articulado en este artículo podrían parecer oscuros y misteriosos. Pero de hecho todos pueden ser observados en el discurso de todos los días, y pueden ser estudiados con la metodología investigativa apropiada. La ontología no-dualista que hemos articulado y la versión del aprendizaje que se deriva de ella ofrecen un marco interpretativo que define tanto el alcance como el método de un programa de investigación que trata tanto del contexto cultural e histórico como de los detalles de la interacción.

Este no es el lugar para desarrollar en mucho detalle un programa de investigación tal, pero es importante establecer unos cuantos puntos importantes. Primero, en términos de alcance, observamos que los seis temas pueden ayudar a tejer varios hilos de la investigación actual sobre la escolarización, y ligar observaciones que de otra manera estarían poco conectadas. Pueden explicar el hallazgo de que las “relaciones positivas, de apoyo, entre el maestro y el niño y entre los pares” son importantes para el ajuste de los niños a la escuela primaria y al éxito en los resultados sociales y académicos (Perry & Weinstein, 1998, p.188), así como la sugerencia de que el “desarrollo de los valores antiacadémicos y la des-identificación con la escolarización” pueden ser una respuesta “positiva” o funcional (p.189). Ofrecen una nueva manera de comprender la “dimensión de relaciones” del ambiente de la secundaria básica (Midgley & Edelin, 1998), especialmente cómo en la adolescencia la falta de “relaciones interpersonales positivas en el colegio” (p.202), como por ejemplo la relación de consejero-aconsejado con un maestro, puede llevar a la deterioración del logro y del bienestar. Pueden reconciliar las observaciones de la formación de una actitud de oposición de los pares en la secundaria (Eckert, 1989) con aquellos de la efectividad de las “comunidades escolares comprensivas” (Battistich, Solomon, Watson & Schaps, 1997).

Más ampliamente, estos temas pueden promover el movimiento que Salomon (1995) exigió para la psicología educativa de alejarse del reduccionismo y del individualismo y acercarse al reconocimiento de que “los individuos son ellos mismos compuestos”. Y pueden brindar una manera de investigar los “aspectos personales del desarrollo” cuya importancia Ferrari y Mahalingan (1998) enfatizaron: “aquellos aspectos pragmáticos y contextuales del desarrollo que caracterizan cómo los individuos se vuelven personas” (p.35).

Un ejemplo de los efectos de la visión del aprendizaje articulada que este artículo puede revelar es ofrecida por un estudio sobre la influencia de las reformas del “mercado” y de la “iniciativa sistémica del estado” de la Fundación Nacional de la Ciencia (Packer, 2001). Los esfuerzos locales de reforma, impulsados por la consciencia de los profesionales del carácter cultural y relacional de la enseñanza y del aprendizaje, contrastaron con las iniciativas de

reforma más amplias, las cuales impusieron modelos de racionalidad económica y política respectivamente. Las reformas de mercado veían la escolarización como un proceso de producción cuya eficiencia necesitaba ser mejorada; la iniciativa sistémica del estado la veía como un sistema de entrega cuyos componentes requerían alineación. Las consecuencias fueron dramáticas: en particular, la insistencia de las reformas de mercado en exámenes uniformes como medida tanto de los logros de los estudiantes como de la calidad de la escuela, penetraron profundamente en el mismo salón de clase, ya que transformaron los términos de reconocimiento entre el maestro y los estudiantes. La evaluación por expertos remotos de los logros de un niño en las pruebas como “competentes” o “deficientes”, ofrecidos como un reconocimiento abstracto y anónimo del estudiante, maestro, colegio y distrito, fracturan la comunidad y descarrilan la reforma local. Las pruebas llevaron al salón de clase a una “ontología en forma de red” cada vez más compleja que abarcaba al distrito escolar, al estado, y a la nación —“fibrosa”, “altamente conectada” (Latour, 1997)— así que en quién se convertía un niño estaba determinado no dentro de las prácticas de una comunidad local sino en sitios distantes de poder.

