

El llenguatge axiològic del cervell pedagògic: del monòleg intern al diàleg extern

Marta Burguet i Arfelis

Departament de Teoria i Història de l'Educació, Facultat d'Educació, Universitat de Barcelona
mburguetarfelis@ub.edu

Recepció: 30/04/2013, acceptació: 20/06/2013

Resum: L'article pretén posar de manifest la importància del llenguatge en el procés evolutiu de la persona, per passar del llenguatge intern a l'extern, de l'egocentrisme a la dimensió social. A partir dels estudis de Piaget i Vygotski, amb les diferències entre ambdós autors respecte de l'eclosió del llenguatge social, s'exposa la importància del diàleg en la construcció de consciència social i pedagògica, aterrant en els processos de conscientització freirians per enfortir la implicació en l'acció social compromesa. Es concreta aquesta construcció social del llenguatge en els diàlegs apreciatius i en una comunicació des de la desapropiació com a vies per a la gestió pacífica dels conflictes.

Mots clau: monòleg, diàleg, valors

El lenguaje axiológico del cerebro pedagógico: del monólogo interno al diálogo externo

Resumen: El artículo pretende poner de manifiesto la importancia del lenguaje en el proceso evolutivo de la persona, para pasar del lenguaje interno al externo, del egocentrismo a la dimensión social. A partir de los estudios de Piaget y Vygotski, con las diferencias entre ambos autores respecto a la eclosión del lenguaje social, se expone la importancia del diálogo en la construcción de conciencia social y pedagógica, aterrizando en los procesos de conscientización freirianos para fortalecer la implicación en la acción social comprometida. Se concreta esta construcción social del lenguaje en los diálogos apreciativos y en una comunicación desde la desapropiación, como vías para la gestión pacífica de los conflictos.

Palabras clave: monólogo, diálogo, valores

The axiological language to pedagogical brain: from internal monologue to external dialogue

Abstract: The article aims to highlight the importance of language in the evolutionary process of the person, to switch from internal to external language, from selfishness to social dimension. From studies of Piaget and Vygotsky, with differences between the two authors regarding the emergence of social language, the importance of dialogue in building social and educational awareness is exposed, landing in Freirean awareness processes to strengthen the involvement engaged in social action. This social construction of language in appreciative dialogues and communication materializes from the de-appropriation, as avenues for peaceful conflict management.

Key words: monologue, dialogue, values

1. CONSCIÈNCIA SOCIAL: DEL DIÀLEG INTERN A L'EXTERN

Si Watzlawick (1981) des dels seus estudis a l'escola de Palo Alto ja ens indica que no podem no comunicar i assenyala els coneguts cinc axiomes de la comunicació humana, veiem que aquests tenen una clara repercussió en la construcció del llenguatge i en l'evolució que s'esdevé des del que en diem *cervell individual* al que seria un cervell de caire social, sensible a les interrelacions i conscient de la construcció per intersubjectivitat.

En els àmbits pedagògics se sap que el diàleg, i la comunicació en general, tenen una gran capacitat com a element d'entesa entre uns i altres. Alhora, es posa de manifest que la construcció de la persona té lloc per interacció, i un dels elements clau en tota interacció és el llenguatge, tant en la seva fórmula externa (diàleg) com interna (monòleg). Si el terme *diàleg* en si ja incorpora la necessitat de ser més d'un (dia-logos), i per tant d'aquest pas de relació amb l'alteritat tot compronent aquest caràcter dual, també significa la lògica construïda per tàndem, per interlocució i fruit de la interacció entre subjectes diferents. Així és com parlem de construcció intersubjectiva, en tant que a través de la comunicació podem apropar-nos a ampliar els prismes de vida i les perspectives que s'hi donen.

Tot i així, cal precisar que en parlar de comunicació ho fem atenent-nos a maneres molt diverses, tal com assenyala l'antropòloga Saville-Troike (2006):

TAULA 1. Tipus de comunicació

	Vocal	No verbal
	Tramesa per la veu	No tramesa per la veu
Verbal	Llenguatge parlat	Llenguatge escrit Codi Morse Llenguatge dels sordmuts Llenguatge dels ventalls
No verbal	Trets característics de la parla: vocals aïllades, riures, plor, sospirs, esternuts...	Silenci Gest Mirades Proxèmica Vestits, símbols, imatges... Sons, olors, gustos

Font: Saville-Troike (2006)

Aquesta diversitat de formes comunicatives no queden merament recloses en les orals o vocals, tot i que els estudis de Piaget i Vygotski, als quals farem referència, centren la seva investigació en aquella comunicació verbal, no merament tramesa per la veu, incloent així els soliloquis com a paradigma del llenguatge intern externalitzat.

