

## Co-constructivismo y relaciones asimétricas

Ana Teberosky  
Universidad de Barcelona

*This article studies Jaan Valsiner's text «Co-constructivism and development: a socio-historic tradition». Valsiner gives an interpretative perspective to cultural construction and at the same time accepts the asymmetrical character of social relations. The aim of the present study is to discuss the incompatibility of three positions: treating the social as something «shared»; postulating semiotic mediation as the only procedure of cultural transmission; and accepting social asymmetry. From the perspective defended here, asymmetry is equivalent to relations of inequality and social domination. As Pierre Bourdieu believes, these relations are inscribed in both the objectivity of social structures and the subjectivity of mental structures. In addition, social and cultural transmission uses procedures that go beyond intentional discursive exchanges; habits, gestures and actions may have meanings «without meaning to».*

Jaan Valsiner denomina «co-constructivismo» a una perspectiva de la psicología del desarrollo que intenta unificar dos de las más importantes teorías actuales: el constructivismo y la psicología sociocultural. El objetivo de esta unificación es ir, más allá del juego de etiquetas y de cambio de nombres, hacia la superación de los dualismos entre persona y cultura, entre individuo y sociedad. «La idea de un origen social de las funciones psicológicas no es antitética de la noción de construcción personal», afirma el autor, pero la consideración unidireccional de la relación (la persona participa en lo social, la sociedad influye sobre la persona) ha obstaculizado la concepción de reciprocidad entre persona y sociedad.

¿Cómo se caracteriza la transmisión cultural? Históricamente ha habido dos modelos: el unidireccional, que está enraizado en el sentido común y se expresa en el modelo de los medios de comunicación, considera a la persona como un recipiente pasivo de la transmisión. El segundo modelo es el bidireccional, basado en la premisa de que todos los participantes transforman activamente los mensajes.

¿Cómo se caracteriza el desarrollo desde el co-constructivismo según Valsiner? En primer lugar por una construcción conjunta de la persona, orientada por los «otros sociales», en un entorno estructurado. Ello comporta una nueva unidad de análisis en psicología del desarrollo: la persona que construye signifi-

cados actuando en un entorno estructurado e interactuando con otras personas de forma intencional.

¿Cómo tiene lugar tal construcción? se pregunta Valsiner. Recogiendo las propuestas de la psicología cultural, el autor indica tres rasgos: la unidad de subjetividad e intersubjetividad, la mediación semiótica y la construcción conjunta en el seno de relaciones asimétricas. ¿Cómo pueden conciliarse, entonces, las nociones de intersubjetividad, de códigos compartidos y de construcción conjunta con la aceptación de la asimetría de las relaciones sociales? Según el autor, porque los seres humanos tratan su entorno significativo por medio de actividades simbólicas «como si fuera» compartido.

Dedicaré mis comentarios a este tercer punto a partir de la descripción metateórica de los estudios culturales que propone Lave (Lave, 1988; 1991). Los dos modelos más conocidos en la interpretación de las relaciones entre lo social, lo cultural y lo personal son: el modelo de los encuentros esporádicos entre individuo y sociedad; y el de interacción, que implica una negociación de significados compartidos en el contexto de actividades socioculturales. El énfasis de este segundo modelo, que Lave (1991) denomina «perspectiva interpretativa», está puesto en la intencionalidad de los agentes sociales y en la construcción intersubjetiva del mundo. ¿Cuál es la diferencia entre estos dos modelos? El primero es, efectivamente, unidireccional: un individuo solitario reflexionando sobre sí mismo no es pensado como social (Lave, 1988; 1991). Es decir, es un modelo que no supera el dualismo social/persona. El segundo modelo es bidireccional, concede una gran importancia a los aspectos de reciprocidad, de entorno compartido y de intersubjetividad. En este segundo modelo, todo conocimiento es visto como social y todo aprendizaje como un proceso comunicativo en una construcción conjunta.

Sin embargo, es posible un tercer modelo: el de prácticas sociales y culturales «situadas», que tiene referencias sociológicas, antropológicas, lingüísticas e históricas (Goffman, 1981; Labov, 1972; Bourdieu, 1980; Elias, 1988; de Certeau, 1990; Lave, 1988; 1991; Chartier, 1992, entre otros). Este tercer modelo considera el aprendizaje como emergente de la participación en dichas prácticas, e incorpora a la vez al individuo y a sus condiciones objetivas. Su perspectiva da cuenta tanto de la relación (social), que es siempre determinante de los términos (y no a la inversa), como de las prácticas sociales y culturales que exteriorizan esa relación. Las prácticas están presentes a la vez en el individuo, que es su autor o su vehículo, y en la objetividad de las estructuras sociales.

