

Derek Edwards

Algunos comentarios sobre psicología, lenguaje y educación^(*)

Alfonso LUQUE LOZANO

Rosario ORTEGA RUIZ

Universidad de Sevilla

Derek Edwards, profesor de la Universidad de Loughborough (Reino Unido), es un destacado psicólogo, conocido especialmente por sus investigaciones sobre el desarrollo del lenguaje, la memoria y la comunicación en el aula. Su nombre es familiar en los medios relacionados con la educación desde la publicación en 1988 de la traducción de su libro *El conocimiento compartido*. La construcción de la comprensión en el aula (Edwards y Mercer, 1987). Aprovechamos su visita, con motivo de las *VII Jornadas de Estudio sobre Investigación en la Escuela*, celebrada en Sevilla en marzo de 1990, en las que presentó la ponencia titulada *El papel del profesor en la construcción social del conocimiento* (Edwards, 1990), para realizar esta entrevista, en la que nos habla de su trayectoria científica y sus proyectos actuales, de sus ideas acerca de la teoría y el método en psicología y de los resultados de sus investigaciones sobre la conversación en el aula, la memoria y la reconstrucción de la realidad en el discurso.

Más allá de la simple presentación de datos biográficos o científicos, hemos buscado con esta entrevista acercarnos a su visión general de la psicología y de la investigación en psicología, y a su trabajo como analista del discurso a través de su propio discurso. Con ánimo tan sólo de aligerar la voluminosa transcripción de casi tres horas de entrevista, nos hemos permitido simplificar el texto eliminando las intervenciones de los entrevistadores y los comentarios y repeticiones habituales en cualquier conversación informal, respetando en todo lo demás las exposiciones de nuestro entrevistado.

Los comienzos: del estudio del desarrollo del lenguaje al interés por la psicología sociocultural de Vygotsky

«A principios de los setenta comencé a investigar sobre el desarrollo del lenguaje en la primera infancia. Como mi formación era de psicólogo, empecé estudiando teorías lingüísticas: la psicolingüística generativa Chomsky, la gramática de casos de Fillmore, y otras. Poco a poco fui dándome cuenta de que para comprender el desarrollo del lenguaje es necesario prestar atención a las estructuras pragmático-comunicativas y me fui interesando por las relaciones entre lenguaje, pensamiento e interacción social. Estaba ocupado en estas investigaciones (Edwards, 1978) cuando conocí, en la Universidad de Oxford, a Jerome Bruner que estaba allí estudiando el desarrollo prelingüístico en las relaciones entre la madre y el bebé. Ya entonces su trabajo estaba influido por Vygotsky,

recuérdese que fue el autor de la introducción a la edición inglesa de 1962 de *Pensamiento y lenguaje* (Vygotsky, 1934). Para mí, lo más interesante de Bruner no está en sus escritos sobre educación, sino en esos trabajos sobre el lenguaje infantil (Bruner, 1983), que son la parte más vigotskiana de su obra. En mi opinión, el análisis que hace Bruner del desarrollo del lenguaje es la mejor ilustración de la noción vigotskiana de zona de desarrollo próximo (Bruner, 1981)».

«El análisis que hace Bruner del desarrollo del lenguaje es la mejor ilustración de la noción vigotskiana de zona de desarrollo próximo»

«Hay dos lecturas fundamentales de Vygotsky: *Pensamiento y lenguaje* (Vygotsky, 1934/1962) y *Mind in Society* (Vygotsky, 1978; titulado *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* al ser traducido al castellano), que es una selección de textos a cargo de Michael Cole, Silvia Scribner, Vera John-Steiner y Ellen Souberman. Sin embargo, el mejor libro que puede leerse sobre la teoría de Vygotsky es el de Jim Wertsch, *Vygotsky y la formación social de la mente* (Wertsch, 1985). Mi interés por Vygotsky no se limita al concepto de zona de desarrollo próximo, sino que alcanza al conjunto de la teoría. Lo atractivo de esta teoría es que incluye todos los elementos necesarios: sociedad, interacción, lenguaje, conocimiento compartido..., todo lo que me interesa. Y lo mejor es que todos esos elementos forman parte de una misma teoría. Me gusta la teoría completa. Esta es una diferencia respecto a Piaget; de Piaget me gustan algunas ideas; de Bruner me

^(*)Traducción y selección a cargo de Alfonso Luque.

Dirección de los autores: Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Básica y Metodología. Universidad de Sevilla. Avda. San Francisco Javier, s.n. 41005 Sevilla.

gustan algunas ideas; de Vygotsky me gusta el modo como encaja el conjunto».