Algú deia que darrere un infant que pregunta molt hi ha un filòsof. Darrere un adult que cerca respostes a totes aquestes preguntes hi ha una persona intel·ligent, i darrere un adult que no es deleix per respondre-ho tot hi ha un savi. Sigui com sigui, la capacitat de sorprendre's es posa de manifest a través de la pregunta que es fa paraula, llenguatge, i la voluntat de coneixement està darrere l'afany per respondre. Sabem també que la pregunta sorgeix no sols de manera extrínseca sinó que la pregunta primera ha estat intrínseca. Primer ens preguntem, amb la reflexivitat que comporta el verb *preguntar-se*, i després preguntem, tot i que a voltes el primer acte queda en el preconscient i no l'hem arribat a fer conscient tot passant directament a un preguntar extrínsec.

En els coneguts estudis de Vygotski, precedits per la psicologia de Luria (1975), apareix la significativitat que adquireix el llenguatge en la construcció de pensament i fins i tot podríem afirmar que en la pròpia construcció identitària.

En aquest sentit, Vygotski (1979) qualifica el llenguatge com *l'instrument dels instruments*, ja que entén que les persones disposen evolutivament del llenguatge com a competència, però que actuen amb el llenguatge per tal de fer coses, com a instrument tècnic. És així com en determinar l'existència de la zona de desenvolupament pròxim vincula el llenguatge com a competència individual amb el llenguatge com a punt de trobada per a la interacció social, tot considerant que allò que l'infant pot fer amb l'ajut d'altres esdevé més indicatiu del seu desenvolupament mental que no pas allò que pot fer per ell mateix: "la distància entre el nivell real de desenvolupament, determinat per la capacitat de resoldre immediatament un problema, i el nivell de desenvolupament potencial, determinat mitjançant la resolució d'un problema amb la guia d'un adult o en col·laboració amb un altre company més capaç" (Vygotski 1979: 133).

Seria aquest el punt iniciàtic del qual, per Vygotski, esdevé el llenguatge com a instrument social, que parteix de considerar la posada en relació de dos subjectes individuals. Com diria Lévinas: "el llenguatge és una relació entre termes separats". Tot i que la paraula de l'altre apareix com a presència seva, no queda reclòs en la seva presència, sinó que s'externalitza com a subjecte relacional. Tot i que Lévinas afirmarà que la paraula no significa necessàriament un so: "la paraula es pronuncia fins i tot en el silenci" (Lévinas 1977: 208).

En aquest punt ens aturem a presentar el que diferencia Vygotski de la concepció piagetiana de la construcció del llenguatge. Centrant l'atenció en els diferents tipus de comunicació que pot tenir el nostre cervell, veiem que el mateix Piaget (1968) classificava un llenguatge de caire egocèntric i un altre de caire social. Entenia que un o altre es posaven en evidència segons les diferents formes de llenguatge parlat que mostra l'infant. Si bé Piaget considera que la parla per si mateixa no és social, Vygotski parla d'una mediació semiòtica de la ment, en tant que és l'instrument necessari per esdevenir-se social. Per contra, Piaget considera que la parla es torna social quan té una intenció més enllà de si mateixa, i més enllà de la persona; per tant, quan passa del llenguatge com a diàleg intern al que seria llenguatge per esdevenir interacció amb altres subjectes. El llenguatge egocèntric piagetian reflectiria aquell moment evolutiu necessari per copsar la pròpia identitat, anomenar-la i poder-la afirmar. Mentre que el llenguatge social per Piaget seria un segon pas, evolutiu, que implicaria la descoberta de l'alteritat com a ésser relacional amb qui interactuar comunicativament.