El dilema que plantea Valsiner en su texto no se resuelve desde una perspectiva interpretativa, tratando a lo social como si «fuera compartido», porque lo social no es una constante. Si lo fuese, dejaría fuera de sí no sólo la asimetría de las relaciones sino también la diversidad objetiva y su especificidad. En cambio, cuando la atención se desplaza desde lo subjetivo y lo intersubjetivo como constante, hacia las relaciones sociales efectivas, las asimetrías de los roles se hacen evidentes: tanto en la distribución de los bienes y valores como en las probabilidades objetivas de acceso a ellos. Valsiner habla de asimetría, pero habría que hablar de desigualdad porque en el terreno social la asimetría se traduce en dominación, en tensión. Tomemos, por ejemplo, la asimetría entre los sexos: como

sostiene Bourdieu (1980) en el terreno social esa asimetría se traduce en dominación masculina. El sexismo no es una condición de la existencia de naturaleza biológica ni una necesidad social, es una diferencia (asimetría) que en una determinada sociedad crea la identidad social de los géneros a través de la aceptación de la desigualdad entre dominantes y dominadas. Tal dominación no es más que un producto histórico arbitrario, que encuentra su fundamento aparente en las diferencias sexuales. Esta dominación es, sin embargo, «difícil de reconocer y difícil de cambiar porque constituye una institución que se inscribe, desde hace milenios, a la vez en la objetividad de las estructuras sociales y en la subjetividad de las estructuras mentales y que tiende a emplear como instrumentos de conocimiento las categorías de percepción y de pensamiento que habrían de tratarse como objetos de conocimiento» (*op. cit.*, p. 4). Esta desigualdad entre géneros, dice Bourdieu, se ha inscrito en «el orden natural de las cosas», en el hábito de la gente y en sus estructuras mentales, «constituyendo una visión y una división: visión que categoriza el pensamiento y división que organiza la acción» (*op. cit.*, p. 6).

Un ejemplo de asimetría más fácil de reconocer es el de las prácticas discursivas. Aunque se tenga la ilusión de una distribución democrática, lo que Bourdieu denomina la ilusión del «comunismo lingüístico», es bastante aceptado que no todos los hablantes pueden poseer el bien de la misma manera en que todas las personas pueden tomar el sol o respirar el aire. El lenguaje es «un bien escaso» (Bourdieu y Wacquant, 1992). No hay «comunismo» cuando hay aculturación: tal como lo mostró W. Labov (1972) los individuos utilizan los nuevos espacios (o la lengua nueva) instaurando allí una diversidad que antes no existía.

Otro ejemplo evidente son las prácticas de lectura: se tuvo la ilusión de que el conocimiento del código era suficiente para el dominio práctico de sus usos socialmente apropiados y legítimos.

El lenguaje está allí (oral o escrito) pero el acto de hablar o de leer no puede ser reducido a su apropiación. Ni los esfuerzos de alfabetización ni la disponibilidad de los bienes (libros, periódicos) produjeron más lectores. Si lo distintivo entre las personas ya no es la habilidad de hablar o de leer serán entonces las prácticas culturales y las desigualdades sociales las que establezcan las variaciones.

La ilusión, que Bourdieu atribuye a Saussure y a Chomsky, confunde estudiar la lengua con aprenderla: para estudiarla es necesario descifrarla. Para aprenderla, se ha de pasar además por un sistema de premios y de censuras que sancionan qué es lo apropiado y que contribuyen a determinar qué es lo legítimo.

¿Qué aportaría al co-constructivismo el modelo de las prácticas sociales situadas? Mi impresión es que responde a muchos de los reclamos que Valsiner plantea. Por ejemplo, reclama la redundante naturaleza del desarrollo de las funciones psicológicas, redundancia que si es controlada sólo por la persona y por los «otros sociales» afectará a los intercambios particulares y no excederá un grupo o un tiempo más o menos circunscrito. Habría también otro tipo de redundancia: a la construcción realizada por la persona (ontogénesis), tendríamos que agregar lo construido socialmente, convertido en prácticas, que responde a

las condiciones objetivas históricas de generaciones sucesivas, de las que la construcción personal es el emergente (Bourdieu & Wacquant, 1992). Esta sobredeterminación no equivale, sin embargo, a pasividad ni a unidireccionalidad. Valsiner también reclama que la idea de un origen social de las funciones psicológicas no es antitética de la noción de construcción personal. Según él la construcción debería considerarse a la vez social y personal.

