

HERMENEUTICA DEL APRENDIZAJE

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA



“HERMENEUTICA DEL APRENDIZAJE”

TESIS

Que para obtener el grado de

MAESTRA EN FILOSOFÍA

Presenta

MARTHA SOCORRO LARA CANCINO

Director: Dr. Medardo Plasencia
Lectores. Dra. Ma. Teresa de la Garza
Dra. Estela Sodi

México, D.F.

2008

INDICE

	Página
INTRODUCCIÓN.....	3
CAPÍTULO I: POSTULADOS EPISTEMOLÓGICOS DE LA COMPRESIÓN E INTERPRETACIÓN EN EL APRENDIZAJE	21
1. La perspectiva de la Hermenéutica.....	21
2. La perspectiva de la Psicología	31
3. Abordaje epistemológico y hermenéutico.....	40
4. La comprensión como principio de organización de la propia vida.....	47
5. De lo histórico y fenomenológico a la integración del sentido.....	53
CAPÍTULO II: LENGUAJE Y CONCIENCIA EN GADAMER Y VYGOTSKI.....	57
1. Conciencia y lenguaje para el significado.....	57
2. El lenguaje y la comprensión en Gadamer.....	58
3. El lenguaje y su relación con el significado (Gadamer).....	62
4. El lenguaje y la comprensión en Vygotski.....	64
5. El lenguaje y su relación con el significado (Vygotski).....	68
6. Lenguaje y conciencia desde la hermenéutica y la perspectiva histórico-cultural.....	75
CAPÍTULO III: INTENCIONALIDAD, CONCIENCIA Y METACOGNICIÓN.....	82
1. Conceptos clásicos acerca de la Metacognición.....	82
2. Actividad, acción e intencionalidad.....	89
3. La mediación y la internalización.....	97
4. La conciencia como promotora de la intencionalidad.....	102
CAPÍTULO IV: PROPUESTA EPISTEMOLÓGICA PARA EL APRENDIZAJE COMO COMPRESIÓN.....	107
1. El proceso de aprendizaje mediado como realización del conocimiento.....	107
2. Conocimiento y construcción de significados.....	113
3. Supuestos epistemológicos de los modelos constructivistas.....	117
3.1) El constructivismo de Jean Piaget.....	121
3.2) El constructivismo desarrollador de Lev S. Vygotski.....	122
3.3) Tipos de Constructivismo.....	123
3.4) Expresiones del constructivismo.....	125
3.5) Es posible el paso del constructivismo a la Hermenéutica en la enseñanza.....	126
CAPÍTULO V: CONCLUSIONES.....	130
BIBLIOGRAFÍA.....	139

INTRODUCCIÓN

Con frecuencia se escucha que la educación es el principal problema que atender para elevar el nivel de calidad de vida y el impulso para el desarrollo de un pueblo; así la respuesta ante tal reto se enfoca en la mayoría de los casos en términos de cantidad de los programas académicos y de transmisión de contenidos e información ya elaborados por expertos, en determinados temas. Al mismo tiempo que se pretende con esta información lograr la consigna de educar para la vida, logrando que la situación escolar tenga una repercusión práctica que incida en el desarrollo personal, social y laboral del educando.

En este sentido los modelos educativos pretenden vincular los objetivos y contenidos del aprendizaje a partir de las necesidades del mundo del estudiante, bajo el riesgo de aislar la vida intelectual del mundo real e invalidando hipótesis probadas científicamente pero que no corresponden a exigencias cotidianas, aunque también puede presentarse lo opuesto al atender contra las realidades concretas siguiendo un constructo de teorías abstractas lógicamente probadas.

Se maneja a nivel mercadológico una situación en la cual, el objeto de las transacciones comerciales entre diferentes países está siendo el conocimiento y no los productos naturales o fabricados; lo cual convierte al conocimiento humano en un producto mercantilizado alejado de una realidad a la que otorga significado y, posiblemente dejando fuera el carácter de intencionalidad del saber para dar paso a la asimilación cognoscitiva y lógica de la información. Lo anterior supone la necesidad de planear la enseñanza pertinentemente, adecuando los objetivos y las situaciones de aprendizaje con las necesidades culturales del alumno, pero garantizando a la vez el crecimiento del saber en sí como producción humana y social; de tal forma que la mente humana sea comprendida desde sus cimientos y dimensión del compromiso con la generación del conocimiento y no sólo desde su funcionalidad.

Las tendencias educativas que buscan mejorar las posibilidades del aprendizaje, sus destrezas así como la solución de problemas en función de las habilidades para pensar, han coincidido en que tanto el problema del pensamiento como del aprendizaje requieren un abordaje multidisciplinario y complejo de los principios tanto teóricos como de intervención que permitan manejar las formas de desarrollo del pensamiento integral.

Tradicionalmente las teorías del aprendizaje relatan un estudio paralelo de las ciencias de la educación con la epistemología propia de las diversas disciplinas, de tal forma que, según se trate de la construcción del conocimiento matemático, histórico o filosófico, éstos suponen la consideración del proceso del aprendiz al insertarse en un determinado campo del conocer. En consecuencia se generan las diversas epistemologías en función a la construcción y estructura interna de los conocimientos por estudiar; encontrándose así asignaturas de epistemologías de investigación, dependiendo de las diversas disciplinas que parecen inaccesibles para los ajenos a las mismas y dificultando la vinculación interdisciplinaria. La situación planteada hace necesario reparar en la dialéctica de los generadores del conocer por un lado, y en la explicación psicológica del aprendizaje que permita considerar integralmente el conocimiento como un asunto filosófico multicausal de lo cual sea posible suponer las condiciones que intervienen en la construcción de los contenidos del conocimiento.

Desafortunadamente la mayoría de las propuestas de estudio psicológico del aprendizaje y el conocimiento han quedado limitadas a un movimiento funcional y psicologista que resulta en explicaciones con respecto al origen, evolución, condiciones y procesos para la producción de un conocimiento en un sujeto dado. Sin embargo no traspasan la necesidad de dar respuesta a problemáticas complejas, como el sujeto epistémico, la validación del conocimiento, la interacción entre aprendizaje y conocimiento y sobre todo el acercamiento a conceptos como la intencionalidad, la conciencia, el lenguaje y la significación; así como la vinculación entre realidad y sujeto. Dichas nociones constituyen fuertes carencias cuando se excluyen o permanecen ambiguamente esbozados en proyectos educativos enfocados al desarrollo funcional de las estrategias para el conocimiento.

Aun en corrientes que han pretendido abordar este aspecto, como la Psicología de la Inteligencia de Jean Piaget, cuya inclinación por la Epistemología Genética parece contemplar la problemática gnoseológica sobre el pensamiento, se enfatiza el análisis psicológico acerca de las posibilidades del desarrollo intelectual a partir de condiciones biológicas y de maduración de esquemas mentales que facilitan los procesos de acomodación y asimilación, sin atender íntegramente la dimensión epistemológica de los fundamentos propios del conocimiento.

Los recientes planteamientos relativos a las múltiples propuestas de APRENDER A PENSAR y DESARROLLO DE HABILIDADES PARA EL PENSAMIENTO, no hacen referencia –en la mayoría de los casos- a un análisis epistemológico, dado que por mucho tiempo la Teoría del conocimiento y la Psicología de la educación tuvieron objetos de estudio muy distantes. Sin embargo resulta insuficiente entender al pensamiento en su construcción del conocimiento desde un plano cognitivo funcional con los referentes explicativos desde la Neurología, la Psicología y la Cibernética.

Precisa entender el aprendizaje para un conocimiento auténtico desde la naturaleza misma del conocer, sus posibilidades y condiciones y esto será posible si se puede intentar un estudio integral donde los límites de una disciplina no sean obstáculo para esta reflexión.

En el presente análisis no se busca agotar el tema del desarrollo del aprendizaje como generador del conocimiento, sino un acercamiento de interpretación a la cuestión epistemológica del aprendizaje en su complejidad y como sustrato del conocimiento, que a la vez pueda apoyar la reflexión para el desarrollo del pensamiento y su direccionalidad desde los procesos educativos.

El estudio del aprender y el conocer están presentando por lo explicado hasta aquí, una complejidad que requiere dar pauta a diferentes disciplinas para mostrar la riqueza de sus propuestas, lo que hace necesario presentar el dinamismo y la interrelación de procesos como el lenguaje, la comprensión, la conciencia, la intencionalidad, el aprendizaje, la significación, el conocimiento, la cultura, el desarrollo humano y la metacognición; todos enmarcados en la situación educativa que los correlaciona dialéctica y epistemológicamente. Y como resultaría imposible

un acercamiento multidisciplinario, se han elegido para tal efecto los enfoques que al respecto aportan la Hermenéutica como Teoría del conocimiento y la Psicología del aprendizaje desde la perspectiva histórico-cultural.

El estudio del conocimiento humano, especialmente como tarea del hecho educativo, su factibilidad, causas, dimensiones y validez, así como las acciones del educador en la intervención del mismo, con miras a apostar en la conformación del educando ha sido desarrollado en relación a los sistemas filosóficos surgidos a lo largo de la historia. El factor común en la mayoría de éstos ha sido la racionalidad en términos de apropiación, recuerdo, descubrimiento, significación, transformación y elaboración de significados.

Comprender el conocimiento en su relación con el proceso del aprendizaje humano ofrece al educador un apoyo para la planeación de la enseñanza, ya que le da orientación para la inmersión histórica y social de su educando al saber, como objetivo educativo; todo esto desde una visión epistemológica. Pero al mismo tiempo puede permitir abordar al aprendizaje como un proceso de construcción de significados inherentes al pensamiento inteligible. La aportación desde la Teoría del conocimiento, especialmente dirigida a una problemática educativa es pertinente y de valioso apoyo para clarificar supuestos que se manejan indistintamente en la toma de decisiones con respecto a técnicas y metodologías didácticas, como por ejemplo: El aprendizaje como proceso social y su realización en la implementación de técnicas participativas, colaborativas, cooperativas y modeladas, entre otras.

La comprensión hermenéutica como propuesta para sustentar el aprendizaje sitúa el proceso del conocimiento desde la vivencia del sujeto en su realidad compleja para explicar a nivel cognitivo y epistemológico el manejo de conceptos así como la elaboración de un juicio. Álvarez y del Río comentan al respecto lo siguiente:

Las capacidades o funciones psicológicas superiores son construcciones mediadas culturalmente a partir de las funciones naturales, son extensiones cualitativamente modificadas de los modos naturales de operar con los estímulos y el aprendizaje y transforman esos modos llevándolos a una nueva dimensión.¹

¹ Amelia Álvarez y Pablo del Río. El currículum global: reconsiderar la escuela desde la educación. [en línea], Networks. An On-line Journal for Teacher Research

El lenguaje de la comprensión y la significación -términos que se aplicarán para designar el fruto de un conocimiento completo- superan el acto comunicativo del proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que la comprensión genera paso a paso el significado sobre lo que hace referencia y amplía el pensamiento a un proceso multidimensional. De tal forma que al expresar lo comprendido se expone algo con todas sus implicaciones, incluyendo la fuerza de creación sobre la realidad, una comprensión hermenéutica ofrece camino al que interpreta a través del lenguaje mismo.

En la comprensión desde un punto de vista hermenéutico, el lenguaje está soportado por la intencionalidad, que se proyecta siempre en relación a algo; así en una relación de habla subyace siempre una intención. Principalmente la intencionalidad hace referencia al otro con el objeto de construir significados, y la palabra empleada comienza a ser significada, lo que provoca que el intercambio de palabras -las cuales tienen una historia en un mundo de significados-, posibilite la interpretación y/o reinterpretación a partir de la mezcla de horizontes de sentido como considera la Hermenéutica.

Es importante considerar la fuerza de otro concepto necesario en la comprensión: la conciencia histórica, en el sentido que la orienta Coreth, retomando a Husserl, desde el prerrequisito de la inmediatez – concepto que será tratado más adelante - para la comprensión; considerándola como el preámbulo que facilita el significar dentro de un contexto determinado y sin embargo no suficiente por sí misma sino sólo en función de intermediaria para la mediación.

El proceso de mediación se da en relación directa con el ser histórico, así como el lenguaje que es también histórico y la misma inmediatez sólo se entiende como histórica.

En esta secuencia, la mediación es un concepto necesario, dado que no conocemos de manera directa, y supone el desarrollo de la experiencia en un determinado horizonte con el cual se asume la interpretación. La formación de una conciencia histórica orientada por la intencionalidad, para los hermenéutas, hace

<[http://people.ucsc.edu/~gwells/networks/journal/Vol.7\(1\).2004feb/CurriculumGlobal.html](http://people.ucsc.edu/~gwells/networks/journal/Vol.7(1).2004feb/CurriculumGlobal.html)> [consulta 11 dic 2006].

posible dirigirse hacia lo que se quiere conocer y dar sentido de identidad al nuevo conocimiento. Asimismo como la opción de permanecer ajeno al mismo en caso de no presentarse la inmediatez históricamente hablando.

Si se presupone que la actitud de comprensión en un proceso de aprendizaje, implica al ser verdaderamente en lugar de la mera instrucción pasiva-receptiva; el ser que se involucra en la comprensión, a manera de Gadamer "somete a examen la supuesta verdad propia, implicando a todo el acto comprensivo que contribuye siempre a perfeccionar la conciencia histórico-efectual".² Por lo que un aprendizaje hermenéutico no se puede reducir a una invitación, sino que la intención significativa se orienta a un compromiso con el presente a partir del condicionamiento histórico con el cual, el que comprende e interpreta se presenta ante el conocer.

La tarea educativa es fundamentalmente intencional, cargada de valores, expectativas, actitudes, sentimientos y afectos que día a día se manifiestan a través de la interacción que establecen los actores educativos mediante sus diálogos, discursos, textos, imágenes y símbolos que utilizan o que se generan en una institución educativa en particular; la cual a su vez, no puede sustraerse de decisiones y condicionantes políticas, económicas y culturales que le influyen y que se materializan también en su lenguaje. Un proceso de aprendizaje enmarcado en un determinado contexto educativo tenderá al desarrollo humano en la medida que logra la intención que supone al acto cognitivo del conocer como implicación personal. "No hay acto de declaración de conocimiento neutro, sino referido a la implicación del sujeto de aprendizaje".³

Gadamer expone la posición del lenguaje humano de acercar un modo de representar y comunicar un mundo objetivo, de tal forma que al estudiar el lenguaje de un pueblo o cultura es posible clarificar la diversidad de los mismos a través de la historia; considerando que la conciencia lingüística implica un movimiento reflexivo que no separa en ningún momento el pensamiento y el lenguaje, sino que

² Hans-Georg Gadamer. *Wahrheit und Methode. Ergänzungen-Register* (1986). *Verdad y Método II*. (Tr. Manuel Olasagasti). Salamanca: Ediciones Sígueme S.A., 1994, p. 117.

³ Roberto Corral. "Cognición desde la perspectiva histórico-cultural". VI Encuentro de Educación y Pensamiento. U. de G. Guadalajara, Jal. 28 febrero - 4 marzo de 2005.

el primero queda involucrado en el segundo, siendo imposible pensar sin el lenguaje.

Las aportaciones de la Psicología histórico-cultural a su vez, han permitido atender y entender el conocimiento humano como una función psicológica superior, que aun cuando está situado en un ser humano individual es el resultado de un conjunto de fuerzas sociales dirigidas por la acción de la conciencia.

Subrayando la interrelación de las cualidades únicas de la especie humana y el modo en cómo nos realizamos y cambiamos como seres humanos, desde los distintos contextos de nuestra historia y cultura, darán como resultado el desarrollo del pensamiento en relación directa a la internalización de los procesos de conocimiento mediados por la actividad social. Finalmente el impacto de los cambios mentales, psicológicos y neurológicos propician, alteran y revolucionan el sentido del desarrollo natural u ontogenético. Y lo más relevante en la Psicología histórico-cultural es su concepción del lenguaje humano como la conducta social por excelencia, que a partir del uso de signos es capaz de proyectar la actividad futura, controlar y ordenar la propia conducta y la de otro. Dicha función internalizada permite el desarrollo exponencial de otros procesos psicológicos como la percepción, la memoria y la afectividad. Este enfoque ofrece una alternativa retardadora para explicar los procesos humanos interiorizados, así como su regulación.

Lo anterior plantea una alternativa diferente sobre el conocimiento y la visión de la mente humana, como un cúmulo de procesos neurológicos, cognitivos y culturales dialécticamente conectados que atienden la generación del significado de aquello que se conoce. La relación dialéctica mediatizada siempre por los instrumentos y signos culturales, históricos y sociales que ofrecen su bagaje simbólico, son los estimuladores del proceso del conocimiento. Por supuesto que la orientación de éste sistema, estará a cargo de la función máxima por excelencia: La conciencia, producto de la interacción social con los demás –en un sentido amplio del contexto cultural- que finalmente genera un significado nuevo o renovado en cada conocimiento; enriqueciendo la estructura mental del que conoce. En la perspectiva histórico-cultural "la capacidad de comunicación mediante el lenguaje

está relacionada directamente con la diferenciación de los significados en su lenguaje y conciencia".⁴

Para Vygotski el significado lo constituye el desarrollo histórico y cultural de una palabra y sugiere que, "todo pensamiento tiende a conectar una cosa con otra, a establecer relaciones, se mueve, crece y se desarrolla, realiza una función, resuelve un problema".⁵

Por otro lado el sentido es la apreciación personal que representa dicha palabra para cada sujeto; sin embargo el sentido estará en función de los primeros conceptos que se han formado a lo largo de la vida y que se extraen del entorno social. El autor los denominó CONCEPTOS COTIDIANOS O ESPONTÁNEOS, avocados a nuevos procesos en función de las experiencias y relaciones cognoscitivas que el mundo demande.

El lenguaje es el mecanismo por excelencia para la captación y significación de la realidad, pues carga en él mismo con el significado histórico tanto a nivel personal como social. El autor no considera que el lenguaje tenga una etapa inicial egocéntrica, sino precisamente al nacer en lo social -aún en un período prelingüístico-, pasa por la interiorización para después hacerse extensivo. Sin embargo y acorde a Vygotski "en cualquiera de sus etapas en el lenguaje hay significación, al cambiar el significado por las formas nuevas de funcionamiento del pensamiento, necesariamente varía la relación entre pensamiento y lenguaje".⁶ Por consiguiente el lenguaje no es solamente un instrumento para la significación, ya que al utilizarlo nos familiarizamos con su mundo, *i.e.*, empleamos el lenguaje contextualizado que nos dirige hacia una referencia. La interpretación del mundo mediante el lenguaje integra en el aprendizaje del mismo el carácter de regulación lingüística.

Así pues a lo largo del presente análisis, se rescata al hecho educativo como un proceso de construcción del significado inherente al pensamiento inteligible, -a partir de las valiosas concepciones brevemente anotadas- insistiendo que a través

⁴ Lev S. Vygotski. Pensamiento y Lenguaje. (Trad. José Itzigsohn). México: Ediciones Quinto Sol, 3ª. reimpresión, 1994, p. 170.

⁵ Idem, p. 166.

⁶ Idem, p.165.

de la comprensión y significación aprendemos realmente un concepto como producto de una experiencia en nuestra realidad, elaboramos una generalización o un juicio a partir de un suceso; de tal forma que actuamos como seres capaces de interpretar aquello que se presenta con posibilidad de ser interpretable y comprensible. Lo anterior a través del lenguaje que se encuentra encarnado en el mismo objeto interpretable, de tal forma que su uso se enriquece en la medida en que dicho sentido se profundiza, *i.e.*, al avanzar la comprensión e interpretación. El que aprende, como elemento activo en su momento de comprender e interpretar y el objeto como elemento enriquecido en su momento de interpretable se unen ante todo lingüísticamente, para entrelazarse y dar lugar a un dinamismo epistemológico- hermenéutico de la comprensión del conocimiento.

En cuanto al estudio psicológico del aprendizaje, se hace hincapié comúnmente tanto el desarrollo de habilidades mentales o cognitivas, como al uso cada vez más reclamado de educar a través de diversos lenguajes como los idiomas, la tecnología, la computación y los tecnicismos científicos; recalcando el proceso de autocontrol cognitivo y del enriquecimiento de dichos lenguajes. Normalmente esto se organiza de manera separada, sin embargo ya desde tiempo atrás, muchos educadores han hecho referencia a que el lenguaje es un mecanismo de conformación de la conciencia misma y por lo tanto de generación de significados conceptuales, lo cual es necesario reafirmar en este punto, en especial a partir de los enfoques presentados. Además se pretende no sólo dar por supuesto esta relación dinámica, sino abordarlos como procesos de base para el estudio de la metacognición, concepto que expresa la capacidad de dirección del propio aprendizaje a través de una concientización de sus elementos, cuyo mecanismo propuesto didácticamente -no así explicado en cuanto su funcionamiento- para el desarrollo cognitivo es fuente de generación de pensamiento crítico.

El presente estudio ofrece por lo tanto la confluencia de una tarea interdisciplinaria, que vincula lo psicológico y epistemológico en el estudio del aprendizaje humano, que puede aprovechar el educador impulsado por la meta de generar corrientes de pensamiento, *i.e.*, construir conocimiento a partir del

compromiso con el educando como promotor del mismo y su beneficio inmediato hacia el mundo en el que se desenvuelve.

Dicha actividad de comprender, reafirma al mismo tiempo la condición social del aprendizaje, por lo cual debe ser monitoreado en el aula como una práctica docente humanizante. Especialmente desde el estudio de los mismos programas académicos; la propuesta apunta a que el educando crezca en un sentido cognitivo, intelectual y lingüístico, sin hacer de lado y en acuerdo a la elaboración hermenéutica del aprendizaje, las dimensiones afectivas, sociales, psicológicas y éticas; en una palabra existenciales.

El planteamiento desde la enseñanza mediada buscará, conforme al propósito dinámico de construcción de significados compartidos entre docente y alumno, la ganancia desarrolladora del sujeto que conoce al comprender. Aprovechando al contexto socio-cultural en donde ocurre el aprendizaje, el mundo mediador u horizonte para la comprensión, esta invitación es una opción que puede cubrir los más exigentes parámetros educativos para una verdadera formación integral.

Como se ha planteado señalado, el proceso de aprendizaje efectivo, *i.e.*, aquel que conlleva comprensión, deberá incluir la dirección sobre el propio pensamiento con aportaciones de tipo histórico, lingüístico y simbólico, *i.e.*, el intercambio dialéctico con una realidad de características altamente sociales. Lo anterior supone un avance en comunidad con y a partir de los otros; aun cuando ciertos elementos cognitivos sean susceptibles de desarrollo particular, la regulación metacognitiva sólo es posible dentro de un contexto social determinado.

Al educador le será de gran utilidad esta propuesta para la comprensión del avance metacognitivo del educando, dado el sustento epistemológico y social de la metacognición, misma que se planteará a partir de los procesos de mediación e interiorización. La tesis de cómo conocemos y nos autorregulamos, será reforzada continuamente tanto desde lo epistemológico-hermenéutico, como desde la aproximación psicológica histórica-cultural del aprendizaje. De acuerdo a los propósitos del estudio se intentará explicar como la condición de los procesos metacognitivos trascienden las interpretaciones puramente psicológicas,

lingüísticas, emotivas y simbólicas - aunque necesite de éstas en un principio dando paso a un estilo de autorregulación que involucra la situación social y sobre todo epistemológica, lo cual se traduce en un determinado estilo cognitivo.

Es común encontrar dentro de las propuestas constructivistas actuales, la sugerencia de hacer equivalente el conocer a construir un mapa mental, y esto implica saber cómo nos relacionamos al conocer, *i.e.*, desde dónde o cómo lo relacionamos con lo ya obtenido y para qué nos relacionamos con el conocimiento.

Conocemos en función de ciertos objetivos para saber qué hacer o para comprender los sentidos, a esto último atiende la comprensión hermenéutica. Para fines de justificar la intención epistemológica como sustento del conocimiento se hace evidente el desarrollo del estudio, correlacionando lo fenoménico del aprendizaje, sus variables psicológicas, lingüísticas, culturales y semánticas y lo sustentable del conocimiento humano, sin invalidar las explicaciones colaterales que sean necesarias.

Tradicionalmente atender lo epistemológico en educación, especialmente en educación superior, se reducía a definir lo enseñable de las ciencias y su método, dado que los procesos de enseñanza se vinculaban a los contenidos científicos. La tarea precisaba identificar la relación de los contenidos y lo que se sugería como aprendible, como criterios o herramientas de desempeño social y productivo; de tal forma que, aquello que se plasmaba en los planes y programas de estudio eran los contenidos y sus diversas formas de transmisión según el área del conocimiento; y por otro lado las competencias científicas y tecnológicas. Desde una perspectiva donde la comprensión es sustento para el aprendizaje, conviene replantear qué función tiene la enseñanza de la ciencia y la tecnología; y si realmente se está incorporando la perspectiva del sujeto que aprende y sus dimensiones de comprensión dentro de la exigencia curricular de una racionalidad práctica; el aspecto ético de lo que supone la ciencia que se enseña y su relación con la realidad del conocimiento humano.

El análisis de una hermenéutica para el aprendizaje puede ser aprovechado por educadores de los diferentes grados escolares, pero especialmente dará luz a los profesionales de la enseñanza en educación superior, ya que la formación

universitaria está enmarcada con el desarrollo de un modo de pensar disciplinario, lo cual constituye el horizonte para la comprensión a partir de la mediación de determinados lenguajes, símbolos, instrumentos y formas de relación social.

Para tal efecto en el estudio se hará una revisión de aspectos como:

- Si las propuestas de la Hermenéutica y de la Psicología del aprendizaje en relación al desarrollo de los procesos cognitivos y metacognitivos son válidas para la comprensión del conocimiento, considerando su carácter multicausal como proceso humano.
- El análisis de la participación de los procesos de intencionalidad en el desarrollo de la conciencia y la metacognición como elementos del conocimiento humano, enfatizando la direccionalidad social de los mismos.
- La correlación del desarrollo del pensamiento, a través de lo epistemológico de la metacognición (intencionalidad y conciencia), con miras a fortalecer los procesos cognitivos de orden psicológico (lingüístico, cultural, personal y neurológico).

Se han considerado los enfoques de la Hermenéutica (Gadamer) y de la Teoría histórico-cultural del aprendizaje (L. Vygotski) ya que ofrecen los elementos necesarios para lograr una comprensión del conocimiento, a partir DEL QUE CONOCE dentro de una realidad delimitada por sus propias variantes, pero a la vez teniendo la posibilidad de su permanencia como sujeto en el transcurso de la interpretación. Además se pretende apoyar la sensibilidad de una opción educativa sustentada epistemológicamente, que sea capaz de enlazar al estudiante y el conocimiento de su realidad. Integrar una armonía donde uno a otro se sustenten en su propio desarrollo, lo cual será posible si garantizamos la comprensión como meta del aprendizaje, siempre que ésta se haga equivalente o incluya a la significación de la realidad por conocer y resalte la acción del estudiante en calidad de intérprete y generador de corrientes de pensamiento.

En el fondo hermenéutico el desarrollo de la conciencia y la intencionalidad serán la garantía del fortalecimiento de las funciones cognitivas, científicas, lógicas y de traducción, pero a la vez de habilidades de tipo reflexivo, ético, de empatía y

sensibilidad, capaces de integrar lo humano y lo cotidiano en el mismo conocimiento. A esto se refiere la realización de las funciones cognitivas y metacognitivas del conocimiento.

Así pues, tanto la Hermenéutica como opción epistemológica, como la Psicología Histórico-cultural del conocimiento, permiten resolver de manera integral esta dicotomía planteada entre el que conoce y la realidad por conocer, al colocar en forma comprometida y dinámica a los integrantes en un proceso de conocimiento dialéctico:

- Al que conoce (el que interpreta), como un agente activo que ofrece un antecedente humano -personal y social- indispensable para la significación de una realidad, el cual resulta enriquecido tanto en el proceso como con el resultado de la comprensión, ya que interioriza aquellos nuevos enfoques que se construyen en el intercambio lingüístico y epistemológico, abriendo su horizonte de comprensión.
- Lo que se conoce (realidad interpretable) como una situación susceptible de movilidad y por lo tanto de diversos referentes a partir de los objetivos pretendidos por quien la conozca, al mismo tiempo que, cada vez al ser interpretada y/o comprendida su significado histórico, cultural y lingüístico resultará ampliado, creciendo positivamente.
- Los elementos para dicho conocimiento (lenguajes, signos y símbolos), los cuales entrelazados son los medios para que la comprensión ocurra, pues propician que la mezcla entre realidad y objeto se haga posible. Estos resultan enormemente aventajados, pues no sólo funcionan como meros instrumentos sino como estructuras cargadas de significado que progresan al mismo tiempo en relación al significado.
- El espacio en donde se efectúa el conocimiento (horizonte de comprensión), representado por un momento histórico, condicionado por un tiempo y un espacio, un antes y un después; que le otorga al conocimiento una situación peculiar para que tenga lugar un tipo de comprensión.
- Y finalmente el mismo proceso metacognitivo cargado de conciencia, intencionalidad, historicidad y capacidad de respuesta ante lo obtenido, lo cual

no sería posible fuera de un planteamiento social. Entre estos dos enfoques de la comprensión en el conocimiento, así como el tratamiento del problema del lenguaje y la conciencia, se pueden puntualizar algunas ideas relevantes que hacen compatible su visión del problema:

- Tanto en Gadamer como en Vygotski, se asume la realidad compartida a través del lenguaje como punto de partida para la significación, *i.e.*, existe un sustrato sobre el cual los seres humanos intercambian e interpretan significados. No sólo existen los significados en un torrente discursivo donde la realidad corra el riesgo de esfumarse. En ambos la identidad de un mundo por significar y transformar está sostenida, lo cual permite a la conciencia realizar su trabajo.
- La conciencia como una estructura enriquecida por lo social, precisamente generada a partir de lo social por intermediación del lenguaje, en una dinámica que desde lo externo se convierte en un proceso interno de tipo mental.
- La intencionalidad del proceso del conocimiento, que no sólo orienta al ser humano a la realidad, sino que le permite una autorregulación y dirección hacia un conocimiento comprensivo según aquello que persigue; dándole un carácter más humano e integral al significar mismo.

Algunas consideraciones educativas:

Cómo se ha apuntado uno de los objetivos del presente es aprovechar la visión alternativa del aprendizaje como comprensión hermenéutica que propicie realmente una situación de compromiso con el conocimiento. No es innovador la consideración que el hecho educativo sea un fenómeno natural, que parte de un desarrollo preestablecido por patrones de la especie o una acción de simple adaptabilidad e indoctrinación; lo cual reduciría el enfoque del aprendizaje a una situación epistemológica que atiende un conocimiento de normatividad y manejo de contenidos elaborados. La comprensión como propósito del aprendizaje pretende un compromiso con la reafirmación del alumno que se despliega mas allá de su saber estar.

Generalmente el aprendizaje escolar está organizado en módulos de información o asignaturas a través de las cuales se pretende el perfeccionamiento cognitivo del alumno mediante el manejo de dicho conocimiento sin una orientación para la comprensión. Esta cierta primacía de lo informativo ha sido mantenida por mucho tiempo en los programas educativos, ignorando cuestionar algunos aspectos en términos de lo siguientes: ¿realmente este agrupamiento de saberes provee de elementos valiosos al alumno que se educa?, ¿existe un puente entre el dominio de quien genera estos contenidos, con quien lo adopta, en la mayoría de los casos pasivamente desde la enseñanza?

En algún tiempo la lucha contra quienes dominaban las estructuras del saber y por lo tanto de la acción, se tradujo en un discurso académico de oposición ante cualquier autoridad epistémica, utilizando incluso argumentos hermenéuticos, constructivistas y liberadores en búsqueda de la hegemonía del saber, asociado al poder político. No es el caso polemizar propuestas pedagógicas; aunque sí resaltar un cierto poder de aquel ser humano que mediado por un contexto estimulador de aprendizaje, sea capaz de lograr un crecimiento de sí mismo y sobre todo, que la intervención educativa pueda rescatar la riqueza del entorno hacia el conocimiento comprensivo.

Así desde la experiencia docente propia y con apoyo en dos fortalezas como respaldo teórico, la Psicología histórico-cultural y la Hermenéutica será posible aportar algunos lineamientos educativos para enriquecer el aprendizaje y su consecuente construcción del conocimiento, desde una dimensión filosófica. La Hermenéutica, entendida como una forma integral de entender la realidad, y la riqueza de la Perspectiva histórico-cultural para una mediación efectiva en el despliegue de las habilidades cognitivas; integran perspectivas consistentes para la comprensión del problema del conocimiento y su resonancia en la enseñanza como una actividad social.

Un trabajo educativo de mediación efectiva y de experiencias continuas con el mundo de significados; en el cual el mundo mismo sea un texto abierto, plural, multisemántico, multifenomenico y fáctico en donde, el ser humano activo y con necesidad de entenderlo, sea capaz de hacer propios los procesos de conformación

del saber, en función de su capacidad de organización cognitiva-conceptual. Este tentativo modelo de comprensión epistemológica permitiría trabajar con los contenidos aprendidos en dos momentos: una explicación a esa parte de la realidad -a nivel científico o cotidiano- y la obtención de un dominio intelectual con base a principios, normas, regularidades y aproximaciones sobre los mismos. Por esto se ha mencionado en párrafos precedentes que el que comprende es alguien que logra un poder sobre un área del saber.

En muchos casos el conocimiento científico que es privilegiado en la enseñanza superior, llega a edificarse en estructuras cerradas y atemporales que difícilmente permiten, resignificación y reelaboración de conceptos; trayendo como consecuencia una entronización del saber como el centro de la actividad educativa y no a la persona que lo gestó o al alumno que busca comprenderlo desde su interpretación y aplicación. Esto ocasiona una postura esclavizadora para el que pretende conocer la realidad desde una perspectiva científica.

Por otro lado la enseñanza de las ciencias del hombre y sociales se planifican didácticamente de la misma forma que las ciencias exactas o de la naturaleza, lo que es aun más riesgoso, ya que pueden llegar a negar desde su objeto de estudio a aquel mismo, que se comprende desde su existir.

Como se puede considerar hasta aquí y en acuerdo con los enfoques tanto hermenéutico como histórico-cultural, el mundo significado presenta un complejo organizado y orientado por el lenguaje; esto conduce a afirmar que no es posible, el trabajo de comprensión del conocimiento humano a partir de un esquema con cierto desorden en sí mismo. En relación a esto Piaget señala que, la cognición requiere una realidad estructurada desde la mente del que conoce; por lo cual el sujeto procede en primera instancia por la adaptación, llevada a cabo mediante la acomodación y asimilación. Para él esta actividad es prediseñada de manera innata en la especie humana y permite dar forma y significado al mundo.

Por las consideraciones previas, el ser humano es capaz de convertirse en agente y centro de su propio comprender, gracias a sus capacidades desarrolladas por la mediatización de estructuras sociales, lingüísticas, culturales, semánticas, afectivas y generacionales que le dan dirección para establecer relaciones de

sentido. Sin embargo este planteamiento puede causar riesgos y riquezas al proceso de aprendizaje comprensivo que conviene enunciar:

- El conocimiento científico, ajenizado del que lo estudia se remitirá a las causas y explicaciones de fenómenos, mientras que el conocimiento hermenéutico fomentará ante todo un sentido existencial y relacional del ser humano con el todo que busca interpretar.
- El comprender como conocer requiere de la conciencia histórica que, se despliega hacia lo que se conoce no como algo radicalmente viejo o nuevo, sino que la fuerza de la tradición lo vincula en ella; dado que "lo viejo y lo nuevo crecen siempre juntos hacia una validez llena de vida, sin que lo uno ni lo otro lleguen a destacarse explícitamente por sí mismos".⁷
- Comprender a algo o alguien no es una intención del reconocimiento psicológico, sino el valor de sus argumentos y su derecho de exponerse en función a lo que buscamos negociar como sentido.
- En el caso de la enseñanza y el aprendizaje, el proceso de retorno a la subjetividad es más rico y cercano que en la comprensión de textos, lo que coloca a la escolaridad en una relación dialógica cercana. Incluso el intercambio permite que el que comprende clarifique y refuerce los argumentos del otro para así interpretar mejor su posición de sentido. Esta sería una forma ideal de trato entre maestro y alumno.
- La comprensión como movimiento cognitivo y epistemológico permite el ir y venir del todo con las partes y viceversa para el logro de una comprensión firme y auténtica.
- La precomprensión aportada por los horizontes que atraviesan una realidad mediada, no es obstáculo, sino el preámbulo que, como considera la Hermenéutica, anticipan la perfección de la comprensión, "dado que solo es comprensible lo que representa una unidad perfecta de sentido".⁸ Si lo que se

⁷ Hans-Georg Gadamer. *Wahrheit und Methode* (1975). *Verdad y Método I*. (Tr. Ana Agud y Rafael de Agapito). Salamanca: Ediciones Sígueme S.A. 1996, p. 377

⁸ Idem, p. 363

revisa es insuficiente al manifestarse de primera mano, la conciencia buscará nuevos elementos para darle sentido.