Segundo, ¿qué metodología de investigación es la apropiada? Estamos de acuerdo con Cobb y Bowers (1999) que su unidad de análisis debe ser más amplia que el individuo, y con Greeno y el GPMESBTA (1998) que debe dirigirse al contenido del discurso, la toma de turnos, y la referencia. Nuestra lógica es una lógica interpretativa de investigación, en la cual la unidad de análisis es la interacción (cf. Pakcer, 1985, 1999; Ricoeur, 1976; Taylor, 1971/1987; Thompson, 1990). Haciendo uso de la etnometodología (Garfinkel, 1967) y el análisis de conversación (Atkinson & Heritage, 1984), llevamos a cabo un análisis pragmático (Levinson, 1983) ateniéndonos a los turnos tomados y a los movimientos hechos en los juegos de lenguaje (Wittgenstein, 1953) por una comunidad, para mostrar los logros negociados de la interacción de todos los días —las formas en que los participantes en el discurso mueven y se transforman los unos a los otros. En particular, los movimientos interpersonales de prestigio e intimidad revelan las dinámicas del deseo y del reconocimiento.

Además, influido también por la hermenéutica (Packer, 1997), nuestro análisis se extiende a la forma en que los objetos son indexados y los contextos invocados, revelando la causalidad constitutiva del contexto social. Esto permite el estudio de las modalidades habituales de actividad que conforman una institución —modalidades y relaciones de producción, distribución e intercambio de artefactos (bienes y formas simbólicas)— y las “paradojas pragmáticas” que pueden escindir a las personas (Watzlawick, Beavin & Jackson, 1967).

CONCLUSIONES

Hemos argumentado que las perspectivas socioculturales y constructivistas sobre el aprendizaje no son simplemente visiones complementarias de un fenómeno único, ya que asumen supuestos ontológicos diferentes e incommensurables. La ontología no-dualista de la perspectiva sociocultural evita las paradojas del dualismo, y hemos articulado seis temas clave de esta ontología. Estos seis temas —que la persona es construida, en un contexto social, formada a través de la actividad práctica, y en relaciones de deseo y reconocimiento que pueden escindir a la persona, motivando la búsqueda de identidad— clarifican las afirmaciones de la perspectiva sociocultural acerca del lazo entre el aprendizaje y la identidad; corrigen cualquier simple equiparación de la identidad con la afiliación a la comunidad, y del aprendizaje con la endoculturación. Al mismo tiempo, estos temas sugieren que el dualismo que es considerado natural por la perspectiva constructivista es producido solamente en circunstancias específicas —circunstancias cuyo carácter histórico y cultural y cuya génesis se hacen visibles desde la perspectiva sociocultural.

Hemos propuesto que la escolarización es una circunstancia de tal tipo. El salón de clase tradicional es una comunidad que define una realidad autónoma de las posiciones sociales, de las reglas objetivas, y de las abstracciones descontextualizadas que piden una comprensión “racional” y manipulación de los sistemas de símbolos escritos. Pero estas posiciones, reglas, y abstracciones son independientes y objetivas únicamente en apariencia; en realidad tienen que ser sostenidas en y a través de la interacción que perdura. El colegio tiene un carácter relacional y cultural sin el cual la resolución de problemas, la adquisición de habilidades, y la investigación intelectual no ocurrirían, y que lo convierte en el sitio de una búsqueda, a veces de una lucha, por la identidad. Si ignoramos esto, no podemos comprender adecuadamente los aspectos sociales ni cognitivos de la escolarización, y no podemos comprender la forma en que los colegios transforman a los niños en adultos que vivirán y trabajarán en una sociedad moderna compleja.

Los psicólogos a veces trazan una frontera entre el aprendizaje y el desarrollo, y a veces desdibujan esta distinción. En las discusiones actuales sobre el aprendizaje, las diferencias entre el aprendizaje y el desarrollo parecen haberse disuelto; Rogoff (1998), por ejemplo, utilizó los términos “intercambiablemente” (p.680). Piaget trazó una distinción: vio al desarrollo, la adquisición de “estructuras cognitivas generales” como naturales y espontáneas, más fundamentales que el aprendizaje, la adquisición artificial e inducida de “información específica”, y que hacía que esta última fuera posible (Ginsburg & Opper, 1979, pp.218-219). Nuestra versión introduce una distinción diferente, entre los aspectos epistemológicos y ontológicos del cambio humano: el primero es siempre un aspecto del segundo. Lo que los constructivistas llaman aprendizaje es solamente parte de un proceso más amplio de cambio

humano y de transformación, el proceso llamado aprendizaje por los socio-culturalistas. Sea que uno le ponga la etiqueta de “aprendizaje” a una parte o al todo, la adquisición de conocimiento y pericia siempre conlleva la participación en relaciones y en la comunidad, y la transformación tanto de la persona como del mundo social.

RECONOCIMIENTOS

Agradecemos a nuestros revisores anónimos y a Paul R. Pintrich por sus útiles sugerencias en la preparación de este artículo.