«Lo que más me gusta de la teoría de Vygotsky es que concede verdadera importancia al origen social de la mente»

«Es posible encontrar en Piaget muchas ideas próximas a la teoría de Vygotsky, pero hay que buscarlas muy cuidadosamente. También Piaget señala la formación social de la mente, especialmente en sus investigaciones iniciales sobre el desarrollo del lenguaje egocéntrico y la comunicación social, sobre las ideas de los niños y el desarrollo moral, cuando entrevistaba a niños de cuatro, cinco y seis años. Me gustan más esos primeros trabajos que los posteriores porque en ellos reconoce el origen social del pensamiento. La más importante y original aportación de Piaget es una teoría del desarrollo intelectual en la cual el lenguaje tiene un papel secundario. La razón por la cual yo prefiero la teoría de Vygotsky es que en ella el lenguaje es sobre todo un hecho social y no sólo la representación de la experiencia. En Vygotsky el lenguaje es un medio de comunicación, el medio a través del cual la cultura, el conocimiento social, llega a ser conocimiento individual. El medio a través del cual el niño se convierte en miembro de una cultura. Lo que más me gusta de la teoría de Vygotsky es que concede verdadera importancia al origen social de la mente. Esto es básico en Vygotsky, pero secundario en Piaget. No es que Piaget lo ignore, sino una cuestión de qué es lo importante, una cuestión de énfasis».

Los estudios sobre el discurso en el aula: una reflexión acerca de las relaciones entre la teoría y la práctica

«Bruner me presentó a Neil Mercer en un congreso en 1975. Enseguida nos hicimos amigos comentando nuestros intereses comunes en el estudio del lenguaje y el pensamiento. Más adelante, Mercer vino a trabajar al Departamento de Educación de la Open University y nos propusimos hacer algo juntos. Nos encargaron la

elaboración de algunos materiales didácticos para la formación permanente de maestros y, al tratar de escribir unos documentos que realmente pudieran ser útiles, nos vimos en la necesidad de iniciar una serie de investigaciones que dieron como resultado la publicación de *El conocimiento compartido* (Edwards y Mercer, 1987). Mejor que explicar psicología de la educación a los maestros, Mercer y yo preferíamos estudiar como psicólogos la práctica educativa en aulas reales. Como además, desde antes de ocuparme de cuestiones educativas, ya tenía ciertas preocupaciones teóricas en el estudio del lenguaje infantil en la perspectiva de Vygotsky y Bruner, estaba interesado en estudiar la conversación y analizar el desarrollo del conocimiento de la conversación, y tenía experiencia investigadora en todo ello, lo que hice cuando comencé a estudiar la educación en el aula fue estudiar la educación como conversación, como construcción del conocimiento en el discurso».

«Mejor que explicar psicología de la educación a los maestros, Mercer y yo preferimos estudiar, como psicólogos, la práctica educativa en aulas reales»

«La importancia de estudiar el discurso en el aula es conseguir una comprensión de la educación estudiando la educación misma, examinando la educación como un proceso real en aulas reales. Lo cual es bastante diferente de los planteamientos tradicionales de la psicología evolutiva, que tomaba los hallazgos de la investigación experimental en laboratorio y buscaba la aplicación escolar o educativa de las teorías construidas a partir de esos resultados. Desde luego, yo prefiero desarrollar la teoría en estrecha relación con la práctica, prefiero desarrollar una teoría de la educación partiendo del estudio de la educación misma. Uno de los beneficios de esta opción es que luego habrá menos problemas para imaginar cómo se aplican los resultados de la investigación al aula porque la investigación está ya en el aula y se trata de un estudio sobre los hechos educativos reales».

Intereses e influencias posteriores

«Mis intereses más recientes tienen que ver principalmente con las relaciones entre discurso y conocimiento, en general, no sólo en la educación, aunque también en educación. Lo que intento es desarrollar una hipótesis acerca de la construcción social de la mente basada en el discurso conversacional, en la práctica discursiva».

«Difiero de la mayoría de los psicólogos en que me ocupo de estudiar las prácticas sociales y me distancio de los enfoques centrados en el individuo psicológico. Para muchos esto no es psicología, sino parte de otras disciplinas: sociología, antropología o etnografía. Pero, a mi juicio, sólo es posible estudiar el pensamiento o el desarrollo psicológico en la perspectiva según la cual lo mental es construido en el discurso».

«Michael Cole es un teórico vygotskiano que ha desarrollado una teoría de la naturaleza cultural de la mente, una teoría de las bases culturales del pensamiento. Me parecen muy interesantes sus estudios transculturales con los *kpelle* en Liberia (Cole *et al.*, 1971) y su libro, escrito con Sylvia Scribner, *Cultura y cognición* (Cole y Scribner, 1973). Los más recientes desarrollos de la psicología vygotskiana en la Unión Soviética, Europa y Norteamérica se denominan Teoría de la Actividad (*Activity Theory*) y están inspirados en la psicología soviética, siguiendo a los tres fundadores de la psicología sociocultural: Vygotsky, Luria y Leontiev. Un centro importante en este tipo de investigaciones es el LCHC (*Laboratory for Comparative Human Cognition*) de San Diego, California, donde trabajan, entre otros, Michael Cole, Peg Griffin e Yrjö Engeström».