- La verdadera comprensión generada en un proceso intersubjetivo, tenderá a la comprensión ante todo del mismo alumno partiendo de lo conocido, y con esto la comprensión de los contenidos tratados que lleven a destacar o cuestionar los argumentos del otro.
- La tradición recurrentemente planteada por Gadamer como iluminadora de las condiciones para conocer, lo mismo que en Vigotsky en cuanto conceptos mediatizadores semánticos son factores de apoyo y no perturbadores del proceso de comprensión.
- El crear significado a partir de un proceso comprensivo, dirigido por la conciencia es realmente un suceso productivo para la vida académica y no limitativo de la reproducción de información.
- La dimensión temporal en la cual se lleva a cabo la enseñanza, es objeto de consideraciones didácticas dado su papel como preámbulo del comprender; por lo mismo resultaría interesante insertar un trabajo hermenéutico en la construcción de escenarios didácticos.
- El uso de la pregunta como provocadora de elementos de comprensión y apoyo a la significación; en lugar de la duda sistemática, que puede resultar perjudicial al bloquear los antecedentes y fuentes históricas cargadas de direccionalidad del sentido.
- El horizonte de comprensión como punto de partida desde el presente, mismo que aporta sentido, no debe ser el único ángulo de trabajo; sino precisa ser alimentado con lo histórico en miras de alcanzar positivamente los significados a comprender, "por lo cual ganar un horizonte quiere decir siempre aprender a ver más allá de lo cercano, y de lo muy cercano".⁹

⁹ Op. cit., p. 375

CAPÍTULO I: POSTULADOS EPISTEMOLÓGICOS DE LA COMPRENSIÓN E INTERPRETACIÓN EN EL APRENDIZAJE

1) La perspectiva de la Hermenéutica:

Hasta hace algún tiempo hablar sobre la construcción de un objeto propio al delimitar la enseñanza de las ciencias, pues se multiplicaban los objetos de estudio, según la disciplina que se requería enseñar; lo cual generaba una confusión epistemológica y pedagógica. No siempre se distinguía con precisión que era lo que se enseñaba, si precisaban los contenidos o los procesos y a quién se debía enseñar. El problema de los límites, se ha ido superando en cuanto se ha propiciado una dinámica más flexible en cuanto objeto y sujeto del aprendizaje.

Por mucho tiempo el centrar el estudio en contenidos estáticos y cognoscitivamente fuera del estudiante conducía a crear bloques de ciencias que agrupaban la realidad limitando su acceso. Se establecían además, *cotos de poder*-*staff de vacas sagradas*- que asumían el papel de generadores de conocimientos; *i.e.*, comunidades de intelectuales con paradigmas epistemológicos de difícil acceso. Consecuentemente aun es posible apreciarlo en algunas disciplinas, como ocurre la separación entre la teoría y la práctica, lo intelectual y lo cotidiano.

Sin embargo entre la información ya elaborada y la atención a los problemas inmediatos que es necesario resolver, existe una brecha todavía muy amplia que la ciencia y la tecnología por sí solas no pueden salvar. Ante esto es conveniente rescatar la postura del ser humano que vive una situación problemática cotidiana, desde su situación de beneficiario de la educación y por lo tanto del conocimiento.

El desarrollo de las diferentes disciplinas científicas y sus múltiples vertientes, han segmentado muchas veces sus objetos de estudio, con el fin de profundizar su entendimiento, aunque en ocasiones se pierda la riqueza de una interpretación

clarificadora; tal es el caso del estudio del conocimiento como proceso humano, cuyo sentido de estudio depende de la posición científica del que lo aborda, encontrando diversas posiciones al respecto: Desde un encuadre neurológico, psicológico, computarizado, biológico-mecanicista hasta un análisis gnoseológico, antropológico y lingüístico que permite valorarlo desde sus fuentes de comprensión y profundidad.

El hombre se presenta ante una situación de aprendizaje desde su propia experiencia cotidiana; este aprendizaje va a ocurrir dentro de un proceso dinámico como sucede con cualquier otra conducta humana, como es la afectividad, el éxito y la sexualidad. Además en el aprendizaje, la proximidad con el que conoce se inclina a la satisfacción de sus necesidades vitales, preformadas desde un contexto dado, las cuales permiten su realización a través de la actuación de su propio ser.

Lo anterior aproxima al alumno a adquirir un sentido a lo que aprende, cuando su intervención en la realidad inmediata le sugiere construir la cultura humana de la cual forma parte, de tal forma que, su acción intencional en el proceso educativo propicia la integración de factores que muchas veces aparecen aislados en una sistematización escolar como son el conocimiento, el aprendizaje, la investigación, la teoría, el desarrollo cognitivo, el lenguaje, la productividad, la cultura, los valores y la aplicación práctica. En este orden de ideas, una verdadera experiencia de aprendizaje será toda oportunidad en donde el educando vivencie verdaderamente el contacto con la nueva situación en su propio yo e integre su significado a su particular estilo de comportamiento.

El proceso educativo y en especial la relación que se establece de enseñanza y aprendizaje desde una proyección hermenéutica basada en la significación, abarca necesariamente un plano de interpretación personal y comprensión; y no solamente inclusión de contenidos temáticos, como comúnmente se define el proceso de educación desde la simple transmisión de conocimientos.

La Hermenéutica plantea que, el conocimiento humano ocurre a partir de una interpretación integral que se realiza en un mundo afectado por la cultura y lenguaje propios; permeando necesariamente al sujeto que conoce, sin dejar de lado el matiz personal por el mismo sujeto. Este mundo cultural es el mismo que en educación se

busca conocer, enfrentar y manejar a partir de la intervención del educando como un ser capaz de desarrollo y transformación de su realidad. Por lo que, cuando la afectación del conocimiento ocurre se habrá realizado un proceso de intelección que cristalizará el máximo objetivo del proceso de enseñanza y aprendizaje. La consideración de un espacio de diálogo para la interacción de significados como lo plantea la Hermenéutica, responde de manera acertada a la inquietud de considerar el proceso de aprendizaje como un fenómeno activo de parte del educando y por lo mismo altamente significativo.

Aparece aquí el centro de la tarea hermenéutica, que es la comprensión a partir de la significación, en medio de una situación contextual como impulsora, cuyo proceso y resultado dan sentido a dicha tarea. Haciendo referencia al agente para la significación, el ser humano en su calidad de iniciador y centro de la interpretación de la realidad; ya que "en todo nuestro pensar y conocer, estamos ya desde siempre sostenidos por la interpretación lingüística del mundo, cuya asimilación se llama crecimiento, crianza".¹

Desde la comprensión es necesario colocar al ser humano como primicia de la interpretación y no a los esquemas conceptuales, formulaciones teóricas o axiomas, que en muchos casos se han establecido como verdades primeras para el conocimiento de una realidad. Dichas conceptualizaciones no serían comprensibles, si no tuvieran como referencia un intercambio directo del ser humano con un mundo inmediato, de aquí que la significación abandone el estilo intelectualizante y aborde lo cotidiano, para desde ahí plantear procesos formales de conceptualización.

La aportación que al respecto elabora Coreth, permite subrayar el decisivo papel del ser humano que contacta con su realidad a interpretar partiendo de lo próximo, considerando lo que es más inmediatamente dado y claro y que proporciona el terreno incondicionalmente seguro para la edificación filosófica del mundo del conocimiento. Esta inmediatez no se da expresa y objetivamente, sino que aparece en el trasfondo de la conciencia como presuposición de ella, ya que al mismo tiempo establece una segunda condición para el conocer, evitando el caer en la

¹ Op.cit., p. 143

disolución del mundo de la experiencia. Esto implica lograr una unidad y autorregulación a las sensaciones experimentadas en lo inmediato como materia prima para una construcción de significado.

Es necesario explicar, la dinámica del proceso de aprendizaje escolar a partir del que aprende, haciendo referencia al educando como el protagonista y por lo tanto promotor de diversos sentidos y significaciones que establece a partir de un marco de concepciones supuestas y englobadas en los contenidos escolares. Dichas asignaturas son ofrecidas en la enseñanza por parte de un intermediario o experto, el maestro que, si asume lo anterior será capaz de entrelazar su propio lenguaje y comprensión del mundo desde donde lograr un repertorio de significación más extenso y democrático. Con este esquema es posible hablar de la asimilación de los contenidos educativos como un fenómeno humano más que racional y científico.

Si se logra enfocar la educación como un proceso de interpretación y a la vez de comprensión de la realidad, se deberá incluir el marco referencial e histórico de aquellos que se han comprometido en este trabajo: El maestro, el alumno y la fuente que genera los contenidos -autor del texto o autoridad intelectual-. Sin embargo es importante recalcar que el aspecto contextual con el que estos actores afrontan la interpretación y reconstrucción de los esquemas conceptuales que se aproximan a explicar la realidad, requieren de antecedentes lingüísticos y símbolos culturales que permitan poner en sintonía el objeto de estudio, interpretarlo y acrecentarlo; a la vez que son capaces de generar formas de lenguaje para la mejor comprensión del mundo propio de una ciencia o disciplina. Con esto se va conformando el lenguaje técnico que enriquece la profundidad de un panorama temático y permite el intercambio entre los participantes comprometidos en el estudio de un determinado campo del conocimiento.

En seguimiento a lo anterior, los diversos lenguajes como productos humanos, adquieren un sentido en relación a la interpretación humana que comprenden y explican. De tal forma que es posible utilizar elementos de su entorno con un significado específico como serían los astros, la gente y sus relaciones, las actitudes, el movimiento y gestos corporales, el espacio, el tiempo, la naturaleza y

sus fenómenos; mismos que podrán variar de significado de una cultura a otra o de un tiempo a otro. También es importante señalar el modo de lenguaje que el hombre desarrolla, no sólo en cuanto a designar a los objetos existentes, sino aquel tipo de lenguaje que transforma o innova, como son los significados culturales que asigna a objetos, símbolos, instrumentos y relaciones y que dan como resultado la interacción propicia para la creación de horizontes de comprensión; asimismo la generación de un antecedente para la comprensión de un significado para alguien fuera de ese contexto que requiere incorporarse al mismo.

La Hermenéutica remarca la importancia de una mezcla de HORIZONTES DE COMPRENSIÓN a partir de una apertura cognoscitiva para la intelección, donde dicha flexibilidad es necesaria para que el aprendizaje se realice, en función no sólo de la terminología apropiada o de la ubicación cercana al objeto a estudiar, sino principalmente a través del sentido personal y humano con que es considerado. Después de todo detrás de un sentido y de una interpretación siempre estará la intención del ser humano en asignar dicho significado.

La interpretación y significación hermenéutica buscará afianzarse en un modelo integrador de la simple vivencia sensorial traducida por un(os) lenguaje(es) contextualizado(s), que la enriquecen y avalan, -i.e., mediada- hasta un horizonte de lineamientos de comprensión que den lugar a la conceptualización. Esta acción propia del que comprende, le da un carácter como sujeto mediador que interpreta su propia experiencia cognoscitiva y no sólo un receptor o espectador de su propio proceso. En este sentido interviene Coreth con respecto a los escritos de Husserl, apreciando que...

el yo o la conciencia, no puede ser comprendido o interpretado puramente en sí mismo, sino la inmediatez fenomenológica, y únicamente en la totalidad concreta del horizonte de comprensión previa de mi mundo o del mundo de vida que precisa de una interpretación temática.²

Lo anterior en el plano del aprendizaje escolar, corresponde al momento máximo del mismo, donde el contacto pleno entre el organismo del estudiante y su

² Emerich Coreth. Grundfragen der Hermeneutik (1969). *Cuestiones Fundamentales de la hermenéutica*. (Tr. Manuel Balash). Barcelona: Editorial Herder, 1972, p. 55

meta de conocimiento concluyen un ciclo que lo desarrolla y permite crecer desde su ser; *i.e.*, lo satisface a través de la unión e inserción a la realidad significada. Este proceso fuerte de ocupación e iniciativa poco a poco se va equilibrando en el que comprende dando lugar a una fase normal de desenergetización en la cual la experiencia de comprensión culminada se asimila e integra a la vida misma, apareciendo un reposo intelectual hasta que una nueva posibilidad de experiencia por aprender se presente lo suficientemente atractiva para volver a ser significada.

El encuentro humano se da como precedente entre educador y educando para la comprensión e interpretación dentro del proceso educativo, y por lo tanto permite abordar a ambos como los que aprenden y se comprometen epistemológicamente para entender el objeto de estudio; de tal forma que es posible afirmar la intelección comprensiva como el objetivo académico por excelencia.

Por lo aquí expuesto, la interpretación y la comprensión si se incluyen en el proceso educativo darán primacía al educando, actor y promotor de este hecho; el cual abierto al sentido, aborda el contenido académico como una situación dada a través de la mediación personal, social y lingüística; y que obtiene como resultado la construcción del significado de lo estudiado. Esto amplía el sentido del aprendizaje, el cual no puede minimizar la intelección a una incorporación pasiva del objeto por parte del sujeto.

Aun clarificado lo anterior, podemos limitarnos a concebir la transmisión de la cultura y los contenidos desde la práctica educativa como objetos a integrar y por lo tanto a la reproducción de signos de manera arbitraria y estática, si no reconsideramos la posibilidad de encuentro y engrandecimiento por parte ambos gestores: sujeto y objeto.

En cuanto al objeto de estudio, podemos entender la perspectiva de lo interpretable, ubicando su valor en razón de que sólo es posible la interpretación y la comprensión si existe algo susceptible de interpretarse y comprenderse; *i.e.*, significados propios, reelaborados a partir de la influencia del que interpreta, dado que EL QUE APRENDE pone en acción un tejido de significados que permite crecer en sentidos y manifestarlos más plenamente. Lo anterior no reduce al objeto a algo que se toma y deja, ni estático en cuanto a sus contenidos, sino que el movimiento de lo

interpretable le garantiza un continuo movimiento en razón de su significado y la relación que establece aquel que lo comprende. En cierta forma es un respeto por el progreso cultural y científico.

El enriquecimiento entre sujeto y objeto, así como las posturas epistemológicas que resaltan uno u otro elemento quedan incluidos, desde esta visión en la hermenéutica del aprendizaje; al estar ambos, educador y educando en una interconectividad y reciprocidad de significados. Esto es posible por la dinámica de una realidad que es enriquecida continuamente por la capacidad e intencionalidad del ser humano para transformar su contexto, así como de la diversidad de canales que elabora para aproximarse a ella de manera creativa, lo cual genera la riqueza del sentido en lo interpretable.

La relación educativa entre educador - educando - contenidos a interpretar; puede generar como resultado una red de significados que supone una coincidencia lingüística y cultural que tiende el puente que los conecta como referentes uno del otro; ya que si estos elementos estuvieran disociados o en campos ajenos de difícil acceso entre sí, no sería posible la comprensión e interpretación y cada cual no se afectarían el sistema.

Este dinamismo de orden y unidad que, interpretantes y contenidos interpretables establecen como parte del proceso de comprensión, son orientados principalmente por la intencionalidad de la intelección en primer término y por las atenuantes lingüísticas y culturales propias de todo fenómeno humano en segundo término.

Con lo anterior, el sentido de lo estudiado se amplía, se reconstruye o se cambia a partir de que el objeto se envuelve dinámicamente en un efecto histórico que es común en cualquier interpretación, y se nutre a la vez del momento actual. Aplicado al campo académico, supondría que la educación formal sería la fuente de sentido renovado de lo cultural y de lo científico; de tal forma que aunque una gran parte de los contenidos fueran los mismos, adquirirían una perspectiva crítica, que al mismo tiempo apoyarían y condicionarán el legado intelectual; siendo fuentes para un desarrollo, en cuanto a la sensibilidad del contexto en el cual ocurre la comprensión de lo que se aprende.

Pero ¿de qué dependerá que una teoría o concepto que intenta dar una explicación acerca de la realidad, se mantenga actualizada y sea susceptible de ofrecerse como objetivo educacional?, y por lo tanto ¿será posible que al ofertarse atractivamente, se obtenga una respuesta favorable por parte del educando?.

Conviene así, reconsiderar la función de que, la dimensión de la vigencia de un contenido curricular está principalmente en función de que, a partir de éste, el educando sea capaz de comprender la situación inmediata a través de un marco de referencia sustantivo pero flexible, que le dé pauta para actuar por sí mismo en su propio pensamiento sin omitir el dinamismo histórico como prerequisite de esta comprensión. De acuerdo con Coreth es necesario que "el que quiere entender el fenómeno histórico está él mismo en el acontecer de tradición de la interpretación del efecto histórico".³

Así la idea de Piaget que, el ser humano aprende activamente en un mundo matemático es relevante, pues implica la inserción para organizar una realidad englobada en un tiempo y un espacio; y al hacerlo conciente logra la habilidad para manejar e interpretar lo que ahí sucede.

Sin embargo en el caso de que un contenido curricular-académico, no se pueda mediar al no encontrar un antecedente común con el mundo histórico inmediato del educando, es posible que éste se oriente a admitir referentes válidos desde su mundo propio de comprensión, y desde ellos poder enriquecer sus postulados iniciales. Esto significa que la intencionalidad ante el aprendizaje se reafirma como una puerta para la flexibilidad de pensamiento, tarea básica de la intelección.

Continuando en este sentido de apropiación intencionada, es importante resaltar que para la comprensión hermenéutica de una propuesta educativa, es menester el compromiso del educando como generador y transformador del sentido histórico de los objetivos académicos, y sólo en segundo lugar la tendencia didáctica de manejar éstos atractivamente para ser asumidos por el ejecutor de la comprensión.

³ Op. cit., p.173.

El educando que realmente se comprometa con el aprendizaje como un acto de comprensión total y con esto pretenda aspirar al sentido, realizará dicha comprensión de manera autónoma atribuyendo significado histórico propio. Con esta situación podrá acceder al objeto de estudio desde su historia privada de tal forma que, se plantee la posibilidad de manejar la información recibida solamente en la medida en que se coloca a sí mismo en perspectiva y es capaz de enfocar lo estudiado a partir de su propia mediación.

Un compromiso con una tarea educativa en la cual la interpretación sea más integral en la medida que el educando se implique en una revisión de sí mismo en relación a una conciencia de la evolución de los significados construidos.

La opción hermenéutica -explicada anteriormente- para el proceso de aprendizaje, favorece un modelo académico que plantee sus postulados, no en lo externo de los contenidos fríos y estáticos o en las exigencias socio-políticas contemporáneas; sino que siendo sensible a ellas se asume desde el nivel humano en el que sólo la educación puede ser fuente de crecimiento, tanto hacia el interior como al exterior del educando. De tal forma que cuando lo humano es promovido al educar, es causa del progreso académico, humano, científico y productivo.

La comprensión como recurso epistemológico que supone la construcción del sentido de lo inmediato a partir de la mediación, considera que éste no se realiza sin el encuentro intersubjetivo, y por lo mismo interpersonal, que tiene como marco de referencia la historia de las personas, desde donde iniciar el proceso de comprensión del sentido de manera plena; de tal forma que favorezca la realización de las mismas comprometidas en la tarea. Maestro-alumno, autor-lector, ponente-oyente, requieren un ambiente afectivo y de compañía que garantice el éxito humano en un momento de comprensión integral y no sólo racional.

Por la situación de la enseñanza y aprendizaje como una relación de personas por excelencia, al maestro le corresponde jugar el rol de promotor del clima propicio para la comprensión, a la vez que deberá actuar como interventor, en el sentido de generar la oportunidad para la resignificación de lo estudiado, dejando atrás posiciones arbitrarias de una ciencia sin sentido humano, árida y lejana a la situación del que estudia.

En el aprendizaje escolar y por supuesto en la relación educador – educando, cada uno se compromete desde su posición a mezclar sus mundos de significados, para lograr la comprensión plena de ese "horizonte de valores o antivalores humanos que se encuentra presente en toda acción y pensamiento humano".⁴

Esta forma epistemológica de fundamentar el aprendizaje, atendiendo armónicamente los marcos de referencia de los actores del mismo y la comprensión hermenéutica como principio y fin de la intelección, representa el acceso a una plataforma para el conocimiento soportado por el ser; ya que el conocer supone que aquello sobre lo que se reflexiona y comprende se sostenga en el ser. El verdadero aprendizaje será aquel que disfrute al ser en su plenitud, cuando éste se presente como interpretable a partir de la intersubjetividad entre maestro y alumno; texto y contexto; y esto suponga que la intelección y "la comprensión sean parciales, limitadas y condicionadas por la misma dinámica del proceso hermenéutico".⁵

Para la Hermenéutica el ser en sí mismo es atemático, y sólo adquiere sentido y significado como interpretable o comprensible a partir de los mecanismos de la intelección humana. Este proceso de construcción de sentidos expresará al ser con una temática dada y será capaz de expresarlo en lo cultural a través del lenguaje. Según Coreth la tarea de la Metafísica es hacer que el ser se exprese llevándolo al lenguaje y para esto la comprensión hermenéutica en el aprendizaje se esforzará en atender y penetrar de manera abierta al objeto de estudio que contiene el ser como una condición de esta misma comprensión.

La propuesta educativa que presenta al educando la posibilidad de su propia realización mediante la comprensión del ser, mediatizado por los objetivos académicos, aun cuando no puede ofrecerle abarcar al ser en su totalidad, sí instiga al camino de una búsqueda de la comprensión del ser mismo a partir de la propia experiencia del educando. De tal manera que el respaldo de la intelección, es el ser que otorga la seguridad al que comprende para aspirar a la verdad; reconociendo sus limitaciones y la graduación propia en el proceso de tematización del ser, como

⁴ Op. cit., p.221

⁵ Op. cit., p.116

el medio que le da forma y caracterización al ser verídico apreciado en la comprensión hermenéutica.

Lo anterior abre la posibilidad al educando de ser él mismo el que estructure los mecanismos para identificar y profundizar en el conocimiento del ser, como objeto de una comprensión integral, ya que es imposible pensar acerca de algo sin hacer referencia a lo existente en nuestro marco de significados. De tal forma que una opción de estimular el aprendizaje, será precisamente el involucrar al educando en encontrar los mecanismos y modelos para abordar al objeto de estudio con sus propios recursos, dado que sólo a partir de ellos será clarificado y significado; así como lograr su entusiasmo en el compromiso de una comprensión hermenéutica.

En la educación por la comprensión, el ser humano puede ser capaz de autocomprender también su propio ser, ya que éste se manifestará irremediamente como lo que es, se reconocerá y valorará por esa dimensión de ser, así como por la oportunidad de crecer y manifestarse en función de los demás seres dentro de un espacio temporal, cultural y dinámico que le presenta alternativas de alcanzar su propio desarrollo.

2) La Perspectiva de la Psicología:

Tradicionalmente la historia de la Pedagogía relata un estudio paralelo de las Ciencias de la Educación -especialmente en cuanto a la transmisión y asimilación del conocimiento- con la Epistemología de la materia de estudio, como aspecto considerado por los expertos de las diversas disciplinas. Se encuentra que según se trate de la construcción del conocimiento matemático, histórico, o de ciencias de la naturaleza, debe adecuarse el proceso del aprendiz al insertarse en dicho campo; y obteniendo como resultado las diferentes didácticas aplicadas a cada especialidad, mismas que se derivan de las diversas epistemologías –como anteriormente se anotó- en atención a la construcción y estructura interna de los contenidos y conocimientos por estudiar.

Uno de los intereses de este análisis es asentar ciertos lineamientos que permitan la consideración de la epistemología propia del que aprende, en el sentido

de respetar su propio acercamiento al mundo del conocimiento por comprender. Sin que esto se convierta en una relación en la cual, EL QUE COMPRENDE quede asumido por lo aprendido, sino al contrario, en el sentido de que el material por aprender, sea renovado y enriquecido por aquel que lo considera. La transmisión simple de la cultura es una falacia, ya que cualquier forma de procesar información a través de la educación pretenderá un desarrollo de la misma.

Resaltar la consideración dialéctica de los generadores implicados del conocer enlaza por un lado la explicación psicológica del aprendizaje, el conocimiento como una realidad filosófica multicausal y a la vez las condiciones sociales que intervienen en la construcción de contenidos curriculares. Interrogantes como ¿quién dirige el uso y dirección del conocimiento producido?, ¿existe una intencionalidad en el conocer?, ¿qué papel juega el lenguaje, la cultura, la tradición y los otros en el aprendizaje y el conocimiento?, son variables que surgen continuamente en la tarea de enseñar y aprender.

Por otro lado desde los inicios de la Psicología y su interés por el estudio de la mente humana como generadora procesos mentales, se presentaron diversos enfoques con énfasis desarrollador, que están destacando ahora en las corrientes actuales del estudio de la cognición. Así algunos psicólogos alegan que el primer objeto de estudio de la Psicología fue la mente humana, -en contradicción a lo que algunos cognoscitivistas opinan-, de hecho se sabe que una de las grandes incertidumbre en la Psicología clásica y precientífica fue encontrar el sentido de la mente en cuanto sustrato de estados intencionales como creer, desear, pretender y captar significado. Especialmente el interés psicológico de la vida mental se centró en el estudio de la conciencia. Más adelante dentro de la naciente Psicología científica del siglo XIX las cuestiones de cómo el hombre pensaba bajo diferentes circunstancias, dieron lugar a otras inquietudes como la concepción psicológica acerca del pensamiento, la inteligencia y la cognición, mismos que se enfocaban como sinónimos y cuya acción era mucho más que un sistema mecánico que podía explicarse desde lo funcional. En adelante y ante la exigencia moderna de la ciencia fue necesario atender metódica y cuantitativamente el funcionamiento humano de la mente quedando dividido el mecanismo del aprender, del significado que se otorga

en la comprensión; originando una escisión difícil de conciliar en las atractivas propuestas de desarrollo de la inteligencia y pensamiento de reciente aparición.

En cuanto a la Psicología del aprendizaje como tal, ésta tuvo sus antecedentes desde 1813 a raíz de los progresos en el estudio del comportamiento animal; el Conductismo fue el método adecuado para la explicación de la vida mental, poco a poco sustituyendo el interés en la vida mental por la observación directa de la conducta; limitando en lo sucesivo lo mental a estímulos para instigar conductas esperadas evaluables y medibles. A principios de siglo XX, Watson refuerza la idea del aprendizaje como una conducta y no como procesos mentales (1913), mas adelante el Conductismo Operante se encargará de estudiar el funcionamiento contingente del aprendizaje, llegando a colocarlo incluso, como el proceso por excelencia y en total dependencia del medio externo y de los reforzadores sociales; sin atender la perspectiva del aprendiz, sino de lo que se quiere enseñar en función de los mecanismos de adaptación social, dichos principios son manejados claramente por Skinner en la novela Walden Dos.

El interés por la significación, la dinámica social y semántica se separó de este estudio científico y se relegó a áreas alejadas del estudio de la mente humana, como son la Lingüística, la Antropología y la Lógica entre otras; de tal forma que los estudiosos del proceso psicológico del conocimiento han permanecido ajenos a la comprensión epistemológica que guarda el saber humano; hasta ser retomados en los años 80's y 90's.

En medio del modelo científico la Psicología de los inicios de los años 50's se volcó de manera circunstancial al estudio de la inteligencia humana, cuando el auge de las ciencias cognitivas dirigieron a este fenómeno su atención, sobre todo en un momento histórico que la ciencia privilegió la generación del pensamiento sobre cualquier otra función. Sin embargo en fechas posteriores a este período, los actuales psicólogos cognoscitivistas han señalado que realmente el término inteligencia es un constructo que les permitió en los inicios de sus estudios contener

procesos estructurales cognitivos, aptitudes y habilidades mentales difíciles de entender de manera aislada.⁶

En esta línea son retomados los avances de los estudiosos de la inteligencia, que buscaron vincularla con alguna causa que la sostuviera como efecto; así se le atribuyó al cerebro como una de sus propiedades (Eysenck), como un funcionamiento para la adaptación (Humphreys y Anastasi), una cualidad mental, unitaria y operativa (Weschler). Estas consideraciones poco unívocas, hasta aquellas prácticas como describirla en función de aquello que miden los test de inteligencia (Boring) o las que hacen alusión a un conjunto de habilidades cognitivas básicas que tuvieron sus primeros exponentes en Carroll, Detterman, Cattell y Stenberg y más recientemente los estudios factoriales y de aptitudes múltiples en países como Estados Unidos y España; que han manejado el controvertido término de inteligencia, suponiendo que guarda relación con procesos de resolución de problemas, especialmente en el medio escolar. Así se hace referencia dentro de la Psicología educativa el caso de Binet y Sperman, quienes estableciendo un supuesto confuso relacionan el nivel intelectual con desempeño académico, y diseñan un instrumento para predecir aprovechamiento escolar, mismo que se extrapola al concepto de IQ (Coeficiente Intelectual); lo anterior por la necesidad de evaluar y predecir la conducta inteligente.

Los esfuerzos para medición de la inteligencia tuvieron auge en el período comprendido entre 1921 a 1950, en donde al no haber una base teórica sobre la misma se retoman algunas posturas del desarrollo psicológico como la de Gesell y Piaget; desafortunadamente en el caso de Piaget, de forma sesgada y sin consideración al análisis cognoscitivo integral que sostuvo dentro de la Psicología.

A finales de esta década y a propósito de encauzar vocaciones para las áreas físico-matemáticas en los jóvenes preuniversitarios de los Estados Unidos; una vez que se evidenció el fracaso de la educación memorista, surgen inquietudes en primera instancia de orden político, -en la cual Rusia lanza el primer satélite

⁶ Nunca habría un acuerdo universal sobre una definición de la inteligencia, porque es un vocablo abierto, lo mismo que la conciencia. La inteligencia y la conciencia tienen que ver con lo más elevado de nuestra vida mental, pero frecuentemente se las confunde con otros procesos más elementales. Calvin cit. por Andrés Pueyo. *Inteligencia y Cognición*. Barcelona: Paidós. 1ª. edic, 1999, p. 19.

espacial- y son llamados los expertos en cuestiones de inteligencia artificial a monitorear la famosa revolución cognitiva, estableciéndose proyectos interdisciplinarios que aun cuando se incluían a algunos psicólogos y educadores, son monopolizados en su mayoría por la explicación de la metáfora de la mente humana con el cerebro de una computadora; de tal forma que la explicación mecanicista de los conductistas continuará en la teoría cognitiva norteamericana bajo un nuevo paradigma. Bajo esta consigna son aprovechados para la explicación del funcionamiento de la mente los neurólogos y expertos de la robótica, quienes manejan términos paralelos como mapas cognitivos, redes mentales y establecen las funciones cognitivas en un proceso de entrada, elaboración y salida, resultado la perspectiva del PROCESAMIENTO HUMANO DE LA INFORMACIÓN.

Qué lejos se encontraba en esos momentos la comprensión y la significación de los procesos mentales en relación a un contexto compartido; aún en estos momentos, cuando muchos críticos han replanteado el olvido de los fenómenos afectivos, culturales y lingüísticos, es fácil encontrar posturas que en nombre de la Psicología Cognitiva, se haga alusión a postulados de la llamada LÍNEA DURA DE LA INTELIGENCIA. Dicha tendencia manejada por educadores, filósofos, psicólogos y otros expertos basan sus esfuerzos en diseños, reglas y patrones del comportamiento para producir cognición, razonamiento y aún procesos de comprensión como gama de habilidades susceptibles de instrucción. Por ejemplo en el caso de la representación mental: ¿Qué procesos son requeridos para construir una unidad nueva correspondiente a una palabra?; como estrategia se ofrecen palabras nuevas con significados nuevos y se pide a los sujetos que construyan y no sólo descubran el significado a partir de una plática en donde resaltan ciertas alusiones con respecto al sentido de las palabras, reduciendo la significación a la acentuación de conceptos.

Sin embargo no todo quedó en el estudio psicológico del conocimiento relegado a lo mecanicista, en tiempos previos a este movimiento y desafortunadamente conocido tiempo después de manera completa en Estados Unidos (1964); los estudios de Jean Piaget, que en Europa estaban ya difundidas, presentaron una propuesta constructivista del pensamiento desde el aspecto

psicológico; la cual es la base del estudio evolucionista del desarrollo cognoscitivo; que profundiza en la génesis del pensamiento y logra una teoría epistemológica-psicológica desde las modalidades del conocer en un mundo enclavado en el tiempo y espacio. De acuerdo a esto la lógica de los procesos y las estructuras mentales son principalmente el punto de apoyo para el avance intelectual de aquel que construye y piensa organizando su realidad. Los conocimientos para aprender no son entes ajenos para el ser humano, sino que le permiten su mejor ubicación en el mundo ya que facilitan la construcción de su realidad, aún en el período de la actividad infantil sensorio-motriz.

Sin duda, algo menos conocido es la variable social que Piaget reconoció en la inteligencia humana, con un enfoque recíproco entre ambos, -aunque no con la fuerza capaz de modificar la evolución del desarrollo natural-, resaltando el aspecto cognoscitivo que para él, es un desarrollo gradual, secuencial y evolucionado relacionado con fuentes genéticas que lo moldean, así lo señala en su obra sobre Psicología de la Inteligencia al referirse a los factores sociales del desarrollo intelectual:

El lenguaje transmite al individuo un sistema completamente preparado de nociones, de clasificaciones, de relaciones, en suma, un potencial inagotable de conceptos que en cada individuo se reconstruyen sobre el modelo multisecular conformado ya por las generaciones anteriores...[y reitera] ..el sujeto mantiene ciertas relaciones sincrónicas con su medio, en donde el niño advertirá a cada instante que sus pensamientos son aprobados discutidos, y descubrirá un mundo inmenso de pensamientos que le son exteriores, que le instruirán o impresionarán de modos diversos⁷

Sin embargo lo relevante es su interés por el análisis contextual del desarrollo intelectual y la base epistemológica del origen del conocimiento como variables simultáneas. Para muchos investigadores cognitivos de los años 50's, éstas aportaciones llegaron tarde y la teoría quedó limitada a la información de los estadios del desarrollo cognitivo, que como hemos visto respaldó instrumentos de medición de la aptitud intelectual, lo cual no fue intención de Piaget.

⁷ Jean Piaget. *Psicología de la Inteligencia*. (Tr. Rafael Santamaría). Barcelona: Editorial Critica Grijalbo, 2ª. edición, 1989, p. 174.

Para él la Psicología de la inteligencia y la Epistemología, aún cuando pretenden un mismo objeto a explicar, siguen caminos bifurcados que al avanzar de manera paralela difícilmente se encuentran. La Psicología genética es una ciencia con directrices y metodología de la Biología, mientras que la Epistemología como disciplina filosófica toma una posición metafísica; además reconoce que en el terreno científico cada vez se confunden más los problemas de fundamentación del objeto en lugar de abordar el mecanismo del progreso del conocimiento; el estudio de las etapas de desarrollo cognitivo están mas bien en el terreno psicobiológico y no epistemológico. Con este punto se entiende la imposibilidad en los tiempos de Piaget de conjuntar el análisis del conocimiento con las contingencias históricas y sociales, posiblemente eran conjeturas muy avanzadas que afortunadamente nuestro momento interdisciplinario actual permite realizar.

Sin embargo el estudio piagetano de la génesis del conocimiento humano, no alcanza a dar respuesta a la situación epistemológica del problema y se relega a explicaciones desde la óptica del sujeto en su desarrollo psicológico intelectual.

La misma suerte, pero más acentuada por la situación política tuvo la teoría de Lev S. Vygotski, al ser originario de Rusia, quedó marginado no sólo para América, sino para la Europa Occidental, hasta que en el año de 1962 se conoce la primera de sus obras traducida al inglés: PENSAMIENTO Y LENGUAJE, causando gran impacto y siendo aun la inspiración de grandes avances pedagógicos como la consideración potencial de los estudiantes con necesidades educativas especiales, mediados a partir de grupos de iguales, que faciliten el desarrollo social y dialéctico bajo la perspectiva de integración del discapacitado al grupo escolar. Con respecto al autor se abundará más adelante su propuesta con respecto al desarrollo del significado.

Como respuesta de oposición a los estudios de la mente humana, con un enfoque meramente de operadora de procesos mentales y como reflexión consecuente desde su trabajo como psicólogo social y cultural en situaciones difíciles como la posguerra y la recesión económica, Jerome Bruner, llama la atención desde la Psicología Cognitiva por su pasión a la riqueza de lo cultural y pide retomar el rumbo de un estudio psicológico conciliador del conocimiento,

especialmente atendiendo a la construcción del significado como el mecanismo intercultural y popular que trasciende el simple procesamiento de la información.