Otro ejemplo es el de las relaciones que definen los papeles de productor y de consumidor. M. de Certeau (1990) afirma que un enfoque exclusivo sobre la relación social tiene en cuenta sólo a los unos como productores y a los otros como consumidores, y no deja espacio para averiguar qué hacen los consumidores con los productos porque se reduce la apropiación a un consumo y se ignoran las prácticas culturales efectivas. No se puede, según Certeau, proyectar la imagen social sobre los comportamientos de la gente; así como tampoco se puede proyectar la posesión de bienes culturales sobre las capacidades de los usuarios y sus prácticas (de Certeau, *op. cit.*; Chartier, 1992).

Un último ejemplo, el de los pobladores americanos durante la conquista española muestra que, a pesar de estar dominados y sojuzgados, usaron las leyes, las prácticas y la religión que les eran impuestas para unos fines diferentes a los del conquistador.

Por tanto, la legitimidad social, que no es más que una expresión de la desigualdad, se expresa en lo simbólico pero también en lo corporal, en los gestos y las acciones. Puede haber transmisión consciente o inconsciente, así como resistencia. En las «creencias en acto» (o sea los hábitos, Bourdieu, 1980; Panofsky, 1967) que son el depósito, el recordatorio donde se conservan los valores inculcados, la transmisión se da de forma no explícita. Si, como sostiene Valsiner, la transmisión se diera en forma de comunicación, en tareas compartidas bien definidas, entonces la interacción se reduciría a un exclusivo intercambio simbólico (y discursivo) consciente y explícito. Los estudios sociológicos que venimos comentando aquí, nos enseñan que no todos los procedimientos de las prácticas se articulan en discursos. Muchas veces los individuos no dicen, es decir no pueden expresar de forma verbal explícita, lo que hacen aunque lo que hacen tenga tanto sentido como lo que dicen. No todos los discursos muestran lo que saben sino que a veces muestran lo que ignoran, en tanto que las prácticas sí muestran lo que saben las personas. En fin, que las prácticas pueden ser un encubrimiento del discurso. La exclusiva centración en la comunicación verbal deja fuera todos los aprendizajes y hábitos, las habilidades y creencias adquiridos, a menudo, sin conciencia ni voluntad.

La asimetría social comporta desigualdad, la transmisión cultural se da a través del discurso pero también a través de los hábitos, los gestos y las acciones que «significan sin intención de significar» (Bourdieu, 1980). No toda la transmisión es consciente, voluntaria e intencional, así como no todo hábito es pasivo, ni en la apropiación ni frente a la imposición. El énfasis en las prácticas va acompañado de un énfasis en el «aspecto activo» de la aprehensión del mundo: los objetos del conocimiento son construidos, y no pasivamente registrados, así como los objetos culturales no se adquieren por su mera contemplación. Desde este tercer modelo, el de las prácticas sociales situadas, creo que es posible una inte-

gración de lo cultural y lo social, con todas sus características específicas, sus desigualdades y sus ajustes a las condiciones objetivas e intersubjetivas de la existencia.

## REFERENCIAS

- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris: Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1990). La domination masculine. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 84, 4-31.
- Bourdieu, P. & L.J.D. Wacquant (1992). *Réponses. Pour une anthropologie réflexive*. Paris: Éditions du Seuil.
- Certeau, M. de (1990). *L'invention du Quotidien I. Les arts de faire*. Paris: Éditions Gallimard.
- Chartier, R. (1992). *El mundo como representación*. Barcelona: Gedisa.
- Elias, N. (1988). *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. Madrid: FCE.
- Goffman, E. (1981). *Forms of talk*. Philadelphia: University of Pennsylvania.
- Labov, W. (1972). *Language in the Inner City*. Philadelphia: University of Pennsylvania.
- Lave, J. (1988). *Cognition in practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lave, J. (1991). Situating learning in communities of practice. In L.B. Resnick, J.M. Levine & S.D. Teasley (Eds.), *Perspectives on socially shared cognition*. American Psychological Association.
- Panofsky, E. (1967). *Architecture gothique et pensée scolastique*. Paris: Éditions de Minuit.