«Intento desarrollar una hipótesis acerca de la construcción social de la mente basada en el discurso conversacional»

«Mis investigaciones están cada vez más influenciadas por la etnometodología (Garfinkel, 1967). Así es cómo he ido alejándome cada vez más de la psicolingüística y acer-

cándome a otros enfoques tales como la pragmática del lenguaje (Halliday, 1975) y el análisis de la conversación. Cada vez me interesa más el análisis de las conversaciones, del discurso. Durante 1989 estuve cuatro meses en San Diego, en el LCHC y he empezado a hacer algo sobre análisis del discurso en el aula con Peg Griffin. En esta evolución han influido también algunas lecturas de filosofía del lenguaje, por ejemplo, la teoría de Austin sobre los actos de habla (Austin, 1962) y, más recientemente, la obra de Wittgenstein (1953). Me interesa mucho también el trabajo de Wertsch sobre el origen social de la mente a partir del diálogo, en una línea de investigación que arranca de las ideas de Vygotsky y del análisis literario iniciado por Bakhtin».

Sobre la psicología y la noción de sujeto individual

«La construcción social del conocimiento ha sido más estudiada por los sociólogos que por los psicólogos; estudian la ciencia también como una construcción social, es la sociología de la ciencia. Así, del mismo modo que maestros y niños construyen conjuntamente el conocimiento, los psicólogos hacemos lo mismo. La psicología es un conocimiento socialmente construido y puede ser estudiado como tal. Precisamente; porque la formación de los psicólogos está excesivamente centrada en el sujeto individual y no en el sujeto social, éstas son ideas a menudo difíciles para los psicólogos».

«En psicología, la idea del individuo como origen de la acción y de la mente individual como origen del sentido y el significado es una premisa, no un hallazgo; y, como tal, es una idea imposible de demostrar desde la psicología. Y no sólo es característico de la psicología, el énfasis en el sujeto individual es parte de la ideología de la cultura individualista occidental: acción individual, libertad individual, etc., y eso explica que esté presente también en las premisas de la psicología que se hace. Aunque también se está desarrollando recientemente otro modo de pensar. Por ejemplo, Jim Wertsch está realizando un importante esfuerzo por elaborar una verdadera psicología sociocultural».

«En psicología, el concepto de individuo representa el mismo problema que el concepto de mente, es una cuestión de método y de análisis. Yo prefiero sustituir la ontología ("¿qué es el individuo?, ¿qué es la mente?") por la epistemología ("¿Cómo estudia-

mos al individuo?, ¿cómo estudiamos la mente?, ¿qué significan estos conceptos para la gente?"). El significado social de "individuo" o "mente" es algo que aparece en su discurso y se puede estudiar. Tomemos la idea de una persona; una persona sólo puede ser considerada como un individuo cuando se sitúa en un contexto social, cuando se le considera en relación con otros individuos. El concepto de individuo es un concepto social, carecería de sentido si solamente hubiese una persona en el universo. Igual que no existe un único individuo, cada individuo tampoco es absolutamente distinto de todos los demás, todo individuo es miembro de una cultura, de una sociedad; en consecuencia, la noción de individualidad debe ser estudiada como una noción cultural y como una construcción de discurso, como un producto de la interacción».

«La formación de los psicólogos está excesivamente centrada en el sujeto individual y no en el sujeto social»

«Desafortunadamente existe una resistencia por parte de bastantes psicólogos para abrir sus concepciones más allá de las mentes individuales. Para los psicólogos la mente individual y la acción individual son las unidades de análisis. Para Vygotsky, la unidad de análisis es la interacción, la interacción en un contexto. Michel Cole lo denomina "sujetos actuando en un contexto" (*people acting in a setting*). En Teoría de la Actividad la unidad de análisis es el sistema de actividad (*activity system*), no el individuo. Los individuos forman parte de los sistemas de actividad y nosotros estudiamos sistemas de actividad».

Estudiar lo observable

«Tenemos que formular los problemas en términos de alguna pregunta que podamos estudiar y responder. Transformar las preguntas ontológicas sobre la interiorización en preguntas epistemológicas. Podemos sustituir las preguntas "¿cómo sabemos que se produce interiorización?, ¿cómo podemos estudiarla?", por estas otras: "¿qué consideran los participantes (profesor y alumno) como interiorización?,

¿cómo la definen?, ¿cómo el maestro trata al niño como a alguien que ha tenido éxito en el aprendizaje, que ha interiorizado los conocimientos?, ¿cómo se orienta el niño hacia el conocimiento?". Con preguntas de este tipo, convertimos la cuestión en algo estudiable. Ahora, ¿cómo se define socialmente lo que es la interiorización? En respuesta a esto, mi perspectiva está muy influida por la etnometodología, en la línea de los trabajos de Harold Garfinkel (1967). Podemos examinar la conversación, las interacciones entre los participantes y preguntar "¿cómo definen ellos la interiorización?". Entonces, ésta es la definición que me vale, y el modo como tiene lugar esta definición es un proceso público, observable y estudiable».

«Mi interés por el estudio de la conversación es una cuestión de método y análisis. Para empezar, sólo puedo estudiar lo observable, y el habla es una de las formas de hacer público el pensamiento. Por otra parte, si queremos estudiar el aprendizaje, hemos de ver lo que niños y maestros entienden por aprendizaje y eso lo encontramos definido a través de sus respectivos discursos. Lo que los niños realmente aprenden y saben aparece en los intercambios comunicativos entre niños y maestros, por tanto, podemos estudiarlo a través de la forma y el contenido de sus conversaciones».