Por otro la Psicología Clínica, aunque alejada de la investigación del proceso educativo de la comprensión y del estudio del procesamiento humano de la información; nunca hizo a un lado las creencias, mensajes y lenguajes, como formas de interpretación que afectan la formación psicológica de contenidos mentales con respecto a uno mismo, a los demás y al entorno. Todo esto propiciando la inclusión de influencias fenomenológicas y existenciales que han sido aprovechadas en los estudio de casos clínicos.

Hasta aquí la consideración epistemológica del proceso de comprensión no puede quedar reducido a habilidades cognitivas, por mucho que éstas sean los instrumentos a nivel psicológico que la conformen, incluso siendo explicables dentro de un contexto cultural. La comprensión como esencia del conocimiento es fundamentalmente una situación que tiene que ver con lenguajes, signos, significados mediados por la cultura del ambiente dado y sostenido por lo cognitivo y lo neurológico; por lo que no puede satisfacer su explicación un procedimiento cognitivo por muy sofisticado que se pretenda, pues sería violentar su naturaleza del significar.

Para aprovechar las ventajas de educar en ciertas habilidades y competencias no sólo cognitivas, sino de interacción social en vistas a favorecer la generación de significados, es importante integrar lo comprensivo con lo cognitivo y apuntar al desarrollo algunas competencias socio-cognitivas para la comprensión y la interpretación que deberán ser consideradas para este fin:

- Razonamiento histórico
- Conceptualización de la conciencia histórica
- Habilidades dialécticas para el aprovechamiento de fuentes diversas para la propia construcción de significados
- Aptitud constructivista de aprovechamiento de lo ya conocido (asimilación-acomodación).
- Resignificación en función de lo actual: (Ausubel)
- Sensibilidad para dar y recibir orientación de significados

- Habilidades co-operativas (Piaget)
- Aprovechamiento del potencial próximo (Zona de Desarrollo Próximo).
- Habilidades de rescatar la unidad en situaciones complejas y fragmentadas
- Habilidades de establecer relaciones posibles, causales y virtuales
- Habilidades del pensamiento dinámico y transitivo en situaciones problematizadas
- Sensibilidad contextual
- Ubicación de conceptos en relación a tiempo y espacio
- Capacidad de fijación del objeto indeterminado en conceptualizado
- Capacidad de diálogo con lo indeterminado e incierto
- Habilidad de manejar lo posible a partir de lo dado
- Establecimiento de relaciones de posibilidades de sentido
- Habilidades de codificación y decodificación
- Actitud de sentido de identidad personal y social
- Capacidad de identificar dinamismos estructurados de la realidad
- Habilidades semánticas en prospectiva
- Habilidad para el manejo de lenguajes no científicos
- Actitudes para la inserción cultural y contextual
- Habilidad del manejo unitario de subjetividad y realidad social
- Sensibilidad para vivenciar y reflexionar
- Capacidad de problematizar situaciones estables
- Habilidad para la aproximación de acercamiento efectivo a instrumentos del área o del lenguaje a comprender
- Habilidad de lectura crítica de la realidad a atender
- Habilidad de transformación de dicha realidad como punto de partida
- Aptitud para realizar cambios sin precedentes secuenciales
- Razonamiento lógico-experiencial
- Manejo cultural de lo cotidiano y lo histórico
- Conciencia de nociones de tiempo y proceso
- Identificación del sistema de necesidades sociales
- Flexibilidad de pensamiento

- Manejo conciente de prejuicios, intuiciones, opciones de sentido popular y aproximaciones científicas
- Habilidades narrativas y populares de la tradición oral (Bruner)
- Manejo enriquecedor y aprovechamiento de la situación social del aprendizaje
- Habilidades de conciencia para la internalización a partir de lo externo
- Reconocimiento de estados intencionales en cada comprensión
- Ubicación dialéctica de bloques de conocimiento
- Capacidad de interiorización de símbolos
- Sincronía entre el desarrollo de habilidades cognitivas en función de habilidades sociales

3) Abordaje epistemológico y hermenéutico:

El conocimiento como objeto de estudio, sus causas, dimensiones y modos de conformar al ser humano, ha sido explicado desde las diferentes teorías epistemológicas desprendidas de los sistemas filosóficos a lo largo de la historia. En este apartado no se pretende realizar un análisis de las diversas interpretaciones del conocimiento o consideraciones acerca de su naturaleza, funciones y principios; o de su expresión como fenómeno psicológico. Sino retomar algunos puntos de vista que aporten claridad conceptual en el manejo del aprendizaje en su carácter epistemológico a partir de las funciones de comprensión como el asimilar, transformar y elaborar significados.

Las Teorías de aprendizaje que lo consideran como un fenómeno multicausal, dinámico y complejo que pone en juego diferentes funciones humanas para el manejo de conceptos, el establecimiento de relaciones o la generación de un conocimiento, están concientes, -aunque esto no supone que tomen acciones al respecto- que es necesario un estudio más dirigido de los supuestos tanto ontológicos y epistemológicos para la construcción del conocimiento:

Encontramos así llamadas de atención desde la reflexión de las disciplinas que han estudiado al conocimiento en su forma más usual como la Epistemología incluyendo problemas tanto psicológicos como lógicos; las cuestiones psicológicas referidas al

proceso de conocimiento, es decir, a los acontecimientos mentales a través de los cuales llegamos a conocer.⁸

Asimismo aquellas que parten desde la Psicología...

...si consideramos que la Gnoseología o Teoría del conocimiento no estudia más que la fuente, el origen del conocimiento, sus etapas de desarrollo, su configuración en imágenes o en conceptos y ello concierne necesariamente a la persona, que es quien refleja el objeto -la realidad- en imágenes o en conceptos.⁹

Las aportaciones citadas indican que dichas disciplinas tienen puntos pendientes de encuentro. Sin embargo a partir de la integración de las Ciencias Cognitivas, cuyo énfasis se fijó en el desarrollo del pensamiento, orientó a los expertos en el proceso psicológico del conocimiento - ajenos a la comprensión epistemológica-, ha buscar fuentes gnoseológicas para mediar la situación. Este acercamiento aunque parece complicar la elaboración de fuentes para el estudio del conocimiento y aprendizaje, es necesario y clarifica a quienes se benefician desde cualquiera de las disciplinas mencionadas:

El desarrollo de las ciencias cognitivas desde los años 60's han sufrido también las características de una explotación cultural. Las ciencias cognitivas se ocupan del estudio de los sistemas cuya conducta está determinada por la información y las representaciones internas. El estudio del razonamiento natural y de las estructuras cognitivas de los procesos superiores ha cambiado radicalmente el marco de referencia de la Epistemología, a comienzos de siglo, solamente tenía la lógica y la introspección de los científicos como posible referencia. Las ciencias cognitivas han aportado novedades metodológicas y filosóficas, y han apoyado el desarrollo de una filosofía funcionalista del conocimiento, han dirigido la atención hacia las constricciones reales sobre las que operan los sistemas cognitivos, que han permitido la aplicación de nuevos y poderosos métodos de simulación, que son ya instrumentos de trabajo del epistemólogo.¹⁰

Con estos precedentes se considera que a través del conocer, el sujeto adquiere un reflejo del mundo circundante para poder actuar y transformarlo, esta

⁸ Rudolph Carnap cit. por Jose Luis Arce. *Teoría del conocimiento*. Madrid: Editorial Síntesis, 1999, p. 30.

⁹ Maricela Rodríguez y Rogelio Bermúdez. *Psicología del pensamiento científico*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2ª edición, 2001. p. 263.

¹⁰ Fernando Broncano. "La naturalización de la razón", en *Racionalidad Epistémica*. vol. 9 de la Enciclopedia Iberoamericana de Filosofía. León Olivé (comp.) Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Madrid: Trotta-CSIC, 1995, p. 226.

acción se realiza especialmente gracias a la conciencia, como en adelante se recalcará. Sin embargo la comprensión va mucho allá de producir un reflejo o representación mental. Muchos resultados del aprendizaje escolar han quedado en la dimensión de representación, como si la mente humana procesara información a nivel de asociaciones o conexiones mentales exclusivamente. El proceso comprensivo implica "la conciencia del significado de la lengua y voluntad de apropiarse de ella".¹¹

Por el grado de complejidad que esto supone la comprensión es un movimiento dialéctico de construcción de significados, eminentemente permeado por lo social y lingüístico que se recicla y crece en el transcurrir de momentos históricos. Si esto se traslada a una situación académica, el acto de aprendizaje escolar tendrá que apreciarse como un proceso social forjado por una intervención – la enseñanza-, que ocurre cotidianamente en un escenario que lo posibilita; esto no excluye la complejidad, dado que los sujetos de aprendizaje van construyendo sus guiones personales en medio de experiencias, tensiones y rutinas de la cultura escolar.

Comprender para conocer implica una compenetración dialéctica entre el sujeto que aprende y la realidad a ser interpretada, ambos dentro de un sistema social y por lo mismo, inmersos en una temporalidad que caracteriza el momento en que ambos se identifican en una experiencia verdaderamente hermenéutica. Con esto podemos indicar que:

- El ser humano que se aproxima a interpretar es íntegro y mantiene su unidad al conocer un contenido dado, no se difuma en el proceso. Su presente es el contacto con dicho contenido, sin embargo sus antecedentes que lo conforman a nivel de sujeto, dan pauta y dirección a la comprensión de sí mismo.
- El contenido es resultado del significado social del concepto, y a su vez está proyectado hacia el que lo comprende, por un momento histórico único que lo

¹¹ Stern cit. por Lev S. Vygotski. *Sobrania Sochinenii Tom vtoroi. Problemi obshei psijologii.* (1982). *Obras Escogidas Tomo II.* (Incluye Pensamiento y Lenguaje, conferencias sobre psicología). (Tr. José María Bravo). Madrid: Visor distribuciones, S.A., 1993. p. 83.

sostiene de manera diferente a como se manifestó o manifestará en otro momento.

- El aprendizaje escolar que integra el ritmo de vida del estudiante por un lado y una trayectoria de la vida del concepto por otra, tiene la garantía de insertarse en ese ideal de integrar un proyecto educativo que forme al que comprende, en su ser y hacer y no sólo en el mecanismo cognitivo de manejar términos y resolver problemas de manera mecanizada. Lo contrario resulta en el manejo de la enseñanza sin una dimensión de comprensión, pueden transferirse asincrónica y atemporalmente como guantes que modelan una realidad ajena, y mantienen impermeable al sujeto del contenido tratado.
- El comprender como acción humana que conlleva una significación, supone los datos referidos desde la interioridad y la intencionalidad del sujeto, no como realidad separada, sino desde la comprensión que alcanza al mundo actual revestido de una sintonía social e histórica, que permite el acuerdo por significaciones en comunidades que comparten una modo de vida y sus fenómenos. Gadamer plantea la existencia humana, como la manera del ser del hombre que da pauta precisamente la comprensión, sin embargo no se limita a esto y busca sobrepasar lo fáctico en la comprensión, dando sentido de unidad al que comprende con aquello que se está comprendiendo.

Lo anterior resalta la presencia de la intencionalidad en el diverso mundo de la comprensión, con la acentuación de que, en la mayoría de los casos el comprender no es sólo apreciación epistemológica, sino altamente afectiva como es el caso de la confianza en el otro, la reciprocidad, la tolerancia y la empatía.

La Hermenéutica interpretando a Gadamer, es un recurso para explicar no sólo el proceso de cómo conocemos una realidad disciplinaria, sino aquello que nos envuelve en el camino de la búsqueda de la significación de la propia mente y sus resultados; como la creatividad, las habilidades cognitivas y los nuevos significados. Lo anterior permite un análisis dialéctico, bidimensional, sinérgico, vivencial y sensible. En este camino el recurso de lo epistemológico es también cuestionado y resignificado a la luz de la misma comprensión.

El educador que valore el aprendizaje escolar, a partir de la comprensión y la interpretación no puede estimular ciertas competencias cognitivas aisladas, pues reconoce el papel de la intencionalidad como guía para el alumno. Sin embargo sí puede estar atento, en propiciar sujetos altamente concientes y constructivos cuyo ejercicio se manifieste en ambientes de mayor nivel instructivo; *i.e.*, el aprendizaje como una verdadera comprensión hermenéutica implica elevar el nivel cultural de la cátedra apoyado en un vocabulario profundamente semántico, significados y símbolos enriquecidos culturalmente.

En esta dinámica el educador atento al proceso, buscará a la vez la generación de intervenciones sociales más enriquecedoras en el medio escolar, que introduzcan en un primer momento al educando a un mundo modelado por lenguajes disciplinarios, y en segundo facilite por medio de la acción mediada el uso de estos lenguajes e instrumentos. Es la forma de cómo un experto conduce al que inicia la comprensión, dentro de una realidad de especialización, sea ésta la Química, la Historia o la Música y logra que el aprendiz progrese de manera dialéctica -entre lo que le precede en determinado campo y su propio horizonte de comprensión- en los sentidos y significados educativos.

La sensibilidad de poder explicar el aprendizaje hermenéuticamente, y sobre todo el caso de lograr una verdadera construcción de conocimientos en la vida escolar, -aún con referencia en lenguajes y significados variables por la misma dinámica del crecimiento conceptual-, es un reto que solamente la hermenéutica puede afrontar. Con fines de respaldar a la Hermenéutica, más allá del uso de la metodología que ésta ofrece, se hace importante aclarar que, a diferencia de otras construcciones epistemológicas, un proceso de enseñanza que pretenda un aprendizaje gnoseológicamente orientado a la comprensión; debe atender la estructura conceptual de cada ciencia u objeto de estudio y tomar como punto de partida a quien da línea en la construcción de un conocimiento: el ser humano – miembro de una realidad social- quien perfila los mecanismos para que su vivencia en el mundo le permita captar y transformar los significados -y no los bloques de contenidos científicos- que de ellos emergen. Este aspecto garantiza cómo la acumulación cultural y científica estará soportada en la dimensión humana, que aun

cuando haya sido ensalzada por sus facultades racionales, es sobre todo una realidad social y lingüística:

Así por ejemplo, el pensamiento no debe considerarse solo como una de las funciones intelectuales humanas, sino como la totalidad de las formas de reflejo de la realidad en los diversos modos de la actividad humana, incluyendo la actividad práctica, gnoseológica, valorativa y comunicativa.¹²

El momento histórico de transacciones del conocimiento a nivel de fenómeno mundial, puede soportar la intención epistemológica como aquella fuerza que, en medio de un mundo dominado por la información y los lenguajes, mantiene el ser que interpreta y elabora significados en relación con su realidad. Con esto enfrenta la tarea de identificar posibilidades de sentidos y no meramente repetir contenidos organizados. Así el verdadero conocimiento es creativo ya que establece la acción en el momento en que se piensa la realidad dentro de una gama de posibilidades que no se han comprendido de manera total y definitiva, pues siempre la comprensión será un mecanismo renovador e inspirador a un camino de subsecuentes significados y resignificados. En este sentido se refiere Gadamer con respecto al movimiento de expectativas en el proceso hermenéutico...

El movimiento de la comprensión va constantemente del todo a la parte y de ésta al todo. La tarea es ampliar la unidad del sentido comprendido en círculos concéntricos. El criterio para la corrección de la comprensión es siempre la congruencia de cada detalle con el todo. Cuando no hay tal congruencia, esto significa que la comprensión ha fracasado.¹³

Un posible riesgo en sustentar teóricamente la construcción del conocimiento como comprensión hermenéutica del aprendizaje, es la carencia de una normatividad o niveles de predicción y ejecución que otros modelos de habilidades mentales ofrecen; en consideración de que, la lógica dialéctica de significaciones y el manejo de funciones cognitivas-semánticas, como posibles instrumentos para

¹² José Zilberstein y Margarita Silvestre. "Aprendizaje, enseñanza y desarrollo" [en línea]. Capítulo 1 del libro ¿Cómo hacer más eficiente el aprendizaje?

<http://galeon.hispavista.com/aprenderaaprender/general/Zilberstein1.htm> [consulta: 10 enero 2007]

¹³ Hans-Georg Gadamer. *Wahrheit und Methode* (1975). *Verdad y Método I*. (Tr. Ana Agud y Rafael de Agapito). Salamanca: Ediciones Sígueme S.A. 1996, p. 361.

activarla están especialmente referidas a cuestiones simbólicas, sociales y de intención.

El modo de entender lo hermenéutico, supone tanto en Gadamer como en Vygostki, la visión DIALÉCTICA, cuya interpretación puede ser de difícil acceso desde nuestra perspectiva educativa, ya que el significado del término desde nuestra forma de entenderlo, dada la mediación cultural no permite aprovechar totalmente su sentido; al mismo tiempo que la connotación de un proceso escolar se ha planteado, en términos de lo paulatino, ordenado y graduado. Esto deriva en algunas posiciones que tratan de explicar una aproximación hermenéutica, no logren aprovechar profundamente su sentido. El término dialéctico significa intersección, dirección, reciprocidad, avance contextual, sinergia -no así primacía o secuencia- sino un ir y venir, movimiento intencionado guiado por los significados. Dada esta visión dialéctica, la cultura de lo secuencial, evolucionista y progresiva, especialmente en el campo educativo limita nuestra forma de dimensionarla.

En este orden de ideas podemos aprovechar la reflexión del término dialéctico de Rodríguez y Bermúdez:

¿Qué significa ser dialéctico? ¿Cuán legítimo y razonable es identificar lo dialéctico con el movimiento, el automovimiento o el desarrollo, si, en última instancia, todo el universo se halla en movimiento, aun aquello que aparentemente se percibe inmóvil? ¿Qué implicaciones aplicativas en los contextos de la enseñanza y del aprendizaje ha generado el discernimiento insuficiente de la dialéctica de la naturaleza y, por ende, de la dialéctica de lo psíquico como parte de aquella?.¹⁴

La negociación dialéctica entonces, como metodología de enseñanza requerirá elementos flexibles y sobre todo de un ambiente social de plena confianza entre educador y educando hacía sí mismo y el otro, para ser aprovechados como fuentes de conocimiento y sentido. De tal forma que el que busca comprender, aunque no esté de acuerdo con el concepto del otro –sea éste una persona, un texto o una propuesta teórica- sea capaz de desplazarse hacia la perspectiva bajo

¹⁴ Los autores hacen alusión a una identificación en cuanto al objeto de estudio de la lógica la dialéctica y la gnoseología, así como la connotación distintiva de cada uno de sus campos expresada en la configuración refleja de la realidad por la persona. Maricela Rodríguez y Rogelio Bermúdez. *Psicología del pensamiento científico*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2ª edición, p. 264.

la cual ese otro la formuló. Gadamer insiste al respecto que, cuando intentamos comprender hacemos incluso lo posible por reforzar los propios argumentos del otro y si la meta se logra será posible hablar de una participación en un sentido comunitario.

Como se ha apuntado, el camino para la comprensión por excelencia es el lenguaje y la palabra desde la Hermenéutica puede ser el recurso por excelencia, si es aprovechado para la mediación dialéctica en el mundo académico; pues "la realidad a entender está configurada y se aproxima por el lenguaje; asimismo la comprensión del mundo fenoménico se produce desde una conciencia esencialmente comunicativa".¹⁵ De este modo se conforma un espacio propicio para el diálogo que encauza la comprensión del lenguaje y el manejo de conceptos en torno a generar nuevos significados. Todo esto supone grados de complejidad que el proceso de un diálogo comprometido puede ir modelando. En las posturas psicopedagógicas de orientación histórico cultural, esta compleja actividad intelectual ha sido llamada PENSAMIENTO DISCURSIVO.¹⁶

4) La comprensión como principio de organización de la propia vida:

Se ha cuestionado constantemente en el estudio del conocimiento y el aprendizaje, si el conocer es equivalente a una estructura epistemológica y una gama de bloques estructurados de los diferentes saberes, que proporcionan recursos intelectuales como la seguridad de un marco de referencia, que permite la aproximación a una realidad. Esto a partir de la conexión entre los argumentos del conocimiento con los hechos reales y con esto la formación de un paradigma sobre

¹⁵ Cada palabra hace resonar el conjunto de la lengua a la que pertenece, y deja aparecer el conjunto de la acepción del mundo que le subyace. Hans-Georg Gadamer. *Wahrheit und Methode* (1975). *Verdad y Método I*. (Tr. Ana Agud y Rafael de Agapito). Salamanca: Ediciones Sígueme S.A. 1996, p. 549.

¹⁶ El autor refiere que la presencia del lenguaje y de sus estructuras lógico-gramaticales permite al hombre sacar conclusiones sobre la base de razonamientos lógicos, sin tener que dirigirse cada vez a su experiencia sensorial inmediata. La presencia del lenguaje permite realizar la operación deductiva sin apoyarse en las impresiones inmediatas y limitándose a aquellos medios de que dispone el propio lenguaje. Esta propiedad crea la posibilidad de las formas más complejas del pensamiento discursivo (inductivo y deductivo), que constituyen las formas fundamentales de la actividad intelectual productiva del hombre. Alexander Luria. *Conciencia y lenguaje*. (Tr. Marta Shuare). Madrid: Aprendizaje Visor. 3ª. edición, 1995, p. 222.

una situación dada. El poder del que conoce de ofrecer una explicación de dicha realidad constituye lo sustantivo de un conocimiento producto de un aprendizaje efectivo. En lo que ocupa al proceso educativo, las fuentes, los criterios, el marco conceptual, los datos, las evidencias y la autoridad intelectual presentadas desde la enseñanza conforman el encuadre epistemológico que interpreta la realidad a conocer y ciertamente ofrece cierta seguridad que permite una precomprensión en EL QUE APRENDE. Sin embargo el constructo intelectual derivado no es necesariamente aplicable a una realidad concreta, al intercambio de posturas y mucho menos a la finalidad de la educación de darle un sentido a la vida del educando; de tal forma que muchas veces el proceso escolar se mantiene retirado de la referencia a un entorno continuo y vigoroso.

El punto de enlace entre la parte sustantiva del conocer, *i.e.*, los pilares epistemológicos que permitan la identificación de bloques de conocimiento sustentados en la explicación; sobre todo la comprensión de la realidad de la vida, sin disociar al que los posee, es el reto para no conducir a una incompatibilidad entre lo que se sabe y lo que se vive. Esta tarea podrá realizarse conjuntamente con la dimensión epistemológica y hermenéutica del aprendizaje, permitiendo que el educando comprenda con un sentido total, y a la vez facilite el manejo de su mundo a partir de sí mismo; previniendo un individualismo intelectual mediante la búsqueda de la inserción participativa en su realidad inmediata a través de la comprensión.

La vinculación de lo epistemológico, propio de las diferentes disciplinas científicas, como sustento necesario para abordar la realidad de la comprensión humanista logrará que el que comprende se conozca ante todo a sí mismo. Análogamente al proceso humano y social del aprender, el cerebro participa de un proceso de mediación que permite la integración de las funciones psíquicas en un movimiento dialéctico de autoorganización, lo cual es la referencia neurológica de la generación de procesos concientes. Esta riqueza neurológica no es un mecanismo interno y cerrado sino "generada a partir de un ambiente estimulador que la mantiene en continuo movimiento como resultado de la interacción con el

exterior".¹⁷ Asimismo la estructura de un modo de conocimiento aislado no se concibe sin el proceso intelectual-cognitivo de quien lo aprende, ya que sólo en esta interacción podrá dar unidad a la vida misma del que conoce.

La tarea hermenéutica organiza no solo la actividad cognoscitiva sino, por su dinamismo multidimensional permea la integración de la vida del que conoce; de tal forma que el conocer es matizado por el tipo de relaciones que establece con la comunidad social inmediata. Conocer es relación, y las relaciones no son algo agregado, sino que el mismo ser humano no se piensa sin sus relaciones con el mundo que le rodea.

Lo anterior puede quedar incorporado en las tesis que al respecto Vygotski plantea:

El ambiente tampoco constituye algo absolutamente anquilosado, rígido e invariable. Por el contrario, un medio único no existe en la realidad concreta. Se divide en una serie de fragmentos más o menos independientes y aislados unos de otros, y esos fragmentos pueden ser objeto de la influencia inteligente del hombre como ninguna otra cosa. El medio, en definitiva, es para el hombre el medio natural social porque allí donde aparece, en relación con el hombre, como medio natural, de todos modos siempre están presentes en éste aspectos sociales dominantes. En sus relaciones con el ambiente, el hombre siempre se vale de su experiencia social.¹⁸

Y más adelante comenta...

Únicamente en un sentido muy estricto, limitado y convencional es posible contraponer el medio natural al medio social. Pero si entendemos convencionalmente el medio social como el conjunto de las relaciones humanas, resulta totalmente comprensible la excepcional plasticidad del medio social que lo hace casi el recurso más flexible de la educación. Los elementos del medio no se hallan entre sí en un estado congelado y estático, sino mutable, que cambia fácilmente sus formas y configuración. Cuando combina en cierto modo estos elementos, el hombre va creando siempre nuevas formas de medio social.¹⁹

Como se ha venido aludiendo el sentido de aprender desde un comprender implica modelar ciertas condiciones que la educación informativa no puede cumplir. El aprendizaje que busca como meta la comprensión, tiene la variante existencial de

¹⁷ Desde el punto de vista de la psicología moderna, las funciones psíquicas superiores del hombre constituyen complejos procesos autorregulados, sociales por su origen, mediatizados por su estructura, conscientes y voluntarios por el modo de su funcionamiento. Esta considera que las formas superiores de la actividad psíquica del hombre son de origen socio-histórico. Op. cit., p. 34.

¹⁸ Lev S. Vygotski L.S. *Pedagogúcheskaia Psijologuía* (1926). *Psicología Pedagógica*. (Tr. Guillermo Blanck). Buenos Aires: Aique Grupo Editor S.A., 1ª. edición, 2001, p. 120.

¹⁹ *Ibidem*.

estar trabajando con la vida misma, y la ganancia de unificar fenómenos y procesos como la historia, el lenguaje, la intencionalidad, la tradición y sobre todo la autonomía de la conciencia, cuya función permite que el que comprende no se agote ni en lo especulativo, ni en lo histórico. Esta idea gadameriana enfoca el sentido del comprender sin polarizaciones hacia lo intangible -reencuentro con el espíritu puro-, ni hacia lo histórico y lejano, como únicas referencias del conocimiento. La hermenéutica en el aprendizaje rescata el sentido ontológico del ser humano que comprende y valora su condición en el presente.

Aplicando este sentido de la comprensión como objetivo del aprendizaje se ponen en marcha otros mecanismos epistemológicos indispensables para el conocimiento. Tales funciones incluyen la interpretación que se explicita en el poder que alcanza aquel que conoce, así como la aplicación pertinente de aquello que se comprende. Este proceso integral supera las mencionadas críticas sobre la comprensión subjetivista o interpretación exclusiva de lo histórico; lo que hace posible acceder por medio de la comprensión hermenéutica al conocimiento científico y/o cotidiano, siempre y cuando este cubra las condiciones del comprender:

- **ENTENDER:** En los procesos de enseñanza y de aprendizaje hablamos de entender como un proceso intelectual-cognitivo por el cual la mente del que aprende se identifica con la estructura epistemológica de un saber científico o público. Una vez que hay un andamio que permite esta inserción, el proceso se facilita pasando de lo simple a lo complejo y de lo trivial a lo descomunal; haciendo fructífero el pensamiento sobre un contenido temático, de tal manera que, si esto se consolida el alumno será capaz de hacerse un experto en el tema.

Al respecto, los programas de desarrollo de habilidades de pensamiento coinciden en que una forma de asegurar ciertas destrezas cognitivas sobre una disciplina es ubicar el proceso de pensamiento que los expertos de la disciplina han seguido y sobre esto desprender y emular las que son necesarias para su entendimiento. Este entender es una comprensión a un cierto nivel cubierto por procesos, operaciones y/o habilidades de pensamiento que buscan desarrollar diferentes propuestas, como lo hace Dewey al referir las habilidades de

pensamiento reflexivo y crítico soportado por criterios firmes en base a los cuales se elabora el pensamiento científico y Howard Gardner, que explica la función de la inteligencia en cuanto su capacidad de asimilar y resolver problemas a partir de orientaciones de los saberes como lo numérico, lo artístico, lo mecánico o lo social.

La Epistemología como ciencia, ha estudiado cómo la estructura de la génesis del conocimiento en las diferentes áreas del saber, informa acerca del desarrollo de principios para su entendimiento; sin embargo con lo hasta aquí tratado, la comprensión no es problema exclusivo de identificación de principios teóricos, ya que se busca cómo ha evolucionado un saber en su trayecto histórico y no sólo cómo el que está aprendiendo, elabora sus propios esquemas para acercarse a él. En cierto sentido fue la propuesta del desarrollo cognoscitivo de Piaget, al considerar que la inteligencia humana dotada de un proceso natural –con bases genéticas biológicas- es preparada para organizar al mundo por el conocimiento, el cual es adquirido en función de la formación de estructuras mentales que son la referencia epistemológica del que conoce; pasando a segundo término el contenido de la realidad que se comprende.

- INTERPRETAR: Esta parte supone que a la vez que el alumno entiende, va logrando una decodificación, codificación y recodificación del saber que se le muestra. En este punto entran en juego procesos hermenéuticos concomitantes como la precomprensión y la mediación que modelan la dialéctica misma del conocimiento. Asimismo las teorías cognitivas han reconocido que lo más importante para el aprendizaje es AQUELLO QUE YA SE SABE –como una forma de preconcebir- aun en el caso de que dicho precedente sea un conocimiento erróneo, puesto que es preferible a no tener nada, pues el mínimo antecedente es fuente para la interpretación.

Comprender es siempre una función de lenguajes, sean estos escritos, verbales, corporales y sobre todo códigos que se manejan en las diferentes disciplinas científicas, así como en otros tipos de conocimiento como lo folklórico, lo mítico, lo comunitario, lo afectivo, lo actitudinal o lo espiritual. De esta forma una persona comprensiva es alguien que maneja un código y un lenguaje sobre un tema, lo traduce y toma para sí aquello que encuentra con sentido a su existencia.

Lo que no se puede interpretar o traducir es difícil que sea entendido, pues no hay contextualización con una experiencia que elabore un puente de lo sin sentido a lo significativo. A pesar de que la información esté organizada perfectamente en lo didáctico y con códigos aparentemente estructurados, si el alumno no posee elementos para sintonizarse con el material, seguirá ajeno a la búsqueda de significados y podrá hasta desanimarse en una tarea que no aparece relevante para él. Eduard D´Bono hace equivalente el pensar –entendido como comprender- en hacer familiar lo desconocido, con esto asume el enorme paso que significa interpretar. Sin embargo el intérprete comprometido no sólo maneja lenguajes y códigos, su sentido lo lleva a experimentar lo que ha comprendido en una aplicación.

- APLICAR: La aplicación es un compromiso con lo conocido, el resultado de manejar significados causa la acción, *i.e.*, quien comprende algo tiene ya otra posición frente a aquello que ha comprendido, no puede permanecer igual que antes. En este sentido Searle explica que los estados mentales sean la causa de que las cosas sucedan, pues dirigen los contenidos mentales...

Después de todo a esto se debe que tengamos mente con estados mentales: para representarnos el mundo a nosotros mismos; para representar cómo es, cómo quisiéramos que fuese, en qué tememos que pueda convertirse, lo que intentamos hacer respecto de él y así sucesivamente.²⁰

El sentido da dirección, y este no es resultado –como hemos visto- de un mecanismo simple. El sentido tiene mucho de sus fuentes, de los lenguajes y de los otros que comparten la comprensión. Es imposible entonces pensar en la comprensión en soledad; el sentido y lo que de él derive es producto de la intersubjetividad, sea ésta presencial, textual o contextual. Gadamer expone los casos de hermenéutica bíblica y jurídica cuyo objetivo es la comprensión para la normatividad; y en el caso escolar la consideración será la meta educativa perseguida como un compromiso de acción con aquello que se va asimilando; por lo

²⁰ John Searle. *Mentes, cerebros y ciencia*. (Tr. Luis Valdés). Madrid: Ediciones Cátedra S.A., 1985, p. 70

que se espera que el educando se transforme, crezca, proponga y sea creativo, una vez que comprenda. Esto implica a nivel pedagógico el manejo de habilidades cognitivas, sociales y de congruencia que garanticen el buen actuar a la par del buen pensar.

Sea el objetivo educativo la búsqueda de la verdad, la formación de valores humanos, el desarrollo de habilidades cognitivas, o el logro de competencias aplicativas y de eficiencia, la hermenéutica ofrece una perspectiva de un modelo integrador, a partir de aquel que conoce, construye y ejercita eficientemente desde su conocimiento comprensivo. La ventaja educativa de la comprensión como la meta del aprendizaje y sus ganancias en el conocimiento, pretenden desplegar a partir del acontecer del educando, una red de relaciones mediatizadoras con el mundo por interpretar y todo esto orquestado por la conciencia.

5) De lo histórico y fenomenológico a la integración del sentido:

Aun cuando Gadamer retoma la tradición de la hermenéutica de Dilthey, cuya concepción histórica es aprovechada en la comprensión de un texto, más que a la situación del que lo comprende; Gadamer reafirma su postura del compromiso de un comprender desde el sí mismo, como unidad de sentido que engrandece a quien conoce desde su posición histórica.²¹

Vygotski desde la perspectiva histórico-cultural, coloca favorablemente el bagaje histórico como condición del pensamiento, resaltando siempre la conciencia como directriz que media el conocer y enriquece al hombre en primera instancia y lo cultural como consecuencia. Por lo tanto la tarea educativa como acción social aun como cierta condición del contexto social permite el crecimiento individual:

Más aun: la plena libertad en la educación (a manera de algunas corrientes pedagógicas) significa que se rechaza toda premeditación, toda adaptación social,

²¹ La comprensión histórica misma es siempre una experiencia de efectuaciones sucesivas. En su parcialidad reside su fuerza histórica. Por eso lo históricamente significativo es accesible en la realización activa de modo más originario que en la comprensión. La existencia histórica posee siempre una situación, una perspectiva y un horizonte. Hans-Georg Gadamer. *Wahrheit und Methode* (1975). *Verdad y Método I*. (Tr. Ana Agud y Rafael de Agapito). Salamanca: Ediciones Sígueme S.A. 1996, p. 374.

es decir, toda influencia educativa. Desde un comienzo, educar implica limitar y restringir la libertad. Por eso, en tanto la educación es un proceso inalienable en la vida del hombre, la educación libre no implica rechazar, en realidad, la restricción, sino trasladarla a la fuerza espontánea de la situación en la que el niño vive. Si el hombre renuncia a la educación, entonces comenzará a ser educado por la calle, por los muebles y por las cosas.²²

Con Gadamer, la concreción de la conciencia histórica es el comprender y sus alcances desde la síntesis de lo mítico y el logos, en una congruencia con un todo. Dicha unidad abarca tanto lo simbólico e instrumental, como la dimensión humana con su inseparable realidad circundante en el momento presente de la comprensión. Como se ha expresado insistentemente, todo lo anterior sustentado en la mediación de los lenguajes, signos y símbolos que el mismo proceso conlleva, y a la vez impregnada de la sensibilidad simbólica e histórica que le permite proyectarse fuera del presente. Por lo tanto el comprender y especialmente el interpretar atiende la irremediable consecuencia en un futuro.

En educación, al conocimiento debe otorgársele un espacio para el PARA QUÉ, así como un DESDE DÓNDE, pero no como un recurso de información inerte, sino como la posición dinámica, del que comprende esta realidad humana, a nivel intrapsíquico e extrapsíquico y que conforman el escenario idóneo, a partir del cual un nuevo conocimiento logre el objetivo: la comprensión hermenéutica. Esta manera de comprender integral y esperanzadora da paso a lugar un encuentro consigo mismo y las propias circunstancias reales, condicionales y venideras. Por eso es imprescindible ante todo, el desarrollo de la conciencia en la intersubjetividad, *i.e.*, en la relación de los actores humanos como los elementos básicos del proceso educativo. Al respecto Vygotski equipara la riqueza de la labor docente, en relación al intercambio social que ésta supone a una labor artística caracterizada por lucha social y trabajo personal.²³

²² Lev S. Vygotski L.S. *Pedagoguicheskaia Psijologuía* (1926). *Psicología Pedagógica*. (Tr. Guillermo Blanck). Buenos Aires: Aique Grupo Editor S.A., 1ª. edición, 2001, p. 348.