Aquí indicariem diferències entre una epistemologia de la construcció de la consciència de caire social i una de caire individual. En aquest sentit, Vygotski aposta pel llenguatge com aquest microcosmos de consciència: "les paraules tenen un paper destacat tant en el desenvolupament del pensament com en el desenvolupament històric de la consciència en la seva totalitat. Una paraula és un microcosmos de consciència humana" (Vygotski 1979: 196-197). Si entenem la consciència com aquest coneixement d'un mateix,

podem inferir que per Vygotski el propi coneixement rau en aquest diàleg d'un tu que no és indiferent a un jo, sinó més aviat per deferent, per significatiu, pot trobar coneixement de si. És a dir, la base per al coneixement seria la significativitat, ser representatiu a un altre subjecte, o fer-se significatiu a un mateix en tant que identificar-se. Per això parlem de la capacitat de prendre distància respecte de l'objecte —en aquest cas subjecte— de coneixement, tot i tractar-se d'un mateix. Posar espai i temps entre acció i reacció, entre aproximació al coneixement i esdevenir subjecte conegut, comporta una desidentificació que permetrà aquest diàleg intern desvinculat del subjecte dialogal.

Un dels trets a incorporar en aquest afer d'aproximació al coneixement propi fóra el monòleg en tant que diàleg intern com a instància metareflexiva. Així entès, estaríem en la línia vygotkiana de coneixement a través del llenguatge com a logos. Restarien aquí per incorporar altres fonts de coneixement que semblen no considerades per Vygotski ni per Piaget, subjectes a menys científisme, però no per això menys creïbles o fins i tot empíriques, com són les fonts de coneixement emocional, intuïtiu... que remetent a llenguatges creatius com el poètic, que desplega tot un ventall de sensibilitats alternatives.

Tot i aquesta prevalença vygotkiana pel llenguatge com a element social, no deixa de considerar el llenguatge interioritzat o parla interna: “el llenguatge interioritzat és parla per a un mateix; l'extern és per als altres. [...] El llenguatge extern és la conversió de pensaments en paraules, la seva materialització i objectivació. En el llenguatge interior el procés es capgira: la parla es transforma en pensaments interns” (Vygotski 1979: 172-173). Entén Vygotski que el llenguatge egocèntric és previ al llenguatge interior, i que cadascun té la seva funció intel·lectual en la construcció de consciència. Afirmar que en desaparèixer el llenguatge egocèntric, la parla que hi resta es converteix en el llenguatge interioritzat.

2. CONSTRUCCIÓ DE CONSCIÈNCIA SOCIAL INTERSUBJECTIVA

Com deia Paulo Freire (1970), qui té la paraula té el poder. Si més no —i remetent-nos novament a Vygotski— tenir paraula és tenir consciència dels esdeveniments i tenir capacitat d'expressió. L'alfabetització és habilitació per a una constant negociació del significat. És en interrelació a través dels processos d'alfabetització que el subjecte incideix en l'objecte de coneixement perquè hi interactua. La clau de comprensió de la pedagogia freiriana per fer emergir consciència social rau en el fet de posar paraula per posar coneixement. Anomenar, posar nom, contribueix a identificar i fer perceptible una realitat que podia restar amagada per il·legible, per inalfabetitzada.

Per Vygotski, doncs, el llenguatge és l'instrument que permet adquirir consciència social, ja que a través del llenguatge la persona es comunica amb la resta i adquireix així aquest ser per als altres, aquest contacte amb l'exterior, com a eina comunicativa adextra. “Som conscients de nosaltres mateixos perquè som conscients dels altres i, igualment, som conscients dels altres perquè en la nostra relació amb nosaltres mateixos som iguals que els altres en llur relació amb nosaltres [...]” (Mecacci 1925, citat a Vygotski 1979: 85-86).

Alhora, el llenguatge permet donar a conèixer els propis pensaments i alhora conèixer el món i construir els propis esquemes mentals en l'espai i el temps. És així que Freire recupera aquesta importància del llenguatge descrita semiòticament per Vygotski i el fa font d'empoderament per adquirir consciència social i dignitat.