«Sólo puedo estudiar lo observable, y el habla es una de las formas de hacer público el pensamiento»

«Preguntarse "¿cómo aprenden los niños?", es igual que preguntar "¿qué ocurre en la mente del niño?". Yo no estudio la mente, porque no sé cómo estudiarla; estudio el discurso, que es un proceso observable, público, y estudio también la educación, otro proceso observable, y también social, cultural. ¿Qué puedo decir acerca de cómo aprenden los niños? No hay otro modo de saberlo que a través de la acción y el discurso, analizando cómo ocurre públicamente el proceso educativo. En la educación, todo lo que el niño aprende debe hacerse público alguna vez. Estos procesos observables incluyen tanto exámenes, pruebas, escritura y otras actividades, como

conversación; todos son eventos observables y significativos cuya ocurrencia está socialmente organizada: cómo y cuándo ocurren, cómo se evalúan, etc. Lo importante en educación es cómo el pensamiento y el aprendizaje de los niños se hacen públicos y cómo se evalúan, y todo eso es un proceso observable. Otra definición social del aprendizaje es la que ofrecen los psicólogos a través del uso de tests; obtienen respuestas y las analizan. Para mí, los psicólogos son un elemento más a estudiar, uno de los agentes que producen definiciones socialmente aceptadas de lo que es el aprendizaje».

Acerca de la "Zona de Desarrollo Próximo" (ZDP): utilidad, limitaciones y revisión del concepto

«Cuando definimos en un niño la ZDP, dicha zona no es algo que está en la mente del niño, sino en sus interacciones. La ZDP es toda ayuda que el niño necesita recibir de los demás, por lo tanto, es un hecho social. La ZDP se define normalmente como una relación diádica entre dos personas, pero creo que puede ampliarse para incluir múltiples relaciones. La definición vygotskyana de ZDP es en sí misma un elemento de un discurso y, como todo texto, fue escrito para una ocasión y en un determinado contexto, que fue, en concreto, la crítica a las posiciones individualistas y especialmente a las prácticas de uso de los tests en la educación y de los tests de inteligencia en general, tal como se empleaban por entonces en Norteamérica. Este propósito argumental influyó sin duda en el modo de definir la ZDP. Esto significa que no debemos tomarlo como una definición absoluta, única y definitiva».

«La relación diádica es la relación social mínima, el caso más simple en el que se puede definir una unidad social para el análisis del desarrollo mental, a partir de la cual poder iniciar la construcción de una nueva psicología. Pero además, disponemos ya de conceptos específicos para referirnos a grandes sistemas de interacción, más allá de la diada. La Teoría de la Actividad (*Activity Theory*) concede mayor énfasis a los Sistemas de Actividad (*Activity Systems*) en los cuales participa un amplio número de personas implicadas en determinadas acciones sociales, sistemas de actividad tales como la escuela o los contextos laborales».

«La estructura del habla en el aula -otra cosa es lo que ocurra fuera

del aula, o en el aula fuera del horario de actividades escolares- está en función de la autoridad del profesor. En discursos o conversaciones sin estructura de autoridad encontramos formas más complejas de reparto de turnos. Pero el sistema de interacciones diádicas profesor-alumno, que hemos descrito incluso para grandes grupos de clase, no es un dato impuesto por la teoría, no lo tenemos en cuenta en nuestros análisis porque Vygotsky inventara la noción de ZDP; se trata de un hallazgo empírico de los análisis del discurso. Sinclair & Coulthard, Peg Griffin y otros investigadores que han estudiado la interacción en el aula han descubierto que así es como se organiza el habla en el aula. Por tanto, un modelo diádico del desarrollo del conocimiento es relevante incluso en un grupo grande, porque ese es el patrón general del discurso escolar. Aunque no tenga por qué ser necesariamente así, lo cierto es que es el patrón comunicativo que te encuentras cuando el maestro tiene el control; el maestro es la autoridad, y toda el habla en el aula pasa por él. Por esa razón, la ZDP puede ampliarse para explicar otras formas de relación, no únicamente la diádica».

*«El concepto
de zona
de desarrollo próximo
puede ampliarse para
explicar otras formas
de relación,
no únicamente
la diádica»*

«Hay que tener en cuenta también que en muchas aulas escolares, incluso en grupos numerosos, el discurso se organiza en la práctica como un conjunto de diálogos entre dos interlocutores, y esto es relevante en todo caso. Cuando analizamos la comunicación en el aula, observamos que tiene lugar un sistema especial de turnos (*turn-taking*), un sistema especial de organización para determinar quién puede hablar en cada momento, y este es un sistema profesor-alumno, profesor-alumno; siempre habla el profesor, viene a ser una secuencia de interacciones diádicas: el maestro habla con un niño, y luego habla otra vez dirigiéndose a otro

niño, etc. Finalmente, resulta que el profesor construye una secuencia de relaciones diádicas, con lo cual tenemos que podemos aplicar la noción de ZDP no sólo a parejas de individuos, sino también a otros tipos de relaciones que adoptan la forma de secuencias de diadas».