²³ El proceso pedagógico es la vida social activa, es el intercambio de vivencias combativas, es una tensa lucha en la que el maestro, en el mejor de los casos, personifica una pequeña parte de la clase –con frecuencia está completamente solo-. Todos sus elementos personales, toda la experiencia de de sentimientos y pensamientos, además de la voluntad, los utiliza sin cesar en esa atmósfera de tensa lucha social denominada labor pedagógica interna. Su cadena de insatisfacciones personales, de incomodidades, de esfuerzos por aclimatarse y la sinceridad

Desde el aspecto psicológico el que comprende no es sólo alguien con una ubicación temporal, lingüística y espacial, es ante todo un ser en búsqueda de su orientación existencial, esto implica que para que esto sea posible son necesarios elementos como:

- Una lucidez existencial que permita acceder o no a determinados contenidos por significar.
- Una mediación antecesora de cualquier movimiento de adaptación o de desarrollo cognitivo.
- Una conciencia histórica que facilite la secuenciación de hechos, preámbulos del sentido y apertura para aprovechar lo comunitario y trascenderlo.

Como se anotó adelante, Gadamer aplicando el concepto de historicidad de Dilthey para la comprensión hermenéutica, distingue la realización, de la comprensión del sujeto que se desplaza en un marco histórico; sin embargo la justificación epistemológica no es la conciencia histórica como instrumento de un saber, "sino el comprender que incide en aquel que lo efectúa, sus antecedentes y su propia experiencia dentro del entorno histórico".²⁴ En consecuencia y de acuerdo al autor, la existencia histórica posee siempre una situación, una perspectiva y un horizonte. Y más aun subraya el elemento de LIBERTAD DE COMPRENSIÓN, a partir del cual el sujeto es capaz de renunciar a lo incomprensible, especialmente en una relación ética entre el yo y el tú.

Por otro lado la subjetividad es un concepto vigente en la idea de comprensión en Gadamer, como influencia de Husserl, sin embargo para la Hermenéutica se logra distinguir el yo fenomenológico puramente -que en Husserl llega a ser el mismo sustrato epistemológico – del sujeto histórico que comprende y que se orienta por los horizontes de sentido presentes en la intersubjetividad. No es posible en la comprensión, reducir el acontecer histórico a marco de significados de la vida interna del yo. Para Gadamer la comprensión hermenéutica, lo que menos deberá será partir de lo individual a lo general, sino que la fuerza de la conciencia

pedagógica, las lecciones educativas que derivan de esto, constituyen la misma cadena de la creación artística que se describió. Un pedagogo-educador no puede dejar de ser un artista. En un pedagogo el puro objetivismo es un absurdo. El educador racionalista no educa a nadie. Idem, 487.

²⁴ Hans-Georg Gadamer. *Wahrheit und Methode. Ergänzungen-Register* (1986). *Verdad y Método II*. (Tr. Manuel Olasagasti). Salamanca: Ediciones Sígueme S.A. 1994, p. 40.

social del que comprende sea capaz de extraer de un mundo que le antecede epistemológicamente en significados y sentidos su propia orientación de sentido y como parte de esto el carácter a su propia vida. Al respecto Gadamer refiere en *Verdad y Método* lo siguiente:

La tarea hermenéutica se convierte por sí misma en un planteamiento objetivo, y está siempre determinada en parte por este... [y continúa] ...el que quiere comprender un texto tiene que estar en principio dispuesto a dejarse decir algo por él. Una conciencia formada hermenéuticamente tiene que mostrarse receptiva desde el principio para la alteridad del texto, pero esta receptividad no presupone ni neutralidad frente a las cosas ni tampoco auto cancelación, sino incluye una matizada incorporación de las propias opiniones previas y prejuicios.²⁵

Así en el ejercicio de la comprensión las alternativas de llegar a un posible final -a manera de la dialéctica del círculo hermenéutico- sería imposible de lograr ya que el sentido y la misma comprensión crecen por la congruencia con el todo, y pretender una razón final sólo es posible como Gadamer lo considera al señalar que "la razón sólo existe como real e histórica, esto es, la razón no es dueña de sí misma sino que está siempre referida a lo dado en lo cual se ejerce".²⁶ La razón no es nunca un producto de imposición, sino de profundización, reflexión, diálogo intercronológico e intersubjetivo.

²⁵ Hans-Georg Gadamer. *Wahrheit und Methode* (1975). *Verdad y Método I*. (Tr. Ana Agud y Rafael de Agapito). Salamanca: Ediciones Sígueme S.A. 1996, p. 335-336

²⁶ *Idem*, p. 343

CAPÍTULO II: LENGUAJE Y CONCIENCIA EN GADAMER Y VYGOTSKI

1) Conciencia y lenguaje para el significado:

Al considerar el aspecto de la significación en el conocimiento desde los enfoques elegidos, es importante atender al análisis de la repercusión del lenguaje y la conciencia, procesos que en un momento dado se complementan, identifican y suceden mutuamente, planteando un binomio de armonía dialéctica entre ambos, que difícilmente ha sido explicada por otras concepciones, ya sea filosóficas o psicológicas.

La comprensión, entendida a la luz de la Hermenéutica resalta el hecho de la mezcla de horizontes para la interpretación y la construcción de significados en función de la intención del ser humano por asignar sentido por un lado, y por otro lado encontramos la dimensión vinculante de los horizontes de comprensión elaborados a través de la conciencia histórica del que interpreta.¹ Como se ha revisado, esta tarea conlleva a los representantes de una cultura enriquecida semánticamente, a aprovecharse del lenguaje como proceso social, ya que éste se encuentra constituido realmente como el elemento detonador para la significación, y el trabajo de la conciencia social es regular la significación a partir del trabajo de las conciencias individuales.

Es necesario, por la fuerza intrínseca entre significado, conciencia y lenguaje que se genera en el conocimiento, partir precisamente de este análisis sistémico, si

¹ El horizonte de nuestra propia conciencia histórica no es el desierto infinito, vacío de mitos, de la conciencia ilustrada. Esa ilustración está condicionada y limitada históricamente, es una fase en la realización de nuestro destino. Se malentiende a sí misma cuando se concibe como la libertad plena de la conciencia histórica. Pero esto significa que la historia es lo que fuimos y lo que somos. Es la dimensión vinculante de nuestro destino. Hans-Georg Gadamer. *Wahrheit und Methode. Ergänzungen-Register* (1986). *Verdad y Método II*. (Tr. Manuel Olasagasti). Salamanca: Ediciones Sígueme S.A. 1994, p. 42.

se pretende en este estudio entender la regulación del propio proceso del conocimiento y su repercusión social. Logando explicar a la metacognición como una experiencia social por excelencia y en sí lo que esto abarca: aspectos lingüísticos, simbólicos, históricos, cognitivos y de concientización. Así pues se considera que tanto Gadamer, como Vygotski proponen discursos realmente válidos sobre los elementos y funciones que respaldan la comprensión y su trasfondo epistemológico, superando lo fenoménico. Al respecto se hace hincapié a continuación los elementos claves: El lenguaje y la conciencia, en relación al conocimiento y al pensamiento.

2) El lenguaje y la comprensión en Gadamer:

En lo manejado hasta aquí, se ha precisado el carácter social y lingüístico de la comprensión hermenéutica, lo cual da lugar a un papel preponderante del lenguaje. Se presentan algunos postulados que Gadamer considera en su trabajo sobre dicho proceso en función de la comprensión.

En Gadamer encontramos constantemente la idea del lenguaje como el modo fundamental de la realización de nuestro ser en el mundo², especialmente atendiendo una diferenciación entre el pensar y el hablar como funciones del LOGOS. De tal forma que el lenguaje prolonga el pensar de los individuos al compartir conceptos comunes, *i.e.*, existe en el lenguaje una cierta preservación y extensión de lo intelectual. Así pues, la razón se actualiza comunicativamente con el lenguaje, superando el significado de los signos por el significado de las cosas, que se refleja en las palabras, a la vez que la palabra es mediadora del conocimiento al implantar en él toda la experiencia histórica acumulada en el lenguaje. El autor señala al respecto que "los términos se sustentan en el proceso comunicativo que realizamos al hablar, y en el que se constituye la comprensión y el acuerdo".³

² Yo procuré a mi vez no olvidar el límite que va implícito en toda experiencia hermenéutica del sentido. Cuando acuñé la frase el ser que puede ser comprendido es lenguaje, la frase dejaba sobreentender que lo que es, nunca se comprende del todo. [Lo que viene al lenguaje permanece como aquello que debe ser comprendido, pero sin duda es siempre captado, verificado como algo. Tal es la dimensión hermenéutica en la que el ser se muestra]. Op. cit., p, 323.

³ Op. cit., p,115.

El pensamiento queda siempre involucrado en el lenguaje mismo; dado que desde la Hermenéutica como teoría del conocimiento, se nos presenta al lenguaje como el acceso al mundo, en consecuencia el pensamiento sólo es posible dentro del lenguaje. Este principio constituye un enigma ya que el lenguaje no queda a nivel de un sistema simbólico o herramienta, pues no está al servicio directo de reflejar un pensamiento, sino que el pensamiento logra su realización en el lenguaje, estableciendo una relación de encuentro y misterio a la vez. La participación de ambos permite la actuación de un todo que no podría darse de otra manera, por lo cual ambos son importantes tanto en la comprensión como en la expresión.⁴

Al pensar y conocer hay una fuente lingüística que nos sostiene, opina Gadamer, de tal forma que la carga cultural y social de la cual se desprende el lenguaje está posicionando al pensamiento continuamente, esto porque el "lenguaje lleva implícito un sentido depositado en él y que sólo ejerce su función como sentido subyacente y pierde esa función si se explicita".⁵

El pensamiento tiene por lo tanto, un cometido lingüístico y la fuerza de la palabra estará en relación proporcional a su contenido o sentido, relacionado éste con el enfoque del contexto propio que lo genera.

El lenguaje adquiere tal dimensión que puede ser utilizado para normar y crear cierta dependencia, esto se manifiesta en la regulación lingüística, que llega a manejar ciertos componentes sociales y políticos: v.g., la escuela puede convertirse en una adiestradora lingüística, dominando los significados de los lenguajes académicos hasta reducir la capacidad lingüística; o el caso de alguna ideología dominante, que se entroniza socialmente por garantizar una cierta explicación lingüística, al menos temporal. Gadamer está en desacuerdo con la enseñanza procesada y directa de los conceptos que conlleven una asimilación irreflexiva en la cual sólo se adquieren palabras vacías.

⁴ Yo reconozco que estos fenómenos indican que detrás de todas las relatividades de lenguajes y convenciones hay algo común que no es ya lenguaje, sino un algo común orientado a una posible lingüistización a la que quizá no cuadraría tan mal el nombre de *razón*. Hay, sin embargo, algo que caracteriza al lenguaje como tal, y es que el lenguaje como lenguaje se puede distinguir en forma peculiar de los otros procesos de comunicación. Op. cit., p. 200.

⁵ Op. cit., p.175.

En el campo de la ciencia, el sistema lingüístico utilizado al desprenderse del lenguaje cotidiano se aleja del contacto social, y se convierte en un sistema de símbolos, pero no necesariamente en un lenguaje –en el sentido hermenéutico-, ya que un lenguaje autónomo y a la vez significado, lo será cuando sea capaz de expresar y conformar la realidad de la cual se irradia a partir de sus diversas formas culturales. Las explicaciones de la ciencia moderna, en muchas de sus formas, además de alejadas de lo temporal e inmediato no permiten, a los que no dominan dicho sistema de símbolos entender la situación próxima.

Lo anterior ha derivado en algunos casos, en que las ciencias duras sostengan sus principios a nivel de enunciados, que implícitamente pretenden normar y no comprender o hacer comprensible una realidad; esto respaldado por una supuesta lógica y metodología científica. Sin embargo Gadamer cree posible otras alternativas de discurso, que hagan flexible las enraizadas posiciones científicas en formas de peticiones, cuestionamientos, mandatos y diálogos; en miras a un intercambio accesible a la cuestión científica. El riesgo de cerrar las puertas de la comprensión científica es cercar el uso discrecional exclusivamente a expertos que traducen lo científico en la técnica exclusivamente desde una metodología rigurosa, y no siempre desde la capacidad humana global de la comprensión.

Gadamer considera que el sentido de la ciencia no se agota con enunciar, sino que debe atender los diferentes motivos que la suscitan y generar respuestas y acciones.

Esa es la fuerza de la palabra, la cual funciona en la Hermenéutica como la unidad de sentido, ya que no se limita a nombrar o enunciar -como se describió en el área científica- el sentido de cada palabra; sino que presupone un sistema de palabras reguladas culturalmente, por lo tanto su acción comunicativa supera al usuario, el lenguaje prescribe su uso lingüístico propio. Con esto el lenguaje como recurso en la comprensión nos muestra que el significado no se reduce a lo psicológico, en cuanto a su nivel de expresión, ya que un precedente de significados lo preserva, aún cuando se trate de un saber práctico que ofrece herramientas de control.

Al mismo tiempo rescata el movimiento en los cuales el habla se desarrolla, permitiendo suscitar la carga de significados, de tal forma que la palabra es un agente vivo, cuyo sentido no está limitado al sistema o contexto del que proviene, sino a la misma movilidad de estar en ese contexto como algo presente que está aconteciendo. En un discurso una palabra suscita a la otra y así sucesivamente hasta conformar un significado no permanente, lo cual siempre deja abierta la posibilidad de reconstruir significados; no funciona como una referencia con el diccionario en el cual los significados son estáticos y acabados. Esta forma de considerar al fenómeno del lenguaje sólo puede entenderse desde la totalidad de nuestra conducta en el mundo.⁶

Manejar un sistema lingüístico no se refiere según lo anterior, a dominarlo y hacer uso del mismo simplemente, sino de vivir y ESTAR EN LA PALABRA de un modo fundamental, para lo cual la experiencia del diálogo será crucial en la comprensión y comportamiento lingüístico. El tomar una palabra y tratar de suspenderla fuera del contexto del diálogo restringirá su riqueza. Esto no quita la posibilidad de una cierta lógica enunciativa como medio para ampliar los horizontes del lenguaje, *i.e.*, una lógica más contextual e intersubjetiva.

La experiencia lingüística en la que vivimos nos incluye el pensar con palabras, siempre pensamos acerca de algo que simbólicamente está representado en el lenguaje. Gadamer considera que tanto el diálogo interno como el externo permite ordenar al mundo en nuestros propios ámbitos de experiencia, bajo esquemas conceptuales a través del lenguaje; así por ejemplo cuando vivo una situación de tipo estética o afectiva existe una referencia lingüística que facilitará su comprensión. Lo anterior me orienta para conformar a través de la socialización mis creencias y estructura significativa, bases de una futura interpretación. Esto es posible ya que -como se ha anotado- la experiencia común en una determinada

⁶ El significado de una palabra no está presente únicamente en el sistema y en el contexto, sino que ese estar-en-un-contexto implica a la vez que el significado no pierde totalmente la polivalencia que posee la palabra en sí, aunque el contexto dé univocidad al sentido respectivo. El sentido literal que corresponde a la palabra en el discurso concreto no es solo lo que está presente. Hay algo más que está co-presente, y la presencia de este elemento co-presente constituye la fuerza evolutiva que reside en el discurso vivo. Op. cit., p, 194.

cultura o sociedad está articulada por el lenguaje y sus símbolos, como los referentes de sentido.

Consecuentemente los usos finales -si se pueden llamar así- del lenguaje y la razón conformados como un todo -logos- serán la comprensión y la expresión, formas de asegurar nuestra inserción en el mundo de significados. El punto máximo de realización de las mismas estará en posibilidades de una comprensión total y el poder enunciar lo que realmente se quiere expresar. Si la vitalidad y el dinamismo permean estas formas lingüísticas el proceso de juicio crítico se podrá dar como elemento clave de la razón.

3) Lenguaje y su relación con el significado:

A partir del desarrollo de las ciencias del espíritu y de la postura hermenéutica Gadamer considera que, el lenguaje ha sido revalorado como un instrumento de significado para la interpretación científica, ya que en la época moderna de la ciencia, la sobrevaloración del saber científico se fundamentó en el análisis lógico de tipo cuantitativo y matemático.⁷

Sin embargo aun se encuentran desvinculados ciertos postulados de la semiótica y lingüística con los de la teoría del conocimiento, que han apartado las fortalezas de dos sistemas de signos que buscan el conocimiento, y que en medio de esta situación tratan de descifrar el enigma entre el pensar y el hablar.

Esto es debido a que no se ha aprovechado del todo el papel intermedio de la función mediadora del significado lingüístico, en cuanto a la funcionalidad del lenguaje. En este sentido Gadamer comenta que, "el lenguaje lleva implícito un sentido depositado en él y que sólo ejerce su función como sentido subyacente y

⁷ Hablar no significa de ninguna manera volver las cosas disponibles y calculables. Y no sólo porque enunciado y juicio no representen más que una forma especial dentro de la multiplicidad de los comportamientos lingüísticos, sino porque esta experiencia no deja por eso de estar entrelazada en el conjunto del comportamiento vital. La ciencia objetivadora considera por esto la conformación lingüística de la experiencia natural del mundo como una fuente de prejuicios. Como enseña el ejemplo Bacon, la nueva ciencia, con sus métodos de medición matemática, tenía que despejar un espacio para sus propios planes constructivos, precisamente en contra del prejuicio del lenguaje y su ingenua teleología. Hans-Georg Gadamer. *Wahrheit und Methode* (1975). *Verdad y Método I*. (Tr. Ana Agud y Rafael de Agapito). Salamanca: Ediciones Sígueme S.A. 1996, p. 544.

que pierde esa función si se explicita".⁸ Entre el carácter de significado y la lógica se hace necesario rescatar la posición interpretativa que se traduce en todo conocimiento del mundo en general y de la ciencia en particular. Dicho esquema articula toda conciencia y todo saber.

Con la interpretación como saber mediado, se descarta la posibilidad de una duda permanente y también de una actitud de autocerteza, ya que en el significado se parte siempre de la dimensión lingüística que media al fenómeno del conocimiento y de la experiencia en el mundo; es en este punto donde vale la pena insistir que el significado de la experiencia en el mundo es ante todo lingüística y por lo tanto la mediación que el conocimiento requiere es un proceso de interpretación por parte del que conoce hacia el mundo que desea.⁹

El significado emerge no de manera directa en el encuentro del mundo con el conocer, sino que para que este encuentro significativo tenga lugar, es necesaria la vinculación lingüística y la carga de interpretación que de esto se deriva. Lo anterior supone para Gadamer que la interpretación no es un recurso complementario del conocimiento, sino que constituye la estructura originaria del SER EN EL MUNDO.

La función hermenéutica del significado no se reduce a un análisis del texto, sino la posibilidad de apreciarlo, interpretarlo y comunicarlo; con lo cual se hacen relevantes tanto la comprensión del texto como las condiciones para comunicarlo que, dada la estructura dialéctica del lenguaje significado, rebasan su contenido fijo y hace viable una reinterpretación implícita en el proceso de comunicación.

Al resaltar el énfasis lingüístico y de amplias perspectivas contextuales Gadamer percibe que el significado es un camino de experiencias donde sobrepasa el diálogo del hombre con el mundo -inaccesible sin un preámbulo de lenguajes- más que las teorizaciones y principios objetivos que posiblemente no ofrecerían como resultado esa composición e interpretación significativas.

⁸ Hans-Georg Gadamer. *Wahrheit und Methode. Ergänzungen-Register* (1986). *Verdad y Método II*. (Tr. Manuel Ollasagasti). Salamanca: Ediciones Sígueme S.A. 1994, p. 175.

⁹ Si el fenómeno del lenguaje no se contempla desde el enunciado aislado, sino desde la totalidad de nuestra conducta en el mundo, que es a la vez un vivir en diálogo, se podrá comprender mejor por qué el fenómeno del lenguaje es tan enigmático, atractivo y opaco al mismo tiempo. Hablar es la acción del máximo autoolvido que realizamos como seres racionales. Idem, p. 194.

4) El lenguaje y la comprensión en L. S. Vygotski:

El mencionado autor, se retoma para fines de este estudio como se apuntó previamente por algunas razones que hacen próxima su posición a los planteamientos hermenéuticos que darán base al aprendizaje como proceso de comprensión. En primer lugar su vigencia en el actual estudio de los procesos cognitivos es debido principalmente, al esfuerzo por explicar el pensamiento humano en función de un sistema complejo de fuerzas, desde las más básicas como aquellas de tipo neurológico hasta las más importantes formas históricas, simbólicas y culturales; y es precisamente por esto que se ha considerado pertinente ligar la visión de la Psicología histórico-cultural de Vygotski con la consideración de la Hermenéutica, dado que en ambas el conocimiento sólo es posible en relación al contexto cultural e histórico como mediatizadores, así como el carácter principal del lenguaje como promotor del pensar y del actuar. Otra referencia afín es la importancia definitiva que el autor otorga a los signos, símbolos e instrumentos en el desarrollo del lenguaje y del pensamiento a partir de una correlación dialéctica; para él la complejidad de los procesos superiores puede ser abordada desde una explicación auténticamente dialéctica que muestra la génesis del desarrollo del hombre y de la conciencia a partir de la interacción socio-histórica. Con dicha posición Vygotski se opone a corrientes naturalistas, biologicista y mecanicistas que no agotaron la riqueza de los procesos psicológicos superiores.

Con relación a cómo es posible la integración de las funciones y acciones del hombre, retorna a un concepto básico –desde su perspectiva y venido a menos en el estudio de la Psicología- que es la conciencia. La conciencia es explicada en función del movimiento desde lo social e histórico, pasando por la mediatización hasta llegar a la interiorización de dichos procesos sociales dirigidos por la misma como motor. La actividad social, instrumental y sobre todo lingüística es la responsable de estructurar las posibilidades culturales de desarrollo que se ofrezcan. Por otro lado y como adelante se podrá apreciar, la conciencia es a su vez el resultado de fuerzas sociales que interiorizadas dan pie a una conciencia individual, pero al mismo tiempo eminentemente social.

Como es posible apreciar en Vygotski, el lenguaje representa el instrumento clave para el logro de los significados al mismo tiempo que apunta al desarrollo de los procesos superiores¹⁰. El lenguaje y el pensamiento seguirán un trayecto inseparable durante el desarrollo del ser humano, aunque no necesariamente bajo el mismo ritmo, en lo que Vygotski llama la mediación semiótica, misma que supone la intervención desde lo social –extrapsíquico- a través de signos, símbolos, fórmulas, herramientas y esquemas cargados de significados culturales que pretenderán ubicarse como objetos del aprendizaje.

Los mediadores semióticos, extraídos del lenguaje y del contexto histórico-cultural, tienen la capacidad de convertirse en instrumentos psicológicos, pero para que se realice tal potencialidad deberán apropiarse bajo condiciones especiales, que hagan énfasis en su significado como instrumentos para el conocimiento. Estas condiciones deberán proveerse desde la enseñanza como recursos didácticos, pensando en el contexto escolar.

Las mediaciones humana y semiótica por lo anterior son inseparables y sólo se comprenden cabalmente en su interrelación.

Asimismo dada la forma social que sustenta un significado, el lenguaje es también el medio de instrucción que mejor puede apoyar el trabajo de la comprensión del mismo, por lo que se puede hablar de un doble vínculo entre lenguaje y significado. De ahí la posición que la perspectiva de Vygotski y sus seguidores dan al lenguaje, y que queda claro en el párrafo siguiente...

El lenguaje se adquiere en primer lugar, en la relación con los demás, y se recibe por lo tanto de la sociedad. Pero progresivamente, el lenguaje así adquirido se interioriza, se independiza de la comunicación, y se convierte en el instrumento del pensamiento. Y con el pensamiento, el hombre accede a una relación con la realidad que le rodea radicalmente distinta de la que le permiten los instrumentos

¹⁰ En el estadio inicial del desarrollo infantil hemos podido constatar sin duda la existencia de un estadio preintelectual en el proceso de formación del lenguaje y un estadio preverbal en el desarrollo del pensamiento. El pensamiento y la palabra no están relacionados entre sí a través de un vínculo primario. Esa relación surge, cambia y crece en el transcurso del propio desarrollo del pensamiento y la palabra. Lev S. Vygotski. *Sobrania Sochinenii Tom vtoroi. Problemi obshei psijologii.* (1982). *Obras Escogidas Tomo II.* (Incluye Pensamiento y Lenguaje, conferencias sobre psicología). (Tr. José María Bravo). Madrid: Visor distribuciones, S.A., p. 287.

físicos. Aunque también es cierto que incluso en la forma más alta y abstracta de razonamiento continúa recordando su origen dialogal ¹¹

Por el énfasis en la naturaleza generalizada de los instrumentos semióticos y su aplicación dialéctica para el manejo y apropiación de significados, en la obra de Vygotski, se intenta este acercamiento teórico entre los principios relevantes de la misma que sustenta y los de la hermenéutica como interpretación; aun cuando el autor, nunca utilizó estos términos directamente, deja entrever el carácter de significación cultural como perspectiva del conocimiento humano.

Es muy arriesgado afirmar su posición como hermeneuta, sin embargo, por la actualidad de su obra, se ha señalado que habló desde el futuro (Riviere 1996); o como afirma Rodríguez Arocho en relación a que el análisis de Vygotski sobre el estado de la Psicología de su tiempo fue tan profundo que tocó sus fundamentos mismos y preluvió los análisis contemporáneos del paso de la modernidad a la posmodernidad, ya que se percató de que la búsqueda de la certeza por medio de una estructura racional, despojada de emociones y sentimientos, descontextualizada de la historia, la cultura y la sociedad que la constituyen, resultando un reduccionismo extremo en el cual perdió de perspectiva lo que se buscaba explicar. ¹²

Otro importante aspecto que permite este acercamiento con Gadamer es la referencia a los modos del ser; el lenguaje -modo de ser básico-, las condiciones históricas y los símbolos siempre en relación a un sujeto. Su análisis no excluye al sujeto en su contexto social, aún cuando éste no es un agente pasivo, sino evolucionado, revolucionario y creador de sentidos. De acuerdo a interpretaciones de su postura con respecto a estos modos del ser, Vygostki conserva una noción de realidad como referencia ante el sinuoso camino del desarrollo dialéctico en lo social e individual; una realidad transformadora y mediada por instancias socio-

¹¹ Miguel Siguán (coord.). *Actualidad de Lev S. Vygotski*. Barcelona: Anthropos Editorial, 1ª. edición, 1987, p. 16.

¹² Wanda Rodríguez. "El tema de la conciencia en la Psicología de Vygotski y en la Pedagogía de Freire: implicaciones para la educación". X Encuentro Nacional de Educación y Pensamiento. Sn Juan P.R, 18-20 marzo 1998.

históricas, pero en la cual el sujeto no se pierde al conocerla y transformarla mediante la interiorización de sus significados.

Al explicar las formas culturales él considera que, en la educación cultural debe haber siempre un elemento de contradicción, de superación interna, ya que no puede ignorarse que en la educación el paso de las formas primitivas de comportamiento a las culturales, signifique un cambio en el propio tipo de desarrollo; por lo cual sostiene que, el curso del desarrollo cultural amplía en gran medida las posibilidades naturales, creando estructuras de transformación:

El desarrollo de las funciones psíquicas superiores del niño sólo es posible por el camino de su desarrollo cultural, tanto si se trata de dominar los medios externos de la cultura tales como el lenguaje, la escritura, la aritmética, como por el perfeccionamiento interno de las propias funciones psíquicas, es decir, la formación de la atención voluntaria, la memoria lógica, el pensamiento abstracto, la formación de conceptos, el libre albedrío, etc.¹³

Lo anterior en referencia al sujeto que realiza esta transformación cultural en su contexto mediado, y que gracias a la relación dialéctica entre ambos se maneja un equilibrio, mismo que es fortaleza contra un devenir caótico que hiciera peligrar una interpretación sin sentido.

Una última tesis que puede corresponder con el planteamiento hermenéutico es su idea optimista del desarrollo, tanto del individuo como de las fuerzas históricas – desde luego en seguimiento a su posición marxista de una fuerza progresista- y apuesta a que, al entrelazarse dialécticamente lo individual a partir de procesos culturales como la instrucción o enseñanza, se elevan las posibilidades del desarrollo individual sin someterse a cánones prefijados o secuencias limitantes, como las propuestas desarrollistas tradicionales en donde el proceso tiene seriación, uniformidad y niveles. De ahí que en educación su enfoque sea considerado como desarrollador.

La vigencia de sus postulados le ha colocado en un momento en el que surgen modelos pedagógicos y psicológicos resultado de teorías constructivistas en

¹³ Lev S. Vygotski. *Sobrainie Sochinenii Tom Tretii. Problemi Razvitiia Psijiki.* (1983). *Obras Escogidas Tomo III.* (Incluye problemas del desarrollo de la psique). (Tr. Lydia Kuper). Madrid: Visor distribuciones, 1995, p. 313.

sus diferentes modalidades, y que en algunos tratamientos sus temas apuntan a una fragmentación del sujeto; lo que hace relevante reiterar el reconocimiento de su postura por la unidad del desarrollo del individuo y la continuidad de la dimensión histórica y genética del pensamiento. Dichos planteamientos perfilan su teoría, ya que aun teniendo un enfoque revolucionario, no apuesta por la desintegración, sino que pretende una realidad humana y social con significados firmes.

5) El lenguaje y su relación con el significado:

El significado en la propuesta vygotskiana, atiende a la representación simbólica de tipo contextual-cultural y por lo tanto es la denominación del objeto, no necesariamente coincide con la palabra, al menos en un principio. Sin embargo por la forma en cómo el pensamiento se hace palabra y viceversa es su forma de perpetrarse, permitiendo conocer lo singular como universal a través de la generalización de la palabra. Así se puede clarificar cómo Vygotski sitúa el carácter de la palabra en relación con el significado:

Hemos encontrado esta unidad, que refleja la unión de pensamiento y el lenguaje, en la forma más simple, en el significado de la palabra. El significado de la palabra, como hemos intentado explicar anteriormente, es la unidad de ambos procesos, que no admite más descomposición y acerca de la cual no se puede decir qué representa: un fenómeno del lenguaje o del pensamiento. Una palabra carente de significado no es una palabra, es un sonido hueco. Por consiguiente el significado es el rasgo necesario, constitutivo de la propia palabra.¹⁴

Por otro lado y en consistencia a los procesos dialécticos y comunicativos por los cuales recibimos y negociamos significados; Vygotski recalca en todo momento que éstos no son acabados y que continúan en transformación por el crecimiento de la palabra a través de su uso, así lo expresa al hablar de la interacción de pensamiento y palabra:

¹⁴ Lev S. Vygotski. *Sobrania Sochinenii Tom vtoroi. Problemi obshei psijologii.* (1982). *Obras Escogidas Tomo II.* (Incluye Pensamiento y Lenguaje, conferencias sobre psicología). (Tr. José María Bravo). Madrid: Visor distribuciones, S.A., p. 288-289.

El pensamiento y la palabra no están cortados por el mismo patrón. En cierto sentido, hay entre ellos más bien una contradicción que una concordancia. La estructura del lenguaje no es el simple reflejo especular de la estructura del pensamiento. Por eso el pensamiento no puede usar el lenguaje como un traje a la medida. El lenguaje no expresa el pensamiento puro. El pensamiento se reestructura y se modifica al transformarse en lenguaje. El pensamiento no se expresa en la palabra, sino que se realiza en ella. Por eso, los procesos de desarrollo de los aspectos semánticos y verbal del lenguaje, dirigidos en sentido contrario, constituyen en esencia uno solo, gracias precisamente a sus direcciones opuestas.¹⁵

Los procesos como argumentación, distinción, relación, discernimiento y deducción, precisan operar por conceptos y desde la Perspectiva histórico-cultural supone una historia de la palabra, pues el manejo de la palabra constituye una crítica, el desgaste de su imagen o una ampliación de su significado; *i.e.*, las palabras varían con el uso, de lo contrario la lengua no se renovarían, las palabras no morirían, no nacerían, no envejecerían.

En tanto el significado es el camino del pensamiento a la palabra, y no representa, de acuerdo al autor, la suma de las operaciones psicológicas que están detrás de la palabra; es algo más definido, es la estructura interna de la operación del signo. La palabra es, de acuerdo a esta posición, lo que se halla entre el pensamiento y el significado, de tal forma que el significado no es igual a la palabra, ni igual al pensamiento.

En cuanto al uso de la palabra, está de acuerdo en que la palabra implica en sí el medio de la generalización de un significado y esto conlleva la garantía de la comunicación de tipo universal, en oposición a la relativización del lenguaje.

Al no ser idénticas pensamiento y significado, no siguen un mismo proceso de evolución. El significado no es igual al pensamiento expresado en la palabra. Vygotski distingue lo fásico -palabra aislada- de lo semiótico -desarrollo del significado-, de tal forma que en "el desarrollo del lenguaje se identifica a nivel fásico la evolución de la palabra a la frase y sin embargo el significado semiótico en el niño comienza por la frase".¹⁶

¹⁵ Op. cit., p. 298.

¹⁶ Op. Cit., p. 297.

Lo anterior está en relación a la diferenciación que hace entre el lenguaje interno y externo. El lenguaje interno es el resultado del estado prelingüístico en donde se generaron los primeros conceptos y que, según Vygotski, es lenguaje para uno mismo y es paso del movimiento del pensamiento a la palabra, en su haber existe más pensamiento que palabra; *i.e.*, el lenguaje interno es intelectual, reducido y con una sintaxis diferente al externo. Se puede decir que "analógicamente representa un centro de formación de significados en donde la palabra ya no hace falta o no está presente, como es el caso de los niños pequeños".¹⁷

El lenguaje externo es lenguaje para los demás, es ampliado y "es el proceso de transformación del pensamiento en la palabra, su materialización y objetivación".¹⁸ En su manifestación se da el dinamismo del habla y el desarrollo de la palabra de tal forma que, al generarse se entrelazan no sólo las palabras, sino ante todo el significado.

El lenguaje interior se condensa o abrevia y se elabora en función del sentido y del significado -entendiendo al significado como la riqueza semántica e histórica y el sentido como la carga personal- al incorporarse como pensamiento y conciencia. La conciencia organiza este paso del lenguaje al pensamiento como un proceso social.

Con lo anterior es posible que, el pensamiento al ser expresado no coincida con lo fásico ni con lo semiótico, y sin embargo el lenguaje -como sistema de significados- esté dirigiendo al desarrollo del pensamiento, aunque el habla particular en sí no lo exprese. Al respecto Vygotski indica:

El pensamiento no es algo acabado, listo para ser expresado, el pensamiento se precipita, realiza cierta función, cierto trabajo. Este trabajo del pensamiento es la transición desde las sensaciones de la tarea -a través de la construcción del significado- al desarrollo del propio pensamiento del significado.¹⁹

¹⁷ Op. cit., p. 306.

¹⁸ Op. cit., p. 307.

¹⁹ Op. cit., p. 146

Podemos interpretar hasta aquí que, el desarrollo autónomo de nuestro pensamiento va orientado por el lenguaje propio de una determinada cultura, y poco a poco se conforma en la palabra interiorizada y cargada del significado, la que posteriormente progresará semánticamente al ser utilizada en el lenguaje externo. Lo anterior nos encauza a considerar al pensamiento como un proceso interno mediado, cuyo punto de mediación permite la conexión entre el deseo y la expresión del significado, logrando su perfección en la palabra -como indica el autor-, no hay signo sin significado.²⁰

El lenguaje en todas estas funciones obliga a la mente a organizarse, dándole dirección categorial, ya que el pensamiento se modifica al representarse en el lenguaje. El propio lenguaje no se basa en conexiones puramente asociativas, sino que exige una relación esencialmente diferente entre el signo y la estructura de la operación intelectual en su conjunto, relación que caracteriza precisamente los procesos intelectuales superiores.²¹

Para él entre los conceptos de lenguaje, significación, palabra y otros, apuesta a que "el aprendizaje humano presupone una naturaleza social específica y un proceso, mediante el cual los niños acceden a la vida intelectual de aquellos que les rodean".²² Con esta consigna se puede equiparar este sentido del aprendizaje con el enfoque de la comprensión que se ha venido desarrollando; especialmente si se ha resaltado que la verdadera comprensión consiste en penetrar los motivos –significados- del interlocutor.

Vygotski une el desarrollo del significado de la palabra con el desarrollo de la conciencia, ya que a través del mismo se refleja el mundo externo en sus enlaces y relaciones, y como éstos cambian continuamente la estructura de la conciencia también.

²⁰ El concepto es imposible sin palabras, el pensamiento en conceptos es imposible sin el pensamiento basado en el lenguaje. El aspecto nuevo, esencial y central de todo este proceso, que puede ser considerado con fundamento la causa de la maduración de los conceptos, es el uso específico de la palabra, la utilización funcional del signo como medio de formación de conceptos. Op. cit., p. 132.