El mateix Freire en la seva pràctica de conscientització posava de manifest processos que permeten adonar-se de la importància del llenguatge per a la transformació social, i podem afegir que de retruc personal. Ens fem i construïm per aquesta relació teixida de llenguatge: “Ningú educa ningú, ningú s'educa sol, els homes s'eduquen entre si, en

comunió” (Freire 1995: 54). Esdevenen lliures en tant que prenen consciència crítica dialògica com a subjectes actors del seu propi procés d’educació. Els processos de conscientització fan aflorar els valors implícits que s’utilitzen de manera no conscient en diferents decisions ètiques, però que estan al substracte d’aquests processos de decisió i que tenen un considerable pes específic, a voltes per no conscients o preconscients. En passar-los a conscients, per la força del diàleg social, es fan més tangibles. S’escau aquí l’exemple d’alguns grups indígenes que en prendre decisions sobre les seves terres remeten als somnis i el que els seus ancestres els comuniquen a través d’aquestes intuïcions. També es posen de relleu en aquestes cultures decisions menys valorades que no es converteixen en discurs perquè en segons quines tradicions són menys considerades, com totes aquelles que ens remeten a discursos intuïtius, perceptius o onírics.

Si bé és cert que la comunicació i per tant la interacció comunicativa entre uns i altres ens construeix, també sabem que a voltes les ascendències afectives i altres situacions psicològiques poden minimitzar el desplegament de la identitat més genuïna i acabar construint personalitats parasitàries. Per això és important un llenguatge intern del qual pugui emergir aquesta aposta social intersubjectiva, però no pas substituint-la.

3. CONSTRUCCIÓ DE CONSCIÈNCIA SOCIAL A PARTIR DEL LLenguATGE. APLICACIONS PEDAGÒGIQUES

Si hem vist fins ara que la consciència social l’anem construint a partir del llenguatge, tant intern com extern, i per extensió a través de les diverses formes comunicatives que reflectia Saville-Troike a la taula 1, centrarem ara l’atenció en dues aplicacions pedagògiques que prenen força en el llenguatge.

Alguns tipus de conversa s’han anomenat *diàlegs apreciatius*. L’apreci, el fet de preuar les coses, sona a un món mercantil, de tenir i posar un preu. Tot i així, preuar persones i coses significa que tenen preu, i ens remet a una societat instrumentalitzada. Si la referència és el valor extrínsec, aquest fluctuarà constantment en relació amb els indicadors de la vàlua del producte. Si, per contra, el valor esdevé intrínsec a la persona, l’estabilitat podrà tenir més garantia de perdurabilitat. Aquí novament la importància d’un seriós llenguatge interioritzat, que hagi superat la fase —necessària com a procés, però no pas com a estancament— dels centraments en l’egocentrisme. La lògica dels diàlegs apreciatius parteix de posar de relleu el valor connatural a tota persona, no per ingenuïtat respecte del que la persona pugui tenir de desvalorització, sinó per reconeixement del que li pertoca.

És així com els diàlegs apreciatius es caracteritzen per eliminar les diferències, per sumar positivament la diversitat i per implementar sinergies que construeixen una realitat comuna. Treballar pel mateix ideal pactat, comunicant, explicant, narrant, preguntant, per tal que emergeixi el que és positiu, com a manera d’enfortir la realitat per construir. Un diàleg apreciatiu té el parany de caure en la ingenuïtat, però no ho fa quan s’aparta de la debilitat de la crítica, del que esdevé negatiu, el passat, els ressentiments, les pors, els rancors, i opta per la construcció del futur comú des de la convivència i la integració.

Tot i així, els diàlegs constructius poden tenir cert regust de segones intencions, de poca sinceritat o voluntat d’esperar un bescanvi, i provocar malfiança. Dissenyar, estructurar, plantejar una convivència nova i integradora en què la suma guanyi la partida a la resta de les diferències és el que proposen els diàlegs apreciatius. Aquesta comunicació vol potenciar converses positivadores a través d’un compromís pactat en el qual les persones cedeixin i empatitzin conscientment per assolir un bé comú.

Alhora, cal tenir en compte que com en tota convivència el conflicte es farà present. Quan sorgeix, des de la comunicació i el qüestionari apreciatiu, ens permetrà analitzar-ne i identificar-ne les causes valorant-ne les possibilitats de gestió d'entre les debilitats. La conversa que flueix de l'espai distès o en silenci, en el qual ens podem deixar conèixer els interlocutors des de la pròpia persona, contribueix a descobrir aquest valor intrínsec i, encara més, el valor connatural.