Jugando y aprendiendo entre iguales: las culturas infantiles no aburren

«Otro de los estudios que he hecho es sobre el diálogo entre niños. Es un breve análisis de la argumentación entre niños. Ese estudio contrasta el tipo de diálogos que aparecen en *El conocimiento compartido*, en los cuales el profesor ejerce el control, con el tipo de diálogos que aparecen cuando el profesor está ausente y los niños hablan. Por ejemplo, al final de una de las clases que hemos grabado, una clase en la que los niños hicieron unos ejercicios de geometría con ordenadores, cuando el profesor salió, nosotros abandonamos también el aula pero dejamos funcionando la videocámara y había algunos niños que seguían trabajando con los ordenadores; ésto se grabó incluso cuando nosotros pensábamos que habíamos terminado. Posteriormente hemos analizado esta conversación y la hemos comparado con el habla de clase cuando el profesor controlaba el desarrollo de las actividades y conversaciones, y las diferencias son bastante significativas. Los niños argumentaban discutiendo entre ellos lo que había que hacer. Esto es una forma de habla muy diferente de lo que presenciamos en la clase. Este trabajo intenta poner de relieve la importancia de las discusiones entre los niños cuando el profesor no es quien controla la construcción del conocimiento».

«El juego es una forma de actividad importante en la edad escolar. Los niños juegan y lo hacen juntos y hablan sobre sus juegos. Cuando los niños juegan juntos, hacen cosas diferentes y hablan de modos diferentes de cuando están en la situación formal de clase con el profesor. Usando el conocido contraste entre juego y trabajo, cuando los niños están jugando, hacen lo que ellos quieren y cuando están trabajando en clase no, tienen que hacer lo que quiere el profesor. Sé que el juego puede ser una parte de las actividades de clase, esto es lo que se hace en la educación infantil y primaria; pero ahora me estoy refiriendo al valor del juego infantil lúdico, no como parte de la clase, no porque el profesor lo haya

organizado o lo esté obsevando, sino como diversión. Los niños lo hacen por gusto. Y también es valioso porque jugando interactúan con otros niños y deben usar un lenguaje común para ponerse de acuerdo, un lenguaje que se desarrolla en los intercambios entre los niños. Tienen que hablar de su experiencia y organizar sus actividades, y formulan y construyen representaciones de lo que están haciendo con sus compañeros. Esto es una parte de la educación porque, al no estar controlando el profesor, da lugar a un tipo diferente de discurso, y porque los niños pueden inspirarse en estas experiencias cuando hablan con los profesores, más tarde. Los profesores pueden hablar con ellos sobre sus juegos. Puede integrarse en el ámbito educativo, pero no es necesario que el profesor esté siempre obsevando, vigilando y escuchando lo que hacen los alumnos. De hecho, a veces es importante que no lo haga».

«A los niños les gusta ser como sus compañeros, especialmente como sus amigos un poco mayores, porque aquellos saben cosas importantes y útiles para ser niño»

«Hay estudios de las culturas infantiles que muestran incluso que hay patrones que se transmiten entre generaciones de niños, que los aprenden de sus hermanos o amigos mayores, porque se encuentra continuidad entre las culturas infantiles de diversos lugares y épocas y que los adultos normalmente olvidan. Esto ilustra otra idea vygotskiana, porque para Vygotsky el profesor no tiene por qué adoptar un rol formal, no tiene por qué ser un adulto. No tiene por qué ser alguien revestido de autoridad, ni alguien a quien se pague por su trabajo. Puede ser cualquiera que sepa hacer algo mejor que tú. Cualquiera otro niño, incluso de la misma edad, capaz de hacer algo mejor que sus compañeros. Por lo tanto, los niños pueden aprender unos de otros, pueden desarrollar una cultura entre ellos y este es un tipo de aprendizaje para los niños. Es justamente el tipo de aprendizaje que más les gusta por-

que no están aprendiendo a comportarse como adultos, sino a comportarse como niños que son. Los niños quieren ser como sus compañeros, especialmente como sus amigos un poco mayores, porque ellos saben cosas importantes y útiles para ser niño. Esto es muy divertido e interesante para los niños. Cuando los niños disfrutan aprendiendo, cuando se sienten implicados en lo que hacen y ven que esto es lo que ellos quieren, aprenden muy bien y muy rápidamente. Este es un fenómeno muy útil para la educación».

«Pienso que instruimos demasiado a los niños. Dedicamos demasiado tiempo a la escuela, demasiado tiempo haciendo cosas por obligación, sin tiempo suficiente para hacer lo que realmente quieren y les gusta hacer»

«La escuela debería cambiar, adaptarse a la cultura informal de los niños, lo contrario sería aburrido. Debe cambiar la esencia del proceso educativo, la escuela debe ser más informal y quizás debe ser un lugar donde los niños puedan ir a hacer las cosas por diversión. Pienso que enseñamos, que instruimos demasiado a los niños. Dedicamos demasiado tiempo a la escuela, demasiado tiempo haciendo cosas por obligación, sin tiempo suficiente para hacer lo que realmente quieren y les gusta hacer».