²¹ Op. cit., p. 135.

²² Lev S. Vygotski. *Mind in Society. The development of higher psychological processes (1978)*. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. (Tr. Silvia Furió). México: Editorial Grijalbo, S.A., 1988, p. 136.

Para apreciar por el momento y de manera breve su consideración con respecto al proceso de la conciencia como el mecanismo psicológico unificador, - cuyo análisis le mereció un lugar destacado en las ciencias psicológicas de su época-, se hace referencia al lenguaje interior, como el principio de internalización de lo social a lo individual, que permite ir regulando la propia acción voluntaria, misma que en un principio es exteriorizada. El trabajo de la conciencia en cierto momento es diferente al lenguaje interior, ya que éste posee una estructura reducida, que conserva el carácter semántico de la función del lenguaje, pero no la función nominativa; mientras que la conciencia integra las diferentes fuentes para el logro de significados y por lo mismo da pauta a la acción en cuanto que designa o prepara al ser humano para un plan, *i.e.*, direcciona el paso de la idea al acto.²³

Con lo indicado se puede inferir que, el lenguaje interior es el antecedente de la conciencia o más aún que estos conceptos en el mismo proceso dialéctico pueden llegar a ser equivalentes -aun cuando Vygotski nunca lo afirmó explícitamente y es un punto de debate actual entre sus seguidores-. Por otro lado sus escritos revelan que, al explicar "el mecanismo de la acción voluntaria, confiere a la conciencia como el motor de esta actividad, y la convierte en un instrumento de meta-representación social en la significación de la realidad".²⁴

Su aproximación sobre la conciencia y la acción voluntaria, permiten relacionarla con el fenómeno de la intencionalidad, Tal apreciación da pauta para enlazar la idea de Coreth, acerca de la intencionalidad como direccionalidad en cuanto que, dirijo mi atención y me oriento hacia algo -no solamente en el sentido de un simple deseo-, sino permitiendo un proyecto de comprensión integral y no solo lógica. De esta forma al dirigirnos a las cosas en la realización de la acción

²³ Si el lenguaje es tan antiguo como la conciencia, si el lenguaje es la conciencia que existe en la práctica para los demás y, por consiguiente, para uno mismo, es evidente que la palabra tiene un papel destacado no sólo en el desarrollo del pensamiento, sino también en el de la conciencia en su conjunto. Lev S. Vygotski. *Sobrania Sochinenii Tom vtoroi. Problemi obshei psijologii.* (1982). *Obras Escogidas Tomo II.* (Incluye Pensamiento y Lenguaje, conferencias sobre psicología). (Tr. José María Bravo). Madrid: Visor distribuciones, S.A., p. 346.

²⁴ Angel Riviere A. "El problema de la conciencia en L.S. Vygotski". Simposium Internacional: Vygotski en la Psicología y en la Educación: a 100 años de su nacimiento. Universidad Autónoma de Morelos. Cuernavaca, Mor. 13-15 junio de 1996.

intencional, se está dando consistencia a la propia vida, a partir de la misma comprensión interiorizada.

En la Hermenéutica, el papel del lenguaje juega un papel similar, dado que detrás de éste se encuentra la intencionalidad, la cual se da siempre en relación a algo. De tal forma que cuando se da una relación de habla siempre hay una intención. Principalmente la intencionalidad hace referencia al otro con el objeto de construir significados, y una vez que la palabra se emplea comienza a ser interpretada, lo que provoca que, por medio del intercambio de palabras -las cuales cargan su historia en un mundo de significados-, sea viable la interpretación y/o reinterpretación en la mezcla de horizontes.

Lo anterior nos lleva irremediablemente a cuestionar ¿qué papel juega el concepto de conciencia histórica, en la comprensión hermenéutica? Si la inmediatez, aun cuando es un prerrequisito para la comprensión, no es suficiente si no interviene la mediación y ésta sólo es posible a partir de la existencia histórica, asimismo como el lenguaje que es también histórico. Todo este movimiento dialéctico de la comprensión queda orientado hacia el desarrollo individual y monitoreado por el trabajo de la conciencia. Para Gadamer vale la expresión de una CONCIENCIA LINGÜÍSTICA la cual implica un movimiento reflexivo, sin que puedan separarse realmente en algún momento el pensamiento y el lenguaje, de tal manera que el primero queda involucrado en el segundo, ya que es imposible pensar sin el lenguaje.

La posición del lenguaje humano de acercar un modo de representar y comunicar un mundo objetivo –para Gadamer- permite que a través del mismo sea posible el acercamiento y estudio de los diferentes pueblos o culturas y conocer su diversidad a través de la historia. El lenguaje de la comprensión-significación supera el mismo acto comunicativo preestablecido, en el sentido que genera paso a paso el significado, sobre lo que se hace aun más allá del lenguaje.

Como se explicitó previamente, para Vygotski el significado lo constituye el desarrollo histórico y cultural de la palabra, mientras que el sentido es la apreciación personal que esta representa para cada uno. El lenguaje que funciona como condicionado por lo histórico, también orienta el sentido al proveer las condiciones

para la significación, pues habilita al que interpreta en un código de diferentes formas que se han interiorizado desde la situación social de desarrollo.

Como un análisis psicológico del funcionamiento de los significados en el curso vivo del pensamiento verbal, Vygotski plantea que la...

... relación entre pensamiento y palabra, aparece como un proceso de desarrollo, que atraviesa una serie de fases y estadios de movimiento entre ambos dialécticamente, de donde emerge un cambio funcional más que relacionado con la edad; así el pensamiento no se manifiesta en la palabra, sino que culmina en ella.²⁵

La exigencia social e histórica de la palabra y los conceptos que expresa, es el rumbo que marca el proceder histórico de la comprensión, y su recorrido dialéctico entre el contexto histórico y la transformación lingüística median el proceso del conocimiento de los conceptos. Se puede decir que para Vygotski el comprender, sino se dimensiona desde lo dialéctico y lo histórico en cualquier tipo de conocimiento, quedará limitado a una estructura estática y conservadora del pensamiento que reduciría cualquier fenómeno a esencias prehistóricas, prehumanas, sin espacio a la historia del concepto. Se trata entonces de, reconstruir, interpretar huellas, memorias, signos, que directamente no están a nuestro alcance; y sólo tenemos al presente mediando la comprensión de la realidad. En este punto cabe la distinción que ofrece Vygotski sobre la formación de conceptos cotidianos y científicos en el niño:

el concepto espontáneo del niño se desarrolla de abajo a arriba hacia propiedades superiores a partir de otras más elementales e inferiores y los conceptos científicos se desarrollan de arriba abajo, a partir de propiedades más complejas y superiores hacia otras más elementales e inferiores; sin embargo ambos procesos se hallan estrechamente interrelacionados y soportados por mecanismos mediatizados.²⁶

²⁵ Lev S. Vygotski. *Sobrania Sochinenii Tom vtoroi. Problemi obshei psijologuii.* (1982). *Obras Escogidas Tomo II.* (Incluye Pensamiento y Lenguaje, conferencias sobre psicología). (Tr. José María Bravo). Madrid: Visor distribuciones, S.A., p. 296.

²⁶ Idem, p. 252-253.

6) Lenguaje desde la hermenéutica y la perspectiva histórico-cultural:

Con lo que se ha expuesto en cuanto a procesos de lenguaje, la postura de L. Vygotski contiene puntos de coincidencia y acercamiento con Gadamer, que se ponen a consideración.

Atendiendo el desarrollo del lenguaje a partir de su funcionamiento social, Vygotski considera que, el pensamiento no coincide directamente con la expresión verbal, dada la transición que implica un proceso complejo de descomposición del pensamiento y de recomposición de palabras. En este camino se transita por el significado -histórico-cultural-, y con esto la construcción del mismo. El significado media el pensamiento en su camino hacia la expresión verbal, es un camino mediado internamente.

Al igual que Gadamer, considera que los significados de las palabras evolucionan, de tal forma que al asimilar una palabra y su desarrollo significativo, no se concluye el proceso de lenguaje, sino que inicia el movimiento para posibles reinterpretaciones de sentido, a partir de un principio cultural que se comparte por el lenguaje.

El lenguaje como recurso no es considerado tampoco en Vygotski una herramienta, prefiere manejarlo como estructura simbólica que refleja un gran contenido cultural, mismo que es el principal mediador de la presencia del antecedente histórico y evolutivo fruto de la génesis del lenguaje. Contempla el uso de instrumentos materiales como transmisores de significado, una vez que éstos son catalogados por las palabras, de tal forma que al nombrar objetos, el desarrollo lingüístico se realiza y trasmite la carga cultural específica del concepto.

En relación a la ciencia, su crítica va más en relación al desarrollo del pensamiento científico que de la ciencia como entidad. Los conceptos científicos para él se desarrollan, no se asimilan ya acabados, de tal forma que la enseñanza de los mismos implican, tanto una compenetración en la acción científica como en la conciencia de la misma. Por ejemplo, el nivel de la toma de conciencia de las relaciones causa-efecto o de las relaciones virtuales, es un proceso de significación científica a través del uso de estos conceptos. El nivel de desarrollo de conceptos

científicos es proporcional al uso significativo de conceptos cotidianos y viceversa, en este caso su apreciación puede relacionarse con Gadamer, en el sentido de aproximar la ciencia a la vida y marcos de referencia cotidianos. Además considera que, la instrucción en el lenguaje científico será más provechosa en compañía o mediación de otro, preferentemente un adulto experto en lo científico que aproxime los marcos de referencia o mediatizadores para su conocimiento y comprensión.

En cuanto a la relación entre el pensamiento y el lenguaje Vygotski señala que la unión del pensamiento y el lenguaje en la forma más simple es el significado de la palabra, ya que si éste no está contenido en la palabra sólo habrá un sonido sin referencia al pensamiento. El significado para él, implica generalización y esto refleja un acto de pensamiento; así pues, es posible considerar el significado de la palabra como un fenómeno del pensamiento, de tipo verbal e intelectual. Como se ha considerado previamente el significado evoluciona, sin remitirse a una relación asociativa entre el sonido y significado. Estará de acuerdo en que el camino de ambos puede ser un camino a saltos y más revolucionario que evolutivo, en función del significado que se acrecienta y decrece en el camino del uso lingüístico. La formación de conceptos es dinámica, ya que en la medida en que, la naturaleza interna del significado de la palabra varía, la relación entre pensamiento y palabra va a variar también. Por otro lado la relación entre pensamiento y palabra no es una relación primaria y definitiva, sino que surge en el proceso y en él mismo se desarrolla.

Su concepto de lenguaje interno, como un tipo de pensamiento prelingüístico, que provee de significados culturales al niño que aún no puede expresarse verbalmente, es el antecedente de que dicho lenguaje llegue determinado desde fuera, por lo cual la lógica del mismo está en función de un lenguaje socializado, aun internamente.

En cuanto al origen de pensamiento y lenguaje, aun cuando ambos tienen raíces diferentes y en determinado momento sus respectivos desarrollos siguen líneas independientes una de la otra; en un cierto punto ambas se encuentran y desde ahí el pensamiento se hace verbal y el lenguaje intelectual. De tal forma que no proceden como situaciones paralelas, sino interconectadas en su mutuo

crecimiento. Sin embargo el pensamiento y el lenguaje coinciden en una parte significativa, que es el pensamiento verbal.

El autor también reconoce que alguna parte del pensamiento no guarda relación inmediata con el pensamiento verbal, y es empleado un pensamiento instrumental o pensamiento técnico; sin que ésto anule su relevancia al transmitir significado histórico y cultural como referentes de otro tipo de lenguajes, -no verbales- impregnados también de un contexto. Gadamer también menciona formas de expresión no lingüísticas, que indican aquellas formas de dar y participar en donde no necesariamente se logren acuerdos y entendimientos completos, pero sí a favor de un relacionarse con el otro y compartir.²⁷

El diálogo como lenguaje verbal "es un conjunto dinámico complejo, en el que la relación entre el pensamiento y la palabra se ha puesto de manifiesto como el movimiento a través de una serie de planos internos, como la transición de un plano a otro".²⁸ Esto deriva de acuerdo al autor, un compromiso con comprender no sólo la palabra, sino la comprensión sobre el pensamiento del interlocutor. El autor lo considera un lenguaje de réplicas, que ofrece la posibilidad de dejar la expresión sin terminar, abriendo la posibilidad del intercambio y mediación social de los interlocutores. El diálogo permite ahondar en el significado, ya que el manejo del mismo requiere menos estructura que un monólogo, pues se presenta desde una posición de flexibilidad.

Podemos interpretar que la misma experiencia hermenéutica, al modo de Gadamer, implica en sí un diálogo, pues la realización lingüística que se genera permite tener un mundo de referencia. Para él la realidad del habla consiste en el diálogo y cuando éste logra seguir un ritmo dinámico de intercambio, quien lo realiza está satisfecho, sin importar que "el diálogo posee una infinitud interna y no

²⁷ Todo esto es sin duda válido en el vivir de cada día, que no tiene por qué ocurrir en palabras. Las relaciones mutuas, nuestro estar en el mundo comienza de todas formas bastante antes de que nos acostumbremos a utilizar la lengua materna, y bastante antes, naturalmente, de que recurramos a otras lenguas para tratar de entendernos con hablantes de lenguas maternas distintas a la nuestra. Hans-Georg Gadamer. *El giro hermenéutico*. (Tr. Arturo Parada). Madrid: Teorema. Cátedra, 1998, p. 34.

²⁸ Lev S. Vygotski. *Sobrania Sochinenii Tom vtoroi. Problemi obshei psijologii*. (1982). *Obras Escogidas Tomo II*. (Incluye Pensamiento y Lenguaje, conferencias sobre psicología). (Tr. José María Bravo). Madrid: Visor distribuciones, 1993, S.A., p. 343.

acaba nunca, así el diálogo se interrumpe porque los interlocutores han dicho bastante o porque no hay nada más que decir, pero esa interrupción guarda una referencia interna a la reanudación del diálogo".²⁹

Podemos acordar que "el objeto es determinado por la lingüística y por la forma de realización del entender, esta expresión de cómo se realiza el objeto es lingüística y su entendimiento es traducción y diálogo".³⁰

Una vez presentadas las perspectivas de ambos autores en cuanto al lenguaje, como concepto básico para el conocimiento y comprensión humanos es posible comentar algunos puntos de acuerdo y diferencia entre las dos:

1. Tanto Gadamer como Vygotski rescatan la posición de una realidad que existe por sí, no como resultado del proceso de construcciones individuales en función del comprender o aprender. El trabajo de ellos está en explicar el encuentro activo del hombre al conocerla, por interpretación y mediación histórica y semiótica. Así Gadamer considera que los hechos son susceptibles y reclaman una interpretación, y que la verdad es cuestión de vigilancia y horizonte. Esta realidad del mundo implica en sí mismo para ambos una unidad de sentido
2. Se descubre en consecuencia la preocupación de ambos por atender un conocimiento que siga la línea de alcanzar una realidad que compartimos como seres de relación, ésto implica atender, comprender y significar algo que está ahí afuera. Es posible afirmar que en la revisión de sus escritos, como en sus seguidores, ambos autores no se pierden en la incertidumbre discursiva, de si hay o no algo realmente por conocer; más allá de los propios mecanismos cognitivos, semánticos y subjetivos. Sus estudios comparten el presupuesto de un mundo por atender, no hermético ni ajeno a lo humano, sino que en ambos aparece el intento creación de significados como parte de la complejidad de la acción inteligente en el mundo inmerso en lo cultural y simbólico. Por esta consideración se descubre la posibilidad humana del

²⁹ Hans-Georg Gadamer. *Wahrheit und Methode. Ergänzungen-Register* (1986). *Verdad y Método II*. (Tr. Manuel Ollasagasti). Salamanca: Ediciones Sígueme S.A., 1994, p.150-151

³⁰ Jean Grondin, J. *Introducción a Gadamer*. (Tr. Constantino Ruíz-Garrido). España: Editorial Herder. 2003, p. 49.

entendimiento y la comunicación a partir de la diversidad de lenguajes enriquecidos por la tradición y la acción.

3. Por otro lado el principio de movilidad que genera la comprensión de significados, no es el mismo en las dos posiciones, mientras que Gadamer da prioridad a la comprensión desde una postura de escuchar más que de proponer y construir; por lo cual en la Hermenéutica la función del lenguaje y la tradición realizan gran parte del significar; todo esto con el sentido que otorga la direccionalidad del que busca comprender. Por otro lado en los postulados de Vygotski - aun cuando la semiótica trasmite la carga histórica del objeto por conocer - el trabajo del aprender es actividad, la mediación social ocupa un lugar preponderante como principio de acción, es decir la realidad por sí misma no puede generar un significado sin intervención para la mediación socio-cultural. Incluso se plantea que los mismos fenómenos superiores son productos del desarrollo humano a partir de una evolución inducida, ya sea por factores biológicos o sociales, éstos últimos los realmente humanos. Esto se refleja en Vygotski al explicar que el uso de los instrumentos y sus significados sólo es posible por la actividad – o trabajo en el lenguaje marxista-. En este sentido la propuesta de Vygotski apuesta por la construcción socio-histórica del significado, aunque sus seguidores se autoproclaman desarrolladores y no constructivista. Así la Hermenéutica permitiría un cierto poder a la revelación del texto y su orientación a la verdad a través de los medios lingüísticos y de la tradición, mientras que la Perspectiva histórico-cultural requerirá una actividad más consistente para este desarrollo.
4. A pesar de dicha divergencia, si colocamos la Hermenéutica desde el punto del conocer como comprender -explicación a nivel gnoseológico- y la teoría histórico-cultural desde el aprendizaje –análisis del desarrollo a partir de actividad mediada-, pueden juntas propiciar un debate dialéctico que enriquezca la comprensión del comprender.
5. Los dos enfoques coinciden funcionalmente en el cometido del lenguaje como instrumento motivador y generador de significados para el

conocimiento, en un mundo dialéctico y la conciencia como proceso es presentada desde estas mismas implicaciones. Debido a las raíces marxistas-materialistas de Vygotski, éste no alcanza a ver en la conciencia nada más allá que los significados construidos a partir de lo social, *i.e.*, una unidad de significados culturales que dan dirección a otros procesos superiores como el pensamiento, la emoción y la actividad. Sin embargo dada su importancia, Vygotski la coloca como el centro de la actividad psíquica. Mientras que en la Hermenéutica hay un momento en que la conciencia funciona como escenario de la vida interior y condición de procesos psíquicos, *i.e.*, sin dejar de alimentarse de los horizontes de comprensión, la conciencia histórica de Gadamer puede mantenerse desde su propia interioridad, hay una base humana que la prepara para el intercambio y las construcciones sociales.

6. Las dos posiciones coinciden en que el contenido de la conciencia es diferente al significado de las palabras, aunque ésta se conforme socialmente; así Vygotski establece por eso la diferencia entre sentido y significado, y Gadamer supera tanto la subjetividad fenomenológica como el historicismo puro que se pudiera validar solamente en función del rumbo de la historia.
7. El enfoque de Vygotski derivado del marxismo, le orienta una entonación crítica al manejo de los temas que aborda, *i.e.*, pretende llegar a un punto ideal. De tal forma que aun cuando señala que el argumento se procesa dialécticamente, las fuerzas socio-históricas pueden prefijar el significado en la comprensión, a manera de un punto al cual llegar y con esto sesgar el diálogo, la apertura y el disenso. De acuerdo a lo revisado en la Hermenéutica, en Gadamer el planteamiento propositivo por la búsqueda del sentido es un acontecer que está ya afectando el entender. Implicam que el movimiento hermenéutico es un proceso equilibrado y esperanzador, más que anticipador como pudiera marcarse desde lo histórico-cultural en su posición crítica.

8. La apertura de ambos autores a la escucha, al encuentro con el otro y a seguir la fuerza de los argumentos presentados desde las instancias mediatizadas, ofrecen un análisis eminentemente social del proceso del conocimiento, ya sea desde la riqueza de un texto, lo escondido en un lenguaje, la tradición de una costumbre, la orientación de un experto en un área del saber, el moldeamiento de una actividad por el empleo de herramientas y sobre todo el encuentro con el interlocutor que se compromete en la indagación de significados compartidos para una comprensión. Esta postura no matizada en los autores, con elementos de decadencia, relativismo o renuncia a la unidad de sentido, los coloca como promotores del encuentro humano hacia el conocimiento.

CAPÍTULO III: METACOGNICIÓN, INTENCIONALIDAD Y CONCIENCIA

1) Conceptos clásicos acerca de la Metacognición:

A través de los estudios acerca de la mente humana y su funcionamiento, se ha hecho frecuente encontrar la referencia a procesos cognitivos y metacognitivos, como aquellos que potencian el desarrollo de las destrezas y habilidades para dirigir el aprendizaje. De tal forma que se exhorta al educador a emplear parte del trabajo académico favoreciendo en el educando la conciencia, reflexión y control de su propio proceso de pensamiento.

Con términos alternos se maneja el ejercicio mental que hace referencia a la toma de conciencia del propio conocimiento, a la autorregulación y control de la mente; y por lo tanto a la intención de dirigir el propio proceso cognitivo, mismo que es susceptible de enriquecerse y moldearse. La meta es lograr un desarrollo intelectual sostenido en un cierto control, que el educando obtenga como base para su desempeño académico y mental, llegando incluso a plantearse en términos prácticos y éticos.

Lo anterior lleva a establecer una interrelación entre los términos de intencionalidad, conciencia y metacognición, como sustratos de un proceso de aprendizaje y conocimiento efectivos.

Literalmente, metacognición significa, el conocimiento de nuestro pensamiento. Donald Meichenbaum y colaboradores (1985) la describen como el estar conciente de la propia maquinaria cognoscitiva y de cómo funciona. Flavell (1976) a quien se le atribuye el uso del término, lo hace para referirse al conocimiento y control de las actividades del pensamiento y el aprendizaje, la cual incluye dos componentes separados a su juicio: estar consciente de las habilidades, estrategias y recursos que se necesitan para ejecutar una tarea de manera efectiva

-saber qué hacer- y la capacidad de usar mecanismos autorreguladores para asegurar el término con éxito de la tarea -saber cómo y cuándo hacer qué cosas. Sin embargo no sólo se debe el estudio de la metacognición a Flavell, ya que desde los años 60's, Tulving y Madigan en sus estudios habían manejado la capacidad de la metamemoria, como esa capacidad del ser humano de tener referencia de su propia memoria, de lo que derivan los términos como metacompreensión y metacognición.

El uso de estos mecanismos autorreguladores se conoce como monitoreo cognoscitivo según Flavell (1988), y operan efectivamente como parte de los procesos ejecutivos de control para procesar la información recibida, para lo cual es necesaria la enseñanza directa de las estrategias metacognitivas.

A partir de los 80's, dentro de los estudios de la inteligencia humana de Sternberg y Berg (1986), enfatizó la idea de definir la inteligencia como la habilidad para adaptación al ambiente y para aprender, el funcionamiento de procesos cognitivos básicos del razonamiento; así como la solución de problemas y la toma de decisiones especialmente. Con ello se fue incorporando el estudio de la metacognición, entendida a la vez tanto "como conocimiento como control de la cognición, así como la referencia a funciones ejecutivas con base neuropsicológica".¹

También Nickerson (1988), utiliza el término reconociendo sus dimensiones de conocimiento acerca de la cognición y como la capacidad para el manejo de recursos cognitivos, supervisarlos y evaluarlos.

Margarita A. de Sánchez (1990), establece la diferencia entre un pensador natural y un pensador eficiente cuando, el primero actúa por azar sin un análisis deliberado, mientras que el segundo conoce y puede optar por algún proceso cognitivo para enfrentar un problema, así como repetir y aprovecharse de sus propias estrategias cognitivas. En este sentido se piensa que la educación debe proveer el camino para que el estudiante establezca su proceso conciente y planificado para la acción mental.

¹ Wanda Rodríguez. "Nuevas formas de pensar la inteligencia". Conferencia 1º Encuentro Internacional de Educación y Pensamiento. UPR. Sn Juan PR. 17-19 marzo de 1999.

De acuerdo con Costa (1994), la capacidad metacognoscitiva es un atributo del pensamiento y tiene que ver con las habilidades para planificar estrategias para procesar información, tener conciencia de los propios pensamientos al solucionar problemas y reflexionar acerca de la productividad del funcionamiento intelectual.

Brentano, retomado por Dennett (1996), y desde una POSTURA DURA con respecto al problema de la mente; confiere a los fenómenos mentales un carácter intencional, en el sentido de que apuntan su dirección hacia un objeto, pero no porque éstos necesariamente existan, sino que tienen una inexistencia intencional; algo así como una extraña forma de existencia; al mismo tiempo considera que existe un contenido con respecto a estos objetos inexistentes. De alguna manera menciona la complicación que existe en el fenómeno de la intencionalidad, ya que se instala entre el ordenador de la mente y el establecimiento de un significado. De tal forma que resulta realmente difícil que la mente en el sentido de simple procesadora de información, se vea invitada por buscar el autocontrol, ya que "su ordenamiento desde un programa inclina su intención exclusivamente al manejo neurológico y psicológico que le doten sus programadores".²

Dentro del movimiento de la Línea dura de la Inteligencia, se utilizó el término de metacognición relacionado con la intencionalidad, en el sentido de que los fenómenos mentales tienen una intencionalidad o contenido y control interno y por lo tanto difieren de los fenómenos físicos que carecen de contenido o significado y su control está fuera de ellos. Esto hace alusión al carácter individual de los procesos mentales, ya que de lo contrario el organizador de la mente sería un elemento externo, pero imposible de interpretar sobre sus propios procesos como creer, recordar y perseguir metas; por lo tanto si los ordenadores mentales son intencionales lo son sólo en la intencionalidad de sus creadores. En esta línea de estudio de la inteligencia los procesos metacognitivos y de intencionalidad fueron denominados: procesos de control ejecutivo.

Labarrere afirma que, aun cuando el pensamiento no tiene lugar exclusivamente cuando el hombre se lo propone para alcanzar un fin, una de sus

² Daniel Dennett. *Contenido y Conciencia*. (Tr. José Ma. Lebrón). Barcelona: Editorial Gedisa, 1ª edición, 1996, p. 51.

particularidades relevantes está en ser un proceso dirigido, *i.e.*, que ocurre la mayoría de las veces como un acto propositivo. Para el autor concebir el pensamiento como proceso dirigido permite representarlo como algo posible de ser regulado por el sujeto. Retomando a Rubinstein señala que, no es el pensamiento quien piensa, sino la propia persona, destacando que para el estudio del pensamiento, es requisito tener en cuenta al hombre como un todo que piensa con sus necesidades, vivencias, motivos y actitudes. Sin embargo lo más importante no es regular o estimular dicho pensar, sino la capacidad de actuar sobre su curso. Lo anterior presenta dos tipos de actuación, una de constatación de la acción mental con un modelo, en relación a resultados previos y otra como dirección del pensamiento, en la cual el objeto de regulación no es la actividad en la que se manifieste el pensamiento, sino el propio sujeto regulando sus procesos mentales. Señala además que "la solución de problemas es la actividad que por excelencia permite el acceso al conocimiento del pensar humano, subrayando que el problema es resuelto por el hombre, no por el pensamiento".³

Como estrategias para desarrollar este proceso, se han elaborado procedimientos pedagógicos para identificar mapas y redes cognitivas, desde lo puramente neurológico, hasta lo simbólico; a través de la identificación de funciones intelectuales que se clarifican en una retroalimentación con el estudiante, en este caso tenemos e.g., la tarea de elaboración del mapa cognitivo en el programa de Enriquecimiento Instrumental de Reuven Feuerstein, que se diseña siempre con la guía del maestro como mediador.

Sin embargo y como se esbozó en el primer capítulo, muchos conceptos que han sido manejados en torno a la cognición, no han quedado del todo claros, así desde la Psicología, el estudio de la metacognición es uno de ellos que se orienta en dos sentidos: Conocimiento acerca del propio conocer y su autocontrol, al respecto sirve la reflexión siguiente:

En relación con Wittgenstein, la Psicología es considerada como proclive a la confusión conceptual que caracteriza a la filosofía, lo que impediría su progreso a pesar de los métodos experimentales utilizados. Esta confusión conceptual proviene

³ Alberto Labarrere. *Pensamiento. Análisis y autorregulación en la actividad cognoscitiva de los alumnos*. México D.F., Angeles Editores, 1994, p. 15.

de la falta de acuerdo en el uso de los conceptos entre los diferentes investigadores, del carácter no unívoco de los muchos conceptos utilizado en Psicología. Desde que Wittgenstein escribió estas ideas, la Psicología ha recorrido un largo camino, preocupada por la claridad conceptual de sus formulaciones. No obstante, sigue siendo, quizás por la naturaleza de su objeto de estudio, proclive a la utilización ambigua y equívoca de algunos conceptos, aunque sea más consciente de la necesidad de lograr una mayor claridad conceptual y el acuerdo entre los investigadores. En su reciente libro sobre las aportaciones de a la Psicología evolutiva, Chapman y Dixon (1987) apuntan, precisamente como remedio de esta peligrosa tendencia, el reconocimiento de la misma y la realización de una radical reflexión sobre sus conceptos. Un claro ejemplo de esta posible confusión conceptual y de la activa preocupación de los investigadores en la clarificación de los conceptos que utilizan, está en el estudio de la “metacognición”. El concepto de metacognición es un concepto no completamente claro, que esconde su posible confusión en su carácter bisonte: Metacognición como conocimiento de la propia cognición, y metacognición como autocontrol o autorregulación. Ahora bien, numerosos autores han sido conscientes de estos problemas que se plantean, y han analizado detalladamente las debilidades conceptuales y metodológicas de la metacognición.⁴

Un punto especial por el cual se busca profundizar en el presente estudio sobre los procesos cognitivos con una base epistemológica, radica en que lo fenoménico de dichos procesos ha sido en mucho el marco de referencia de estudios sobre los mismos. Las teorías y modelos del aprendizaje desde la Psicología, en la mayoría de los casos están explicando los procesos cognitivos y metacognitivos en términos individualistas y mentalistas; es conviene al respecto, replantearse su estudio desde la naturaleza social de la existencia humana y su interrelación en el conocimiento con un mundo hermenéutico; que sobrepase lo fenoménico para lograr el proceso de significación como una experiencia humana, consciente e intencional, y no exclusivamente lógica y singular.

El enfoque histórico-cultural, que como se ha anotado, puede aproximarse a un enfoque hermenéutico para entender el conocimiento y sus procesos, puede atender el enriquecimiento cognoscitivo y metacognitivo a partir de los procesos sociales y mediáticos.

Es importante que la actividad de autorregulación y conocimiento del proceso de conocimiento tenga un soporte más allá de una introspección en donde se logre un autoconocimiento, pero que poco pueda servir de base o alternativa en la

⁴ Juan A. García M. *Desarrollo y conocimiento*. Madrid: Siglo veintiuno de España. Editores, S.A. 1ª. edición. 1991, p. 5-6.

construcción del conocimiento; ya que el ser humano que conoce no sólo se hace presente ante sí mismo, sino ante la realidad misma, a través de sus actos mentales; lo que requiere de un metaproceso que pueda direccionar un acto cognitivo desde lo individual y lo social.

Ya se ha presentado, al menos de manera imprecisa el concepto de intencionalidad, dándole un énfasis a su carácter de actividad consciente y autorreguladora, *i.e.*, una acción propositiva de la cual él que comprende puede dar cuenta; y a la vez por el trabajo social que implica la comprensión, pueda situarse en vinculación como miembro de una cultura.

Otra punto importante a resaltar en este análisis epistemológico, es abordar la conciencia como un proceso dinámico, orientado a la acción, que relacionado a la interpretación en el conocimiento, genera condiciones reales para conocer; considerando que ajusta la subjetividad del que conoce como el instrumento motor, sin limitar su situación individual para un objetivo de carácter general, como es la consistencia en la comprensión.

Lo anterior no puede darse si se llega a considerar a la conciencia un simple DARSE CUENTA estático, que se diluye ante otros fenómenos que se presentan simultáneamente en un hecho de conocimiento; o como una mera conexión entre eventos externos e internos; en donde los primeros son manifestación de los segundos.

Siguiendo en el tema, hemos visto los estudios sobre metacognición que hacen alusión generalmente a dos procesos que la conforman y que de alguna manera se pueden controlar: Una representación general de la actividad cognitiva, en la cual la acepción del término conciencia como un darse cuenta queda implícita y; una función reguladora de seguimiento y control del que conoce o interpreta una realidad.

Esto coincide con las funciones que a nivel epistemológico cumplen la conciencia y la intencionalidad, que van desde lograr la armonía entre dos límites; buscando la apertura del que conoce, a partir de la propuesta de una realidad por interpretar; hasta lograr dar forma a esa realidad, colocándola en un punto más o

menos importante en la cosmovisión personal que; por lo que se convierte en un recurso cognoscitivo al servicio del que comprende.

Por otro lado al estudiar la metacognición y sus funciones desde lo conceptual y funcional, éstas hacen referencia a la reflexión, en este caso para la transformación del objeto comprendido. Especialmente a través de cómo han concurrido, en la comprensión las estrategias y los medios hermenéuticos y cómo es posible aumentar las fuentes de información del que interpreta para habilitar estrategias innovadoras en su propio proceso. Conviene retomar la aportación de Labarrere al respecto:

Si la reflexión transforma el objeto simbólicamente en la mente, la reflexión metacognitiva considera y transforma, también simbólicamente, el procedimiento de transformación del objeto y el segmento de la actividad en que dichos procedimientos se insertan. Sólo de esta forma, o por esta peculiaridad, es que se precisa que son conocimientos acerca del pensamiento y sus formas de operar.⁵

Con lo anterior se puede permitir, en miras de comprender la metacognición desde la situación de una hermenéutica para el aprendizaje, retomar los recursos culturales y contextuales del que conoce y que posiblemente han estado relegados como núcleos de significado potencial para el desarrollo del propio conocimiento. Pero además precisa no reducir la conciencia e intencionalidad a abrir fuentes de información para el proceso de construcción de significados, sino que, lo verdaderamente importante en el tratamiento hermenéutico es la integración semiautomatizada, *i.e.*, autorregulada de los recursos para significar, con las que cuenta una persona al enfrentarse ante una realidad por conocer. El sentido de semiautomatizada se refiere a que la estructura epistemológica, conformada por la experiencia cultural e histórica y mediada por el lenguaje, dan direccionalidad a la interpretación. Esto no es en agravio de la intencionalidad, sino al contrario desde ahí ésta se refuerza y da sentido. Lo importante es tener conciente ésta intención y poder armonizarla con el mismo proceso de conocimiento; de tal forma que éste no quede en un mero fenómeno a nivel psicológico, sino como destaca Gadamer, que

⁵ Alberto Labarrere. *Pensamiento. Análisis y autorregulación en la actividad cognoscitiva de los alumnos*. México D.F., Angeles Editores, 1994, p. 102.

el comprender por encima de ser un comportamiento disciplinado, es sobre todo el movimiento básico de la existencia humana.

Al explicar este punto, se ha colocado a la intencionalidad y la conciencia, como una forma de entender la metacognición del proceso de comprensión, desde una base no lineal a partir de la cual se colocarán otras realidades como son las éticas, antropológicas, científicas y estéticas, que a la vez enriquezcan la representación y regulación cognoscitiva. Expresado en otra forma, la vida cognoscitiva entendida hermenéuticamente cuenta con amplios elementos para rescatar el funcionamiento metacognitivo de una manera acorde con el mismo proceso de comprensión, *i.e.*, integrando también lo lingüístico, lo histórico y lo contextual de una manera intencional.

2) Actividad, acción e intencionalidad:

En este apartado se hace importante exponer la situación que los conceptos de actividad y experiencia guardan con el desarrollo de la intencionalidad dentro de una propuesta a considerar en el aprendizaje como comprensión.

Primeramente si se ha considerado que la comprensión es un movimiento cognitivo que se ofrece al ser humano como dador de sentido, es importante reconocer que este comprender, y en acuerdo a Gadamer, no pretende una interpretación exclusivamente gramatical, ya que no es posible que suceda esta sin un acercamiento a la interpretación psicológica –siempre que se cuide el sesgo al yo subjetivo y ajenizado como se ha anotado-, sin embargo supone al ser humano en un presente y su experiencia como punto de partida.

Por la relación que guarda la acción humana con la interpretación de significados durante la comprensión, ésta aparece en el proceso hermenéutico como presencia y como experiencia propiamente.