Diríem, doncs, que la comunicació apreciativa per a la gestió de conflictes ens aporta la possibilitat d'anàlisi, resolució, transformació i implementació de processos positius per a la integració. Aquestes pràctiques pedagògiques s'estan duent a terme en organitzacions a través del coaching —o entrenament d'equips o líders—, com també en alguns processos de gestió de conflictes. En aquesta línia, aquests diàlegs apreciatius contribueixen a l'increment de l'autoestima —que no s'entén com una estima a un mateix per damunt de la resta, sinó en la justa mesura i en equilibri amb la resta. Aquí la força que prenen els monòlegs apreciatius com a garantia per un llenguatge interior sa, equilibrat des del valor intrínsec, sense els greuges comparatius externs. D'alguna manera, el reconeixement de l'alter-ego està en contradicció amb la superioritat moral segons la qual hom es presenta millor que la resta.

Així, l'anomenat *adanisme* ('creure que la història comença quan jo apareixo') és un error metodològic i ètic malauradament freqüent, que impedeix situar l'apreci en el seu punt just ja que el centra en una mirada egocèntrica. Aquest és el perill dels llenguatges interiors que no resten oberts a l'exterior.

Incorporar aquest discurs en el diàleg social esdevé prioritari per construir i prendre consciència en utilitzar la comunicació com a element bàsic per dissenyar l'entorn quotidià en pau des d'una estima justament ponderada i en equilibri.

Una altra de les aplicacions pedagògiques que pot tenir el llenguatge en la construcció del cervell social rau en un llenguatge d'apropiació. Mentre que els pronoms *meu*, *teu*, *seu* assenyalen 'pertinença a', sovint també indiquen un sentit d'apropiació. Si bé el seu ús originari al qual ens remet és a saber de qui és aquell objecte, en fer-ne un ús en la relació intersubjectiva, de subjecte a subjecte, cau en el perill d'apropiació ja no de coses materials, o fins i tot de qualitats o característiques, sinó de persones. En aquest sentit, la mediació semiòtica de la ment —com diria Vygotski— posa de relleu que l'ús d'un tipus o altre de llenguatge no és en va, i té una considerable influència vers el que anomenem, ja no de cara a la relació amb l'objecte de portes enfora, sinó per la relació cognitiva que hi establim mentalment. Si el pronom *meu* l'emprem en assenyalar el llibre, a banda d'indicar-ne pertinença estem fent referència a l'apropiació de l'objecte. Si així ho fem en relació amb les persones, el perill és que establim relacions de propietat respecte de l'alteritat. Per exemple, indicar *el meu marit* expressa una relació de parentiu, com ho fa l'expressió *el meu fill*, posant de relleu l'afiliació, o *el meu pare*, posant èmfasi en la parentalitat. Però si diem *el meu Ignasi* per referir-nos al fill, estem indicant pertinença i alhora apropiació, quan el fill, tingui l'edat que tingui, sols es pertany a ell mateix. En tot cas, pare i mare tindran una propietat delegada mentre aquest no sigui reconegudament gran, però al capdavant la seva persona és sols seva. L'exemple següent ens indica un altre perill en l'ús del llenguatge. Quan diem *la meva dona* en referir-nos a la parella, estem emprant el terme *dona* com a propietat. Semblantment passaria amb *el meu home* tot i que no és tan usat i sí ho és *el meu marit* o *la meva parella*, que novament indiquen relacions de parentiu.

Serveixin aquests exemples per indicar la importància d'una aplicació pedagògica adequada pel que fa a l'ús del llenguatge, sabent de la interferència que tindrà en la construcció de la ment, i per tant de la consciència individual i social.

- FREIRE, PAULO (1970). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- LÉVINAS, EMMANUEL (1977). *Totalidad e Infinito: ensayo sobre la exterioridad*. Salamanca: Sígueme.
- LURIA, ALEKSANDR ROMÁNOVICH (1975). *Introducción evolucionista a la psicología*. Barcelona: Martínez Roca.
- PIAGET, JEAN; INHELDER, BÄRBEL (1968). *Psicología del niño*. Madrid: Morata.
- SAVILLE-TROIKE, MURIEL (2006). *La etnografía de la comunicación: una introducción*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- VYGOTSKI, LEV (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- WATZLAWICK, PAUL (1981). *Teoría de la comunicación humana*. Barcelona: Herder.