«Lo último que estoy haciendo tiene relación con algo de esto; es un proyecto conjunto soviético-norteamericano dirigido por Michael Cole desde San Diego. Se trata de un proyecto de comunicación y aprendizaje usando ordenadores y se organiza a través del correo electrónico (*The Velham Project*). Colaboro con Michael Cole, Peg Griffin y otros miembros del LCHC. Gran parte del estudio es sobre el correo electrónico, pero no sobre sus aspectos técnicos, sino sobre sus usos comunicativos, sobre la comunicación a través de un nuevo medio. El foco de interés son los niños porque se trata de niños de los Estados Unidos y de la Unión Soviética que se comunican y participan en un juego común a tra-

vés del correo electrónico. Al salir de la escuela los niños van a jugar con los ordenadores, una serie de juegos parecidos a los juegos de ordenadores (*computer games*) corrientes que tanto gustan a los niños y que aprenden a jugar con otros niños, comparan una cierta cultura de comprensión entre los niños y los mayores enseñan a los más pequeños. El modo como se juega es lo que ha sido especialmente diseñado por Michael Cole y Peg Griffin, es denominado la Quinta Dimensión. La Quinta Dimensión es un nuevo mundo para que los niños jueguen. Un mundo imaginario. La Quinta Dimensión está controlada por el Mago (*The Wizard* para los americanos, *Volshevník* para los soviéticos). Lógicamente el Mago es una invención especial para que no sean los adultos quienes controlan el juego. Los adultos no ejercen un control directo de lo que hacen los niños. El Mago inventa los juegos y los controla, los niños se comunican con el Mago. Y el Mago es divertido, muy divertido y no habla como los adultos. Es amistoso, sabe muchas cosas y puede ayudar a los niños, y a ellos les gusta comunicarse con el Mago. Los niños se comunican con el Mago y también se comunican entre ellos. Los niños americanos comunican en inglés y los soviéticos en ruso y hay un equipo que les traduce los mensajes. Es un proyecto sobre educación, pero es un tipo especial de educación fuera de la escuela, donde el control lo ejerce el Mago en lugar del profesor y donde las actividades son juegos y no clases. No es educación formal, pero están aprendiendo cosas importantes y útiles. Están aprendiendo a usar ordenadores... pero esto es sólo una pequeña parte de lo que es interesante de este proyecto. Hay enormes cantidades de producciones discursivas que todavía tenemos que analizar. Casi estamos empezando y aún no hay muchos resultados».

Sobre la memoria

«La memoria es mi otro gran interés. En los últimos años me he dedicado a dos temas principales: la educación y la memoria (Edwards y Middleton, 1986, 1987). He estudiado la memoria en la conversación, a través del análisis del discurso, con el mismo método. Por ejemplo, estudié cómo se elaboran los recuerdos en las conversaciones; le pedía a un grupo de sujetos que hablasen sobre alguna experiencia común, tal como una película que todos hubieran visto. Posteriormente examinaba las

conversaciones para ver como se va elaborando el recuerdo. Lo que la gente recuerda depende de cómo le afecta, de sus intereses, de por qué es importante para ellos, tiene un significado personal para ellos, un valor emocional. Y también un significado social. Se recuerdan cosas que son significativas para otros, de las que merece la pena hablar. En la escuela la memoria está continuamente presente, la construcción del conocimiento compartido es la construcción de la memoria, es decir, la elaboración de una comprensión compartida del pasado, de lo que se ha hecho en la clase. Es una construcción en discurso».

*«Lo que la gente
recuerda depende de
cómo le afecta,
de sus intereses, de por
qué es importante para
ellos»*

«Cuando hablamos de memoria necesitamos formular una distinción en lo que entendemos por memoria. La memoria literal, cual es el simple recuerdo exacto de lo que se dijo, los aprendizajes mecánicos (*rote memory*) como es el de las tablas de multiplicar o el recuerdo de datos y fechas históricos, tiene su lugar y su función en educación. Pero, en un sentido general, toda la educación implica memoria, memoria de un tipo diferente, más importante. Y es memoria de la misma manera que lo es una conversación. Lo que se dice en cada momento está relacionado con lo que se dijo u ocurrió antes. Esto es memoria, aunque no sea un test de memoria. La memoria está siempre presente en la educación como conversación».

«Pienso que la memoria mecánica (*rote memory*), aprender listas de palabras o alguna otra tarea similar, es en parte útil a la educación, pero es sólo una parte dentro de un proceso más amplio que incluye la explicación y la comprensión; pero ciertamente ocupa una parte del proceso de aprendizaje. No obstante, se puede hacer una distinción interesante entre memoria y comprensión, porque cuando estudiamos la memoria, vemos que la comprensión es parte de la memoria, que la memoria es un proceso constructivo. En este sentido, la memoria no es "algo" en sí

misma. La memoria está presente en todo, es un proceso continuo que consiste en dar sentido a la actividad en referencia a significados previos, incluyendo referencias y significados culturales».