La experiencia queda implícita como presencia a nivel de escenario y de actuación para el conocer. Esta característica del actuar consciente del hombre, como alentador hacia el sentido, que vive la vida, que está siendo y aconteciendo, muestra a un ser en el mundo –el ser ahí-, que en su flujo de vivencias es capaz de

dimensionar su realidad. Al respecto el autor refleja que esta actuación es un dinamismo social, "estar en conversación significa salir de sí mismo, pensar en el otro y volver sobre sí mismo como otro".⁶

La experiencia es válida y necesaria para el conocer, ya que se presenta en su dimensión mediada y con una composición histórica interna; esta manera de aproximación al mundo desde el mundo mismo es la variante que permite una compenetración con el ser humano, y que en casos como la ciencia ha quedado relegada muchas veces en aras de la objetividad.

Como fragmento del mundo, la experiencia es parte de la pertenencia del yo a una comunidad lingüística, el lenguaje es simultáneamente condición y guía positiva de la misma experiencia y a la vez, esta manifestación lingüística da la posibilidad a la experiencia, de ser entendida en sus significados.

La interpretación del mundo por el lenguaje es siempre producto de la experiencia –que puede ser equiparado con el término acción- y el sentido del término no es referido a la mera sensación de datos, pues los mismos datos sensoriales ya están dependientes de un marco interpretativo, tal como sucede en la inmediatez. Así la experiencia, el concepto y el lenguaje son en sí una unidad requerida en el trabajo de un resultado para el conocimiento comprensivo.

Aun cuando desde la Hermenéutica se indican formas de acción o de experiencia, como condiciones, la riqueza de la experiencia es su dimensión semántica, que la coloca desde una forma peculiar para ser comprendida.

El habla como comportamiento lingüístico, la interpretación y la conciencia histórica son en un sentido general experiencias que soportan la vida misma, que gracias a éstas se ha dado como mediada; esto constituye el preámbulo ideal para la comprensión. A este modo lingüístico se refiere Gadamer al manifestar que...

Si el fenómeno del lenguaje no se contempla desde el enunciado aislado, sino desde la totalidad de nuestra conducta en el mundo, que es a la vez un vivir en diálogo, se podrá comprender mejor por qué el fenómeno del lenguaje es tan

⁶ Hans-Georg Gadamer. *Wahrheit und Methode* (1975). *Verdad y Método I*. (Tr. Ana Agud y Rafael de Agapito). Salamanca: Ediciones Sígueme S.A., 1996, p. 356

enigmático, atractivo y opaco al mismo tiempo. Hablar es la acción de máximo autoolvido que realizamos como seres racionales.⁷

En consecuencia, la experiencia requiere un análisis hermenéutico, que se reafirma dentro de un movimiento para la comprensión; una experiencia es válida hasta que no es refutada por una nueva experiencia. El modo de operar de la experiencia como parte del avance de lo humano, ofrece la garantía de acreditarse, pues conlleva en sí misma a la formación de conceptos. La experiencia es el presupuesto necesario a partir del cual el mecanismo hermenéutico de formación de significados se mueve; lo que indica una cierta generalidad de la experiencia. Para clarificar lo anterior, ejemplifiquemos el caso de los infantes que construyen sus primeros conceptos a partir de una sola experiencia y con ello elaboran una generalización, mismos que poco a poco van validando en función de la ratificación de experiencias.

La riqueza del mundo de experiencias prepara al ser humano en sus propios horizontes de sentido, ya que se ha formado por medio de ellos, pero sobre todo le modela rasgos de apertura a nuevas vivencias, así se indica que "la dialéctica de la experiencia le permite volver a hacer experiencia y aprender de ellas".⁸

Las experiencias son el continuo de la esencia histórica del hombre y no se reducen a ensayos de vida, sino que constituyen la vida misma y a nadie puede privarse de este campo de experiencias, pues equivaldría a privaciones sociales y culturales definitivas para su comprensión. Estas experiencias que fortalecen el acontecer y el aprendizaje del ser en búsqueda del sentido más existencial y dialéctico, confrontan al ser humano con su límite. La Hermenéutica considera que la experiencia es experiencia de la finitud y con esta amplia resonancia, la actitud de compromiso con el significado puede darle sentido y verdad a la propia experiencia. Todo esto nuevamente, no se reduce a un significado subjetivista, sino que compartido se generan marcos de significado que incluyen al otro desde él mismo; el ejemplo a considerar es el caso de los grupos de ayuda, -mal denominados de

⁷ Hans-Georg Gadamer. *Wahrheit und Methode. Ergänzungen-Register* (1986). *Verdad y Método II*. (Tr. Manuel Olayagasti). Salamanca: Ediciones Sígueme S.A., 1994, p.194.

⁸ Hans-Georg Gadamer. *Wahrheit und Methode* (1975). *Verdad y Método I*. (Tr. Ana Agud y Rafael de Agapito). Salamanca: Ediciones Sígueme S.A., 1996, p. 432.

autoayuda- en los cuáles grupos de personas que han experimentado situaciones límite resignifican su vida y son referentes de sentido a la vez, desde el lenguaje común de lo emocional.

La Hermenéutica ha planteado el comprender como una aventura que, como se ha explicado es limitada por sus juegos de lenguaje y sus significados. En este tanto la comprensión como el actuar son un riesgo pues no permiten la simple aplicación de preceptos: "Cuando la comprensión se logra hay sobre todo una internalización que penetra como una nueva experiencia en el todo de la propia experiencia espiritual".⁹

La ganancia es un trabajo de comprensión altamente práctico que ensancha la experiencia humana y sus horizontes del mundo. "Es factible construir una perspectiva general cuando se habla un lenguaje común y dar margen para participar en comunidad de nuestra experiencia del mundo".¹⁰

El conocer implica según lo hasta aquí revisado, algo más que copiar la realidad. Desde los postulados cognitivos que pueden aprovecharse, conocer es actuar sobre el objeto, modificarlo y transformarlo. Piaget relacionó la actividad exterior con la actividad mental, que denominó operación; de tal forma que la inteligencia para él era ante todo actividad de organización del mundo en esquemas, esta actividad tenía formas específicas de acuerdo a los estadios del desarrollo biológicamente determinados: sensorial, simbólico, concreto y abstracto. Al mismo tiempo consideró la formación de esquemas mentales como resultados de las operaciones. La operación es una acción interiorizada, es reversible y ligada a otras operaciones que conforman la estructura de la realidad psicológica. Y el conocimiento en su enfoque, consiste en una apropiación progresiva del objeto por el sujeto, de tal manera que la asimilación del primero a las estructuras del segundo es insoluble de la acomodación de dichas estructura. En cierto sentido la meta educativa pretenderá entonces, la organización y estructuración de la mente humana

⁹ Hans-Georg Gadamer. *Vernunft im Zeitalter der Wissenschaft* (1976). *La razón en la época de las ciencias*. (Tr. Ernesto Garzón). Salamanca: Ediciones Alfa, 1994, p. 194.

¹⁰ Idem, p. 432.

En la Perspectiva histórico-cultural, la acción se conoce como ACTIVIDAD, y en el plano humano sigue un curso similar de desarrollo a los cambios que suceden en el lenguaje. La actividad interna o externa –que adelante se detallan- es cada vez más especializada y su transformación progresa cualitativamente al ser moldeada en cada ejecución, presentándose cambios en el futuro o en la generación venidera, según sea el caso de una actividad individual o social.

En el enfoque histórico cultural no cabe hablar de adaptación a lo social, el desarrollo es a través de la adquisición integral de las normas de la experiencia histórica-cultural; el hombre no se adapta sino que transforma y crea. Tal como la concibieron los clásicos del marxismo, constituye un proceso que mediatiza la relación entre el hombre y la realidad objetiva. El hombre no es un ser reactológico que responde directamente a los estímulos del medio sino que a través de su actividad, se pone en contacto con los objetos y fenómenos del mundo circundante, actúa sobre ellos modificándolo y transformándose a sí mismo.¹¹

Por otro lado aquellos "procesos que no han cambiado y que se han denominado conductas focalizadas, abarcan los hábitos mecanizados y automáticos que se repiten de manera no conciente".¹²

Los conceptos de signo y herramienta son básicos en el tratamiento de la actividad psicológica, ya que su función portadora de la carga cultural, definen el desempeño de la misma. En el caso de la herramienta se emplea como el medio para el trabajo y dominio de la naturaleza, así como los signos se relacionan con el medio lingüístico para el intercambio social. La analogía entre ambos es su función mediadora en cuanto al modo de orientar la actividad humana.

La herramienta sirve de conducto de la experiencia social en objetos de manipulación, mientras que el signo produce cambios en el objeto de una operación psicológica, y es más bien un medio para la actividad interna que aspira a dominarse a sí misma. Una vez interconectadas es posible entender su desarrollo,

¹¹ Teresa Sanz y María Emilia Rodríguez. "El enfoque histórico-cultural: su contribución a una concepción pedagógica contemporánea" [en línea]. Tendencias pedagógicas en la realidad actual. Universidad de la Habana. http://www.upsp.edu.pe/descargas/Docentes/Antonio/cepes_bv/tendenciaspedagogicas/libros/TEND_E.doc. [Consulta: 23 febrero 2007].

¹² Lev S. Vygotski. Mind in Society. The development of higher psychological processes (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. (Tr. Silvia Furió). México: Editorial Grijalbo, S.A., 1988, p. 103.

ya que el dominio de la naturaleza y la conducta están integradas dialécticamente. Esto se clarifica en la siguiente reflexión:

Una operación que inicialmente representa una actividad externa se reconstruye y comienza a suceder internamente. Es de especial importancia para el desarrollo de los procesos mentales superiores la transformación de la actividad que se sirve de signos, cuya historia y característica quedan ilustradas por el desarrollo de la inteligencia práctica, de la atención voluntaria y de la memoria.¹³

Para Azcoaga (2006), el sentido del desarrollo humano es proyectado desde el movimiento semiótico afirmando que "lo que tiene que aparecer al final del desarrollo del niño, ya existe en la cultura de forma ideal".¹⁴

Durante el curso del desarrollo humano primeramente la acción domina el desarrollo temprano, y poco a poco ésta se va simbolizando de tal forma que en períodos medios y tardíos del desarrollo, el significado va instigando a la acción y la amplitud de la misma crece. Lo anterior nos lleva a deducir que la conducta humana depende de operaciones basadas en significados. Al respecto Vygotski aporta sugiere...

El momento más significativo en el curso del desarrollo intelectual, que da a luz las formas más puramente humanas de la inteligencia práctica y abstracta, es cuando el lenguaje y la actividad práctica, dos líneas de desarrollo antes completamente independientes, convergen.¹⁵

La actividad es un fenómeno estudiado especialmente por los seguidores de Vygotski, Leontiev, Luria y Rubistein entre otros, quienes partiendo de los postulados del autor, han generado lo que actualmente se conoce como Teoría de la Actividad, dentro de la Psicología Histórico cultural. Sus principales conceptos van en el sentido de la consideración de la ACTIVIDAD como fundamental para la construcción del conocimiento, así como la vinculación de ésta, en sus aspectos interno y externo con el desarrollo de la psique. La actividad puede manejarse como

¹³ Op. cit., p. 92.

¹⁴ Juan Ascoaga. "Conceptos claves de Vygotski para el desarrollo y la educación". Conferencia. Seminario Internacional de Psicología. BUAP. Puebla, 23-24 noviembre de 2006.

¹⁵ Lev S. Vygotski. *Mind in Society. The development of higher psychological processes (1978)*. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. (Tr. Silvia Furió). México: Editorial Grijalbo, S.A., 1988, p. 47-48.

un sistema de orientación que dirige el desarrollo psicológico en las diferentes y complejas condiciones de vida.

El análisis de la actividad humana hace posible la representación de las funciones cognitivas, emocionales y voluntarias del desarrollo, ya que atiende el punto de partida del desarrollo psíquico del hombre al producir una reestructuración de la psique. Se explica que, al igual que la actividad humana se convierte en una actividad mediatizada a partir de los instrumentos que el hombre utiliza en su ejecución; los procesos psíquicos se hacen también mediatizados, actuando como elementos mediadores de los fenómenos de la cultura humana.

Para el estudio de la actividad humana se recurre al concepto de BASE ORIENTADORA DE LA ACTIVIDAD, que se refiere al motivo que rige la acción preferentemente, en los diferentes momentos del desarrollo de un individuo; sin que esto represente un esquema de estadios que marquen secuencias en el desarrollo del individuo, como se plantean otros sistemas psicológicos, bajo el supuesto de que la base orientadora tendrá siempre una dirección contextual y no universal. De acuerdo a Talizina (2004)...

La orientación de la actividad en un contexto occidental y contemporáneo se guía generalmente con las siguientes líneas: Durante la infancia el curso de la actividad se orienta por la comunicación verbal (interna y externa), manipulativa, lúdica, y escolar; en la adolescencia la base orientadora la representa el mundo interno y en la juventud y madurez está orientada por la actuación social. Durante el desarrollo de las diferentes fases de orientación, la actividad va generando la capacidad individual que es el sistema de hábitos y habilidades construidos sobre la base orientadora de la acción y muestra los resultados del desarrollo.¹⁶

Lo anterior tiene lugar por los procesos de interiorización que se propician a partir de la intervención socio-histórica. El dominio de las tareas de orientación de la acción permite el desarrollo de habilidades independientes y a su vez el manejo de sistemas de significados culturales, lingüísticos, científicos y académicos.

Se ha revisado desde la consideración de la acción humana en sus modos de vivencia y actividad, cómo resultan modelados para el proceso de conocimiento, en su acepción de comprensión de significados, y cómo el medio social lleva implícito

¹⁶ Nina Talizina. "Postulados de la Teoría de la Actividad". Conferencia. Seminario Internacional de Psicología. BUAP. Puebla, 25-26 Noviembre de 2004.

en sí y en su organización las condiciones que conforman toda la experiencia; de este modo la conducta humana –entendida como actividad y experiencia acumulada- consiste en un valor social exponencialmente enriquecido para mejora de las condiciones de vida en lo individual y lo social.

Pero ¿qué significa que la actividad y experiencia humanas se dupliquen socialmente?. El valor reside en que ambas, que finalmente son la misma acción humana en su recorrido dialéctico, con una dirección que la orienta, es la generadora de un crecimiento cultural; dado que sus características de especialización se logran tanto a nivel interno – en la apropiación del sentido de vida personal - y en el uso de mecanismos más especializados. En consecuencia conlleva al desarrollo de procesos culturales que apuntan al avance cualitativo en lo psíquico y lo social. Estas acciones representadas por la actividad y la experiencia, y que son ante todo mediadas y progresivamente sofisticadas, identifican un perfil ejecutivo como resultado y a la vez causa de una comprensión más compleja y humana. El nivel más elevado que puede lograrse tanto en los procesos psicológicos en lo individual, como en los procesos culturales en lo social, es el entender y manejar el carácter mediado que tienen las propias estructuras.

Una vez abarcados los puntos de actividad y experiencia, es necesario establecer su relación con la intencionalidad, entendida ésta, de manera breve, tanto por su sentido cognitivo de representación y dirección de la comprensión, como en su sentido volitivo de aproximación y búsqueda hacia lo que se ha comprendido.

En primer término, la representación mental acerca de algo que, la intencionalidad provee a la comprensión es ante todo cuestión de presencia, no es posible elaborar un mapa mental de algo ausente en el terreno epistemológico, y esta presencia a su vez está manifestada por el cúmulo de experiencias que el ser humano incorpora y desarrolla en función de una realidad para conocerla. Con esto encontramos que la intencionalidad desde la presencia y la experiencia avalan como punto de partida a un mundo antecedente con el cual se interactúa y se busca significar. No se trata de un arrebató de estimulación en el cual el sujeto quede abolido o sin posibilidad para elegir la comprensión. Por otro lado la actividad,

interna y externa que permite el manejo de signos y significados es una práctica indispensable –aunque no es lo único- para lograr la comprensión, y no reducirla a un reflejo neurológico de una organización mental sin referencia con el mundo exterior.

En segundo término la intencionalidad desde lo volitivo, remite al que comprende a desear o rechazar lo que se ha conceptualizado; así en seguimiento a estas propuestas, la comprensión alcanza un proceso de conocimiento integral y dialéctico; lo comprendido generará deseo o rechazo con aquello que se conoce. El significado mediado que crece continuamente a raíz del intercambio social, y que permite el desarrollo de procesos superiores en lo individual, también orientará a una mejor forma de actuar y vivir, siempre y cuando este sistema resulte satisfactorio para lo humano. Con esto es importante recordar, que la significación más completa –en congruencia a lo ya expuesto- es aquella que es limitada y riesgosa.

3) La mediación y la interiorización:

El conocimiento de la realidad, como se ha revisado no es un conocimiento directo ni inmediato, la aproximación al saber desde el aprendizaje es aun más complicado pues éste se encuentra organizado en bloques de información. El trabajo del conocimiento aun si se partiera de ideas innatas seguiría siendo un conocimiento indirecto, pues se requeriría de exploración de las ideas innatas desde el yo, como el resguardo de las mismas; y el asunto del conocimiento del yo se ha presentado siempre como una de las formas más difíciles de lograr. Por lo tanto, en caso de que se partiera de principios innatos la dificultad sería, cómo lograr el acceso hacia lo innato, sino a partir de una experiencia mediada.

En otro aspecto el problema del conocer planteado en torno a qué es lo que lo fundamenta; si lo interno o lo externo, ha generado en la Teoría del conocimiento, las dicotomías entre sujeto y objeto del conocimiento y los problemas de ello derivados como son la validez de la objetividad, la limitación de la subjetividad, los medios para reducir la subjetividad y rescatar lo objetivo y certero, el acceso a ideas

y axiomas innatos, los saltos inconsistentes entre la singularidad y la generalidad del conocimiento, entre otros. Cuestiones que al enfocar el conocer desde la comprensión quedarán asumidas como agentes y recursos del mismo proceso hermenéutico y no como obstáculos del conocimiento.

La comprensión sucede entonces en un mundo de significados en donde el ser humano que la promueve intencionalmente lleva el referente socio-histórico que le sitúa en un horizonte dado. Esta característica procura la formación de la inmediatez en el sujeto, que para la comprensión hermenéutica siempre será una inmediatez mediada, en el sentido que actúa como preámbulo de la misma y que es relativa a la posición social, lingüística y contextual de acuerdo al sujeto que la realiza. Por otro lado la inmediatez, cubre de cierta forma un asunto que continuamente se presenta como problema al trabajo de comprensión, y es en relación a la certeza. Así al reforzar que la inmediatez preforma el significado, la conciencia es quien da certeza a la comprensión, dando sentido a lo objetivo a partir de lo subjetivo.

La mediación presupone entonces que, cada conocimiento de un objeto contiene en cierta forma al sujeto del conocimiento, sujeto que debe apropiarse del objeto por realización propia y la acción que él mismo media. El asunto de mediación e inmediatez es por lo visto una acción dialéctica y sucede en el acontecer de significados lingüísticamente acondicionados para dicho evento. Es importante reforzar que estos actos de inmediatez y mediación abarcan tanto al objeto como al sujeto del conocimiento en su dimensión temporal e histórica y desde su experiencia –como ya se anotó- en un mundo mediado. La consecuencia deriva en que, alguien que logra una comprensión bajo las condiciones explicadas se revalora, en parte al menos, a partir de dicho logro. Con esto se puntualiza que la mediación no es un asunto de estructura mental o abstracta, sino que se trata de la realidad asimilada y manifestada desde un tiempo y espacio.

La mediatización es el término que mejor ilustra el sentido que en Vygotski se maneja, -posteriormente se simplificó como mediación-, y representa la carga histórica y cultural de los medios como instrumentos para el desarrollo psicológico y generación de significados. La mediatización o mediación siempre es un proceso

semiótico ya que las personas responden a signos y procesos mediados, pues esto ha sido incorporado a través del ambiente favorecedor de cierto tipo de significados.

Lo semiótico representa la totalidad de la significación de herramientas manuales y signos de una cultura dada, de tal forma que la significación del signo siempre está atada a un contexto que lo respalda. Los signos a su vez son las herramientas más complejas que median la actividad interna, en el paso de la mediación a la interiorización.

El signo en sí mismo es arbitrario y sólo adquiere sentido en un proceso social y dialéctico que lo pone en relación con los conceptos y su carga ideológica y así se preconforma el conocimiento, la comprensión y la negociación de significados, lo cual sucede en un ambiente de colaboración. De acuerdo a Corral "los instrumentos son también objetos que develan formas de cultura, generaciones de historia humana reflejada en su uso a través de una red de relaciones sociales, por que son cien por ciento mediatizados".¹⁷

Retomando la idea de interiorización, es importante mencionar lo que se ha denominado la ley genética general del desarrollo psíquico, acuñada a Vygotski, que explica que en el desarrollo cultural toda función humana aparece siempre en dos planos; primero a nivel social y más tarde a nivel individual; primero entre personas (interpsicológica) y después en el interior del propio individuo (intrapsicológica). "Esto puede aplicarse igualmente a la atención voluntaria, a la memoria lógica y a la formación de conceptos; todas las funciones superiores se originan como relaciones entre seres humanos".¹⁸

El desarrollo de los procesos superiores genera un movimiento a nivel EXTRAPSÍQUICO en el plano histórico y social; el cual se mediatiza culturalmente a través de signos y herramientas en el nivel INTERPSÍQUICO, hasta que por el trabajo de la conciencia se interioriza en el nivel INTRAPSÍQUICO. Al respecto González Rey reafirma...

¹⁷ Roberto Corral. "La cognición desde el enfoque histórico-cultural". VI Encuentro Internacional de Educación y Pensamiento. U de G. Guadalajara, Jal, 28 febrero – 4 marzo de 2005.

¹⁸ Lev S. Vygotski. *Mind in Society. The development of higher psychological processes (1978)*. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. (Tr. Silvia Furió). México: Editorial Grijalbo, S.A., 1988, p. 94.

Es necesario que todo aquello que es interno en las formas superiores haya sido antes externo, es decir, que haya sido para otros lo que ahora es para uno mismo. Toda función psicológica superior atraviesa necesariamente una etapa externa en su desarrollo, ya que inicialmente es una función social.¹⁹

Por supuesto que el lenguaje tanto externo con lo semántico y el interno desde lo sensorio-perceptivo, propician la internalización individual, como una reconstrucción de lo externo en lo interno que genera el significado. La relación dialéctica que se establece, pretende la auto-organización del sujeto y el contexto que lo posibilita a través de la mediación.

Por tanto, los procesos psíquicos inicialmente tienen un carácter interpsicológico, se dan en el plano del sistema de relaciones sociales, especialmente en la acción de comunicación al realizar actividades con los otros, para que después, dichas funciones psíquicas sean interiorizadas y formen parte de la actividad individual del sujeto. Es importante la insistencia, desde esta propuesta del tránsito de afuera hacia adentro que transforma al propio proceso, cambia su estructura y sus funciones, por lo cual no se puede reducir la interiorización a una imitación o moldeamiento.

Un concepto manejado por algunos seguidores de la Perspectiva histórico-cultural, es el de SITUACIÓN SOCIAL DE DESARROLLO, que destaca momentos de vida real y específica en donde se enmarca la experiencia humana rica en condiciones a partir de posiciones simbólicas, privilegiando el desarrollo por la misma posición social. Sin embargo al hacer mención de dicho desarrollo no es posible ni válida su reducción a una mera estructura mental. Procesos que anteriormente se estudiaron dentro de la Psicología experimental de manera aislada con mayor énfasis unos de otros dependiendo del enfoque psicológico, tales como la atención, la percepción, la memoria, el pensamiento y la emoción, adquieren en este análisis el sello de procesos mediados y se transforman en las funciones denominadas superiores, y que Vygotski denominó FUNCIONES CULTURALES. Esto se expresa con mayor especificación en los trabajos de Luria, compañero de Vygotski:

¹⁹ Fernando González Rey. "Vygotsky: Presencia y continuidad de su pensamiento". [en línea]. <http://www.ideasapiens.com/autores/Vygotsky/presenciay_%20continuidad%20supensamiento.%20vygotsky.htm>. Ideasapiens. [Consulta: marzo 15 de 2007].

Las funciones psíquicas superiores del hombre constituyen complejos procesos autorregulados, sociales por su origen, mediatizados por su estructura, concientes y voluntarios por el modo de su funcionamiento; dichas funciones de la actividad psíquica del hombre son de origen socio-histórico.²⁰

Luria aplica en la Neuropsicología, el modelo vygotskiano para desarrollar los procesos neurológicos, presentando tres nivel o bloques funcionales en el cerebro humano y señala por lo mismo que...

La actividad humana compleja, la cual: a) se organiza para... b) situarse ante la realidad y finalmente... c) activarse ante ella. La mediación actúa produciendo una red funcional, con soporte fisiológico y sociocultural que da origen a las denominadas FUNCIONES EXTRACORTICALES".²¹

Como se ha revisado y de acuerdo con seguidores de la Perspectiva histórico-cultural se sugiere que, el estilo de mediación humana no puede comprenderse adecuadamente, a menos que se reconozca el papel de los mediadores semióticos disponibles, pero nunca debe olvidarse que éstos se apropian en términos de las metas culturales de una comunidad específica.

En este binomio mediación-interiorización se ha considerado tanto el enfoque histórico-cultural, que permite analizar el desarrollo psicológico de la actividad humana en general y de ahí desprender el proceso del conocimiento, en función de lo social e histórico. En este orden de ideas se apunta a un desarrollo humano que no se limite al uso de herramientas, sino sobre todo, la mediación semiótica y lingüística para la transformación de la actividad humana. Además, retomando la posición de la Hermenéutica, se considera que la interpretación preforma la conciencia, dando sentido a lo objetivo, a partir de lo subjetivo; ya que se concilian las relaciones reales entre el ser y el conocer por la mediación de los diferentes lenguajes en el ser humano como agente comprendiente. La comprensión logra dimensiones no sólo cognitivas sino humanas, ya que el ser humano crece a partir de su capacidad promotora de direccionalidad en la acción de crear significados.

²⁰ Alexander Luria. *Las funciones corticales superiores del hombre*. (Tr. Castull Pérez). México. Ediciones Fontamara, 3ª. edición, 2000, México, p. 34.

²¹ Idem, p. 39.

Nuevamente se insiste al respecto la necesidad de comprender el mismo proceso del conocimiento como un acto intencional, que se vierte de adentro hacia fuera en miras de un pensar y representar mejor la realidad y el compromiso ante ella. La comprensión no puede quedarse en un asunto intrapsíquico, sino compartido. Al respecto es válido hacerla equivalente con la cognición y conceptualizarla en la siguiente definición: "La cognición es un proceso social por naturaleza, cultural por su registro y transformador por su intención".²²

4) La conciencia como promotora de la intencionalidad:

Desde el punto de vista de la perspectiva histórico cultural, los animales son incapaces de comprender significados porque no tienen conciencia, pero sí asocian determinados sonidos a acciones. En el proceso de sociabilización e internalización el ser humano es capaz, a partir de la compleja interacción con el mundo externo, de que la propia conducta interna se organice por la función de la conciencia; a la vez que el mundo social y sus significados también se reestructuran. Vygotski hace alusión a "los actos voluntarios que se van generando en el desarrollo dialéctico de la psique, y que deben ser considerados en los procesos educativos para su intervención".²³

Dentro de las tesis marxistas la conciencia nace en el proceso de la actividad socio-histórica, como propiedad de la materia altamente organizada que surge para transformación del mundo objetivo, de tal forma que la actividad no sólo refleja el mundo objetivo, sino que lo crea. Lo anterior enmarcado a partir de las leyes de aparición del lenguaje y sus nexos con la actividad externa.

Esta concepción se puede clarificar en el análisis de Vygotski sobre el tema de la conciencia a la luz de Angel Riviere (1996) discípulo de la Perspectiva histórico-cultural, quien apoya este punto de manera pertinente...

²² Roberto Corral. "La cognición desde el enfoque histórico-cultural". VI Encuentro Internacional de Educación y Pensamiento. U de G. Guadalajara, Jal, 28 febrero – 4 marzo de 2005.

²³ Lev S. Vygotski L.S. *Pedagogúcheskaia Psijologuía* (1926). *Psicología Pedagógica*. (Tr. Guillermo Blanck). Buenos Aires: Aique Grupo Editor S.A., 1ª. edición, 2001, p. 263-264.

El problema de la conciencia está vinculado especialmente con el diseño de la mente humana, cuyos acercamientos desde diferentes corrientes han limitado su enfoque de la consideración analógica de la mente con un programa de cómputo que establece señales, como un proceso de atribución de fenómenos psicológicos, como vínculo entre la objetividad y la subjetividad; hasta su problematización en el conocimiento de su sustrato neurológico, su identificación a un conjunto de propiedades que se denominan conscientes y su consideración como un asunto privado de difícil acceso.²⁴

Una vez eliminadas estas desviaciones, el autor plantea algunos lineamientos para su apreciación: La conciencia es el mecanismo psicológico por excelencia que organiza la información del contexto, por lo que es una instancia de significados, *i.e.*, la conciencia es semiótica por su función y responsable de la capacidad de representación del mundo. En este sentido la conciencia no es un fenómeno individual, sino notablemente social por la calidad dialéctica de sus contenidos y relaciones.

El monitoreo en la identificación de los estados mentales le da una propiedad reflexiva y a la vez de contacto social con uno mismo. En este aspecto, y de acuerdo con Riviere, se distingue su capacidad de meta-representación y del nivel de respuesta mental, e.g., sé que algo me es representado mentalmente a partir de la conciencia y además ubico en calidad de qué se representa, si es un sueño, un deseo o una indicación. Esta función permite el control del conocimiento y el contacto con la realidad que se conoce.

Con lo anterior se puede apuntar que la conciencia es un proceso psicológico, lingüístico y social, organizador de la vida mental en sus acciones de representación y meta-representación. Por consiguiente enfatizar el lugar que Vygotski otorga a los aspectos semióticos, instrumentales y lingüísticos para el desarrollo del pensamiento y del lenguaje; pues la complejidad de dichos procesos superiores sólo podrá explicarse dialécticamente a partir de la génesis de la conciencia humana en su interacción social. Su aproximación al análisis social de la conciencia, confronta las posturas naturalistas y mecanicistas dentro de la Psicología.

²⁴ Angel Riviere A. "El problema de la conciencia en L.S. Vygotski". Simposium Internacional: Vygotski en la Psicología y en la Educación: a 100 años de su nacimiento. Universidad Autónoma de Morelos. Cuernavaca, Mor. 13-15 junio de 1996.

Por otro lado desde la Hermenéutica, que pretende reconsiderar el individualismo de un conocer privado y abrir el enfoque de comprensión de significados que se comparten, tiene como intermediaria de la relación entre la identidad individual y cultural a la conciencia. De tal manera que la conciencia como parte de la mente, está en el SER EN EL MUNDO. Esta condición de estar en el mundo es previa a lo conciente o inconciente. Para Gadamer la comprensión supone una realidad por interpretar a la cual se tiende con la misma conciencia como antecedente. El autor maneja el término de conciencia más que subjetividad, y por lo tanto no se detiene en explicar el proceso personal del comprender, sino "el manejo de las condiciones bajo las cuales es posible una comprensión y esto implica la posibilidad de cómo verse a sí mismo en la comprensión misma".²⁵

Dado que la comprensión es realizada siempre desde alguien, no es posible comprender en el anonimato, sino como resultado de las posibilidades humanas – no sólo sociales-, y en particular de la conciencia, que hace viable a ese alguien pensando y conociendo; en Gadamer lo encontramos como ESTAR EN EL LENGUAJE; a la vez que considera "el trabajo hermenéutico de la comprensión como la integración del sí mismo".²⁶ La conciencia, es también contenedora de experiencias y preconceptos –elementos necesarios como marco de referencia- en primera instancia subjetivos e individuales, que al momento de comprender deben ser interpretados y confrontar lo histórico para el logro del significado.

A la Hermenéutica le preocupa la tarea de una realización productiva, no sólo reproductiva y con esto superar la individualidad, abordando la verdad a partir de la distancia histórica que el ser humano puede hacer por su capacidad de conciencia.

La ubicación del sujeto que conoce en medio de procesos cognitivos y lingüísticos por un lado y del contexto histórico por otro, sólo puede estar sostenido por la conciencia como interventora. Por eso, recurrir desde la Teoría del conocimiento y la Perspectiva histórica-cultural a la comprensión hermenéutica monitoreada por la conciencia, permite entender la función de la misma pauta de la

²⁵ Hans-Georg Gadamer. *Wahrheit und Methode* (1975). *Verdad y Método I*. (Tr. Ana Agud y Rafael de Agapito). Salamanca: Ediciones Sígueme S.A., 1996, p. 365.

²⁶ Idem, p. 92

intencionalidad en el conocimiento, más allá de los problemas de estructuración mental.

A través de la Hermenéutica del aprendizaje se hace factible llegar a lo epistemológico que permite explicar el proceso cognitivo hasta un nivel más bien ontológico que apoye el modo de comprensión personal y social. La actividad de la conciencia se dimensionan en la orientación en lo cognitivo y lo práctico. En este sentido vale el comentario de Coreth con respecto a "la limitación de sujeto y objeto entendida como la totalidad comprensiva del acontecer histórico que no priva de ver la verdad ni relativiza nuestro conocimiento sin salida posible, sino que se abre históricamente a la verdad".²⁷

Ahora bien, dando seguimiento a las dos vertientes de la intencionalidad ya mencionadas; la intención como dirección y representación mental y a la vez como intención de tendencia hacia lo comprendido; se hace necesario manejarlas por el mismo modelo que se han manejado otros conceptos; dado que la intencionalidad sigue también un círculo hermenéutico en su proceder. Así que lo que se desea sólo es posible una vez conocido –aun como preconceptos extraídos de la inmediatez- y aquello que es deseable tiene la posibilidad de ser conocido, siendo difícil distinguir si la intencionalidad a nivel cognitivo o volitivo tiene primacía una sobre la otra.

Por otro lado y de acuerdo con este doble propósito de la intencionalidad en la comprensión, se resuelve indirectamente el obstáculo de la objetividad, dado que si existiera una objetividad pura, la intencionalidad por parte del sujeto no tendría lugar, pues éste se dejaría empapar por lo que se presentara como evidente, sin tener que manejar los contenidos de los actos mentales, ni la dirección del proceso en sí. Entonces la intencionalidad es, en cierta forma, un sentido de confianza para aceptar el preámbulo del otro, y dirigir el pensamiento a seguir, de tal forma que el presente mediado se muestra para conocer. En algunas propuestas dialógicas, como en Filosofía para Niños, se avanza con confianza en el diálogo y después todo dependerá del mejor argumento ofrecido, argumentado y revisado.

²⁷ Emerich Coreth. Grundfragen der Hermeneutik (1969). *Cuestiones Fundamentales de la hermenéutica*. (Tr. Manuel Balash). Barcelona: Editorial Herder., 1972, p. 163.

De acuerdo con Magdalena Bosch, quien ofrece una visión importante sobre la intencionalidad y expone dos sentidos de la misma comenta que, la Filosofía de la Mente preocupada por los estados mentales y la dirección de éstos remarca el aspecto de la intencionalidad como direccionalidad, representación y contenido. Al considerar que las creencias tienen un contenido que permite una representación mental, haciendo alusión a la intencionalidad como presencia. Según ella la presencia intencional cognoscitiva ha sido reconocida y tratada ampliamente en la literatura filosófica, no así la vertiente intencional apetitiva, que ha quedado en segundo plano, sin considerar que la dirección hacia una realidad se da a partir de la relación entre creencia y deseo.²⁸

A manera de cumplimiento con respecto al tema de la intencionalidad y la conciencia se puede puntualizar que, la función semiótica e integradora de la conciencia al conocer, permite conjugar la presencia de lo histórico del hombre y lo coloca en el centro directivo de las formas de la intencionalidad: cognitiva y volitiva. Las funciones de alto nivel que por la conciencia se efectúan, mantienen el control y unidad de la mente, de ahí que sea el mecanismo metacognitivo más elaborado.

Los mecanismos metacognitivos que conduzcan la intencionalidad de la comprensión serán efectivos, pertinentes y humanos y no simplemente funcionales, en la medida que gnoseológicamente sean promovidos desde la complejidad de la conciencia, partiendo del supuesto que su desarrollo es el desarrollo de la formulación de significados.

²⁸ Al respecto apunta la idea de la intencionalidad como unión, esa que se propicia de quien conoce con lo que conoce, de quien desea con lo deseado. La realización de la intencionalidad sólo es posible por la libertad y el amor. Magdalena Bosch. "Cinco sugerencias sobre el hombre". [en línea]. <http://www.cica.es/aliens/dflus/s7bosch.html>. II Congreso de Antropología Filosófica. Sevilla, 11-12 de Septiembre de 1996. [Consulta: 19 enero de 2007).

CAPÍTULO IV: PROPUESTA EPISTEMOLÓGICA PARA EL APRENDIZAJE COMO COMPRENSIÓN

1) El proceso de aprendizaje mediado como realización del conocimiento:

El mundo de los fenómenos cognitivos y sus variadas formas de ser abordados desde las ciencias, como es el caso de aprendizaje, no han sido del todo suficientes para explicar el complejo sustento del acto de comprensión como conocimiento logrado; al que llamamos en las ciencias de la educación: aprender. Un conocimiento resultante del aprender comprensivamente apunta a incorporar y crear cultura a partir del avance del sujeto en los variados mecanismos intersubjetivos de inserción en el mundo.

En este momento del discurso se pretende resaltar a manera de cierre la idea del aprendizaje como interpretación y por lo tanto un aprendizaje hermenéutico, una vez que se ha enmarcado como un problema gnoseológico – cognitivo, revisado desde la Psicología cognitiva, pero identificando sus limitaciones para el manejo del conocimiento interpretativo con que culmina un verdadero aprendizaje. Con las aportaciones de la Hermenéutica y de la Psicología histórico cultural ha sido posible ampliar la dimensión de la cuestión de la vasta capacidad humana en su actividad cognitiva que se caracteriza por su función sobre todo interpretativa, la cual "conduce al sujeto al desarrollo de sistemas flexibles de conocimiento para la construcción de significados; a diferencia del animal cuyo máximo nivel de aprendizaje es meramente asociativo".¹

Rescatamos la necesidad ya planteada de un referente epistemológico hermenéutico, que permite el encuadre del aprendizaje desde el sentido y el significado para su tarea en la construcción de conceptos que, como se ha

¹ Elizabeth Spelke. MIT. Conferencia: "Core knowledge". Taller: "Architectures of the mind, architectures of the brain". Jubileo de la Universidad, Roma. It., 9 y 10 septiembre de 2000.

expresado, son producto de la vivencia del sujeto en una comunidad histórica y lingüística dada y la mediación dinámica de los agentes de sentido.

Actualmente algunas teorías de aprendizaje que tradicionalmente se orientaron bajo perspectivas neurológicas, mentales, biologicistas o computacionales, así como modelos cognitivos sistémicos que enfocan la inteligencia, en términos de dimensiones múltiples y que han incursionando gradualmente, en apostar por aspectos de tipo social y lingüístico sin desatender sus líneas tradicionales de investigar el aprendizaje. Dando como resultado posturas que presentan el aprendizaje en términos de un sistema de representación, en donde éste se explica como un conjunto de formas o patrones mentales en términos de los cuales organizamos y representamos la información de modo que la misma adquiere sentido, lo que permite explicar la construcción del conocimiento. Sin embargo y aunque estos cuestionamientos se hacen presentes en las teorías del aprendizaje, una ventaja que representa la dimensión hermenéutica en el aprendizaje es que, al ubicarlo en su carácter constructivo lo explica a partir de un preámbulo de significados para la comprensión, mismo que está representado por el horizonte o comunidad de sentido que lo antecede y permea la actividad cognitiva, semántica y hermenéutica que realiza el sujeto como presencia y experiencia.

Por estas formas de aproximación a la problemática del aprender, un acercamiento hermenéutico y por lo tanto dialéctico ofrece referentes múltiples que son contemplados con anticipación en la dinámica hermenéutica del aprender comprendiendo, y que difiere de la visión de otros enfoques en donde el punto de partida es el aprendizaje considerado aisladamente.

Este tipo de aprendizaje que comprende para conocer, no da inicio con una acción de parte del sujeto en búsqueda de un concepto, sino como se ha enfatizado, es la actuación del horizonte de significado quien prepara condiciones para el proceso de interiorización; y dicho horizonte ya ha gestado su trayectoria histórica, en líneas de interpretación semántica que mediarán la apropiación de lo que se pretende conocer. Se puede decir que aprender, es ante todo la función de insertarse en comunidad y por lo tanto la construcción de significados y

conocimientos no es posible de manera individual; sin embargo esta inserción no es pasiva, sino al contrario revivifica los significados y potencia los conceptos que ya se manejan en el medio para una ampliación o resignificación de los mismos. Este es el amplio sentido del aprendizaje como proceso social.

Los conceptos son resultado de esa interacción entre lo individual y lo cultural, y en un primer momento son los conceptos quienes poseen al sujeto, en sentido dialéctico, antes que éste los posea al dirigir un estilo comunitario de manejo de sus significados.

La mediación va a constituirse en el mecanismo para que el aprendizaje suceda más o menos efectiva y significativamente. En este punto es importante resaltar los sentidos de mediación y mediatización que los autores tratados aportan: Por un lado la mediación, en cuanto puente que establece y permite el acceso a la realidad por comprender, bajo el supuesto que, no es posible un conocimiento directo a las cosas y, la mediatización como forma de acceso a los significados de la realidad, a partir de los recursos propios de la cultura en la que han sido generados; *i.e.*, el aprovechamiento de los medios empleados para la compenetración cultural. Por lo tanto no es extraño, ni parece incorrecto que puedan quedar señaladas como mediación ambas funciones que son difíciles de distinguir en el tratamiento de la comprensión del aprendizaje.

Los significados son las orientaciones dentro del mundo u horizonte de comprensión, que permiten la realización del sujeto en el mismo proceso de conocimiento. Este presupuesto es coincidente en las aproximaciones tanto de la Hermenéutica como de la Perspectiva Histórico-cultural, puesto que la relevancia de una acción semiótica nunca se encontrará descontextualizada, ya que los signos lingüísticos –que son los contenedores de los significados- son mediadores y permiten la contextualización y recontextualización en el uso cotidiano de los mismos en la dinámica social.

El proceso de aprendizaje que se privilegia en un entorno de significados y rescata la experiencia socio-histórica, podrá ser considerado un verdadero asunto de mediación y elaboración de estos contenidos significados ya interiorizados. La validez y utilidad de los significados no se remiten a aspectos externos del sujeto

que aprende, sino que son parte de su misma definición en el medio social en que se desenvuelve dicho sujeto. Con esto no se resta importancia a los procesos cognitivos que activan este movimiento, desde las conexiones entre pensamiento y lenguaje que fortalecen los conceptos, hasta la abstracción en función de la memoria semántica que ilumina los significados en su desarrollo individual. Estos elementos motores de la interpretación que se generan y desarrollan al conocer propician el sentido que cada sujeto imprime desde su conciencia y potencial personal.

Una vez que la conformación de significados personales, y no solo la operatividad de acciones mentales alcance una comprensión, se verterán y emplearán en el espacio social que los genera; al recontextualizarse se habrá logrado la construcción de un conocimiento nuevo. El conocimiento será entonces, corolario de un verdadero proceso de aprendizaje y comprensión en todo el sentido complejo, intersubjetivo y cultural que lo modela...

La información solo se convierte en conocimiento cuando es procesada reflexiva y críticamente, cuando es comparada, enjuiciada, evaluada, contrastada, interpretada y comprendida a través de un proceso de intercambio argumentativo y de experiencias significativas. Por eso, las teorías actuales no ponen tanto énfasis en el volumen de la información sino en su calidad y en su forma de procesamiento.²

Lo que se puede afirmar hasta aquí, es que el acto de aprender es un modo de interpretar y que en cierto punto el aprendizaje es un hecho naturalmente hermenéutico. De tal forma que el conocimiento producto de un aprendizaje hermenéutico, equivale en términos de significado lingüístico, a algo más que el dominio racional de una serie de contenidos o formas prácticas para manejar un tipo de información. Implica el poder para entender y manejar un tipo de realidad por medio de la interpretación de signos, símbolos e instrumentos desde el lenguaje propio de una ciencia o área del conocimiento o de la vida. De tal forma que el aprendizaje efectivo que supone la comprensión, es capaz de explicar un suceso a la luz de una estructura de signos o un modelo de ideas, no sólo racionalmente,

² Ovidio D'Angelo O. *El desafío ético emancipatorio de la complejidad*. La Habana: Publicaciones Acuario. 2005, p. 69-70.

sino sobre todo con un alcance extensivo en el sentido del compartir el beneficio de su logro en el contexto inmediato.

Poder abordar el fenómeno cognitivo y lingüístico en uno sólo, es posible si el aprendizaje es desarrollado en estos ámbitos, y para tal efecto, deberá ser inducido por el significado en un sentido pleno; como lo apunta entre líneas Gadamer; desde lo semántico o en otras palabras traduciendo y aprovechando desde fuera lo lingüístico de un sentido y desde lo hermenéutico generar el compromiso en la construcción y recreación de dicho significado. La comprensión se va logrando, sosteniendo la orientación del mundo implícita en la relación semiótica.

Nuevamente el legado de Heidegger, que dirige el trabajo hermenéutico de poder interpretar la existencia misma como comprensión, pone en perspectiva un trabajo a nivel meramente metodológico, e invita a manejar la comprensión como el movimiento básico de la existencia. De tal forma que el sentido no es el resultado de la búsqueda interpretativa en referentes culturales como la tradición oral y escrita, sino éste se arraiga en todas las creaciones humanas y formas de sociabilidad e historicidad que hacen posible una comprensión. Por lo tanto un aprendizaje producto de la experiencia en el mundo mediado que supera la transmisión, la imposición, la intuición y la incorporación de esquemas mentales a nuestra actividad mental. Es importante destacar el término de experiencia, no como acciones aisladas e inducidas para una instrucción, sino como el sistema de la experiencia histórica y su relación en un contexto semántico. Este proceso dialéctico de vida orienta al sujeto en la construcción del significado.

La posibilidad de enriquecer al que conoce con una perspectiva que lo distingue e individualiza, aunque éstos significados y contenidos sean eminentemente sociales, permite un desarrollo personal del sujeto al hacer suyo el contenido, ya que en su tarea de comprensión adquiere una intencionalidad sobre su propia perspectiva, y no solo es un proceso intelectual, de alguien que está conociendo acerca de contenidos de disciplinarios. El que conoce significados de esta manera comprensiva legitima su posición, dándole valor a su interpretación como experto en el área de dominio; al manejar signos y símbolos que son instrumentos a su disposición y contruidos desde sí mismo. Como también apunta

Gadamer, "el lenguaje tiene su fundamento no es un uso convencional, sino en lo que apunta más allá de sí mismo y explícitamente, por lo cual no se resuelve en lo que expresa y verbaliza".³

El aprendizaje comprensivo se logra a partir de la experiencia y de la actividad mediada, pero sobre todo dirigido por la intencionalidad, como se ha precisado; y se traduce en observaciones indirectas que se expresan en conocimientos amplios y complejos; ésto si se considera el hecho que se ha manejado entre líneas en este análisis, de que la realidad física y social permiten un acceso semántico, manteniendo abierto el sentido de la verdad histórica propia del actuar y pensar humanos.

Considerando al aprender como actividad humana y a la comprensión a nivel de experiencia de vida la construcción de significados que se generan, recuperan e instauran, creativamente, permiten la realización humana que a la vez constituye y fomenta el crecimiento de la cultura.

No se puede entonces, estudiar por separado el aprendizaje y el conocimiento, dado que el aprendizaje es un proceso gnoseológico de elaboración de conocimientos y esta condición no permite recuperarlo como el antecedente externo que busca un fin interno. El estudio epistemológico desde el aprendizaje da pie a interrogantes tales como, los orígenes de un conocimiento socio-cultural, la certeza o metacognición acerca del mismo proceso de conocimiento, los recursos para aprender comprendiendo, los tipos de comprensión, las nociones referidas al conocimiento como su justificación, causalidad y formas de su evidencia; además de la vinculación con la cultura en la cual este se desarrolla. Estas inquietudes se han pretendido manejar en parte en este estudio.

Además de la consideración implícita que se ha manifestado en el presente, de una superación del antiguo problema epistemológico de la separación forzada entre sujeto y objeto; y que desde la comprensión hermenéutica su trato considera que la observación del que conoce no sólo perturba y moldea el objeto por conocer, sino que el observador es moldeado por éste, dado que en un aprendizaje por

³ Hans-Georg Gadamer. *Wahrheit und Methode. Ergänzungen-Register* (1986). *Verdad y Método II*. (Tr. Manuel Olasagasti). Salamanca: Ediciones Sígueme S.A., 1994, p. 175.

comprensión lo relevante es precisamente el desarrollo de las estructuras semióticas del que aprende.

El conocimiento entonces, es resultado de un proceso intersubjetivo, tanto a nivel de sujetos y sus relaciones, como en cuanto a los legados culturales generados en un marco histórico y que también conllevan vinculación intersubjetiva asincrónica. "Al aprendizaje tenemos que representárnoslo como un proceso activo e integral del sujeto en la construcción del conocimiento, no como la reproducción de una información construida fuera de él y transmitida mecánicamente, ni tampoco como construcción sólo cognitiva".⁴

2) Conocimiento y construcción de significados:

En acuerdo a lo presentado hasta aquí, la construcción de significados es, en este sentido el desarrollo de un conocimiento, si se retoma lo que se revisó en los capítulos previos, acerca de la intencionalidad como medio del monitoreo de la conciencia monitorea al proceso interpretativo del sujeto beneficiario directo del conocimiento.

Actualmente desde las posturas epistemológicas y psicológicas discutir en torno a la construcción del conocimiento y del significado se hace, dando por supuesto conceptos y caminos ambiguos, que requieren situarse para hacer un trabajo de indagación hermenéutica y enmarcar el concepto de construcción de conocimiento y significado.

Desde los teóricos revisados, Piaget apeló al término de construcción, enfatizando un ejercicio mental a partir de la acomodación como mecanismo interno en donde se hace posible la representación del objeto en un lenguaje. El autor hace alusión en los primeros estadios del desarrollo, a la noción de construcción de objeto, como el resultado de la percepción prolongada que mantiene una representación en la estructura cognitiva a partir de las operaciones mentales, dicha función se va haciendo menos dependiente del objeto concreto en el transcurso de

⁴ Fernando González Rey. *Comunicación, personalidad y desarrollo*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1999, p.13.

la edad. El proceso de representación se especializa a partir de procesos de deducción, analogía y generalización que permiten un pensamiento cada vez más abstracto y menos perceptivo.

Para Piaget, el mundo en sí presenta relaciones caóticas, al menos a temprana edad, cuyo eje de organización parte del sujeto, quien logra complementar la acomodación con la asimilación, dando como resultado un conocimiento del universo en la medida que se da un cierto ajuste de lo real en función de la acción mental. Este es el antecedente, dentro del estudio de la cognición, de lo que se considera construcción de conocimiento, en un sentido meramente de estructura mental.

En la época del estudio de la mente como analogía de una computadora y donde el procesamiento humano de la información explica el funcionamiento de la esta como generadora de conocimiento, se consideraron los aspectos de capturar, almacenar, recuperar y transformar información en función de la capacidad del sujeto que la opera, con una serie de programas lógicos que contienen funciones de codificación y decodificación, esto dió lugar a presentar la construcción del conocimiento como un asunto de procesamiento y representación mental, altamente compleja sí, pero finalmente posible de ser traducido en dominios ejecutivos de algoritmos y controles.

En las posturas constructivistas surgidas desde las teorías educativas se hace referencia al conocimiento como una construcción, en la mayoría de los casos sin que se sostenga este concepto de manera precisa, sino más bien destacando algunas condiciones para el mecanismo de construcción significativa, como aquellas que ponderan que, aquello por conocer deberá poseer cierta estructura interna, *i.e.*, que la conformación lógica de la información sea accesible al alumno para que signifique sus aprendizajes; además de la necesidad de la vinculación con los conocimientos previos que equivale a considerar las redes de significado que ya se poseen, en otras palabras el manejo del horizonte de comprensión.

En mucho la idea de construir el conocimiento que identifica a posturas constructivistas tiene como base la tesis kantiana, de que la experiencia humana concierne a representaciones y no a cosas en sí mismas. Junto con esto el término

de construcción ha ido evolucionando en educación, hasta hacer alusión a aquello que permite mostrar o desplegar un fenómeno públicamente, *i.e.*, una representación es simbolizar o estar en lugar de algo, dicha tarea a nivel cognitivo es realizada con variadas estrategias, en las cuales se pone en juego la actividad de la inteligencia, como capacidad de construcción de conceptos y como una forma de conocer representacional.

Los constructivistas mantienen por lo tanto una creencia de la posibilidad del conocimiento, realizada a partir de la simbolización o representación que, dependiendo de la posición constructivista se inclinará más o menos a partir de la referencia del sujeto en miras a organizar la acción representativa y constructiva; más que la orientación dada por el horizonte de significados que envuelven el fenómeno a conocer. Probablemente este aparente posicionamiento de enfoques mantiene a los seguidores de la Perspectiva histórico cultural con una resistencia a ser considerados dentro de los enfoques constructivistas.

Goodman como pionero de tesis constructivistas radicales en educación sostiene que, no conocemos el mundo sino las versiones que fabricamos de él; aun cuando afirma la existencia del mundo, no es eso lo que conocemos realmente. De acuerdo a este autor, "conocer no es una experiencia inmediata, sino un proceso constructivo en el que participamos de forma activa; así, eso que llamamos el mundo es nuestra propia construcción".⁵ Para el caso de un constructivismo radical conocer es sobre todo una organización mental interna y compleja, que por lo mismo será irrelevante su vinculación con el mundo exterior.

La construcción posiblemente, desde una posición hermenéutica tiene que ver más con una conjunción desde la percepción y la acción, pero sobre todo de la actuación de estos procesos en una dinámica del lenguaje que está internamente modelado por lo histórico y lo cultural. No se trata de un rendimiento cognitivo o de un buen logro de representaciones mentales, sino sobre todo del proceso dialéctico de estos factores culturales e individuales que se generan dadas las condiciones para ello. La Hermenéutica no detalla los pasos precisos para que se logre la

⁵ Nelson Goodman, cit. por Jerome Bruner en *Realidad mental y mundos posibles*. (Tr. Beatriz López. Barcelona): Gedisa. 1ª. edición, 1998, p. 103.

construcción de significados, sino que apunta a contemplar el mismo comprender como esa experiencia existencial en un complejo mundo mediado, con un antecedente desde la inmediatez.

En Vygotski, y en este sentido se le ubica como constructivista, no es posible el conocer sin un esquema previo del mundo; el construir conocimiento no es un proceso añadido o colateral de la sociabilización, sino el producto de la experiencia en una realidad mediada, sólo a partir del uso del lenguaje, signos y herramientas propias de cada cultura, que crean referencia al significado y que aportan los elementos mediatizadores para la construcción de los conocimientos. Lo mismo sucede con la ausencia de dichos referentes sociales y en donde la interiorización no se logró por la carencia de marcos semánticos de referencia. La construcción de significados estará en vinculación dialéctica con los procesos de internalización, situación social de desarrollo, mediación simbólica y actividad mediada, que se han expuesto previamente.

Las construcciones, si es que se pueden hacer equivalentes a significados representados, desde la óptica hermenéutica e histórica cultural, son objetos que develan formas de cultura, generaciones de historia humana cristalizada, todo esto a través de una red de relaciones sociales e históricas. Estas construcciones de significados no son solamente modelos mentales de organización cognitiva, sino que por sus características de conformación, son objetos mediatizadores por la trayectoria de carga social que representan. Estas pueden expresarse en educación bajo las modalidades de:

- Contenidos en la enseñanza tradicional
- Conductas en la enseñanza declarativa
- Conocimientos, hábitos, habilidades como entidades dentro de nosotros y...
- Competencias o habilidades.

3) Supuestos epistemológicos de los modelos constructivistas:

Es común escuchar reciente y continuamente por parte de educadores, directivos de instituciones escolares y áreas de apoyo de tecnologías de información a la enseñanza el término “constructivismo”, planteado como un modelo único, definido y con estrategias de implementación probadas en acciones educativas. Nada más alejado de la situación del término, que es considerado por especialistas como ambigüo y equívoco. Rodríguez Arocho, apunta al respecto...

El término constructivismo, es un término sombrilla que cobija múltiples conceptos no siempre bien depurados, por otro lado se emplea también como escudo de afirmaciones que poco revelan su dimensión real, pero que sí comprometen decisiones educativas.⁶

El término CONSTRUCTIVISMO que tiene un origen como tal en una escuela de arte ruso, es utilizado por vez primera según Bruner en el campo educativo por Nelson Goodman...

...defendiendo una filosofía constructivista que engloba en el término una psicología cognitiva, una filosofía del arte y una filosofía de la ciencia, al sostener que, en contraposición con el sentido común, no existe un mundo real preexistente a la actividad mental humana y al lenguaje simbólico; de tal forma que la mente humana a partir de mecanismos sofisticados se apropia de la realidad permeada por un entorno social.⁷

Por otro lado Juan Deval, en su trabajo "Hoy todos son constructivistas", afirma:

El constructivismo no es una teoría pedagógica y tampoco la panacea que resuelve todos los problemas de la educación, pero sus análisis de cómo se forman los conocimientos al ser aprendidos nos ayudan a entender alguno de los fenómenos que tienen lugar en la actividad educativa.⁸

⁶ Wanda Rodríguez. “El constructivismo en la psicología: Antecedentes, significaciones, y algunas críticas a considerar”. VI Encuentro Internacional de Educación y Pensamiento. U de G. Guadalajara, Jal. 28 febrero – 4 marzo de 2005.

⁷ Jerome Bruner. *Realidad mental y mundos posibles*. (Tr. Beatriz López). Barcelona: Gedisa. 1ª edición, 1998, p. 103.

⁸ Juan Delval. “Hoy todos son constructivistas”. *Educere* [en línea] 2001, 5 (015). <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=35651520>. ISSN 1316-4910. [consulta: 7 abril de 2007].

Ortega Ruíz citando a Nussbaum apunta...

El constructivismo reemplazó a las tradiciones empirista y racionalista en la perspectiva sobre cómo se construye el conocimiento, afirmando que el ser humano adquiere el conocimiento mediante un proceso de construcción individual y subjetiva, de modo que la comprensión de las cosas se sustenta en las propias ideas o teorías del sujeto y en cómo éstas se cambian mediante el aprendizaje.⁹

Como un complejo asunto de la interrelación entre aprendizaje-conocimiento y las formas de generar el conocimiento, se ha hecho necesario un análisis epistemológico a partir del hecho que los educadores no se conformaron con seguir concibiendo a la mente humana como la CAJA NEGRA, sino que se intentó resolver este asunto de cómo es posible el logro del conocimiento. Con esta inquietud se atendieron problemáticas de tipo educativo junto con el uso del término CONSTRUCTIVISMO, que han llevado a reconsiderar el origen del conocimiento y su antigüedad como problema filosófico, el cual había sido expuesto en función del sistema filosófico que lo exponía. Así encontramos fórmulas explicativas desde diversas posiciones con algunos presocráticos como Protágoras, de la Filosofía antigua con Platón, pasando por Kant hasta posturas contemporáneas del análisis del conocimiento como el Pragmatismo y la Filosofía del lenguaje.

Por otro lado el origen psicológico del estudio del conocimiento ha sido considerado como tal por el constructivismo genético de Jean Piaget en primer término, el constructivismo de la asimilación en Ausubel, el constructivismo del procesamiento de la información a partir de las Ciencias Cognitivas y el constructivismo histórico-cultural de Vygotski y expandido con Bruner. Cada línea de investigación partiendo de supuestos epistemológicos como el empirismo, el racionalismo, el idealismo, el realismo y el materialismo dialéctico entre otros.

Retomando lo descrito conviene clarificar que, el constructivismo propiamente hablando es un sistema de principios que planteados generalmente desde lo psicológico y pedagógico buscan entender la forma y condiciones del aprendizaje humano como camino para el logro del conocimiento. Sin embargo el problema del conocimiento como tal no se desprende de las ciencias psicológicas y

⁹ Rosario Ortega. *Psicología de la enseñanza y desarrollo de personas y comunidades*. México: Fondo de Cultura Económica, 2005, p. 117.

de la educación, sino que las trasciende. Por lo cual resolver el enfoque del constructivismo en sí, debe ser una tarea epistemológica del educador o psicólogo que se comprometa a un análisis integral del conocer y del aprender.

Es preciso identificar que la problematización del estudio del conocimiento desde la Teoría del Conocimiento, parte sobre todo del lugar que ocupa la realidad en el conocer, *i.e.*, como ésta se concibe como realidad apriorística, como unidad independiente del sujeto, como fenómeno que se desprende de lo real sin ser exactamente lo mismo, como sistema complejo e inalcanzable, como conformación de experiencias y modelos mentales, lingüísticos y perceptivos o como un acuerdo lógico probado cuantitativamente, entre otros. De estas concepciones se desprende el problema de la objetividad y subjetividad del conocer, la posibilidad del conocimiento, los recursos y condiciones para su logro, los criterios de verdad, razonabilidad y coherencia; mismos que continúan siendo planteamientos por resolver si se pretende un análisis completo en donde sea posible sustentar una teoría del aprendizaje.

Por otro lado los planteamientos constructivistas en educación, como sistema de aproximación para explicar el aprendizaje, están relacionados a la capacidad y actuación del educando en la construcción activa del aprender, la modificación de su estructura mental, y las formas de mayor diversidad, complejidad e integración para el desarrollo del mismo. De estos se han puntualizado principios que inciden en la comprensión del aprendizaje y conocimiento como la plasticidad de la estructura neurológica y mental, la formación de estructuras cognitivas a partir de las experiencias inducidas desde lo externo, lo ya conocido como punto de partida para nuevos aprendizajes, el valor de la sistematización para modelar el propio proceso de aprender y la injerencia de actividades compartidas en la construcción de nuevos conocimientos. En muchos de los casos, dichos principios son aplicados por los educadores sin comprender la dimensión gnoseológica que estos suponen, sino por una cuestión de probar nuevas estrategias que se identifican como constructivistas.

Lo que se pretende asentar es que, aun cuando el problema gnoseológico no se puede obviar al comprender el aprendizaje, sino mas aún que, ambos modelos

de estudio son complementarios: lo gnoseológico y lo psicológico sin olvidar las valiosas aportaciones de otras disciplinas en este asunto, como la lingüística, la lógica, la antropología social, la neurología, la cibernética, la ética, etc. Y con todo esto el educador deberá ser meticulado en definir términos y asentar la posición epistemológica al abundar en los procesos de aprender y conocer.

Desde el aspecto educativo y cómo se concibe el constructivismo, se puede decir que acepta algunos supuestos epistemológicos básicos como son: a) la posibilidad de lograr un conocimiento, ya que un constructivista no duda en ningún momento de que el conocimiento sea una función posible para el ser humano, b) La vinculación entre el conocer y la formación de estructuras mentales con un cierto mecanismo de desarrollo mental, c) la actividad del sujeto como recurso por excelencia para proveer el conocimiento sea esta individual, social, con instrumentos o sin ellos y d) la necesidad de intervención dirigida y planificada para el logro de metas del aprendizaje.

Además al integrar los planteamientos constructivistas desde la Epistemología y la Psicología se da por hecho la consideración de que, el verdadero aprendizaje es una construcción y la fuerza de un proceso pedagógico reside en el sentido de los procesos que conllevan la actividad del construir por cada alumno que logra modificar su estructura mental.

Una noción constructivista del aprendizaje de acuerdo a Flores Ochoa supone ciertos principios generales:

- Se apoya en la estructura conceptual de cada alumno.
- Prevé el cambio conceptual que se espera de la construcción activa del nuevo concepto y su repercusión en la estructura mental.
- Confronta las ideas y preconceptos afines al tema de enseñanza, con el nuevo concepto científico que se enseña.
- Aplica el nuevo concepto a situaciones concretas con el fin de ampliar su transferencia.

De lo anterior se desprenden dos principios que comparten los diversos promotores del llamado constructivismo en educación:

- a. Que el sujeto es un agente activo en su proceso de aprender y conocer
- b. Que el aprendizaje se instala en un sustrato de experiencias y esquemas que ya existen en dicho agente.¹⁰

¹⁰ Rafael Flores. *Hacia una Pedagogía del Conocimiento*. Colombia: McGraw Hill Editorial, 1994, p. 238-239.

Lo relevante es que, identificarse como constructivista supone algo más que emplear algunas metodologías didácticas en donde se privilegie la actividad del alumno en su aprendizaje. El constructivismo como cualquier sistema pedagógico involucra una perspectiva del aprendizaje y a la vez una perspectiva del desarrollo; de tal modo que un modelo constructivista integral no puede olvidar una propuesta del desarrollo humano. No es válido ceñirse exclusivamente al empleo de estrategias didácticas bajo el riesgo de caer en modas pedagógicas y combinar principios y técnicas sin consideraciones teóricas.

De acuerdo a lo anterior los modelos básicos y completos en el constructivismo pedagógico lo logran las propuesta de J. Piaget con un enfoque traidicional en donde el aprendizaje espera al desarrollo y el enfoque desarrollador de Lev Vygotski quien da el giro de los logros del desarrollo a partir de la intervención social y cultural desde el aprendizaje.

3.1) El constructivismo de Jean Piaget:

Conocer según Piaget es una operación en primer lugar, operar en el sentido de actividad y esto es diferente a copiar la realidad, conocer es actuar sobre el objeto, modificarlo y transformarlo y por lo tanto comprender la forma en que el objeto es construido. Esta acción interiorizada es reversible y ligada a otras operaciones como la estructura y la realidad psicológica del sujeto.

El desarrollo de las estructuras operatorias resulta de una evolución que exige la síntesis entre lo posible y lo necesario, de tal forma conforma el desarrollo cognoscitivo del niño, el cual se despliega a partir de las condiciones de la maduración natural. En este punto la teoría propuesta por Piaget se apega a concebir al desarrollo como un proceso evolutivo, gradual y progresivo que debe regir los procesos educativos. Este énfasis en el desarrollo que sigue reglas de acuerdo a un desarrollo natural, se ha denominado como DESARROLLISTA.

El acto de conocimiento, por lo tanto, consiste en una apropiación progresiva del objeto por el sujeto, de tal manera que la asimilación del primero a las estructuras del segundo es indisoluble de la acomodación de estas últimas

características propias del objeto; el carácter constructivo del conocimiento se refiere especialmente al sujeto que conoce. Para Piaget el niño inteligente es aquel que tiene la capacidad de organizar su mundo, lo cual se realiza básicamente a través de los procesos de asimilación y acomodación.

La actividad del educando y su actividad constructora se refuerza en la Epistemología Genética de Piaget, al considerar a la inteligencia como una acción que tiende a estructurar el mundo, organizarlo y darle sentido, pero a partir de sí mismo. La inteligencia es una actividad y para cumplir con ésta requiere de operar, dicho funcionamiento irá apareciendo en el transcurso de la vida humana según los estadios propios de la especie del ser humano. Así el niño pequeño en su etapa sensoriomotriz organiza y por lo tanto piensa su mundo a través de aquello que palpa y manipula por sus sentidos y sistema motor, y esta forma de interactuar le permite construir a la vez su objeto de conocimiento. Las conductas inteligentes se van complejizando en el transcurso de la vida de lo menos a lo más hasta elaborar nociones conceptuales cada vez más abstractas.

El énfasis en la autoestructuración individual de la mente, que Piaget explica independientemente de todo parámetro externo, como resultado de la capacidad de elaboración mental en base a nuestras experiencias cognitivas y no tanto el interés por conocer lo que existe fuera de la mente, es lo que algunos críticos subrayan como constructivismo radical, especialmente como una posición epistemológica de algunos neopiagetanos.

3.2) El constructivismo desarrollador de Lev S. Vygotski:

Antes que nada es importante precisar, que los seguidores directos de la tradición vygotskiana, no permiten la ubicación de Vygotski dentro de ninguna corriente constructivista, por una parte porque consideran que la propuesta del autor es anterior al surgimiento del constructivismo, pero sobre todo porque la Perspectiva Histórico-cultural, no se remite a una explicación de cómo se aprende y desarrolla pensamiento. El posicionamiento de esta postura psicológica como parte

del constructivismo es debido a la coincidencia de algunas propuestas teóricas con principios constructivistas, pero que definitivamente no la agotan.

Considerando que el conocimiento es algo más que información acumulada en un sistema de memoria humana, el aprendizaje permite al individuo desarrollarse como tal y actuar en la realidad en busca de un sentido; ésta es la dimensión que presenta el enfoque histórico-cultural, bajo el supuesto de que el desarrollo de los procesos psicológicos superiores son procesos mediados y por lo mismo generados en una interrelación dinámica entre la cultura y el individuo.

La visión dialéctica de la interacción dinámica entre lo intrapsíquico (lo mental-neurológico como punto de partida) y lo extrapsíquico (la realidad social e histórica) a través de los mecanismos intersíquicos del lenguaje, los símbolos y los instrumentos productos de una cultura y provocados por la mediación; como se ha revisado, coloca al autor dentro de este sistema de postulados constructivistas.

Si la mediación y su origen social, es la única vía de intervención que toda acción educativa debe seguir, es necesario intervenir y acceder al conocimiento desde la capacidad de generar significado a partir de los procesos históricos, sociales y lingüísticos; siendo esta capacidad el objetivo de los procesos mentales superiores. Los procesos superiores como cognición, lenguaje, emociones no son estructuras aisladas, sino facultades integradas para este proceso que representa la realización propia del ser humano.

Conceptos como mediatización o mediación, interiorización, creación de significados, intervención desarrolladora, zona de desarrollo próximo, procesos psicológicos superiores, experiencia social, situación social de desarrollo; entre otros integran el enfoque histórico cultural cuyo sentido apela a un constructivismo social como en algunos ambientes se le conoce.

3.3) Tipos de Constructivismo:

A partir de los años 80's tratando de dar un giro a la educación basada en procesos se retomaron conceptos de las ciencias cognitivas y de enfoques de los autores mencionados: Piaget, Vygotski, y otros como Ausubel y Bruner, dando

lugar a lo que ahora se conoce como CONSTRUCTIVISMO. Sin embargo y como se ha insistido, se requieren distinguir claramente los presupuestos que suponen cada línea del constructivismo.

De acuerdo a autores como González Rey y otros, los enfoques actuales se encuentran distribuidos en las siguientes posturas:

- a. CONSTRUCTIVISMO RADICAL: El conocimiento no se recibe pasivamente (sentidos y comunicación), sino es construido activamente, la conjunción es adaptativa y sirve a la organización del mundo experiencial del que conoce, no al descubrimiento de una realidad objetiva. El objeto deja de ser en función de cómo lo vive y experimenta el observador: "Nuestro conocimiento no nos informa acerca del mundo, sino acerca de nuestras experiencias y de cómo éstas se organizan".¹¹
- b. CONSTRUCTIVISMO CRÍTICO: La realidad es parte inseparable del proceso de conocimiento, como lo son los individuos subjetivos e históricos envueltos en una compleja relación. El sujeto construye su expresión ante situaciones que enfrenta, no sólo responde a ellas y el descubrimiento y la construcción dan sentido al mundo, aun cuando el conocimiento es siempre provisional. Este enfoque establece una diferencia entre aprendizaje como reconstrucción interior - subjetiva y el conocimiento que puede dejar de ser un estado subjetivo cuando se reproduce y formula mediante ciertas reglas públicas y universales.
- c. MODERADO (HISTÓRICO – SOCIAL): La construcción activa del sujeto tiene lugar dentro de espacios comunicativos y la significación del lenguaje es afín al modo en que éste está inmerso en la relación semiótica. El discurso cultural es la fuente de aproximación social con la realidad y por lo cual la subjetividad no es aquello que no es, o aquello que dificulta el conocimiento; sino que representa aquello que es de otra manera y que se expresa en la organización y desarrollo de los procesos y estructuras simbólicas del individuo.

¹¹ Ricardo Baquero, et. al. *Debates constructivistas*. Argentina: Aique, 1998, p. 31.