«Una de las cosas que también he estudiado es cómo el profesor y los alumnos se refieren a lo que ha ocurrido en la clase anterior. A veces, al final de la clase el profesor puede resumir lo que se ha hecho; otras veces esto ocurre al comienzo de la clase siguiente. En el segundo caso, el profesor comenzará diciendo "Muy bien, la semana pasada hicimos esto y aquello, hemos descubierto tal y cual cosas...". El profesor resume lo que se hizo en la última clase. Esto es recuerdo, memoria. Cuando examinamos cómo el profesor y los niños elaboran conjuntamente el recuerdo, vemos que el profesor pregunta "¿Qué recordáis? ¿Qué hicimos? ¿Qué encontramos?" y el pasado se convierte en discurso en el presente, creando nuevas oportunidades para reconstruir lo ocurrido, para aclararlo y ordenarlo, para formular la experiencia pasada en términos de los conceptos que forman parte de los programas. El profesor y los niños se ponen de acuerdo para reinterpretar el pasado acercándolo al programa o a lo que debiera haber ocurrido. Así, el recuerdo aparece todo el tiempo en el aula porque es una parte importante del discurso. El discurso construye constantemente una comprensión compartida de lo que vino antes».

*«Lo que se recuerda
tiene un significado personal,
un valor emocional,
y también un significado
social»*

«Tengo también un artículo reciente sobre memoria en el aula (Edwards, en prensa). Es un análisis de ciertas producciones de discurso de niños de cinco años, estos niños intentan desarrollar una teoría, una explicación del crecimiento de las plantas. En ese artículo analizo el modo en que la organización del discurso se impone a la organización del conocimiento. Es un trabajo sobre memoria porque se trata de una clase sobre memoria. Los niños han visitado un invernadero para ver cómo crecen las plantas y el jardinero se lo ha explicado y más tarde, en el aula,

el profesor les dice "Contadme todo lo que os contó el jardinero", por esta razón la clase se convierte en un ejercicio de memoria. Los niños tienen que recordar, intentamos comprender. Y a medida que los niños recuerdan, su comprensión se va construyendo en el discurso del aula. Es un poco difícil de resumir. Lo que examina el artículo es como la comprensión que tienen los niños de cómo crecen las plantas se construye en la organización del discurso en el aula. Construido como memoria, como una forma particular de comprensión que se va construyendo, que va emergiendo de una forma particular de discurso controlado por el profesor».

«Cuando el profesor pregunta a los niños por lo que pasó, los niños deben ofrecer una construcción de lo que pasó que sea la que el profesor quiere escuchar en relación con el propósito educativo de ese momento. Por lo tanto, todas las construcciones de la realidad vienen determinadas por el contexto presente al servicio de los objetivos presentes del habla».

Control del discurso y control de la realidad

«En la Universidad de Loughborough hemos formado un grupo de trabajo sobre lenguaje, retórica y psicología social, el DARG (Discourse and Rhetoric Group); dos de los miembros más significativos de este grupo, Michael Billig y Jonathan Potter, son psicólogos sociales. En 1988 publicamos conjuntamente un libro titulado *Ideological Dilemmas* (Dilemas Ideológicos Billig, et. al., 1988). En este libro hay un capítulo dedicado a la educación escrito por mí. Ese capítulo analiza los contrastes entre dos tipos de enseñanza: la tradicional basada en la transmisión de conocimiento y las nuevas formas de enseñanza orientadas a la elicitación del aprendizaje. Sitúa el hecho educativo en un contexto cultural y político más amplio, en relación con los contextos de libertad y autoridad. Los cambios en la educación son parte de los cambios generales de la sociedad. Me imagino que también en España los cambios educativos han estado estrechamente relacionados con cambios políticos y sociales, que, a su vez, forman parte de cambios políticos y sociales en Europa y en el mundo, al menos en el mundo occidental. Este libro trata de las ideologías políticas, de la filosofía de los individuos y de la sociedad, de la autoridad y de la libertad, del poder... y habla de la educación como

una parte de esta estructura social más amplia».

«Toda esta discusión, se ilustra con secuencias de *El Banquete*, uno de los diálogos de Platón en el que participan Sócrates y un joven esclavo. Este diálogo ha sido tomado a veces como origen de las teorías cognitivas, Chomsky lo refiere para ejemplificar sus ideas innatistas acerca del conocimiento. Otras veces se ha puesto como ejemplo del aprendizaje piagetiano: el muchacho esclavo aprende a partir de la experiencia. Incluso ha servido a Jerome Bruner como ejemplo de interacción y diálogo en la zona de desarrollo próximo. Yo lo analicé tan sólo como una pieza de discurso, como un diálogo. En *El papel del profesor en la construcción social del conocimiento* (Edwards, 1990b) comento con detalle este trabajo».

«Mucha gente, cuando está discutiendo y no tiene qué argumentar, a menudo discute la realidad, porque quien define la realidad, tiene ganado todo lo demás»

«Jonathan Potter es un analista del discurso que ha escrito un libro muy bueno sobre análisis del discurso en psicología social; él y yo hicimos conjuntamente un trabajo sobre el discurso político, tomando como referente una serie de entrevistas políticas con Margaret Thatcher y el Chanceller. Aquí hemos investigado el mismo hecho psicológico básico: cómo se construye en el habla el conocimiento del mundo objetivo, de la realidad. El modo cómo se construye la realidad depende del objetivo del discurso aquí y ahora. Es posible analizar cómo los políticos hablan de la realidad y evocan acontecimientos, cómo reconstruyen una versión de la realidad a la medida del razonamiento que están exponiendo, en línea con sus argumentaciones, dependiendo del contexto que el que están hablando y el auditorio al que se dirigen».