- d. **CONSTRUCTIVISMO SISTÉMICO:** La posición del constructivismo sistémico de Luhmann afirma la radical circularidad de todo saber sobre un ámbito del quehacer que no contradice realmente el criterio expuesto, y no es posible la no-negación de que hechos, como saberes sean algo dado, sino que la fundamentación de los saberes tendrá que apoyarse en la misma realidad que esos saberes producen constantemente. Esa base no es una inferencia lógica, sino la configuración de una meta-observación reflexiva sobre los modos de observación práctica en que se realizan tales saberes. Esta visión del sistema se conoce como Autopoiesis.¹²

3.4) Expresiones del constructivismo:

De acuerdo a Rodríguez Arocho, aun cuando el constructivismo sostiene varias premisas en común varía la forma de expresión y es sumamente necesario su análisis para la aplicación educativa. Retomando a Brunnig, Schraw, Norby, & Ronning, considera las siguientes expresiones del constructivismo:

- a. **ENDÓGENO:** Explica la construcción del conocimiento a partir de una progresiva coordinación de acciones por parte del sujeto que da paso a estructuras cognitivas complejas. (Piaget, Ausubel, Stenberg).
- b. **EXÓGENO:** Enfocado al análisis de los mecanismos y procesos para manejar la información del medio ambiente como materia prima para la construcción del conocimiento: Procesamiento de la información (Dennett, Gagné)
- c. **DIALÉCTICO:** El proceso de construcción de conocimiento se explica en función de las interacciones entre el sujeto y sus ambientes, ambos entendidos como productos de una historia cultural. (Vygostki, Bruner, Luria).
- d. **RADICAL:** Elimina la presunción de una realidad cognoscible y deja el conocimiento en el plano de la construcción enteramente subjetiva que por

¹² Fernando González Rey. "Epistemología cualitativa y subjetividad". En Revista S. XXI Perspectivas de la educación desde América Latina. México, año 3, Vol. I. No. 7, mayo-agosto 1997, p. 2-7.

definición, será siempre interpretativa. (Goodman, Maturana, Watzlawick, von Glaseferd).¹³

3.5) ¿Es posible el paso del Constructivismo a la Hermenéutica en la Enseñanza?:

Dentro de una reflexión epistemológica de cómo enfocar el proceso de aprendizaje y de conocimiento; las Teorías de la instrucción, la Psicología del aprendizaje y la Didáctica han, elaborado opciones de manejo a partir precisamente de la concepción epistemológica en la que se finca.

Según la visión integradora en donde el conocimiento y el aprendizaje pueden explicarse, en función de un sistema educativo articulado a la vida del sujeto y su problemática comunitaria y sociocultural, es necesario focalizar y atender la definición de contenidos, experiencias, lenguaje y metodologías más compatibles y productivos para la enseñanza de los nuevos conocimientos, así como el clima interpersonal y social que asegure mejores efectos educativos para el desarrollo de la persona.

Actualmente el auge de las teorías educativas con enfoque constructivista es debido a que los principios de éste han atendido la explicación del aprendizaje a partir de la actividad mental del alumno por un lado y de la explicación constructivista de la enseñanza en la formación de conceptos científicos; todo esto como una alternativa en respuesta a la consideración tradicional de la enseñanza memorista y repetitiva, lo cual conlleva una profunda reflexión de las prácticas docentes tradicionales.

La tesis de que el conocimiento implica un proceso de construcción social ha abierto caminos nuevos al enfoque constructivista actual, algunos retomando el enfoque vygotskiano, en puntos claves que combinan con su perspectiva, como son la mediación y la estimulación socio-cultural, expresada en el concepto de ZONA DE DESARROLLO PRÓXIMO; esta última apoya didácticamente el espacio idóneo para la

¹³ Wanda Rodríguez. "El constructivismo en la psicología: Antecedentes, significaciones, y algunas críticas a considerar". VI Encuentro Internacional de Educación y Pensamiento. U de G. Guadalajara, Jal. 28 febrero – 4 marzo de 2005.

construcción del conocimiento, enriqueciendo las innovaciones educativas y dando cabida a opciones pedagógicas que desde la interacción social del salón de clases incidan en la actividad mental constructiva del alumno:

La verdadera individualización de la enseñanza consiste en ajustar la cantidad y calidad de la ayuda pedagógica al proceso de construcción de conocimiento del alumno, o lo que es lo mismo, a las necesidades que experimenta en la realización de las actividades de aprendizaje.¹⁴

El constructivismo moderado no le interesa la configuración interna mental, sino sobre todo el aprendizaje significado, entendiendo éste como construcción de significados, lo que ofrece un cambio en la misma concepción del aprendizaje de lo individualista a una perspectiva abierta y dinámica, en donde es posible identificar y trabajar con agentes sociales; especialmente en esta consideración lo social está referido especialmente a los otros, en concreto los compañeros de clase, más que a procesos históricos y culturales. Otro factor que recobra particular interés en el concepto de construcción social del conocimiento es el lenguaje, de tal forma que se retoman las dinámicas relaciones que propone los trabajos de investigación educativa etnográfica, el análisis del discurso educacional y el manejo de signos lingüísticos que favorecen o desmerecen la formación del concepto.

Los nuevos constructivistas están interesados en realizar una congruencia entre la acción escolar y la acción social, punto en el que encuentran gran conflicto, dado que...

...las alternativas que responden a planteamientos más constructivistas y cognitivos del aprendizaje, y que atribuyen en consecuencia un papel clave a la actividad constructiva del alumno, aparecen estrechamente asociadas a una concepción escolar que tiende a ignorar, y en ocasiones incluso a negar, su naturaleza social y su función socializadora.¹⁵

El constructivismo actual, con su objetivo de explicar estructuras y habilidades cognitivas y dada su razón pedagógica principalmente, pospone la

¹⁴ César Coll. *Desarrollo psicológico y educación II*. Madrid: Alianza Psicología. 1ª. Edición, 1998, p. 48

¹⁵ Rosario Ortega. *Psicología de la enseñanza y desarrollo de personas y comunidades*. México: Fondo de Cultura Económica, 1ª. edición, 2005, p. 145.

explicación de la interacción con una realidad dinámica, transversalmente permeada por lo histórico-cultural, aun cuando entre sus postulados les abre un espacio, sin embargo, resulta todavía difícil asumir el proceso dialéctico del conocimiento.

Un constructivismo sin conceptualización gnoseológica, es susceptible de perderse entre el embate de estrategias, si deja pendiente el arraigo del fenómeno del conocimiento desde un enfoque hermenéutico de la mediación socio-histórica y cultural, especialmente si no se clarifica el objetivo de la construcción misma dada por el sentido; en donde se rescaten y resplandezcan los valores vivificantes de los signos, el lenguaje, los símbolos e instrumentos como contenedores e impulsores en la construcción del significados.

Por esta situación no completada se reafirma la opción de unificar lo psicológico, en cuanto excavación de las múltiples facetas del ser humano como ser comprendiente y lo epistemológico como revaloración de las situaciones propicias para un aprendizaje; alcanzando con la hermenéutica la explicación gnoseológica de manera retrospectiva y prospectiva que garantiza la modalidad de las circunstancias fenoménicas, racionales, contextuales, semióticas y personales, lo que permite el acercamiento a la comprensión humana.

La crítica que se hace al constructivismo, muchas veces, es la tendencia en el denominado constructivismo radical de una elaboración de la realidad a partir de cero, *i.e.*, la acción antes que la presencia del sujeto. De tal forma que la inteligencia, con esta modalidad, es actividad por sí misma, volcada hacia el exterior, pero dejando un vacío en el sujeto y su conciencia histórica que guía el comprender. La fuerza condicional del ser humano como agente simbólico, social y sobre todo intencional no se rescata y la explicación de estructuras y habilidades cognitivas se pospone a la interacción con una realidad dinámica.

Ya se ha marcado como Gadamer, hace alusión a la construcción como una formación hecha o consolidada, *i.e.*, lo que hay ahora pero que antes no había, implica un producto acabado y conformado, una configuración que se afirma como lo permanentemente verdadero. Esto implica la construcción en relación a la transformación como "una construcción, la cual no es un simple desplazamiento a un mundo distinto, de tal forma que el niño que juega y el artista que se despliega

en su obra están auténticamente asumiendo algo nuevo".¹⁶ La construcción que se acepta como lo nuevo permite las condiciones para percibir el sentido, y esto trae consigo gozo y actividad. La construcción hermenéutica es posible en Gadamer, sólo a partir de la inserción al mundo o realidad, y se identifica con la comprensión en su autenticidad y a partir de ella: la llamada realidad -aquella que aún está carente de sentido- se determina como lo no transformado. Así pues, la comprensión como construcción deriva del valor del conocimiento a partir de lo que me hace auténtico; desde la misma comprensión en función de eso que conozco. La construcción hace referencia a algo conformado en el aquí y ahora y representa una totalidad de sentido, y no un continuo devenir sin fundamento o condicionantes; por otro lado la mediación provee los elementos para conformar al ser en un constructo válido ligado a su realidad. La tarea constructivista a la luz de la Hermenéutica es siempre una invitación y una tendencia al sentido.

¹⁶ Hans-Georg Gadamer. *Wahrheit und Methode* (1975). *Verdad y Método I*. (Tr. Ana Agud y Rafael de Agapito). Salamanca: Ediciones Sígueme S.A., 1996, p. 156.

CAPÍTULO V: CONCLUSIONES

Entre los objetivos de este estudio se ha considerado la pertinencia de un análisis comprensivo del proceso de aprendizaje sustentado epistemológicamente, que fuera capaz de enlazar el beneficio del mismo en el estudiante, desde el conocimiento de su realidad y en vistas a impactar el propio desarrollo personal. Se han manejado algunos supuestos, contemplados en la introducción, con disertaciones acerca de:

- La interacción dialéctica entre el aprendizaje y el conocimiento abordados desde la Hermenéutica y la Psicología histórico-cultural, ofreciendo una concepción multicausal de los procesos cognitivos y metacognitivos del conocimiento.
- La conciencia como eje motor de la dirección epistemológica de la intencionalidad a partir de la comprensión y significación mismas, que permite atender el manejo de la metacognición dentro del desarrollo de la conciencia, y no sólo manejada instrumentalmente.
- La formación de significados en función del desarrollo del pensamiento y del mismo desarrollo humano en general, a partir del enfoque en EL QUE APRENDE. Una explicación gnoseológica y cognitiva que puede enriquecer tanto el aspecto psicológico para la comprensión del aprendizaje como el aspecto epistemológico con énfasis en la construcción socio-cultural del conocimiento.
- El sustento al proceso del conocimiento humano, en sus dimensiones epistemológico-hermenéutica, y psicológica a partir de lo histórico-cultural; de tal forma que ambas logren estimar las condiciones pedagógicas para la promoción del mismo, como son aquellas de tipo cognitivo, metacognitivo, lingüístico y simbólico para una comprensión significativa.

El planteamiento hasta aquí presentado, acerca de cómo el aprendizaje que conlleva un conocimiento significativo, fundamentalmente está soportado por la comprensión humana del educando, al tener como eje la conciencia genera

implicaciones en la realización personal de éste al conocer su mundo. Esta visión permitirá al educador crear condiciones para que el educando active su capacidad de actuación y transformación de su realidad. En seguimiento a lo que se ha expuesto a lo largo del estudio sabemos que lograr conocimiento construyendo significados siempre será en sintonía con lo que cada cultura aporta; de la misma forma que la generación de los nuevos significados como experiencias individuales de aprendizaje son revertidas a la cultura que se enriquece, logrando así un crecimiento dialéctico del desarrollo individual y social, *i.e.*, una auténtica aportación al bagaje cultural.

Considero que la reflexión acerca de la comprensión hermenéutica como sustento para el aprendizaje permitirá al educador dominar elementos epistemológicos y educativos que le den soporte a su tarea en favor de abatir el rezago educativo a nivel cultural y apuntar hacia la formación del educando que crece desde lo individual, pero trasciende hacia lo social en la significación de la realidad.

El educador puede referirse a este trabajo, como un modelo para guiar su práctica docente con miras a posicionar al educando como agente de la construcción verdadera de significados, y al mismo tiempo no agotar su actividad de formación apegándose a modas pedagógicas que generalmente se practican irreflexivamente.

La propuesta invita al desarrollo pedagógico de una comprensión desde el hecho educativo, que considera al educando como el centro del aprendizaje en su actuación como aprendiz, para lo cual el educador interviene de manera intencional en mediar el conocimiento desde esta visión interpretativa que ha sido planteada hasta ahora. La factibilidad de que un docente adopte esta metodología hermenéutica como estrategia, es posible, ya que su propia experiencia está aconteciendo en un mundo compartido, a manera de la Hermenéutica. Pero además, la función como mediador le es accesible, ya que puede valerse de los diferentes códigos, signos, símbolos, herramientas e instrumentos propios del lenguaje de su asignatura, y convertirlos en elementos mediatizadores de los significados por atender. Por otro lado, el manejo de estos recursos en la promoción

para construir conocimiento especializado, principalmente en educación superior, está considerado en el carácter profesionalizado del docente como especialista de un área del saber.

El logro de la evolución del conocimiento comprensivo desde lo individual hasta lo social, para finalmente impactar de nuevo el plano personal del educando requiere una intervención consciente y dirigida, por lo es importante puntualizar algunas implicaciones para el educador:

1) Toma de conciencia para una hermenéutica del aprendizaje:

Propiciar que la construcción del conocimiento no sea un asunto de cantidad o funcionalidad de aquello que se conoce, al contrario, el mismo proceso de la mediación de la actividad cognitiva del educando debe atender los procesos vitales de la conciencia y la intencionalidad, como sustratos de la comprensión. Los recursos y estrategias didácticas deberán ofrecer caminos de significados que fortalezcan la mediación, en el sentido de hermenéutico de la consideración del sujeto a partir del conocimiento del objeto y su carga cultural; esto se facilitará desde la intencionalidad más que por los contenidos aislados que se pretenden dominar. Asimismo los conceptos a significar deberán incluir el manejo de sus propios lenguajes especializados que permitan el análisis, representación y transformación de la realidad a comprender.

La relación entre significación y representación mental (metarepresentación), en una dimensión integral de la construcción de significados incluyen desde la formación de conceptos significados por el que conoce, las destrezas que en el proceso se desarrollan y las actitudes que le acompañan, obteniendo como resultado una complejidad mental y un cimiento epistemológico que supera la mera imagen mental a la que comúnmente se hace alusión en teorías cognitivas. La significación y su antecedente en una metarepresentación consolidan los elementos epistemológicos de tipo lingüístico, cultural y contextual para que la intencionalidad dirija la comprensión del educando en el intercambio social, preservando su autonomía e individualidad.

Las diferentes disciplinas científicas y sus múltiples vertientes segmentan a menudo, sus objetos de estudio en aras de profundizar su entendimiento, perdiendo en mucho la riqueza de una interpretación mas clara como es el caso del estudio del conocimiento como proceso humano, cuyo sentido de estudio depende de la posición científica del que lo aborda. De tal forma que encontramos desde un estudio neurológico, psicológico y mecanicista hasta un análisis epistemológico y lingüístico que tratarán de agotarlo en cuanto a su profundidad.

2) La relación con una teoría del desarrollo a la par de una teoría del conocimiento y aprendizaje:

Ya se ha hecho alusión a que un aprendizaje completo y realmente humano va suscitando el desarrollo del sujeto, lo que implica que el educando se posicione en una perspectiva de desarrollo humano, o al menos identifique elementos que le permitan asentar cual es su versión acerca de dicho proceso. Si la comprensión en el conocimiento es la meta a seguir, se debe atender que, un sujeto está condicionado en su desarrollo individual a partir del desarrollo de su posición socio-histórica y no confinado a estructuras biológicas y genéticas. Además que, como se ha insistido, el desarrollo humano es susceptible a la mediación, por lo que es necesario que ésta llegue efectivamente a los espacios individuales y no se estanque en acumulación histórica sin interiorización. La apuesta por el desarrollo humano si los alcances son de competencia cultural prioritariamente es altamente positiva, independientemente de la situación individual de los sujetos; así como el compromiso de acrecentar la cultura y mejorar la calidad de las intervenciones por la mediación educativa.

Desde la enseñanza se manifiestan funciones de instrucción, de educación y de desarrollo, en cuyo proceso debe manifestarse la unidad entre las formas de instrucción y de realización del educando, así desde una perspectiva optimista o desarrolladora del ser humano, la enseñanza como intervención intencional, es capaz ampliar las posibilidades del educando y variar no sólo la progresión de ciertas etapas del mismo, sino también el propio carácter de ellas.

El educando que a partir de un proceso de enseñanza-aprendizaje se comprometa con esta posición desde un rol de aprendiz activo que crea nuevas direcciones del conocimiento interiorizado, representará un modelo integral de lo que en las teorías pedagógicas se conoce como la propuesta del aprendizaje desde una perspectiva social, y el logro en lo educativo dará fe implícitamente de la concepción de desarrollo humano que lo respalda.

3) Visión comprensiva de los procesos cognitivos y metacognitivos que intervienen en el conocimiento como realización humana, a partir del estudio gnoseológico del aprendizaje:

Se ha señalado, especialmente en los estudios de la Ciencia Cognitiva, a la cognición como el sistema de referencia para explicar el proceso de conocimiento, pero ¿es realmente éste el factor central, si consideramos la comprensión en el aprendizaje? ¿Cómo poder ensayar el estudio de la cognición situada o mediada para incluir los procesos y variables que aporten a la comprensión de la situación hermenéutica de dicho proceso? Los procesos enfocados a un conocimiento en el amplio sentido de construcción de significados, abarcan la revisión de los procesos de pensamiento, sin llegar a un cuerpo prescriptivo y estático; sino a un estudio descriptivo de la dialéctica comprensiva del conocer, considerando que la intención no es enumerar técnicas y prácticas para que la instrucción logre un aprendizaje hermenéutico, esta dimensión deberá ser enriquecida por la experiencia del docente como un agente mediador que vive, comparte y domina como especialista los conocimientos a proponer a su educando.

Se hizo mención a la capacidad metacognitiva como elemento de reflexividad, hacia los propios procesos cognitivos, misma que se realiza especialmente por la intervención de la conciencia y la intencionalidad; y también se ha manejado la consigna de que, la comprensión parte de la vida y trayectoria de la existencia misma. En consecuencia se pretende que la misma comprensión sea germen de una verdadera acción metacognitiva; puesto que el educando que logra la comprensión de la realidad y de sí mismo en el transcurso de su conocimiento,

incorpora la direccionalidad de sus recursos, su autocontrol y la capacidad de dar cuenta de su propia realidad cognitiva. En breve, una comprensión hermenéutica como raíz del aprendizaje es en sí misma una propuesta de metacognición. Frecuentemente en las aulas, las realizaciones cognitivas de los educandos no trascienden en compromiso con el propio aprendizaje y por lo tanto con el conocimiento sobre sí mismo; al explorar esta situación se encuentra que el educando no sabe que, dispone de dichos elementos o si lo sabe no encuentra el camino para utilizarlos en su propio beneficio.

Esta carencia es un indicio de la incapacidad metacognitiva y de pobreza de comprensión de la propia existencia para realizar un conocimiento enriquecedor de la vida misma. La comprensión existencial de la realidad que se acerca al educando y sobre todo la comprensión de sí mismo en el estudio, conlleva el autoconocimiento. Por lo que es prometedor, desde la perspectiva en que nos hemos ubicado que, una conducta desarrolladora de innovación constante consigo, forjará frutos en otras dimensiones de la vida del educando en una continua revitalización de su ser a partir de la generación de los significados para el diario vivir.

4) La creación activa de significados es resultado de la interpretación comprensiva, y esto supone la actuación de los procesos cognitivos humanos:

La memoria, la percepción, la atención, las emociones, así como una amplia gama de procesos psicológicos participan activamente en la apropiación, interpretación y creación del significado en un complejo mecanismo del aprendizaje. Sin embargo no es suficiente entender su dinámica desde el punto de vista operacional o su identificación en la metacognición, para alcanzar el fruto de un conocimiento comprensivo. Se hace indispensable el análisis de procesos lingüísticos y culturales que actúan en el acercamiento de los contenidos a comprender, así como de las formas establecidas de comunicación en determinada cultura y los medios de acceso que favorecen su apropiación. Por otro lado también

está implicada la lógica establecida que dirige un cuerpo de conocimientos y las posibilidades del sujeto de comprenderla, lo anterior es parte importante de la actuación cognitiva consciente.

En este sentido se ha referido que el aprendizaje es multifactorial y complejo y su estudio debe considerarlo de este modo. Si la comprensión interpreta una realidad desde un aprendizaje mediado y a la vez potencia los recursos cognitivos y personales, el educando deberá ir ensayando con la mediación del docente sus propias propuestas en cuanto a significados nuevos a partir de las competencias cognitivas y hermenéuticas que ha ido logrando.

Como se ha planteado al inicio de este análisis la acción hermenéutica presenta en sí una opción de vida, de tal forma que la comprensión como vía de acceso al conocimiento, una vez interiorizada en el educando será un recurso para la organización flexible e integral en la asimilación del mundo y los otros. El camino del pensamiento dialéctico aporta a quien lo ensaya continuamente una estructura mental, lingüística y de búsqueda de sentido que permite un manejo armonioso de los estímulos que el educando en adelante tendrá que procesar como información, esto podrá convertirse en un sistema referencial para la búsqueda de la sabiduría.

5) La comprensión como experiencia de aprendizaje no se agota en explicaciones mentalistas, funcionalistas y de estructura cognitiva:

Como se apuntó, el educador deberá tener una visión exhaustiva de los procesos sociales y mediáticos de la cultura y sus referencias. En la actividad del conocer está presente la abstracción teórica de toda la práctica humana universal y su modo de existencia, así como del cambio y transformación hacia la realidad social. De esta dinámica se establece la relación sujeto y objeto contenido en dicha realidad.

La enseñanza y el aprendizaje constituyen un proceso regido por leyes concatenadas de tipo pedagógico, psicológico, lógico, filosófico y cultural, entre otras; que interactúan y se condicionan mutuamente. Estas leyes deben explicitarse para efecto que éste se desarrolle como un sistema.

La comprensión al atender la realización e interpretación de la existencia humana requiere un acercamiento interdisciplinario que pueda dar cuenta de una verdadera acción del conocer humano y su compleja inserción en una realidad mediada por los múltiples referentes de sentido, incluyendo las consecuencias en el ámbito ético.

6) No es posible establecer como punto de partida para el conocimiento una estructura humana previa:

De lo anterior se deriva, que el aprendizaje estudiado epistemológicamente, no supone una estructura operacional o de referencia intelectual previa al mismo proceso, sino que aprender comprendiendo, genera los elementos semánticos y cognitivos para que dicha estructura se internalice en el mismo proceso de la construcción del conocimiento. Esto quiere decir que, el antecedente para aprender no es algo dado genéticamente, ni tampoco axiomas previos contenidos en la mente por sí mismos. A través de la mediatización el movimiento dialéctico de las variables sociales e históricas crean el escenario para una máxima comprensión, en donde sí hay proposiciones de sentido que actúan como marcos de referencia cultural y semiótica; éstas actúan únicamente a nivel constructivo y funcional durante el proceso mental constructivo, y no de manera estructural. Para que esto ocurra el aprendizaje no puede entenderse sin la experiencia y acción realizadas en un contexto dado y como se ha insistido, gestionado desde la conciencia social.

7) Abordar la comprensión como proceso mental progresivo en el sentido dialéctico:

El pensamiento como actividad ejecutora del conocimiento, no debe considerarse solamente como una de las funciones intelectuales humanas o un diálogo del individuo consigo mismo, sino como la totalidad de formas de reflejo de la realidad en los diversos modos de la actividad humana, incluyendo la actividad práctica, gnoseológica, valorativa y comunicativa.

La comprensión es un ejercicio de conocimiento, que abarca desde las incipientes conexiones de ideas asociadas sin sentido, hasta el dominio temático que implica una reorganización mental y de redes conceptuales de significados. Supone una declaración manifiesta en el lenguaje, como pieza del conocimiento que es expresada en un enunciado y está sostenida por un concepto. La comprensión en este avance dialéctico, crece en función de los contenidos interiorizados, mismos que dan lugar a una activación de la red semántica que permite ampliar y generar los significados que abundan en la comprensión. Lo dialéctico en este caso implica el aprovechamiento a nivel individual por parte del educando como un aporte cultural del lenguaje y los nuevos significados.

El comprender ofrece al educando una forma de organización mental y semiótica que dirige el aprendizaje con la autonomía del pensamiento, pero a la vez sin desprenderse del contexto que le ha dotado de elementos de significación como puntos de partida. Esto implica un nivel elevado de desarrollo del pensamiento crítico en el sujeto que comprende desde lo privado y lo social.

BIBLIOGRAFÍA BÁSICA

Gadamer Hans-Georg. *El giro hermenéutico*. (Tr. Arturo Parada). Madrid: Teorema. Cátedra. 1998.

- L'inizio Della filosofia occidentale. (1993). *El inicio de la filosofía occidental*. (Tr. Ramón A. Diez y Ma. Del Carmen Blanco). Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A., 1ª. edición, 1995.
- Vernunft im Zeitalter der Wissenschaft. *La razón en la época de las ciencias*. (Tr. Ernesto Garzón). Salamanca: Ediciones Alfa, 1994.
- Wahrheit und Methode (1975). *Verdad y Método I*. Tr. Ana Agud y Rafael de Agapito. Salamanca: Ediciones Sígueme S.A. 1996.
- Wahrheit und Methode. Ergänzung-Register (1986). *Verdad y Método II*. (Tr. Manuel Olasagasti). Salamanca: Ediciones Sígueme S.A. 1994.

Vygotski Lev S. Mind in Society: The development of higher psychological processes (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. (Tr. Silvia Furió). México: Editorial Grijalbo, S.A.1988.

- *Pensamiento y Lenguaje*. (Trad. José Itzigsohn). México: Ediciones Quinto Sol, 3ª. reimpresión, 1994.
- Sobrania Sochinenii Tomperuyii. Vosprosy teorii istorii psijologuii. (1982). *Obras Escogidas Tomo I*. (Incluye el significado histórico de la crisis de la Psicología). (Tr. José María Bravo). Madrid: Visor Distribuciones, S.A., 2ª. edición 1997.
- Sobrania Sochinenii Tom vtoroi. Problemi obshei psijologuii. (1982). *Obras Escogidas Tomo II*. (Tr. José María Bravo). Madrid: Visor Distribuciones, S.A., 1993.
- Sobraine Sochinenii Tom Tretii. Problemi Razvitia Psijiki. (1983). *Obras Escogidas Tomo III*. (Incluye problemas del desarrollo de la psique. Tr. Lydia Kuper. Madrid: Visor Distribuciones, S.A., 1995.
- Sobraine Sochinenii Tom Chetviortii Detskaya Psijologuia. (1984). *Obras Escogidas Tomo IV* (Psicología infantil). (Tr. Lydia Kuper). Madrid: Visor Distribuciones, S.A., 1996.
- Pedagoguicheskaia Psijologuía (1926). *Psicología Pedagógica*. (Tr. Guillermo Blanck). Buenos Aires: Aique Grupo Editor S.A., 1ª. edición, 2001.

BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA

- Álvarez Amelia y del Río Pablo. "El currículum global: reconsiderar la escuela desde la educación. Networks. An On-line Journal for Teache Research ([http://people.ucsc.edu/~gwells/networks/journal/Vol.7\(1\).2004feb/CurriculumGlobal.html](http://people.ucsc.edu/~gwells/networks/journal/Vol.7(1).2004feb/CurriculumGlobal.html)).
- Arce Jose Luis. *Teoría del conocimiento*. Madrid: Editorial Síntesis, 1ª. edición, 1999.
- Arias Guillermo. *La concepción histórico-cultural, L.S. Vygostki y su tiempo*. (1999) Cuba. (paper).
- Ascoaga Juan. "Conceptos claves de Vygotski para el desarrollo y la educación". Conferencia. Seminario Internacional de Psicología. BUAP. Puebla, 23-24 noviembre de 2006.
- V.V.AA. Baquero Ricardo (comp.) *Debates constructivistas*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 1ª. impresión, 1998.
- V.V.AA. Bermejo Victor (coord.) *Desarrollo Cognitivo*. Madrid: Editorial Anthropos, Editorial Síntesis, 1ª. edición, 1994.
- V.V.AA. Blanck Guillermo. (coord.) *Batjín y Vygotski: La conceptualización semiótica de la conciencia*. Barcelona: Editorial Anthropos, 1ª. edición, 1993.
- Bosch Magdalena. "Cinco sugerencias sobre el hombre". II Congreso de Antropología Filosófica. Sevilla, 11-12 de Septiembre de 1996. (<http://www.cica.es/aliens/dflus/s7bosch.html>).
- Bruner Jerome. *Actos de significado: más allá de la revolución cognitiva*. (Tr. J.C. Gómez y J. Linaza). Madrid: Alianza Editorial, S.A., 1ª. edición, 1991.
- Bruner Jerome. *Realidad mental y mundos posibles*. (Tr. Beatriz López). Barcelona: Gedisa, 1ª. edición, 1998.
- Caloca Fernando. *La comprensión en el arte de acuerdo a la teoría hermenéutica de Hang George Gadamer*. México: Universidad Iberoamericana, Tesis de Maestría, 1993.
- Coll César. *Desarrollo psicológico y educación II*. Madrid: Alianza Psicología. 1ª. edición, 1998.
- Coreth Emerich. *Cuestiones Fundamentales de la hermenéutica*. (Tr. Manuel Balash) Barcelona: Editorial Herder. 1972.

- Corral Roberto. "La cognición desde el enfoque histórico-cultural". VI Encuentro Internacional de Educación y Pensamiento. U de G. Guadalajara, Jal, 28 febrero – 4 marzo de 2005.
- Cullen Carlos. *Crítica de las razones de educar*. Argentina: Editorial Paidós SAICF, 1ª. edición, 1997.
- D'Angelo Ovidio. *El desafío ético emancipatorio de la complejidad*. La Habana: Publicaciones Acuario, 2005.
- Delval Juan. "Hoy todos son constructivistas". Educere [en línea] 2001, 5 (015). ISSN 1316-4910.
(<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=35651520>).
- Dennett Daniel. *Contenido y Conciencia*. (Tr. José Ma. Lebrón). Barcelona: Editorial Gedisa. 1ª. edición 1996.
- V.V.AA. Dubrovsky Silvia (comp.) *Vigotski. Su proyección en el pensamiento actual*. Argentina: Ediciones Novedades Educativas, 1ª. edición, 2000.
- Flores Rafael. *Hacia una Pedagogía del Conocimiento*. Colombia: McGraw Hill Editorial, 1994.
- Gallego-Badillo Rómulo. *Discurso sobre constructivismo*. Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio, 3ª. reimpresión, 2001.
- García Madruga Juan A. *Desarrollo y conocimiento*. Madrid: Siglo veintiuno de España. Editores, S.A. 1ª. edición. 1991.
- González Rey Fernando. *Comunicación, personalidad y desarrollo*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1ª. reimpresión, 1999.
- "Epistemología cualitativa y subjetividad". En Revista S. XXI Perspectivas de la educación desde América Latina. México, año 3, Vol. I. No. 7, mayo-agosto 1997.
 - "Vygotsky: Presencia y continuidad de su pensamiento". Ideasapiens.
(http://www.ideasapiens.com/autores/Vygotsky/presenciay_%20continuidad%20supensamiento.%20vygotsky.htm)
- Grondin Jean. *Introducción a Gadamer*. (Tr. Constantino Ruíz-Garrido). España: Editorial Herder. 2003.
- Labarrere Alberto. *Pensamiento: Análisis y autorregulación en la actividad cognoscitiva de los alumnos*. México D.F: Angeles Editores, 1994.

- Luria Alexander. *Conciencia y lenguaje*. (Tr. Marta Shuare). Madrid: Aprendizaje Visor, 3ª. edición, 1995.
- *Desarrollo histórico de los procesos cognitivos*. (Tr. Arturo Villa). Madrid: Ediciones Akal S.A., 2003.
 - *Las funciones corticales superiores del hombre*. (Tr. Castull Pérez). México: Ediciones Fontamara, 3ª. edición, 2000.
- Maturana Humberto. *La realidad: ¿objetiva o construida?* Barcelona: Anthropos Editorial, 1ª. reimpresión, 1997.
- Mayo Raúl. *Aporías de la conciencia*. (1999). Univ. de Puerto Rico. (paper).
- V.V.AA. Moll Luis (comp). *Vygotsky y la educación*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 2ª. edición, 1995.
- V.V.AA. Newman Doris (coord). *La zona de construcción del conocimiento*. Madrid: Ediciones Morata, 1ª. edición, S.A., 1991.
- Norman Donald A. *Perspectivas de la ciencia cognitiva*. (Tr. N. Sebastián) Barcelona: Paidós, 1987.
- V.V.AA. Olivé León (comp.). *Racionalidad Epistémica*. vol. 9 de la Enciclopedia Iberoamericana de Filosofía. Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Madrid: Trotta-CSIC, 1995.
- Ortega Rosario. *Psicología de la enseñanza y desarrollo de personas y comunidades*. México: Fondo de Cultura Económica, 2000.
- Patterson C.H. *Bases para una Teoría de la Enseñanza y Psicología de la Educación*. (Tr. Pedro Rivera). México: El manual moderno, 2ª. reimpresión, 1989.
- Piaget Jean. *Psicología de la Inteligencia*. (Tr. Juan Carlos Foix). Barcelona: Editorial Critica Grijalbo, 1989.
- Porlán Rafael. *Constructivismo y escuela (Hacia un modelo de enseñanza aprendizaje basado en la investigación)*. Sevilla: Edición Díada Editora S.L. Serie Fundamentos Nº 4 Colección Investigación y Enseñanza, 1997.
- Pueyo Andrés. *Inteligencia y Cognición*. Barcelona: Paidos. 1ª. Edición 1999.
- Pacheco Giselle. "La dinámica de lo biológico, lo social, lo cultural y lo psicológico: un intento de explicación teórica". (1999). Univ. de la Habana (paper)

- Riviere Angel. "El problema de la conciencia en L.S. Vygotski". Simposium Internacional: Vygotski en la Psicología y en la Educación: a 100 años de su nacimiento. Universidad Autónoma de Morelos. Cuernavaca, Mor. 13-15 junio de 1996.
- Rodríguez A. Wanda. "El constructivismo en la psicología: Antecedentes, significaciones, y algunas críticas a considerar". VI Encuentro Internacional de Educación y Pensamiento. U de G. Guadalajara, Jal. 28 febrero – 4 marzo de 2005.
- "El tema de la conciencia en la Psicología de Vygotski y en la Pedagogía de Freire: implicaciones para la educación". X Encuentro Nacional de Educación y Pensamiento. San Juan P.R., 18-20 marzo 1998.
 - "Nuevas formas de pensar la inteligencia". 1º Encuentro Internacional de Educación y Pensamiento. UPR. San Juan PR. 17-19 marzo de 1999.
- Rodríguez Maricela y Bermúdez Rogelio. *Psicología del pensamiento científico*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2ª edición, 2001.
- Sanz Teresa, Rodríguez María Emilia. (2002). "El enfoque histórico-cultural: su contribución a una concepción pedagógica contemporánea. Tendencias pedagógicas en la realidad actual". Univ. de la Habana. (paper).
- Searle John. *Mentes, cerebros y ciencia*. (Tr. Luis Valdés). Madrid: Ediciones Cátedra S.A., 1985.
- Spelke Elizabeth. MIT. "Core knowledge". Memorias del Taller: Architectures of the mind, architectures of the brain. Jubileo de la Universidad. Roma, It. 9 y 10 septiembre de 2000.
- Siguán Miguel (coord.). *Actualidad de Lev S. Vygotski*. Barcelona: Anthropos Editorial, 1ª. edición, 1987.
- V.V.AA. Smirnov. *Psicología*. (Tr. Florencia Villa). México: Editorial Grijalbo S. A. de C.V., 1ª. edición, 1996.
- Tallizina Nina. *Los fundamentos de la enseñanza en la educación superior*. (Tr. Rafael Bell). México: Angeles Editores, 1993.
- "Postulados de la Teoría de la Actividad". Seminario Internacional de Psicología. BUAP. Puebla, 25-26 Noviembre de 2004.
- V.V.AA. Tryphon Anastasia y Voneche Jacques (comps.) *Piaget-Vygotsky: la génesis social del pensamiento*. (Tr. Jorge Piatigorsky). Argentina: Ediciones Paidós Ibérica, S.A., 2000.

Univ. de Puerto Rico. (2001). Actas del 1º. Encuentro Internacional de Educación y Pensamiento. Sn Juan PR.

- (2005). Actas del 5º. Encuentro Internacional de Educación y Pensamiento. Sn Juan PR.

Vadillo Guadalupe y Klingler Cinthia. *Psicología cognitiva: Estrategias en la práctica docente*. México: McGraw-Hill, 1ª. edición, 2003.

Villalón José. “El pensamiento mítico, un nuevo capítulo para el desarrollo del pensamiento”. (1993) Univ. de Puerto Rico. (paper).

- “El pensamiento y sus niveles” (1998, revisión). Univ. de Puerto Rico. (paper)

Zilberstein José y Silvestre Margarita. “Aprendizaje, enseñanza y desarrollo” [en línea]. Capítulo 1 del libro ¿Cómo hacer más eficiente el aprendizaje? (<http://galeon.hispavista.com/aprenderaaprender/general/Zilberstein1.htm>).