«Este es un tema que puede ser estudiado en muchos otros contextos, también en ciencia. Cualquier ciencia puede ser estudiada como una construcción de la realidad, construcción del mundo objetivo mediante las prácticas y métodos y me-

dante el discurso. Los sociólogos de la ciencia estudian estas cosas».

«En definitiva, podemos estudiar cualquier conversación desde la misma hipótesis. Mucha gente que discute sobre política, o el marido y mujer que discuten sobre sus roles en la relación, en la casa, cuando tienen que argumentar, a menudo no discuten sobre argumentos, sino que discuten la realidad. Cuando dicen: "Yo soy el único que friega los platos", está discutiendo la realidad, porque si tú defines la realidad, todo lo demás viene por añadidura. Por tanto, no se discuten valores, se discute cuál es la realidad. En política, se discute la realidad, y en el aula, el objetivo primordial es que los niños comprenden la realidad. Pero la realidad está en juego en el habla. **Esta es la esencia del análisis del discurso: ver cómo la realidad es una construcción social y no solamente un reflejo del mundo».**

Referencias

- AUSTIN, J. (1962): *How to do things with words*. Ithaca, N.Y.: Cornell University Press (Traducido al castellano como: *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona: Paidós, 1981).
- BILLIG, M., CONDOR, S., EDWARDS, D., GANE, M., MIDDLETON, D.J. y RADLEY, A.R. (1988): *Ideological Dilemmas: a social psychology of everyday thinking*. Londres: Sage.
- BRUNER, J.S. (1981): Vygotsky: una perspectiva histórica y conceptual. *Infancia y Aprendizaje*, 14, pp. 3-17.
- BRUNER, J.S. (1983): *Child's talk. Learning to use language*. New York: Norton (Traducido al castellano como: *El habla del niño*. Barcelona: Paidós, 1985).
- COLE, M., GAY, J., GLICK, J. y SHARP, D. (1971): *The Cultural Context of Learning and Thinking*. New York: Basic Books.
- COLE, M. y SCRIBNER, S. (1973): *Culture and Cognition. An Introduction to Ethnographic Psychology*. New York: Wiley.
- EDWARDS, D. (1978): *Social Relationships in first language*. En: A.J. Lock (Ed.): *Action, Gesture, and Symbol*. New York: Academic Press.
- EDWARDS, D. y MIDDLETON, D. (1986): *Joint Remembering: Constructing and account of shared experience through conversational discourse*. *Discourse Processes*, 9, pp. 423-459.
- EDWARDS, D. y MIDDLETON, D. (1987): *Conversation and Remembering: Barlett Revisited*. *Applied Cognitive Psychology*, 1, pp. 77-92.
- EDWARDS, D. y MERCER, N.M. (1987): *Common Knowledge: the Development of Understanding in the Classroom*. Londres: Routledge. Traducción castellana: *El conocimiento compartido*. Barcelona: Paidós, 1988.
- EDWARDS, D. y MIDDLETON, D. (1988): *Conversational remembering and family relationships: how children learn to remember*. *Journal of Social and Personal Relationships*, 5, pp. 3-25.
- EDWARDS, D. y MERCER, N.M. (1989): *Reconstructing context: the conventionalization of classroom knowledge*. *Discourse Processes*, 12, pp. 91-104.
- EDWARDS, D. (1990a): *Classroom discourse and classroom knowledge*. En: C. Rogers & P. Kutnick (Eds.): *The Social Psychology of the Primary School*. Londres: Routledge.
- EDWARDS, D. (1990b): *El papel del profesor en la construcción social del conocimiento*. *Investigación en la Escuela*, 10, pp. 33-49.
- EDWARDS, D. (en prensa): *Concepts, memory and the organization of pedagogic discourse: a case study*. *International Journal of Educational Research*.
- GARFINKEL, H. (1967): *Studies in Ethnomethodology*. Englewood, N.J.: Prentice-Hall.
- HALLIDAY, M. (1975): *Learning How to Mean*. Londres: Arnold.
- VYGOTSKY, L.S. (1934): *Pensamiento y Lenguaje* (traducido al castellano en Buenos Aires: La Pléyade, 1977).
- VYGOTSKY, L.S. (1978): *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press. (Traducido al castellano como: *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica, 1979).
- WERTSCH, J.V. (1985): *Vygotsky and the Social Formation of Mind*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press (Traducido al castellano como: *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós, 1988).
- WITTGENSTEIN, L. (1953): *Philosophical Investigations*. (Traducido al castellano como: *Investigaciones filosóficas*. Barcelona, Ed. Crítica, 1988).

**«Nosotros, los pueblos de las
Naciones Unidas, estamos resueltos
a preservar de la guerra
a las generaciones venideras»**

Carta Fundacional de las Naciones Unidas (1945)

Pido la paz y la palabra

Blas de Otero